



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA CÉLIA VIEIRA DA SILVA

**ANÁLISE DA PRÁXIS DE EDUCADORES EGRESSOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIFESSPA: PONTENCIALIDADES E DESAFIOS**

**BRASÍLIA,
2025**

MARIA CÉLIA VIEIRA DA SILVA

ANÁLISE DA PRÁXIS DE EDUCADORES EGRESSOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIFESSPA: PONTENCIALIDADES E DESAFIOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Castagna Molina

Brasília,
2025

MARIA CÉLIA VIEIRA DA SILVA

ANÁLISE DA PRÁXIS DE EDUCADORES EGRESSOS DA LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UNIFESSPA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Data da defesa: 31 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MÔNICA CASTAGNA MOLINA
Universidade de Brasília
(Orientadora)

Profa. Dra. KÁTIA AUGUSTA CURADO P. CORDEIRO DA SILVA
Universidade de Brasília
(Examinadora interna)

Profa. Dra. HELLEN DO SOCORRO DE ARAÚJO SILVA
Universidade Federal do Pará
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA
Universidade do Estado da Bahia
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. RAFAEL LITVIN VILLAS BOAS
Universidade de Brasília
(Examinador Interno)

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

SS586a Silva, Maria Célia Vieira da

Análise da práxis de educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA: potencialidades e desafios / Maria Célia Vieira da Silva; orientadora Mônica Castagna Molina. Brasília, 2025.

300 p.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2025.

1. Formação de educadores. 2. Licenciatura em Educação do Campo. 3. Escola do campo. 4. Práxis. 5. Trabalho docente. I. Molina, Mônica Castagna, orient.
II. Título.

Em memória de todas as vidas interrompidas no contexto da pandemia de Covid-19. Mais que uma crise sanitária, a pandemia foi uma expressão do modelo predatório da natureza e dos seres humanos produzido pelo modo de produção capitalista que transforma tudo e a todos em mercadoria.

Aos camponeses em sua diversidade de formas de existir, resistir e construir projetos de transformação social, que protagonizam outros modos de sociabilidade e de produção numa perspectiva socialmente justa e ambientalmente sustentável.

AGRADECIMENTOS

Confesso que os sentimentos de gratidão transcendem essa forma de linguagem textualizada. Há uma diversidade de pessoas a quem sou grata e que, direta ou indiretamente, contribuíram na elaboração desta tese. Nem todas serão citadas neste trecho, revelando desde já sua incompletude.

Meu agradecimento aos movimentos sociais, sindicais e instituições que integram o Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará, no qual se insere o GT de Formação de Professores. Igualmente, ao Fórum Paraense de Educação do Campo.

Aos companheiros de luta da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA, em especial a Maura, Margarida, Rodrigo, Amintas e Evandro.

À Profa. Mônica Molina, minha orientadora, pela sua dedicação e companheirismo. Aos demais professores e profissionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília.

Aos colegas do Programa de Pós-graduação em Educação/FE-UnB, mestrado e doutorado, pela convivência nesse período, sobretudo a Larissa, Lívia, Sandra, Wanderléia, Vanilson, Cleide, além de tantos outros, por nossos encontros partilhando reflexões, angústias, risos e afetos.

Aos professores examinadores nesta defesa de tese. Destaco as importantes contribuições da Profa. Hildete Pereira dos Anjos (UNIFESSPA) ainda no texto da qualificação do projeto de pesquisa. Gratidão aos professores Kátia Augusta Curado (UnB), Hellen do Socorro de Araújo Silva (UFPA), Maria Jucilene Lima Ferreira (UNEB), Rafael Litvin Villas Boas (UnB), pelo diálogo e provocações na banca de defesa.

À Sandra Fonteles, pela revisão atenta da versão final.

Aos educadores e educadoras egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, que colaboraram na realização deste trabalho. Destaco o coletivo de educadores estudantes e egressos da UNIFESSPA e o coletivo da União dos Profissionais e Estudantes em Educação do Campo do Estado do Pará – UNECAMPO, por terem me acolhido em suas reuniões e atividades de articulação.

Aos meus familiares, em especial aos meus filhos, Artur e Olga, ao meu companheiro de vida, Chiquinho, e à minha mãe, Maria de Jesus. Gratidão pelo amor incondicional.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica dos homens.

(Freire, 1987, s. p.)

RESUMO

Este estudo tem como tema a formação de educadores do campo. Objetiva analisar a práxis de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – LEdoC/UNIFESSPA, a fim de compreender sua atuação profissional e vivências, considerando potencialidades e desafios. Orientou-se pelo método do materialismo histórico-dialético, mobilizando a produção teórica sobre práxis de Sánchez Vázquez (1977), Kosik (1976), Gramsci (2001, 2007), Freire (1987), de autores que estudam a atualidade da educação no contexto do avanço das políticas neoliberais, tais como L. C. Freitas (2012, 2014, 2018), Mancebo (2020), Evangelista *et al.* (2019), Kuenzer (2024), Saviani (2009), H. C. L. Freitas (2018), Curado Silva (2022), além da produção teórica concernente à Educação do Campo, como de Caldart (2008), Molina (2012, 2017), Molina e Pereira (2021a, 2021b), Arroyo (2007, 2012, 2013) e outros. A pesquisa de campo foi realizada no sudeste do Pará, no período de julho de 2023 a março de 2024. Recorremos ao uso de observação participante em eventos com egressos, realização de entrevistas com roteiro semiestruturado e análise de documentos. Os resultados mostram que os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, em sua maioria, são expressão da reprodução do campesinato na região, que tem produzido ricas iniciativas de formação incidindo nas políticas públicas, dentre as quais a formação de educadores do campo. A análise da práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA está condicionada por múltiplas determinações: as disputas em torno da terra e território dos povos do campo, das águas e das florestas em face do avanço do agronegócio, que se dá de forma objetiva e subjetiva; institucionalização do trabalho precário, que se completa com a formação precária dos trabalhadores através do alinhamento de políticas de Estado aos interesses neoliberais, materializando parcerias público-privadas e fortalecendo a Educação à Distância na formação de professores e na educação básica, com destaque no Ensino Médio. Dialeticamente a prática social desses educadores constitui uma diversidade de práxis. A maioria se encontra inserida como trabalhadores da educação formal e com vínculo em processos educativos que extrapolam a escola, destacando-se: inserção orgânica na organização política dos trabalhadores; na produção de resistências pelo direito à terra e território; na construção da educação escolar no e do campo; na participação em processos de formação continuada na universidade e além dela; na reivindicação por políticas públicas que reconheçam a existência e identidade dos povos, confrontando concepções hegemônicas de sociedade e de educação. Reivindicam o direito à regulamentação da especificidade de sua formação e inserção/atuação profissional em seus territórios. As tensões diante da não inserção do perfil de egresso da Licenciatura em Educação do Campo na legislação que regulamenta o exercício da docência nas redes de ensino e não inclusão desse perfil de formação nos editais de concurso público são manifestações da presença e hegemonia de outro projeto em curso para a oferta da educação aos trabalhadores, com destaque para o Ensino Médio e a formação de seus professores. Esse outro projeto de formação da juventude está alinhado a acordos com organizações multilaterais e se efetiva, dentre outras formas, por meio da modalidade da Educação à Distância. A defesa da inserção profissional dos educadores do campo nos territórios com oferta presencial das atividades pedagógicas, construindo propostas pedagógicas e curriculares vinculadas à vida e cultura dos povos apresenta-se como resistência ao projeto hegemônico de educação da juventude e da classe trabalhadora. A auto-organização dos educadores egressos das Licenciaturas em Educação do Campo constitui-se uma práxis que retoma pautas da origem da concepção da Educação do Campo (campo – políticas públicas – educação), de modo que gesta um potencial revolucionário que se insere no interior das produções da Educação do Campo em movimento. Definir como fortalecê-las na diversidade dos territórios é uma tarefa sobre a qual vale a pena nos debruçarmos.

Palavras-chave: Formação de educadores. Licenciatura em Educação do Campo. Escola do campo. Práxis. Trabalho docente.

ABSTRACT

This study is linked to the Environment Education and Rural Education research line of the Postgraduate Program in Education at the Faculty of Education of the University of Brasilia – FE-UnB. Its theme is the training of rural educators. It aims to analyze the *práxis* of graduates of the Degree in Rural Education – LEdoC at the Federal University of South and Southeast of Pará – UNIFESSPA to understand their professional performance and experiences, considering limits and possibilities. It was guided by the method of historical and dialectical materialism, mobilizing the theoretical production on *práxis* of Sánchez Vázquez (1977), Kosik (1976), Gramsci (2001, 2007), Freire (1987), authors whose current education in the context of the advancement of neoliberal policies, such as L. C. Freitas (2012, 2014, 2018), Mancebo (2020), Evangelista *et al.* (2019), Kuenzer (2024), Saviani (2009), H. C. L. Freitas (2018), Curado Silva (2022), in addition to theoretical production concerning Rural Education, such as Caldart (2008), Molina (2012, 2017), Molina e Pereira (2021), Arroyo (2007, 2012, 2013), among others. The field research was carried out in the southeast of the Pará from July 2023 to March 2024. We used techniques such as participant observation at events with graduates, conducting interviews with a semi-structured script, and document analysis. The results show that many graduates from the Degree in Rural Education at UNIFESSPA are an expression. The reproduction of peasantry in the region has produced rich training initiatives affecting public policies, including the training of rural educators. The analysis of the social practice of educators who graduated from LEdoC/UNIFESSPA is conditioned by multiple determinations, including disputes surrounding the land and territory of rural people, Waters, and forests in the face of the advancement of agribusiness, which takes place in an objective and subjective; institutionalization of precarious work, which is completed with the precarious training of workers through the alignment of State policies with neoliberal interests, materializing public-private partnerships and strengthening Distance Education in teacher training and basic education, with emphasis on secondary education. Dialectically, the social practice of these educators constitutes a diversity of *práxis*. The majority are included as formal education workers and are involved in educational processes that go beyond school, where the following stand out: organic insertion in the political organization of workers; in the production of resistance for the right to land territory; in the construction of the school education in and from the countryside; in the demand for public policies that recognize the existence and identity of people, tensioning hegemonic conceptions of society and education. They claim the right to regulate the specificity of their training and professional insertion/performance in their territories. The tensions faced with the non-inclusion of the graduate profile of the Degree in Rural Education in the legislation that regulates the exercise of teaching in education networks and the non-inclusion of this training profile in public competition notices, are a manifestation of the presence and hegemony of another ongoing Project to offer education to workers, with emphasis on secondary education and the training of its teachers. This other youth training Project is aligned with agreements with multilateral organizations and is carried out, among other ways, through Distance Education. The defense for the professional insertion of rural educators in territories offering face-to-face teaching activities and building pedagogical and curricular proposals linked to the life and culture of the people presents itself as resistance to the hegemonic Project of youth and working-class education. The self-organization of educators graduating with Degrees in Rural Education constitutes a *práxis* that takes up guidelines from the origin of the conception of Rural Education (field – public policies – education), in a way that generates a revolutionary potential, which are inserted within the productions of Rural Education in movement. Defining how to strengthen them, in the diversity of territories, is a task worth focusing on.

Keywords: Teacher training. Degree in Rural Education. Country school. Praxis. Teaching work.

LISTA DE SIGLAS

ATER – Assistência Técnica e Extensão Rural

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEDAC – Comunidade Educativa

COOCAT – Cooperativa Camponesa do Araguaia-Tocantins

COOPATIORÔ - Cooperativa de Desenvolvimento Humano Sustentável

COOPSERVIÇOS - Cooperativa de Prestação de Serviços em Assessoria Técnica, Social e Ambiental

CPP – Coordenação Político-Pedagógica

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRMB – Campus Rural Marabá / IFPA

EaD – Educação à Distância

EFA – Escola Família Agrícola de Marabá

EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FASAMAR – Faculdade São Marcos

FATA – Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia

FECAMPO – Faculdade de Educação do Campo

FECAT – Federação das Cooperativas da Agricultura Familiar do Sul do Pará

FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura

FETAGRI-PA – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Pará

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

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFPA – Instituto Federal de Educação do Pará

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LASAT – Laboratório Sócio-agronômico do Tocantins

LEdoC – Licenciatura Plena em Educação do Campo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PA – Projeto de Assentamento

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBID DIVERSIDADE – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade

PIN – Política de Integração Nacional

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSS – Processo Seletivo Simplificado

SAF – Sistema Agroflorestal

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SERES – Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SESU – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIPRA – Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

STTR – Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

TI – Terra Indígena

UNIEPE – Unidades Integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS 27	
1.1 Perspectivas da formação de educadores em disputa no contexto de reformas empresariais	31
1.1.1 A proposta é formar professores para ensinar [somente] a BNCC	36
1.2 Formação docente na perspectiva da epistemologia da práxis	39
1.3 Estado e educação: tensões e possibilidades na formação de educadores na perspectiva de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora	44
1.3.1 Aproximações sobre Estado e Educação em Gramsci	44
1.3.2 Estado em Gramsci	45
1.3.3 Educação em Gramsci	48
1.4 Práxis de educadores(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo	50
1.5 Percurso teórico-metodológico	54
CAPÍTULO 2 – O CHÃO ONDE PISAMOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS NO ESPAÇO-TEMPO DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ	60
2.1 A Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA	60
2.2 Compendo o corpus da pesquisa: perfil dos entrevistados quanto a idade, sexo, origem, moradia e ocupação	62
2.3 Filhos da luta pela terra: alguns elementos da constituição sócio-histórica dos sujeitos nas regiões sul e sudeste do Pará	67
2.4 Trajetória escolar na educação básica e luta pela escola no e do campo	80
CAPÍTULO 3 – EDUCADORES EGRESSOS DA LEDOC/UNIFESSPA: INSERÇÃO E VIVÊNCIAS NA DOCÊNCIA	97
3.1 Atuação dos educadores e vínculos com os territórios	97
3.2 Atuação socioprofissional e vivências de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA	99
3.3 Docência	100
3.3.1 Educadores que já estavam inseridos na docência (antes da LEdoC) e que passam a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental em sua área de formação	100
3.3.2 Educadores na primeira experiência de atuação em espaços escolares a partir da Licenciatura em Educação do Campo	110
3.3.3 Efetivação no serviço público com perfil de egresso da LEdoC	132
3.4 Trabalhadores que exercem atividades de apoio nos processos educativos escolares nos territórios rurais	137
CAPÍTULO 4 – EDUCADORAS EGRESSAS DA LEDOC/UNIFESSPA: INSERÇÃO E VIVÊNCIAS NA GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES E COMUNITÁRIOS	145
4.1 Gestão de processos educativos escolares	145
4.1.1 Indissociabilidade entre a luta pela terra e iniciativas de construção da escola no e “do” campo	146

4.1.2 Os educadores denunciam interferências de políticas externas ao projeto pedagógico da escola	166
4.1.3 A formação específica consistente e o trabalho coletivo como dimensões que ajudam a lidar com as interferências	174
4.2 Processos educativos comunitários	177
4.2.1 Outras práticas socioprofissionais	187
4.3 Inserção na pós-graduação	189
CAPÍTULO 5 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CAMPO E VÍNCULO PRECÁRIO: A EXCEÇÃO VIROU REGRA	196
5.1 Educadores trabalhando em espaços escolares como concursados	197
5.2 Educadores trabalhando em espaços escolares com vínculo temporário	201
5.3 Avanço das instituições de ensino superior particulares e da educação à distância na formação de professores e sua precarização	205
5.4 Práxis de educadoras(es) do campo: lutas pelo direito à formação e atuação profissional em seus territórios	211
5.4.1 Inserção profissional com vínculo precário	214
5.4.2 Lutas pelo ingresso na docência por concurso público	217
5.4.3 Auto-organização e protagonismo dos estudantes e egressos da LEdoC	220
CAPÍTULO 6 – ELEMENTOS MARCANTES DA FORMAÇÃO NA LEDOC/UNIFESSPA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS	228
6.1 A práxis da formação contextualizada que constitui a pesquisa como princípio educativo ..	231
6.2 A práxis da indissociabilidade teoria-prática, do planejamento e da ação formativa integrada	248
6.3 A práxis dos educadores como sujeitos do conhecimento e a produção acadêmica para a transformação da realidade	258
CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
REFERÊNCIAS	277
APÊNDICE A – Atuação de educadores(as) egressos(as) da LEdoC/UNIFESSPA	291
APÊNDICE B – Atuação em outros espaços para além da escola (atual)	300

INTRODUÇÃO

Neste exercício, compreendo como necessário explicitar a relação da pesquisadora com a temática da pesquisa. As experiências da trajetória acadêmica e profissional se entrelaçam e contribuem para a constituição do sujeito sócio-histórico e cultural. Considero, portanto, que constituem “um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo” (Josso, 2004, p. 49).

Filha de piauienses e nascida no estado do Maranhão, com menos de um ano de idade vim para o estado do Pará juntamente com minha família, no início de 1982. Era mais uma entre tantas famílias que migraram para as regiões sul e sudeste paraenses em busca de melhores condições de vida. Essa dinâmica insere-se na política governamental de integração da região amazônica às demais regiões do país, que trouxe grandes impactos aos povos originários que viviam nesses territórios, como também às famílias migrantes.

Até os seis anos de idade, vivi exclusivamente na área rural, transitando inicialmente entre os municípios de São João do Araguaia, Marabá e Curionópolis. Minha família trabalhava na agricultura e, por alguns anos, também no garimpo, uma característica comum nessa região de migrantes. Com sete anos, ingressei na escola. Desde então, é forte a lembrança de lá e cá, campo e cidade, devido à aquisição de uma casa na área considerada urbana de Curionópolis para ter acesso à escola. Afinal, éramos nove irmãos (o caçula ainda não havia nascido) sem acesso à escola, sendo eu a quinta filha. As idas à área rural eram constantes para o trabalho na roça de cultivos anuais nas terras que pertenciam a um fazendeiro da região.

Por volta dos quatorze anos, engajei-me em trabalhos de atuação social através de um grupo de jovens ligado à Igreja Católica em Curionópolis. Foi por meio dessa participação que comecei a ir aos acampamentos de sem-terra, acompanhando as celebrações realizadas pela Pastoral da Juventude.

Minha primeira experiência de trabalho foi como professora de datilografia durante meio período numa escola cujo proprietário era meu professor de Estudos Regionais. Desde então, tenho feito a difícil conciliação entre estudo e trabalho. Não demorou muito, fui convidada para atuar como secretária no Centro Comunitário do Clube de Mães Irmã Adelaide, em Curionópolis. Nesse espaço, aconteciam várias atividades comunitárias e cursos envolvendo prioritariamente mulheres e jovens de baixa renda (corte e costura, alimentação alternativa, informática e outros), além de ser um espaço que sediava eventos locais e regionais.

Nesse período, aconteceu o Massacre de Eldorado dos Carajás, em 17 de abril de 1996, contra trabalhadores sem-terra em marcha por justiça, terra e trabalho (Brelaz, 2006),

exatamente dez dias após meu aniversário de quinze anos. O ocorrido abalou a cidade e a região, com repercussão internacional. No entanto, inicialmente o assunto não foi tratado em sala de aula. Ao refletir sobre esse fato, sempre me assusta a postura omissa da escola diante de determinadas questões da realidade, assuntos que não cabem no programa de conteúdos previamente selecionado. Os espaços onde houve alguma discussão ficavam fora da escola, no grupo de jovens, no de agricultores ligados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Curionópolis, que ficava uma quadra acima da casa onde morávamos, além da mídia (TV), com suas múltiplas interpretações.

Ainda em relação às experiências profissionais, atuei por um ano na Obra Kolping do Brasil Pietro Kolzani, na função de secretária, a convite da antiga coordenadora do Clube de Mães Irmã Adelaide. Era um espaço ligado à Igreja católica, que desenvolvia cursos de profissionalização da juventude, além de outras atividades comunitárias.

Cursei os dois primeiros anos do Ensino Médio na modalidade do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME na escola sede em Curionópolis, com oferta de quatro módulos ao ano, cujos professores vinham de Belém/PA. Depois disso, morei durante um ano com religiosas da Congregação Filhas do Amor Divino, em Parauapebas. Integrada por religiosas, em sua maioria de origem da região Sul do país, a congregação desenvolvia diversos trabalhos sociais, em alguns dos quais me inseri: pastoral social, pastoral da saúde, pastoral da criança, inserção na educação escolar, acompanhamento e organização do trabalho pastoral nas comunidades do campo e da cidade.

Com a mudança para o município de Parauapebas, fiz o terceiro ano do Ensino Médio na modalidade regular, no período noturno. Nunca imaginei que sentiria tantas saudades do SOME, pois, na época, esse sistema de ensino apresentava alguma qualidade na sua oferta, enquanto a experiência no regular foi marcada pela falta de professores. Durante o dia, realizava trabalhos de secretaria na paróquia, onde permaneci até 2004, mesmo depois de ter saído da experiência vocacional com as Filhas do Amor Divino.

No último ano do Ensino Médio, fui incentivada por um colega de turma a fazer o vestibular para Pedagogia. Ele era secretário na Escola Eduardo Angelim, em Parauapebas, e compreendia bem esses processos. No final de 1999, fiz o vestibular para o curso de Pedagogia em regime intervalar (com etapas realizadas nos meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto), no município de Xinguara/PA. O apoio da minha família, em especial minha mãe, foi fundamental no preparo do rancho com os alimentos não perecíveis para a minha manutenção durante os dois meses da etapa do curso. Em sua maioria, a produção era proveniente do trabalho na agricultura e da sua comercialização para aquisição do que não era produzido no lote. Foi essa

produção que me manteve, em especial nos dois primeiros anos do curso, apesar de ter crescido ouvindo a visão negativa do trabalho no campo, visão intensamente incorporada pelos meus pais e que eu vinha reproduzindo. Contrariamente a essa visão negativa, no lote havia muita fartura, o que construiu boas memórias de vivências na minha infância. No entanto, as dificuldades que tínhamos estavam relacionadas à péssima manutenção das estradas e à ausência de transporte regular para comercializar a produção, de escola, de serviços de saúde, comunicação e outras.

Enfim, indo para Xinguara para cursar a faculdade depois da experiência de ficar alojada no espaço da escola e de dividir aluguel com colegas da turma, fui acolhida por uma família, com a qual fiquei ao longo do curso e com quem até hoje tenho uma forte ligação. Cleide e sua família não me conheciam; tínhamos nos encontrado uma única vez numa formação organizada pela Diocese de Marabá, e mesmo assim me acolheram. Como ela foi trabalhar na Comissão Pastoral da Terra – CPT, isso possibilitou o contato com agentes da CPT de Xinguara e eventualmente eu participava de algumas atividades.

No primeiro ano do curso (2000), minha família havia feito uma troca da terra em Curionópolis, localizada no acesso ao Km 16 (sentido Serra Pelada), para aquisição de uma terra em Eldorado, na região conhecida como ACIB¹. Minha família passou a morar exclusivamente no lote rural em Eldorado dos Carajás. Fiquei morando sozinha na casa na área urbana, pois trabalhava na Secretaria Municipal de Educação, onde permaneci por mais de um ano. Não demorou muito, recebi um convite para voltar a trabalhar na Paróquia São Sebastião como secretária. Não pensei duas vezes e voltei para Parauapebas, pois tinha construído uma relação de amizade e confiança com a equipe, as condições de trabalho eram melhores e seria possível conciliar com o estudo na Faculdade de Pedagogia. Enquanto atuava na Secretaria Municipal de Educação, apesar de ter sido uma experiência muito rica, eu era contratada e observava as constantes mudanças no quadro de funcionários, conforme as querências desse ou daquele vereador, além da presença do então prefeito Sebastião Curió Rodrigues de Moura, um militar que impunha um cenário tenso na relação com lideranças locais que se posicionassem criticamente à sua gestão, com um histórico de tortura de trabalhadores no contexto da Guerrilha do Araguaia.

Quase na metade do curso de Pedagogia, devido a sérios problemas de saúde do meu pai, além de situação de endividamento com a política de crédito rural do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária – PROCERA, minha família se viu na necessidade de vender

¹ Associação Comercial e Industrial de Biringui.

a terra em Eldorado, cuidar da saúde de meu pai e quitar a dívida com o banco. Nesse período, meus pais e irmãos mais jovens foram morar em Parauapebas, onde eu estava trabalhando. Quatro dos meus irmãos mais velhos já tinham saído de casa, por casamento e trabalho. A meta agora era reunir a família novamente, o sonho da minha mãe.

Nos meses em que eu não estava nas etapas do curso de Pedagogia, desenvolvia atividades como secretária na paróquia e, à noite, ministrava aulas no Ensino Médio como professora substituta. Essa experiência me motivou na escrita do Trabalho de Conclusão de Curso na graduação, para o qual realizei pesquisa com professores que atuavam no Ensino Médio em Parauapebas, refletindo sobre o trabalho docente e as dificuldades do exercício da pesquisa e estudo docente diante da sobrecarga e precarização das condições de trabalho.

(Re)encontros com coletivos sociais do campo em diferentes tempos e espaços

No final de 2004, deu-se uma das mudanças mais significativas de minha vida. Passei a morar em Conceição do Araguaia, no sul do Pará, após meu casamento. Nessa cidade, finalizei o texto do Trabalho de Conclusão de Curso e, após a defesa, intensifiquei o contato com lideranças sindicais e outras organizações de trabalhadores. Engajei-me no Movimento de Mulheres Camponesas – MMC através da Associação Municipal de Mulheres Camponesas, desenvolvendo diferentes trabalhos: auxiliava na organização de atividades de formação, na digitação de documentos e pautas de reivindicação, na sistematização de pequenos projetos, geralmente enviados à Coordenadoria Ecumênica de Serviços – CESE. Apesar de limites no domínio da escrita, essas mulheres camponesas eram muito politizadas e articuladas, faziam leituras críticas da realidade social na qual estavam inseridas – mulheres além do seu tempo. Esse foi um período muito intenso de atividades, formação política e manifestações.

Fui indicada pelas lideranças do MMC para assumir a função de articuladora territorial no Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais – PRONAT, no qual atuei em 2005 e 2006. Foi significativo o exercício de acompanhar o debate sobre políticas públicas para a região envolvendo organizações de trabalhadores e instituições governamentais, fazendo um trabalho de controle social. Nesse período, intensificaram-se os debates sobre a Educação do Campo no âmbito do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará.

A sede do Movimento de Mulheres Camponesas ficava numa sala do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Conceição do Araguaia, e tive o privilégio de conviver com lideranças históricas daquela região, como dona Maria Pereira, a primeira mulher a assumir a direção do Sindicato, e sua filha Meire, uma liderança sindical que contribuiu na articulação para a vinda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST para a região, entre

tantas outras lideranças. Gente comum, com erros e acertos, mas ao mesmo tempo pessoas extraordinárias no sentido da luta por um projeto de sociedade.

Meu respeito, admiração e agradecimento àquelas lideranças de organizações de agricultores pela inspiração. São lideranças que pouco frequentaram a escola, mas, apesar disso, manifestavam outros conhecimentos, faziam análise de conjuntura política, negociação com representações governamentais, leituras da realidade, além das formações políticas envolvendo debates sobre a política agrária na região, com o avanço de grandes projetos (com destaque para a pecuária extensiva, frigoríficos, mineração e soja). Esses debates confrontavam um projeto de desenvolvimento em curso pensado para a região, que se mostrava contrário ao projeto daqueles trabalhadores.

Diante disso, construíam-se diferentes estratégias de resistência na dimensão política e de organização da produção dos trabalhadores com vistas a romper com o modelo que ficou conhecido como monocultura do gado, que desmata grandes extensões de terra para implantação de pastagens. Dessas estratégias de resistência, tinha-se a perspectiva de uma educação escolar diferenciada, que pudesse garantir aos filhos o direito de acesso e permanência em escola próxima da moradia, e que também valorizasse o trabalho no campo. Além disso, havia um projeto de modo de vida diferente, com relações sociais mais próximas e uma preocupação com as gerações futuras. Nesse sentido, outra estratégia observada eram as formações sobre produção agroecológica, a defesa da produção de alimentos saudáveis, como bem defendia o MMC, e o uso sustentável dos recursos naturais. Em Conceição do Araguaia, encontramos experiências concretas de agricultores que se desafiaram a pensar outra maneira de organizar o lote com base na produção agroecológica. Há que se acrescentar também o caráter de identidade do campo, do ser camponês, aspecto reforçado nos diferentes espaços formativos, dado seu peso histórico e político.

Ressalto que foi também a partir dessa vivência que se deu meu contato direto com as experiências das Casas Familiares Rurais – CFRs de Conceição do Araguaia e Santa Maria das Barreiras e a Pedagogia da Alternância. Esse contato provocou o tema da minha dissertação de mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável no Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar – NEAF, no período de 2007 a 2009, sob a orientação do Prof. Dr. William Santos de Assis, intitulada “Papel social do jovem na unidade familiar: influências da experiência pedagógica da Casa Familiar Rural de Santa Maria das Barreiras – Pará – Brasil”. Esse exercício reflexivo trouxe trajetórias de jovens com sonhos descontínuos diante da fragilidade das reais condições para materializá-los. Apesar disso, conviviam com diferentes expectativas com relação aos papéis sociais que poderiam exercer.

Nesse exercício, era muito presente uma afirmativa de Brandão (1984) quanto à certeza de que a política de Educação no Campo deve ser uma entre as várias que viabilizam as condições de reprodução da família camponesa e sua relação intrínseca com a terra, pois

Uma educação rural adequada à cultura e ao “homem do campo” precisa ser um elo entre outros elementos de uma política efetiva de redistribuição da propriedade fundiária e de garantia de justiça social entre os trabalhadores rurais. Fora destas condições, conteúdos, currículos e tipos de escolas e ensinios “rurais” são propostas inadequadas, já que o trabalho e as relações de produção nas comunidades agrícolas formam valores e estruturam uma organização social diferenciada do contexto urbano, que acaba se estendendo à organização escolar, exigindo, portanto, que as ações educativas no meio rural sejam norteadas pelas características que lhe são peculiares (Brandão, 1984, s. p).

Diante de tal problemática é que se justifica que a luta pela reforma agrária não se restringe apenas ao acesso à terra, mas abarca o direito à vida digna e o acesso a direitos sociais básicos.

No final de 2008, meu companheiro já estava acampado em Marabá, numa área coordenada pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAGRI, e como eu, estava na fase de escrever a dissertação de mestrado, precisando de um local com energia elétrica e outras condições. A inserção num grupo de ocupação urbana em Marabá mostrou-se uma alternativa, no qual passei a morar e permaneço até os dias atuais.

A bolsa de estudos do CNPq estava finalizando e aproximava-se a experiência de não ter moradia regularizada e com as ameaças de despejo. É justamente nessas situações extremas que emergem mais rapidamente a mobilização coletiva e a solidariedade. Foram feitas, então, várias articulações políticas para garantir a permanência das famílias na área de ocupação urbana. Esse trabalho foi feito especialmente pela principal liderança da ocupação urbana, seu Manoel, assassinado em 2009, período em que eu havia saído para trabalhar fora de Marabá.

Ainda em 2008, quanto à demanda por trabalho, eu já estava dialogando com as lideranças do acampamento na área rural para atuar na escola. Mas, apesar de ter instrução de nível superior, a Secretaria Municipal de Educação expôs que só poderia pagar o salário correspondente a um profissional de nível médio, pois não dispunha de recurso orçamentário para pagar uma professora de nível superior. Fiquei pasma. Felizmente, no mesmo período, fui chamada para atuar na Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Pará – Emater/PA, de concurso que havia feito em 2005/2006. Assumi o trabalho de extensionista rural em São Félix do Xingu, praticamente 500 quilômetros distante de Marabá. Uma vizinha ficou cuidando do meu lote na área urbana, para onde eu retornava sempre que possível.

A ida para São Félix do Xingu foi fundamental para dispor das condições básicas para finalizar a escrita da dissertação de mestrado, defendida em agosto de 2009. No escritório da

Emater, em São Félix do Xingu, pude trabalhar com mais sete colegas da área de agrárias: dois agrônomos, um médico veterinário, três técnicos em agropecuária e um técnico em aquicultura. Compúnhamos uma equipe que atuava com Assessoria Técnica, Social e Ambiental – ATES no Projeto de Assentamento São José, próximo da Vila Taboca, distante uns 100 quilômetros do núcleo urbano de São Félix do Xingu.

Nos primeiros três meses na cidade, fui acolhida por agentes da CPT no prédio da Associação para o Desenvolvimento da Agricultura Familiar do Alto Xingu – ADAFAX. Passei a contribuir na Casa Familiar Rural de São Félix do Xingu, mais especificamente em formações nas quais se reuniam também os professores das CFRs de Tucumã/Ourilândia do Norte. Existia uma relação de parceria firmada entre a Associação das Famílias da CFR e a Emater Regional no sentido de seus profissionais contribuírem nas formações técnicas na CFR. Nem todos os profissionais da Emater se dispunham a essa colaboração, pois alguns alimentavam uma visão preconceituosa quanto às organizações de trabalhadores rurais. Nesse período, continuei acompanhando debates do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará.

O desejo de continuar os estudos e de retomar os projetos que havia iniciado em Marabá motivaram-me a fazer o concurso do Instituto Federal de Educação do Pará – IFPA, no Campus Rural de Marabá – CRMB, para atuar como professora do ensino básico, técnico e tecnológico, tendo ingressado em janeiro de 2011, período em que havia terminado minha licença-maternidade.

O Campus Rural de Marabá foi um espaço privilegiado para ampliar minha experiência na docência, tanto na educação básica como em nível superior, atuando diretamente com sujeitos do campo, jovens agricultores e indígenas, a partir da experiência-piloto do Curso em Agroecologia dos Povos Indígenas. Atuei nas disciplinas Extensão Rural e Comunicação; Comunicação e Educação Indígena; Educação do Campo e na coordenação da Especialização vinculada ao Projovem Campo Saberes da Terra. Especialmente nessa função, percebi a centralidade que o debate sobre a organização pedagógica e curricular tem no processo de construção dos princípios da Educação do Campo nas escolas do campo.

A atuação em programas estratégicos no processo de materialização da Educação do Campo me leva a refletir sobre os desafios da consolidação e ampliação dessas experiências, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, na modalidade Ensino Médio integrado; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO; o Projovem Campo Saberes da Terra, no âmbito da formação de professores para atuar no Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores Familiares integrado à Qualificação Social e Profissional; mais pontualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

Fiz o esforço de sistematizar algumas reflexões no artigo intitulado “Alternância pedagógica como exercício de práxis na formação de professores(as) na Educação do Campo” (M. C. V. Silva, 2016), ao mesmo tempo que me envolvia também no desafio de sistematizar e divulgar as pesquisas realizadas juntamente com estudantes da Licenciatura em Educação do Campo ofertada no IFPA/Campus Rural Marabá. Orientei trabalhos de conclusão de curso envolvendo temáticas sobre práticas docentes nas escolas do campo e sobre juventude do campo, culminando na publicação de um livro com artigos dos trabalhos da primeira turma egressa do IFPA/Campus Rural Marabá (Gomes; Scalabrin, 2015).

Rumo a novos desafios da formação de professores(as) do campo

As nossas experiências são como teias, uma experiência dá condições para a vivência de outras novas. Assim, a vontade de ampliar meus conhecimentos e experiências, bem como de atuar como professora universitária motivou-me a ingressar, via concurso, na Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO da UNIFESSPA, com vistas a contribuir mais no processo de formação de professores do campo na região onde estou desde agosto de 2015. A atuação na docência articula-se com atividades de ensino, pesquisa e extensão, em que se destacam as ações ligadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Contribuí ainda na direção da faculdade no período de março de 2016 a março de 2019, experiência que me trouxe muitos aprendizados e desafios. Integro ainda o Grupo de Trabalho de Formação de Professores do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará – FREC, um importante espaço de articulação de diversos sujeitos da sociedade civil e instituições em torno do debate da Educação do Campo. Alguns desses aprendizados estão registrados no livro intitulado “Educação do Campo: pesquisa, experiências e formação”, em que contribuí na organização (Ribeiro; Anjos; Silva, 2019).

Ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB

Minha inserção nas atividades do Sub 7 Educação Superior do Campo, da Rede Universitárias/Br, numa pesquisa de âmbito nacional, que analisava os riscos e potencialidades da expansão da Licenciatura em Educação do Campo, foi fundamental para reforçar a necessidade da pesquisa nessa área com base nas experiências desenvolvidas na Licenciatura em Educação do Campo. Há alguns trabalhos nessa direção (Anjos; Silva, 2019) que apontam para a necessidade de sua continuação, provocando a elaboração da proposta submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB, na Linha de Pesquisa em Educação Ambiental e Educação do Campo, trazendo como tema a formação de educadores do campo.

O estudo tem como objeto-sujeito de investigação os educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, com o objetivo de analisar a práxis da LEdoC dessa universidade, a fim de compreender sua atuação profissional e vivências, considerando potencialidades e desafios.

O estudo compreende a importância dos povos do campo e dos povos tradicionais para a própria reprodução da vida em sociedade como guardiões de conhecimentos milenares e diversidade socioambiental, visto que é na relação com a terra, as águas e as florestas que produzem sua própria existência. Em sua diversidade, os povos do campo gestam lógicas de organização e relação com a natureza que se confrontam diretamente com a lógica do modelo capitalista de produção (Silva, 2015). Há que se retomar políticas públicas voltadas ao fortalecimento da diversidade dos povos do campo em face de sua importância na relação com a natureza. Este estudo considera ainda o contexto de luta dos povos do campo pelo direito à educação como dimensão necessária para reprodução em seus territórios.

As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por conquistas no campo institucional, em especial com a criação de políticas públicas educacionais voltadas aos povos do campo nos diferentes níveis de ensino, entre as quais destacamos o PRONERA, a partir de 1998, e o PROCAMPO, a partir de 2007 (Santos, 2012; Molina, 2012).

Como resultado das dinâmicas e contradições sociais, essas conquistas se encontram sob fortes ameaças, juntamente com os demais serviços públicos, perante as reformas empresariais da lógica neoliberal (Freitas, 2012).

Essas ameaças foram intensificadas no contexto do golpe jurídico, político e midiático de 2016, que culminou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e na ascensão da extrema direita, além da pandemia de Covid-19, como bem reflete Mancebo (2020), ao considerar os impactos da pandemia na educação superior no Brasil. A autora analisa que, antes de o Brasil ser atingido pela crise sanitária da pandemia de Covid-19, já havia ingressado numa nova crise capitalista marcada por baixo crescimento econômico, aumento do desemprego, extrema desigualdade social, afetando especialmente populações historicamente marginalizadas, avanço da privatização sobre políticas sociais como saúde e educação, além de outros problemas estruturais decorrentes do modelo de desenvolvimento adotado internacionalmente e no Brasil pautado pelo neoliberalismo. Concordamos com a autora e vemos que é necessário situar esses elementos para não cairmos na falácia de que o país estava “crescendo” e a pandemia interrompeu esse crescimento. Compreendemos que a pandemia precisa ser situada como mais uma expressão das consequências desse modelo de desenvolvimento pautado na exploração predatória sem limites.

Diante da pandemia de Covid-19 e da recomendação de distanciamento físico, evitando-se aglomerações, muitos países acabaram por rever, de forma imediata, suas agendas, adotando medidas emergenciais de proteção social, o que, infelizmente, não foi observado no Brasil, que foi marcado pela

[...] combinação da instabilidade político-institucional, com a crise econômico-social e a crise sanitária foi cunhada, desde o início, por uma falsa polêmica entre instruir o isolamento social ou manter as atividades econômicas, que acabou se configurando como a situação hegemônica, à revelia das recomendações de médicos e da ciência (Mancebo, 2020, p. 4).

Dos inúmeros impactos que ainda carecem ser analisados em sua totalidade, a pandemia de Covid-19 resultou em mais de 600 mil vidas interrompidas no Brasil. Se para a classe trabalhadora a pandemia intensificou a situação de insegurança e instabilidade, para a classe dominante do capital, significou oportunidades de novos negócios, privilegiando-se especialmente o setor financeiro privado (Mancebo, 2020). Enquanto setores estratégicos das universidades e demais instituições públicas de educação superior buscavam avançar em pesquisas sobre o vírus, bem como desenvolver outras ações com vistas a auxiliar no combate à pandemia, com a suspensão imediata de atividades presenciais viu-se um aumento do desemprego, em especial de profissionais contratados, e a efetivação do “*home office* – uma das modalidades do trabalho remoto” como nova dinâmica de organização do trabalho (Mancebo, 2020, p. 9), responsabilizando o trabalhador por prover as condições de realização de seu trabalho.

Ao situar a análise sobre a situação da educação superior, considerando a atualidade do avanço das políticas neoliberais e o contexto da pandemia, desafiamo-nos a ponderar sobre tais dimensões na realização de nossas pesquisas no âmbito da pós-graduação, diretamente atravessadas por esse contexto. São os desafios da atualidade que nos incitam a pensar sobre saídas plausíveis em nosso tempo histórico diante das profundas marcas da sociedade de classes.

Como destacou Mancebo (2020), nas últimas décadas as políticas neoliberais têm sido intensificadas, como pode ser observado no avanço no campo educacional, foco de nossa análise.

Diante desse cenário, julgamos pertinente analisar os impactos da política de formação de educadores do campo, considerando os sujeitos do campo inseridos nessas políticas, tanto para manter a memória das conquistas como para fazer um balanço crítico delas, de modo a colocar os sujeitos numa postura projetiva, atitude necessária para o processo de reconstrução das políticas públicas que se encontram em disputa e desestruturação. Evidenciar os sujeitos na tessitura da história poderá trazer colaborações ao conjunto de pesquisas voltadas a analisar contribuições da licenciatura para as políticas de formação de educadores no Brasil (Molina, 2017).

Para fins da presente pesquisa, foram considerados os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, criada em 2013 por desmembramento da Universidade Federal do Pará – UFPA. A UNIFESSPA está situada nas regiões sul e sudeste do Pará, conhecidas internacionalmente por conflitos agrários, pela presença de grandes empreendimentos agropecuários e minerais, pela luta e resistência dos sujeitos do campo, evidenciando a disputa de projetos antagônicos de desenvolvimento que se confrontam nessa região.

É nesse território marcado por tensões que em 2009 foi aberta a primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, atendendo a uma diversidade de sujeitos: assentados da reforma agrária, acampados, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, moradores de vilas rurais e outros. Passados mais de 15 anos da implantação da LEdoC na região e mais de 25 anos da Educação do Campo (Caldart, 2024), julgamos que seja oportuno fazer um balanço dessa trajetória, evidenciando as práxis educativas construídas pelos egressos do curso. Segundo registros da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA, local no qual se oferta a Licenciatura em Educação do Campo, até o início de 2019 registrava-se um total de mais de 100 egressos, chegando a 238 em fevereiro de 2024 (UNIFESSPA, 2024), em sua maioria, dos vários municípios do Pará e ainda dos estados do Maranhão e Tocantins.

Incidir na organização das escolas do campo e no seu currículo constitui um dos objetivos da LEdoC/UNIFESSPA, que se insere num movimento mais amplo dos trabalhadores, que busca problematizar concepções e práticas de educação que historicamente têm desprestigiado a diversidade dos povos do campo, suas epistemologias, seu modo de vida, a maneira como se relacionam com a natureza.

Reconhecendo a existência de projetos antagônicos de sociedade, a Educação do Campo confronta a concepção de educação orientada pela lógica mercadológica e busca fundar concepções e práxis de educação visando à construção de outro projeto de sociedade. A Educação do Campo já nasce problematizando a intrínseca relação entre os homens e mulheres com a natureza. Coloca-se contra o modelo de sociedade pautado na lógica de exploração irracional do homem pelo homem e da natureza pelo homem, que os reduz a mercadoria, acentuando as desigualdades socioeconômicas (Molina, 2017).

Cientes de que se trata de um curso relativamente novo, com menos de 20 anos, observamos que desde 2014 já há pesquisas sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo. Molina e Pereira (2021) fazem um levantamento da produção acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*, identificando um total de 25 pesquisas (dissertações e teses) sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, no período de 2014 a 2020. Quanto aos egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, identificamos uma

dissertação de mestrado (Cordeiro, 2017), que aborda o *habitus* professoral do docente do campo a partir da realidade de três egressas das turmas pioneiras. Vimos, portanto, que ainda são insuficientes os estudos sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo em todo o país. Mais recentemente, Corrêa (2024) fez um significativo levantamento sobre a produção de conhecimento em relação a egressos da LEdoC, abordando mais especificamente a questão da sua inserção profissional.

Esses estudos acabaram por trazer contribuições no sentido de se compreender a situação de egressos da LEdoC/UNIFESSPA e a necessidade de se visualizar as localidades; os tipo de vínculo; se estão atuando nas respectivas áreas de formação; a práxis que vêm protagonizando; em que medida estas refletem os princípios da formação inicial; desafios que se apresentam na realização dessas práticas, considerando ainda o avanço das políticas generalistas de currículo, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Essas constituem algumas das motivações da pesquisa, que resultam também da inserção como formadora no curso.

Objetivo geral

Analisar a práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, a fim de compreender as principais características da sua atuação profissional e vivências, considerando suas potencialidades e desafios.

Objetivos específicos

- 1) analisar a práxis de educadores egressos da LEdoC quanto à sua atuação profissional e vivências;
- 2) identificar e discutir fatores que limitam a práxis educativa dos educadores egressos da LEdoC em seus espaços de atuação;
- 3) refletir sobre potencialidades e desafios da práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, considerando os objetivos e finalidades que as produziram.

Na perspectiva de compreender a materialidade da atuação dos educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA enquanto atividade prática ontocriativa histórica que forma e transforma, portanto, práxis, nós a problematizamos com as seguintes **questões norteadoras**: Quais as principais características que se apresentam na práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA? Que limites e desafios tensionam a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA? Que possibilidades a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA oferecem à política de educação e fortalecimento dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas?

Uma visão geral da pesquisa pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1: Elementos norteadores da pesquisa

Questões norteadoras	Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos
Quais as principais características que se apresentam na práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA?	Analisar a práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA quanto à sua atuação profissional e vivências.	Observação participante e entrevistas com roteiro semiestruturado com educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA.
Que limites e desafios tensionam a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA?	Identificar e discutir fatores que limitam a práxis educativa dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA em seus espaços de atuação.	Observação participante e entrevistas com roteiro semiestruturado com educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA.
Que possibilidades a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA oferecem à política de educação e fortalecimento dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas?	Refletir sobre potencialidades e desafios da práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, considerando os objetivos e finalidades que as produziram.	Revisão de literatura, categorização e análise das informações.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Essas reflexões buscam contribuir no âmbito das políticas públicas voltadas às populações do campo, o que se faz necessário especialmente pelo contexto de forte ataque a essas políticas. Além disso, buscam contribuir no processo educativo, envolvendo os próprios sujeitos do campo no exercício de diálogo e reflexão sobre o contexto atual e o delineamento de possíveis alternativas, de modo a reforçar a concepção de que os próprios sujeitos são capazes de tecer sua história. São eles que devem, portanto, tomar as rédeas dessa construção (Freire, 1987).

O trabalho está estruturado em seis capítulos. No Capítulo 1, apresentamos as bases teórico-metodológicas que fundamentam a pesquisa. No Capítulo 2, buscamos contextualizar os sujeitos e o lócus social em que estão inseridos, a região sul e sudeste do Pará. Os Capítulos 3 e 4 focam na apresentação dos resultados da pesquisa, em que apresentamos as práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA com inserção profissional e vivências em processos educativos escolares (docência – gestão – atividades de apoio) e processos educativos comunitários, entre outras práticas de inserção socioprofissional. Os Capítulos 5 e 6 dedicam-se às análises. No capítulo 5, evidenciamos as condições de trabalho docente como uma categoria que atravessa, limita e desafia a práxis dos educadores. E no Capítulo 6, analisamos as potencialidades da formação na LEdoC/UNIFESSPA a partir da visão dos educadores, confrontando-as diretamente com a perspectiva utilitária e pragmática da formação de professores orientada pela lógica do capital.

CAPÍTULO 1 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A presente pesquisa trata da materialização da práxis de educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, considerando espaços de atuação e principais atividades nas quais estão imersos. Essa perspectiva de formação de educadores somente pode ser compreendida situada numa dinâmica mais ampla de constituição do fenômeno social da Educação do Campo, que inspirou seus pressupostos teórico-metodológicos na concepção de campo, de educação ou de políticas públicas (Caldart, 2008).

Para se pensar um outro projeto de sociedade, impõe-se a necessidade de confrontar as concepções e práticas de educação que historicamente têm fundamentado a lógica de subordinação, instituindo a sociedade de classes (Frigotto, 2011).

Nesse sentido, para a realização da presente pesquisa, buscamos a fundamentação no acúmulo teórico, político e epistemológico que vem sendo construído em torno da concepção e práxis da Educação do Campo, considerando a produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais do campo ao longo da história, referenciais da educação não formal que contribuem para se repensar as práticas pedagógicas das escolas do campo (Medeiros, 2021; Silva, 2006).

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano (Silva, 2006, p. 62).

A compreensão da não neutralidade da educação e de sua intrínseca dimensão política, concepção defendida por tendências pedagógicas progressistas, é fortemente retomada na Educação do Campo. A novidade se dá pelos sujeitos coletivos instituídos em movimentos sociais e sindicais e nas parcerias que construíram, sujeitos coletivos que historicamente ficaram à margem das políticas públicas e do direito à educação. E ainda o fato de que a reivindicação vincula intrinsecamente direitos sociais básicos para a reprodução da vida – terra, trabalho, educação, vida digna – e a defesa de outro projeto de sociedade, pois esses sujeitos têm a consciência de que essa realização somente será possível rompendo definitivamente com a lógica capitalista de exploração, que reduz tudo a mercadoria e se sustenta na lógica colonial, latifundiária e patriarcal. Outra novidade é que a Educação do Campo não se articula apenas na denúncia, mas na reivindicação de direitos e na proposição de um conjunto de experiências educativas (Caldart, 2008).

O caráter educativo dos movimentos sociais do campo é fortemente evidenciado na produção teórica e epistemológica da perspectiva da Educação do Campo, por se entender que, quando os sujeitos se colocam no processo de luta por direitos, eles se educam e educam o conjunto da sociedade, rompendo a perspectiva individual e valorizando a dimensão coletiva na busca por romper com uma trajetória histórica de negação de direitos que se emaranha com a própria constituição social do país.

Os estudos sobre *educação e escola no campo* têm revelado as consequências desastrosas da perspectiva que exclui a diferença sob o discurso do universal, expressa num conjunto de negações aos povos do campo: negação de ser compreendido como humano, do direito à vida, à terra, ao trabalho, à moradia digna, à educação. Muito tardiamente, a educação no campo passa a ser alvo de políticas públicas. E quando essas políticas chegam, estão orientadas por uma lógica civilizatória, para trazer educação e cultura aos “não educados e desprovidos de cultura”, como bem descreve Miguel Arroyo ao falar da perversa visão sobre os sujeitos camponeses que têm as elites patrimoniais de nosso país (Arroyo, 2007) impondo sua visão de educação e cultura a ser ensinada. Historicamente as classes dominantes no Brasil mantiveram um profundo processo de destruição das condições de produção e reprodução material da vida desses sujeitos e de suas identidades (Calazans, 1993; Brandão, 1984; Romanelli, 2007; Caldart, 2002; Hage, 2011).

No debate sobre garantia do direito à educação aos povos do campo, a temática formação de educadores ganha centralidade, porque se entende que não se trata de qualquer escola ou de qualquer educação. E, para isso, há que se considerar outra formação de educadores vinculada às matrizes constitutivas do campo e de seus povos (Caldart, 2008).

Arroyo ressalta a ausência histórica na formulação de políticas públicas e no pensamento pedagógico, bem como no campo da formação de professores, com foco na “Educação do Campo e na formação de educadores do campo” (Arroyo, 2007, p. 158). O autor analisa que um dos motivos para se compreender essa ausência e invisibilidade do campo e seus sujeitos está na “educação pensada no paradigma urbano”.

Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (Arroyo, 2007, p. 158).

Para o autor, a invisibilidade da especificidade do campo no âmbito das políticas públicas está relacionada ainda à “tradição de políticas e normas generalistas” que tendem a

“ignorar as diferenças” (Arroyo, 2007, p. 160), a existência de outros sujeitos, com outras culturas, etnias, constituições sócio-históricas.

As reivindicações caminham na direção de efetivar conquistas que já estavam demarcadas no âmbito da legislação desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no contexto das lutas populares, trazendo a educação como direito dos povos e dever do Estado. Além do cumprimento de direitos já assegurados no âmbito da legislação, os povos do campo como sujeitos coletivos reivindicam que a educação do e no campo vá além de uma mera “adaptação” para garantir uma “real universalidade”, nos termos utilizados por Arroyo (2007, p. 165-166). O autor faz uma profunda reflexão no sentido de justificar a necessidade de criação de políticas de formação específica de professores do campo, o que se dá no contexto da instituição da Licenciatura em Educação do Campo no âmbito do PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo enquanto política pública.

A Licenciatura em Educação do Campo insere-se num projeto mais amplo de sociedade, de projeto de campo e território camponês, partindo da historicidade de seus conflitos e tensões (Fernandes, 2008; Caldart, 2008). E insere-se ainda numa perspectiva de construção curricular que visa à valorização da diversidade cultural de povos e territórios, historicamente silenciada no currículo (Moreira; Candau, 2007; Arroyo, 2012), visto que o currículo é um espaço, um território permeado por relações de poder e que dialeticamente sofre influências do contexto social mais amplo, bem como pode contribuir para fortalecer determinados perfis de sujeitos, identidades e projetos de sociedade (Arroyo, 2013; Silva, 1999).

A proposta pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo valoriza uma diversidade de tempos, espaços e sujeitos formativos que extrapolam o âmbito formal da universidade, caracterizando uma organização pedagógica e curricular em alternância – daí decorrem as expressões Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Essa perspectiva de formação visa incidir diretamente nas *escolas do campo*, criando possibilidade de reflexão sobre a especificidade da educação dos povos do campo e articulação entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica. Os estudantes são estimulados a conhecer a realidade socioeducacional do território onde moram, sendo este o lócus de estudo e inserção das atividades curriculares. A busca pela compreensão da realidade ganha centralidade na organização curricular em alternância como geradora das questões que devem (re)orientar o percurso formativo, buscando identificar, sistematizar e discutir os conhecimentos produzidos pelos sujeitos em diálogo com os conhecimentos científicos e acadêmicos, visando à produção de conhecimentos com relevância social, orientando-se na perspectiva de uma “pedagogia do oprimido” na acepção freiriana (Freire, 1987).

Busca-se estimular a construção de práticas pedagógicas curriculares na perspectiva da valorização da cultura local, concebendo práticas outras capazes de provocar transformações na organização da escola do campo em suas inter-relações, tanto em suas atividades pedagógicas como na compreensão do lugar social onde está situada e dos sujeitos reais que precisa considerar e potencializar.

No entanto, há que se considerar que essa construção epistemológica e política da Educação do Campo se forja em territórios de intensa disputa. Nesse sentido, há que se considerar as relações de disputa entre os diferentes grupos de classes sociais distintas que configuram o Estado enquanto sociedade política e sociedade civil, coexistindo movimentos antagônicos em que ora tem-se algumas iniciativas de políticas públicas visando à redução das desigualdades sociais, ora intensifica-se o avanço de políticas alinhadas aos interesses do mercado na disputa pela manutenção da hegemonia da classe dominante, que na atualidade se expressa numa retomada da lógica empresarial na educação pública, envolvendo uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização (L. C. Freitas, 2012), com graves consequências, como o estreitamento curricular:

Uma consequência destas políticas é o estreitamento do currículo escolar (Au, 2007, 2009; Ravitch, 2011a). Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes (Madaus, Russell, & Higgins, 2009). Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (Jones, Jones & Hargrove, 2003). Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura (L. C. Freitas, 2012, p. 389).

A instituição da BNCC de modo intimamente articulado com os processos de *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização* amplia os desafios em torno da questão curricular ou do controle sobre “o quê” e “como” ensinar. No entanto, essa discussão deve estar articulada com a reflexão sobre “para que ensinar”, qual perfil de sujeito formar e para qual sociedade. Isso revela que o debate curricular não se limita a processos exclusivos do interior da sala de aula, mas vincula-se diretamente com o tipo de sujeito e de sociedade que se deseja fortalecer. Logo, a discussão sobre o currículo vincula-se à discussão societária, como nos têm ensinado as teorias críticas do currículo (T. T. Silva, 1999; Arroyo, 2013). Desse modo, “essas centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes” (Arroyo, 2013, p. 17).

1.1 Perspectivas da formação de educadores em disputa no contexto de reformas empresariais

Compreendendo a vinculação entre o processo de universalização da educação escolar e a demanda por formação de educadores no Brasil, retomamos, ainda **que** sucintamente, alguns marcos importantes a fim de melhor compreender a questão da formação de educadores no Brasil, bem como as concepções em disputa que foram se configurando nesse percurso. Mobilizamos especialmente os estudos de Saviani (2009), H. C. L. Freitas (2018) e Curado Silva (2022).

A necessidade de universalização da educação já existia, bem como a necessidade de formação de professores para viabilizar essa universalização. No entanto, era ignorada, constituindo-se privilégio de poucos, como um elemento de distinção de classe. Saviani (2009) destaca que é somente no século XIX, após a Revolução Francesa, que “foi colocada a questão da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores” (Saviani, 2009, p. 143), no sentido de instituir de forma efetiva um sistema público de educação, inexistente até então. Tem-se, portanto, em 1794 a proposta da primeira instituição com o nome Escola Normal, sendo instalada em 1795 em Paris. A Escola Normal Primária objetivava formar professores do ensino primário e a Escola Normal Superior, professores de nível secundário, de modo que esse modelo se espalhou pela Europa (Saviani, 2009), sendo esse um marco importante no que concerne aos aspectos históricos sobre a formação de professores.

“No Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a Independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (Saviani, 2009, p. 143). Vê-se, portanto, a relação entre a necessidade de universalização da instrução elementar às classes populares indissociável da necessidade da formação de professores para atuar nas escolas públicas. Saviani (2009) recupera a história da formação de professores no Brasil tendo como referência inicial a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 15 de outubro de 1827, apontando pela primeira vez a necessidade da formação de professoras (Saviani, 2009). O Ato Adicional 1834 “colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais” (Saviani, 2009, p. 144). No entanto, a iniciativa foi marcada pelo descontínuo dessas ações.

No entanto, instituiu-se um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais com base na experiência do estado de São Paulo como referência para os demais estados do país, ignorando-se as disparidades regionais e condições efetivas de realizá-la. Dá-

se num contexto de fase inicial do processo de industrialização do país, em que as ações voltadas à educação escolar estão focadas em atender às “classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização”. As classes subalternizadas não estavam no horizonte dessas ações (Brasil, 2001, p. 4) nas quais se situam as populações do campo: homens e mulheres marcados pelo sistema de trabalho escravo, que os tornou supostamente livres, mas não garantiu as reparações e as condições materiais objetivas para se materializar essa liberdade.

Não é objeto deste trabalho retomar todos os principais marcos que constituem a história da educação e formação de educadores no Brasil, mas fazer alguns destaques. Entre eles, há o fato de que somente a partir de 1934 a educação escolar é mencionada de forma mais expressiva na Constituição Federal do Brasil. E explicitamente são citadas iniciativas voltadas a atender à população do meio rural, conformando a concepção de Educação Rural, que, no entanto, “a remete às primeiras décadas do século XX, [...] para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (Brasil, 2001, p. 5).

Em face do caráter descontínuo que acompanha as políticas educacionais no Brasil, nas quais se inserem as políticas de formação de professores, cabe enfatizar o contexto da Ditadura Militar no Brasil, que configurou um novo perfil de formação de educadores, pautado especialmente na fragmentação da formação em diferentes habilitações (separando dimensões da docência, gestão, supervisão, orientação educacional), acentuando a censura ao pensamento crítico, além de inúmeras outras implicações. “Desencadeou-se, a partir de 1980, um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da ‘docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação’” (Silva, 2003, p. 68 e 79 *apud* Saviani, 2009, p. 147-148).

Alinhando-se a princípios neoliberais, a década de 1990 é marcada no Brasil por um conjunto de reformas no Estado e, logo, na educação. É nesse contexto que Saviani (2009) situa o “advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006)”, tendo como marco a LDB – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que, ao invés de resolver o problema da formação docente no Brasil, acabou “introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores”, que “emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração” (Saviani, 2008, p. 218-221 *apud* Saviani, 2009, p. 148).

Saviani (2009) retoma questões centrais a serem consideradas indissociavelmente ligadas à questão da formação de professores, uma vez que esta

[...] não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (Saviani, 2009, p. 153).

O autor reforça a necessidade de efetivo investimento na educação para além de falácias. “Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes” (Saviani, 2009, p. 153).

Nessa perspectiva, situamos o estudo de Helena Costa Lopes de Freitas (2018), com destaque no artigo intitulado “30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores: retomada da ‘visão tecnicista e pragmática do trabalho pedagógico’”, em que analisa “as principais ações no campo da formação de professores ao longo dos últimos 30 anos, a partir da Constituição Federal de 1988” (2018, p. 511). O texto é marcado por uma importância histórica ao situar as lutas pela redemocratização do país, evidenciando as lutas pela formação e valorização dos profissionais da educação que se vinculam à luta mais ampla de democratização e universalização da educação pública; ao mesmo tempo, situa a formação de professores no Brasil em relação às ameaças e aos desafios da atualidade diante da retomada das políticas neoliberais e reformas empresariais.

Nesse histórico realizado por H. C. L. Freitas (2018), fica evidente no processo de condução das políticas do Estado a lógica autoritária que tem conduzido a formação de professores no âmbito do Conselho Nacional de Educação enquanto órgão do Estado, ignorando os acúmulos e contribuições dos educadores e suas organizações representativas. Logo, esse processo é também marcado por tensões e lutas. Nesse sentido, a autora destaca importantes marcos na luta protagonizada pelos educadores: a realização do I Seminário de Educação Brasileira (1978) e a IV Conferência Brasileira de Educação, com aprovação da Carta de Goiânia (H. C. L. Freitas, 2018a, p. 512). Nesse documento, “expressam o desejo de construir uma nação democrática e superar os obstáculos que impediam a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro” (H. C. L. Freitas, 1998, p. 512). Essa mobilização influenciou o processo da Constituinte, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996). O art. 206 da Constituição Federal de 1988 dispõe que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino,

garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

As conquistas no âmbito dos marcos normativos, a exemplo da Constituição Federal e da LDB – Lei nº 9.394/1996, situam-se num campo de permanente disputa, ora com avanços, ora com retrocessos.

Ainda há muito a se avançar nas políticas de formação de professores. Entre vários dados retomados por H. C. L. Freitas (2018) a partir do Censo de 2016, a autora constata que a realidade observada há 30 anos não foi alterada no que diz respeito, por exemplo, ao gradativo aumento de matrículas nas licenciaturas em instituições privadas na modalidade à distância, sendo o curso de Pedagogia aquele com maior número de matrícula nessas instituições e nessa modalidade (H. C. L. Freitas, 2018).

Outro aspecto observado nesse balanço de mais de 30 anos desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 diz respeito à concepção de formação de professores e à hegemonia de uma “concepção de formação de caráter reducionista, minimalista, marcada pela lógica das competências e habilidades, abandonando a importância dos fundamentos das ciências da educação na definição dos parâmetros e diretrizes das políticas de formação de professores” (H. C. L. Freitas, 2018, p. 541).

Vê-se ainda a permanência de problemas estruturais que marcam a realidade da educação pública no país, com destaque aqui para a formação de professores, trazendo, portanto, o desafio de se repensar a maneira como vem sendo conduzida, “de caráter emergência, à distância, sem liberação dos professores para o estudo durante a formação”, não sendo efetivamente assumida pelos gestores, como pontua H. C. L. Freitas (2018, p. 515).

Observa-se uma forte retomada dos reformadores empresariais que disputam os fundos públicos e a formação (inicial e continuada) de professores vem sendo retirada das universidades públicas e repassada para as “organizações privadas que assumem diversas formas jurídicas, apoiadas por organizações empresarias”, como “a Fundação Lemann, Instituto Alfa e Beto, o Instituto Ayrton Senna, o Movimento Todos pela Educação, a Parceiros da Educação, certificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, para citar algumas” (H. C. L. Freitas, 2018, p. 515).

H. C. L. Freitas (2018, p. 517) denuncia o intenso processo de “flexibilização e regulação da formação e destruição da profissão” num contexto de avanço das políticas neoliberais no campo educacional, como a implementação da BNCC, que tem sido uma ação

articuladora nesse processo, envolvendo a avaliação para estudantes e professores, a produção de material didático e direcionando a formação de professores.

Pouco antes da divulgação da BNC-Formação pelo MEC, H. C. L. Freitas (2018) já alertava que “a vinculação da Base Nacional de Formação à BNCC, plenamente validada pelo PNE, representa um retrocesso sem precedentes na concepção de formação”, expressa na “redução da formação, retirando as áreas de fundamentos da educação e das ciências pedagógicas”, dando-se mais “ênfase na didática, metodologias e práticas de ensino”, fortalecendo a tendência da “flexibilização da formação e desprofissionalização do magistério: em outras palavras, a destruição da profissão como a conhecemos hoje, transformando os profissionais em tutores práticos da BNCC” (H. C. L. Freitas, 2018, p. 517-518). Representando ainda um retrocesso em relação às DCNs da formação de professores de 2015, que haviam incorporado algumas das principais pautas das entidades educacionais. Em que se realça

A necessidade de uma política de valorização e profissionalização dos educadores, [...] reafirmado a necessidade de tratar a formação como prioridade enquanto política pública de Estado, desde a formação inicial e continuada, as condições de trabalho e carreira e remuneração dos profissionais da educação (H. C. L. Freitas, 2018, p. 519).

Em síntese, H. C. L. Freitas (2018) alerta para um conjunto de ações articuladas, de cunho privatista, que tendem à destruição da escola pública. Dentre as várias questões levantadas pela autora, aponta como forma de resistência contra a “flexibilização da formação e a desprofissionalização do magistério pelo rebaixamento na área dos fundamentos da educação e das ciências pedagógicas é a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015”, que

[...] estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, contemplando um conjunto de formulações inovadoras, revogando as DCN de 2002, que impunha a lógica das competências e incorporando nossa concepção de base comum nacional da formação, um conjunto de princípios orientadores da (re)formulação dos currículos e percursos formativos dos licenciandos (H. C. L. Freitas, 2018, p. 524).

Como possibilidade de resistência, é necessário “manter-se em articulação coletiva, fortalecendo os fóruns de discussão democrática, [...] como um movimento autônomo, [...] sob organização das entidades científicas e sindicais, em articulação com os estudantes e professores da educação básica” (H. C. L. Freitas, 2018, p. 525).

Diante das considerações de H. C. L. Freitas (2018), vale destacar ainda o risco da padronização de propostas pedagógicas e curriculares e suas implicações ao se desconsiderar o conjunto de iniciativas protagonizadas na realidade brasileira, a diversidade dos povos e territórios que constitui essa realidade. É preciso considerar seriamente os riscos de se reduzir

a questão educacional ao debate da BNCC, esquecendo-se das finalidades e objetivos mais amplos da educação, limitando a formação a uma concepção pragmática e tecnicista e comprometendo as novas gerações do campo e da cidade.

1.1.1 A proposta é formar professores para ensinar [somente] a BNCC

Curado Silva (2022, p. 27) analisa a polêmica proposta de uma Base Nacional Comum Curricular na Formação de Professores aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação, visando:

[...] padronizar as políticas e ações educacionais, neste caso, a formação inicial e continuada dos professores à Base Nacional Comum Curricular; ii) as demandas sociais contemporâneas, aprendizagens essenciais e direito de aprendizagem; iii) as competências profissionais a partir da Agenda 2030 da ONU; iv) as experiências internacionais (Curado Silva, 2022, p. 27).

São inúmeras as polêmicas envolvendo essa normatização da política de formação de professores fundamentada na BNCC, como o fato de que as DCNs anteriores estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) ainda se encontravam em fase de implantação e consolidação nas instituições formadoras e foram resultado de muitos debates, incorporando concepções e demandas históricas da luta dos educadores por uma “política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação”, não se justificando ainda sua substituição (H. C. L. Freitas, 2019; Curado Silva, 2022).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) visa alinhar a formação de professores à BNCC. Como bem disse Luiz Carlos de Freitas (2016)²: “A questão não é a existência ou não de uma base de referência. A questão é a política educacional onde esta base está sendo inserida [na perspectiva da padronização]” (Freitas, 2016).

A política educacional da BNCC e a BNC-Formação, fortemente marcadas pela perspectiva de padronização curricular, expressam a necessidade de “alinhamento das políticas educacionais com as políticas neoliberais” (Curado Silva, 2022, p. 27).

A proposta é de padronização das ações políticas e curriculares, ou seja, formar professores para ensinar a BNCC, explicitando uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da base. É a forma de consolidar um currículo padronizado que permita o controle por avaliação externa da escola e do trabalho docente – conforme indicações

² Prof. Luiz Carlos de Freitas expõe os riscos da Base Nacional Comum Curricular – YouTube. 19 jul. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/nKvngaMZdKk?si=8b2rOuZefxG-zk1G>. Acesso em: 31 jan. 2019.

internacionais, por exemplo, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Curado Silva, 2022, p. 27).

Há que se considerar, portanto, que as alterações no modo de produção incidem sobre as relações de trabalho e sobre a educação (Frigotto, 2011; Antunes, 2016; Curado Silva, 2022), que passa a ser compreendida à luz da teoria do capital humano, conforme teóricos da economia, como Theodore Schultz (1973), que compreendem a educação como um investimento capaz de gerar lucros financeiros, portanto imprescindível ao desenvolvimento econômico. Esse tem sido um dos fundamentos teóricos que constituem o modelo da racionalidade técnica, no qual se inter-relacionam a abordagem comportamentalista, que tem como precursor B. F. Skinner – inspirando a chamada Pedagogia das Competências, pautada nas habilidades socioemocionais – e a teoria do capital humano. A expressão “capital humano” foi cunhada especialmente para seduzir e ganhar adeptos, mas trata da oportunidade da classe dominante de interferir na formação dos trabalhadores, fortalecendo a lógica do capital. Essa perspectiva propaga a ideia de que cabe ao indivíduo investir em si mesmo para ter melhores condições de vida, evidencia o debate sobre o “valor do conhecimento”, bem como orienta um conteúdo da formação de cunho compartimentado, pragmático e utilitarista. Vale destacar ainda a atualidade desse modelo, influenciando fortemente as políticas educacionais em todos os níveis, bem como a formação de professores (Kawamura, 1990).

Para Kawamura (1990, p. 35), “a educação tecnicista caracteriza-se pela ênfase nos meios educacionais em função de fins pragmáticos (econômicos)”, num contexto de “expansão do capital monopolista”, resultando em processos de “massificação”.

Logo de início, é preciso demarcar que não se trata de negar a importâncias das novas tecnologias informacionais, mas sim de problematizar seus usos, finalidades e processos de centralização. A autora chama a atenção para o fenômeno das “pressões internacionais [...] que ressaltam o caráter econômico da educação” (Kawamura, 1990, p. 36). Nesse debate, ganha cada vez mais centralidade o conceito de competência como princípio de organização curricular vinculada ao modelo neoliberal (Curado Silva, 2022), orientando não apenas o currículo, mas também a concepção de professor.

A ideia central do texto de Curado Silva (2022) é discutir o significado que o termo competência adquire na Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), explicitado no Parecer nº 22/2019, sendo necessário, portanto, compreender a noção de competência no universo da educação. Para isso, Curado Silva (2022) retoma a influência de diferentes abordagens teóricas em relação ao termo: a) a tradição pedagógica americana, de vertente comportamental, fundamentada no modelo taylorista/fordista, que toma “como referência o mercado de trabalho

e as qualificações necessárias para a atuação no cargo” (p. 29-30); b) a tradição pedagógica francesa, “orientada pelo aporte teórico cognitivo-construtivista piagetiano, [que] vincula educação e trabalho, associa competência [...] àquilo que o indivíduo produz ou realiza no trabalho” (p. 30); c) a tradição inglesa, fundamentada no sistema funcionalista, que busca identificar “quais são os elementos de competência exigidos para os cargos”, cria critérios de avaliação para indicar os níveis de desempenho e orientar programas de formação, avaliação e certificação de competências (Curado Silva, 2012, p. 30).

Na década de 1990, o termo “competência” passa a ser utilizado no cenário educacional brasileiro. Para Curado Silva (2022), ao “prescrever uma organização curricular nucleada por competências”, o documento acaba por orientar novas concepções e práticas educativas, bem como referências de formação. As dimensões de competência apresentadas no documento “são extremamente genéricas e comuns a qualquer profissão” (Curado Silva, 2022, p. 33); trata-se a questão da competência profissional de modo deslocado do trabalho docente.

As competências específicas abordadas no documento – conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional – estão relacionadas ao “uso da prática como centralidade na relação teoria-prática e centrado no saber-fazer” (Curado Silva, 2022, p. 35).

Como possibilidade de resistência, Curado Silva (2022, p. 35) destaca a categoria da “competência como práxis”. Ao se interrogar sobre o enfrentamento à proposta da BNC-Formação, como também foi destacado por H. C. L. Freitas (2018), a autora avalia que “temos uma saída teórico-prática que se refere à resistência de adesão à proposta, sendo que esta deve ser no trabalho em prol da revogação da normativa e concomitante à revelação do projeto que a subjaz, bem como à proposição de um projeto emancipador” (Curado Silva, 2022, p. 35). Para a autora,

[...] compreender a prática como atividade que tem elementos de utilidade e é mediatizada, ou seja, não se configura como mero fazer resultante do desenvolvimento de habilidades cognitivas, manuais ou psicofísicas; ao contrário, deve se aproximar do conceito de práxis, posto que depende de conhecimentos teóricos e intencionalidades. Há, portanto, que diferenciar e articular esses que se constituem nos dois momentos que, dialeticamente, se relacionam no conceito de práxis: a teoria e a ação (Curado Silva, 2022, p. 35).

Nesse sentido, Curado Silva (2022, p. 36) reafirma a “necessidade de sólida formação teórica e de uma reflexão crítica sobre sua ação pedagógica. A formação inicial é um dos espaços para a práxis ser assumida como uma atitude do trabalho docente e profissional; [...] de maneira articulada entre o pedagógico e o político social”.

Apesar de hegemônica, a perspectiva da Epistemologia da Prática vem sendo confrontada através daqueles que se filiam à Epistemologia da Práxis na formação docente.

Os processos de reorganização do capital têm impactado todas as dimensões da sociedade, dentre as quais a educação, foco desta reflexão. Com o avanço da lógica empresarial nas políticas educacionais, tem se fortalecido a ênfase na “concepção de formação de caráter reducionista, [...], marcada pela lógica das competências e habilidades, abandonando a importância dos fundamentos das ciências da educação na definição dos parâmetros e diretrizes das políticas de formação de professores” (H. C. L. Freitas, 2018, p. 541), com supervalorização da prática, orientada pela lógica da competitividade, da produtividade e do individualismo, que tem fortalecido a divisão social do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Esses elementos da atualidade impõem inúmeros desafios, dentre os quais a necessidade de ressignificar a categoria prática apresentada em oposição à teoria, de modo que se fortalece o senso comum, esvaziando a prática de sua dimensão teórica indissociável. Um senso comum aparentemente inofensivo, mas que tem justificado um recuo da teoria e a desvalorização da universidade pública enquanto locus de formação de professores, tem servido para deslegitimar a produção de conhecimento científico. É urgente desmistificar essa visão.

1.2 Formação docente na perspectiva da epistemologia da práxis

A partir de uma aproximação ainda inicial da produção da teoria marxista (Sánchez Vázquez, 1977; Kosik, 1976; Noronha, 2010; Curado Silva, 2018; Molina; Pereira, 2021a), buscamos aqui delinear algumas reflexões sobre a categoria práxis, situando-a como fundamento na formação de professores. Para isso, buscamos inicialmente delimitar nossa compreensão de práxis.

O filósofo marxista Adolfo Sánchez Vázquez compreende o marxismo como Filosofia da Práxis e traz importante contribuição ao reexaminar obras de Marx, a fim de analisar o que é a práxis enquanto conceito fundamental dessa filosofia.

Sánchez Vázquez retoma a ideia de que o ser humano tem necessidade de objetivar-se. É na relação com a natureza e com outros seres que o ser humano se objetiva, por meio do trabalho e na produção de objetos [e relações sociais] para saciar suas necessidades. Trata-se do processo de transformação da natureza pelos seres humanos através do trabalho. Ao transformar a natureza, o ser humano transforma a si mesmo, pois é na relação com a natureza que constrói conhecimento sobre ela, sem a qual não pode se realizar como ser humano, o que expressa uma relação de interação/indissociabilidade entre ser humano e natureza, ou sujeito-objeto, para utilizar as expressões consensuadas no campo da ciência. Como bem retoma Sánchez Vázquez (1977, p. 148), “o problema das relações entre o homem e a natureza permite a Marx avançar, [...] em direção a uma concepção que situe a atividade prática humana no centro

de sua concepção, e que faça de sua filosofia uma verdadeira ‘Filosofia da Práxis’”, comprometida com a transformação social. Nesse sentido, compreende “a prática como fundamento da unidade entre o homem e a natureza e da unidade sujeito-objeto” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 149). Assim, no marxismo ou Filosofia da Práxis, a relação sujeito-objeto ou homem-natureza dá-se de forma vinculada, capaz de transformação na realidade material/social e nos processos de produção de conhecimento, portanto, teoria social e epistemológica.

“Se a práxis é elevada à condição de fundamento de toda relação humana, ou seja, se a relação prática sujeito-objeto é básica e original, a relação sujeito-objeto no plano do conhecimento tem que se inserir no próprio horizonte da prática” (Vázquez, 1977, p. 149). Desse modo, “a práxis aparecerá como fundamento (Tese I), critério de verdade (Tese II) e finalidade do conhecimento” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 149). Nesse sentido, a Filosofia da Práxis opõe-se tanto ao idealismo quanto ao materialismo metafísico (tradicional), uma vez que o primeiro concebe que o conhecimento do objeto é produzido pela consciência, enquanto o segundo compreende o conhecimento como reprodução de objetos em si, tal qual se apresentam aos nossos sentidos (Sánchez Vázquez, 1977). O autor reexamina obras de Marx, como “Teses sobre Feuerbach”, para melhor compreensão da categoria práxis e destaca importantes sínteses, como expomos a seguir.

Sánchez Vázquez (1977, p. 151) explica que a Filosofia da Práxis compreende “a concepção da atividade humana como atividade sensorial, real, objetiva, isto é, como prática”. Na relação sujeito-objeto se reconhece a impossibilidade da passividade do sujeito no processo de construção do conhecimento, evidenciando a interação entre ambos, uma vez que “o objeto do conhecimento é produto da atividade humana”, e esta também se altera devido à relação com o objeto (Sánchez Vázquez, 1977, p. 152).

Quanto ao idealismo, Marx constata que ele conseguiu identificar a atividade subjetiva na produção da concepção do objeto, atribuindo-lhe um papel ativo no processo de construção do conhecimento. Para o idealismo, “o sujeito não capta determinados objetos em si, mas produtos de sua atividade”, de modo que “o sujeito conhece um objeto que ele mesmo produz” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 152-153). O idealismo reconhece o papel ativo do sujeito, “mas essa atividade é – na filosofia idealista – a do sujeito enquanto sujeito consciente, pensante; daí ser ela considerada abstratamente, já que não inclui a atividade prática, sensível, real” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 152-153).

Sánchez Vázquez (1977, p. 153) sintetiza que, para Marx, “conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana”, sendo a prática “fundamento e limite do

conhecimento e do objeto humanizado que, como produto da ação, é objeto do conhecimento” (1977, p. 154). Aquilo que o homem ainda não conhece é chamado de natureza exterior, “que ainda não é objeto da atividade prática”, mas que poderá vir a ser (Sánchez Vázquez, 1977, p. 154).

O autor discute ainda sobre “a práxis como critério de verdade” (referindo-se à Tese II de Feuerbach), enfatizando o “papel da prática no conhecimento numa nova dimensão: não só proporciona o objeto do conhecimento como também o critério de sua verdade” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 155). É na prática social que o ser humano deve demonstrar a verdade de seu pensamento, através de sua manifestação real, concreta. No entanto, “é necessário evitar interpretar essa relação entre verdade e aplicação feliz, ou entre falsidade e fracasso, num sentido pragmático, como se a verdade ou a falsidade fossem determinadas pelo êxito ou o fracasso” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 156).

Evidencia-se aqui uma importante dimensão de distinção da Filosofia da Práxis, no sentido de que é na prática que reconhece seu critério de verdade do conhecimento, no entanto reconhece que a prática não se revela de forma imediata, sendo necessário compreendê-la e analisá-la teoricamente para que sua natureza se torne evidente. Isso demonstra quão imprescindível é a unidade entre a teoria e prática.

Referindo-se em especial à Tese III de Feuerbach, Sánchez Vázquez (1977, p. 156) reflete ainda sobre a “práxis revolucionária como unidade da transformação do homem e das circunstâncias”, com vistas à transformação social, na qual Marx “opõe-se à concepção materialista anterior da transformação do homem, que se reduzia a um trabalho de educação de uma parte da sociedade sobre outra”. Logo, destaca a necessidade de o educador também ser educado, rompendo com o dualismo educador-educando, em que a transformação ocorre de um sobre o outro, enquanto imposição de um pequeno grupo social supostamente pensante sobre a massa populacional, que deve aceitar passivamente a transformação apresentada.

Marx critica “a ideia de transformação social sustentada pelos iluministas e materialistas do século XVIII, e de Feuerbach e os socialistas utópicos, no século XIX” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 156), que compreendiam o homem como “produto das circunstâncias”, e que estas poderiam ser alteradas mediante o conhecimento racional adquirido através da educação, apresentada como redentora, que “basta iluminar, esclarecer a consciência com a luz da razão, para que a humanidade progrida, entre na idade da razão e viva num mundo construído de acordo com princípios racionais” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 158).

Como bem analisa Sánchez Vázquez (1977), concordando com Marx, a transformação social sustentada pelos iluministas e materialistas do século XVIII estava fundamentada numa relação classista (quem educa enquanto ser racional esclarecido e quem deve ser passivamente

educado). Trata-se de uma transformação limitada ao campo da educação formal, sem necessariamente alterar o modo de produção e a estrutura social. Assim, Sánchez Vázquez sintetiza as principais críticas de Marx a essa concepção de transformação social enfatizando três aspectos: a) “não só os homens são produto das circunstâncias, como estas são igualmente produtos seus. Reivindica-se, assim, o condicionamento do meio pelo homem, e com isso seu papel ativo em relação ao meio” (1977, p. 159); b) “os educadores também devem ser educados”. Por compreender que na “tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos; por isso, não se pode aceitar o dualismo de ‘educadores e educandos’” (1977, p. 160); c) “as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; o educador que educa tem que ser ao mesmo tempo educado” (1977, p. 160). Para Marx, essa coincidência só pode ser entendida como prática revolucionária, na qual o homem modifica as circunstâncias que o condicionam tornando-se, ao mesmo tempo, consciente dessa “transformação e de seu resultado”, numa unidade em que “a mudança das circunstâncias não pode ser separada da transformação do homem, da mesma maneira que as mudanças que nele se operam – ao elevar sua consciência – não podem ser separadas da mudança das circunstâncias” (1977, p. 160).

“A práxis, que nas duas teses anteriores aparecia principalmente como uma categoria gnoseológica, converte-se assim numa categoria sociológica que [...] fixa as condições de uma verdadeira transformação social” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 161), uma vez que envolve a transformação das circunstâncias e do próprio homem, caracterizando-se como práxis revolucionária.

Ao rever o pensamento de Marx nas Teses de Feuerbach, Sánchez Vázquez (1977) trata ainda da questão da “interpretação do mundo à sua transformação” (Tese XI), que está relacionada à práxis revolucionária “como ação sobre as circunstâncias que é inseparável de uma ação sobre as consciências”. Define, portanto, “a conexão histórica entre a filosofia e a ação, e, por sua vez, a relação que o marxismo mantém com a prática, rompendo com toda filosofia tradicional” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 161).

Se o homem conhece o mundo na medida em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática, a filosofia – enquanto teoria não pode desvincular-se da prática para reduzir-se se a mera visão, contemplação ou interpretação (Sánchez Vázquez, 1977, p. 161-162).

E acrescenta que uma teoria que se limita à mera contemplação/constatação “tem consequências práticas que ultrapassam sua esfera meramente teórica” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 162), pois contribui para a aceitação da realidade como ela se apresenta, como fato dado e que não pode ser alterado, daí a importância da recusa dessa teoria. Logo, tem-se a necessidade de uma outra

teoria, “vinculada à práxis e a serviço de sua transformação” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 163). Destaca-se, portanto, a importância da teoria do conhecimento científico para subsidiar processos indissociáveis de práxis, compreensão e transformação da realidade social, logo, do próprio sujeito.

A práxis não pode ser compreendida como algo estático, pronto e acabado, mas sim como movimento que parte da realidade social e suas contradições, em permanente busca pela superação dessas contradições com vistas à transformação social e emancipação humana.

A compreensão da filosofia da práxis, que se constitui numa epistemologia e numa teoria social, traz contribuições para pensarmos a formação de educadores fundamentada nessa perspectiva (Noronha, 2010; Curado Silva, 2018; Molina; Pereira, 2021a).

Ao refletir em seu artigo sobre “Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora”, Olinda Maria Noronha (2010) interroga-se: “Quais seriam as relações possíveis entre Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa?”. Para a autora, a importância de identificar essas relações se dá

Sem uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, o professor não terá condições de estabelecer as mediações histórica, social, cultural e ética entre os conhecimentos do senso comum presentes nas práticas mais amplas dos alunos e os conhecimentos científicos, para poder transformá-los em conhecimentos socialmente significativos; em segundo lugar, que somente a dimensão teórico-epistemológica confere ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica e didática, no que se refere à organização do currículo como síntese entre os conhecimentos dos alunos e das práticas sociais mais amplas e o conhecimento científico sistematizado; em terceiro lugar, considerar de modo permanente a formação de professores como problema de conhecimento referido à tessitura das relações sociais que se desenvolvem no plano estrutural, conjuntural e nas práticas cotidianas do trabalho historicamente constituído (Noronha, 2010, p. 6).

Noronha (2010, p. 8) defende “a práxis como categoria fundamental da epistemologia e da formação de professores”. A autora situa os desafios diante do avanço da perspectiva de formação com foco no desenvolvimento de competências individuais, alinhada à lógica neoliberal. Desse modo, ela retoma o conceito de práxis e reafirma a necessidade de uma formação sustentada na unidade teoria e prática.

Reafirma, portanto, a necessidade de formação de um professor com “características de dirigente, ou seja, daquele profissional que possua tanto o domínio teórico-epistemológico quanto o técnico-científico para que possa avançar na construção de ações pedagógicas comprometidas com a transformação das relações sociais” (Noronha, 2010, p. 22), perspectivas das quais a Licenciatura em Educação do Campo se aproxima, com vistas a contribuir na construção de uma hegemonia da classe trabalhadora (Curado Silva, 2018; Molina; Pereira, 2021a).

1.3 Estado e educação: tensões e possibilidades na formação de educadores na perspectiva de intelectuais orgânicos da classe trabalhadora¹

Diante da importância da educação em suas diferentes dimensões na constituição dos seres humanos, reconhecemos a necessidade de situá-la no contexto de disputa por hegemonia. Sendo assim, recorreremos aos estudos de Gramsci para melhor entender a relação entre educação e Estado, pois, para compreendermos as diferentes potencialidades das políticas de formação docente em disputa, como foi apresentado nos tópicos anteriores, é imprescindível percebermos a relação das mesmas políticas com as disputas em torno do papel do Estado na garantia do direito à Educação e, conseqüentemente, a disputa sobre os fundos públicos que as sustentam. Nesse sentido, os estudos do pensamento gramsciano trazem aportes fundamentais a esta pesquisa.

1.3.1 Aproximações sobre Estado e Educação em Gramsci

O estudo do pensamento de Gramsci é um percurso repleto de percalços que se relacionam ao contexto sócio-histórico e às condições nas quais sistematizou sua produção, marcadas pela luta contra o avanço do fascismo e pelo cárcere, impossibilitando a consolidação de uma obra completa pelo autor. Uma das dificuldades deve-se ao fato de não haver uma obra única de Gramsci que trate especificamente sobre a relação entre Estado e Educação, foco deste tópico, estando suas preciosas reflexões sobre a temática dispostas em diferentes momentos de sua obra. Esses temas encontram-se dispersos, identificados em seus escritos pré-carcerários (1914-1925) e carcerários (1926-1935), envolvendo uma diversidade de gêneros (textos jornalísticos, cartas, resumos críticos, textos monográficos).

Analisado de maneira fragmentada e descontextualizada, seu pensamento passou por diversas interpretações, usos e abusos (Dias, 1996). Felizmente, vem-se retomando o estudo crítico de sua produção, o que tem contribuído para evidenciar a coerência e o posicionamento ético-político desse pensador em favor da construção da hegemonia das classes subalternas.

Gramsci compreende o Estado a partir de uma perspectiva integral, conformado organicamente pelas relações entre sociedade política e sociedade civil, e fundado na hegemonia que se constitui numa relação pedagógica, envolvendo processos educativos formais e não formais, que ocorrem tanto na sociedade política como na sociedade civil, sendo protagonizados e disputados por diferentes grupos.

Destacamos alguns excertos que tratam especialmente sobre Estado, nos quais buscaremos captar suas inter-relações com a Educação no pensamento do teórico italiano, expressas nas obras “Cadernos do Cárcere. Volume 3. Maquiavel: notas sobre o Estado e a política” (Gramsci, 2007), articulando-os com a leitura de intérpretes contemporâneos (Melo;

¹ Tema deste tópico apresentado como comunicação oral com o título “A questão do Estado em Gramsci: construção da hegemonia na formação de professores” no III Colóquio Internacional Antonio Gramsci (IGS-BRASIL). Filosofia da práxis e tradutibilidade: o legado de Gramsci na América Latina. Goiânia, 29/8 a 2/9/2022.

Rodrigues, 2016; Fontes, 2018; Simionatto, 2009; Nascimento, 2010; Buttigieg, 2003 e outros). A partir dessas leituras e do diálogo entre as citadas produções, foi possível delinear alguns apontamentos ainda iniciais sobre a compreensão de Estado e Educação em Gramsci, que embasam a produção desta pesquisa.

1.3.2 Estado em Gramsci

Gramsci centrou sua análise da política como indissociável da economia e da filosofia (Aliaga, 2016). Fez uma análise crítica do momento histórico que viveu e identificou importantes elementos que apontavam fragilidades do passado e, dialeticamente, podiam contribuir no processo revolucionário.

Como destaca Nascimento (2010, p. 70), “os estudos de Gramsci vão ter como fundamento o princípio da totalidade e a interação entre objetividade e subjetividade [...] e concebe a realidade como uma síntese de múltiplas determinações”. Assim como Marx, Gramsci reconhecia que o Estado é um “‘Estado de classe’, sendo importante peça na estrutura de dominação da burguesia sobre o proletariado. Esse é o ponto de partida de análise do marxista sardo” (Nascimento, 2010, p. 72). No entanto, Gramsci apresenta elementos de originalidade na compreensão de Estado ao concebê-lo de forma integral “como sendo constituído por duas esferas diferentes: a sociedade civil e a sociedade política. Entre essas esferas existe uma unidade orgânica que conflui para a manutenção da hegemonia da classe dominante” (Nascimento, 2010, p. 72).

Apesar do cuidado em explicar as especificidades da sociedade política e da sociedade civil, concordamos que essa separação cumpre uma função meramente didática, pois, na realidade social, estão imbricadas. Vê-se uma preocupação dos intérpretes de Gramsci em evidenciar essas especificidades que auxiliam na compreensão de suas múltiplas manifestações:

O Estado, sociedade política e sociedade civil, opera através de coerção e pelo consenso. Sendo que a sociedade política refere-se “ao aparelho governamental em sentido estrito, ou seja, o Estado e seus aparelhos de controle político e repressão por meio da força”. Fazem parte da sociedade política os mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da força e da violência. Podemos citar como exemplos desses mecanismos as instituições jurídicas, políticas, administrativas e militares. Gramsci também chama a sociedade política de “Estado em sentido estrito” ou “Estado coerção” (Coutinho, 2007 *apud* Nascimento, 2010, p. 74).

Já a sociedade civil é a esfera “privada” da sociedade, formada por organismos ou instituições relativamente autônomas, onde o acesso ou participação são voluntários e está ligada ao estabelecimento do poder da classe dominante não pela repressão, mas pelo consenso. A sociedade civil é formada pelo conjunto das organizações encarregadas de formar e difundir o pensamento da classe dominante, de modo a estabelecer o seu domínio por adesão. Como exemplos

de organizações que fazem parte da sociedade civil podemos citar o sistema escolar, as igrejas, os partidos e sindicatos, as organizações profissionais e a mídia em geral. Gramsci chama essas instituições de aparelhos “privados” de hegemonia (Nascimento, 2010, p. 74).

Fontes (2018) retoma a ideia de Gramsci sobre sociedade civil, destacando que esta pode assumir diferentes arranjos, de modo que também “integram a sociedade civil entidades organizativas diretamente empresariais” (2018, p. 225), observando ainda o “crescimento de entidades associativas empresariais ao longo de todo o século XX, enquanto intensa repressão se abatia sobre as entidades populares ou de trabalhadores” (2018, p. 226).

Vê-se, portanto, a sociedade civil como espaço da permanente disputa entre as classes por hegemonia “através da formação cultural e ideológica e da organização das vontades sociais dispersas” (Fontes, 2018, p. 224). Em geral, retomando as ideias de Gramsci, há consensos entre os autores na compreensão de que

Uma classe tem hegemonia quando sua visão de mundo e seus valores tornam-se dominantes. A classe dominante é hegemônica porque seu domínio no plano material é legitimado no plano das ideias, seu projeto para si e para a sociedade é o projeto em execução. A classe que possui a hegemonia dirige a sociedade intelectual e moralmente detendo o controle ideológico (Nascimento, 2010, p. 77).

Gramsci utiliza o termo hegemonia tanto para se referir à hegemonia burguesa como para se referir à possibilidade de construção da hegemonia das classes subalternas, configurando-se como uma nova hegemonia.

Nos “Cadernos do Cárcere, volume 3” (Gramsci, 2007), é possível identificar importantes elementos que nos ajudam na compreensão do Estado “educador” em Gramsci, como detalharemos nos parágrafos que se seguem. O autor expressa a necessidade de um novo tipo de direito, que somente se pode dar em outro tipo de Estado: “Uma concepção do direito que deve ser extremamente renovadora. Ela não deve ser encontrada, integralmente, em nenhuma doutrina preexistente” (Gramsci, 2007, p. 28). Em seguida, reconhece o poder do Estado em sua capacidade de criar políticas que impactam a vida social, dando-lhes direção.

Reconhece que não há neutralidade no Estado, mas sim relação entre classes sociais em permanente tensão, de modo que a classe dominante, que possui o poder hegemônico, buscará perpetuar sua visão de mundo e orientará as políticas a serem criadas e implementadas. Toda política carrega em si uma arbitrariedade no sentido de que almeja impor-se como verdade a ser aceita na relação com outros grupos e classes subalternas, naturalizando-se, orientando as práticas sociais, tornando-se um novo senso comum, o qual não se questiona.

As ações do Estado, efetivamente, tendem a “fazer desaparecer” certos costumes, atitudes, práticas sociais e “difundir” outros, o que evidencia a permanente conflitualidade no interior das relações do Estado Integral, sociedade política e sociedade civil em sua totalidade indissociável de estrutura e superestrutura (Gramsci, 2007, p. 28).

Gramsci sublinha que o Estado, em especial através da sociedade política, mobiliza um conjunto de mecanismos para impor a efetivação da sua política e obter o consenso, sendo ela também expressão de sua força. Mobilizam-se argumentos e normativas do campo do direito e instituições que devem materializar a política elaborada, que se apresenta com caráter de universalidade, mas que se nutre dos interesses de uma classe. Esse processo não se dá de forma mecânica, sendo intrinsecamente dialético (Gramsci, 2007).

Há que se reconhecer que Gramsci retoma a ideia inicial e conclui que há diferentes tipos de educação que estão relacionados à concepção hegemônica que conforma o Estado. Esse tipo de educação visa “criar um novo tipo ou nível de civilização” (Gramsci, 2007, p. 28). De modo que, o debate sobre educação é precedido do debate sobre a sociedade que se almeja criar ou fortalecer e perpetuar. Em decorrência, o debate sobre que tipo de sociedade se almeja envolve também a pergunta sobre que tipo de sujeito se almeja formar, logo, qual tipo de educação deve servir a esse propósito. Reconhecer a indissociável relação sociedade, Estado e educação revela a dimensão social e política desta última e a impossibilidade de sua neutralidade, apesar de que os grupos hegemônicos tendem a apresentá-la como neutra, genérica, capaz de servir aos interesses de todos, como pode ser observado no seguinte trecho, em que trata dos costumes e leis, enfatizando que é falsa a ideia de que o direito é a expressão de toda a sociedade:

[...] O direito não exprime toda a sociedade [...], mas a classe dirigente, que “impõe” a toda a sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de seu desenvolvimento. A função máxima do direito é esta: pressupor que todos os cidadãos devem aceitar livremente o conformismo assinalado pelo direito, de vez que todos se tornam elementos da classe dirigente; no direito moderno, portanto, está implícita a utopia democrática do século XVIII (Gramsci, 2007, p. 248).

O pensador italiano retoma Marx para compreender o que é e como se organiza o Estado capitalista. Marx já havia desvelado como a lógica capitalista se organiza na estrutura social – na relação entre os que detêm e os que não detêm a propriedade dos meios de produção. Como também acabou por revelar como essas relações de subordinação acabam por criar um tipo de sociabilidade capaz de fazer com que a classe subalterna não se revolte, mas aceite como naturais essas relações, contribuindo para sua perpetuação, assumindo como seus os ideais da classe dominante. Assim, acabou por revelar o que estava além da estrutura e operava com a subjetividade, a consciência, a visão de mundo. De fato, uma superestrutura não pode ser compreendida como espontânea, mas

produzida por meio de relações pedagógicas. Daí que é fundamental reconhecer a indissociável relação da educação com as forças econômicas (Gramsci, 2007).

No pensamento de Gramsci, a questão da formação dos trabalhadores ganha centralidade, sendo necessária nos processos sociais, conforme os desafios de cada tempo histórico em sua relação com o Estado. O autor discute eixos fundantes da Filosofia da Práxis, capazes de fundamentar a formação dos trabalhadores; reconhece a necessidade de um sujeito revolucionário organizado e coletivo; compreende que o processo educativo ocorre em diferentes espaços e de variadas formas, inspirados na Revolução Russa, almejavam “construir a teoria e a prática revolucionárias” (Nascimento, 2010, p. 62).

Gramsci toma posição no sentido de que se faz necessário estar em luta permanente, a fim de criar as condições necessárias para o rompimento da hegemonia burguesa e a construção da hegemonia das classes subalternas. Reconhece a necessidade de observar a especificidade do Estado conforme seu contexto histórico e social, a fim de que se definam adequadamente as estratégias a serem utilizadas no processo revolucionário pela classe trabalhadora, considerando-se as correlações de forças no interior do Estado, da sociedade política e da sociedade civil. É fato que a elevação das camadas subalternas envolve um programa educativo e cultural que deve estar articulado com a perspectiva de transformação da reforma econômica, das relações de produção e das relações sociais, rompendo com a lógica de exploração que orienta a lógica capitalista (Nascimento, 2010).

1.3.3 Educação em Gramsci

É preciso reconhecer a complexidade do pensamento de Gramsci. Um estudo das suas ideias sobre educação requer uma investigação para além do *corpus* dos *Cadernos*, pois, “múltiplos aspectos das esferas de atividade e das diversas instituições abrangidas pelo termo ‘educação’ ocuparam a atenção de Gramsci muito antes de sua detenção”, na inserção e análise da realidade social na qual estava inserido, como destacou Buttigieg (2003, p. 41) ao refletir sobre a indissociável relação entre educação e hegemonia.

O autor destaca que Gramsci estava convicto de que “as classes subordinadas precisavam se libertar da sua dependência dos intelectuais burgueses, de modo que pudessem desenvolver e disseminar sua própria cultura [...], elaborar sua própria concepção do mundo e da vida” (Buttigieg, 2003, p. 43).

Vê-se que Gramsci já expressa preocupação com a questão da formação de quadros dirigentes para atuação no Estado, compreendendo-o na sua relação indissociável entre sociedade

civil e sociedade política. Ao expor essa preocupação, aponta ainda limites na perspectiva estreita de formação que se vinha manifestando também nas universidades (Gramsci, 2007).

É na perspectiva da revolução protagonizada pela classe trabalhadora que Gramsci destaca a necessidade da constituição de um Estado ético capaz de elevar culturalmente as massas, eliminando a condição de dominados e forjando uma educação na perspectiva de “criar um organismo social unitário técnico-moral” (Gramsci, 2007, p. 284-285).

Maria Lúcia Melo e Denise Simões Rodrigues (2016, p. 1) retomam os estudos sobre Gramsci e a Educação, defendendo a tese de que “toda ação transformadora passa necessariamente pela formação de intelectuais orgânicos das classes populares, comprometidos politicamente com um projeto revolucionário de derrubada da ordem social rumo a uma nova sociedade: a sociedade autogestionária”. As autoras analisam que Gramsci

[...] defendeu uma educação socialmente igualitária, e propôs uma educação unitária, ou seja, igual para todos, oferecida pelo Estado, que tivesse como parâmetros a cultura, o conhecimento científico e a autogestão política, à qual têm direito todos os sujeitos sociais enquanto cidadãos – dirigentes de suas próprias destinações históricas (Melo; Rodrigues, 2016, p. 1).

A pesquisa de cunho bibliográfico buscou compreender os conceitos de Estado e de Educação em Gramsci, dada a relevância do pensamento desse teórico militante em diferentes campos do conhecimento. Gramsci compreende o Estado em seu sentido integral, uma vez que integra, organicamente e de forma conflitiva, as relações entre a sociedade civil e a sociedade política. Mesmo a compreensão do que venham a ser sociedade civil - diferentes formas de organização social - e sociedade política - instituições que operam no interior do Estado - não se apresenta como questões óbvias, visto que são concepções também fortemente disputadas em diferentes manifestações na realidade social. O Estado em Gramsci somente pode ser compreendido no contexto das lutas de classes e das permanentes disputas pela hegemonia.

O conceito de Estado em Gramsci (2007) articula-se com a noção de hegemonia, que, como bem resume, constitui uma racionalidade de classe ou visão de mundo que dirige sua classe e domina as classes subalternas através do convencimento e da adesão, trazendo a aparência de que seus interesses representam a universalização dos interesses de todas as classes, mas representam os interesses dos grupos dominantes. A hegemonia é um processo pedagógico, visto que é produzida; vê-se, portanto, sua indissociável relação com processos educativos formais e não formais, que ocorrem tanto na sociedade política como na sociedade civil, sendo disputada e protagonizada por diferentes grupos.

Compreender o Estado como “educador” significa reconhecer as disputas em torno de projetos societários; o termo evidencia a compreensão de Gramsci da necessidade de um novo

tipo de sociedade, de Estado e de educação, capazes de elevar as classes subalternas. Nessa perspectiva, a educação, portanto, é compreendida como tarefa do Estado, de caráter público e estatal. Essa perspectiva confronta-se diretamente com as políticas liberais e neoliberais, que limitam a compreensão da educação reduzida a possibilidade de lucros. Há que se romper com a sociedade de classes, sendo necessários movimentos de permanente luta que provoquem transformações na realidade concreta, construindo e difundindo novos modos de sociabilidade que evidenciem a classe trabalhadora como sujeito de práxis. Gramsci nos desafia na construção de novas concepções de Estado, educação e escola, trazendo importantes contribuições para o processo de formação de professores ao situar a necessidade de formação de intelectuais vinculados ao projeto da classe trabalhadora.

1.4 Práxis de educadores(as) egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo

A Licenciatura em Educação do Campo tem a práxis como seu principal fundamento, filiando-se à filosofia marxista, com a qual busca não somente compreender o mundo, mas transformá-lo (Molina; Pereira, 2021a). Na mesma perspectiva, Curado Silva (2018) observa que

A teoria do conhecimento fundamentada a partir da categoria práxis tem a atividade prática social dos indivíduos concretos historicamente como referência para a compreensão do real. Dessa forma, ela se faz necessária frente à realidade do trabalho docente em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana (Curado Silva, 2018, p. 335).

O perfil de egressos almejado na Licenciatura em Educação do Campo está na perspectiva da compreensão de intelectuais orgânicos em Gramsci, que sejam capazes de atuar como dirigentes da classe trabalhadora, compreendam a realidade social e conduzam processos de sua transformação. Considerando que a LEdoC já conta com egressos(as) de seu processo formativo, julgamos pertinente acompanhar a dinâmica de sua inserção nos territórios. Já existem alguns esforços nesse sentido.

Dentre os trabalhos sobre egressos(as) da Licenciatura em Educação do Campo, destacamos inicialmente a recente pesquisa realizada por Molina e Pereira (2021b), através de levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a partir dos descritores de busca *Licenciatura em Educação do Campo* e *egressos*. Os autores identificaram 25 trabalhos (10 teses e 15 dissertações), considerando o período de 2014 a 2020, com representação de todas as regiões brasileiras.

A análise realizada por Molina e Pereira (2021b) buscou examinar essas pesquisas em relação ao perfil almejado do egresso da Licenciatura em Educação do Campo, que envolve

três dimensões, compreendidas como indissociáveis: docência interdisciplinar e gestão de processos educativos escolares; gestão de processos educativos comunitários, que se refere à atuação nos territórios, em diferentes espaços educativos; organização política, que extrapola a escola. Além disso, os autores buscaram evidenciar as tensões e contradições que impactam a inserção e a atuação dos egressos no mundo do trabalho.

A análise da produção acadêmica selecionada indicou importantes avanços: significativa inserção de egressos nas escolas e em diferentes territórios; mudanças na forma e no conteúdo escolar na perspectiva da interdisciplinaridade; trabalho coletivo; a presença de egressos contribuindo com o fortalecimento das “formas de organização da comunidade, buscando estratégias coletivas de resistência em face dos avanços do capitalismo no campo”; “construção de novos padrões de sociabilidade e valores alinhados ao socialismo”; “envolvimento na discussão a respeito das relações de gênero e diversidade étnico-racial”, entre outros (Molina; Pereira, 2021b, p. 150-151).

Os limites e desafios envolvem questões que se vinculam diretamente com as tensões diante do avanço do agronegócio nos territórios dos povos do campo, entrelaçadas com a predominância da concepção da educação rural³. Esse fenômeno apresenta múltiplas manifestações na realidade social, tais como: fechamento de escolas; baixa oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nos territórios; limites na infraestrutura das escolas; dificuldades de efetivação de egressos em cargo público via editais, visto que existe uma resistência à inclusão do perfil do egresso da Licenciatura em Educação do Campo que consiste na formação por área do conhecimento, predominando a lógica da formação disciplinar; implementação de políticas e “dispositivos de controle sobre o trabalho pedagógico”, além de outras manifestações (Molina; Pereira, 2021b, p. 149).

Apesar desses desafios, Molina e Pereira, a partir da análise da produção acadêmica selecionada, observam que:

A Educação do Campo tem dado uma importante contribuição para a ressignificação da importância de se compreender as contradições e os desafios presentes nos processos de formação docente em territórios camponeses. [...] É preciso lembrar que seu principal objetivo é formar educadores capazes de contribuir com o campesinato no enfrentamento dos intensos processos de desterritorialização que estão ocorrendo no campo brasileiro em razão do avanço desenfreado do agronegócio (Molina; Pereira, 2021b, p. 154).

³ “A proposta da educação rural representa um padrão pensado no meio urbano, influenciado pelos princípios capitalistas e com uma visão estereotipada do campesinato como sujeitos atrasados e distantes do desenvolvimento” (Molina; Pereira, 2021b, p. 144).

As conclusões apontam que “o Projeto Político Pedagógico das LEdoCs [...] tem conseguido garantir um novo perfil de educadores às Escolas do Campo, porém a continuidade de tal projeto de formação enfrenta ameaças em diferentes ordens” (Molina; Pereira, 2021b, p. 138).

No que se refere aos egressos da LEdoC/UNIFESSPA, de 2017 a 2018, foi possível acompanhar mais diretamente as articulações para inserção do perfil de egresso da Licenciatura em Educação do Campo nos editais de concurso, devido à demanda apresentada por estudantes concluintes e egressos do curso na UNIFESSPA. Muitos desafios foram observados na luta para garantir o direito à formação de professores com especificidade para atuação nas escolas no/do campo. Como resultado da inquietação, especialmente da vivência na direção do curso, foi elaborada, no âmbito da Faculdade de Educação do Campo – FECAMPO, uma pesquisa de cunho exploratório para melhor visualizarmos a situação dos egressos e reorientarmos a atuação política da Faculdade na região.

Apresentam-se alguns resultados dessa ação realizada no âmbito da Faculdade de Educação do Campo na UNIFESSPA, na qual atuei na coordenação dos trabalhos. Mais especificamente, a ação consistiu numa pesquisa com o objetivo de analisar a situação de egressos da LEdoC quanto à inserção profissional em escolas de educação básica no campo, relacionando-a com a perspectiva da formação ofertada, bem como de identificar os limites enfrentados pelos egressos e suas aspirações. Isso sem perder de vista que a formação se ancora nos pressupostos da Epistemologia da Práxis, fundamentada na análise da realidade social e suas contradições na orientação do trabalho pedagógico, cuja finalidade é incidir na transformação da realidade social numa perspectiva crítica emancipadora (Molina, 2017; Curado Silva, 2018).

A pesquisa foi realizada no final de 2019 e início de 2020. Devido à pandemia de Covid-19 e à consequente suspensão das atividades presenciais, foi necessário fazer alterações nas atividades inicialmente previstas. Feitas as alterações, as principais etapas executadas envolveram: levantamento de pesquisas sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo, revelando carência de estudos sobre o tema no curso da UNIFESSPA; levantamento nominal de egressos; aplicação de questionários *on-line*, buscando levantar informações sobre moradia, ocupação, inserção em espaços escolares, dificuldades e expectativas profissionais; realização, em formato virtual, de Círculo de Diálogo com 15 representantes de egressos das turmas de 2010, 2011, 2013, 2014 e 2015. Apresentamos, na sequência, parte dos resultados obtidos e da análise sobre eles.

Após consulta à secretaria da faculdade, foi possível o acesso à relação nominal e ao contato dos egressos, o que possibilitou uma visualização de 121 concluintes até o final de

2020. Identificamos que os contatos estavam desatualizados, apontando a necessidade de sua correção. No período de 2020, no contexto da pandemia de Covid-19, apenas 19 egressos haviam respondido ao questionário. Os participantes encontravam-se na faixa etária entre 24 e 47 anos, sendo a maioria do sexo feminino (11). Esses 19 licenciados ingressaram no curso entre 2010 e 2015, e o finalizaram entre 2014 e 2020. Quanto à ocupação, a maioria (10) encontrava-se atuando em espaços escolares, seja na docência, seja na coordenação pedagógica. O segundo grupo atuava na agricultura (4). Identificamos ainda um terceiro grupo, representado por outras práticas socioprofissionais: educador popular (1), ajudante de pedreiro e gerente de loja (2); os que estavam em situação de desemprego (2). Ao perguntar se já atuaram em espaços escolares, do conjunto de 19 participantes, obtivemos 14 respostas afirmativas. Destes, 4 destacaram que houve quebra de contrato.

Essa problemática ficou mais evidente durante o Círculo de Diálogo com os egressos, que expressaram as angústias e incertezas de serem professores contratados, a falta de garantia de direitos básicos, a necessidade de atuação em diferentes disciplinas diferentes de sua formação. Esses desafios intensificaram-se no contexto da pandemia, expressos na quebra de contrato ou necessidade de realização de trabalho remoto sem a garantia de condições para sua realização, acentuando os processos de precarização do trabalho docente.

A conversa com os egressos também evidenciou situações daqueles que ainda não conseguiram vaga para atuar na docência (5) e que almejam essa oportunidade. Ao serem orientados a selecionar e descrever uma prática pedagógica que realizaram ou de que participaram nas escolas de educação básica no campo, todos (14) os que atuaram ou atuam em espaços escolares fizeram referência a pressupostos com inspiração no percurso formativo do curso, entre os quais se destacam atividades na perspectiva interdisciplinar para análise da situação das famílias do assentamento e valorização da história da comunidade a partir de relatos orais. Além do espaço escolar, também se destacaram práticas pedagógicas realizadas em articulação com movimentos sociais do campo: Coletivo de Juventude e Cooperativa de Agricultores Familiares (2).

As principais dificuldades apontadas pelos participantes naquele momento, ao se referirem à experiência de atuação em espaços escolares, caracterizam-se como denúncias de problemas históricos que limitam o acesso ao direito à educação: fechamento de escolas nos territórios; falta de apoio pedagógico; limites na infraestrutura das escolas; vínculos trabalhistas precários. A categoria *direito à educação e ao trabalho* sintetiza as aspirações dos egressos inseridos nesta pesquisa ao reivindicarem formação continuada, valorização, estabilidade trabalhista, melhorias nas condições de oferta da educação pública, respeitando-se as

especificidades da formação para atender às demandas das escolas dos povos do campo.

Esse primeiro exercício de pesquisa exploratória evidenciou ainda a necessidade de maior aprofundamento nas questões que se apresentaram, inspirando a presente pesquisa, sendo necessário problematizar quem são os educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, questão que buscamos analisar no próximo capítulo.

1.5 Percurso teórico-metodológico

A principal questão de pesquisa consistiu em compreender a materialização da práxis de educadores egressos da LEdoC, considerando espaços de atuação e principais atividades nas quais estavam imersos. A realização da pesquisa foi orientada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, evidenciando as categorias historicidade, contradição e práxis. A concepção materialista histórico-dialética busca uma leitura e interpretação da realidade e seus múltiplos condicionantes no desafio de compreender o movimento do real, suas relações, interações, contradições e transformações que se expressam como produções sócio-históricas, logo, também passíveis de modificações (Frigotto, 2001; Kosik, 1976; Masson, 2007; Severino, 2007).

O filósofo tcheco Karel Kosik (1926-2003), discípulo de Georg Lukács, escreveu sua obra mais célebre na década de 1960, com o título “Dialética do concreto”, analisando a teoria marxista. Para Kosik (1976), a dialética trata da “coisa em si”, mas esta não se manifesta imediatamente, exigindo um esforço para alcançar sua compreensão. “Por esse motivo, o pensamento dialético distingue entre representação e o conceito da coisa” (Kosik, 1976, p. 13), as quais o autor trata como “duas qualidades da *práxis* humana” (Kosik, 1976, p. 13). O “indivíduo histórico” encontra-se imerso na realidade social, prática utilitária cotidiana para suprir suas necessidades imediatas.

Para Kosik, “a *práxis* utilitária e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade” (Kosik, 1976, p. 14). E acrescenta que “a *práxis* de que se trata nesse contexto é historicamente determinada e unilateral, é a *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais que sobre ela se ergue”, constituindo o mundo da pseudoconcreticidade (Kosik, 1976, p. 14).

Numa relação dinâmica, “o fenômeno indica a essência, e ao mesmo tempo a esconde” (Kosik, 1976, p. 15). Assim, “compreender o fenômeno é *atingir* a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível” (Kosik, 1976, p. 16), de modo

que “a realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (Kosik, 1976, p. 16). Essa consciência se faz necessária para que se compreenda “a coisa em si” e sua estrutura, é onde se destaca a importância da filosofia e da ciência como atividades indispensáveis, das quais não podemos abrir mão, pois se constituem em sua tarefa e sem as quais não é possível distinguir a aparência do fenômeno e sua essência na construção do conceito da “coisa”.

Essa explicação da realidade precisa considerar que, diferentemente da realidade natural, a realidade social é produto da ação humana, portanto pode ser alterada. Outro desafio consiste em que a natureza da mudança seja revolucionária. “A pseudoconcreticidade é justamente a existência autônoma dos *produtos* do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária” (Kosik, 1976, p. 24).

Como aborda Kosik (1976, p. 28), “para nos aproximarmos da coisa e da sua estrutura e encontrar uma via de acesso para ela, temos de nos distanciar delas”, sendo essa uma exigência da análise de cunho científico. Nesse sentido, o autor destaca que o desafio da análise aumenta em face dos acontecimentos contemporâneos em que é necessária uma postura exigente para uma desnaturalização da realidade ou o que se apresenta como senso comum.

Não é possível compreender imediatamente a estrutura da coisa ou a coisa em si mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada *atividade*. Não é possível penetrar na “coisa em si” [...] sem a análise da atividade mediante a qual ela é compreendida; ao mesmo tempo, esta análise deve incluir também o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à “coisa em si”. Estas atividades são os vários aspectos ou modos da *apropriação* do mundo pelos homens (Kosik, 1976, p. 28).

Há diferentes modos humanos de se apropriar do mundo: “prático-espiritual, teórico, artístico, o religioso, mas também o matemático, físico e semelhantes”, cada mundo com sua “chave de leitura” ou intencionalidade, sentidos subjetivos e/ou objetivos (Kosik, 1976, p. 29).

O autor destaca que “toda teoria do conhecimento se apoia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma” (Kosik, 1976, p. 33).

Para Kosik (1976, p. 36), “o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato”, no qual

O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em movimento da parte para o todo e do todo para a parte; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. O processo do abstrato ao concreto, como método materialista do conhecimento da realidade, é a dialética da totalidade concreta, na qual se reproduz idealmente a realidade *em todos os seus planos e dimensões*. O processo do pensamento não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos; no curso do processo o

próprio todo é concomitantemente delineado, determinado e compreendido (Kosik, 1976, p. 37).

Reafirmando a ideia de Marx de que o método de exposição se distingue do método de investigação, Kosik analisa que

[...] o método da investigação compreende três graus: 1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento. Sem o pleno domínio de tal método de investigação, qualquer dialética não passa de especulação vazia (Kosik, 1976, p. 37).

E enfatiza que “a dialética *não é método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade*, [...] do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 1976, p. 39, grifos do autor).

Assim como Sánchez Vázquez (1977), Kosik (1976) reconhece a práxis como conceito central da filosofia materialista. Ele igualmente destaca as inúmeras compreensões em torno do termo que acabaram por limitá-lo e reduzi-lo ao senso comum, havendo, portanto, necessidade de retomar o que é práxis. Kosik (1976, p. 221) esclarece que “a problemática da práxis na filosofia materialista [...] nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: *quem é o homem, o que é a sociedade humano-social e como é criada esta sociedade?*”. E destaca que “no conceito da práxis, a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e, ao mesmo tempo, forma específica do ser humano. *A práxis é a esfera do ser humano*” (Kosik, 1976, p. 221-222). A práxis compreende o homem como “ser ontocriativo” da realidade, sendo, portanto, “*elaboração da realidade*” histórica, “na qual o homem se distingue do não humano” (Kosik, 1976, p. 222, grifos do autor).

Sendo o modo específico de ser do homem, a *práxis* com ele se articula de modo essencial, em todas as suas manifestações, e não determina apenas alguns de seus aspectos ou características. A práxis se articula com *todo* o homem e o determina na sua totalidade (Kosik, 1976, p. 222-223).

Assim, a práxis compreende – além do momento *laborativo* – também o momento *existencial*: ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc., não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. Sem o momento existencial o trabalho deixaria de ser parte da práxis (Kosik, 1976, p. 224, grifos do autor).

Assim, reconhece que os processos de exploração não são um problema individual, mas coletivo. A tomada de consciência dessa relação servil carrega um “potencial revolucionário” (Kosik, 1976, p. 224).

Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os “criamos”, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução intelectual da realidade só pode ser concebida como *um* dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a *criação* da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a reprodução *espiritual* e intelectual da realidade (Kosik, 1976, p. 226-227, grifo do autor).

Nessa perspectiva, para a análise da práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, o processo da pesquisa envolveu etapas como revisão de literatura visando ao levantamento e à análise de estudos sobre a região onde se inseriu a pesquisa, situando os territórios, os povos e os conflitos que os envolvem, sendo esse um exercício fundamental que se vincula aos princípios da Educação do Campo, bem como estudos sobre os temas Educação do Campo, formação de educadores na perspectiva da epistemologia da práxis e atuação de egressos em processos educativos escolares e comunitários.

A pesquisa e a análise documental foram feitas em especial a partir do *site* da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA, na guia Egressos, onde são disponibilizadas informações como quantidade e relação de concluintes por ano, área de conhecimento e a produção acadêmica desses educadores como síntese do processo formativo. No percurso, foi necessário observar conteúdos de editais de processos seletivos simplificados emitidos pela Secretaria de Estado de Educação do Pará e por municípios como Marabá, prática institucionalizada para admissão de trabalhadores na educação.

As principais etapas da pesquisa de campo foram realizadas no período de julho de 2023 a março de 2024. Inicialmente a pesquisa envolveu uma aproximação com estudos sobre educadores egressos da LEdoC, com destaque para a produção da linha de pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo no PPGE/FE/UnB. E mais especificamente no caso da UNIFESSPA, realizamos um levantamento inicial de egressos do curso e respectivos contatos.

Como boa parte dos contatos registrados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA estava desatualizada, recorremos à comunicação via WhatsApp com um grupo constituído de antigos integrantes do Centro Acadêmico da Educação do Campo – CAEC, que, antes do contexto da pandemia de Covid-19, vinha discutindo possibilidades de realização de encontro com egressos. Desse modo, passamos a integrar a articulação para a realização desse encontro, ocorrido em 8 de julho de 2023, no auditório da unidade 1 da UNIFESSPA/Campus Marabá.

A observação participante em eventos locais, regionais e nacionais revelou-se fundamental para acompanhar a atuação dos educadores egressos da UNIFESSPA nesses espaços, bem como para compreender as principais discussões que mobilizam esses educadores. Nesse âmbito, destacou-se a necessidade de atividades de mobilização junto às redes de ensino municipal e estadual para fins de inserção do perfil de egresso da LEdoC nos editais de concurso público, visando à efetivação no cargo público e à inserção prioritariamente nas escolas situadas nos territórios rurais, pois, em geral, o vínculo se dá por contratos provisórios de trabalho.

Outros aspectos foram sendo observados, como o limite da categoria “egresso” como um termo que pouco mobilizava os sujeitos entre si, na relação com as instituições formadoras e ainda com os movimentos sociais e sindicais. Assim, foi se afirmando a necessidade de um espaço que articulasse estudantes e educadores egressos que estavam no exercício da profissão docente, bem como aqueles que almejavam essa inserção. Vale destacar ainda que, em geral, os estudantes e educadores egressos com vínculo orgânico com os movimentos sociais do campo e outras organizações parceiras foram dando direção a esse processo como práxis de auto-organização, fortalecendo-se enquanto coletivo. Resultaram dessa dinâmica a constituição de articulações regionais de educadoras e educadores do campo; a articulação estadual que, no âmbito do Pará, se denomina União dos Profissionais e Estudantes em Educação do Campo do Estado do Pará – UNECAMPO; concomitantemente, tem-se a constituição e fortalecimento de uma articulação nacional batizada de Articulação de Estudantes e Licenciados(as) da Educação do Campo – ANELEDOC⁴.

A dinâmica de organização, mobilização e realização do encontro com egressos da UNIFESSPA, realizado em Marabá, foi fundamental para apresentar os objetivos da pesquisa e construir as agendas de entrevista. Para a composição do *corpus* das entrevistas, buscamos uma representatividade entre as seguintes áreas de conhecimento ofertadas na Licenciatura em Educação do Campo no Campus Marabá da UNIFESSPA: Ciências Humanas e Sociais – CHS, Ciências Agrárias e da Natureza – CAN, Letras e Linguagens – LL e Matemática – MAT, observando proporcionalidade quanto ao sexo, além de diversidade territorial. Até dezembro de 2023, tínhamos dado por encerrado esse processo, no entanto eram frequentes as notícias de egressos aprovados em cursos de pós-graduação na instituição. Além disso, percebemos a ausência de egressos que haviam integrado o Centro Acadêmico da Educação do Campo –

⁴ Corrêa (2024) traz registros detalhados desse processo.

CAEC nas primeiras turmas. Acabamos fazendo mais cinco entrevistas, totalizando 31 entrevistas gravadas, com duração média de 50 minutos.

As entrevistas foram orientadas por um roteiro semiestruturado, organizado em três tópicos: o primeiro, dedicado à identificação geral do entrevistado (sexo, idade, estado civil, município/localidade de moradia, ano de ingresso, ano de finalização do curso e área de habilitação); breve apresentação, abordando um pouco de sua história de chegada na região e trazendo também elementos de sua trajetória escolar na educação básica até o ingresso na universidade; por fim, os desafios e as perspectivas de atuação. O segundo tópico focou na trajetória de atuação profissional e vivências, provocando-os a falar sobre os principais aprendizados e memórias da formação da Educação do Campo. Reunimos, assim, um expressivo volume de informações, mas nem todas puderam ser devidamente exploradas neste trabalho, apontando para a necessidade de continuidade das reflexões.

Quanto ao local, a maioria das entrevistas foi realizada nos territórios de moradia dos egressos, nas unidades I e III do Campus Marabá/UNIFESSPA. Apenas duas entrevistas foram realizadas no formato virtual em razão da distância.

As entrevistas foram gravadas com uso de aparelho celular, mediante consentimento livre e esclarecido dos sujeitos. A seguir, procedemos com as transcrições, com auxílio do aplicativo Transcritor. Para resguardar a privacidade dos interlocutores, eles estão identificados ao longo do texto por pseudônimos inspirados em nomes indígenas e africanos.

Inicialmente a sistematização dos dados foi organizada por localidade. Os participantes foram agrupados considerando-se sua atuação e o tipo de pergunta efetuada, inserindo-se as respectivas respostas dos sujeitos, a fim de facilitar sua visualização, identificando similaridades, divergências e contradições.

A análise das informações foi orientada com base em categorias teóricas do materialismo histórico-dialético, com destaque para práxis, historicidade e contradição. Em consonância com a perspectiva teórico-metodológica adotada, foi possível identificar categorias que emergiram do objeto para fins de análise e reflexão, evidenciando fatos e situações da realidade social, dentre os quais sobressaem-se: condições de trabalho com vínculo precário; precarização da formação; negação da regulamentação do perfil de egresso da LEdoC; políticas em Educação à Distância na oferta do Ensino Médio nos territórios. A análise dos dados buscou estabelecer relações entre essas categorias com vistas à compreensão do objeto-sujeito de pesquisa aqui definido: práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA.

CAPÍTULO 2 – O CHÃO ONDE PISAMOS: CONTEXTUALIZAÇÃO DOS SUJEITOS NO ESPAÇO-TEMPO DAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO PARÁ

Ao focar a pesquisa nos educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA é necessário demarcar que se trata de sujeitos historicamente situados, evidenciando seu protagonismo e os conflitos imbricados nos territórios a que estão vinculados. E que a vivência no curso de formação de educadores do campo é precedida e entrecruzada com processos sócio-históricos que a impactam. Trata-se das regiões do sul e sudeste paraense, que integram a região Norte brasileira, apresentando historicamente elevados índices de conflitos e violências contra os camponeses em sua diversidade. Em sua maioria, são conflitos pela terra (CPT, 2024).

Compreendemos os sujeitos como sócio-históricos, sendo necessário perceber as imbricações da sua vida-trabalho-formação no espaço-tempo em que se situam. Neste capítulo, consideramos uma breve apresentação da história dos sujeitos: se é migrante, filho de migrante, como chegou à região, onde mora, envolvimento com os movimentos sindicais e sociais e luta pela terra, como se dá sua relação com a terra, água ou floresta, no esforço de transcender do particular ao universal, apreender aspectos da dimensão estrutural que acabam por incidir na vida dos sujeitos.

Ainda nesse exercício de situar social e historicamente os sujeitos, torna-se imprescindível entender as condições nas quais acessaram a educação básica, uma vez que essas memórias abordam aspectos (fragmentos de uma totalidade) que configuram um cenário da questão educacional no território do sudeste paraense. Por isso, os sujeitos foram provocados a abordar também elementos de sua trajetória escolar, como/onde se deu o acesso à educação básica até o ingresso na educação superior pública.

2.1 A Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA

Para uma melhor compreensão da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, recorreremos ao estudo realizado por Anjos (2020), que discute sobre o seu processo de institucionalização nessa Universidade. A LEdoC/UNIFESSPA foi criada como política pública em 2007, via Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, coordenado pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁵/MEC. Estudos como o de Molina (2017) debruçam-se sobre o processo de constituição da Licenciatura em Educação do Campo a partir de sua experiência-piloto até a sua expansão para todas as regiões do país.

⁵ Arbitrariamente extinta no governo Bolsonaro (2019-2022) pelo Decreto nº 9.465/2019 (Taffarel; Carvalho, 2019) e reconstituída na reestruturação do MEC através do Decreto nº 11.342/2023 (Brasil, 2023).

No contexto das regiões do sul e sudeste paraense, os sujeitos coletivos do campo já vinham protagonizando práticas educativas em parceria com a universidade desde a década de 1980. A criação da Licenciatura em Educação do Campo está vinculada com o processo histórico de luta dos sujeitos coletivos do campo pelo direito à Reforma Agrária e Educação em seu significado pleno. “As finalidades dessa política eram constituir, no campo educacional, propostas de educação crítica, que contemplassem os povos do campo no seu direito à educação básica do campo, como direito universal básico e um bem social público” (Anjos, 2020, p. 17). Ao referir-se ao processo de criação da LEdoC/UNIFESSPA, Anjos (2020) destaca que:

A demanda de formação do campesinato constituído no sul e sudeste do Pará e a parceria entre universidade e movimentos sociais foi decisiva para sua criação, construída a partir do acúmulo das experiências de formação em diversos cursos financiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), realizados no sudeste do Pará. (Anjos, 2020, p. 17)

Nas regiões sul e sudeste do Pará, a Licenciatura em Educação do Campo é ofertada a partir de 2009, no então Campus de Marabá/UFPA, criado em 1987. Como reivindicação dos sujeitos coletivos através do Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste Paraense – FREC-Supa, o curso foi institucionalizado a partir do REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, criado em 2008 através do MEC. A partir de 2013, o Campus de Marabá desmembra-se da UFPA e passa a integrar a criação da UNIFESSPA e, em sua estrutura, “foi criada, em 2014, a primeira Faculdade de Educação do Campo (Fecampo) do Brasil” (Anjos, 2020, p. 18).

O Projeto da Licenciatura em Educação do Campo foi apresentado como acúmulo de dez anos, constituído no âmbito do Frec, em consonância com as universidades que instituíram o projeto piloto da Licenciatura em Educação do Campo constituída no âmbito do Procampo. Visava construir uma formação integral, que contemplasse diversas dimensões da formação humana como compromisso ético político de construção de novos valores coletivos e de respeito à humanidade e à diversidade étnica, cultural, visando a constituição de intelectuais orgânicos que contribuíssem na construção da escola do campo (Anjos, 2020, p. 308).

Está no horizonte da proposta pedagógica do curso “um projeto de resistência ao projeto hegemônico de desenvolvimento capitalista, ao mesmo tempo que propõe outro projeto de formação dos educadores do campo” (Anjos, 2020, p. 308), por compreender que a concepção de formação de educadores encontra-se em disputa.

Na análise do processo de institucionalização da LEdoC/UNIFESSPA, Anjos (2020) identifica a influência da lógica neotecnicista interferindo nas finalidades educativas do projeto formativo da Licenciatura em Educação do Campo. Essa interferência se dá orientada numa

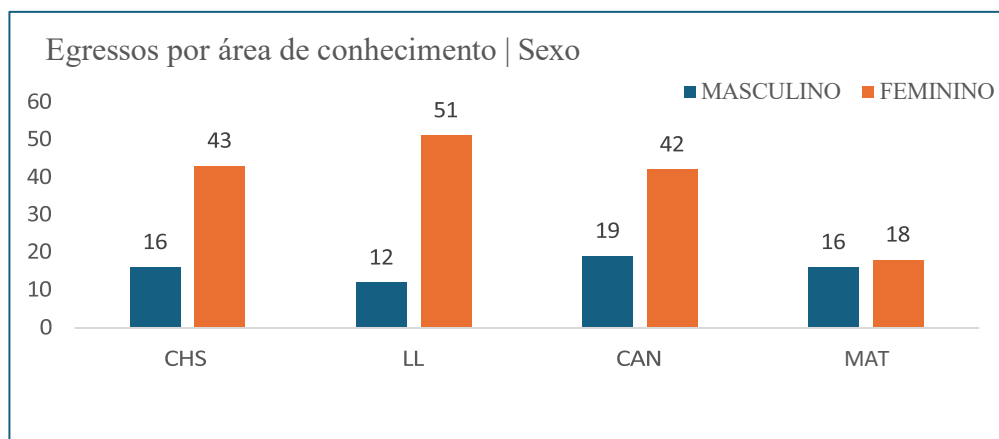
perspectiva de meritocracia, o que estimula “o trabalho individual reafirmado na disciplina que confronta com o projeto produzido, que tem como fundamento o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade que orienta os princípios da Educação do Campo” (Anjos, 2020, p. 311). Vê-se, portanto, a permanente tensão entre os projetos de sociedade em disputa, que se relacionam com os projetos de formação de educadores, também em disputa, que se manifesta em todos os níveis de ensino, interferindo na práxis educativa de egressos da Licenciatura em Educação do Campo que atuam nas escolas de educação básica no campo, foco desta pesquisa. Mas, nesse processo, os sujeitos não podem ser compreendidos como meramente passivos; eles também podem conduzir processos de transformação, visto que são sujeitos de práxis.

2.2 Composto o *corpus* da pesquisa: perfil dos entrevistados quanto a idade, sexo, origem, moradia e ocupação

Ao observar a relação geral de egressos emitida através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, em 13 de novembro de 2023, tem-se um total de 217 egressos. Esses dados são muito dinâmicos, de modo que se alteram com muita frequência, conforme a oferta e a conclusão das turmas⁶, e nos fizeram refletir também sobre os desafios do acesso e da permanência dos povos do campo na educação superior (Silva; Molina, 2023).

Na relação geral, apesar de não explicitar, chama atenção a **expressiva presença de egressos do sexo feminino**. Do total de 217 egressos registrados do SIGAA até novembro de 2023, 63 são identificados como do sexo masculino e 154 do sexo feminino, como pode ser observado no Gráfico 1, que apresenta os sujeitos inseridos na pesquisa por área de conhecimento e sexo.

Gráfico 1 – Educadores egressos por área de conhecimento e sexo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

⁶ Em fevereiro de 2024, foram registrados 238 egressos (UNIFESSPA, 2024).

O *corpus* analítico é composto por 31 entrevistas com educadores de diferentes turmas, que ingressaram no período de 2009 a 2018, abarcando representação de nove turmas e das quatro áreas de conhecimento ofertadas no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Ciências Humanas e Sociais – CHS, Letras, Linguagens e Arte – LL, Ciências Agrárias e Naturais – CAN e Matemática – MAT. Os entrevistados são apresentados ao longo do trabalho com nomes fictícios de inspiração indígena e africana. Buscamos ilustrar essas informações no Quadro 2.

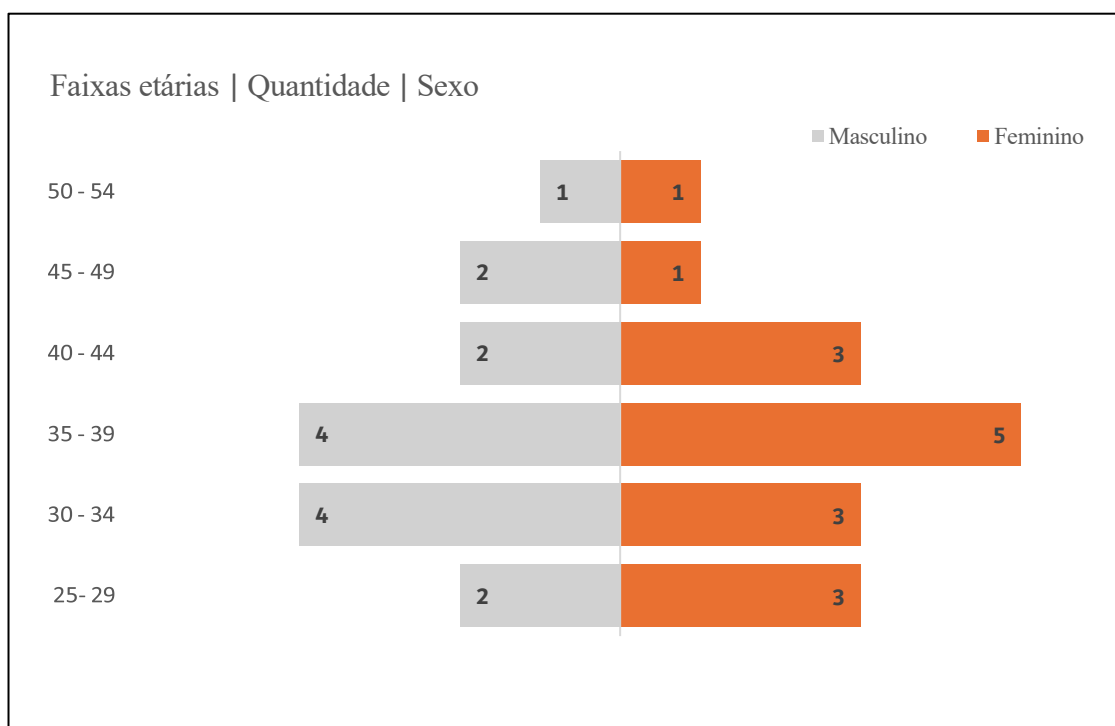
Quadro 2 – Educadores entrevistados por ano de ingresso/ano de conclusão⁷
– Área de conhecimento

	CHS	LL	CAN	MAT
FEM	Tainá (2010-2015) Jendayi (2011-2016) Hanna (2011-2018) Amandla (2011-2018) Amara (2013-2021) Zuri (2014-2019) Dandara (2014-2019) Alike (2016-2022)	Jamila (2011-2016) Ayana (2014-2022) Julene (2014-2021) Iara (2016-2024)	Kiesa (2014-2019) Marjani (2010-2015)	Themba (2015-2021) Guaci (2018-2023)
MASC	Akin (2011-2016) Tamandaré (2015-2021) Apoema (2017-2023)	Kayke (2014-2019) Guaçu (2015-2019) Tecoara (2015-2022) Raoni (2018-2023)	Coaraci (2014-2019) Danso (2009-2014) Joaci (2009-2014) Abaeté (2010-2017)	Felizardo (2013-2017) Arandu (2014-2019) Erasto (2015-2022) Ubirajara (2016-2020)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

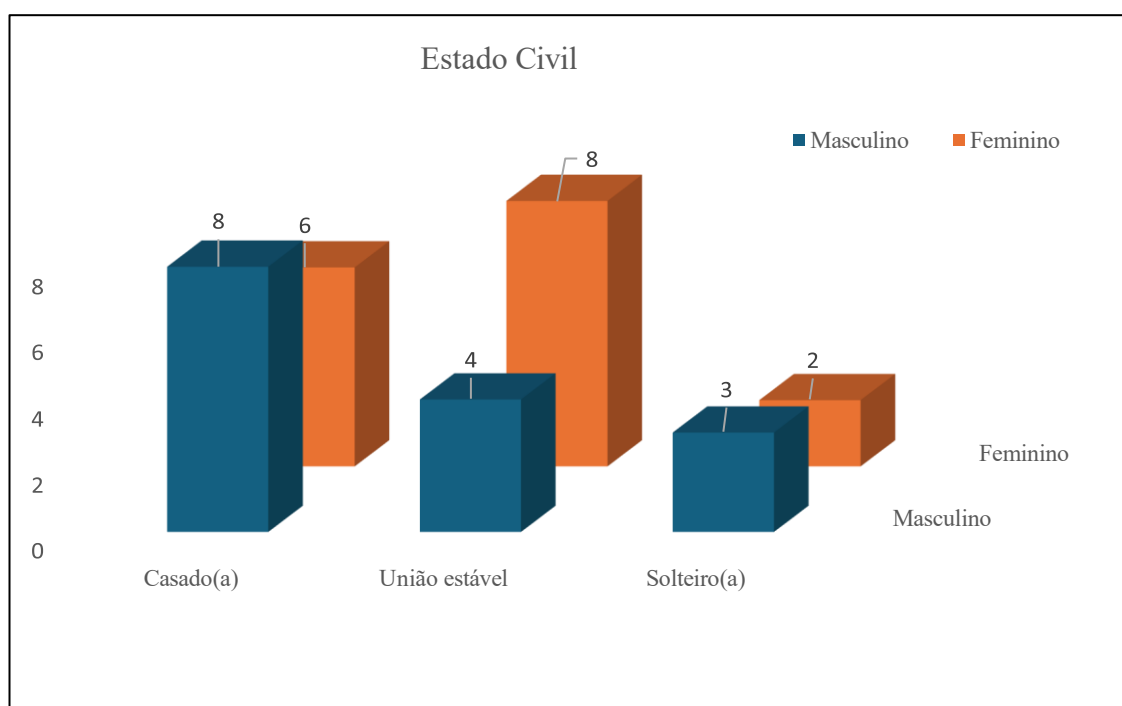
A faixa etária da maioria dos educadores inseridos na pesquisa estava entre 30 e 39 anos, representando uma população jovem e adulta. No Gráfico 2, apresentamos os sujeitos inseridos na pesquisa por grupos etários (entre 26 e 53 anos).

⁷ Considera-se o ano de colação de grau. Em três situações houve divergência entre o ano informado pelo entrevistado e os dados do SIGAA, pois alguns consideraram o ano de conclusão das disciplinas e atividades ou defesa de TCC.

Gráfico 2 – Faixa etária dos educadores entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Gráfico 3 é possível observar que o estado civil de uma expressiva maioria é casado (14) ou em união estável (12), e apenas 5 são solteiros.

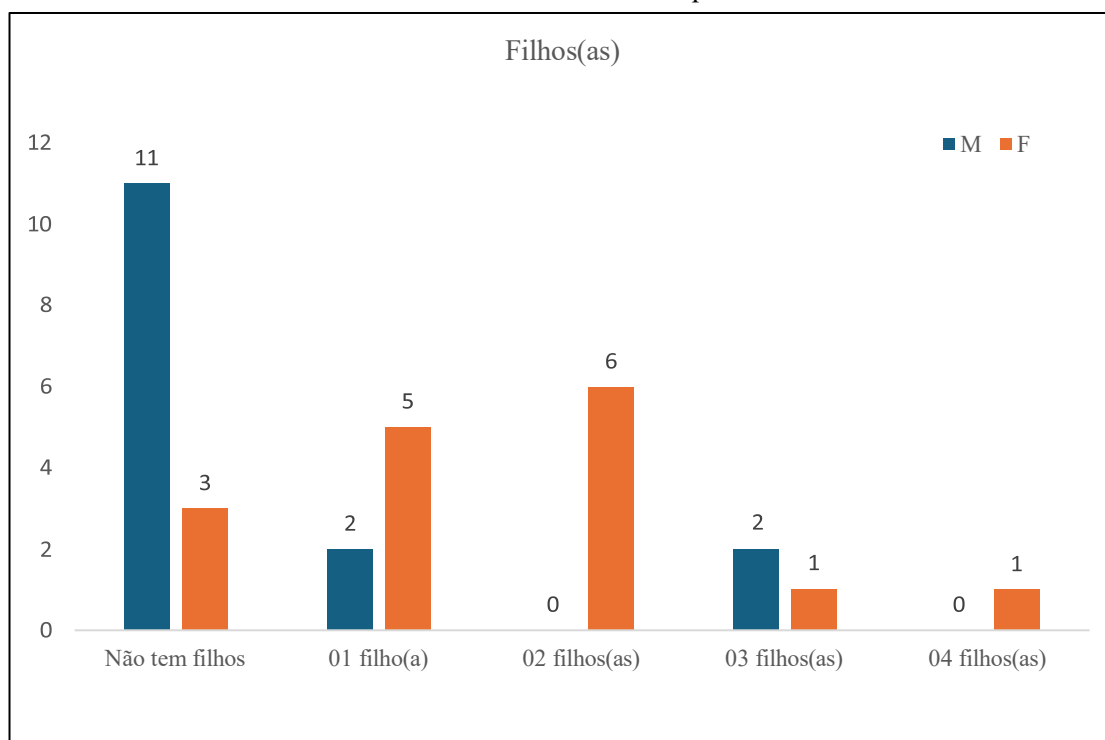
Gráfico 3 – Estado civil dos educadores entrevistados

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Não nos aprofundaremos aqui nas características das composições familiares ou das uniões, considerando que se apresentam como diversas e dinâmicas, para além de um padrão convencional de família.

Dos educadores inseridos na pesquisa, a maioria (17) possui entre 1 e 4 filhos, como demonstra o Gráfico 4.

Gráfico 4 – Educadores entrevistados e quantidade de filhos

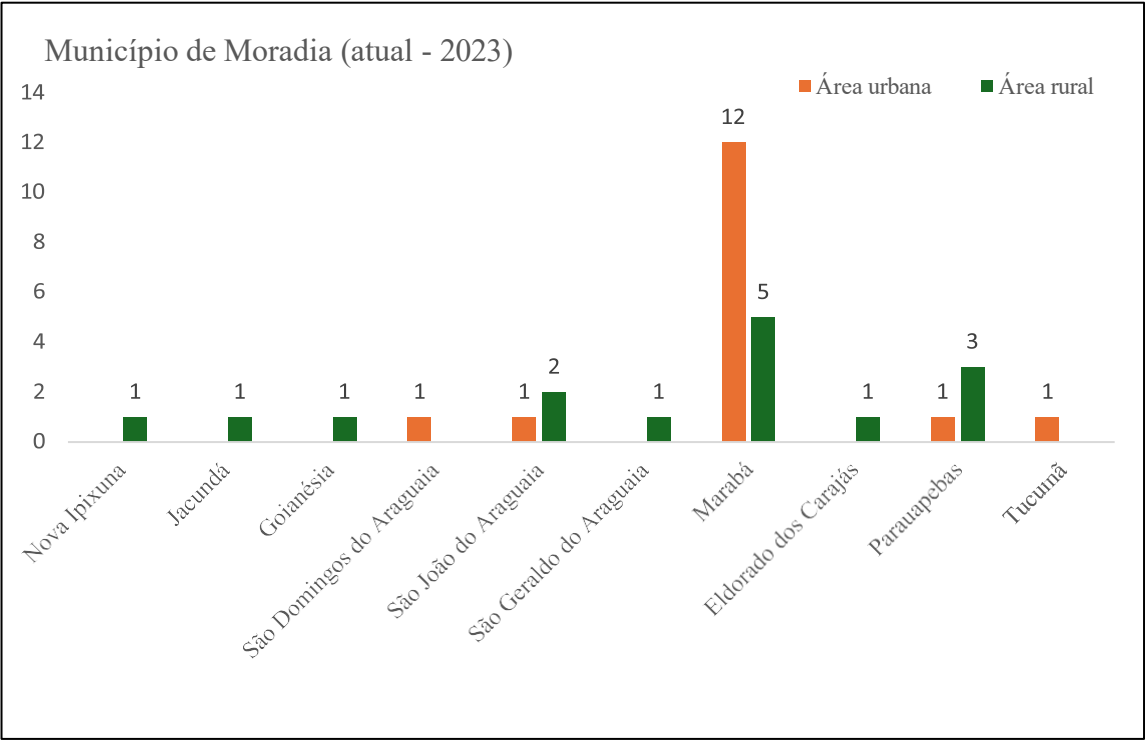


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Tão interessante quanto identificar se os educadores pesquisados têm ou não filhos é observar a faixa etária destes, pois, em especial, várias estudantes vivenciaram a experiência de conciliar a maternidade com a realização do curso, o que intensificava os desafios da permanência na formação (Silva; Molina, 2023).

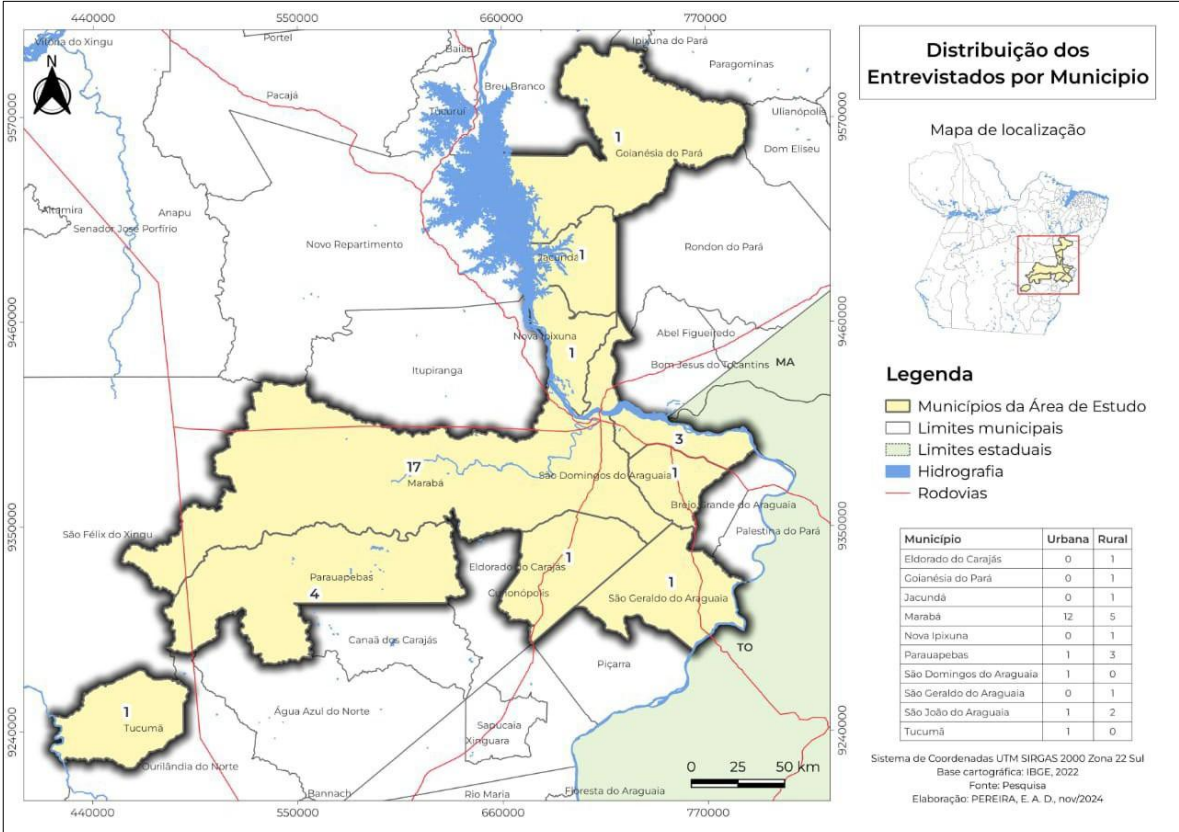
Ao identificar os municípios, é fundamental caracterizar os territórios onde os sujeitos estão situados. Trata-se de territórios ribeirinhos, assentamentos, vilas, terras indígenas, pequenos municípios, bairros novos na área urbana ou bairros periféricos (oriundos de ocupação urbana), como pode ser observado no Gráfico 5 e na Figura 1.

Gráfico 5 – Localização dos educadores entrevistados (município de moradia atual – 2023)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Figura 1 – Distribuição dos entrevistados por município



Elaboração: Pereira (2024).

O exercício de especificar o local de moradia atual dos educadores mostrou-se um desafio complexo em face dos processos de circulação campo-cidade/cidade-campo e entre municípios da região, envolvendo uma diversidade de territórios – vilas, assentamentos, terra indígena⁸, bairros urbanos, em sua maioria periféricos/oriundos de ocupação urbana. Mesmo os que declaram estar morando atualmente na área urbana (aproximadamente 6 entrevistados), em geral, por questões de trabalho, continuidade dos estudos, tratamento médico, etc., em sua maioria situam-se em bairros periféricos ou de formação recente e expressam o vínculo com o território rural de origem, onde comumente os pais e demais familiares ainda residem.

2.3 Filhos da luta pela terra: alguns elementos da constituição sócio-histórica dos sujeitos nas regiões sul e sudeste do Pará

Retomar elementos do contexto regional e da história de vida dos sujeitos se constitui um importante exercício que os educadores fazem quando ingressam na LEdoC/UNIFESSPA compondo uma organização pedagógica e curricular que valoriza processos educativos realizados no tempo e espaço da universidade, como também processos educativos que se realizam no tempo e espaço localidade, constituindo uma alternância pedagógica em que essas atividades encontram-se imbricadas. No Tempo Universidade, são realizadas atividades em diversos formatos além da aula, como seminários sobre a situação regional, enfatizando a questão agrária e movimentos sociais e sindicais, e outras formas de organização política dos povos do campo, oficinas de histórias de vida, viagens de campo, leitura-estudo/reflexão, sistematização e mostra da produção das viagens identificando e problematizando entrelaçamentos de aspectos da história constitutiva da região, do chão onde pisam e constroem suas trajetórias. Evidencia-se, portanto, a valorização da história dos sujeitos e sua constituição no território como princípio formativo.

Os relatos dos interlocutores inseridos na pesquisa sobre como chegam à região expressam diferentes temporalidades envolvendo esse espaço amazônico do sul e sudeste do Pará, foco deste trabalho, e a presença de diversos sujeitos e interesses em disputa. Os processos migratórios nos quais se insere a expressiva maioria das famílias dos participantes da pesquisa situam-se no contexto da política governamental de (re)ocupação do espaço amazônico, denominada Política de Integração Nacional – PIN, subordinada ao interesse internacional pelo

⁸ Apesar de não ser foco desta pesquisa, é importante registrar que se tem observado, no âmbito do curso da LEdoC/UNIFESSPA, uma crescente reivindicação por vagas e presença dos povos indígenas no campo da formação de educadores. Até fevereiro de 2024, foram registrados 2 egressos de etnia indígena no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Essa presença tem aumentado significativamente na Faculdade de Educação do Campo, como apontou Anjos (2020).

país na busca de matérias-primas e mercado consumidor, o que se intensifica no contexto do avanço do capital a partir da Revolução Industrial e contexto pós-Segunda Guerra Mundial.

As categorias migração/expulsão, questão agrária, lutas pela terra, lutas por direitos e políticas públicas apresentam-se interligadas nas trajetórias narradas pelos educadores do campo inseridos na pesquisa que comumente envolvem desde os processos de migração à luta pela conquista da terra, expressando as incertezas perante os desafios que permanecem atuais e impactam a permanência nos territórios.

A memória sobre processos de **migração** apresenta-se como uma das principais categorias nos relatos dos participantes da pesquisa recordando como a geração dos avós e dos pais chegaram à região antes de 1970. Além da presença dos povos originários com suas diversas autodefinições, gradativamente tem-se a constituição de um campesinato diverso. Trata-se de trabalhadores empobrecidos, desprovidos de condições socioeconômicas e de terra (Malheiro; Michelotti; Porto Gonçalves, 2021).

Os relatos expõem que eles **acessavam a terra na condição de agregados e meeiros**, enquanto outros sediavam-se em vilas, povoados e núcleos urbanos que gradativamente iam se formando, de modo que acompanharam a configuração das primeiras vilas e núcleos urbanos, intensificados com a abertura de rodovias.

Alguns dos relatos apontam a existência de **fluxos migratórios anteriores às décadas de 1970** motivados especialmente pelo extrativismo do caucho, árvore nativa da região amazônica que produz um látex branco leitoso, matéria-prima para a produção de borracha natural. Com o fim do ciclo da borracha, acabaram se inserindo como trabalhadores na coleta da castanha que havia se tornado a principal atividade econômica na região para fins de exportação (Sousa, 2015).

Os relatos dos educadores recuperam a situação de seus antepassados, comumente os avós, trabalhadores que vieram para a região para ocuparem-se na coleta de produtos naturais, com destaque para a castanha-do-pará na área que ficou conhecida como “terra dos castanhais”. Essa área envolvia os municípios de Marabá, São João do Araguaia, Itupiranga, além de Xinguara e Conceição do Araguaia, num período em que as principais vias de acesso eram os rios Tocantins e Araguaia (antes da abertura das rodovias), o que fazia com que a região fosse conhecida também como Tocantins/Araguaia, num tempo em que a terra não tinha dono.

A economia da castanha ganha centralidade após o fim do ciclo da borracha, tendo seu período de ápice entre as décadas de 1920 e 1960, aproximadamente. Até início da década de 1920, os trabalhadores que viviam nessa região do Tocantins/Araguaia tinham acesso livre às terras e coleta nos castanhais, atividade que passou a ser regulada pelo Estado, que delimitou

os chamados “castanhais do povo”, área pública que mais tarde seria apropriada por grupos de famílias (Emmi, 2002).

Marília Emmi (2002) traz importantes contribuições para compreendermos as transformações ocorridas nessa região. A autora relata os processos de organização do trabalho da coleta de castanha, dando ênfase a partir de 1920 à alteração nesses processos de trabalho (que deixa de ser coleta livre) até a instalação da indústria extrativista da castanha no estado do Pará. Esses estudos nos ajudam a compreender como vai se configurando a estrutura fundiária de Marabá e região a partir da constituição de uma “Oligarquia dos Castanhais” (1920 – 1950), grupos de famílias com cessão de uso de terras concedidas pelo Estado para exploração dos castanhais por quase 100 anos (aforamento). Devido ao poder econômico e político desses grupos, a cessão de uso acabou por se perpetuar, consolidando grandes latifúndios e eles acabaram se apresentando socialmente como supostos “donos” de áreas que, na realidade, se compõem de terras públicas.

As terras que até 1920 eram de uso comum, com destaque em 1925, passam a ser arrendadas por grupos de famílias com apoio de políticas do governo do Estado. Dadas as condições, esses grupos desenvolveram certa especialidade na extração/beneficiamento da castanha e passaram a deter o monopólio de seu comércio e da organização do trabalho (Emmi, 2002).

A expressão “sou filha(o) de migrante” rememora trajetórias de circulação de seus antepassados como também se conectam com processos de expropriação de grupos sociais que já estavam na região e desenvolviam relações fundamentais com o rio, a terra, a floresta e que foram sendo espoliados desses bens de uso comum. Para compreender sua constituição sócio-histórica, Amandla (04.08.2023) se define como filha do encontro entre esses diferentes grupos: “um negro descendente de quilombolas; a minha avó, uma migrante maranhense e um senhor nascido e criado ali nas margens do rio Araguaia [comunidade ribeirinha São Raimundo]”, em São Geraldo do Araguaia-PA.

Igualmente a educadora Tainá que, ao recordar como a geração de seu bisavô chega à região na década de 1930, faz menção ao processo de trabalhadores organizados pela família Mutran para a coleta de castanha. Refere-se a um período do monopólio de um pequeno grupo de famílias (oligarquia dos castanhais) no comércio da castanha, na organização do trabalho e que depois passou também a deter o monopólio das terras de castanhais, antes de uso comum (Emmi, 2002).

Eu sou nascida e criada em Marabá, meu pai é de Marabá, mas meus avós paternos [...] vieram de Carolina do Maranhão através da família Mutran. Trouxeram meu avô para Marabá, na época, para trabalhar nos barcos da castanha, aqui em Marabá, dentro dos castanhais. Então meu avô foi trago junto com os pais dele nesse tempo para trabalhar aqui nos castanhais, trabalhar nesse barco e tudo mais. E assim, aí já minha avó ainda paterna,

minha avó é do Piauí e veio também nesse bojo aqui, perto de Marabá, no Tauiri, que também atualmente está toda uma dinâmica do Pedral do Lourenção. A minha avó é de lá. Quando a família dela veio, ela ficou ali no Tauiri. Nasceu não, ficou boa parte da vida dela ali no Tauiri. Meu avô entregava castanha, então lá ele conheceu a minha avó, na descida desses barcos, conheceu a minha avó por lá. Então lá meu pai nasceu, naquela região de Tauri, Itupiranga e registrado aqui em Marabá (Taíná, 14.03.2024).

Muitos trabalhadores foram trazidos de outras localidades para atuar na economia da castanha como coletores (castanheiros), tropeirso, lavadores, barqueiros, cantineiros, encarregados, escrevães, empreiteiros, gerentes ou outras denominações que envolviam o processo de trabalho nos castanhais e nas indústrias sediadas em Belém para fins de exportação do produto (Emmi, 2002). Sob a lógica da posse privada de grandes propriedades, essas oligarquias reproduziram formas degradantes de trabalho, análogas à escravidão, mobilizando jagunços.

Progressivamente, além do monopólio do comércio e da organização do trabalho, a oligarquia castanheira avançou também no monopólio das terras. Em especial, com a mudança da forma de propriedade, do arrendamento (aluguel temporário por uma ou mais safras) para o aforamento perpétuo, sendo expressão de forte influência política que passou a desenvolver local e regionalmente. Essa estrutura agrária gerou profundos conflitos nas relações com os trabalhadores que contestaram a apropriação privada do que antes era de uso comum.

Emmi (2002) detalha ainda as transformações observadas em especial a partir da década de 1960, sendo que nas décadas de 1970/1980 – com a política de reocupação da Amazônia e instalação de grandes empreendimentos, como o Programa Grande Carajás – são as riquezas do subsolo que passam a ganhar visibilidade.

Embora uma análise da estrutura fundiária local deva necessariamente fazer referência às áreas de castanhais, estas cada vez mais deixam de ser o centro dos interesses econômicos. Marabá já não é mais um município isolado, já não depende tanto do rio Tocantins. Marabá passa a se ligar ao resto do Brasil por estradas e para o município se voltam interesses do capital industrial e financeiro, especulando em torno das riquezas de seu subsolo, fato consumado com a instalação nas décadas de 1970/80 do Programa Grande Carajás (Emmi, 2002, p. 8).

Em sua maioria, quando não se referem à migração dos avós, fazem referência à migração dos pais no contexto da política governamental de reocupação do espaço amazônico, de modo que, para compreender quem são os egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, é necessário situá-los na constituição socioterritorial do sul e sudeste paraense⁹.

⁹ Pereira (2013, p. 3) é um dos autores que explica como essa denominação foi se constituindo socialmente, em especial a partir de 1996, com a criação das regionais sul e sudeste da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Pará, em fevereiro de 1996. De modo que a regional sul ficou com a “responsabilidade de articular os sindicatos de 15 municípios mais ao sul do estado; e a regional sudeste os 21 STRs dos municípios ao entorno

A política de desenvolvimento planejada pelo governo no contexto da ditadura civil-militar para a Amazônia apresentou-se com o objetivo de “integração” da Amazônia às demais regiões do país, justificada como necessidade de segurança nacional. Dá-se na conjuntura internacional marcada pelos impactos do pós-Segunda Guerra Mundial, caracterizada como a Guerra Fria. Nesse período, o regime alinha-se aos Estados Unidos, que passa combater supostas “ameaças comunistas” (Pereira, 2015).

Um novo ciclo do avanço sobre os territórios dos povos originários na região amazônica ocorre no processo de implementação da política de desenvolvimento para a Amazônia sob orientação dos militares, tendo uma repetida negação da presença e territorialidade dos povos originários e grupos sociais provenientes dos povos africanos que também se rebelavam contra o trabalho escravo e refugiavam-se em quilombos, contando com a solidariedade dos povos originários. Essa Política de Integração Nacional acabou por se caracterizar por uma distribuição desigual da terra em favor de oligarquias e empresas, reafirmando o latifúndio como modelo de desenvolvimento; incentivos fiscais do Estado na instalação de grandes empreendimentos; incentivo a processos de migração de inúmeros trabalhadores para a região atraídos pela propaganda governamental de terra sem homens para homens sem-terra, mas que estava voltado efetivamente para atender à demanda de mão de obra barata para atuação nos grandes empreendimentos, criando-se as condições que geraram intensos conflitos e violência no campo.

É nesse contexto que se dá a constituição de um campesinato na região (Hébette; Navegantes, 2000; Hébette, 2004), categoria a que damos centralidade neste trabalho, sem, no entanto, ignorar a presença imemorial dos povos originários que foram (e continuam sendo) submetidos a processos violentos de dizimação de seus corpos, expulsão de seus territórios, tendo que constituir outras territorialidades em áreas cada vez mais reduzidas, como manifestou o educador Raoni (2024). Há, portanto, o encontro deles com os migrantes de um novo fluxo migratório que se intensifica a partir da década de 1970 no contexto da política governamental de integração.

As narrativas se entrecruzam constantemente tecendo fios da complexa história regional. As condições socioeconômicas das famílias também estão entre um dos fatores que impulsionaram a vinda para a região do sul e sudeste do Pará. Famílias de baixa renda, desprovidas de terra, como exemplificou o relato da educadora Guaci, que chegou à região, município de Jacundá-PA, com cinco anos de idade, na década de 1977:

de Marabá – e com a repercussão, nacional e internacional, do Massacre de 19 trabalhadores rurais sem terra de Eldorado dos Carajás ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) pela polícia militar, a expressão já utilizada pelos trabalhadores ganhou força nos processos de mobilização e reivindicação”.

Nós éramos tipo andarilho. O meu pai não quietava em lugar nenhum... até porque também a gente não tinha terra, não tinha casa. Então a gente..., ele andava trabalhando nas terras aí... Minha mãe sempre questionava, porque ela queria um canto para ela, um lugar fixo e a minha família era grande (Guaci, 2024).

Em sua maioria, os egressos da LEdoC/UNIFESSPA nasceram no estado do Pará, são filhos de migrantes de diferentes localidades do país que vieram para a região nas décadas de 1970 e 1980 atraídos pela promessa de terra, trabalho e melhores condições de vida. Esses deslocamentos para a região foram intensificados com a propaganda do governo civil-militar sobre a “implantação de um projeto de colonização às margens da Rodovia Transamazônica (BR-320), nos anos de 1970” (Pereira, 2017, p. 143).

Pereira (2017, p. 143) explicita que a lógica que orientou a política de integração da Amazônia preservava “a concentração de enormes parcelas de terras nas mãos da iniciativa privada ao mesmo tempo que se concediam incentivos fiscais para que fossem investidos na criação de gado bovino”.

A abertura da rodovia Belém-Brasília (1950-1970) possibilitou a chegada de diversos movimentos migratórios motivados pelo discurso do Estado de que a Amazônia era “terra sem homens para homens sem-terra”. Esse processo ignorou a presença de uma diversidade de populações indígenas no território e alterou radicalmente sua paisagem (Emmi, 2002).

As terras devolutas prometidas aos trabalhadores já tinham sido distribuídas para grandes empreendimentos que, anos após a instalação das famílias migrantes, chegavam apresentando-se como donos das terras. “Os castanhais tornaram-se áreas de disputa entre antigos ocupantes, migrantes, posseiros e os ‘donos’ de castanhais que tentaram se assenhorar legalmente da proteção desses domínios na institucionalização do Polígono dos Castanhais¹⁰” (Emmi, 2002, p. 8). Estava, portanto, instalado o conflito: os trabalhadores precisaram lutar pela terra, caracterizando a luta posseira, uma importante categoria na constituição do campesinato na região (Pereira, 2013; 2015).

Como filhas e filhos de migrantes, os educadores pesquisados apresentam memórias da formação da cidade de Marabá, como fica expresso no relato da educadora Amara (17.8.2023), nascida em 1970 na velha Marabá, que acompanhou a dinâmica de fundação e ampliação dos

¹⁰ “A expressão “polígono dos castanhais” tornou-se referência obrigatória nos documentos oficiais para designar a região dos castanhais localizada no sudeste do Pará, principalmente em Marabá, São João do Araguaia e Xinguara. A ideia da delimitação do polígono foi formulada pela primeira vez em 1982, como resultado do 1º Simpósio Nacional da Castanha do Brasil promovido pela SUDAM”. Falta consenso quanto à extensão e à abrangência do polígono, que aparece nos vários documentos. No Memorial dos donos de Castanhais a área do polígono teria 800.000 hectares e abrangeria os municípios de Conceição do Araguaia, Itupiranga, Marabá e São João do Araguaia (Emmi, 2002, p. 8).

primeiros bairros dessa cidade, o que revela que suas trajetórias se vinculam à formação de vilas, povoados e cidades.

Apesar do intenso fluxo de chegada dos trabalhadores na região, a expressiva maioria não foi contemplada na política de colonização do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, que prometia distribuição de terra e apoio à sua instalação, de modo que chamam atenção as diferentes atividades realizadas pela família para garantia do seu sustento.

Os relatos analisados apontam que seus antecedentes desenvolviam **atividades** ligadas ao extrativismo como coleta de coco babaçu e outros produtos, a pesca, além da prática de agricultura, prestavam serviços temporários, geralmente em condições precárias de trabalho como coletores, diaristas, pedreiros, carpinteiros, garimpeiros, motoristas e assim por diante. Apesar de uma predominância de atividades em geral realizadas por homens, há fortes relatos evidenciando a presença das mulheres como coletoras, quebradeiras de coco, lavadoras de roupa, no trabalho da agricultura e outras.

As ocupações envolvem ciclos econômicos que dinamizaram e/ou dinamizam a região ao mesmo tempo que fazem referência a uma metamorfose do trabalho. “Eu sou filha de uma maranhense, filha de um ribeirinho que fez de tudo nessa vida para sustentar a família. Foi pescador, foi barqueiro, foi castanheiro, trabalhou no garimpo e hoje é agricultor” (Amandla, 04.08.2023).

Como bem retratou a literatura sobre a formação do campesinato na região do sul e sudeste do Pará, trata-se de um grupo social desprovido de terra, que para se manter realizava diversas formas de trabalho: ora trabalho livre, ora subordinação da força de trabalho na prestação de serviços em fazendas, serrarias. São inúmeros os fragmentos expressivos da migração, da circulação por trabalho, bem como expressão da condição socioeconômica das famílias. Alguns conseguiram juntar um pouco de dinheiro e viabilizaram a aquisição de terra; nesse sentido, é comum a expressão “compra de direitos”, quando chega após os primeiros períodos de ocupação da área.

A instalação de grandes empreendimentos subsidiados pelo Estado atraiu incontáveis trabalhadores para atuarem como mão de obra, função social destinada aos trabalhadores na política oficial de integração nacional. Além da abertura das rodovias, houve a construção da hidrelétrica de Tucuruí (e mais recentemente, Belo Monte), como infraestrutura necessária para instalação de empreendimentos agropecuários, madeireiros e minerais. Ganha destaque a implantação do Projeto Ferro Carajás – maior mina de ferro a céu aberto do mundo, construção do núcleo urbano de Carajás/Parauapebas (na época, era distrito de Marabá), ações ligadas à mineradora Companhia Vale do Rio Doce – CVRD. Essa dinâmica afetaria diretamente povos e populações tradicionais, a exemplo do Povo Xicrin Cateté (Monteiro *et al.*, 1997).

Os relatos trazem ainda situação de incontáveis trabalhadores com tradição na prática da agricultura que vieram para atuar nas obras de infraestrutura e nas instalações de projetos hidrelétricos e minerais e depois se integram na luta por terra, como posseiros. Esses elementos podem ser observados no relato do educador Danso (7.11.2023) sobre a migração da família para a região, onde o pai trabalhou como carpinteiro nas obras do complexo habitacional de Carajás (construído no período de 1984 a 1986), construção da ponte do rio Tocantins (com obras iniciadas em 1984 e inaugurada em 28 de fevereiro de 1985) e sistema habitacional da vila militar e, no final da década de 1980, retorna exclusivamente para o trabalho na agricultura em área que havia demarcado, somando-se à dinâmica de luta pela terra como posseiro (Pereira, 2015). O relato abaixo sintetiza a coexistência de diferentes sujeitos e interesses antagônicos:

O pai trabalhou como carpinteiro nessas grandes obras aí. [...] Depois ele conseguiu, que aquele tempo era o que é chamado de agricultura espontânea, aonde a pessoa chegava e demarcava os piques da área. Que a área era toda do Estado e não tinha ainda uma demarcação. E aí ele conseguiu demarcar uma área para ele. A área a gente tem sempre foi em Nova Ipixuna. E dois anos depois, em 92..., quando foi 92 ele deixou de trabalhar nos grandes projetos. E aí que a gente foi para essa área onde tinha sido demarcado e a partir daí ele começou a construir essa história com a agricultura na região em si. Isto, a gente ficou na área, só que a gente tinha muita dificuldade em acessar a escola. Somos quatro irmãos (Danso, 07.11.2023).

Houve áreas de castanhais ocupadas pelos migrantes, que os supostos donos não dispunham de documentação e não tiveram força para retirar as famílias que chegavam em número cada vez maior (Pereira, 2015; Mascena, 2019).

A educadora Kiesa representa a terceira geração da família na região, que se instalou no assentamento Jacundá, integra uma das áreas de reassentamento de famílias que foram deslocadas pela Eletronorte – Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A, em decorrência da construção da Hidrelétrica de Tucuruí. A construção da barragem provocou alagamentos em áreas de vários municípios da região, atingindo especialmente territórios camponeses e indígenas. A delimitação da área para reassentamento das famílias, atraiu também a vinda de migrantes desprovidos de terra que chegavam à região, como é o caso de parte do Projeto de Assentamento Jacundá, onde está situada a comunidade Castanheira à qual Kiesa e Ubirajara fazem referência como localidades em que suas famílias conquistaram a terra e permanecem até os dias atuais.

Foram diversas as motivações da vinda para a região, destacando-se o garimpo, a busca por terra e trabalho, como dinâmicas que se entrecruzam. A atividade no garimpo foi realizada por muitos trabalhadores em algum período. O garimpo de Serra Pelada tornou-se um dos mais conhecidos. A possibilidade de encontrar pedras preciosas e fazer fortuna mexe com o imaginário social, sendo também uma importante motivação que trouxe inúmeros migrantes para a região.

Meu pai também era de Serra pelada, era garimpeiro. O primeiro acesso para a região aqui do sul e sudeste do Pará foi em função do garimpo. E aí ele veio e depois a família dele veio a reboque. Ele veio para cá na década de 1980, 1985 por aí, para o garimpo de Serra pelada. E depois a família foi vindo aos poucos, e foi se forjando aqui nessa região. Então, mais ou menos esse contexto, que eu me situo aqui (Hanna, 28.10.2023).

Concomitante a essa dinâmica, houve processos de luta pela terra. Chamam atenção as narrativas que registram **a posse da terra**. A maioria aborda o movimento de migração para a região sul e sudeste do Pará e a situação de morar “em terra alheia” como **agregados ou meeiros**, e que se somam à luta pela terra. O educador Akin (31.8.2023) recorda que, no estado de origem (Tocantins), a família trabalhava em “terra alheia”, onde era cedido um pedaço de terra para que plantassem a roça para o sustento da família. O seu pai já tinha feito algumas vindas ao Pará, inicialmente atraído pelo garimpo. Quando conseguiu “um pedacinho de terra para trabalhar em Itupiranga-PA”, resolveu trazer a família. Mais tarde, toda a família se soma à ocupação que constituiria o Assentamento Primeiro de Março, em 1997, em São João do Araguaia-PA.

Não são poucos os que registram tentativas frustradas, seja por serem áreas muito distantes das vilas e núcleos urbanos, desprovidas de infraestrutura mínima, áreas com frequentes alagamentos, casos de adoecimento, como malária, falta de escola e outros limites que os desafiaram a buscar outras áreas. Como lembra Tainá (14.3.2024), que até os seis anos de idade foi acometida três vezes pela malária, fato que contribuiu para que a família vendesse o lote e comprasse uma casa no núcleo urbano em busca de tratamento de saúde e após, se reinserisse em outros processos de luta pela terra.

A circulação ocorre também para se distanciar de conflitos, como rememora a educadora Julene. Os avós migraram para a região e seus pais nasceram no sudeste do Pará, no entanto, devido à forte violência e como no contexto da Guerrilha do Araguaia [1972-1974], se viram forçados a sair para outra localidade.

O meu pai, ele já é agricultor nascido aqui em São João do Araguaia [PA]. E aí, a minha mãe de Jacundá, filha de pescadora e agricultora. E aí, minha mãe veio para a cidade de Marabá com meus avós. Depois da guerrilha ficou muito difícil continuar naquela região ali de São João. Por isso meu avô se deslocou aqui para Marabá, que apesar de ser próximo, mas ele adentrou no município. E aí, foi ali para a Vila Café. Era uma vila que estava começando e dava oportunidade para as pessoas que queriam trabalhar e não tinha sido tão afetada ainda pela Guerrilha na época (Julene, 19.03.2024).

Mesmo após a chegada na região, são recorrentes os relatos sobre circulação. Como mencionou Julene (19.03.2024), seu avô mudou-se para a Vila Café, em Marabá, local onde os seus pais se conheceram e em que ela e os demais irmãos nasceram. Como os avós se desfizeram da terra, os seus pais vão em busca do primeiro lote de terra do novo grupo familiar. E quando

conseguem uma terra no município vizinho, Nova Ipixuna [PA], essa se apresentava de difícil acesso, com alagamentos periódicos e sem escola perto, o que trouxe a necessidade de a jovem sair do campo para um núcleo urbano, casa de parentes, a fim de prosseguir os estudos. Lembra que o acesso até o novo lote se dava pela praia do Tucunaré, banhada pelos rios Tocantins e Itacaiúnas (Julene, 19.03.2024).

Mesmo que as motivações para a migração pareçam diversas, acabam por culminar na questão da luta pela terra de moradia e trabalho, de modo que as outras atividades mencionadas apresentam um caráter informal, temporário e acabam criando as condições para suprir de modo mais imediato as necessidades de manutenção da família. No entanto, quando têm oportunidade, direcionam-se para o foco da conquista da terra que, além de reunir os integrantes do grupo doméstico, traz possibilidades de relativa autonomia no trabalho.

Luta pela terra e organização política dos trabalhadores

Não é foco deste estudo retomar de forma aprofundada todo o processo que envolve a luta pela terra, mas evidenciar que os sujeitos participantes desta pesquisa, educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA se inserem diretamente na dinâmica da luta pela terra e representam uma geração que manifesta processos de reprodução de um campesinato que se territorializou na região, em sua maioria, a partir da luta posseira, movimento sindical e, mais recentemente, ligada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, dentre outras expressões de organização política da diversidade dos povos do campo, das águas e florestas. Apesar de importantes dinâmicas de territorialização, continuam a vivenciar processos de violências e permanentes ameaças de desterritorialização, pois a questão agrária persiste como um problema social. Há a imperativa necessidade de se efetivar uma política de reforma agrária vinculada a um projeto de sociedade que possibilite a superação da exploração de um grupo social pelos demais e da exploração predatória da natureza. São processos que, para sua construção, demandam luta permanente.

A colonização dirigida pelo Estado através do Grupo Executivo de Terras do Araguaia-Tocantins – GETAT foi inexpressiva em relação ao número de famílias assentadas (Pereira, 2015). A maioria dos educadores desta pesquisa narra vivências de ocupações através da posse “espontânea” e, mais recentemente, usa-se também o termo acampamento como estratégia para garantir o acesso à terra. O termo acampamento já tem influência da presença do MST na região (Pereira, 2015).

Tem-se a presença de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA que acompanharam a militância dos pais e mães na luta pela terra. Como declara Jendayi, “eu não era nem nascida.

E o meu pai já era envolvido no movimento sindical” (10.10.2023), para se referir à trajetória do pai, que chegou a essa região em 1984 e engajou-se como liderança do movimento sindical no sudeste do Pará.

Lá na comunidade ele começou a sua atuação nesse sentido de organizar as pessoas que ali moravam, que foram chegando por volta da década de 1984. Então ele era uma das referências lá na comunidade. Ele começou nesse processo da organização das associações. Depois, enquanto uma pessoa referência da localidade, ele vem para um movimento um pouco mais abrangente aqui na nossa região do sudeste do Pará, que é a atuação no movimento sindical. Aí quando ele assume essa questão da presidência do sindicato, fica só a minha mãe e os filhos na terra. Aí tinha, assim como referência os meus tios para ajudar minha mãe na lida diária, mexer com a terra, com o gado, essas coisas assim (Jendayi, 10.10.2023).

Depois de várias tentativas de conseguir uma terra para se estabelecer, passando por áreas de difícil acesso e com muitos casos de adoecimento de malária, privado do acesso à escola para os filhos, circulando entre campo-cidade-campo, muitos trabalhadores se integram às mobilizações na luta pela terra via movimento sindical, como pode ser observado no relato de Tainá: “meu pai sempre invocado por terra. E assim ele começou a fazer parte do movimento sindical”. Insere-se numa ocupação em 1998, que foi reconhecida como assentamento em 2002 (Tainá, 14.3.2024).

A política de migração desordenada do Estado produziu uma massa de trabalhadores subalternizados, desprovidos de condições dignas de reprodução da vida, como denunciam os relatos dos sujeitos da pesquisa, expondo a situação das comunidades diante da ausência de políticas públicas de apoio à instalação das famílias, como infraestrutura básica de apoio à produção, serviços de saúde, educação. Essas condições degradantes impulsionaram muitos trabalhadores a se inserirem em processos de luta pela terra que, paulatinamente, foram assumindo um caráter coletivo. A conjuntura acabou por gestar a necessidade de organização dos trabalhadores. As narrativas que seguem expressam tanto o engajamento direto dos pais no movimento sindical com atuação local e regional, mobilizando-se outras famílias para se inserirem nos processos de luta coletiva. Nos afastamentos da figura masculina, vê-se o protagonismo da figura feminina, a mãe, no trabalho na terra, apesar de pouca visibilidade social, inserindo-se igualmente em processos de trabalho de base.

Pereira (2015, p. 34) destaca que a *luta pela terra* no sul e sudeste do Pará “envolveu as disputas entre trabalhadores rurais e fazendeiros, empresários ou comerciantes pela apropriação da terra de áreas devolutas e mesmo de imóveis com títulos definitivos ou de aforamentos”, evidenciando uma complexidade de sujeitos: governamentais, entidades de mediação, além de milícias e pistoleiros.

Por se tratar de uma correlação desigual de forças, Pereira (2015, p. 37) detalha inúmeras situações de violência contra os trabalhadores rurais, mas não os compreende como passivos e vítimas de todos os processos, de modo que dá visibilidade a inúmeras expressões de resistências mobilizando-se uma “multiplicidade de atores, de relações, de negociações e de enfrentamentos” (Pereira, 2015, p. 37).

Ao longo da história e com o acirramento dos conflitos, os trabalhadores foram protagonizando diferentes formas de organização: como posseiros, no movimento sindical, trabalhadores constituindo a identidade do MST como movimento político na luta contra o latifúndio e por reforma agrária popular. É importante demarcar a diversidade das expressões que assumiu a luta dos sujeitos coletivos do campo e demais povos tradicionais.

Willian Santos de Assis (2007) analisa a constituição de entidades de representação dos agricultores familiares no sudeste paraense e sua importância na relação de negociação com o Estado. Assis (2007, p. 1) destaca ainda que “os primeiros Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs) da região sudeste do Pará foram criados a partir dos anos 1970, fortemente ligados à política de colonização e sob a tutela do Estado autoritário”. Assim, os trabalhadores foram se organizando em associações, fortalecendo a base e disputando a direção dos sindicatos para que estes pudessem efetivar-se de fato como instrumentos de luta em favor dos trabalhadores.

O sindicalista Tamandaré igualmente explicita importantes marcos na organização da luta dos trabalhadores, inicialmente como posseiros, na qual se insere a partir de sua chegada à região em 1987. Essa luta se ressignifica no início da década de 1992 com a organização via movimento sindical, além da presença do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Quando eu cheguei em Morada Nova¹¹, estava o processo de disputa da Terra Mãe Maria..., **os posseiros _ naquela época chamados posseiros, hoje já assentados no Castanhal Araras _ estavam ocupando aquela área.** Então, havia ali uma disputa e o meu irmão fazia parte dessa ocupação lá. E 1997 foi criado o assentamento Araras, meu irmão ganhou uma terra lá. [...] Em 1997 surge aqui, o assentamento onde nós estamos hoje, que era a ocupação da Ponta de Pedra. E no dia 4 de junho a gente mudou para cá, para o acampamento. Onde ficamos três anos acampados, lutando para conquistar essa terra. E 1997 já fui fazer parte da diretoria do sindicato (Tamandaré, 5.10.2023).

Foram inúmeras as manifestações de violência ao longo dessas décadas, como também, as expressões de resistências e conquistas de um campesinato que busca se territorializar através da reivindicação de direitos, sendo constantemente tensionado com processos de desterritorialização. Como recorda a liderança sindical, essas décadas se caracterizaram como

¹¹ Um núcleo urbano do município de Marabá-PA, iniciado na década de 1970 com a abertura da rodovia PA-70 (atual BR 222). A abertura da rodovia afetou diretamente o território dos povos indígenas Gavião.

um período de “uma perseguição ativa sobre os trabalhadores rurais. Onde houve morte de muitas lideranças sindicais e muitos posseiros. [...] Fui vendo como era tão perigoso ser dirigente sindical nessa região” (Tamandaré, 5.10.2023). Refere-se ao contexto da conquista do primeiro assentamento criado no sudeste do Pará, em 1987, o Castanhal Araras, em São João do Araguaia, ao mesmo tempo que existiam diversas outras ocupações em curso.

Na década de 1990, ocorre a chegada do MST – criado nacionalmente em 1984 – no sudeste do Pará e intensifica-se a luta pela constituição de novos assentamentos de reforma agrária. As primeiras ocupações do MST no estado do Pará se deram em 1990, no sul do estado, em Conceição do Araguaia-PA, na Fazenda Ingá. Após, deslocaram-se mais para o sudeste do Pará construindo importantes marcos de tensões e resistências: a luta que culminou na construção do Assentamento Palmares, em Parauapebas (1994); o massacre de 19 trabalhadores em Eldorado dos Carajás (1996); a ocupação da Primeiro de Março em São João do Araguaia (1997); o assassinato de lideranças do MST, Fusquinha e Doutor, em Parauapebas (1998); a ocupação da Fazenda Cabaceiras em Marabá (1999), além de tantas outras mencionadas ao longo dos relatos dos sujeitos da pesquisa.

Para Tamandaré (5.10.2023), a década de 1990, com o massacre em Eldorado dos Carajás, provoca a necessidade de organização unificada dos trabalhadores, culminando na realização de grandes acampamentos, que foram organizados pelos movimentos FETAGRI e MST, em 1997, mobilizando várias parcerias, em que se deliberou pela continuidade de novas ocupações. No âmbito da FETAGRI, a liderança recorda que em São João do Araguaia, estado do Pará, foram organizadas umas dez ocupações, conseguindo a conquista dos assentamentos denominados Prata, 21 de abril, Bacurizinho, Moresc, PA Pimenteira, PA Primavera e PA 4 de Junho, entre outros. “Então, em 97 até 2005, foi aquele agito total nessa questão da reforma agrária. Houve muita ocupação. Nossa luta conseguiu conquistar também muito projeto de assentamento”, enfatiza Tamandaré (05.10.2023). As áreas das grandes fazendas concentravam crimes socioambientais, como desmatamento, trabalho análogo à escravidão e outros.

“A mobilização do sindicalismo de trabalhadores rurais, a chegada e o fortalecimento do MST, o surgimento de novas entidades de representação, o apoio e a solidariedade de diferentes instituições forçaram uma distribuição de terras jamais vista” (Assis, 2007, p. 207). Ao longo dessas décadas, a luta camponesa reconfigurou a estrutura agrária, de modo que se registra a criação de 516 projetos de assentamento no sul e sudeste do Pará (INCRA, 2024).

Para Pereira (2013, p. 28), a nomenclatura mudou porque também o jeito de fazer a luta pela terra mudou – referindo-se à mudança da denominação posseiro para sem-terra. Assis

(2007, p. 207) destaca ainda que “além do MST, outros atores coletivos foram se constituindo no decorrer da década de noventa”.

O processo de territorialização dos camponeses nas regiões sul e sudeste do Pará é protagonizado pelos trabalhadores rurais organizados em sindicatos e fortalecido com a chegada de outras expressões de organização, como o MST, além de outras diversidades de organizações. A luta pela terra vincula-se ao processo de organização dos trabalhadores reivindicando um conjunto de políticas públicas, dentre as quais, a educação.

Na década de 1990, vê-se simultaneamente ações de luta pela terra, com destaque para o movimento sindical e o MST, com intensificação de ocupações em diferentes localidades da mesma região, nas quais está vinculada a maioria dos territórios de origem dos educadores que ingressam na LEdoC/UNIFESSPA e outras organizações que não será possível abordarmos neste trabalho.

Foram as condições da política de colonização na Amazônia que estimularam intensos fluxos migratórios, concentraram terras, reproduziram formas precarizadas de acesso ao trabalho da massa de trabalhadores migrantes, entre outros aspectos que marcaram a geração dos filhos e filhas desses trabalhadores, limitando suas possibilidades de reprodução. Testemunharam e são protagonistas de importantes ações vinculadas aos movimentos sociais e sindicais do campo. Os relatos dos educadores da pesquisa ao mesmo tempo que evidenciam os descasos em relação à questão agrária, descrevem processos de vivência da infância e juventude na luta pela terra e direitos. Dialeticamente, foram as condições precárias que fizeram com que os trabalhadores construíssem diversas formas de resistência coletiva expressas nos movimentos sindicais e sociais do campo. Denunciam uma dívida histórica do Estado brasileiro que, como expressão da hegemonia de uma elite social, nega a efetivação de uma política de reforma agrária, mas que adotou um projeto fundado no latifúndio e na desigualdade social, reproduzindo uma lógica que tem suas raízes na colonização (Romanelli, 2014).

2.4 Trajetória escolar na educação básica e luta pela escola no/do campo

Paralelamente ao longo processo de luta pela terra, em especial após algumas conquistas nas áreas ocupadas, mesmo antes de serem reconhecidas oficialmente como projetos de assentamentos de reforma agrária, tem-se o desafio de garantir o acesso dos filhos e filhas nesse território à escola, já que as gerações anteriores, em sua expressiva maioria, foram privadas desse direito. É preciso enfatizar que a construção das primeiras escolas nos territórios foi resultado da organização dos trabalhadores.

A luta pelo direito à escola pública se apresenta como uma categoria importante no relato dos educadores da pesquisa. No entanto, revelou-se como um direito ainda pouco efetivado em

sua plenitude no campo e cidade, diante de uma oferta ainda precária e insuficiente na maioria das comunidades e territórios rurais. Nos relatos, ganha destaque o Ensino Médio, último nível da educação básica, que os sujeitos denunciam a sua ausência/insuficiência de oferta nos territórios. Essa realidade impôs a necessidade de se deslocarem de suas localidades para outras. Esse deslocamento forçado provocou diversas consequências. Apesar disso, é possível observar também um conjunto de iniciativas protagonizadas pelos sujeitos de forma individual e coletiva para viabilizar o direito à educação. Destaca-se a relação entre movimentos sociais e universidade na construção de propostas pedagógicas e curriculares voltadas ao atendimento dos povos do campo (Anjos, 2020; Medeiros, 2021), como constata os relatos apresentados ao longo deste tópico.

“Tive que sair do campo para estudar”, recorda a educadora Kiesa (2024). Onde o acesso à escola é negado, a infância e juventude é confrontada com a necessidade de sair do seu território para estudar ou tem sua trajetória escolar interrompida. As narrativas sobre a trajetória da educação escolar vão expondo a própria situação das comunidades quanto às suas condições de infraestrutura, serviços de transporte, saúde, educação. São territórios marcados pela carência e/ou insuficiência desses serviços, traços que revelam a negação de direitos humanos, postergando-se a realização de um projeto efetivo de reforma agrária como política de Estado e deixando os trabalhadores à sua própria sorte.

Em geral, conforme as narrativas levantadas, a figura materna exerce protagonismo em face da problemática da negação do direito à educação escolar dos filhos, tomando iniciativa e mobilizando ações coletivas. Este fato é fortemente explicitado nas entrevistas de Tainá, Julene, Hanna, Dandara, Amandla, Guaci, Coaraci, Arandu, das quais apresentamos alguns fragmentos ao longo do texto.

São comuns ainda os relatos evidenciarem situações de distorção idade-série devido ao ingresso tardio ou devido a alguma interrupção na trajetória escolar, além de outros aspectos. Dandara ingressou na escola com 9 anos de idade. Destaca o protagonismo da mãe para que pudesse acessar a escola. No entanto, a família precisou sair do campo para a cidade, em busca de escolarização para os filhos. Na cidade, passam a morar numa ocupação urbana (atualmente Bairro Liberdade), possibilitando que realizasse todo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Criou forte vínculo com o bairro onde cresceu e teve contato com importantes lideranças dos movimentos sociais atuantes na região. Desde jovem, inseriu-se em ações sociais, coletivas e, mais tarde, integraria as mobilizações de base para a ocupação da Fazenda Cabaceiras (1999), atual assentamento 26 de Março, em Marabá, onde mora desde então.

A vivência da educadora Themba (25.10.2023), que nasceu numa vila próxima à área urbana de Marabá, também foi marcada por constantes deslocamento em localidades da região (Marabá, Itupiranga, Nova Ipixuna), cidade e campo (com destaque para o PA Perpétuo Socorro, Nova Ipixuna). Também destaca o protagonismo da mãe no incentivo aos estudos. Em especial para as mulheres, o acesso à escolarização apresenta-se como possibilidade. A vinda para a área urbana possibilitou que fizesse o Ensino Fundamental e médio (não menciona interrupções), enquanto o pai e irmãos mais velhos desenvolviam trabalhos temporários nas localidades rurais próximas, sendo a primeira filha a ingressar em uma universidade pública, aspecto comum aos demais educadores entrevistados.

Como são diversas as implicações de ausência da oferta da educação básica nos territórios, o acesso à educação escolar passa a ser reivindicado pelos trabalhadores para seus filhos, uma vez que sua geração não a acessou. Desse modo, as famílias mobilizam diversas estratégias para conciliar o estudo dos filhos e o trabalho para suprir as necessidades de sustento da família.

As mudanças no modo de produção e na organização social acabam por reafirmar a hegemonia da educação escolar na vida social, apesar de que, contraditoriamente, o seu acesso não tenha sido plenamente democratizado (Romanelli, 2014; Saviani, 2009; Silva, 2006).

Como as terras próximas às rodovias já estavam ocupadas, muitas famílias vão para localidades cada vez mais distantes das rodovias e de núcleos urbanos, ficando desprovidas de acesso à escola, bem como de outros serviços sociais básicos, de modo que, para estudar, a juventude desloca-se para vilas próximas e/ou núcleos urbanos em que há oferta nos níveis que demandam. Essa dinâmica vincula-se aos processos de expulsão dos jovens da terra e do seio familiar e marca negativamente a vida desses sujeitos e a compreensão que têm de si próprios na relação com os outros. São impactados com o peso de um preconceito estrutural e vão internalizando uma pedagogia de baixa estima.

Tainá recorda várias tentativas da família em conseguir uma terra, como também das dificuldades relacionadas ao acometimento de doenças como malária, a falta de estrada, de serviços de apoio, com destaque ainda para a falta de escola, aspectos que forçaram a saída para o núcleo urbano. Chama atenção sua narrativa sobre a primeira experiência na escola:

Nós viemos morar aqui no bairro Itacaiunas [Velha Marabá]. Então, nós viemos para estudar, porque não tinha como estudar lá. E assim, a minha irmã mais velha começou a estudar e eu, junto com ela. Nós, extremamente atrasadas no ambiente daquela classe. Até hoje eu lembro dos traumas que eu tinha. Via a professora escrevendo e eu chorava porque eu não sabia fazer nada. E a minha irmã do mesmo jeito. Nessa época eu ia fazer oito anos. Para ela era mais desesperador..., que era bem alta, magra. E aquele negócio de que as pessoas só mangavam da gente: “era os da roça que não sabia de nada”. E

assim foi, passaram-se os anos, a gente ficou sempre estudando na cidade (Tainá, 14.03.2024).

Ao ser provocada para contar um pouco da sua trajetória escolar, abordando como foi o acesso à educação básica, a educadora Kiesa faz um detalhamento que nos ajuda a compreender como foram construídas as primeiras escolas nos territórios do sul e sudeste do Pará. A apresentação da “escolinha”, em geral construída pela comunidade, constitui-se o primeiro espaço coletivo de acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente as famílias conclamam uma pessoa da comunidade com alguma leitura para atuar como professora. Isso é evidenciado pelo relato de Kiesa (25.03.2024): “Eu comecei a estudar na educação básica numa escolinha lá na minha comunidade, um barraquinho que eles falam, só era coberta a parte de cima. Lá eu fiz da alfabetização à segunda série, nessa área chamada Castanheira”. Recorda ainda que a estrutura da escola era precária e não suportava o período de chuva; por isso, as famílias mobilizaram outros espaços de uso comunitário para sediar o funcionamento da escola, a exemplo da igreja, e posteriormente acionam a rede municipal de ensino para o reconhecimento da escola.

A expressiva maioria dos sujeitos inseridos nessa pesquisa recorda que, inicialmente, não havia oferta dos anos finais do Ensino Fundamental na localidade onde morava, como também não havia transporte para deslocamento até a escola mais próxima, forçando a saída para outras localidades (vila ou núcleo urbano), como relata Kiesa:

Quando eu cheguei na quinta série, lá não tinha quinta série. Uma comunidade tinha, a Vila Pajé, que é a comunidade mais próxima. Só que lá era assim, uns 10 quilômetros de onde eu morava. E nós só tínhamos bicicletas de má qualidade, não tinha ônibus para levar os estudantes... O meu pai decidiu que nós iríamos embora para uma vila onde a minha avó morava, [...] que é o município de Nova Ipixuna e próximo de Jacundá também. E aí lá eu estudei a quinta série, eu e a minha irmã mais nova (Kiesa, 25.03.2024).

Kiesa explica que, ao finalizar o ano letivo até a quarta série, não houve imediatamente oferta das turmas seguintes e que precisou sair para a área urbana. Eram quatro estudantes na escola e, por isso, justificavam a impossibilidade de abertura de turma. A ausência da oferta dos anos finais e Ensino Médio na comunidade de moradia força os estudantes a se deslocarem para áreas cada vez mais distantes. As normas para oferta de turma ignoram a dinâmica do campo, como desconsideram que outras crianças precisarão dessa oferta no ano seguinte, trazem implicitamente a concepção de que o campesinato vai desaparecer.

A cada ano, Kiesa tentava retornar para a sua localidade, no entanto, não havia oferta de turmas. “A turma fechou de novo”, essa expressão é apresentada várias vezes no texto, trazendo a ideia da descontinuidade na oferta do Ensino Fundamental na localidade, impactando

negativamente o direito à infância, o convívio familiar e comunitário. Depois que a turma fechou de novo, seu pai comprou uma casa na cidade de Jacundá para as filhas continuarem estudando. A saída dos filhos para morar na cidade antecipa rupturas, outros projetos que nem sempre estão conectados à terra, como observado na situação de Kiesa:

[...] mas dessa vez nós não voltamos. Não voltamos para lá, infelizmente. Depois eles conseguiram o transporte para levar os alunos da comunidade para vila Pajé... e aí inclusive aumentou a quantidade de alunos... mas aí nós já tínhamos levado outro rumo para a vida. Nessa época todo mundo arrumou namorado e o meu pai voltou para lá com a minha mãe (Kiesa, 25.03.2024).

Especialmente para os pais, apresenta-se a dificuldade de adaptação à vida na área urbana, uma vez que a relação e trabalho com a terra dão sentido à sua identidade e viabilizam o seu sustento. Kiesa (25.3.2024) recorda que os pais não conseguiram se adaptar na área urbana e voltaram definitivamente para a área rural e o trabalho no campo, enquanto as filhas seguiram na área urbana para fins de estudo, onde concluíram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O relato de Kiesa é representativo da trajetória escolar da maioria da infância e juventude do campo. Cada vez que avança nos níveis de ensino, precisa se deslocar para localidades mais distantes de sua moradia. São recorrentes as memórias das distâncias percorridas e dificuldades no trajeto até a escola, seja pelas más condições das estradas sem a devida manutenção ou ainda pela ausência de transporte. O Ensino Médio acaba sendo a principal ruptura, saída do campo para a cidade, tendo que conciliar estudo e trabalho.

Morando em casa alheia: “Quando eu terminei o Ensino Fundamental na vila, não tinha o Ensino Médio”

As similitudes entre os relatos evidenciam que a problemática da negação do direito à educação extrapola o âmbito individual, configura-se como um problema social que impacta o direito dos trabalhadores em condições socioeconômicas desfavoráveis, sendo as populações do campo as mais afetadas, impactando diretamente a infância e a juventude. Trata-se de um problema histórico de um país que naturalizou o sistema dual de ensino e não universalizou a educação pública (Romanelli, 2014; Saviani, 2009).

A ausência da oferta do Ensino Médio na comunidade onde moram é um problema recorrente. Diante desses desafios, intensificam-se as mobilizações e organização da comunidade através da associação para reivindicar Ensino Médio na vila. No entanto, enquanto a reivindicação não é atendida, os jovens continuam deslocando-se para a área urbana. “Sair do campo para estudar na cidade”, “morando na casa alheia” são expressões que se repetem nos relatos, pois os pais não tinham condições de mantê-los na área urbana, em especial no que diz respeito à moradia. O relato de Jamila é elucidativo:

Quando eu terminei o Ensino Fundamental na vila, não tinha o Ensino Médio. E aí era uma grande preocupação da mamãe, como era que eu ia terminar, por exemplo. **E meu pai já fazia parte de algumas associações, já era envolvido nessas questões na Vila.** Ele estava buscando esse Ensino Médio modular para lá junto com outras pessoas. **Mas aí não chegou a tempo de eu terminar e já ingressar.** E aí a minha mãe conseguiu uma pessoa, fazendeiro de lá, onde eu pudesse ficar na casa deles [...], e eu vim morar aqui em Marabá. E aí estudei o Ensino Médio no Acy Barros¹², os 3 anos, **contados os minutos para voltar para a Vila.** Pelas condições, por vários fatores, eu não consegui me manter em Marabá. Eu não consigo nem muito falar disso... [choro] (Jamila, 2023).

Com o término do Ensino Médio, Jamila fez a tentativa de se manter na área urbana de Marabá para continuidade dos estudos em nível superior. No entanto, naquele momento, não obteve sucesso nesse propósito. Retornou para a comunidade, sendo convidada para trabalhar na escola como auxiliar administrativo, pois inicialmente não tinha formação em magistério.

O relato de Jamila aproxima-se do relato de Jendayi e de vários outros inseridos na pesquisa, que tiveram que sair da convivência familiar, morar na casa de conhecidos ou parentes para dar continuidade aos estudos. Esse torna-se um elemento que marca as trajetórias dos sujeitos como uma expressão de violência, uma vez que não foi uma escolha livre, mas uma imposição.

A educadora Jendayi (10.10.2024) recorda que a comunidade onde morava a família desde 1984, através de demarcação posseira, ficava “a 200km da sede do município de Marabá, conhecida como Vila Tracoá”, onde nasceu e estudou até a quarta série (que corresponde ao 5º Ano). É importante destacar que, em geral, a situação dessas comunidades era – e ainda é – marcada pela ausência de políticas públicas de apoio à instalação das famílias, infraestrutura, produção, saúde, educação. A família integrou-se na luta posseira em que se destacam a participação do pai no movimento sindical com atuação local e regional e o protagonismo da mãe no trabalho na terra.

Na localidade só havia a oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para acessar outros níveis, precisava ir para mais longe ou sair da comunidade. Nem todos dispunham das condições de se manter em outra localidade ou no núcleo urbano. Diante do afastamento do convívio familiar com os pais e irmão, há diversas narrativas sobre o sofrimento em decorrência dessa ruptura, em que ficam na casa de parentes ou conhecidos para estudar.

Os pais veem o acesso dos filhos à escola como prioridade e mobilizam diferentes estratégias, como levá-los para a casa de parentes ou conhecidos. No entanto, a saída dos filhos

¹² A escola Acy de Jesus N. Barros Pereira, sediada na área urbana do município de Marabá, integra a rede pública de ensino que atende a turmas do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio para o qual jovens das comunidades rurais próximas se deslocam diariamente para finalizar a Educação Básica. Vê-se que na mesma estrutura física é atendida a demanda da rede municipal e estadual, o que expressa a carência de construção de escolas com oferta do Ensino Médio nos territórios camponeses, ao mesmo tempo que há o crescente fechamento de escolas.

para estudar traz diversas consequências, entre as quais a dificuldade de adaptação e sofrimento decorrentes da saída do núcleo familiar e da comunidade. Essa questão é mencionada várias vezes nos relatos em que expressam a necessidade de nutrir a dimensão da afetividade, o vínculo com a família e com o seu território.

Com a difícil experiência de deixar os filhos na casa de conhecidos ou familiares para estudar, alguns constroem a possibilidade de adquirir uma casa em vilas ou integram-se em ocupações urbanas, acabam por adquiri-la para viabilizar o apoio à continuidade dos estudos dos filhos. Há nos relatos várias tentativas de reaproximar os filhos, com a aquisição de uma casa na área no núcleo urbano, para viabilizar a continuidade dos estudos dos filhos em numa localidade mais próxima, onde podem se ver com mais frequência. Ter a própria casa também resguarda certa autonomia dos filhos, agora com idade de ficarem sozinhos. Como observado no caso de Jendayi (10.10.2023), em que a casa de apoio na área urbana de Marabá possibilitou finalizar os anos finais de Ensino Fundamental, Ensino Médio e a graduação. Depois, os pais deslocaram-se para uma outra ocupação no campo – antiga Fazenda Tibiriçá, atualmente PA 3 Ilhas – mais próxima do núcleo urbano de Marabá, onde residem atualmente.

No caso do educador Abaeté (3.10.2023), mesmo depois da criação oficial do PA Carajás Tamboril, não havia oferta dos anos finais perto de sua moradia. “A gente tinha a educação escolar lá no PA. Só que aí tem um determinado tempo que não tem mais professores para dar aula do sexto ou nono ano”, explica. Igualmente precisou sair de sua moradia e residir na casa de parente, onde ficava menos distante da escola de anos finais do Ensino Fundamental. Deslocava-se muito cedo para chegar a tempo na escola, às 5 horas, pois estudava no período da manhã. A oferta dos anos finais do Ensino Fundamental era através do sistema modular de ensino.

São constantes os deslocamentos campo-cidade e/ou mudança de bairros (vilas, núcleos urbanos), processo que se intensifica quando precisam cursar o Ensino Médio, que não é ofertado no lugar onde moram. É comum nos vários relatos situações de interrupção na trajetória escolar. No caso das mulheres, além de limitações decorrentes da oferta do ensino na localidade onde moram, destacam-se a questão da união conjugal, da maternidade e limitações impostas pelos maridos.

Guaci (16.3.2024) concluiu o Ensino Médio na área urbana de Jacundá e, após, volta a morar na área rural. Relata como se torna professora na comunidade onde vive. Já havia concluído o Ensino Médio, mas precisou retornar à área urbana para fazer o curso de magistério, o que possibilitou que fosse contratada para atuar como professora na escola da comunidade. Insere-se nos casos em que acessou mais tardiamente o Ensino Médio, além disso as

dificuldades também envolveram o processo de convencimento do companheiro para que pudesse se deslocar para a área urbana para retomar os estudos.

“Como é que os filhos, agricultores jovens, vão ficar na terra sem estudar?”

Como sindicalista, o educador Tamandaré participou ativamente do processo de organização dos trabalhadores na luta pela terra, acompanhando importantes conquistas com a criação de assentamentos na região. Com o tempo, nessa luta viu-se a necessidade de mobilizar a questão da educação, conseguindo organizar a oferta dos anos iniciais nos territórios. Lentamente houve avanços na oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, com uma presença expressiva do SOME como modalidade de oferta.

No ano de 1993, intensificam-se as mobilizações para atender à demanda da juventude por ensino médio. O sindicalista Tamandaré recorda que nesse período fizeram um grande encontro com jovens no espaço da Fundação Agrária do Tocantis-Araguaia – FATA em que um dos principais debates foi a questão da educação. “Então, como é que os filhos, agricultores jovens, vão ficar na terra sem ter educação?”. Recorda que isso gerou intenso processo de discussão e reflexão dos trabalhadores e culminou em 1996 com a constituição da Escola Família Agrícola de Marabá – EFA, no espaço da FATA (Tamandaré, 5.10.2023).

Acrescenta que, a partir dos grandes acampamentos, passaram a discutir essa demanda da educação junto ao INCRA, em parceria com a universidade, criando as condições para a realização do PRONERA, que possibilitou a oferta de cursos nos vários níveis de ensino, desde alfabetização de jovens e adultos à realização de cursos de nível médio, como as primeiras turmas de educação superior, o curso de Pedagogia do Campo, em 2006, com turma específica, articulando universidade, FETAGRI e MST. Isso contribuiu significativamente com o processo de formação de educadores para atuação nas áreas de assentamento e demais localidades rurais.

De modo indissociável, para além da conquista da terra, reivindicam o direito à educação, política de crédito agrícola, habitação, energia e outras reivindicações visando à estruturação dos assentamentos de reforma agrária (Tamandaré, 05.10.2023).

Diante das negações ao direito à educação voltada às populações do campo, os sujeitos coletivos vão protagonizando iniciativas de organização pedagógica e curricular próprias, em que se destacam as Casas Familiares Rurais – CFR e as Escolas Famílias Agrícolas – EFA, para atender em especial à juventude dos territórios rurais. No sudeste do Pará, vai se sobressair a iniciativa da EFA Marabá (Medeiros, 2021).

Para a educadora Julene, a experiência de ingresso/estudo na EFA Marabá, com oferta de Ensino Médio específico aos jovens do campo, trouxe a possibilidade de retorno à dinâmica

da vida no campo com a família e fortalecimento das relações comunitárias e inserção nas organizações coletivas do campo, como avalia:

E esse período foi muito importante para minha vida, porque eu voltei a participar da vida comunitária da minha comunidade, das reuniões, dos movimentos como a FETAGRI, CPT, Pastoral da Criança e em todos esses movimentos eu só aprendi (Julene, 13.03.2024).

Os educadores Tainá (14.3.2024) e Abaeté (3.10.2023) igualmente compartilham dessa vivência na EFA Marabá como produção pedagógica protagonizada pelos movimentos sociais para atender à demanda por Ensino Médio com formação específica da juventude do campo.

Tainá (14.3.2024) ingressa na EFA Marabá em 2003, lá estudando por três anos. Essa vivência a reaproximou da dinâmica do assentamento, da questão das lutas sociais, atuação no sindicato e em ações voltadas ao fortalecimento de outro projeto de agricultura na perspectiva da Agroecologia.

O educador Abaeté (3.10.2023) é filho de assentado no PA Carajás Tamboril, município de Marabá. Em 2000 ingressou na EFA Marabá, onde fez o Ensino Médio integrado com o curso técnico em agroecologia. Após, foi convidado a trabalhar na Federação das Cooperativas da Agricultura Familiar do Sul do Pará – FECAT, ligada à FETAGRI Sudeste, que envolvia a organização da produção dos agricultores junto às cooperativas dos municípios de Marabá, Itupiranga, Eldorado, Parauapebas, Nova Ipixuna, São João do Araguaia e São Domingos do Araguaia, onde atuou no período de 2006 a 2014.

Para os educadores Julene, Tainá e Abaeté, como tantos outros jovens que ali ingressaram, o estudo na EFA Marabá possibilitou a formação técnica em agropecuária e a vivência das primeiras experiências de trabalho nessa profissão.

De modo geral, em algumas localidades, vilas e assentamentos, avançou-se na oferta da educação básica, resultado das lutas pelo direito à educação nos territórios, como ressaltou o sindicalista Tamandaré, em São João do Araguaia-PA, com destaque para os assentamentos com localização geográfica próximo à rodovia. O relato de Amandla – 28 anos, tendo terminado recentemente o mestrado – evidencia essa conquista.

Amandla (2023) insere-se num pequeno grupo da pesquisa que conseguiu realizar a educação básica sem interrupções, na própria comunidade. Situando-se num momento em que um pouco da realidade em alguns territórios rurais havia sido alterada, com oferta especialmente do Ensino Fundamental e, em poucas localidades, avançou-se na oferta do Ensino Médio através do SOME. Amandla recorda algumas dificuldades enfrentadas no Ensino Médio: "os professores demoravam a vir, a grande maioria era de Belém". Apesar disso, destaca

importância de ter realizado toda a educação básica na sua comunidade de moradia. Isso reforçou uma visão positiva sobre o estudo e a escola.

Na luta pela terra, os trabalhadores fundam o espaço do acampamento como lugar de resistência e reivindicação de direitos, sendo também o local onde um quantitativo expressivo de crianças e jovens tiveram acesso, pela primeira vez, à escola, enquanto outros puderem dar continuidade à sua trajetória escolar. A reflexão do educador Akin sintetiza bem essa realidade:

Eu não parei de estudar, porque quando nós fomos para acampamento, já tinha escola. Eu fiz umas entrevistas [na pesquisa socioeducacional durante a LEDOC] em que todos os 3 entrevistados [...] disseram que a escola é o forte do MST, que era o movimento social que organizou a ocupação do assentamento Primeiro de Março [1997]. Então, [...] todos eles diziam, assim..., sem saber um do outro. Eles diziam: “_a primeira coisa que se faz no acampamento é a escola”. Então eu cheguei, tinha escola já articulada, já feita, era de pau e pique, mas nós não tivemos essa quebra. Nós éramos [escola] anexa, porque um acampamento é sempre anexo de uma escola que já tem registo ou alguma coisa do tipo. Então nós fomos anexo da escola do José Cordeiro, que hoje é anexo da Escola Educar para Crescer, que é do Castanhal Araras. Então, foi mais ou menos isso (Akin, 31.8.2023).

Hanna (28.10.2023) realizou toda a sua trajetória escolar da educação básica no Assentamento Palmares, em Parauapebas, o que considera uma conquista importante, uma vez que não é a realidade da maioria dos assentamentos. Ao refletir sobre esse processo, destaca o protagonismo das mulheres na ocupação, no cuidado dos filhos, na reivindicação de escola (Hanna, 28.10.2023). Na dinâmica da luta pela terra os sujeitos coletivos vão construindo uma pedagogia com características próprias.

Ao considerar a realidade no Assentamento Palmares, em Parauapebas-PA, Hanna destaca: “construímos as escolas e tudo, toda essa pedagogia da escola como uma importância do Movimento Sem Terra”. A educadora fez toda a educação básica no assentamento, sendo esta uma conquista recente, que se deu a partir dos anos 2000. Antes não havia oferta do Ensino Médio no assentamento e, por isso, a juventude era deslocada para as escolas no núcleo urbano de Parauapebas. Naquele momento, a principal reivindicação era a garantia do transporte escolar, porém algumas famílias mobilizaram conhecidos ou parentes na área urbana ou com aluguel de quitinetes para viabilizar o estudo dos filhos.

Hanna já conseguiu fazer o Ensino Médio no assentamento em 2003, através do SOME, que durante muito tempo foi a principal forma de acesso a esse nível de ensino. Mais recentemente, após reivindicações, há a oferta nessa modalidade regular no assentamento, de modo que atualmente coexistem as duas modalidades devido à expressiva demanda de

estudantes oriundos de localidades do entorno do assentamento e que são atendidas na sede do Assentamento Palmares, como explica Hanna:

Na verdade, agora é regular e modular também porque a escola Crescendo na Prática, Ensino Médio, se tornou praticamente um polo aqui, que tem outras escolas que são anexas a ela. Só que aqui na Palmares funciona através do sistema regular (Hanna, 28.10.2023).

O Assentamento Palmares se tornou uma referência para as demais localidades de seu entorno, permanecendo contraditoriamente a lógica de escola polo, expressão de ausência de escolas nessas localidades, em que os estudantes do campo se deslocam para cursar o Ensino Médio.

A luta dos trabalhadores por terra, infraestruturas e educação escolar necessárias para instalação e estruturação das famílias nos assentamentos possibilitou a conquista dos territórios e das primeiras escolas nas comunidades no campo. Assim, em algumas dessas localidades há oferta de todos os níveis da educação básica. Como relatado, o Assentamento Palmares, em Parauapebas, é um dos poucos na região com oferta do Ensino Médio regular e através do SOME, o que se constitui uma conquista. No entanto, na maioria das localidades persiste a lógica do deslocamento diário dos estudantes. Os deslocamentos (êxodo campo-cidade) dos filhos dos trabalhadores para estudar também se encontram fortemente relacionados com a política de fechamento de escolas ou de salas/turmas isoladas, que não é um fenômeno recente, e expressa a fragilidade na política de oferta da educação básica nos territórios rurais, marcada pela descontinuidade, transitoriedade, provisoriedade, pois está fundada na lógica urbanocêntrica (Hage, 2011).

Diante da política de fechamento, a luta continua pela permanência da escola e melhoria das suas condições de oferta. Nos territórios ainda persiste uma dívida quanto à oferta da educação infantil e a oferta do Ensino Médio sendo insuficiente. O Sistema Modular de Ensino – SOME, com uma trajetória de mais de 40 anos no estado do Pará, tem possibilitado a oferta do Ensino Médio em diversas localidades, mas carece de mais investimento nas condições de oferta e na efetivação de sua proposta pedagógica, de modo a considerar as especificidades dos territórios.

O processo de conquista da terra se dá concomitantemente à dinâmica de conquista da escola. A luta dos trabalhadores por terra, infraestrutura (como estradas) e educação escolar possibilitou a conquista dos territórios e das primeiras escolas nas comunidades no campo. Assim, em algumas dessas localidades há oferta de todos os níveis da educação básica.

Observamos que existe uma relação intrínseca entre a luta pela terra, a circulação das famílias por melhores condições de vida e as condições em que os filhos e filhas acessam ou não a educação básica. À medida que vão circulando por terra, trabalho, ora vivendo em áreas

de ocupação (acampamentos), pressionam por ação do Estado em favor da reforma agrária e também lutam pelo acesso à escola para atender os filhos. Vê-se, portanto, trajetórias escolares marcadas por inúmeras interrupções, mudanças de localidade, dificuldades para acessar a escola (ausente ou distante, percurso difícil), bem como mudança no arranjo familiar (separação dos pais), como observado no relato do educador Guaçu (17.8.2023), que inicia os estudos aos seis anos numa área de ocupação de posseiros na fazenda Bamerindus, em Eldorado dos Carajás-PA, município onde nasceu. Trata-se de uma juventude que tem a vida fortemente marcada pelas condições da estrutura agrária desigual. Esse fenômeno continua a se reproduzir, mesmo nos anos mais recentes.

Diante das permanentes interrupções na trajetória escolar e condições precárias de oferta, há relatos que revelam a desmotivação pela escola, que nem sempre se revela atrativa aos jovens. E justamente a inserção em coletivos da organização social, com atividades que mobilizam diferentes dimensões, como a relação entre Terra, Educação, Cultura e Arte, acabou por despertar o interesse na continuidade dos estudos. Como expôs o educador Guaçu (17.8.2023), sobre a vivência com posseiros que se integraram ao MST na ocupação da fazenda Maria Bonita, em 2008, em Eldorado dos Carajás.

A gente ficou no acampamento menorzinho na beira da estrada. E comecei a coordenar como um jovem que estava se inserindo, puxar [animar] o coletivo da juventude. E comecei a coordenar a juventude, a participar das formações nesse período de entrar no MST. Que a gente começou a ter organicidade do MST, começou a se formar. [...] O MST sempre me incentivou muito. Então, estar no coletivo de juventude era uma das formas de eu ter acesso ao teatro. A minha primeira oficina de teatro foi através da minha ida ao Acampamento Pedagógico da Juventude. Lá eu fiz oficina de teatro, de dança. Eu lembro que eu pensei: “É aqui que é o meu lugar!”. (Guaçu, 17.8.2023)

Diante do desafio de “como é que os filhos, agricultores jovens, vão ficar na terra sem estudar?”, os trabalhadores vão construindo pedagogias de organização que vinculam a luta pela terra à luta pelo direito à educação, arte, cultura, e inúmeras outras bandeiras necessárias à sua territorialização, sendo essa uma luta permanente que ultrapassa gerações.

“Não tem Ensino Médio no acampamento... Então, são 30km de ônibus para Eldorado todo dia” (Guaçu, 17.8.2023)

Para acessar o Ensino Médio, a maioria dos jovens das áreas rurais se desloca para outras localidades onde há essa oferta. O educador Apoema (14.03.2024, 26 anos) mora no Assentamento Lourival Santana, município de Eldorado dos Carajás, desde os 7 anos de idade, vindo de processos de circulação intrarregional. A oferta do Ensino Fundamental já se dá no período do acampamento e tem sua continuidade quando se torna assentamento. No entanto,

denuncia a ausência de oferta do Ensino Médio no assentamento, o que impôs a necessidade de se deslocar diariamente até a área urbana. Traz memórias das dificuldades do deslocamento e da pouca qualidade na oferta do Ensino Médio.

Até o momento, essa realidade de ausência da oferta do Ensino Médio no território não foi alterada. Os níveis de ensino ofertados no Assentamento Lourival Santana atualmente são “educação infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental” (Apoema, 14.03.2024, 26 anos).

A não oferta do Ensino Médio nas localidades rurais é um problema que afetou a trajetória escolar dos educadores inseridos na pesquisa nos diversos municípios da região, e permanece como um problema atual. “Como lá naquele momento não tinha o Ensino Médio, então eu tive que migrar para a cidade [Abel Figueiredo-PA], uma realidade muito difícil e desafiadora”, expôs Felizardo, (19.3.2024).

A saída dos filhos para outras localidades mais distantes acaba por alterar toda a dinâmica do grupo doméstico e em sua especificidade de unidade familiar camponesa. Os relatos coincidem no sentido da especificidade da unidade familiar camponesa enquanto unidade de produção e consumo, em que cada integrante participa na realização do trabalho conforme suas possibilidades, elementos demonstrados no relato de Iara:

O Ensino Médio à noite que é o Some, a gente fez do mesmo jeito, passava o dia trabalhando na roça, vinha, tomava banho em casa, no Brejo do Meio, estudava, dormia. E de manhã cedinho a gente ia, voltava pra roça, porque a gente tinha que tirar leite também. Somos 5 mulheres e 2 homens. Minha mãe disse que em toda a gravidez ele sempre sonhava, tudo homem, mas Deus mandou **5 mulheres, só 2 filhos homens. Então acabava que sempre em tudo da roça, era nós que fazia.** A gente também participou da **feira** ali na velha Marabá, que tem nos dias de sábado (Iara, 20.2.2024, 31 anos).

Historicamente têm se reproduzido processos de precária oferta da educação pública. Essa negação afeta mais fortemente as populações do campo, águas e florestas. A saída dos filhos para outras localidades mais distantes acaba por alterar toda a dinâmica do grupo doméstico e em sua especificidade de unidade familiar camponesa.

Neste trabalho não abordamos as especificidades da educação escolar indígena. No entanto, vê-se que predomina uma padronização na oferta da educação escolar que nega a perspectiva da autonomia pedagógica e curricular dessas escolas. As populações do campo, águas e florestas cada vez mais têm reivindicado essa autonomia e a possibilidade de ter pessoas do próprio território atuando na educação formal das novas gerações. Nesse sentido, ganha centralidade a reivindicação por uma formação específica de professores para atender a essa demanda, de modo que gradativamente tem aumentado a presença de indígenas na LEdoC/UNIFESSPA. Na retomada da trajetória escolar, vemos aspectos que se aproximam do

relato de sujeitos camponeses e povos originários, como pode ser observado no relato da liderança indígena Raoni, educador egresso da LEdoC/UNIFESSPA.

Raoni expõe que a educação escolar na aldeia era ofertada apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para prosseguir nos estudos, ele teve que sair da aldeia e ir para a área urbana.

Nasceu no município de São João do Araguaia, na aldeia Sororó. Ao concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, precisou deslocar-se, juntamente com os irmãos mais velhos, para o núcleo urbano de São Domingos, a fim de prosseguir os estudos, revezando-se entre a convivência na aldeia e a vida no núcleo urbano de São Domingos do Araguaia, até a conclusão do Ensino Médio.

Ao terminar o Ensino Médio, volta a morar na aldeia e vai atuar como professor na escola. No entanto, apesar da presença imemorial do povo Aikewara, o não reconhecimento do território transfronteiriço limita, por exemplo, a efetivação de políticas públicas específicas (e básicas), como a oferta da educação escolar indígena. Menciona ainda que foi constituída uma nova aldeia, para onde se mudou com seu pai, e observa as mesmas dificuldades em relação à oferta da educação escolar, em que os governos não se responsabilizam pela organização da oferta do ensino na aldeia.

Depois de 2017, 2018 eu voltei já com a comunidade Yetá. Meu pai já tinha constituído uma aldeia em 2018, mas desde 2014 a aldeia Yetá já existia. Meu pai constituiu essa aldeia em 2014. Só em 2018 conseguimos um local para se lecionar. Também foi uma complexidade danada. O município de São Geraldo não queria nos assistir, ter responsabilidade de conseguir essas coisas, materiais..., assistir a comunidade (Raoni, 12.3.2024).

Uma das principais lutas dos povos originários envolve a questão da demarcação dos seus territórios. No caso da Terra Indígena Sororó, essa foi uma bandeira de luta fortemente defendida pelo pai de Raoni, uma importante liderança do povo Aikewara, que lutou pela demarcação da TI Sororó, mas que faleceu no período da pandemia de Covid-19 (Raoni, 12.3.2024).

Muitos elementos encontram-se nos relatos sobre a trajetória escolar, que envolvem desde os anos iniciais até o Ensino Médio. A educação infantil foi uma conquista muito recente e, por isso, não era uma realidade para os sujeitos inseridos na pesquisa, que iniciam sua trajetória escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escolinha com estrutura bem simples e, em geral, sendo escola anexa. Diariamente os sujeitos percorriam longas distâncias para chegar até ela, sendo inúmeras as dificuldades no trajeto à escola. Vê-se ainda que, para acessar os anos finais do Ensino Fundamental, há necessidade de se deslocarem para outras localidades, o que está relacionado com a falta de sua oferta na comunidade onde moram. Essa

situação fica ainda mais difícil quando se trata do acesso ao Ensino Médio, que se dá geralmente no período noturno e através do SOME, que, apesar da falta de maiores investimentos na modalidade, acabou por se tornar a principal forma de acesso ao Ensino Médio, por exemplo.

A trajetória escolar acontece vinculada a processos de circulação entre vilas ou cidades, evidenciando o processo de luta pela terra. Os relatos evidenciam a importância da escola pública nos territórios como meio para a garantia do direito à educação.

Os desafios permanecem vivos... e nós também

A reforma agrária é uma dívida histórica ainda não resolvida na sociedade brasileira. Apesar de avanços na regularização de áreas já ocupadas na década de 1990, em especial devido à repercussão internacional de conflitos, como o massacre de 19 trabalhadores rurais ligados ao MST em 1996, observa-se recuo nessa agenda (Brelaz, 2006).

Observando o período de 1987 a 2005, percebeu-se que aproximadamente 70% dos assentamentos foram criados no intervalo de 1996 a 2002, período das maiores mobilizações dos agricultores. No período de 2000 e 2001 o ritmo de criação de assentamentos desacelerou. Essa tendência se manteve inclusive após a eleição do presidente Lula em 2002 (Assis, 2007, p. 210).

O cenário apresenta-se cada vez mais desesperador a partir do golpe de 2016, a eleição de Bolsonaro e o avanço de grupos conservadores e neoliberais atuando no Estado enquanto sociedade política e sociedade civil, em que se insere o agronegócio apresentando-se como responsável pelo desenvolvimento do país, ideário que permanece mesmo após a derrota eleitoral de Bolsonaro nas eleições de 2022.

Vale retomar algumas reflexões de Fernandes (2008, p. 63), ao afirmar que “as relações sociais distintas produzem territórios diferentes”. Evidência, portanto, distinções entre a lógica de organização do território do agronegócio e a lógica de organização do território camponês.

A composição geométrica e uniforme da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. Contrariamente, o território dos povos do campo “organiza primeiro para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida” (p. 40). “[...] A diversidade dos elementos que compõem o território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimento (Fernandes, 2008, p. 40-41).

Outra importante contribuição de Fernandes (2008) dá-se ao demonstrar que o processo de construção do conceito agronegócio também carrega a construção de uma ideologia. Retoma a formulação do conceito de agronegócio (*agribusiness*) a partir de John Davis e Ray Goldberg, que

está relacionado a “um complexo de sistemas que compreende a agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho” sob o controle de corporações transnacionais (Fernandes, 2008, p. 47).

Para Wanderley (2015), apesar dos debates que envolvem o termo camponês¹³, é preciso destacar que ele evoca um projeto social e político que se opõe ao modelo de agricultura conservadora, de modo que tem havido uma revalorização do termo e de práticas agroecológicas.

Para a autora, o campesinato compreende uma forma social de produção que se fundamenta na organização e cooperação do trabalho familiar, orientado pelas finalidades de sua manutenção e reprodução. “A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura” (Wanderley, 2015, p. S027). Nesse sentido, reconhece-se que são diversas as formas de existência dessa categoria social que apresenta especificidades conforme o contexto sócio-histórico em que se constitui.

É na luta contra as relações sociais de exploração que se constituíram na região sul e sudeste do Pará sujeitos coletivos, como a “Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura (FETAGRI) [...] ligada à CONTAG¹⁴ e ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que se territorializou na década de 1990 no Sudeste do Pará” (Anjos, 2020, p. 307-308). Apesar de recuos na agenda da reforma agrária no país, considera-se que o “campesinato se tornou um sujeito político” que articula em suas reivindicações um conjunto de direitos indispensáveis à sua existência e pauta questões que dizem respeito à existência e reprodução da humanidade como um todo, como a questão da soberania e segurança alimentar, e o direito à educação, que se vincula diretamente com os processos de reprodução da infância e juventude. Nesse sentido, ganham relevância as conquistas no âmbito da formação de educadoras e educadores do campo.

Ao longo deste capítulo fizemos um esforço de apresentar os educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA inseridos nesta pesquisa, considerando sua constituição sócio-histórica nas regiões do sul e sudeste do Pará. A partir disso, foi possível identificar fluxos migratórios anteriores à década de 1970, apesar de a maioria se concentrar a partir desse período sob influência da política governamental de reocupação do espaço

¹³ “A palavra ‘camponês’ carrega um forte conteúdo político, pois ela é fortemente associada ao movimento camponês, que foi duramente perseguido, como ‘subversivo’ pelos governos militares, que dirigiam o Brasil de 1964 a 1985. A busca de uma expressão politicamente mais ‘neutra’ levou, nesse período, a que fossem adotadas, oficialmente, denominações como ‘pequenos produtores’, ‘agricultores de subsistência’, ‘produtores de baixa renda’ que, além de imprecisas, carregavam um forte conteúdo depreciativo” (Wanderley, 2015, p. S030).

¹⁴ CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura.

amazônico brasileiro. Esses fluxos migratórios acabaram constituindo um campesinato diverso, que buscou se territorializar na região a partir da luta posseira e assumiu outras expressões com a constituição de um movimento sindical e social, em que se destacam a presença da FETAGRI e do MST, além de inúmeras outras expressões de organizações coletivas dos povos do campo em sua diversidade.

É nessa dinâmica que se dá a organização das primeiras escolas voltadas ao atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos territórios como resultado da mobilização dos trabalhadores. O direito à escola pública nos territórios camponeses e demais povos do campo ainda não se encontra plenamente efetivado, em especial em relação à oferta do Ensino Médio. Diante dessa realidade, destaca-se o protagonismo dos sujeitos coletivos que reivindicam a educação no/do campo, materializadas em iniciativas como a Escola Família Agrícola de Marabá, as Casas Familiares Rurais, o Campus Rural Marabá/IFPA, a Faculdade de Educação do Campo/UNIFESSPA, mobilizando importantes parcerias, como a relação histórica envolvendo os movimentos sociais e a universidade. Nesse sentido, ganham relevância as conquistas no âmbito da formação de educadoras e educadores do campo.

No capítulo que se segue, abordaremos a prática social de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, considerando o trabalho no qual se inserem, compreendendo que se situam na perspectiva de práxis, uma vez que se encontram comprometidos com processos de transformação da realidade social e de produção do conhecimento na perspectiva de romper com a sociedade de classes e fortalecer um projeto social em favor dos trabalhadores. Essa formação e suas implicações não podem ser compreendidas de forma isolada, por elas mesmas, mas se inserem no campo das tensões da realidade social, das lutas de classe e suas contradições.

CAPÍTULO 3 – EDUCADORES EGRESSOS DA LEDOC/UNIFESSPA: INSERÇÃO E VIVÊNCIAS NA DOCÊNCIA

Para compreender a práxis de educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA, buscamos identificar sua prática social considerando suas inserções profissionais e vivências antes e a partir dessa formação, objetivando apreender sua materialidade, as tensões e possibilidades que a envolvem.

3.1 Atuação dos educadores e vínculos com os territórios

A questão da permanência e vínculo com o território é central quando consideramos os sujeitos da pesquisa, que vêm de trajetórias de luta pela terra e que produziram formas de existência em que a relação com a terra, águas e florestas fundam sua identidade. Esse aspecto revela-se ainda necessário de ser observado quando vemos que se trata de territorialidades sob permanente ameaça.

Quadro 3 – Onde atuam os educadores e vínculos com os territórios

Permanece com moradia na localidade		Deslocamento para outro município no sul e sudeste do Pará (migração intrarregional) <i>[Apenas 1 caso de migração entre estados vizinhos]</i>
	Trabalha em localidade próxima ou em outro município	
Aliká Apoema Ayana Dandara Danson Erasto Guaci Hanna Jamila Jendayi Joaci Raoni ¹⁵ Tamandaré	Abaeté Akin Coaraci Guaçu Julene Marjani Tecoara Ubirajara <i>[Migração campo-cidade]</i> Arandu Iara Kayke Tainá	(municípios próximos: Marabá, SJA, SGA) Amandla Amara Themba (localidades que variam de 230km a mais de 500km) ➤ Felizardo (Abel Figueiredo - Parauapebas) ➤ Kiesa (Goianésia - Tucumã/Ourilândia do Norte) ➤ Zuri (MA - PA)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

¹⁵ Território indígena.

Em relação à moradia atual, identificamos três grupos, como pode ser observado no Quadro 2. Dentre os 31 educadores inseridos na pesquisa, 21 encontravam-se morando nas localidades de referência onde estavam quando ingressaram na LEdoC/UNIFESSPA, sendo assentamentos, vilas, terra indígena, acampamentos ou em suas proximidades. Registramos que 8 deles deslocam-se diariamente para trabalhar em outras comunidades ou municípios no entorno. Esse deslocamento em geral envolve distâncias mais curtas, por se tratar de localidades vizinhas, exceto alguns poucos casos em que as distâncias alcançam 70 km – como observado no caso de Julene, que diariamente se desloca de Marabá à aldeia em Bom Jesus do Tocantins-PA. Constitui, portanto, um primeiro grupo.

Como segundo grupo, identificamos a situação de 4 educadores que permanecem no mesmo município, mas estavam em processo de migração campo-cidade, em decorrência de perda de contrato, necessidade de estudo ou nova composição familiar.

Do total, 6 educadores encontravam-se com residência em outras localidades na região sul e sudeste do Pará, caracterizando uma migração (circulação) intrarregional motivada por trabalho, nova composição familiar ou outro motivo, constituindo um terceiro grupo. No entanto, comentam que “os vínculos não foram cortados”, como destacou a educadora Amandla, apesar da necessidade de construção de outros vínculos, situação de Felizardo e Kiesa.

A questão da moradia nos territórios é bem dinâmica, no sentido de que são constantes as necessidades de deslocamento e têm diversas motivações, seja para fins de novo arranjo familiar, estudo, trabalho, envolvendo especialmente os que se encontram com vínculos precários de trabalho. Por vezes, a saída do território é provisória, conforme duração do contrato de trabalho, e com o seu término, tendem a retornar, como observado nos casos de Jendayi, Alike e Joaci.

A atuação em processos educativos escolares está no horizonte da expressiva maioria dos entrevistados, manifestando a indissociável relação entre a educação e as possibilidades de fortalecimento do território do campo, das águas e florestas. Atuar no próprio território é também compreendido como possibilidade de conciliar a atividade em processos educativos escolares com a dinâmica do trabalho no campo, a relação com a terra e a produção de alimentos como aspectos identitários, além da convivência comunitária com familiares e amigos, representando a importância desses vínculos, aspecto que é predominante, como foi notado ao considerarmos o local de moradia dos educadores inseridos na pesquisa.

No tópico seguinte, focamos nos espaços de inserção profissional dos educadores.

3.2 Atuação socioprofissional e vivências de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA

Compreender os espaços de atuação dos educadores do campo egressos da LEdoC/UNIFESSPA significa um desafio. Seja pela dinamicidade que caracteriza essa dimensão, seja pelo esforço de compreensão da relação trabalho e formação em sua materialidade, nas relações que as produzem, condicionam e que são também alteradas na relação com os sujeitos. No Quadro 4 buscamos sintetizar as principais ocupações e vivências dos educadores da pesquisa.

Quadro 4 – Atuação socioprofissional dos egressos da LEdoC/UNIFESSPA

TRABALHADORES EM PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES (TRABALHO DOCENTE NO CAMPO)				PROCESSOS EDUCATIVOS COMUNITÁRIOS E OUTRAS PRÁTICAS SOCIO-PROFISSIONAIS	FORMAÇÃO CONTINUADA
Docência	Docência Primeira experiência de docência após a LEdoC	Gestão escolar (GE) Coordenação Pedagógica (CP)	Atividades de apoio (na escola)		Pós-graduação
<i>Anos finais</i> Guaci Danso (i) Tecoara (i) Ubirajara Arandu Amara (v) Felizardo (v) <i>Anos iniciais</i> Raoni (iii) Akin (i) Kiesa (ii)	<i>Anos finais</i> Jendayi (i) Amandla (i) Ayana Kayke Alika (Aux. sala) Julene Themba (v) Contratos encerrados [Abaeté Tainá]	<i>Anos iniciais</i> (vi) Jamila (i) Marjani (i) Hanna (i) (Aux. Adm.) Dandara (i) Joaci (iv)	<i>Educação infantil</i> Erasto (i) (vigilante) <i>Ensino médio</i> Coaraci (i) (Técnico em Agropecuária)	Zuri Guaçu Apoema Tainá Abaeté Tamandaré (sindicalista) Iara (salgadeira)	<i>Cursando mestrado</i> Raoni Guaci Apoema* <i>Finalizou mestrado</i> Coaraci Arandu Kaike Amandla Felizardo Danso* <i>Finalizou especialização:</i> Marjani

Fonte: Elaborado pela autora, 2023/2024.

(i) Concursado(a)

(ii) Rede particular

(iii) Terra Indígena

(iv) Educadores que mencionaram que, em sua trajetória profissional, viveram a experiência de gestão: Akin; Felizardo; Julene (auxiliar administrativa); Tainá (coordenação pedagógica). No entanto, no quadro, consideramos somente os que estavam no exercício da função.

(v) Área urbana

(vi) No grupo da gestão, apenas Dandara estava em escola com oferta dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Ela é concursada para atuação nos Anos Iniciais.

A análise das narrativas possibilitou o agrupamento em dois grupos: trabalho em processos educativos escolares no campo, onde se encontra a expressiva maioria dos educadores egressos (24), o que corresponde a 77% do total; no segundo grupo (23%), temos educadores atuando em processos educativos comunitários, não se desvinculando da primeira categoria, mas evidencia os que estão prioritariamente nesses espaços (6) e em outras práticas socioprofissionais (1). Sobre esses grupos discorreremos a seguir.

3.3 Docência

Consideramos algumas subdivisões: educadores que já estavam inseridos na docência antes da inserção na LEdoC/UNIFESSPA, sendo que a maioria (10) passa a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental, apesar de haver a permanência de uma minoria (3) nos anos iniciais do Ensino Fundamental – em geral, utilizando certificação em Pedagogia, proveniente de instituições privadas. Identificamos ainda 7 educadores na primeira experiência de atuação em espaços educativos escolares, que se deu com a LEdoC/UNIFESSPA, em que 2 deles conseguiram efetivação via concurso público com reconhecimento do perfil de egresso da LEdoC.

Outra especificidade desse grupo pode ser classificada como: egressos atuando em atividades de apoio escolar (4).

3.3.1 Educadores que já estavam inseridos na docência (antes da LEdoC) e que passam a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental em sua área de formação

Identificamos 10 educadores da pesquisa que já atuavam na docência nas escolas no campo, inicialmente com formação em nível médio de Magistério. Em geral, trata-se ainda de educadores que desde a infância e juventude mantiveram vínculos com a localidade e, após, passaram a atuar como educadores em diferentes níveis e modalidades nas escolas onde estudaram (Felizardo, Akin, Danso, Ubirajara, Arandu, Ayana, Abaeté, Hanna, Joaci).

Eram professores nos anos iniciais e, em especial, a partir da formação em Licenciatura em Educação do Campo a expressiva maioria que integra esse grupo passou a atuar como professores nos anos finais do Ensino Fundamental em sua área de formação. A maioria permanece nas escolas no campo (7) e os educadores que evidenciam bem esse aspectos são: Guaci, Amara, Danso, Tecoara, Ubirajara, Arandu, Felizardo; um (1) permanece nos anos iniciais (Raoni); enquanto a outra vai atuar na gestão em escola de Ensino Fundamental I e II (Dandara). Abaixo, selecionamos alguns trechos representativos desse grupo.

A educadora Amara (17.8.2023), ao descrever os primeiros anos de docência na escola do assentamento, evidencia o acúmulo de sete a oito anos atuando nos anos iniciais do Ensino

Fundamental antes do ingresso na LEdoC. E quando iniciou a Licenciatura, foi possível sua atuação nos anos finais do Ensino Fundamental em sua área de formação.

Eu trabalhei lá [no Assentamento Primeiro de Março, São João do Araguaia] uns sete a oito anos. Então, eu iniciei na turma de primeiro ao quinto ano. Depois quando eu comecei a estudar na Educação do Campo eu passei a trabalhar no sexto ao nono ano. Eu sempre trabalhei na área de História, Religião. **Atuo hoje também** (Amara, 17.8.2024).

A expressiva maioria enfatiza a mudança de atuação dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental na área de formação como uma conquista que se deu com a conclusão na LEdoC/UNIFESSPA.

[Após o término do Ensino Médio em Magistério] quando eu comecei a trabalhar na escola, sempre trabalhei com séries iniciais. O ano passado [2023], surgiu a oportunidade de eu trabalhar com os anos finais, com uma disciplina de matemática. Foi a área que eu me formei na Educação do Campo. E esse ano também estou trabalhando com matemática, com o sexto ano e com duas turmas da EJA à noite, a terceira e quarta etapa (Guaci, 16.3.2024).

Em geral, trata-se ainda de educadores que desde a infância e juventude construíram vínculos com a localidade e, após, passaram a atuar como educadores em diferentes níveis e modalidades nas escolas onde estudaram (Felizardo, Akin, Danso, Ubirajara, Arandu, Ayana, Abaeté, Hanna, Joaci).

Considerando a dinamicidade das relações de trabalho, observamos situações de educadores que, tendo seu contrato de trabalho finalizado, deslocam-se para outros municípios e passam a atuar em escola na área urbana (Felizardo e Amara, por exemplo), atuando geralmente nos anos finais do Ensino Fundamental na mesma área de sua formação. As problemáticas do vínculo precário de trabalho e processos de circulação por trabalho demandam mais reflexão, questão retomada mais adiante.

O que chama atenção em todos os relatos é que a maioria dos educadores passa a atuar em vagas dos anos finais do Ensino Fundamental a partir do perfil do egresso em Licenciatura em Educação do Campo, tanto para os que estão com vínculo de contrato temporário, como os que já estavam concursados (Danso e Tecoara).

O educador Danso, com formação em magistério e egresso da LEdoC/CAN, expõe que atualmente continua sendo professor da escola na Nova Canaã, Jacundá-PA, trabalhando com as disciplinas de Matemática, de Ciências e Educação Física (anos finais do Ensino Fundamental) (Danso, 7.11.2023). O componente Educação Física não se insere em sua área de formação. Essa é uma questão recorrente nas escolas do campo e da cidade, em especial com determinados disciplinas, o que revela ainda a hierarquia entre os componentes curriculares.

No caso da Educação Física, é grave a ausência de espaços adequados para a realização de atividades esportivas na escola (quadra poliesportiva, por exemplo). O espaço da escola tende a limitar-se cada vez mais às atividades de cognição (sala de aula, cadeiras, lousa).

Ao longo de sua formação inicial, o educador Tecoara foi formando um perfil que em si já transita em diferentes áreas. Fez o Ensino Médio em Magistério e isso o habilitou para os anos iniciais. Fez o curso de História (em Instituição de Ensino Superior privada), que é da área de Humanidades, já atuou com Ensino Religioso e na Licenciatura em Educação do Campo fez escolha para a área de Letras e Linguagens. Explica que esse percurso está relacionado com as demandas de trabalho onde há carência de professores na área de linguagens e excesso de profissionais com formação em História no município, sendo ainda estratégia para ampliar as possibilidades de atuação.

Atualmente o educador Tecoara mantém-se concursado em São João do Araguaia-PA como professor da Educação Básica, Língua Portuguesa, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental (100 horas). Está substituindo uma professora em licença (100h), totalizando 200 horas, o que felizmente possibilitou sua lotação numa escola, sendo uma situação incomum. Em geral, sua lotação ocorre em duas escolas. Acrescenta que na escola atual, onde se encontra lotado, há três professores de Língua Portuguesa, sendo um para cada turno: manhã, intermediário e tarde, sendo que à noite a escola sedia turmas de Ensino Médio e EJA. Desse modo, a escola está sempre com atividade, o que aponta para a necessidade de sua ampliação e/ou construção de novas estruturas. Por outro lado, evidencia sua superlotação, além de que revela carência de construção de novas escolas, com destaque para a oferta do Ensino Médio.

O educador Ubirajara inicia na docência com formação em Magistério, inicialmente via Programa Mais Educação e após, é convidado para integrar o corpo docente da escola atuando como professor no 3º e 4º anos do EF (multissérie). Ao longo da pesquisa, três educadores fizeram menção ao referido programa sobre o qual não será possível nos determos neste trabalho. A respeito dos demais aspectos, sua narrativa aborda elementos comuns já identificados nos demais: ao evocar como se torna professor, destaca a formação em nível de magistério e atuação nos anos iniciais multissérie.

Quando eu ingressei no curso eu já estava em sala de aula... eu entrei em sala de aula pelo Programa Mais Educação na época, um programa do governo federal. E, como os coordenadores da escola sabiam que eu tinha **magistério** [...], então, eu comecei trabalhando com matemática no programa. E aí depois de uns quatro meses, fui convidado a assumir uma turma de terceiro [e quarto] ano, e era uma **turma multisseriada**. Então foi a partir daí que eu comecei a trabalhar (Ubirajara, 19.3.2024).

A partir da Licenciatura em Educação do Campo, Ubirajara é lotado como professor do 6º ao 9º ano do EF, Matemática, ofertado através do SOME em 2019, em Jacundá-PA. Passou a atuar em Nova Ipixuna, Projeto de Assentamento Agroextrativista Praia Alta Piranheira, desde 2020. Destaca em seu relato a forma de ingresso e a atuação em turmas multisseriadas nos anos iniciais e através do SOME nos anos finais do Ensino Fundamental, principal modalidade de oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas comunidades que tendem a trazer desafios específicos para o trabalho docente no campo.

E aí depois, em 2015..., em 2016 eu trabalhei com essa turma. Em 2017 eu [...] comecei a trabalhar no **SOME**. Que em Jacundá tem um sistema SOME em algumas comunidades do campo. Como não tem de **6º ao 9º ano** regular, aí eles colocam professores para ir trabalhar uma disciplina..., por exemplo, matemática a gente passa 60 dias na comunidade, [ou] 40 dias letivos, e a gente ficava rodando [circuito]. Então, em 2017, 2018, eu trabalhei nesse sistema (Ubirajara, 19.3.2024).

Considerando a dinamicidade das relações de trabalho, observamos situações de educadores que, tendo seu contrato de trabalho finalizado, deslocam-se para outros municípios e passam a atuar em escola na área urbana (Felizardo e Amara, por exemplo), atuando geralmente nos anos finais do Ensino Fundamental na mesma área de sua formação. As problemáticas do vínculo precário de trabalho e processos de circulação por trabalho demandam mais reflexão, questão a ser retomada mais adiante.

A mudança no nível de ensino, em conformidade com a formação em Licenciatura em Educação do Campo e sua respectiva área de formação, aponta para um tipo de reconhecimento dessa formação ofertada no espaço da universidade pública. Porém, vincula-se ainda a ricas articulações que já estavam em curso, construídas pelos sujeitos coletivos do campo, mobilizando o espaço da escola no esforço de sua transformação, a fim de se vincularem com o modo de vida dos povos e seus territórios, fortalecendo-os. Tentamos reunir algumas dessas vivências no tópico sobre construção de iniciativas da escola no e do campo.

Outro aspecto que vai se apresentando nas narrativas diz respeito a como acessam a educação superior. Guaci, Tecoara e Amara são alguns dos educadores desse grupo, entre outros no conjunto da amostra que mencionam já ter realizado uma graduação de nível superior após o magistério, Pedagogia e História, respectivamente. Ambos fazem referência a instituições particulares como o lócus onde realizaram a referida formação, na modalidade EaD. Retomamos essa discussão mais à frente, por entender que vai se constituindo uma categoria que marca o objeto-sujeito de investigação.

Educadores inseridos na docência antes da LEdoC que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Acrescenta-se a este grupo que se encontra atuando na docência mais três educadores: Raoni, Kiesa e Akin. Diferentemente dos demais já citados, permanecem atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que constitui uma expressiva demanda.

O educador Raoni, vice-cacique na aldeia onde mora, atua como professor de Língua Portuguesa na comunidade. A escola funciona como um anexo de outra aldeia. Na comunidade só há oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As lideranças têm reivindicado a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental, além de mais autonomia na organização do trabalho na escola e uma melhor remuneração para os profissionais que atuam na escola.

Apesar de trabalharem 200h, estão recebendo o equivalente a 100h, naturalizando-se a ideia do trabalho voluntário na escola. “Estão pagando nas quatro horas [dia]. Então, eles trabalham na parte da manhã e na parte da tarde. Isso foi a minha revolta... Para eles ficou confortável, para nós não!” (Raoni, 12.3.2024). Aborda ainda a questão da fragilidade da identidade e autonomia das escolas nos territórios na relação com as secretarias de educação responsáveis pela política educacional. Embora sejam as lideranças indígenas que definam o professor que fica na aldeia, são insuficientes os espaços de formação de professores indígenas que, de fato, respeitem a especificidade dos povos. Expõe que “a secretaria não quer aderir. Eles sabem que existe, sabem que tem as leis e são obrigados a ter essa capacitação para os professores darem continuidade, mas eles ignoram. Ignoram mesmo” (Raoni, 12.3.2024).

A questão da educação escolar indígena não é objeto deste trabalho, no entanto chama atenção a presença e reivindicação por vagas dos povos originários no curso, o que está relacionado também com ações envolvendo os educadores da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA junto a esses povos, com os quais ainda temos muito a aprender. A esse respeito, reafirma a necessidade de criação e fortalecimento de processos formativos que considerem as suas especificidades.

Atuação nos anos iniciais do EF em área urbana (Kiesa e Akin)

Algumas situações representa minoria no conjunto da pesquisa, porém apontam para desafios que não podem ser ignorados no contexto do trabalho docente no campo e na cidade.

A educadora Kiesa já havia formado um novo grupo familiar (casamento); após o término do contrato de trabalho na escola (anos iniciais), em razão de mudanças na conjuntura política local, muda-se de localidade com a família por demanda de trabalho do marido. Outrossim, já vivenciara processos anteriores de desterritorialização, em especial devido ao

fechamento de escolas no assentamento onde morava. Esse fato, além de fragilizar o vínculo da infância e juventude com o modo de vida da unidade familiar camponesa, é uma expressão do processo de desterritorialização que marca a trajetória de muitos dos educadores da pesquisa. O relato de Kiesa é representativo dessa problemática:

Eu sou do Sudeste Paraense, sou de Jacundá. Eu morava lá no assentamento rural chamado Castanheira, e por lá eu morei até meus 13 anos com a minha família. Meus pais ainda moram lá até hoje... Com 13 anos eu fui para a cidade, que foi quando a escola da minha comunidade fechou. E aí... fiquei por lá até 2016, [na área urbana] em Jacundá. Eu trabalhei no município de lá... Não era nas escolas do campo, era nas escolas do município... Enquanto eu trabalhava lá... eu estudei em Marabá. E aí quando acabou o curso, como aulas, eu vim morar em Parauapebas. Eu estou casada e por causa do relacionamento eu vim morar em Parauapebas. E aí, em 2020, eu vim para Tucumã por causa do meu esposo, que veio transferido da empresa (Kiesa, 25.3.2024).

A predominância do trabalho docente via contrato está sujeito às interferências de grupos político hegemônicos na educação pública, de modo que é recorrente abordarem que essa questão afeta sobretudo os que estão com vínculo de contrato. “Essa questão política envolve muito a vida da gente, professores que não são concursados. Na época, lá... o prefeito perdeu e aí nós também perdemos o nosso cargo”. O rompimento do contrato de trabalho foi mencionado como elemento que contribuiu para a mudança de município, como também impactou o término da formação inicial, provocando demora na finalização do trabalho de conclusão de curso.

A análise da atuação dos educadores do campo evidenciou diferentes espaços e dimensões da vida além do trabalho formal. Na dimensão da vida, a questão da maternidade se apresenta como uma tônica no relato das mulheres educadoras, como expõe Kiesa:

[...] E aí, durante esse período de gestação, [nascimento do] meu filho... até os dois anos... eu decidi que eu não ia trabalhar. Eu queria aproveitar esse momento com ele..., tão pequeno..., eu não quis deixar ele só. E aqui eu não tenho ninguém, só eu e a minha família, e... eu não tenho rede de apoio. Aí, eu fiquei até agora... em 2024 (Kiesa, 25.3.2024).

Enquanto ocupação atual, a educadora Kiesa trabalha nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede particular em Ourilândia do Norte (apenas 2km distante do município de Tucumã, onde mora), pois não conseguiu vaga na rede pública e não havia inclusão e seu perfil de formação na LEdoC não era contemplado nas poucas vagas disponibilizadas. Destaca ainda que se deparou com a necessidade de fazer uma segunda licenciatura para conseguir trabalho na área de educação:

E durante esse período que eu estou aqui, desde 2020, eu fiz pedagogia. Porque aqui, todo mundo que eu ia atrás falava assim: “_não..., faz uma pedagogia. Porque essa tua área ninguém te chama não, ninguém conhece”.

[...]. Aí eu fiz pedagogia... uma pedagogia à distância... [...]. E aí foi a forma de eu conseguir uma vaga na escola foi assim, dessa forma, fazendo uma pedagogia à distância, uma segunda licenciatura. Eu não recomendo muito porque é um curso mais para ter o papel, o diploma (Kiesa, 25.3.2024).

A partir do relato da educadora Kiesa, observa-se que vivenciou diversas situações: não renovação de contrato; circulação para outra cidade; desemprego; dedicação exclusiva à maternidade e trabalho doméstico; nova circulação para outra cidade; tentativas sem sucesso para inserção nas escolas públicas; trabalho como gerente em loja; gestação e cuidado de filho recém-nascido; após, tenta se reinserir na dinâmica de trabalho para além do espaço doméstico. No entanto, sem conseguir lotação na rede municipal de ensino do município onde passou a residir, faz uma segunda licenciatura em EaD (Pedagogia). Faz uma nova tentativa e deixa currículo também nas instituições de ensino particular onde, mais recentemente, foi chamada para trabalhar nos anos iniciais, respaldada pela formação na segunda licenciatura.

Para concorrer à vaga de professora nos anos iniciais do EF na escola particular, apresentou como documentação o diploma de Pedagogia, que fez à distância, numa IES particular, como segunda licenciatura. Sobre o retorno para a sala de aula, mesmo nessas condições, busca se reaproximar do seu campo de trabalho, criar oportunidades para finalmente voltar a atuar em escola pública. “E sempre pensei nisso assim, que eu tenho que entrar de alguma forma na educação. E aí, foi a forma que eu encontrei. E, a partir daí, é muito importante conhecer as pessoas aqui para poder ir seguindo o caminho” (Kiesa, 25.3.2024).

Não podemos ignorar as correlações de forças presentes nessas localidades onde predominam grupos hegemônicos do agronegócio.

Aqui sintetizamos duas questões centrais: incertezas no mundo do trabalho (o trabalho com vínculo temporário está sujeito à conjuntura política partidária); incertezas quanto ao reconhecimento do perfil de formação inicial que se vincula à negação da existência da diversidade de povos; negação de outros modos de existir que não seja o modo do capital.

Dos docentes desta pesquisa, também foi identificado o caso do educador Akin, aprovado em concurso com perfil de egresso da LEdoC. Apresenta algumas particularidades que apontam inúmeras reflexões sobre a docência na escola pública, com destaque nos territórios camponeses e tensões que os envolvem.

Ao longo de sua trajetória profissional, conciliou a atividade de auxiliar de biblioteca no assentamento (inicialmente organizado pelo MST, em São João do Araguaia) onde reside com os pais com a atividade de docência em município próximo, Marabá. No primeiro, é concursado desde 2008, quando finalizou o Ensino Médio; no segundo, a provocação para atuar na docência se dá a partir da formação na LEdoC enquanto ainda não havia concluído o curso,

onde também foi bolsista no PIBID. No decurso, vivencia três experiências bem diversas, com vínculo de contrato – em área de acampamento em situação de conflito, anos iniciais, em área de assentamento e no IFPA/CRMB - Ensino Médio –, em sua área de formação. A respeito dessas experiências, selecionamos alguns trechos de seu relato, em que a atuação na docência em área de acampamento em situação de conflito marca sua trajetória, pelos desafios que se apresentaram, sendo ainda comumente citada por outros educadores inseridos nessa vivência.

[...] Eu já comecei a atuar em 2014, foi minha primeira experiência. Fiquei um pouco nervoso, porque eu fui atuar em um acampamento. E lá era área em conflito. Era Hugo Chávez. Eu fui um dos fundadores da escola junto com outra equipe daqui, também alguns estudantes da educação e outros moradores de lá que ainda não eram [da Licenciatura em Educação do Campo] mas tinham magistério ou já estavam cursados. [...] Fomos para um acampamento do MST e vivenciamos muitas coisas boas e ruins. Vamos dizer que essas coisas boas, foram lições; as ruins que eram os rojões, que eram os soldados lá no conflito entre sem-terra e a equipe de fazendeiro. Então, a questão de precariedade mesmo, de recursos que nós tínhamos. Então tudo isso foi um processo... (Akin, 31.8.2023).

O educador destaca o desafio de, ainda nas condições de acampamento em situação de conflito, “dar uma dinâmica diferente para a escola” (Akin, 31.08.2023), rompendo com a perspectiva conteudista, abordando assuntos que interessavam às famílias acampadas, período em que dispunham de uma maior autonomia na organização da proposta pedagógica, diferentemente do momento atual influenciado pela perspectiva conteudista da BNCC.

Akin recorda que o acampamento Hugo Chaves iniciou-se em 8 de junho de 2014 e, no final desse mês, após uma visita, foi indicado para ser professor na escola do acampamento, anexa da escola Carlos Marighella, Assentamento 26 de Março. Explica que, inicialmente, pediu uma licença sem vencimento da função de auxiliar de biblioteca no município de São João do Araguaia para assumir contrato de docência na prefeitura de Marabá, onde ficou por dois anos. Após, retornou e passou a conciliar, por um tempo, ambas as atividades. Relata ainda atuação no Ensino Médio por um ano (2018), como professor substituto no IFPA/CRMB, onde o edital de concurso abriu para o perfil da LEdoC, área de Humanidades. Após, em 2019, retorna para a função de auxiliar de biblioteca, na qual era concursado e havia pedido licença sem remuneração.

Nesse processo de atuação em escolas, eu atuei no IFPA por um ano, como professor substituto de filosofia. Um pouco sem experiência nessa área. [...]. Então, foi um pouco difícil para mim atuar. E o público tinha mudado, eu saí do Ensino Fundamental, fui para o médio, com uma dinâmica bem diferente do que eu já tinha costume. Então foi um pouco difícil, mas também foi um processo de aprendizado. E aí então isso foi em 2018, 2019 eu saí, fiquei um ano. Voltei para ser auxiliar de biblioteca que era o meu concurso [no PA Primeiro de Março, São João do Araguaia], deixei de atuar como professor (Akin, 31.8.2023).

Finalizados os contratos, permanece exclusivamente no assentamento onde mora e é convidado para atuar na gestão da escola. Foi um período em que fez uma segunda licenciatura, o curso de Pedagogia via EaD – IES particular, como requisito obrigatório para o exercício da função. Como havia concorrido no concurso de Marabá, em 2018, que inseriu o perfil de egresso da LEdoC, foi aprovado para professor de Geografia, e sua convocação e posse foram em 2021, atuando por dois anos.

O que inicialmente despontava como uma grande conquista, o ingresso como efetivo na sua área de formação, trouxe-lhes muitos desafios: o distanciamento da família e de sua comunidade de moradia; o agravamento de situações de adoecimento – doenças ligadas ao exercício da profissão nas condições às quais estava submetido ao longo de sua trajetória –, impossibilitando sua permanência nas comunidades rurais atendidas pelo SOME nos anos finais do EF. Para viabilizar a continuidade do trabalho e os cuidados com a saúde, viu a necessidade de alterar sua dinâmica de trabalho, pois, como professor na área rural, no segundo segmento do Ensino Fundamental, teria que se deslocar entre diferentes localidades, porque a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental nas localidades rurais (mais distantes) do município ocorre através do SOME, logo atua como um professor itinerante, como recorda:

Nós ficávamos em 3 escolas porque lá era escola polo. Eram 4 escolas, mas uma fechou por conta de a quantidade de alunos muito baixa. E aí atuava em 3 disciplinas. [...] No ano de 2021, que eu entro, [...], eu assumi em Geografia, Estudos Amazônicos e Ensino Religioso. Em 2022, a prefeitura mudou a dinâmica das escolas e aí eu vou assumir só as disciplinas que eu tinha formação, que era a Geografia e Estudos Amazônicos que são afins. Esse ano, como fechou uma escola, nós voltamos a atuar com as disciplinas do ano anterior para a gente não ser lançado em outra escola longe, distante. E assumindo também 100 horas de projeto, trabalhando na escola, prestando serviço e 100h atuando em sala de aula (Akin, 31.8.2023).

O educador Akin (31.8.2023) apresenta um fato inusitado, que prestou um outro concurso para atuar na área urbana de Marabá no cargo de pedagogo, uma vez que tem certificação nessa licenciatura, função na qual encontra-se atuando no período da pesquisa. Explica que esse processo de mudança envolveu um intenso conflito, pois a formação que tem mais consolidada, também pelo tempo de atuação, é em Educação do Campo. Nesse sentido, acrescenta:

Mas optei por mudança para além da questão de atuar no campo, por eu está meio que isolado socialmente [longe da família]; tem a questão da coluna, que eu já estava sentindo. Tenho duas hernias de disco, que adquiri nesse processo de vai e volta, porque a minha casa, mesmo sendo no campo, fica distante um do outro. [...] Esse também foi um dos motivos que..., e a questão da proximidade com a família que torna... Aqui, eu estou a 20 km da minha família e lá ficava 70, uma estrada ruim, péssima para minha coluna. Certo que, problema na coluna a gente adquiri sim, sempre vai sentir (Akin, 31.8.2023).

A mudança para atuar com o público da educação infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º Ano) se constitui uma nova experiência. Deixou o cargo anterior, mas com o novo concurso, permanece na rede municipal de Marabá. Fez tentativas para conciliar ambas as atividades, o que se mostrou inviável, uma vez que não foi atendida sua solicitação de remoção de professor dos anos finais do EF para a área urbana ou escola mais próxima.

No concurso mais recente, encontra-se lotado com 200 horas em duas escolas na área urbana de Marabá. Sobre o exercício profissional em duas escolas, avalia que financeiramente a lotação com 100h ficaria inviável, pois “Marabá não paga o piso, o que reduz mais ainda as possibilidades”, acrescenta Akin (31.8.2023). Vê como uma necessidade a lotação em 200h, mesmo que seja vinculado a duas escolas diferentes, o que se relaciona ainda com o fato de o município de Marabá não pagar o piso salarial nacional do magistério da educação básica.

A mudança realizada no trabalho impôs-se como uma necessidade. “Eu não tenho casa em Marabá. Minha casa é na Primeiro de Março, não dá para mim todo dia ir e vir por conta do problema de coluna mesmo, já está bem afetado. E aí, moto? Ainda não estou com carro. Estou pagando, ainda não recebi” (Akin, 31.8.2023). Trabalha em Marabá e mora no Assentamento Primeiro de Março, São João do Araguaia, sua localidade de referência. “Agora já a questão de trabalho eu tenho atuado aqui em Marabá. Como professor, atuei sempre em Marabá”, acrescenta Akin (31.8.2023).

Reflete ainda sobre a dimensão da interdisciplinaridade da formação na LEdoC referindo-se à ideia de que

Agora eu consigo *linkar* tudo, mas antigamente não. [...] . E agora, se o meu curso deu uma formação interdisciplinar, hoje eu posso dizer que, atuando na educação básica anos iniciais, eu estou sendo professor, não sei se interdisciplinar ou multidisciplinar, mas eu estou atuando com várias disciplinas. Nesse caso, [a formação da LEdoC] ajuda nesse sentido de a gente pegar um pouco as coisas mais rápidas, aprender essas questões (Akin, 31.8.2023).

Ao longo deste tópico, agrupamos educadores que atuavam em espaços educativos escolares antes do ingresso na LEdoC e permaneceram nesse exercício. A partir dos relatos, é possível identificar variados aspectos que se apresentam e nos ajudam na aproximação do objeto-sujeito da pesquisa, qual seja: a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA.

São questões recorrentes que se manifestam:

- Da formação inicial em nível de magistério para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental à exigência para educação de nível superior a partir da LDBEN 9394/96 e, concomitantemente, o avanço da EaD na formação de

professores, que passa a ser ofertada em IES particulares, escancarando disputas do capital que a atravessam.

- Há aspectos que, ao serem descritas as condições de trabalho, revelam traços da situação de oferta da educação básica nas localidades dos povos, sobressaindo-se a presença da multissérie na organização das turmas (em geral, anexas), a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental via Sistema Modular de Ensino, as instalações físicas das escolas. A questão do vínculo temporário insere-se nas precárias condições de trabalho docente e seus processos de incertezas e fragilidades a que estão submetidos os trabalhadores, como ficou evidenciado no período da pandemia de Covid-19, com o acirramento do desemprego, além do adoecimento.
- Apesar de a maioria desses relatos apontarem para um tipo de reconhecimento da formação na LEdoC que possibilita a atuação dos educadores nos anos finais do EF, emergem ainda questões relativas ao não reconhecimento do perfil do egresso da Licenciatura em Educação do Campo na totalidade das redes de ensino, situação que se vincula à histórica negação dos povos do campo e suas lutas, como a luta pela escola pública no e do campo, tal como as disputas em torno da formação de educadores.

O caráter instável e precário que afeta a materialidade do trabalho docente e da sua formação impacta visceralmente a oferta da educação pública que atende às classes subalternizadas, logo trata-se da formação da classe trabalhadora. Como nos alertam Evangelista *et al.* (2019), quanto mais precarizada a oferta, as condições de trabalho, a formação de educadores, mais precarizada torna-se a formação da classe trabalhadora que tem o seu direito à educação atacado e mutilado, essencialmente sob risco.

3.3.2 Educadores na primeira experiência de atuação em espaços escolares a partir da Licenciatura em Educação do Campo

Considerando os educadores que iniciam a atuação em espaços escolares a partir da LEdoC (anos finais do Ensino Fundamental), organizamos dois subgrupos: 1) os que permanecem com vínculo temporário (Kayke, Alika, Themba, Ayana, Julene) – registramos a situação de dois educadores que tinham encerrado seu contrato de trabalho, Abaeté e Tainá; 2) os que se encontravam com vínculo concursado (Jendayi e Amandla).

Considerando o grupo de educadores que vivenciam a primeira experiência na docência a partir da LEdoC/UNIFESSPA, mas permanecem com vínculo precário de trabalho, temos os educadores Themba, Kayke, Alika, Ayana, Julene. Incluímos ainda os educadores Abaeté e

Tainá, no entanto no período de realização da pesquisa estavam com os contratos de trabalho encerrados na educação formal.

A educadora Themba expressa como o processo de ingresso/conclusão do curso em nível superior e inserção na profissão cultivou sua autoestima. Mantém uma rotina de estudos e anseia por continuar estudando, por acessar formas estáveis de trabalho na área de sua formação:

E assim, muito bom também conseguir [a conclusão do curso]. [...] E, ao concluir, eu sempre fiquei de olho em processos seletivos, em concurso, porque depois que eu tive a oportunidade de ser aprovada na Educação do Campo, então eu tive sempre algo em mente: Eu posso mais! Não é só isso, eu posso mais! Então eu sempre fiquei de olho... Quando terminou, eu não parei (Themba, 25.10.2023).

Apesar das tentativas, Themba ainda não se efetivou no cargo público e, por isso, permanece participando das seleções para contratação temporária. O Processo Seletivo Simplificado – PSS se apresenta como principal forma de ingresso no serviço público em detrimento de concurso público. A inserção na docência da Educação Básica via PSS tende a ser marcada pela instabilidade no trabalho e rotatividade entre escolas.

Apesar dessa condição de vínculo precário de trabalho, chama atenção a satisfação de estar trabalhando em sua área de formação e as possibilidades que isso lhe traz, expressa na ideia de que “tem aberto portas”, com destaque para suprir necessidades financeiras no sustento da família, onde passa a ter uma função importante.

A educadora encontrava-se atuando como professora de Matemática com 6 turmas, sendo 3 em cada escola, nas turmas do sétimo, oitavo e nono ano do Ensino Fundamental. Apesar da rotina intensa com atuação em duas escolas, o local de trabalho é próximo de sua residência, consegue conciliar com o cuidado dos três filhos, de 12, 8 e 6 anos. Isso se revela uma vantagem para a educadora, como detalha:

Estou trabalhando numa escola bem perto de casa [...], e que tem aberto muitas portas para mim, não apenas na questão financeira [...]. Hoje eu posso dizer que estou feliz com a relação à minha profissão. Ao que eu ganho para ajudar os meus filhos no que eles precisam, no crescimento principalmente educativo (Themba, 25.10.2023).

O relato da educadora Themba (25.10.2023) também expressa a questão da circulação/deslocamento por trabalho (campo-cidade). As escassas possibilidades de trabalho na área de formação tendem a limitar as chances de permanecer ou retornar para a localidade de origem, como recorda quando fez o processo seletivo e pediu para ser lotada no campo, porém foi convocada para atuar em escola situada na área urbana.

O anseio por continuar estudando também se revela como uma necessidade, uma demanda especialmente da profissão docente, ou melhor, uma especificidade da docência (e desafios que a profissão apresenta), mas vai além disso: a educação como necessidade humana, como dimensão que constitui o sujeito. É uma singularidade que se complexifica diante dos impactos das novas tecnologias informacionais.

A educadora demonstra preocupação sobre se está conseguindo ensinar os conteúdos aos estudantes, reconhecendo que há diferentes modos e tempos de aprendizagem, aspecto que se acentua especialmente no início da carreira docente, ao mesmo tempo que expressa uma significativa disposição para aprender. Na docência, o professor lida com diversas situações que também dizem respeito à relação professor-estudante. O desafio de se fazer compreender na abordagem do conteúdo é uma tarefa que se torna mais desafiadora.

Kayke e Alike discorrem sobre a primeira vivência na docência que ocorreu a partir da Licenciatura em Educação do Campo, em uma escola em área de assentamento do MST, em integrando um grupo de educadores que se desafiou a desenvolver uma proposta pedagógica específica na perspectiva do trabalho integrado.

Situada no Assentamento 26 de Março em Marabá-PA e orientada por princípios da Pedagogia do Movimento Sem Terra, a Escola Carlos Marighella busca efetivar sua especificidade como escola do campo. Tem sua organização pedagógica e curricular na perspectiva do trabalho integrado e interdisciplinar e vem mobilizando a organização por área do conhecimento para efetivar essa perspectiva. Em especial devido às insuficiências quanto à infraestrutura e manutenção das estradas, bem como limitações na oferta do serviço de transporte, desde 2016 tem se reorientado na perspectiva de escola de tempo integral. Essa organização foi feita, num primeiro momento, para fins de reposição de calendário escolar e tem se mostrado como alternativa viável em face da realidade das famílias no assentamento e dificuldades de deslocamento.

Para a implementação da proposta, destacou-se a necessidade de um quadro profissional com vínculo com o território e formação específica para atuação com as populações do campo. Por isso, a escolha por educadores inseridos ou egressos da Licenciatura em Educação do Campo ou com experiência no trabalho com as populações do campo.

A proposta conduzida pelos educadores da Escola Carlos Marighella na perspectiva do trabalho integrado, entre outros aspectos, propunha a lotação do quadro docente por área do conhecimento nos anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de haver avanços no campo normativo, as redes de ensino em suas diversas instâncias têm dificuldade em efetivar propostas pedagógicas específicas para o atendimento das escolas nos territórios dos povos e populações

tradicionais, expressando contradições entre essa dimensão e sua materialidade. A equipe responsável pela diretoria de ensino do campo no período, contribuiu no sentido de resguardar alguma autonomia dos sujeitos que atuavam na escola para reorganizarem o trabalho pedagógico e seu currículo. É nesse contexto que Kayke detalha que, em 2018, quase finalizando o curso na LEdoC, atuou como professor contratado pela prefeitura de Marabá para lecionar Língua Portuguesa na Escola Carlos Marighella, Assentamento 26 de Março, próximo à área urbana de Marabá. Isso caracterizou sua primeira experiência de docência e contribuiu para ressignificar a compreensão do ser educador do campo num momento em que a “escola já estava fazendo toda aquela experimentação pedagógica de trabalho integrado” (Kayke, 25.8.2023).

O educador Kayke refere-se a uma conjuntura na qual a Diretoria do Campo da Semed Marabá dispunha de alguma força política e vinha apoiando as escolas na construção de propostas pedagógicas específicas à realidade dos territórios. Nesse sentido, ganhou centralidade o perfil da composição da equipe, em que se priorizou estimular que profissionais com formação em Educação do Campo participassem do processo seletivo simplificado para atuação na escola.

No entanto, tem prevalecido uma descontinuidade da proposta pedagógica em razão de diversos aspectos, como a fragilidade em que se dava o vínculo de trabalho, provocando rotatividade de todo o quadro – perda de contrato dos profissionais inicialmente selecionados via PSS. Os reflexos do gradativo desmonte da política de Educação do Campo que vinha se desenvolvendo no âmbito da rede municipal são intensificados no contexto da pandemia de Covid-19, ignorando-se as iniciativas em curso e alterando-se todo o quadro docente de escolas que vinham se desafiando na construção de uma proposta pedagógica própria.

Diante da intensa rotatividade e desligamento ou remanejamento do quadro funcional que conduziu a proposta pedagógica, é recorrente a expressão “saí por causa do concurso”, sendo necessário discuti-la melhor. Essa ideia não pode ser compreendida de forma isolada, uma vez que o concurso não foi a “causa” da saída, mas o fato do vínculo precário de trabalho, estando facilmente suscetível à perda de contrato. Vejamos o relato de Kayke:

Em 2020, no meio do ano 2020, eu saí por conta do concurso público. Como eu não era concursado, então teve o concurso, e vieram professores novos para a escola. Foi daí então que todo o corpo docente da escola praticamente começou a sair, inclusive, se não me engano, todo o corpo docente do segundo segmento, 5 professores e todos eles, eram egressos e estudantes da Licenciatura em Educação do Campo, todos praticamente, inclusive a Dandara, que é a gestora hoje, [...]. Então, tive que sair por conta do concurso público (Kayke, 25.8.2023).

Na dinâmica observada, vê-se que o concursado tem prioridade na escolha do local de sua lotação, onde há vaga ou profissional com vínculo temporário. É comum a escolha pelas escolas mais próximas ao núcleo urbano. É importante registrar isso porque a questão da rotatividade no quadro funcional sobretudo dessas escolas é uma constante realidade.

No caso de Kayke, ao mesmo tempo que atuava na escola, participava de um curso de especialização em que problematizava a experiência pedagógica em andamento. Apesar do seu desligamento da escola devido à perda de contrato, esse processo o ajudou a se reconectar com a temática da educação e se projetar na pós-graduação *stricto sensu*, como abordamos no tópico sobre os educadores egressos da LEdoC na pós-graduação.

Durante o período de encerramento de seus contratos de trabalho, os educadores tendem a procurar outras formas de ocupação, dinâmica que se relaciona com a questão da desterritorialização como um processo multifacetado. Igualmente observado no caso de Kayke, a perda de contrato como professor na escola do assentamento onde morava, contribuiu com a saída do território, caracterizando uma migração campo-cidade.

Após encerramento de seu contrato de trabalho, atualmente trabalha na Escola Carlos Marighella, via novo contrato, como narra:

No final do ano passado [2022], em setembro, se não me engano... consegui um contrato que, na verdade, era para outra escola, só que como na Marighella tinha uma vaga de Artes... Aí “Não, você também é licenciado em artes, está aqui em seu diploma, te habilita?” Aí conversa vai, conversa vem, conseguiram me colocar de volta lá com artes. Aí, hoje estou lá, contribuindo de novo (Kayke, 25.8.2023).

Discutir mais especificamente o caráter da formação por área do conhecimento não é objeto deste trabalho, todavia é necessário registrar que a formação por área do conhecimento refere-se a um outro perfil de educador para atuação interdisciplinar no processo de construção do conhecimento. Sobre esse perfil de formação, é necessário analisar: Em quais aspectos limitou a inserção profissional? Em quais aspectos possibilitou a inserção profissional? Essa reflexão que não poderá ser esgotada neste trabalho, uma vez que essa análise precisa considerar uma multiplicidade de fatores que se entrelaçam na problemática da inserção profissional. Qualquer debate acerca da inserção profissional não poderá considerar apenas o perfil da formação sozinha, descolada das condições materiais que afetam os sujeitos.

Foram identificadas situações nas quais a formação por área acabou ampliando as possibilidades de inserção. Esse perfil de formação foi proposto por conta dos problemas que havia nas escolas no campo: professores sem vínculo com o território e sem respeito ao seu modo de vida e trabalho; localidades distantes dos núcleos urbanos; impossibilidade de ter um

número elevado de professores; fragmentação na reorganização do trabalho pedagógico e no processo de construção de conhecimento. Foi nesse contexto que se pensou em organizar a formação por áreas do conhecimento, pela possibilidade de ter um coletivo de professores nessa escola atuando na perspectiva interdisciplinar e comprometida com processos de transformação diante dos desafios estruturantes que impactam os sujeitos e o território.

O estudo de Farias (2024) traz importantes reflexões sobre esse debate. A autora analisa a relação da implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e o fortalecimento do território da Educação do Campo, das Águas e das Florestas no Paraná. Dos inúmeros desafios, depara-se com a questão do não reconhecimento profissional dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo. Diante disso, elabora ricos argumentos no sentido de evidenciar que “o problema não está na área do conhecimento ou na alternância, mas no projeto de educação que é pensado para o campo: projetos neoliberais que esvaziam o conhecimento. A educação do campo é atacada justamente porque propõe formação política do conhecimento” (Farias, 2024, p. 317). Evidencia ainda inúmeras potencialidades dessa política pública que visa formar educadores dos próprios territórios com vistas ao seu fortalecimento na perspectiva de projeto da classe trabalhadora, aspectos igualmente identificados ao longo desta pesquisa.

A educadora Alika mora no assentamento desde criança, tem uma relação forte com a escola da comunidade, acompanhando desde o início de sua composição ainda na fase do acampamento. Seu relato retoma aspectos da implementação da proposta pedagógica da Escola Carlos Marighela na perspectiva do trabalho integrado no Assentamento 26 de Março, em Marabá, resultado da organização do MST, onde passou a atuar em 2017 e permaneceu por mais três anos consecutivos até a vaga ser reivindicada por professores aprovados em concurso. Não demorou muito para que houvesse solicitação de remoção desses professores para escolas situadas na área urbana, o que abriu a possibilidade de retorno da educadora para a escola agora já concluída a formação na Licenciatura em Educação do Campo, o que se deu através de outro seletivo com contratação temporária.

Em 2017 houve o convite para atuação em sala de aula [segundo segmento do EF], também pela [escola] Marighella. [...]. E aí eu fiquei uns três anos consecutivos que, foi quando veio os concursados. Aí eu saí. Os concursados vieram, aí depois eu fiz o seletivo e voltei de novo (Alika, 20.3.2024).

O relato da educadora Alika reitera a questão da rotatividade no quadro e dos impactos na efetivação da proposta pedagógica em curso. Notamos que não há questionamento quanto à legitimidade do concurso como forma de ingresso no serviço público, mas ao perfil da formação do educador para atuação com as populações do campo, uma vez que o concurso para

professores que vão atuar com populações do campo e demais povos tradicionais deveria considerar essa especificidade, fosse através de acréscimo da pontuação para profissionais que se vinculam a esse perfil, fosse através de concurso específico, o que tem se mostrado uma alternativa pouco ou ainda não considerada nas redes de ensino.

O caráter do trabalho instável está presente em toda a narrativa de Alike (20.3.2024). Conforme encerra o contrato e consegue acessar outros, ora está na escola, ora vai atuar em outros espaços no campo ou cidade em que também chegou a exercer a função de facilitadora no CRAS – Centro de Referência da Assistência Social. Depois retornou para a rede municipal de ensino como professora dos anos iniciais a partir da certificação em Pedagogia, pois, paralelamente à educação do campo, estava fazendo um curso particular de Pedagogia na expectativa de ampliar suas possibilidades de atuação. No período de realização da pesquisa, encontrava-se na Escola Carlos Marighella como professora auxiliar e lamentava o fato de que já estava próximo do encerramento do seu contrato. Por isso, já estava em outro processo seletivo para atuar como professora de História, sua área de formação, para atender a outras localidades rurais.

A análise do *corpus* da pesquisa evidenciou que na formação de professores, com destaque para o campo, parecia haver uma coexistência da Licenciatura em Educação do Campo com a formação em IES privada, predominando o curso de Licenciatura em Pedagogia, relacionada com a ideia de ampliar as possibilidades de ingresso no trabalho docente. A princípio, vemos que a questão da formação de professores via EaD é anterior à formação da LEdoC, mas contraditoriamente identificamos situações em IES particular no curso de Pedagogia na modalidade EaD simultaneamente ou posteriormente à realização da LEdoC. Tal situação se relaciona, por exemplo, com o fato de que as vagas disponibilizadas em editais de concurso ou processos seletivos simplificados não contemplavam o perfil de egresso da LEdoC.

Essa problemática situa-se no contexto de uma disputa em torno da formação de professores, que envolve questões como o perfil da formação, com predominância da perspectiva disciplinar, gradativo reconhecimento no campo normativo quanto ao lócus de formação docente nas instituições privadas, resultando na sua predominância de matrículas em relação às universidades e IESs públicas. É um crescimento que ocorre com o apoio do Estado e conta com os seus silenciamentos diante da baixa qualidade na oferta dessas formações.

Muitos dos aspectos apontados por Kayke e Alike podem também ser observados no relato da educadora Ayana (28.20.2023), que traz vários elementos de conjuntura que afetam o município de Parauapebas, mas que não se constituem uma particularidade desse município, pois são também observados nos demais municípios da região, como Marabá, Itupiranga e

outros. Isso nos faz pensar que se trata de aspectos que se relacionam com a conjuntura macro e seus reflexos nas dinâmicas dos territórios do sul e sudeste do Pará.

Ao abordar sua ocupação atual e a expectativa de ser convocada para assumir vaga em concurso público após sua aprovação, a educadora Ayana evidencia que, antes de ingressar na Licenciatura em Educação do Campo, em 2014, já estava inserida no curso de Pedagogia em instituição particular, na modalidade EaD, no período de 2013 a 2017, pela Faculdade São Marcos – FASAMAR. Foi lotada na Semed devido à formação na LEdoC e concorreu ao concurso para atuar nos anos iniciais com a certificação de Pedagogia, por ser a vaga que estava sendo ofertada.

E aí após eu ter me formado no campus em Marabá [em 2022], na Faculdade de Educação do Campo [da UNIFESSPA] eu não passei muito tempo desempregada. Foi formando e consegui me empregar. Hoje eu faço parte da equipe do Setor de Educação do Campo. [...] nós estamos hoje em três alunos lá dentro do setor da Educação do Campo, egressos da Faculdade de Educação do Campo. **[Esse vínculo] é contrato. [...] No final de 2022 eu consegui passar no concurso, mas ainda estou na lista de espera para ser chamada** (Ayana, 28.10.2023).

“Valeu a pena estudar...”, referindo-se à aprovação no concurso público¹⁶. O sentido do estudo, em especial para as educadoras mulheres inseridas na pesquisa, revela-se como possibilidade de alguma autonomia. E se vincula ainda como uma saída diante da desvalorização do trabalho na agricultura, visto como não trabalho, em especial no que se refere às funções das mulheres.

Ao detalhar que a aprovação no concurso está voltada para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, surpreende ao afirmar que antes do ingresso na LEdoC estava matriculada em curso de Pedagogia ofertado em instituição particular na modalidade EaD. Assim, submeteu-se ao concurso a partir dessa formação, pois era a vaga disponibilizada no edital, apesar de que tem expectativa de atuar em sua área de habilitação na LEdoC (Letras, Linguagem e Artes). Isso nos faz refletir acerca de quais perfis de formação docente são contemplados nos editais de concurso? Retomaremos essa questão mais adiante.

É preciso registrar qual formação ofertada nas IES particulares – já vinha sendo ofertada a passos largos – predominava no campo da formação de professores. E vem sendo fomentada por políticas nacionais alinhadas ao neoliberalismo, com o aligeiramento da formação, como sujeição às leis do mercado, tornando-se produto vendável. Não há uma preocupação com a efetiva qualidade da educação, mas com os lucros imediatos. Essa formação tem sido ainda respaldada pelos sistemas de ensino que a aceitam sem questionamentos. Na verdade, tendem

¹⁶ Após, enviou mensagem informando que, quando o concurso estava prestes a vencer, foi convocada e assumiu a vaga.

a estimulá-la quando não criam uma política séria de formação inicial e continuada. De modo geral, os trabalhadores não são liberados para estudo, o que contribui para recorrerem a curso na modalidade EaD. Isso é muito grave, pois, em síntese, revela o desmonte da formação de professores e o crescente desprestígio dessa profissão.

A LEdoC representa uma negação do projeto de formação veiculado nas IES particulares e EaD na formação inicial de professores. A formação na LEdoC tensiona a formação em EaD no sentido das finalidades, da forma e do conteúdo da formação. De forma unânime, a LEdoC é referenciada quanto à sua qualidade e consistência teórico-prática, enquanto a expressiva maioria reconhece as insuficiências e fragilidades da formação realizada nas instituições particulares e na modalidade EaD, que se limita à emissão de uma certificação, um papel, como expressam os educadores inseridos na pesquisa.

Esses grupos empresariais da educação acabam por recrutar profissionais que estão submetidos a condições também precarizadas de trabalho, compondo um ciclo complexo e contraditório, que tende a reproduzir e fortalecer a lógica mercantil, colocando trabalhador contra trabalhador.

Ainda no esforço de compreender a ocupação atual, é necessário demarcar que ela está socialmente situada, logo encontra-se atravessada pelas tensões da política mais ampla, como das contradições locais. Num contexto de padronização pedagógica e curricular, outro embate dá-se pela constituição e identidade de setor responsável pela política da educação do campo em âmbito municipal. É uma questão abordada nas diferentes localidades onde atuam os educadores, com destaque para Itupiranga, Marabá, Parauapebas, com várias menções no percurso da pesquisa. Tem-se a disputa pela criação e composição da equipe do Setor de Educação do Campo por profissionais com vínculo com o campo, como explica o relato de Ayana:

Eu moro numa comunidade de resistência. E aí o setor da Educação do Campo em Parauapebas, a construção do [seu] quadro não era de educadores do campo. E aí, houve uma briga política, e alguns dos educadores da Palmeiras II conseguiram se inserir lá dentro do quadro, e foi mudando aos poucos. As pessoas que eram os que estavam ocupando as áreas educacionais lá dentro do setor, foram mandadas para outros setores. E nós que somos do campo, ocupamos as vagas e ainda estamos lá resistindo ainda (Ayana, 28.10.2023).

No âmbito do setor de Educação do Campo, por exemplo, tem-se o desafio de romper perspectivas que fragmentam, antagonizam e hierarquizam a relação campo-cidade, inferiorizando o campo na relação com a cidade, ignorando suas especificidades.

Ao longo dos relatos, são mencionadas tensões em relação à perspectiva que busca padronizar a organização pedagógica e curricular das escolas ignorando a diversidade de territórios e povos, e o desafio de se efetivar uma política educacional que considere essa

diversidade na totalidade. Ao listar algumas das principais tensões que envolvem a condução da política educacional voltada ao atendimento dos povos e das escolas nos territórios rurais, há questões estruturais que permanecem inalteradas e configuram uma histórica precarização da oferta da educação básica às camadas desfavorecidas socioeconomicamente. Também se intensificam nos territórios dos povos do campo, configurando, ao mesmo tempo, precárias condições de trabalho docente, como faces de uma mesma realidade. No trecho que segue, Ayana lista algumas das tensões pautadas no âmbito do setor de educação do campo onde atua ao evidenciar que, apesar de não serem inimigos, “os educadores do campo e os educadores da cidade têm um pensamento de educação, de formação diferente” (Ayana, 28.10.2023).

Na questão do calendário. Porque nós sabemos que no campo e na cidade, nada é do mesmo jeito. Nem o clima, nem a distância da casa do aluno para a escola..., é diferente. A gente quer o transporte diferenciado, a gente quer a merenda diferenciada. Nós sabemos bem de onde pode se tirar uma alimentação saudável, que seria dos nossos próprios agricultores, por exemplo. E para quem educa, quem é educador lá do urbano se contenta muito bem com a merenda que está sendo servida nas escolas, que é o suco de caixinha, que é o biscoito cream crack. E nós não! [...] Para nós, que somos do campo, nossa merenda viria dos nossos agricultores, mas, no entanto, como a merenda é caracterizada como a merenda do município, todas as escolas têm que ter a mesma merenda (Ayana, 28.10.2023).

É nesse contexto que esses educadores atuam e vão tecendo suas práxis em permanente construção. As demandas por alimentação diferenciada e estrutura adequada, além de outros elementos, intensificam-se na dinâmica de implantação da escola de tempo integral, desafios vivenciados pela Escola Carlos Marighela, do Assentamento 26 de Março, Marabá, e a Escola Crescendo na Prática, do Assentamento Palmares, Parauapebas.

Além de limites na infraestrutura e apoio nas escolas, tem-se a problemática do vínculo precário de trabalho, em sua maioria, contratos. E quando há concurso, em geral oferta-se um quantitativo insuficiente de vagas, ignoram no edital especificidades dos territórios, compondo na escola um quadro profissional sem trajetória formativa para atuação nesses territórios.

A opção por não abertura de concursos públicos ou oferta limitada de vagas via concurso público, privilegiando-se a composição do quadro de servidores através de vínculo precário, tem se tornado prática recorrente, que impacta, inclusive, na demora da convocação de servidores aprovados em concurso, como foi observado no caso da educadora Ayana. Sendo necessário, por vezes, a intervenção do Ministério Público no sentido de forçar o ente federado a promover a abertura de concursos públicos, uma vez que o quantitativo de contratos temporários excede o permitido por lei (Marquioro, 2023). Em contexto de redução de

concursos públicos e ampliação de contratos temporários, o trabalho se encontra numa dinâmica instável, sujeito a diversas oscilações, como as de ordem política e econômica.

Segundo mídia local, a demissão em massa de funcionários contratados foi agravada pela diminuição da Compensação Financeira pela Exploração de Recursos Minerais – CFEM, ocorrida em Parauapebas, estado do Pará, nos primeiros cinco meses de 2023, intensificando-se entre maio e junho do mesmo ano, o que acabou por impactar a receita do município e, consequentemente, os serviços de saúde e educação (Parazaotemdetudo, 2023).

Além disso, observou-se que a base da economia local está voltada exclusivamente para o recebimento de compensação financeira pela extração mineral (economia exportadora), com pouca diversificação de sua base econômica. As chamadas “cidades da mineração” têm sua economia fortemente ligada à exploração mineral.

O relato da educadora Ayana evidencia uma dinâmica de avanço e recuo na condução da política educacional em Educação do Campo nas redes de educação municipal, estadual e federal. Aborda conquistas no âmbito da política local de Educação do Campo expressa na constituição de quadro profissional com formação específica, vinculada ao campo, e construção de currículo próprio. No entanto, evidencia processos de descontinuidade da política local de Educação do Campo marcada pela desintegração do quadro profissional que integrava o setor e sua recomposição retirando sujeitos do campo para colocar pessoas indicadas pelo novo coordenador do setor ("as pessoas dele"), recuo na agenda que vinha sendo construída, caracterizando uma descontinuidade da política de Educação do Campo também no âmbito local.

A atuação profissional da educadora ocorre num contexto de rotatividade e desmonte da educação pública em que se insere a Educação do Campo, expressa, por exemplo, no desmonte da equipe do Setor de Educação do Campo. Com o processo de “enxugamento” da folha de pagamento com pessoal, fez-se uma (des)organização da equipe técnica do Setor de Educação do Campo, que passa a atuar também em substituição de professores em sala de aula, como explica Ayana, que atualmente se encontra em atividade técnica no setor de Educação do Campo e em sala de aula, como os demais técnicos do setor. No período de realização da pesquisa, atuava na disciplina Questões Étnico-raciais na Escola Crescendo na Prática (Ayana, 28.10.2023).

Detalha os desafios de conciliar ambas as atividades, expondo a problemática da intensificação e sobrecarga de trabalho:

Eu continuo na função de técnica, no departamento do setor da educação do campo, mas aí com dupla jornada, porque eu trabalho do setor e estou atuando em sala de aula. E aí o que acontece, muitas vezes a gente não consegue, com esse acúmulo de tarefa, a vida pessoal..., a gente quase não tem a qualidade ali no serviço. [...] fica pesado, e a gente acaba falhando em um dos dois. E afeta

até o psicológico porque sabe-se que para ir para uma sala de aula a gente não pode ir de qualquer forma, tem que ter um planejamento, você tem que ter tempo para sentar-se, fazer o planejamento (Ayana, 28.10.2023).

Dentre os desafios que impactam a atuação na docência, destaca-se o avanço da perspectiva conservadora no chão da escola, em especial no que tange à relação com o movimento social do campo, MST, que originou o assentamento e sua crescente criminalização veiculada pelas mídias, e ainda com relação à temática do gênero na escola. O relato de Ayana é elucidativo ao mencionar que, apesar de atuar na disciplina Questões Étnico-raciais e de Gênero no currículo construído para a escola de tempo integral, “é ocultada a parte de gênero. Não tem conteúdo referente a isso e nem fui autorizada a aplicar isso”. Argumenta pela “necessidade de um preparo”, “porque os pais não estão preparados para esse assunto” (Ayana, 28.10.2023), apontando para um avanço do conservadorismo na sociedade atual que incide na forma e no conteúdo escolar.

Apesar de terem construído uma proposta pedagógica e curricular para a escola de tempo integral específica do campo, predomina a lógica do currículo urbano. Descortinam-se as disputas no campo da construção pedagógica, curricular e gestão da organização das escolas do campo e a persistente tentativa de apagamento do legado dos sujeitos coletivos do campo.

São recorrentes as tensões relativas à composição do quadro de profissionais da escola e questionamentos quanto aos critérios na seleção de professores para atuar nas escolas no campo, aspectos ignorados nos editais de concurso público. Retomaremos essa questão mais adiante.

Neste tópico, tentamos nos aproximar um pouco mais das trajetórias de inserção profissional dos educadores diante da diversidade de situações que se apresentam na tentativa de se firmarem em sua área de formação, em que as primeiras oportunidades que se apresentam, no entanto, são marcadas por incertezas, predominando o trabalho temporário. São trajetórias de educadoras e educadores jovens que destacam vivências que marcam os primeiros anos de experiência na docência.

A iniciação na docência é caracterizada ainda pela atuação em diferentes espaços, questão abordada pela educadora Julene, que da atuação no assentamento onde morava passa a transitar em diferentes localidades na tentativa de se firmar em sua área de formação, mesmo com vínculo temporário. Sua trajetória profissional na docência envolve a educação no assentamento e comunidades rurais, a educação no sistema prisional e a educação na aldeia.

A educadora/agricultora Julene, 38 anos, vem de uma trajetória no serviço de assistência técnica, extensão rural e de cooperativismo ligado ao movimento sindical. Ao ingressar na LEdoC, insere-se num conjunto de vivências nos processos educativos escolares em diferentes

espaços: bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid Diversidade; educação em assentamento e comunidades rurais; educação no sistema prisional; educação na aldeia – apesar de desafiador, pela riqueza de experiências. Abordamos de forma breve essa atuação. Vale destacar que a própria dinâmica do curso acaba por orientar essa aproximação com as dinâmicas da escola e comunidade. “Tudo isso foi através de contrato. Por enquanto, eu não consegui me estabilizar no concurso, um dia eu chego lá” (Julene, 18.3.2024).

Atuava como auxiliar administrativa contratada na escola da comunidade onde mora, que fica bem próxima do núcleo urbano de Marabá (21km). Não teve seu contrato renovado. A vaga foi assumida por servidor concursado – em geral, os concursados optam por serem lotados nas comunidades/escolas próximas do núcleo urbano.

E aí, como a comunidade de Santa Maria é próxima da cidade, são as mais visadas para quem é concursado. E isso é um mérito, né? Muito importante. E aí eu perdi, fiquei desvinculada por conta disso (Julene, 18.3.2024).

Antes precisou sair da comunidade onde morava para estudar. Agora, mesmo tendo feito uma formação com a perspectiva de ficar em seu território, precisa sair para conseguir trabalho em sua área de formação. Há, portanto, uma dinâmica de circulação por trabalho entre municípios vizinhos (Marabá-Itupiranga-Marabá, Marabá-Bom Jesus-Marabá).

É importante mencionar que, ao finalizar o período letivo, a vaga na escola em Itupiranga foi reivindicada por outra professora que residia no município, com auxílio de vereador local, o que sugere uma disputa pelas escassas vagas de trabalho, situação que coincide com a declaração da educadora Alike (20.3.2024): “Aí, agora o meu contrato acaba. Então, eu volto de novo para o mundo, disputando vagas com os demais”. Como a educadora dispunha de boas referências pela realização do trabalho, há uma mobilização da comunidade para que ela permaneça com lotação na escola. Nesse período, coincide com sua convocação em outro seletivo feito para o município de Marabá, onde reside. Na ocasião, aceitou a lotação de 100h no sistema prisional, com Língua Portuguesa, que integra sua área de formação.

Julene conta um pouco sobre a dinâmica do seu trabalho no sistema prisional como professora nos anos finais do Ensino Fundamental, em que trabalhou nas alas feminina e masculina, sendo “duas turmas: terceira e quarta etapa. Terceira etapa é sexto e sétimo ano; e a quarta etapa é oitavo e nono”. Reflete sobre a importância desse processo educativo mobilizando expressões utilizadas pelos estudantes como “professora, fica de boa aqui, vocês têm passe livre. Aqui é educação em primeiro lugar. Educação e saúde aqui, ninguém mexe!” (Julene, 18.3.2024). Enfatiza ainda a dedicação dos professores que atuam no sistema prisional:

Os professores lá se dedicam mesmo. E isso que eu aprendi também, respeitar, a não enrolar, a dar aula mesmo. Eles se tornaram muito inteligentes depois da reinserção. Porque tiraram o celular, tiraram a televisão, então eles só têm direito a ler. E isso tem feito com que eles tenham melhorado bastante. Eles participam mesmo! [...]. Então, o meu trabalho eu faço com qualidade (Julene, 18.3.2024).

Para a educadora, as oportunidades que surgem estão relacionadas com o perfil da formação vivenciada na Licenciatura em Educação do Campo, da qual destaca a compreensão do estudante em sua dimensão humana, além da cognição, e a valorização das trocas de experiência, elementos que orientam sua ação pedagógica (Julene, 18.3.2024).

A educadora Julene aborda o estágio de seis meses realizado na aldeia indígena distante 70 km do núcleo urbano de Marabá, como uma experiência que antecedeu a confirmação desse como seu novo contrato de trabalho. Por causa da carência de formações voltadas ao atendimento dos povos originários, as lideranças têm reconhecido na Licenciatura em Educação do Campo possibilidades de diálogo com suas demandas, cientes de que precisam avançar na formação de educadores indígenas. Segundo a educadora, sua formação em Educação do Campo contribuiu no seu processo de seleção junto à comunidade indígena, além de seu perfil com experiência de trabalhos com a comunidade.

Para a educadora, uma das principais diferenças observadas diz respeito à quantidade de estudantes que compõem a turma, sendo um número reduzido. Compreende que o acesso à educação escolar é resultado das lutas por direitos. Apesar da rotina intensa de trabalho em espaços escolares e comunitários, permanece morando no assentamento e desenvolvendo atividades na agricultura:

E aí como agricultora também, aí não perdi o vínculo, porque eu ainda trabalho no mesmo lote, ajudo meu esposo, ajudo não, trabalho com ele. Estou criando meus filhos. Minha filha hoje está fazendo o terceiro ano no IFPA/Campus Rural Marabá. Meu rapaz já está no segundo ano, agora esse dia que ele não está vindo no ônibus porque houve uma coisa aí com o governador e ele não renovou o contrato dos ônibus, aí ele teve que ficar na casa do meu irmão. Mas também mora lá, minhas duas crianças também moram na comunidade. A gente tem o nosso plantio (Julene, 18.3.2024).

Avaliando as condições, preferiu deslocar-se diariamente da comunidade onde mora até o novo local de trabalho. Percebe-se seu anseio por acumular experiência na profissão docente e melhorias nas condições de trabalho, sendo uma das motivações para sua mudança de local de trabalho:

E é isso... é isso que vem me crescendo. E eu agradeço muito a oportunidade de eu estar trabalhando aqui no setor do presídio, que é um setor também considerado agrícola. E na aldeia também. Então é um lugar que meu currículo

só tem a ganhar. E eu como pessoa, estou aprendendo muito. Aprendendo muito mesmo! Porque a gente sai também da zona de conforto (Julene, 18.3.2024).

Quanto à ocupação atual, no período da pesquisa, a educadora Julene encontrava-se vinculada, através de contrato, à rede municipal de Marabá como professora de Língua Portuguesa e Artes, lotada com 100 horas no sistema prisional. Iniciou um estágio de 100 horas na aldeia, em município vizinho, conciliando ambas as atividades. Agora está em momento de transição da rede municipal de Marabá para atuar exclusivamente na aldeia, como explica:

[São] 200 horas na aldeia, pelo estado, é a 4ª URE [Unidade Regional de Ensino de Marabá]. Lá já é responsabilidade da rede de ensino estadual. Aí o que me [motivou] foi a questão financeira e a oportunidade também. E aí eu estou nessa transição agora, fechando aqui no município e indo agora só para o estado (Julene, 18.3.2024).

Nesse relato, ficam evidentes não somente as buscas pelas vagas de trabalho, mesmo em condições precarizadas, devido ao baixo salário e por outros aspectos que limitam sua inserção/atuação profissional. Há o anseio pela lotação com 200h exclusivas em sala de aula, apontando para uma tendência de sobrecarga de trabalho que compromete o tempo de estudo, preparação, correção/revisão das atividades pedagógicas, que passam a ser realizadas no tempo-espço da vida pessoal, sobrepondo-se ao direito do descanso e lazer.

Ainda no grupo que envolve educadores que tiveram a primeira experiência na docência a partir da LEdoC com vínculo temporário, julgamos pertinente registrar a situação de Abaeté e Tainá, que vivenciaram a primeira experiência de docência a partir de LEDOC, mas que no período de realização da pesquisa encontravam-se com o vínculo temporário encerrado e estavam em outras atividades (Processos Educativos Comunitários). Ambos fizeram Ensino Médio na Escola Família Agrícola de Marabá, com atuação no movimento sindical e experiência em assistência técnica e extensão rural.

“Fiquei na EFA de 2017 a 2019, onde tive o prazer de lecionar para a turma de sexto ao nono ano”. Abaeté (3.10.2023) recorda com empolgação a sua inserção como professor na EFA Marabá, que é uma síntese de sua formação de nível médio, que também se deu em uma EFA (antiga EFA Marabá), formando-se em técnico em agropecuária, profissão com a qual se identifica, e a formação em Licenciatura em Educação do Campo, voltada para processos educativos escolares e comunitários. Infelizmente, essa atuação ocorreu com vínculo precário, encerrando-se após dois anos, já no contexto de convocação de aprovados no concurso de Marabá, em 2018.

É explícita a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, o que se soma a inúmeros outros aspectos e os coloca em desvantagem nas seleções via concurso público, pois, em geral, não

conseguem estudar para ele, que demanda uma preparação própria, inclusive pelo formato de questões privilegiadas nas provas de concurso. Vejamos o relato:

Eu não tive essa capacidade de conciliar as duas coisas [estudo e trabalho] e aí foi onde que não passei no concurso. Logo em seguida, veio a questão também da pandemia, aí tudo parou e a gente..., os concursados foram chamados e aí eu acabei ficando de fora (Abaeté, 3.10.2023).

A educadora Tainá destaca que, ao concluir a graduação, além das fortes expectativas por trabalho na sua área de formação, existem as inquietações quanto à especificidade da formação por área do conhecimento na perspectiva interdisciplinar e os desafios de pensar o trabalho docente nessa direção, considerando a realidade das escolas hegemonicamente marcadas pela lógica disciplinar e fragmentação na organização do trabalho pedagógico.

Eu ficava pensando em 2014 [ano de conclusão do curso], eu não me sentia professora: “como é que vai ser agora? Como é que vai ser?” [...] Fiz opção pela área de Ciências Humanas e Sociais. Falei: “não, eu não sou geógrafa, eu não sou historiadora, eu não sou socióloga. Como é que vai ser isso?” Na minha cabeça eu ainda pautava isso. “Como é que eu vou trabalhar?” (Tainá, 14.3.2024).

O “sentir-se professora” só é apreendido posteriormente, quando consegue efetivar a unidade da sua formação com as vivências de inserção profissional em sua área de formação. Como a maioria dos demais educadores inseridos na pesquisa, Tainá retoma suas experiências profissionais após o curso através do trabalho provisório, via contrato, sendo que, no primeiro momento, essa inserção não se dá diretamente no âmbito da educação escolar. Somente após trabalho como assessora de vereadora, segue para atuação em escola do acampamento Hugo Chavéz, juntamente com outros educadores do campo também inseridos nesta pesquisa (Tainá, Marjani, Dandara, Akin, Kayke, Arandu, Alike). Sua primeira experiência de atuação em processos educativos escolares acontece em área de acampamento do MST, que se encontrava em situação de conflito no campo (contexto de luta pela terra).

Esse acampamento foi alvo de intensas violências desde sua criação, em 2014, além de ações de reintegração de posse. Em 2016, no contexto do governo Temer, a violência intensificou-se com ações explícitas de milícia armada, protagonizando tiroteios, queimadas criminosas das plantações das famílias acampadas, a mando do suposto proprietário da Fazenda Santa Tereza, que integra o Sindicato de Produtores Rurais da região e “tem um papel importante no planejamento de ataques contra os camponeses”, conforme denunciou uma das professoras do acampamento (Dolce, 2017).

É nesse momento tenso que a educadora vai trabalhar na escola do acampamento, como expõe: “Eu fiquei no [acampamento Hugo] Chaves por seis meses [...]. Começaram a botar

medo, mataram um homem lá. [...]. Estava muito tenso. [...] Aí eu fui e saí, desde então, não consegui mais contrato” (Tainá, 14.3.2024). Há várias narrativas de educadores da pesquisa que rememoram esse fato, especialmente Akin, que ajudou na criação da escola. Tratava-se da primeira equipe de educadores para atuar na escola do acampamento.

É a partir da vivência como professora substituta no IFPA/CRMB que vivenciou os sentimentos de “não se sentir professora”, e o medo de assumir a profissão desmistificou-se:

Fiquei lá dois anos - de 2016, 2017, até maio de 2018. Então fiquei assim dois anos e foi uma experiência riquíssima, maravilhosa. **Lá eu pude ver o quanto a gente aprendeu na Educação do Campo e a gente só consegue ver quando vai colocar aquele conhecimento em prática, quando a gente é instigada.** Então eu sabia muito de geografia, eu sabia muito de saber articular uma coisa dentro das ciências sociais, eu falava sobre Educação do Campo (Tainá, 14.3.2024).

A educadora alimentava forte expectativa de voltar a atuar no IFPA/CRMB, pois viveu no Ensino Médio na EFA Marabá uma proposta pedagógica diferenciada que inspirou o CRMB, voltada a atender aos povos do campo na região. “Então, foram dois anos maravilhosos, que isso ficou na minha cabeça, que eu tenho que ser professora do IF”, acrescentou Tainá (14.3.2024).

No período de encerramento do seu contrato como professora substituta, em maio de 2018, já estava grávida, e seu filho nasceu três meses depois. Com o nascimento do filho, viu a necessidade de dar uma pausa na vida profissional. Com a maternidade, encontrou dificuldades para retornar aos espaços de trabalho fora do âmbito doméstico por causa da dificuldade em conciliar essas funções sociais.

Neste tópico, em que apresentamos os educadores inseridos em processos educativos escolares, as narrativas de como ingressam na docência estão presentes em todos os relatos, compondo uma rica memória de como se tornaram professores nas comunidades do campo. Abordam ainda as principais formas de oferta da educação básica nessas comunidades, reafirmando a presença da multissérie (anos iniciais) e do SOME (nos anos finais do Ensino Fundamental). Trazem reflexões críticas sobre ser educador nas escolas no campo, ao mesmo tempo que se situam em processos de luta pela transformação dessas escolas.

Temos ainda a situação de educadores que ingressaram em processos educativos escolares a partir da LEdoC/UNIFESSPA via contrato temporário, mas conseguiram a efetivação no serviço público com reconhecimento do perfil de egresso da LEdoC, a partir do edital do município de Marabá, em 2018. Do conjunto, 3 educadores inserem-se nessa situação, Amandla, Jendayi, Akin, destacando-se o trabalho como professores nos anos finais do Ensino Fundamental ofertado através do SOME.

Inicialmente vale destacar que nos relatos sobressai a expressiva demanda de professores, especialmente para atuação nas localidades mais distantes da sede político-administrativa dos municípios, para onde se deslocam como professores itinerantes atuando no SOME nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). Então, logo após a conclusão do curso, esses egressos da LEdoC (inseridos na pesquisa) expõem que conseguiram oportunidade de inserção na docência.

A educadora Jendayi acumulava experiência no movimento sindical, cooperativa de produção de polpas e, aproximadamente após seis meses da conclusão da LEdoC, vivenciou a primeira experiência de docência do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Tentamos, a seguir, extrair os aspectos que marcaram essa vivência caracterizada como “um divisor de águas” em sua vida, atuando por quase seis anos em comunidades rurais no município vizinho a Marabá, Itupiranga. E após aprovação em concurso, retorna para Marabá.

A educadora Amandla também narra sua primeira experiência de docência, que se dá a partir da LEdoC. Expõe que, ao terminar a graduação em LEdoC em 2018, já se insere na primeira experiência na docência. Outro aspecto que caracteriza essa inserção profissional diz respeito ao vínculo de trabalho de contrato temporário, condição recorrente entre os entrevistados.

[Eu termino o curso e] já vou para a sala de aula, mas ainda não era concursada. Consigo um contrato em Itupiranga. [...] Eu termino a graduação e uma semana depois eu entro em contato com o responsável [...] através de uma colega minha que já tinha trabalhado lá, e perguntei se tinha trabalho, pois eu estava querendo trabalhar. E aí tinha trabalho. [...]. Mas eu comecei trabalhando em Itupiranga em 2018, como contratada no ensino modular, nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano (Amandla, 4.8.2023).

Conforme os educadores vão expondo a organização de seu trabalho, vão caracterizando a forma de oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental na maioria das localidades do campo, predominando a modalidade do SOME na região sudeste do Pará.

De sexto ao nono ano, lá, no caso do município de Itupiranga, eu atendia pelo sistema modular de ensino, considerando que são muitas comunidades no campo, não tinha como implantar o ensino regular em cada escola. Então, para a gente atender de sexto ao nono ano, só dava pelo sistema modular de ensino (Jendayi, 10.10.2023).

Os critérios observados para a composição de turmas no campo seguem lógicas semelhantes aos critérios das escolas situadas na cidade, de modo que o quantitativo de estudantes para a abertura de turma ou criação de uma escola com gestão própria tende a ser insuficiente com base nesses critérios. Isso contribui para justificar a organização com o agrupamento de estudantes de dois períodos (no caso do 6º e 7º anos e 8º a 9º anos) ou mais na mesma turma. E na oferta através do SOME, o professor realiza um circuito no ano, sendo

geralmente lotado em quatro escolas, em intervalo que varia de 40, 45, 50 ou 60 dias, ministrando um, dois ou três componentes curriculares, desenvolvendo suas atividades e indo para a escola seguinte de sua lotação.

Às vezes é uma comunidade que a gente considera, entre aspas, “perto”, mas quando você chega na estrada que dá acesso a tal comunidade, uma comunidade que é 50 km, ela se transforma em 70km. Então, assim, esse espaço itupiranguense, como eu posso falar..., tem comunidades perto e tem comunidade distante. A mais distante está localizada na Vila Cruzeiro do Sul, que está em torno aí de 190 km da sede do município. E nessa experiência, durante os mais de 5 anos eu tive a oportunidade de ir para lá (Jendayi, 10.10.2023).

Os educadores denunciam as precárias condições de acesso, salas improvisadas, carência de suporte para subsidiar o trabalho pedagógico (impressora, serviço de reprografia, etc). Destacamos que em vários relatos é citada a questão da boa acolhida da comunidade ao educador, o que isso cativa e contribui para a permanência do professor na comunidade e na profissão.

A educadora Jendayi (10.10.2023) recorda que em sua primeira lotação, foi para uma comunidade de localização mais acessível, onde dispunha de melhores condições de trabalho. Além disso, andava com mais 3 educadores. A experiência de não ficar sozinha na comunidade/escola para onde estava indo pela primeira vez e a possibilidade de troca de experiências e diálogos com os pares trouxe entusiasmo à realização do trabalho docente. São elementos relevantes apontados pela educadora Jendayi, por se tratar de sua primeira experiência na docência. Acrescenta que, nas demais lotações, geralmente ficava sozinha. Os elementos citados pela educadora que constituíam as “boas referências” atribuídas à primeira comunidade onde foi lotada, envolvem: além de melhores condições de acesso; ter ido junto com outros educadores; a presença de uma coordenação pedagógica; havia uma infraestrutura e logística básica para a realização do trabalho docente.

O relato a seguir traz à tona as dificuldades vivenciadas pela educadora para chegar até a escola: a distância de algumas comunidades como expressão da distribuição desigual na oferta de serviços, como indicam os processos de expulsão dos trabalhadores das terras mais próximas às estradas principais a núcleos urbanos, para serem ocupadas por extensas áreas de fazendas de monocultivo de gado. A pastagem é uma paisagem que predomina e, por isso, a expressão “Você não encontrava um cristão, você não via uma casa, você no meio nada...”. As estradas e vicinais, geralmente de chão batido, no período do verão parecem “nuvens de poeira”, enquanto, nos períodos de chuva, formam-se fileiras de carros nos atoleiros que se formam ao longo da estrada.

Aí eu cheguei..., eu fui para esse outro para esse outro polo, 120 km. Cheguei lá... Na estrada..., me perdi na estrada. Passei..., saí de manhã e já estava 1 da tarde, tinha me perdido na estrada. Você não encontrava um cristão, você não

via uma casa..., você no meio nada... Eu pensei muitas vezes, mas muitas vezes de eu voltar para trás e não continuar essa experiência. [...] Mas o meu compromisso era maior.

Quando eu cheguei na localidade, que veio a pessoa para abrir a casa lá? Deu outra vontade de voltar! [...] Cheguei lá. Amulher abriu a casa, não tinha nada, sabe como era nada! Se eu falar que tinha uma cadeira para mim me sentar, eu estou mentindo. Ai, eu pensei: “_poxa, saí da minha casa, eu não preciso de luxo, mas eu tinha que ter o mínimo. Um mínimo”. Não tinha nada (Jendayi, 10.10.2023).

A narrativa parecia enredo de filme dramático, mas era o recorte de uma dura realidade que perdura impactando a vida dos povos do campo, infâncias, juventudes, contraditoriamente numa região marcada pela extração de riquezas minerais. No entanto, é a naturalização da negação de direitos sociais básicos que prevalece. Quem faz a escola nesses espaços? Aqui há que se destacar o protagonismo dos sujeitos na materialização dos processos educativos escolares e além deles.

Aí eu falei, não, não vou desistir não. Vou ver o que dá para mim me ajeitar aqui, eu vou me ajeitando. Aí fui à escola, peguei uma mesa, uma cadeira para mim me sentar, guardar o material, planejar... Comecei a conhecer as pessoas, vizinhos. Do lado da casa, tinha uma senhora, que até hoje, tenho muita gratidão, foi meu braço direito no período que eu passei lá. E as pessoas conhecem, né? As pessoas que chegam no local... Me arrumou fogão, outros me arrumaram panelas, e cada um chegava com uma coisa (Jendayi, 10.10.2023).

Os relatos evidenciam igualmente a questão da carência de professores para atuar nas escolas no campo. Expõem situações de atuação em componentes curriculares fora de sua área de atuação, ainda que pontualmente. Em geral, essa tarefa é delegada aos professores contratados. A partir dos relatos dos educadores, é possível identificar práticas diferentes na condução da lotação dos professores e da política educacional na rede de ensino, revelando dinâmicas de avanços, descontinuidades e interferências. Há períodos em que se vislumbram avanços no sentido da criação de órgãos específicos para atendimento da Educação do Campo (Setor, Departamento, Coordenadoria, Diretoria), com composição de equipe responsável pela condução dos trabalhos na rede de ensino. Em seu relato, Jendayi expõe que, ao longo dos seis anos de trabalho, na expressiva maioria das vezes era lotada em componentes curriculares de sua área de formação. Um elemento de atração de professores para a localidade era que o salário pago era de nível superior, diferentemente do que se observa em municípios como Marabá.

Todavia, à medida que há descontinuidades e desmonte da política educacional, há esfacelamento do órgão responsável pela modalidade Educação do Campo e deixa-se de observar questões centrais da dimensão pedagógica, priorizando-se viés economicista e austeridade. Supomos que o relato de Amandla situa-se num momento de descompasso da política de Educação do Campo na rede municipal de ensino. Daí os impactos na organização

do seu trabalho, sendo lotada em diversos componentes curriculares que não envolviam sua formação, provocando estafa e intensificação do seu trabalho.

Para a educadora Amandla (4.8.2023), “tem uma diferença muito grande de quando você é contratado pra concursado”. Explica que o professor na condição de contrato está sujeito a ministrar as disciplinas nas quais falta professor, mesmo que sejam bem diversas de sua área de formação, apesar de ser contratada para uma área ou componente específico. Isso ocorre principalmente nas localidades mais distantes do núcleo urbano. Esse processo impõe uma dinâmica exaustiva de estudo e intensificada de trabalho. A educadora conclui declarando: “Foi muito difícil. No meu primeiro ano de docência eu vivia para o trabalho” (Amandla, 4.8.2025).

As instabilidades nas condições de trabalho são mais evidenciadas em situações de crise, como observado na pandemia de Covid-19 e impactos da política adotada pelos governos nas diferentes esferas.

Teve um período que [o salário] era de nível superior, aí teve o período da **pandemia** que a gente não estava presente em sala de aula, foi um acompanhamento através de cadernos de atividade. Então nesse período eles acabaram pagando como um nível médio, metade do nosso salário... Aí depois regularizou (Jendayi, 10.10.2023).

Ao ser motivada a falar sobre a duração do contrato nessa primeira vivência na docência, Amandla detalha o que define como “sistema de contrato”, abordando aspectos de ser professora com vínculo temporário com contratos com duração de fevereiro-junho e agosto-dezembro, de modo que nos meses de julho e janeiro (férias escolares) os professores ficam sem contrato, logo não têm vencimentos, sendo essa uma prática comum em vários municípios da região. Essa situação de vínculo precário de trabalho agravou-se no contexto da Pandemia.

Esses educadores refletem sobre a primeira experiência de trabalho como professora/professor nos anos finais do Ensino Fundamental no SOME, enfatizando não somente a negatividade relacionada às precárias condições, mas apontam também a positividade do trabalho que traz dimensões educativas (Frigotto, 2012)

Evidenciam os acúmulos e interrelacionam sua práxis como educadores na escola no campo com o processo formativo na Licenciatura em Educação do Campo, voltado ao atendimento das populações do campo, pois tem-se a construção de uma experiência que extrapola a prática utilitária. O contato com uma diversidade de comunidades, em sua maioria através do Some, possibilitou “uma bagagem muito grande de conhecimento”, definiu Jendayi (10.10.2023).

Em síntese, pedimos aos educadores para falarem de forma livre sobre como foi ser professora/professor nessas escolas nas comunidades rurais. De modo geral, sobressaem-se de

modo indissociável potencialidades e desafios. Nas potencialidades é possível identificar práxis nas quais se referem às finalidades educativas da Licenciatura em Educação do Campo, que está vinculada a um projeto de campo que historicamente vem sendo pautado pelos trabalhadores em suas lutas visando a uma transformação social capaz de romper com a sociedade de classes e suas formas de exploração. Nesse sentido, os educadores destacam:

- as relações e vivências significativas de valorização e respeito mútuo com as comunidades dos povos do campo, das águas e das florestas;
- a formação específica do educador do campo para atuar nessa realidade social como dimensão que, articulada a outras dimensões, contribui no sentido de lidar com os desafios existentes.

Essas potencialidades, como expressão de práxis em construção, estabelecem uma relação respeitosa com as comunidades camponesas de modo a valorizá-las como produtoras de conhecimento e protagonistas da própria história, o que contribui para romper com a visão negativa em relação a essas populações.

Essas práxis encontram-se imersas em sua realidade social marcada por contradições e desafios. Os educadores assumem uma postura de análise crítica dessa realidade social, identificam problemas históricos que afetam essas populações e atuam na perspectiva de sua superação. Nesse sentido, evidenciam que:

- buscam compreender a realidade concreta dos povos nos territórios e denunciam as condições precárias de oferta da educação escolar a que são submetidas essas comunidades, que igualmente impactam as condições de realização do trabalho docente.

Dialeticamente esses educadores posicionam-se de modo projetivo ao reivindicar o direito de serem reconhecidos como povos do campo, além da efetivação de políticas públicas voltadas aos territórios, considerando sua estruturação e o direito à educação. Posicionam-se contra o fechamento de escolas no campo e em favor de uma organização pedagógica e curricular específica ao atendimento das populações do campo, que envolve melhores condições de trabalho como direito de atuação no território do qual fazem parte.

Os processos educativos são diretamente impactados por questões que extrapolam o interior da escola, como a carência de políticas públicas em favor do fortalecimento dos povos e seus territórios; as más condições das vias de acesso aos territórios devido à falta de manutenção permanente; o abandono das comunidades quanto à oferta de serviços sociais básicos se vincula a um projeto de desenvolvimento regional que tem invisibilizado a presença desses povos; não são criadas as condições efetivas para a sua reprodução.

3.3.3 Efetivação no serviço público com perfil de egresso da LEdoC

Em 2018 a prefeitura de Marabá, estado do Pará, abriu concurso público através do Edital 1/2018 (Marabá, 2018), que incluiu o perfil de egresso da LEdoC na escolaridade exigida para atendimento de escolas nas áreas rurais. Vários estudantes que haviam concluído o curso concorreram nesse processo. Não é foco deste trabalho mapear todos os egressos da LEdoC/UNIFESSPA que concorreram nessa seleção. A partir dos relatos, identificamos três educadores inseridos na pesquisa aprovados nesse concurso: Amandla, Jendayi e Akin. Mas, neste tópico, destacamos os relatos de Amandla e Jendayi, pois, como já mencionado, devido a questões de adoecimento, o educador Akin fez outro concurso na rede municipal de Marabá com certificação em Pedagogia, para atuação na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas na área urbana, onde se encontra em exercício. Esse caso sugere reflexões, sobretudo no que tange às condições de trabalho.

O edital de Marabá é divulgado no final de 2018 e tem seu desfecho em 2019. O certame reconhecia o perfil de egresso da Licenciatura em Educação do Campo e suas respectivas áreas de conhecimento, expressando uma conquista do Fórum Regional de Educação do Campo como espaço de articulação na relação com as redes públicas de ensino.

Há vários relatos no conjunto da pesquisa que abordam as dificuldades em estudar especificamente na preparação para concurso público, especialmente devido à intensa dinâmica de trabalho, mas as educadoras alcançaram aprovação. Amandla foi convocada em 2020 e Jendayi, em 2023. Ambas da área de Ciências Humanas e Sociais. Outras aprovações foram mencionadas, mas não integraram o *corpus* desta pesquisa.

As primeiras convocações para assumir o concurso em Marabá (Edital 2018) ocorrem ainda no contexto da pandemia de Covid-19, período em que houve flexibilização na modalidade presencial e ampliou-se a modalidade do ensino remoto como uma nova normalidade. Considerando a realidade do sul e sudeste do Pará, com baixa conectividade de internet no campo e na cidade, o trabalho docente durante a pandemia foi marcado pela dinâmica de atividades não presenciais, com entrega de cadernos impressos nas escolas do campo e da cidade. Essa prática reiterou uma perspectiva instrumental da função docente.

Ao assumir o concurso para docente na rede municipal de ensino em 2020, no período da pandemia, as atividades na educação básica se davam através do envio de atividades impressas, retiradas na SEMED pelo(a) diretor(a) da escola, levadas para as escolas e entregues aos pais ou responsáveis dos estudantes, que, após respondidas, eram devolvidas na escola para posterior correção pelos professores.

Houve uma insatisfação generalizada em relação a essa forma de condução das atividades pedagógicas, uma vez que não produziu resultados qualitativos no processo educativo.

Eu lembro que era uma loucura! Atrasava muito. Eles davam um prazo de um mês para a gente corrigir os cadernos, e os cadernos ficavam dois meses, três meses e, às vezes, nem o diretor ia buscar alguns cadernos, ou os alunos pegavam e não devolviam, ou ficavam na escola. [...] E os cadernos eram umas coisas muito estranhas, muito fora da realidade (Amandla, 4.8.2023).

A dinâmica de ser professora na escola no campo no Sistema Modular de Ensino nos anos finais do Ensino Fundamental apresenta algumas especificidades, com o caráter itinerante. Com o concurso, Amandla foi lotada no SOME e vinculada a uma escola polo, distante 60km do núcleo urbano de Marabá, inicialmente com duas escolas anexas, a uns 10km de distância da escola polo.

Detalha a dinâmica de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental no SOME, que envolve um circuito com quatro comunidades/escolas. Acrescenta que geralmente ficava faltando uma escola em seu circuito, porque não tinha escola. Nesse caso, era deslocada para outras localidades onde não tinha professor e que, geralmente, eram mais distantes do núcleo urbano de Marabá. Permanecia 55 dias em cada escola, tempo a duração de um módulo estabelecido pelo município (Amandla, 4.8.2023).

Sobre os componentes que ministrava, vê-se que é recorrente nas escolas no campo a prática de agrupamento de componentes curriculares da mesma área de conhecimento, em especial para o atendimento de escolas mais distantes do núcleo urbano, sendo operacionalizada pela rede municipal de ensino fundamentada no argumento da falta de professor, apontando para o problema de que o quantitativo de servidores é insuficiente para o atendimento da demanda educacional.

Após sua convocação via concurso, Amandla ficou dois anos atuando no SOME e recentemente teve sua solicitação atendida para ser lotada no ensino regular, no qual se encontra atualmente. E apresenta algumas diferenças observadas com a saída do SOME e atuação no regular.

O sistema regular atende a localidades/escolas situadas mais próximas do núcleo urbano de Marabá (15 a 20km aproximadamente), possibilitando a ida e o retorno diário. O professor alterna os dias da semana entre as escolas que compõem o polo:

Para mim é um sistema modular que a Semed diz que é regular. [...] A gente não fica nas escolas ali, porque as escolas, mesmo sendo perto de Marabá, são na zona rural, são no campo. Então, a gente fica na escola um dia. Eu vou um dia e naquele eu trabalho com todas as turmas. E as turmas são multissérie, assim como no modular. E naquele dia, eu sou professora de Geografia e Estudos Amazônicos daquela escola. No dia seguinte, eu já vou pra outra escola. Então, é circuito também. É o polo que pega três escolas. Eu fico um dia em uma escola, um dia noutra escola e dois dias em outra escola (Amandla, 4.08.2023).

Ao pontuar as diferenças entre a atuação no SOME e no sistema regular, destaca a possibilidade de encadeamento das atividades no transcurso do ato educativo que demanda tempo de maturação dos conteúdos trabalhados na relação com os estudantes, além de reflexão da sua prática docente e possibilidades de sua reorientação. Apesar de sua atuação no regular ainda ser bem recente, demarca que consegue incidir mais na proposta pedagógica da escola.

Condições de trabalho nas escolas no campo, como professora em vaga efetiva

A educadora explica que geralmente os professores que trabalham em localidades consideradas de difícil acesso, ou distantes mais de 50km do núcleo urbano, recebem uma gratificação para custear as despesas com deslocamento e alimentação. Normalmente o deslocamento é feito com veículo próprio (em sua maioria, moto), sendo atribuída ao professor a responsabilidade de chegar até a localidade onde está lotado. “A Semed só te diz: ‘A comunidade que você vai é essa’. Como você vai fazer, com quem você vai fazer, é você que se organize para você chegar lá” (Amandla, 4.8.2023).

Sobre a logística de apoio ao professor na localidade, declara Amandla: “na maioria das escolas, com todos os problemas, tem um alojamento para o professor. A gente é que tem que comprar, fazer a comida, tudo é responsabilidade nossa” (4.8.2023)

Em relação ao material didático, expõe que há situações variadas. Por exemplo, “para uma escola polo geralmente tem bastante material, mas para uma anexa às vezes falta [...]. E tem escolas que não têm nada! A gente fica num quartinho da escola ou numa sala de aula da escola” (Amandla, 4.8.2023). A educadora Jendayi (10,10,2023) acrescenta: “nem todo polo te possibilita o acesso da internet. E quando tem, é muito ruim”.

As narrativas retomam elementos que nos ajudam a compreender as condições de oferta da educação básica nas localidades. A situação das escolas organizadas em polos naturalizam uma dinâmica de pouca ou nenhuma autonomia pedagógica das escolas ou salas anexas, sob o argumento do número reduzido de estudantes, racionalidade que tende a reduzir ainda mais esse quantitativo, pois reitera uma lógica de gradativo esvaziamento do campo.

Apesar de já ter experiência de atuação no SOME, os educadores desse grupo, quando tiveram oportunidade, optaram por ser lotados numa escola com oferta regular dos componentes curriculares no anseio de melhores condições e trabalho e que possibilitasse mais proximidade com a localidade referência de moradia e convivência familiar. Isso expressa ainda a necessidade, na totalidade do ser humano, de ter equilíbrio entre a dimensão profissional e a afetiva, o que faz recordar o caso do educador Akin e a atitude de mudança de local de exercício, ainda que uma saída individual, mas que se fez necessária por causa da urgência de cuidado com a saúde e para

ter direito à convivência em sua comunidade de origem, atentando às condições de trabalho a que foi submetido e as situações de adoecimento com as quais precisou lidar. É necessário destacar que a formação na LEDOC não visa reduzir o ser humano ao ser menos, mas ampliar as possibilidades de desenvolver-se plenamente nas diferentes dimensões (Freire, 1987).

Com a efetivação no serviço público e o processo de lotação, Jendayi (10.10.2023) recorda que, diante das opções disponíveis, alguns aspectos pesaram na definição da localidade de atuação. Atentou para o fato de que a oferta do 6º ao 9º ano nas escolas das comunidades ao longo da vicinal Rio Preto ou polo 4, conforme denominou-se no Edital de Marabá (2018), dá-se através do SOME, em que o professor circula entre as várias escolas do polo. Essa microrregião apresenta-se com a maior quantidade de comunidades denominadas rurais do município de Marabá; uma das principais vias de acesso ou corredor do gado e minério, em especial devido à extração mineral na área da antiga Buritirama; dá acesso a vários assentamentos e comunidades rurais além de outros municípios, Parauapebas, Itupiranga, Novo Repartimento e São Felix do Xingu. Contraditoriamente, essa via denominada vicinal Rio Preto é conhecida pelas longas distâncias, péssimas condições da estrada (carentes de manutenção), tráfego intenso de carros grandes (tipo caminhão, carretas), além de outros problemas.

Logo, entre a atuação no SOME e no sistema regular que envolveria, no seu caso, a lotação numa escola, decidiu pela última, que está situada na vila Brejo do Meio (pelo acesso Vicinal Rio Preto), mas situa-se a aproximadamente 15 km do núcleo urbano de Marabá e a 6 km do sítio dos seus pais, onde mora. Em que tem condições de ir e voltar diariamente e estar com a família – tempo que antes, no SOME, em Itupiranga, era bem reduzido. Portanto, materializa-se como possibilidade de algum tempo livre e maior convivência com a família e comunidade.

Jendayi reflete sobre a ocupação atual, após efetivação no serviço público. Situa-se no conjunto do quadro docentes quanto à questão da formação, apontando para um ambiente favorável à realização do seu trabalho, evidenciada na postura de uma gestão que valoriza a autonomia docente na organização do seu trabalho. Agora a educadora dispõe de um acúmulo maior na profissão e busca orientar sua prática mobilizando princípios que fundamentaram sua formação inicial na LEdoC. Registra-se que esta está arraigada ainda em diversas vivências junto no movimento sindical, espaço em que atuava antes do ingresso na LEdoC.

E, eu tenho desde a minha experiência no município de Itupiranga, como agora, chegando aqui no município de Marabá, tentando colocar em prática um pouco daquilo que eu vi dentro da proposta do curso, considerando as especificidades dos meus alunos. Tentando, na medida do possível, trabalhar de uma forma contextualizada, porque a gente sabe que cada localidade que você passa tem uma especificidade, cada turma que você passa tem as suas particularidades. E, eu acho assim importante quando o professor tem essa

experiência na sua formação e que quando tem a oportunidade, colocar ela em prática (Jendayi, 10.10.2023).

A expressão “colocar em prática” é muito usual e carregada de estigmas que reiteram a separação teoria e prática (senso comum). Vê-se o esforço empreendido na realização de uma práxis docente que não se trata de uma perspectiva aplicacionista (ou transplantadora) da formação, pois reforça insistentemente a ideia da especificidade e particularidades dos sujeitos e territórios com quem atuou em sua trajetória profissional. O espaço do trabalho, portanto, pode ser compreendido como unidade teoria-prática, em que uma dimensão vai permanentemente demandando a outra, compondo uma totalidade.

Ao mencionar sua ocupação atual, a educadora Amandla (4.8.2023) mobiliza, ao mesmo tempo, aspectos do trabalho e da formação acadêmica, entrecruzando-se como uma unidade teoria-prática. Recupera a dimensão da formação enquanto um processo que envolve diversos espaços, tempos e vivências. Concluiu a Licenciatura em Educação do Campo, atua como professora efetiva na rede pública de ensino de Marabá nas comunidades no campo e recentemente havia defendido sua dissertação de mestrado no PDTSA/UNIFESSPA, de modo que analisa que os processos educativos que vivenciou tomaram como referência a dinâmica da vida na localidade de origem, bem como sua atuação profissional.

Se eu não tivesse, por exemplo, continuado como professora, a minha dissertação não tinha essa dimensão que teve agora. E se eu não tivesse no mestrado, minha profissão, minha persistência talvez como professora, não tinha talvez continuado. Então, para mim foi fundamental estudar na comunidade [...]; viver o que eu vivi lá e continuo vivendo [...]. Depois que eu terminei a graduação, eu voltei novamente para pesquisar sobre a mesma comunidade. E aí, eu sempre lembro de uma fala assim, na minha defesa: “Que continuar pesquisando na sua comunidade de origem, fazer uma defesa lá é fundamental porque mostra que os laços não precisam ser cortados” (Amandla, 4.8.2023).

Amandla evidencia uma dinâmica em que um processo vai retroalimentando o outro.

As mudanças em âmbito internacional da reorganização do modo de produção capitalista interferem diretamente nas políticas educacionais do Estado. Com efeito, interferem nas políticas regionais e locais. O realinhamento das políticas educacionais à agenda neoliberal intensifica um modelo gerencialista na educação, que segue na lógica da padronização pedagógica e curricular, prescrevendo currículos e reorientando a formação de professores, sendo esta expressão de uma dinâmica de correlação de forças em que predominam os interesses de grupos hegemônicos. São diretamente fragilizados os espaços institucionais que preconizavam o direito à diversidade, com recuo e/ou desmonte de órgãos responsáveis por conduzir ações que têm como beneficiários os povos do campo, afetados cotidianamente pelos

impactos de políticas neoliberais orientadas por uma racionalidade de austeridade quando se trata de política sociais como a educação.

Os relatos explicitam o processo de desmonte da profissão docente através do vínculo precário e formação aligeirada, que tende a ferir a centralidade da autonomia do educador. Diante dessa realidade, a LEdoC confronta-se com essa perspectiva de trabalho e formação, mas ainda precisa dialeticamente avançar no espaço de sua institucionalização apesar das contradições e riscos que envolvem esse processo, uma vez que falta sistema nacional de educação.

Reconhecemos que foi um importante passo a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo nas universidades e demais instituições públicas de educação superior. Em face de um expressivo quantitativo de sujeitos egressos dessas formações, há que se avançar no reconhecimento desses perfis de formação de educadores nos conselhos municipais, estaduais e nacional de educação. Ao mesmo tempo precisa ser mantida viva nas mobilizações organizadas dos sujeitos coletivos do campo, a fim de não perder sua centralidade de origem, risco que a acompanha permanentemente, demandando, portanto, luta e resistência também permanentes. Os sujeitos coletivos precisam reconhecer-se nas formações, a fim de que elas estejam socialmente referenciadas.

3.4 Trabalhadores que exercem atividades de apoio nos processos educativos escolares nos territórios rurais

Vimos que vários dos educadores da pesquisa haviam vivenciado a função de auxiliar administrativo em diferentes condições: inicialmente como contrato e após, efetivação em concurso público; outros, devido ao vínculo precário, atuaram por um determinado período; alguns passaram a conciliar a atividade de auxiliar administrativo com a docência; outros, migraram para a atuação na docência ou gestão escolar.

Identificamos 4 educadores em atividades de apoio aos processos educativos escolares, com vínculo efetivo: 2 auxiliares administrativos (Marjani/São João do Araguaia e Hanna/Parauapebas); 1 vigia escolar (Erasto/São João do Araguaia); e 1 técnico em agropecuária (Coaraci/Marabá). No período de realização da pesquisa, vimos que, nos últimos anos, Marjani tem assumido função na gestão escolar, por ter visto a necessidade de uma segunda licenciatura, complementação, e atualmente encontra-se na coordenação pedagógica (anos iniciais). Hanna havia recentemente saído da gestão escolar, então sua narrativa acabou por trazer à tona memórias dessa vivência, de modo que ainda continua muito ligada a esse exercício, agora auxiliando a coordenação pedagógica da escola. Por isso, as inserimos naquele grupo.

Aqui buscamos refletir sobre os principais aspectos presentes nos relatos de Erasto (vigia escolar) e Coaraci (Técnico em Agropecuária – IFPA/CRMB), que abordam aspectos da trajetória profissional; vínculo com o trabalho na terra; sobre a ocupação atual; expectativa de atuação na docência e reivindicação de abertura de concursos públicos com reconhecimento do perfil de egresso da LEdoC; expectativa de continuação dos estudos. Evidenciam indissociabilidade do perfil almejado na LEdoC.

Trajetória profissional

Erasto (36 anos, LEdoC-Mat 2015 a 2022) atua desde 2007 como vigia escolar numa unidade de educação infantil (creche), onde ingressou via concurso público. “Eu não tinha uma formação de nível superior ainda. Aí foi preciso eu fazer numa área de Ensino Fundamental”, recorda o educador (1º.9.2023).

Coaraci (46 anos, LEdoC-CAN) tem formação em técnico em agropecuária, atua como servidor público no IFPA/CRMB desde 2011. Havia concluído recentemente o mestrado no PDTSA/UNIFESSPA.

Relação com a terra – permanece o vínculo com a agricultura

É importante destacar que ambos mantêm vínculo com o trabalho na terra e auxiliam os pais na atividade de agricultura.

Erasto continua morando em área de assentamento da reforma agrária, em São João do Araguaia-PA, onde concilia a atuação na escola (vigia escolar) com o trabalho na agricultura. A distância da vila ao lote é de apenas 6km, que percorre de moto.

Coaraci (10.10.2023) também mantém vínculo com a agricultura. Trabalha com os pais no lote, conciliando com o trabalho no IFPA/CRMB, distante 25 a 30km do núcleo urbano de Marabá, deslocando-se diariamente. Expõe que foi essa relação com a terra que despertou o interesse para fazer o curso técnico em agropecuária e após, somando-se à necessidade de trabalho, orientou sua atuação como extensionista rural e técnico em agropecuária nos assentamentos de reforma agrária. Com isso, construiu uma forte trajetória de atuação como técnico em agropecuária no serviço de assistência técnica e extensão rural (Ater); em experiências diferenciadas de Ater, voltadas ao atendimento dos trabalhadores agricultores familiares no sul e sudeste do Pará, como o Programa Lumiar; atuação na Coopatiorô, no sul do Pará; na Coopserviços e Comissão Pastoral da Terra, no sudeste do Pará. Cooperativa de Desenvolvimento Humano Sustentável (Coopatiorô) no sul do Pará; na Cooperativa de Prestação de Serviços em Assessoria Técnica, Social e Ambiental - ATES (Coopserviços)

Detalhando a atuação atual

Ao abordar a atividade que exerce na escola como vigia escolar, em escola municipal de educação infantil – EMEI, mesmo concursado, Erasto recorda dificuldade que teve quanto à não liberação para estudos, como expõe:

Estou sendo vigilante ainda. Tipo assim, eu sempre bato na tecla que é preciso sempre haver concurso, porque quando foi preciso eu entrar na universidade, eu senti uma grande dificuldade do secretário de educação me liberar para eu poder estudar. É porque eles falavam: “Não, não pode, só se for professor. Só libera se for professor”. Aí eu sempre tive que conciliar esses dois momentos: de dia, eu estudava e, à noite, eu trabalhava. Então, eu tive esse probleminha, mas não foi nada que não deu para superar. Tinha que passar a noite fazendo as tarefas [da faculdade] para, no dia seguinte, retornar (Erasto, 1º.9.2023).

Os profissionais que atuam nos serviços de apoio desenvolvem funções educativas no espaço escolar, no entanto têm essa dimensão secundarizada. Nesse sentido, há que se perceber que os espaços educativos extrapolam a estrutura física da escola. Quanto ao interior da escola, é preciso reafirmar os diferentes espaços educativos que se desenvolvem nesse ambiente e que extrapolam a sala de aula. Ao ampliar esse olhar, é possível perceber o trabalho educativo da merendeira, do vigia escolar e tantos outros perfis profissionais presentes no espaço escolar.

Coaraci, em seu relato, não menciona dificuldade de liberação para estudo – trata-se de uma instituição de educação básica, técnica e tecnológica, com oferta de cursos de diferentes níveis de ensino, como educação superior. Enfatiza sua “opção” por trabalhar numa instituição situada em assentamento de reforma agrária e que atende a populações do campo. Apesar de dispor de uma vasta experiência no serviço de Ater e assessoria aos trabalhadores, é o próprio exercício da função como técnico em agropecuária nessa instituição de ensino que o provocou para a continuidade dos estudos em nível superior e inserção na pós-graduação (mestrado).

Coaraci traz detalhes sobre o trabalho que faz nesse espaço do IFPA/CRMB, com atuação técnica nas áreas de produção organizada, em especial nas Unidades Integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão – UNIEPES, que envolve atividades de campo. Coaraci coordena as UNIEPES de apicultura e meliponicultura, criação de abelhas com ferrão e sem ferrão, como detalha:

A minha função é ter esses espaços em condições para que os professores das disciplinas, juntamente comigo, a gente possa dar aulas práticas e teóricas para os alunos dos diversos cursos que nós temos aqui no campus: curso de agroecologia, de agropecuária, de agroindústria, quando a gente vai discutir a questão do processamento de mel. Então, eu tenho a responsabilidade de coordenar esses espaços e fazer com que eles sirvam para essa proposta didática e pedagógica, um espaço para a gente fazer o ensino-aprendizagem dos alunos. É um espaço superinteressante, onde os alunos podem, além das aulas teóricas, fazer um pouco de prática, atuando nas atividades (Coaraci, 10.10.2023).

Os estudantes são organizados em grupos e distribuídos entre as várias UNIEPES, onde permanecem por um período e, depois, vão circulando entre as demais, de modo a vivenciarem todas as UNIEPES ao longo do percurso formativo. As atividades formativas mobilizando as UNIEPES trazem inúmeras possibilidades à formação da juventude do campo e se constituem um dos grandes trunfos desse espaço educativo, uma vez que valoriza a dimensão do trabalho como princípio educativo e a perspectiva da unidade teórico-prática.

É muitas vezes o que o Emmanuel Wambergue¹⁷ fala do saber quente e o saber frio. Muitas vezes, a sala de aula é muito interessante, mas falta esse componente para completar. É o saber frio de sala de aula e o saber quente lá nessas unidades, nas UNIEPES, mas que se juntam, um não pode ficar sem o outro (Coaraci, 10.10.202).

Ao detalhar as atividades que realiza, o educador Coaraci pontua que auxilia os professores nas atividades pedagógicas e desenvolve projetos de extensão, pesquisa e atividades com os estudantes também no Tempo Comunidade nas localidades rurais. Nesse processo, chamam atenção as relações de parceria estabelecidas que alcançam processos educativos comunitários. Nessa articulação, na linha da apicultura e meliponicultura, o educador acompanha dois grupos de agricultores em parceria com a CPT, que se encontram no Assentamento Projeto de Desenvolvimento Sustentável Porto Seguro e no Assentamento Três Ilhas, em Marabá. “E aí eu ajudo no sentido de acompanhar e trocar algumas experiências com eles, nesses 2 grupos”, acrescenta Coaraci (10.10.2023). Além disso, está envolvido com os grupos de pesquisa que existem no CRMB, tendo as UNIEPES como espaços de referência.

Relação com os demais professores no espaço de trabalho

A dinâmica de formação tem contribuído para que se estabeleça uma relação de trabalho baseada em trocas e diálogos propositivos com os demais professores que atuam na escola acerca do processo educativo. Nesse sentido, ao destacar a formação na Licenciatura em Educação do Campo, Erasto destaca que os colegas de trabalho o veem “com outro olhar” e destacam a importância do seu trabalho com maior compreensão de sua totalidade.

Coaraci dialoga, propõe, constrói junto com os docentes propostas para a organização de atividades pedagógicas que envolvem a temática da qual tem domínio e na qual se tornou uma referência, com destaque para a apicultura e a meliponicultura, criação de abelha com e

¹⁷ Emmanuel Wambergue nasceu na França e veio para Marabá em 1975, a convite da diocese de Marabá, na região do Araguaia/Tocantins. Onde atuou como agente pastoral na Comissão Pastoral da Terra (CPT) junto a posseiros e assentados; como educador popular no Centro Agroambiental do Tocantins (CAT) e na Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA). Tem mestrado profissional em Agronomia e integrou a equipe de coordenação da Cooperativa de Serviços em contratos (COPSERVIÇOS) com o INCRA, na Assessoria Técnica Socioambiental (ATES) dos Projetos de Assentamento (Wambergue, 2023).

sem ferrão. Sobre essas atividades, sente-se provocado a realizar reflexões mais sistemáticas e que tendem a orientar os seus estudos posteriores.

Ambos os educadores manifestam expectativa de continuação dos estudos e de ingresso na docência via concurso, o que se apresenta também como uma reivindicação.

Expectativa de atuação na docência e reivindicação de concurso

Erasto (1º.9.2023) destaca a expectativa de atuação na docência via concurso público. Esse anseio resulta muito da própria dinâmica do processo de formação e realização de diversas atividades em interação com a escola e comunidade. Recorda que durante o processo formativo na LEDOC desenvolveu variadas atividades nas escolas do assentamento que possibilitaram um processo muito importante de lidar com os estudantes, momento preparatório para, logo após, exercer a função de docente. Destaca sua participação no PIBID Diversidade, a realização das atividades de estágio e o conjunto das pesquisas socioeducacionais que contribuem na compreensão e intervenção na realidade.

O educador Coaraci destaca que, em especial, após o término da LEdoC/UNIFESSPA e, em seguida, do mestrado, passou a almejar a atuação na docência. E relata a tentativa de ingresso na docência via concurso público realizado no IFPA, Campus Rural Marabá:

Então, em 2022, eu bati na trave [brinca] no processo seletivo para professor do IFPA de Educação do Campo. Fiz o concurso, mas fiquei na última colocação, fiquei classificado em nono lugar. Então, o peso do processo... o peso de título de doutorado ele me jogou lá para nono lugar. Então, mas no próximo, quem sabe? (Coaraci, 10.10.2023).

A partir dessa vivência, faz algumas considerações acerca do processo do concurso para a vaga de professor de Educação do Campo, apontando aspectos que, na sua visão, precisam ser repensados. Explica que, apesar de a vaga ser para professor de Educação do Campo, não era exclusiva para pessoas com formação específica em Educação do Campo, uma vez que foi aberto para profissionais com formação em Pedagogia. “Então, para a Educação do Campo encheu de pedagogo! Então, dos 9 classificados, apenas 3 são de origem mesmo da Educação do Campo, o restante são pedagogos” (Coaraci, 10.10.2023).

Esse caso também é mencionado pela educadora Tainá, fato que lhe marcou negativamente, pois o espaço do IFPA/Campus Rural Marabá está no horizonte de atuação da maioria dos educadores egressos da LEDOC, que teve sua proposta pedagógica inspirada na experiência da EFA Marabá e se vincula com a demanda histórica do acesso ao Ensino Médio pela juventude camponesa e povos tradicionais. Desse modo, a temática da inserção profissional na docência, via concurso público, se apresenta como uma questão recorrente, sobre a qual nos

debruçamos em tópico específico. “Espero que, para o próximo, a gente consiga reverter esse problema. Mas estamos aí na batalha”, acrescenta Coaraci (10.10.2023). Para ele, esse fato aumentou a necessidade de continuidade dos estudos em nível de doutoramento.

Expectativa de continuação dos estudos em nível de pós-graduação

A expectativa de continuidade dos estudos em nível de pós-graduação está no horizonte de ambos os educadores. Coaraci pensa na continuidade dos estudos em doutorado, problematizando aspectos que envolvem as atividades que realiza. Menciona parcerias que vêm sendo realizadas pelo IFPA/CRMB, envolvendo EMBRAPA, Secretaria Municipal de Agricultura de Marabá, IBAMA, EMATER, instituições em que está trabalhando com apicultura e meliponicultura, tendo se desafiado a refletir sobre o impacto dessas iniciativas.

Indissociabilidade do perfil almejado na LEdoC

A partir da análise da atuação dos educadores Erasto e Coaraci desenvolvendo atividades de apoio em instituições públicas de educação em diferentes níveis de ensino, apesar das contradições e desafios, contemplam o perfil almejado no curso no sentido de que essas atuações se vinculam com processos educativos que extrapolam a escola e tendem a fortalecer o vínculo com seus territórios e trabalho no campo.

Vale ressaltar que são comuns os relatos dos trabalhadores que exercem funções de apoio à realização dos processos educativos escolares sobre a dificuldade de liberação ou reorganização de sua jornada de trabalho para fins de estudo. Isso também está relacionado à crença de que, para essas funções, não são necessários níveis mais elevados de educação, ideia recorrente que tende a reiterar a perspectiva instrumental da educação em detrimento da perspectiva de formação humana. Outro desafio que se apresenta diz respeito ao processo de terceirização desses perfis profissionais, que envolve os serviços de apoio.

O anseio pelo ingresso na docência via concurso público em cargo efetivo tensiona-se com um contexto de gradativa redução de concursos públicos e aumento de contratações temporárias, o que pode apresentar limites na realização dessa expectativa.

Os desafios apontados pelos educadores ao longo deste capítulo desvelam a histórica negação aos trabalhadores do direito à educação e, na atualidade, situam-se no contexto das mudanças em âmbito internacional da reorganização do modo de produção capitalista, que interferem diretamente nas políticas educacionais. Com efeito, interferem nas políticas regionais/locais.

O realinhamento das políticas educacionais à agenda neoliberal intensifica um modelo gerencialista na educação, que segue na lógica da padronização pedagógica e curricular,

prescrevendo currículos e reorientando a formação de professores, sendo esta expressão de uma dinâmica de correlação de forças em que predominam os interesses de grupos hegemônicos. São diretamente fragilizados os espaços institucionais que preconizavam o direito à diversidade, com recuo e/ou desmonte de órgãos responsáveis por conduzir ações que têm como beneficiários os povos do campo, das águas e das florestas, que são afetados cotidianamente pelos impactos de políticas neoliberais orientadas por uma racionalidade de austeridade quando se trata de políticas sociais como a educação.

Os relatos explicitam ainda o processo de desmonte da profissão docente através do vínculo precário e formação aligeirada, que tende a ferir a centralidade da autonomia do educador. Diante dessa realidade, a LEdoC confronta-se com essa perspectiva de trabalho e formação, e se vincula às práxis dos sujeitos coletivos do campo em que se inserem os educadores egressos da LEdoC/Unifesspa. Porém, dialeticamente precisa avançar no espaço de sua institucionalização apesar das contradições e riscos que envolvem esse processo.

Reconhecemos que se constituiu um importante passo a institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo nas universidades e demais instituições públicas de Educação Superior, mas há que se avançar no reconhecimento desses perfis de formação de educadores nos conselhos municipais, estaduais e nacional de educação. Ao mesmo tempo, a formação desses educadores precisa manter-se vinculada às mobilizações dos sujeitos coletivos do campo, a fim de não perder sua centralidade de origem, risco que a acompanha permanentemente, demandando, portanto, luta e resistência também permanentes. Os sujeitos coletivos precisam reconhecer-se nas formações, a fim de que estas permaneçam socialmente referenciadas.

Os relatos dos educadores com atuação na docência e apoio acabam por se constituir em manifestações de vivências do ser educador nos territórios do campo, das águas e das florestas, que se dá, em geral, com turmas multisseriadas e oferta dos anos finais através do SOME. Quase não é mencionada a experiência de atuação no Ensino Médio, nível da educação básica que os educadores egressos não têm conseguido acessar, uma vez que há limites em sua oferta nos territórios.

Analisar a prática social dos educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo nos faz perceber que ela faz parte do debate mais amplo da Educação do Campo em sua construção de origem pelos sujeitos coletivos inseridos num campo de contradições na luta por terra, território e direitos, na reivindicação por políticas públicas, no enfrentamento de formas históricas de desigualdade social e exploração, em que nutrem uma visão alargada de educação que se forja na luta e na organização política, na qual a escola também pode cumprir uma importante função, desde que esteja a serviço do fortalecimento dos povos e seus territórios. Esses processos educativos devem atuar na perspectiva de contribuir com perfis de educadores

que atuem em processos de transformação social, gerindo dinâmicas de mobilização e organização dos trabalhadores na perspectiva de práxis revolucionárias. Nesse sentido, no capítulo seguinte, nos debruçaremos sobre as vivências de educadores inseridos em processos educativos escolares com atuação na gestão de processos educativos escolares e comunitários, além da reivindicação pela formação continuada.

CAPÍTULO 4 – EDUCADORES EGRESSOS DA LEDOC/UNIFESSPA: INSERÇÃO E VIVÊNCIAS NA GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS ESCOLARES E COMUNITÁRIOS

O alinhamento da educação pública com os interesses dos reformadores empresariais na perspectiva neoliberal envolve diretamente o seu controle pela fragmentação do trabalho educativo. Como se tem observado em políticas que visam fragmentar as dimensões que envolvem esse trabalho, alienando-o como *coisa* distinta, como têm reificado inicialmente com a terceirização de atividades de apoio em educação e, mais recentemente, com ações voltadas à privatização da gestão da educação nas escolas públicas. Isso significa a gradativa destruição do sistema público de educação, como já alertou Freitas (2012, 2014, 2018), rumo à consolidação de empresas educacionais em que impera uma suposta liberdade de mercado com ampla concorrência (que não se dá em condições iguais) e sobrevivem os que sabem empreender reconhecidamente por seu mérito. Essa racionalidade provoca o desmonte de um sistema público de educação que ainda não se consolidou efetivamente e tende a intensificar as desigualdades sociais. A educação como dimensão constitutiva dos seres humanos deixa de ser um direito inalienável e se torna uma mercadoria que se vende a quem dispõe de algum dinheiro para comprar.

Esse projeto encontra-se a todo vapor, como também tem sido observado nas persistentes reformulações das diretrizes curriculares de formação de professores no Brasil, que celebram a fragmentação do trabalho docente e sua formação (Brasil, 2024c; Silva *et al.*, 2020; Silva, 2022; Kuenzer, 2024a).

Na contramão dessa lógica, partimos do pressuposto de que o processo do trabalho em educação se funda na indissociável relação entre a atividade da gestão e a atividade da docência, e de outras dimensões que a envolvem, como os serviços de apoio, e extrapolam processos formais. Isso fica cada vez mais evidente ao longo das narrativas que manifestam essa indissociabilidade. São dinâmicas imbricadas, abarcando a definição das finalidades educativas e sua realização imediata, envolvendo os sujeitos educadores-educandos que dialeticamente devem participar dos processos de decisão, ação que necessariamente não ocorre apenas no espaço delimitado da sala de aula e geralmente envolve outros sujeitos educativos numa dinâmica de sociointeração.

4.1 Gestão de processos educativos escolares

Neste grupo inserem-se 4 educadoras e 1 educador: Hanna, Dandara, Joaci abordam a vivência na gestão; Jamila e Marjani versam sobre a vivência na coordenação pedagógica. Chama atenção que, antes do ingresso na LEdoC, a maioria desses educadores já exercia

funções técnicas (apoio pedagógico: secretaria, auxiliar administrativo), com exceção de Dandara, que atuava na docência nos anos iniciais. A partir da LEdoC, inserem-se na coordenação pedagógica e/ou gestão escolar.

Neste tópico, priorizamos a reflexão acerca dos que estavam no exercício da função. Hanna¹⁸ havia finalizado seu período na função de diretora, mas permanecia integrando a equipe da gestão. Pontualmente trazemos também contribuições da educadora Ayana, que estava no Setor de Educação do Campo (Parauapebas)¹⁹.

Da escuta atenta e diálogo com esses educadores, foi possível identificar as seguintes ideias-forças:

(1) indissociabilidade entre a luta pela terra e iniciativas de construção da escola no e “do” campo, e os desafios em sua realização: (a) situam sua trajetória de vida-trabalho-formação e vínculo com o território; (b) inserem-se na construção de iniciativas da escola no e do campo, em que consideram o lugar social onde se encontram; (c) a compreensão dos sujeitos do campo como produtores de um modo de vida, de trabalho e de conhecimento; (d) visão alargada de escola; (e) trabalho coletivo;

(2) denunciam interferências de políticas externas ao projeto pedagógico da escola, que tendem a reorientar suas finalidades a interesses gerencialistas, de modo que impactam a relação entre os educadores e a organização do trabalho pedagógico, como pode ser observado: (a) composição do quadro docente com presença de professores desmotivados, desvinculados da realidade campestre, com uma formação alheia aos povos do campo, e não se dispõem à prática interdisciplinar e/ou dialógica; (b) crise na função docente em face da BNCC, que desorienta/fragmenta seu trabalho; (c) rotatividade e vínculo precário de trabalho;

(3) evidenciam que a formação específica dos povos do campo e seus princípios, como o trabalho coletivo, dimensões que ajudam a lidar com as interferências, uma vez que subsidia processos de análise/reflexão crítica acerca da realidade que os envolve, logo, fortalecem a práxis de fortalecimento dos territórios camponeses em sua diversidade.

4.1.1 Indissociabilidade entre a luta pela terra e iniciativas de construção da escola no e “do” campo

Os educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA compartilham memórias sobre a constituição das escolas nos territórios rurais com raízes na luta pela terra, processo no qual encontram-se inseridos, como bem evidenciado no Capítulo 2.

¹⁸ Ao longo de suas trajetórias, também mencionaram que desenvolveram função técnico-administrativa e/ou gestão: Julene (auxiliar administrativa), Tainá (coordenadora pedagógica), Felizardo (diretor) e Akin (diretor). Porém, no momento de realização da pesquisa, não se encontravam no exercício dessas funções.

¹⁹ No período de realização da pesquisa, encontrava-se no Setor de Educação do Campo, na Secretaria Municipal de Educação, mas a composição da equipe do Setor de Educação do Campo passava por transições, o que trazia incertezas quanto à sua permanência na equipe, uma vez que havia sido remanejada para substituição em sala de aula.

Os educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA compartilham memórias sobre a constituição das escolas nos territórios rurais com raízes na luta pela terra, processo no qual encontram-se inseridos, como bem evidenciado no Capítulo 2.

a) Situam sua trajetória de vida-trabalho-formação e vínculo com o território

Os educadores situam sua trajetória de vida-trabalho-formação com o território, como pode ser observado nos fragmentos selecionados nas narrativas que seguem com destaque aos educadores Hanna, Dandara e Joaci, que acompanham o processo da ocupação à criação do Assentamento Palmares, em Parauapebas (Hanna e Joaci), e o Assentamento 26 de Março, em Marabá (Dandara). As escolas no campo têm raízes nos processos de luta pela terra, sendo constituídas ainda na fase do acampamento, trajetórias nas quais esses educadores se inserem.

Hanna mora desde criança no assentamento Palmares, foi aprovada em concurso público em 2010 como auxiliar administrativa, inicialmente lotada na área urbana e em 2011, ingressou na LEdoC/UNIFESSPA, o que a motivou solicitação de mudança de sua lotação para a escola no assentamento, onde passou a auxiliar a coordenação pedagógica na escola. No período de 2020 a 2022, atuou na gestão da escola de educação infantil no assentamento.

A educadora Dandara participou ativamente da construção da Escola Carlos Marighella, ainda na fase do acampamento como professora voluntária (1999). Com o processo de regularização da escola, passou a atuar como professora contratada (2001) com magistério, efetivando-se via concurso em 2003. Está na gestão da escola desde 2018.

De modo geral, nas narrativas de Dandara não há separação entre os processos educativos comunitários como militante orgânica do MST, por exemplo, e os processos educativos escolares. Uma vez que o primeiro impulsionou o segundo, retroalimentando-se. Como pode ser observado no relato da educadora, foi no processo de mobilização e organização das famílias para a ocupação da antiga Fazenda Cabaceiras que se desenvolveram o princípio da organicidade que orienta as famílias na vivência e no trabalho coletivo e fundaram o acampamento, vivências nas quais a educadora se insere.

Durante a narrativa, foi possível observar que toda a trajetória do assentamento e da escola vai entrelaçando-se com a trajetória de vida pessoal e profissional da educadora, como declara: “Eu não me reconheço, eu não consigo falar de uma coisa sem associar à outra, porque é isso a construção. De 1999 para cá, a minha vida está misturada nisso aqui. Eu vivenciei desde o acampamento até hoje de doação total” (Dandara, 24.8.2023).

São aspectos que também foram observados na trajetória do educador Joaci, diferenciando-se o fato de ainda permanecer com vínculo temporário. Antes de sua inserção na

Licenciatura em Educação do Campo, exerceu função de auxiliar administrativo, fez algumas substituições pontuais, ocupou-se na coordenação pedagógica e atualmente está na gestão em escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os educadores do campo, conforme vão ingressando na Licenciatura em Educação do Campo, passam a mobilizar outros membros da localidade para concorrerem às vagas nas turmas seguintes via Processos Seletivos Especiais, para atendimento do perfil de sujeitos do campo, das águas e florestas. O ingresso na LEdoC, com uma organização pedagógica e curricular que valoriza processos educativos nos territórios, acabou por estimular a permanência dos sujeitos nesses tempos-espacos, buscando formas de permanecer nos territórios diante dos fluxos de saída em busca de estudo e trabalho, como expressa a educadora Hanna ao declarar que o curso a fez “voltar para casa” (Hanna, 28.10.2023).

A afirmativa de que a sua inserção na LEdoC a fez voltar para casa, refere-se ao fato de que toda a organização pedagógica e curricular da formação se vincula fortemente com a dinâmica do território e da escola.

b) Protagonismo na construção de iniciativas da escola no e do campo

Nos relatos, chama a atenção a compreensão da função social da escola na localidade, que socializa, articula, mobiliza os sujeitos, como pode ser observado no caso em que a escola no campo atua como articuladora da juventude para concorrer ao ingresso no Ensino Médio e educação superior em espaços conquistados pelos sujeitos coletivos do campo no âmbito das instituições públicas de educação, como a FECAMPO/UNIFESSPA e o CRMB do IFPA (Medeiros, 2021).

Sobretudo no contexto do Edital Procampo (Brasil, 2012) e da abertura de demais editais no IFPA/CRMB, através da escola na localidade, há estratégias de divulgação e mobilização dos sujeitos do campo para concorrer às vagas na Licenciatura em Educação do Campo e outros cursos voltados a essa população. Integrando a equipe da Escola Crescendo na Prática, no Assentamento Palmares, em Parauapebas-PA, inicialmente como auxiliar da coordenação pedagógica, a educadora Hanna destaca o apoio da equipe da escola incentivando a juventude a continuar os estudos na universidade e nos cursos ofertados no IFPA/Campus Rural Marabá através de mutirões de inscrição. “A gente sabe que são editais rápidos e que nem todo mundo tem acesso a essas informações. E aí a gente fazia toda essa movimentação de divulgar mesmo”, explica Hanna (28.10.2023).

A educadora destaca ainda a importância dessa mobilização para compor a turma 2014, primeira turma que ingressou via Edital Procampo na UNIFESSPA (Brasil, 2012). Contribuiu na CPP para acolhida de jovens e adultos de diferentes localidades que vinham não somente de

Marabá, mas de municípios do entorno e ainda do Maranhão e de Tocantins. Evidencia-se mais uma vez a importância da articulação dos movimentos sociais com a universidade para garantir o direito à educação superior dos povos do campo, conseguindo se fechar uma turma “bem representativa, porque tinha gente de muitos lugares”, acrescentou Hanna (28.10.2023).

Da indissociável vivência como filha de assentados e atuando na escola, em formação na universidade pública e auxiliando em processos de organização comunitária, como PRONERA, projetos envolvendo a juventude no assentamento, a educadora Hanna já havia ingressado na turma de 2011 e atuou na Coordenação Política Pedagógica – CPP da LEdoC/UNIFESSPA, composta por dirigentes dos movimentos sociais do campo com experiência na organicidade da vivência coletiva. A presença da CPP materializa uma articulação entre sujeitos coletivos do campo e universidade (Silva *et al.*, 2024), em que os aprendizados desses sujeitos são incorporados à vivência dos educadores em formação, envolvendo o trabalho coletivo, vivências de arte e cultura como dimensões indissociáveis da formação do educador do campo.

No conjunto dos relatos dos educadores da pesquisa, destaca-se a memória que evocam sobre a presença da CPP na formação de educadores. O conjunto de atividades orientadas pela CPP com vistas à convivência coletiva marca positivamente e envolve os sujeitos. O que se apresenta como um diferencial expressivo da formação da LEdoC na Unifesspa, em especial quando tinha o recurso do PROCAMPO, que possibilitou o espaço coletivo de convivência. Essa iniciativa acabou estendendo-se mesmo após o fim do aporte financeiro, aproximadamente até 2019.

Apesar das interrupções e discontinuidades no processo da formação na LEdoC como problemática recorrente que marca a trajetória dos sujeitos (trancamento de matrícula, greves), a educadora Hanna ingressou em 2011 e concluiu o curso em 2018. Relatou que, ao final de 2019, foi indicada pela comunidade para assumir a gestão da Escola de Educação Infantil Maria Salete no assentamento onde mora, período que havia terminado recentemente sua licença-maternidade, como recordou: “E eu olhava para minha filha, tinha 6 meses. Meu Deus! Aí eu sei que eu decidi assumir. [...] Eu assumi em 2020. Eu já assumi com a pandemia praticamente. E foram muitos desafios, eu passei dois anos na tarefa” (Hanna, 28.10.2023). A educadora reflete sobre essa vivência, evidenciando a importância dos princípios da formação na LEdoC/UNIFESSPA, como o trabalho coletivo na construção da intencionalidade pedagógica da escola e na sua materialização:

Vi que, de fato, dá muito trabalho fazer tudo que isso que a gente pensa em fazer quando está no curso. Que a gente pensa em revolucionar o mundo, de mudar a ordem das coisas. De fato. Dá muito trabalho mudar a ordem das coisas, porque pensar coletivo, decidir coletivo dá trabalho, dá muito trabalho, mas que também

é bonito demais, emocionante. A gente vê uma construção de várias mãos, em um projeto que você acredita! Eu não assumi a gestão por uma perspectiva financeira, foi por uma perspectiva de acreditar em contribuir com o processo. E, de fato, acredito que eu contribuí muito em dois anos (Hanna, 28.10.2023).

A atuação na gestão consistiu em exercício dialógico e coletivo, sistematizando práticas-fazeres construídos a partir da realidade social. Expõe que “foi possível fazer muita coisa na escola” (Hanna, 2023). Refere-se à revisão do Projeto Político Pedagógico – PPP da escola em que mobilizou o coletivo de profissionais atuantes na escola para debate, estudar junto. E avalia que “construir o texto junto faz toda a diferença”.

Detalha que, nesse processo de reformulação do PPP, identificaram temas geradores e subdividiram entre os integrantes do coletivo no processo de escrita, priorizando a inclusão de práticas já realizadas na escola, mas que não estavam sistematizadas, como práticas agroecológicas desenvolvidas na escola, a importância da alimentação saudável, o respeito à diferença e inclusão social, com destaque para o aumento de crianças com necessidades especiais que a escola passou a receber, totalizando 12 crianças, por se mostrar esse espaço de acolhimento da diferença. “Então, a gente foi aprendendo muita coisa junto, de acordo com as necessidades também. E não tem como a gente não lembrar do curso” (Hanna, 28.10.2023). Ao observar que o trabalho foi orientado pela concepção de tema gerador em Freire (1987), Hanna (2023) explica que “não é o tema que o indivíduo decide, mas são os adultos na discussão coletiva que decidem os temas que vão ser trabalhados a cada período”.

Sobre as temáticas que orientam o processo educativo na Escola de Educação Infantil no Assentamento Palmares, onde Hanna atua (nos turnos manhã e tarde), que atendem creche e pré-escola (2 a 5 anos), ressalta que, desde a primeira infância, buscam abordar temáticas como alimentação saudável, produção agroecológica, a história do assentamento e outras, de forma lúdica e com uso de materiais concretos. “E faz toda a diferença na vida delas”, declara (Hanna, 28.10.2023).

Na atuação profissional, destaca a importância de uma formação inicial com consistência teórica que orienta na análise, leitura da realidade e tomada de decisão. Evidencia, portanto, a importância da teoria, do conhecimento científico para subsidiar processos indissociáveis de práxis, compreensão e transformação da realidade social, logo do próprio sujeito (Vázquez, 1977; Kosik, 1976; Noronha, 2010; Silva, 2018; Freitas, 2019; Molina; Pereira, 2021).

O curso é fundamental porque você lembra e você diz, “não, eu tenho que fazer assim”, porque a gente amadureceu e realmente é por aqui... Aí na prática, é claro que as coisas não são harmônicas e nem simples, mas... [a formação] dá luz, por onde que a gente precisa caminhar. E o curso foi fundamental para minha prática, especialmente essa prática da gestão (Hanna, 28.10.2023).

Recorda estudos que realizou na formação da LEdoC que provocam a reflexão sobre as experiências (Bondía, 2002), sobre educação do campo e a compreensão da educação para além da escola (Caldart, 2008), que abordam o reconhecimento da diferença dos sujeitos nos processos educativos (Arroyo, 2012), que fundamentam a materialidade do seu trabalho. Destaca ainda estudos que evidenciaram que a “escola no assentamento não é só a escola, ela é um centro cultural”, citando Brandão (1984). Nessa perspectiva, ressalta a diversidade de ações que ocorrem na escola e no assentamento envolvendo a rotina dos processos escolares, mas que se entrelaçam com a vida comunitária, como expõe:

É a reunião dos desempregados, é a reunião com a Vale, com as empresas mineradoras que estão por aqui, que precisa reunir com o povo. É na escola, é na escola que acontece. São tantas informações que as pessoas procuram a escola e a escola precisa estar com essa abertura para lidar também, que dá muito trabalho também. Todas essas outras demandas que são externas a ela, mas que fazem parte dela também. Faz toda a diferença a gente estar nesse espaço. E, entender que é importante, não dá para fechar a porta e dizer que não é contigo (Hanna, 28.10.2023).

Vê-se, portanto, que quando a escola se fortalece como esse espaço de referência cultural, ela vai se tornando cada vez mais importante para a comunidade. Esses foram alguns dos elementos que fundamentaram sua práxis educativa. Reflete que, após a vivência na gestão, “não se desprende totalmente [...], você ainda se preocupa com muitas coisas, porque o olhar da gestão é um olhar atento demais”, ao referir-se à compreensão da totalidade do processo educativo e da organização do trabalho na escola, e que “você não perde, mesmo você saindo do cargo”, acrescentou Hanna (28.10.2023).

A atuação na gestão possibilitou uma compreensão do processo educativo em sua totalidade, envolvendo todas as dimensões desse trabalho, desde o planejar, gerir, o ato do processo educativo na relação com o estudante, a avaliação/reorientação do processo, como uma dimensão dessa totalidade da vida profissional que foi aguçada e contribui para alargar o olhar, o entendimento acerca da dinâmica na qual está inserida, capaz de provocar estranhamento e anseio por mudanças. “Para mim foi fundamental essa experiência da gestão”, conclui Hanna (28.10.2023). Trata-se de vivência que contribui na formação dos trabalhadores para além de dirigidos, mas também como dirigentes nos processos de auto-organização (Gramsci, 2001).

Diante dos desafios da realidade social, há a necessidade de constituir coletivos de sujeitos que reflitam e projetem outras possibilidades de organização da escola. Por entender, como destaca Noronha (2010, p. 6) ao refletir sobre a práxis educativa transformadora, que uma fundamentação teórico-epistemológica consistente é necessária para que o educador construa as “mediações entre os conhecimentos do senso comum [...] e os conhecimentos científicos”, a

fim de transformá-los em “conhecimentos socialmente significativos”, a formação na LEdoC contribui para que os sujeitos impulsionem e fundamentem processos de transformação da escola nos territórios. Essas práxis, enquanto potencialidades, dialeticamente defrontam-se com desafios sobre os quais se debruçam a compreender e transformar.

No contexto social dos territórios rurais em sua diversidade, enfatizam-se impactos negativos da insuficiência de investimentos na infraestrutura e manutenção desses territórios, com destaque para a situação das vias de acesso que afetam o direito de ir e vir, comprometendo diretamente a dinâmica de produção e comercialização das famílias, as condições de oferta e instalações dos serviços essenciais como saúde e educação. São aspectos ignorados nas avaliações externas. E é nesses territórios que está situada a maioria dos educadores inseridos na pesquisa, tendo como espaço de trabalho a escola no campo.

Das iniciativas protagonizadas pelos educadores com vistas à construção da escola no e do campo, destacam-se ainda as vivências realizadas no Assentamento 26 de Março, na Escola Carlos Marighella (Marabá-PA), como expõe a educadora Dandara. À frente da gestão da escola, destaca impactos da insuficiência de investimento na infraestrutura e manutenção das estradas, bem como das condições (instalações) físicas das escolas, e denuncia limites na implementação de políticas públicas. Sublinha que em 2015 ficaram três meses sem aula, pois as estradas por onde percorriam os ônibus escolares estavam intrafegáveis. “As crianças não chegavam na escola”, lamenta Dandara (24.8.2023).

Diante dessa situação problemática, o coletivo da escola e demais lideranças da comunidade mobilizaram-se para repensar a organização da escola. Como pontua Dandara:

Daí paramos e ficamos esses três meses estudando o que fazer com essa escola. E a gente, durante esse tempo do acampamento e tudo, a gente vinha pensando a escola e já tinha um entendimento de que a escola tinha que ser diferente. Necessariamente, nossa escola tinha que ser diferente (Dandara, 24.08.2023).

Apesar das dificuldades, avaliavam as potencialidades da escola valorizando sua localização dentro do assentamento como lugar propício para se fazer uma diversidade de experiências vinculadas ao trabalho da agricultura familiar, sistemas alternativos de produção fundamentados na agroecologia, precisando garantir esses elementos identitários no PPP da escola (Dandara, 2023).

Diante do problema de paralisação das aulas devido à impossibilidade de circulação do transporte escolar nas estradas com pontes rompidas e atoleiros, havia a tendência de cancelamento do ano letivo, fato que prejudicaria diretamente a vida escolar dos estudantes e a dinâmica das famílias, além de favorecer casos de desistência ou retirada/transferência de

estudantes para outras localidades, descredibilizando a escola. Decorre daí o esforço na reorganização não somente do calendário escolar, mas do próprio trabalho pedagógico, sem perder de vista as finalidades educativas da escola situada em assentamento de reforma agrária.

No exercício de pensar a escola, mobilizam várias parcerias institucionais e professores que são referências nas escolas do campo da região, com vistas a construir uma proposta capaz de recuperar os três meses sem atendimento aos estudantes. Nesse momento, ainda não se referiam à possibilidade de escola de tempo integral, explicou Dandara (2023).

Como destaca Noronha (2010, p. 6), a dimensão teórico-epistemológica “confere ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica e didática, no que se refere à organização do currículo como síntese entre os conhecimentos dos alunos e das práticas sociais mais amplas e o conhecimento sistematizado” sendo imprescindível na formação de professores. Essa dimensão é observada no caso descrito por Dandara, em que os educadores atuam coletivamente e mobilizam a comunidade na construção pedagógica e curricular da escola, e na organização do trabalho considerando as condições da realidade social. Nessa dinâmica, se inseriram diversos estudantes da LEdoC.

Organizamos todo um currículo. Tinha gente estudando Educação do Campo [que foram mobilizados para contribuir nessa realização], gente na cozinha, no apoio, também fazendo Educação do Campo. Pegamos todo esse povo que estava na escola e organizamos os tempos pedagógicos [...]. E pronto! Fechamos para dar conta da carga horária. E aí a gente determinou um tempo, que era só três meses (Dandara, 24.8.2023).

Assim que foi possível deslocar os estudantes até a escola, com a redução da intensidade das chuvas, as atividades pedagógicas passam a ser realizadas no período da manhã e da tarde, com características de uma escola de tempo integral. Nessa condição, os estudantes permaneciam durante sete horas na escola com várias atividades: tempo/aula, jogos pedagógicos, atividades de pesquisa, visitas e entrevistas estimulando os estudantes a conhecerem o sistema de jornalismo local (impresso, TV e rádio) e desenvolverem práticas de comunicação, por exemplo. Houve ainda a reorganização e o embelezamento dos espaços físicos da escola, mesmo com sua estrutura ainda precária. Acrescentaram a instalação de tendas para ampliação dos espaços.

A inadequação da organização convencional da escola no atendimento às populações do campo é um problema histórico de serem ignoradas as condições reais de existência a que são submetidos, como resultado das contradições sociais, além de desvalorizar suas formas de trabalho, cultura, produção da vida e os conhecimentos gerados nessa elaboração ontocriativa.

Inúmeras iniciativas vêm sendo protagonizadas pelos trabalhadores, mas não têm sido consideradas nas redes de ensino, apesar de haver fundamentação normativa para tal empreitada.

Retomando o caso narrado por Dandara, no período mencionado ainda se encontravam com a estrutura e instalações físicas limitadas da escola. Para reunir um número maior de estudantes na escola, dispondo de diferentes espaços para subsidiar a realização das atividades, instalaram espaços improvisados, como tendas, num período em que a estrutura atual estava em construção. “Quando chovia, os meninos ficavam impressados na parede, sendo molhados” (Dandara, 24.8.2023).

Dandara destaca ainda como a equipe foi avaliando essa iniciativa no processo, já apontando a possibilidade de continuação dessa forma de funcionamento, intensificando as atividades letivas nos períodos de verão, quando havia pouca chuva e era maior a possibilidade de o transporte realizar o deslocamento dos estudantes. Queriam afastar o risco de cancelamento do ano letivo na escola, o que afetaria diretamente as crianças e famílias atendidas ali, desmotivando e, por vezes, contribuindo para o descrédito da escola na relação com as famílias. Vale destacar que, para essa iniciativa, muita gente foi mobilizada, fazendo recordar o tempo do acampamento, com o envolvimento de pessoas da comunidade para garantir o funcionamento da escola, e agora acrescido de estudantes da LEdoC e do Ensino Médio que estavam em estágio docência. Isso vai revelando a outra dura face da realidade, como são organizadas as políticas públicas para esses povos: primeiro, tem-se a demanda e iniciativa dos sujeitos e, somente depois, com muitas dificuldades, consegue-se algum apoio na relação com as redes de ensino, mas os problemas estruturais tendem a permanecer.

Ao finalizarem o período de experimentação para fins de reposição do calendário, a educadora Dandara explica que o coletivo da escola não se enxergava mais naquela estrutura convencional da organização em quatro horas, recebendo turmas diferentes em cada turno. Tinham consciência de que no período chuvoso teriam que interromper as atividades na escola, pois persistiria o problema da não trafegabilidade das estradas nesse período, questão estrutural não resolvida na maioria dos assentamentos e comunidades rurais. Diante disso, resolveram prosseguir com a dinâmica de atividades em tempo integral, os estudantes permanecendo na escola por sete horas ao longo do dia, com diversos tempos pedagógicos, ação que somente foi possível devido à mobilização da comunidade.

Nesse momento de reconstrução da organização pedagógica e curricular da escola, protagonizada pelos próprios sujeitos e com participação direta da comunidade, foi fundamental o apoio da equipe da secretaria de educação, através da diretoria do campo, no caso que não atrapalhou esse ato de gestação criativa dos sujeitos, apontando um momento de mais abertura

a outras possibilidades de organização da escola. Nesse sentido, ao perceber êxito na iniciativa dos educadores, a diretoria do campo viabilizou o material necessário para subsidiar as atividades em tempo integral. Outro aspecto que se destaca vai além da organização de tempos-espacos educativos diversos, a organização dos estudantes em equipes de trabalho, materializando processos de auto-organização dos sujeitos.

Ao final desses três meses nos fizemos a culminância com os alunos. Várias apresentações, seminário e tudo. Organizamos o espaço e convidamos eles [equipe da Semed e Diretoria do Campo]. Organizamos também uns meninos que estavam na equipe de comunicação... E tinha as várias equipes: comunicação, limpeza..., tudo organizado! Aí eles chegaram na escola, ficaram assim admirados na escola! Com a escola toda transformada, toda bonita! Os murais organizados, jornal mural, um monte de coisa, e menino fazendo entrevista com todo mundo que aparecia. E eles disseram: “Parabéns!” E nós: “Pois é, nós vamos continuar! Nós vamos fechar o ano desse jeito!” E assim foi! (Dandara, 24.8.2023).

A proposta pedagógica e curricular e a estrutura física se encontravam, ao mesmo tempo, em construção. No ano seguinte, em 2016, a educadora Dandara recorda que foram reorganizando a proposta pedagógica e curricular de oito eixos temáticos, sintetizados em quatro eixos garantindo mais qualidade na proposta. Outro aspecto que merece ser salientado é a construção do protagonismo dos estudantes que efetivamente ocuparam a escola. O que pode ser compreendido melhor a partir do fato de que em abril de 2016, contexto da memória do Massacre de Eldorado dos Carajás na Curva do S, os estudantes se auto-organizaram e ocuparam o prédio da estrutura nova da escola que já estava pronto e parcialmente mobiliado, mas não havia sido oficialmente inaugurado. Entendiam que não tinham mais condições de ficar no “galpão improvisado e a escola bonita na frente deles, e o prefeito não inaugurava”, explicou.

Diante desse fato, a equipe da SEMED interrogou a direção da escola, pois queriam inaugurar a escola “intacta, sem um riscado na parede”. Viu-se outro processo de auto-organização dos sujeitos que garantiram o zelo da nova estrutura da escola:

Os meninos ficaram e não tinha um riscado na parede em 30 de junho de 2016. Eles [gestão municipal] vieram na semana da inauguração e foram trazendo mais mobiliário e deixando tudo. E um dia antes, nós não tivemos aula, só quem veio para a mística mesmo. Eles olharam a escola inteira e estava perfeitinha, do mesmo jeito. E eles: “Gente, não acredito! Vocês não têm criança nessa escola não!” E nós: “Temos sim! Mas, vocês disseram que não era para riscar e elas não riscaram!” E eles vieram e fizeram a inauguração da escola, mas as crianças já estavam a todo vapor estudando no seu local (Dandara, 24.8.2023).

Ao buscarmos compreender como a relação da Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Marabá se posiciona atualmente em relação ao reconhecimento da proposta

pedagógica e curricular da Escola Carlos Marighella, Dandara aborda uma problemática recorrente que consiste na demora do reconhecimento dessa institucionalidade. Uma vez realizada essa etapa, articulada a outros aspectos indispensáveis ao seu funcionamento, contribuiria para efetivar a sua própria identidade enquanto escola do campo, como apregoam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002). Lamentavelmente essa perspectiva pouco tem avançado. O relato de Dandara aborda alguns dos entraves, entre os quais a não regulamentação da escola de tempo integral no município de Marabá. Explica que na área urbana da cidade há uma escola que funciona em tempo integral, uma escola-modelo num bairro de vulnerabilidade para as crianças. Por isso, “eles organizaram a escola com todas as salas, equiparam tudinho pensando na estadia dessa criança na escola”.

Um processo diferente ocorreu na Escola Carlos Marighella, que é a segunda escola de tempo integral e a única no campo do município de Marabá, como analisa Dandara (24.08.2023): “nós fomos nos fazendo de tempo integral. Não foi de fora para dentro, foi de dentro para fora”. Acrescenta que está em curso esse processo de regulamentação da escola de tempo integral no município de Marabá, por reivindicação dessas escolas.

Apesar de ainda estar em processo de regulamentação, Dandara destaca melhorias na qualidade de funcionamento da escola, o que foi fortalecido com a sua nova estrutura física, que carecia de ampliação para a realização dos trabalhos pedagógicos na perspectiva de escola do campo de tempo integral – ou outra forma de organização pedagógica e curricular capaz de atender com qualidade à demanda no território.

A educadora acompanhou os diversos processos da escola desde quando tinha uma estrutura física bem precária. Faz um balanço das mudanças ocorridas, não apenas no que se refere à estrutura física, mas também à sua organização político-pedagógica, evidenciando os avanços dessa construção, que percebeu a necessidade de reorganização interna da escola, inclusive para torná-la um espaço de acolhimento dos estudantes envolvendo-os na sua dinâmica:

Aí a gente foi trabalhando nesse sentido de moralizar a escola. Uma de nossas metas era subir o Ideb, por mais que a gente não concorde, mas a gente precisa dar uma resposta, não para eles, mas para nós, com a qualidade do ensino e de fato as crianças aprenderem. Então assim, foi um salto de qualidade muito grande. Em 2018, 2019 o nosso ideb subiu a mais do que a gente tinha programado subir. E a nossa meta era ousada para 2020, 2021. Só que veio a pandemia e acabou com nossa expectativa (Dandara, 24.8.2023).

Acentua que atualmente “a escola é referência de Educação do Campo no município de Marabá, por mais que eles não reconheçam a Educação do Campo no município”, referindo-se à ausência de uma política específica. Com base no diálogo com os demais gestores que atuam nas

escolas no campo, observa que “onde tem egressos da Educação do Campo na gestão ou na coordenação pedagógica são as escolas referências no município de Marabá” (Dandara, 24.8.2023).

Apesar desses avanços, a educadora salienta que precisam estar em permanente vigilância para que os serviços básicos sejam ofertados na escola, a fim de garantir seu funcionamento. Nesse sentido, ganha destaque a questão da merenda escolar, para que seja ofertada em quantidade necessária e que haja diversidade do cardápio, observando a dinâmica de funcionamento da escola ao longo do dia. Permanentemente a educadora precisa reafirmar à equipe da prefeitura a especificidade do funcionamento da escola para fins de recebimento da merenda escolar, que envolve o desjejum, lanche, almoço e lanche. Enfatiza a presença da coordenação do assentamento junto à direção da escola nas reivindicações visando melhorias no funcionamento da escola.

A escola tem grande importância para a dinâmica das famílias do assentamento no atendimento da infância e juventude. A Carlos Marighella, por exemplo, atende ao público da educação infantil e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em oferta regular. Dandara expõe a demanda atendida na escola atualmente de aproximadamente 175 estudantes, da educação infantil ao Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

A Educação Infantil, se não me engano, está com 14 crianças esse ano, de 4 a 5 anos. O ano passado nós terminamos o ano com 23 crianças de 4 a 5 anos, numa turminha multi. Que temos uma turma só de Educação Infantil, nossa ciranda infantil. Esse ano ela tende a aumentar (Dandara, 24.8.2023).

A oferta do Ensino Médio acontece numa vila próxima, chamada Vila Sororó, e no IFPA/Campus Rural Marabá, que fica em área do assentamento, cedida para sua construção²⁰. A problemática das condições em que a juventude acessa o Ensino Médio é questão recorrente nos relatórios de estágio dos educadores em formação. E face de sua importância e complexidade, demanda análises específicas que não são objeto deste trabalho. Essa problemática é mencionada pela educadora Dandara, que expõe os deslocamentos a que a juventude é submetida para chegar até a vila com oferta do Ensino Médio. Chamam atenção os horários desses deslocamentos, pois chegam às suas casas até próximo da meia-noite.

Outra referência para a oferta do Ensino Médio é o Campus Rural Marabá/IFPA, que atende a estudantes de toda a região via processos seletivos especiais, com oferta limitada de vagas, portanto não conseguindo atender a toda a demanda existente. Assim, outros jovens vão para o Instituto Federal do Tocantins, estado vizinho, antiga estrutura da Escola Agrotécnica Federal do Tocantins.

²⁰ Situa-se no Km 24,5, BR 155, antiga PA 150, sentido Marabá-Eldorado dos Carajás.

Realça que a escola “bateu o pé” para que a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental ocorresse através do ensino regular e em tempo integral, ao invés do SOME, o que envolve também a expectativa de maior autonomia na condução da proposta pedagógica e a composição de um quadro profissional exclusivo da escola, o que ainda não foi possível mesmo com o ensino regular. A alta rotatividade no quadro funcional é uma situação recorrente observada nas escolas do campo e da cidade²¹. Dandara expõe que mesmo no ensino regular há alta rotatividade:

A gente ficou até 2020 com um quadro redondinho, que era nosso sonho, um povo um povo da Educação do Campo que compreende as várias áreas de conhecimento: nas linguagens, nas ciências naturais, nas ciências humanas, nas artes, [Matemática] e os pedagogos também, estava completo o quadro. Compreendendo a proposta direitinho, desenvolvendo as atividades. A gente estava com os contratos (Dandara, 24.8.2023).

A rotatividade na composição da equipe de educadores, além de outros aspectos, provoca descontinuidades na efetivação da proposta pedagógica da escola, o que se torna ainda mais desafiador quando recebem professores com perspectivas de formação que não permite o diálogo com temáticas da realidade social e dinâmica das famílias do assentamento, ignorando os princípios que estruturam a especificidade de sua proposta pedagógica. Isso está vinculado ainda a perspectivas de formação e concepção do trabalho docente que divergem e, por vezes, se apresentam como antagônicas a esses princípios fundamentados em estigmas, preconceitos e negatividade na relação com os sujeitos do campo. A rotatividade no quadro ora é causada pela rescisão de servidores temporários, ora para receber professores efetivos que moram na área urbana, visto que a localização da escola (próxima ao núcleo urbano) passa a ser um espaço também disputado por conciliar a atuação na escola e a moradia no núcleo urbano. Mais recentemente, esse fluxo foi intensificado com a chegada de professores efetivados no concurso público de Marabá (2018). O ingresso via concurso público é apresentado como importante conquista, no entanto há limites nos critérios que não contemplam ou não valorizam a especificidade da formação para atendimento das populações do campo. Esse limite é observado ainda no processo de lotação do quadro, quando há aprovados em concurso com moradia no assentamento, mas, mesmo havendo demanda de vaga, acabam sendo lotados em localidades distantes de sua moradia. Trata-se de assunto melindroso e multifacetado.

O fragmento a seguir retrata uma situação muito comum, escancarada de forma intensa no período da pandemia de Covid-19, que é a questão do desemprego, com o dilema vivenciado pelos profissionais com vínculo precário que tiveram seus contratos encerrados. Os impactos

²¹ Além de bastante mencionada entre os educadores inseridos na pesquisa, a questão da rotatividade no quadro funcional das escolas do campo é identificada no acompanhamento dos estágios de docência.

dessa dinâmica nas escolas ocorrem sobretudo por se tratar do quadro que havia participado da reorganização pedagógica e curricular da escola, inserido em processos de formação específica em Educação do Campo:

[...] Acontece o concurso em 2018 e então, esse povo, dentro dessa escola, sem tempo nenhum para estudar... A gente acabou perdendo o nosso quadro 100%. Desmontou a nossa vida todinha aqui dentro. Ficou só eu e a Eli²² olhando uma para a cara da outra pensando o que fazer com aqueles professores que estavam chegando em 2020, em plena Pandemia e precisava funcionar as aulas remotas (Dandara, 24.8.2023).

Como já abordado, a escola passa a ser disputada também porque é situada no campo, mas fica próxima do núcleo urbano de Marabá. No excerto seguinte, a educadora aborda a recomposição do quadro de educadores com trajetórias formativas diversas, ainda no contexto da pandemia de Covid-19 e os desafios no processo de formação na perspectiva pedagógica e curricular da escola do campo.

E a gente ficou pensando o que fazer, porque também nesse tempo de Pandemia, de aulas remotas, [...], pensando no nosso PPP e como a gente ia fazer isso totalmente em casa, na comunidade, com professores que desconhecem totalmente a proposta não só do projeto político pedagógico da escola, mas a proposta da Educação do Campo. Gente que nunca tinha ido na sala de aula. Saindo de uma EAD e veio direto para nós, sem formação, sem saber o que é Educação do Campo e totalmente alheio. Nós entramos em desespero mais uma vez! (Dandara, 24.8.2023).

Dandara expõe que o processo de acolhimento dos novos professores deu-se ainda em formato remoto, com o desafio de aproximação e apresentação da escola e atividades emergenciais no contexto da pandemia, mas vinculadas às finalidades pedagógicas da escola. Foram construindo formação *on-line*, com apresentação da escola e sua proposta política pedagógica, além de outros documentos básicos da escola. No que concerne ao funcionamento da escola, priorizaram orientações de atividades pedagógicas que pudessem ser realizadas pelas crianças em seus respectivos locais, no seu lote, valorizando os quintais produtivos e práticas de plantios. Dandara expõe que à medida que os professores iam compreendendo a dinâmica da escola, avançava-se na condução dos trabalhos.

Indiscutivelmente a modalidade virtual intensificou o trabalho docente. “Fizemos grupos de WhatsApp, até hoje eles existem. Enfim, um tempo muito difícil da pandemia com esses professores chegando” (Dandara, 24.8.2023). O processo gradativo de retomada das atividades presenciais trouxe também a necessidade de se fortalecer os princípios da escola,

²² Professora concursada, com formação em Letras, que trabalha na escola desde a fase do acampamento e atualmente está na coordenação pedagógica.

apresentando-os aos professores recém-chegados, agora numa perspectiva de plena realização de atividades que distinguem a escola das demais, como o vínculo com o trabalho no campo e sua dimensão educativa, abordando a temática da Educação do Campo e seus princípios, a questão da Agroecologia, além de outros elementos fundantes da proposta pedagógica.

Nessa dinâmica, emergem as contradições nas relações entre os profissionais que constituem o quadro da escola, como o desafio de efetivar a proposta pedagógica da escola do campo em seu sentido amplo, com profissionais que nutrem uma visão negativa em relação a formas de organização e luta dos trabalhadores, reproduzindo a lógica que os criminaliza:

Aí, nós recebemos de bolsomínio para cima... Não dizia que não ia fazer, mas não fazia. Se recusava tocar nos nossos materiais, na revista Sem Terrinha trabalhando sobre alimentação saudável... A revista lá e olha como se fosse uma doença pegar, manusear, conhecer, folhear, extrair coisas para trabalhar (Dandara, 24.8.2023).

Ao mesmo tempo, há um esforço contínuo de diálogo e conquista no sentido de que os professores recentemente incorporados ao quadro da escola compreendam a historicidade do lugar onde estavam, o assentamento como produção sócio-histórica e política daquelas famílias (Dandara, 2023). Nessa dinâmica, vê-se que as questões mais amplas reverberam no interior da escola e em suas relações, como o avanço do conservadorismo na sociedade e no campo educacional.

Reafirma-se a necessidade de construção de um coletivo com vínculo com o território e seus povos capaz de efetivar a proposta política pedagógica da escola visando seu fortalecimento. Isso demanda uma postura dialógica e respeitosa na relação com os povos enquanto saberes necessários à prática docente, como nos ensinou Paulo Freire (1996).

Dandara reitera que já existem referenciais produzidos ao longo da constituição da escola, sintetizados em sua proposta político-pedagógica num esforço de sistematização da identidade da escola do campo. Essa é uma preocupação comum mencionada pelos educadores (Hanna, Dandara, Ayana, Danso), carecendo de um coletivo com firmeza na compreensão dessa proposta pedagógica, da função social da escola e de suas finalidades educativas também em relação ao território.

Quando a lotação do quadro profissional é realizada ignorando toda a especificidade do território e da escola tende a acirrar conflitos nas relações interpessoais, complexificando a realização do trabalho pedagógico numa perspectiva coletiva. Uma das principais diferenças ou elemento de distinção da escola no e do campo se dá na relação com o trabalho no campo, que envolve a relação com a terra, o cultivo de alimentos saudáveis. Quando a escola no e do campo resguarda esse princípio, há profunda estranheza para o educador que vem atuar nessa escola, mas é alheio a essa realidade e não a valoriza, pois compreende esse como um trabalho inferior,

de menor importância, reproduzindo a lógica que deprecia os povos do campo, sem conseguir distinguir a natureza desse trabalho e a histórica negação de direitos que recai sobre essas populações e seus territórios. Reafirma-se, portanto, a categoria fragilidade e/ou descontinuidade da política de Educação do Campo nas redes de ensino municipal, estadual e federal.

Há que se refletir acerca de quais critérios orientam a SEMED, por exemplo, na composição do quadro da escola. Para Dandara, ao referir-se à atual situação em Marabá, recorda que quando a Diretoria do Campo estava mais estruturada conseguiam que se observasse a organização da escola em tempo integral e por área de conhecimento. No entanto, houve “retrocessos na Educação do Campo no município e dentro do Departamento”, de modo que não se consideram esses critérios. “Mas agora não. [...]. Não tem critério nenhum de escolha, simplesmente o professor: ‘Passei no concurso, quero ir para Marighela, tem vaga?’ Ele vai. Não tem nenhum critério” de observância da proposta pedagógica da escola por parte da SEMED, expôs Dandara (24.8.2023).

Há que se registrar a própria rotatividade presente nos departamentos, diretorias, setores responsáveis pelas escolas no campo. Exteriorizada igualmente na descontinuidade no acompanhamento das escolas no campo, sendo necessário apresentar o funcionamento da escola cada vez que apresenta uma solicitação.

O fato é que há uma inquietação expressa por Dandara e demais educadores que se encontram na gestão das escolas no campo, por terem no quadro professores desvinculados da realidade campesina, que não se envolvem com a realização das atividades numa perspectiva integradora, se limitam à atuação disciplinar, sem dialogar com o conjunto de atividades da escola e sua proposta pedagógica. Assim, a compreensão da função docente se restringe ao repasse de conteúdo como manifestação da tendência de fragmentação e desprofissionalização a que profissão docente vem sendo submetida (Freitas, 2019). São recorrentes as tensões decorrentes da maneira como é feita a lotação dos professores na escola, desconsiderando sua organização pedagógica e curricular. Conforme Dandara (24.8.2023), no período de realização da pesquisa, a escola contava com dezessete professores, sendo 2 na Educação Infantil, 5 de 1º a 5º Ano do Ensino Fundamental e os demais são por área de conhecimento com atuação de 6º ano 9º ano. No entanto, no contexto de descenso da Diretoria de Educação do Campo, receberam alguns professores com formação disciplinar que não se identificam com a proposta da escola, causando desgaste na relação entre esses professores e a gestão escolar.

Mesmo com a proposta pedagógica e curricular da escola, orientada para a atuação interdisciplinar (através da área de conhecimento), persiste a lotação da secretaria de educação na perspectiva disciplinar. A organização por área de conhecimento não pode ser compreendida

como forma de barateamento da educação, por reduzir a quantidade de professores na escola, o que se torna um grande equívoco. É importante que se considere a lotação do professor numa só escola, possibilitando que se dedique de forma exclusiva a ela, a fim de melhorar suas condições de trabalho e ampliar as possibilidades de realização das atividades pedagógicas na escola. Mesmo que a lotação ocorra na perspectiva disciplinar, o desafio colocado se dá no esforço da organização do trabalho coletivo na escola visando à produção de conhecimento em favor da compreensão da realidade social dos sujeitos e o desenvolvimento do seu protagonismo e auto-organização. Daí que acaba por se configurar um conjunto de tempos-espços educativos que esgarçam a lógica da fragmentação da função docente reduzida a “ministrar a minha aula”, pois a aula é um dos vários tempos-espços formativos. O problema observado é o risco de não haver nenhum diálogo entre esses profissionais. O fato de eles se compartimentarem, acaba ferindo a proposta pedagógica da escola, que consiste em dialogar entre as disciplinas/áreas orientadas por temáticas selecionadas a partir da realidade social.

Em face da problemática da rotatividade, tensões e rearranjos, boa parte dos professores convocados via concurso de 2018, após o estágio probatório, solicitam remoção para escolas na área urbana do município, o que aponta para a necessidade de formação permanente para efetivar a proposta pedagógica e a expectativa de recomposição do quadro com professores em afinidade com a proposta pedagógica e curricular da escola e do assentamento. Há expectativa de retorno de alguns educadores com formação e vínculo com a realidade campesina. No caso de Kayke e Alike, retornam via contrato para suprir vaga de concursado remanejado a pedido, um ciclo que se repete. Apesar disso, como se trata de perfil de professores com vínculo campesino e com formação na perspectiva interdisciplinar avalia como um ganho o fato de esses professores retornarem.

A educadora Dandara expressa o anseio de compor um quadro profissional com afinidade com a proposta pedagógica e pensar mecanismos de como mantê-lo no tempo necessário, visando à consolidação da proposta político-pedagógica da escola. Nesse sentido, relata as dificuldades de trazer para a escola esse perfil quando há vaga, mesmo sendo pessoas que morem no assentamento e estão aprovadas em processos seletivos simplificados e demonstram interesse em atuar na escola. Nem todos são egressos da Licenciatura em Educação do Campo, mas vivenciaram processos formativos enraizados e comprometidos com o fortalecimento do assentamento. Infelizmente, a organização pedagógica e curricular da escola não é considerada na dinâmica de lotação.

Diante das contradições, é permanente o desafio de avançar na formação de outros sujeitos, compor um coletivo capaz de sustentar esse processo, resistindo às tentativas de sua

desmobilização, sob o risco de tornar-se uma escola alheia ao território onde está situada. Nesse sentido, Dandara compreende a escola no assentamento como uma tarefa política e avalia que várias ações na condução da política educacional tendem a desmobilizar a organização do trabalho pedagógico na escola.

A educadora evidencia, portanto, a indissociabilidade de sua formação e o trabalho que se vincula ao perfil almejado na LEdoC (atuação na docência, na gestão de processos educativos escolares e comunitários). Ela é concursada na rede municipal como professora da educação básica desde 2003, nos anos iniciais, e está na função de gestora escolar na Escola Carlos Marighella desde 2018. Ao refletir sobre sua formação e atuação, remete-se ao espaço da escola, mas também sempre fala da atuação na direção do MST como indissociáveis, vinculada ao setor de educação, em que fez a opção de priorizar a escola como dimensão importante do assentamento (Dandara, 24.8.2023).

Considerando esse desafio, as ações pedagógicas são orientadas em princípios que norteiam a concepção da escola do campo que almejam consolidar. Com a vinculação da Educação e Agroecologia, um acúmulo dos sujeitos coletivos do campo buscam construir alternativas ao modelo hegemônico de produção que degrada incessantemente a natureza e os seres humanos. As ações desenvolvidas na Escola Carlos Marighella em relação à agroecologia articulam-se nacionalmente. Dandara integra o coletivo nacional de educação do MST e da Coordenação Político-Pedagógica – CPP num projeto que aglutina “o Setor de Educação, o Setor de Produção e o programa nacional de plantar árvores e produzir alimentos saudáveis em um projeto nacional composto por 11 escolas” das diversas regiões brasileiras, no qual se insere a Escola Carlos Marighella (Dandara, 24.8.2023).

A realização de atividades que articulam educação e agroecologia tem se materializado com destaque no trabalho da horta, construção de viveiros de mudas, casa de sementes e implantação de um Sistema Agroflorestral – SAF para fins pedagógicos na área da escola. Essa dinâmica é acompanhada por diversas formações com os professores na perspectiva do trabalho integrado, mobilizando-se parcerias com a UNIFESSPA e o IFPA/CRMB, devido à proximidade e diálogo com professores com formação nessas áreas.

Nessa dinâmica, o processo de formação de professores é compreendido como uma demanda permanente, como um “problema de conhecimento referido à tessitura das relações sociais que se desenvolvem no plano estrutural, conjuntural e nas práticas cotidianas de trabalho historicamente constituído”, como sintetizou Noronha (2010, p. 6) ao refletir sobre as relações entre epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. São

construções que se nutrem de uma visão alargada de educação, como igualmente é observado no relato do educador Joaci.

Com significativa trajetória profissional em processos educativos comunitários a partir da inserção no MST e processos educativos escolares, o educador Joaci (LEdoC-CAN) atuava como auxiliar administrativo na Escola Crescendo na Prática, com vínculo temporário. Após a LEdoC, permaneceu nessa função, mas pontualmente substituiu professor em licença nos componentes Artes e Matemática que não eram de sua área de formação, mas em que tinha facilidade em trabalhar. Depois retorna para a função de auxiliar administrativo. Com a não aprovação em concurso público, foi desligado do quadro da escola, esteve na Secretaria de Educação em Marabá através de contrato temporário, na função de coordenador pedagógico nas escolas de três comunidades no campo na região do Contestado, situada na divisa entre Marabá e Parauapebas, mas com mais fácil acesso pelo município de Parauapebas.

O educador Joaci, ainda com vínculo temporário (contrato,) retorna para o assentamento, agora com atuação na Escola Oziel Alves. Inicialmente atuou como coordenador pedagógico e atualmente é diretor da escola. Segundo esse educador, a Escola Oziel Alves atende do primeiro até o quinto ano do Ensino Fundamental. “Nós temos 18 professores e 668 alunos. Nós chegamos o ano passado até 700 crianças, primeiro ao quinto ano. Tem crianças que vêm de 50 km de distância, que já fica no município de Marabá”, é uma escola polo. “Igual a Crescendo na Prática, também se tornou polo para as localidades próximas”, acrescenta o educador Joaci.

Sobre a experiência na gestão e o desafio de se consolidar a escola “no” e “do” campo. Do conjunto de professores, 5 são da localidade e os demais “não são da comunidade”. Destaca o trabalho também com professores que desvinculados do modo de vida no campo ou que ainda não valorizam o seu caráter educativo. Nesse sentido, evidencia o desafio e a importância do trabalho na gestão escolar, que possibilita orientar as ações pedagógicas a partir dos princípios da Educação do Campo e contribuir no seu fortalecimento como política. Nessa relação, pauta questões centrais da especificidade do território, estimulando o estudo da realidade nas quais se inserem os estudantes que moram no campo, com vistas a construir as conexões necessárias dessa realidade social com os conteúdos e práticas escolares (Joaci, 28.10.2023).

A expressão “não são daqui da comunidade” não pode ser compreendida como expressão de culpabilização do professor que chega de outra realidade ou formação, isso vai além do aspecto físico (delimitação geográfica). Apesar da importância de se incorporar pessoas do local que reivindicaram formação específica para atuar nos territórios, é uma denúncia que expressa a permanência da lógica de “invasão cultural” (Freire, 1987), urbanocêntrica, que ignora a vida e o trabalho no campo e que os vê de forma depreciativa, como atraso a ser

superado. Essa perspectiva se manifesta em todas as etapas que integram o trabalho docente: na definição dos objetivos, na escolha do conteúdo, na definição da metodologia, na relação professor-aluno, no processo de avaliação. Essa visão tende a culpabilizar o sujeito do campo sem considerar as condições que afetam sua existência e extrapolam o espaço da escola. A exemplo disso, tem-se a problemática das ausências dos estudantes na escola em decorrência das precárias condições de manutenção das estradas e insuficiência no serviço de transporte escolar, além de inúmeras outras situações, questões que extrapolam a escola e precisam ser consideradas na relação com os estudantes. Acentua-se mais uma vez a necessidade de investir na formação desses educadores mobilizando outros fundamentos capazes de desmistificar preconceitos em relação à população do campo e provocá-los ao diálogo com essa realidade. É uma questão que o educador busca realizar em sua atuação, no sentido de acolher os professores que chegam e orientá-los quantos às finalidades educativas da escola.

Quando a gente assume um cargo desse como gestão ou coordenação pedagógica que é muito importante, esses cargos, a gente tenta trabalhar com eles. Quando eu estava na coordenação, eu já trabalhava as formações com os professores já diretamente com essa realidade, os textos, os estudos, as formações com eles. Nas horas-atividade a gente já passava isso, a gente já estudava isso e agora na gestão eu estudo juntamente com os coordenadores, e a gente leva para as horas-atividade já voltada para isso (Joaci, 28.10.2023).

Além de evidenciar a indissociável relação da docência, da gestão e da relação com o território como uma totalidade do trabalho pedagógico, o educador Joaci retoma um importante princípio da Educação do Campo na defesa de uma visão alargada da educação e escola, e de sua função social na formação humana. Compreende a escola como espaço de encontro, socialização e interação, provocando o quadro de professores para que busque compreender a natureza de problemas que se apresentam na escola e na relação com os estudantes, sendo este um conteúdo que deve orientar a formação continuada e o trabalho docente.

O educador Joaci compartilha algumas conquistas na área da gestão na relação com a diversidade de professores. A possibilidade de reunir e dialogar abertamente sobre o conjunto de questões que envolvem a escola do campo tem feito com que alguns professores busquem compreender e se interessem pela área da Educação do Campo, reivindicando formações específicas e expressando outro olhar para essa realidade (Joaci, 28.10.2023).

À frente da gestão escolar ou coordenação pedagógica, os educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA se deparam com os desafios históricos da construção da escola no e do campo, buscando materializar seus princípios. O discernimento quanto ao projeto de escola que se vincula a um outro projeto de sociedade capaz de romper com a sociedade de classes revela

potencialidades dos processos educativos que vivenciam, de modo que interrogam as políticas educacionais padronizadas.

4.1.2 Os educadores denunciam interferências de políticas externas ao projeto pedagógico da escola

A compreensão do Estado em Gramsci nos auxilia no entendimento das disputas que envolvem suas relações e as reformas desencadeadas para manutenção dos interesses do grupo hegemônico. O alinhamento da política educacional aos interesses do capital impacta diretamente a formação dos trabalhadores e a autonomia docente.

Os educadores se auto-organizam e mobilizam os demais professores e comunidade visando à construção da escola no e do campo, no entanto apontam a necessidade de efetivação de uma Política de Educação do Campo. É recorrente nos relatos dos educadores as tensões no campo da política educacional marcada pelas descontinuidades, condições precárias de trabalho e sua sujeição a interesses de determinados grupos com poder político, a educação reduzida a balcão de negócios.

A gente às vezes se frustra na gestão, mais com o externo do que com o interno, com a política educacional. A gente se frustra, com os projetos que caem na mesa e exigem que você mude o rumo de que você está trabalhando para outro rumo, ... porque há uma descontinuidade muito grande na educação. Todo mundo chega e quer inventar a roda do carro, assim. Inventar roda para dizer que vai fazer algo diferente, aí desconstrói um processo que já está em percurso. Eu sinto isso, muito! Essa para mim, essa é a pior das frustrações da educação. É a política mesmo partidária, que acaba entrando, vamos dizer assim, é de forma desconstrutiva mesmo, na maioria das vezes (Hanna, 28.10.2023).

Para a educadora Hanna, é um processo que vai desconstruindo a materialidade das políticas públicas em Educação do Campo na escola e na comunidade. Analisa que na condução da política educacional predomina uma “relação de curral eleitoral”: “E aqui existe muito, infelizmente, do vereador que é dono da pasta da educação, que muda quem ele quer, que coloca quem quer, que tira quem quer” (Hanna, 28.10.2023). Vê-se que, nessa lógica, interessa cada vez mais as relações de trabalho através de contratos temporários.

Explicita ainda que essas interferências externas têm impactado diretamente os processos democráticos da escola que tinham a tradição de escolha de seus dirigentes pela comunidade escolar, mas passou a ser por indicação do grupo político hegemônico. “Uma coisa que a gente fazia aqui, a eleição para a gestão, que era bonito o processo, mas foi totalmente desconstruído por essa política mesquinha, vamos dizer assim, de vereador que se diz dono da educação” (Hanna, 28.10.2023).

No que diz respeito às interferências de políticas externas na escola pública, tentando alterar seus objetivos e finalidades educativas, o relato situa-se no contexto de avanço das IESs privadas e EaD na formação de professores, que se insere no fenômeno denominado de “financeirização da educação” como expressão da subordinação da educação pública aos

interesses do capital financeiro (Yakovleva, 2022) incidindo no perfil social do sujeito a ser formado. Nessa lógica, a formação de professores, por exemplo, passa a ser comercializada por grandes conglomerados educacionais. Institucionaliza-se no interior do Estado uma perspectiva de padronização pedagógica e curricular fundamentada no pragmatismo, numa racionalidade utilitária que fragmenta as dimensões que integram o trabalho docente, facilita seu controle e apresenta acentuado foco na formação continuada para gestores educacionais, como o Programa Melhoria da Educação - Gestão Educacional do Banco Itaú, em atuação com a Comunidade Educativa – CEDAC, além de outras instituições empresariais.

No município tem o CEDAC [Comunidade Educativa], que é do **Itaú Social**. Ele também trabalha com a educação infantil na formação de gestores de professores, se eu não estou enganada, desde o ano passado ou do ano retrasado... Eu estive na gestão até agosto de 2022, até ano passado. **Então, desde 2021 que começou, que foi implantado o CEDAC aqui. E ele chega de forma muito bonita, assim, com os textos até que a gente conhece, gosta, e acha que é por aí mesmo. Mas, existe toda uma intencionalidade também de tomar de conta da rotina, “do monocultivo”, vamos dizer assim, da educação. De colocar tudo igualzinho. De exigir que todos os lugares funcionem da mesma forma** (Hanna, 28.10.2023).

No período de realização da pesquisa, encontravam-se atuando na coordenação pedagógica as educadoras Jamila e Marjani. A educadora Jamila recorda sua dinâmica em espaços escolares onde iniciou como secretária (com vínculo de contrato) numa vila, no Projeto de Assentamento Tamboril, município de Marabá. Depois disso, consegue efetivar-se via concurso para atuação na docência nos anos iniciais. Passou um período lotada em duas escolas com rotas diferentes e, após, conseguiu lotação na vila onde mora, para docência na sala de leitura. Em 2017 inseriu-se na coordenação pedagógica da escola, onde ficou por um tempo, voltando, em seguida, para a sala de leitura. No período da pesquisa, encontrava-se novamente no desafio da coordenação pedagógica da escola.

A educadora Marjani foi concursada no município de São João do Araguaia desde o período de conclusão de seu Ensino Médio. Iniciou na escola como auxiliar administrativa, atuando no Assentamento Primeiro de Março, quando teve conhecimento da LEdoC e contou com a motivação do diretor da escola para que fizesse a formação. É a partir da LEdoC que se desafiou a atuar na docência, ao aceitar convite para trabalhar um período em Marabá na Escola Carlos Marighella. Nesse período, também se inseriu na especialização para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática pela UnB, parceria com a UNIFESSPA, UFSC e UFMG. Depois de um tempo trabalhando com Língua Portuguesa, que não era de sua área de formação, finalmente conseguiu ser lotada em Ciências Naturais e

Agroecologia, sua área de formação. A seguir, aproximadamente um ano depois dessa vivência, retomou sua atuação exclusivamente em São João do Araguaia como professora responsável numa Escola de Educação Infantil na sede do município, como recorda: “Pedi desistência de lá do meu contrato [na Escola Carlos Marighella, Marabá] e vim assumir a escola de educação infantil como professora responsável” (Marjani, 25.10.2023).

Apesar de serem localidades próximas, o Assentamento 26 de Março, em Marabá, e o Assentamento Primeiro de Março, em São João do Araguaia, demandavam um deslocamento diário exaustivo. Aceitou convite para atuação como professora responsável na Escola de Educação Infantil na sede de São João do Araguaia, o que lhe trouxe a necessidade de fazer o curso de Pedagogia. “Assumi a escola de educação infantil, aí nesse período eu faço pedagogia. Eu fiz o curso de pedagogia porque eu sentia a necessidade para atuar na escola”, declara Marjani (25.10.2023). Após fazer uma segunda licenciatura (em Pedagogia) em instituição particular, passou a atuar na direção em outra escola próxima, de Ensino Fundamental (anos iniciais) e atualmente permanece nessa mesma escola e responde pela coordenação pedagógica. Toda essa dinâmica mostrou-se bem desafiadora, como caracterizam as educadoras Marjani e Jamila.

A partir da escuta sobre a vivência na coordenação pedagógica de Jamila e Marjani, foi possível identificar muitas proximidades nas narrativas, pois se dão especialmente no contexto de implementação da BNCC. Essas questões foram sintetizadas nos seguintes pontos: a) atuação no contexto da BNCC; b) relação com os professores e tensão quanto às perspectivas de formação e função docente, evidenciando *interferências de políticas generalistas impactando a organização do trabalho pedagógico*.

A educadora Jamila aborda a relação, enquanto coordenação pedagógica, com professores que estavam em fim de carreira e parecia que haviam perdido o encanto pelo trabalho docente, o que é uma problemática bem complexa e que demanda cuidado em seu trato, inclusive no que se refere ao fato de que haviam dado entrada no processo de aposentadoria, mas se revelava demorado, burocrático e com fragilidade na garantia de seus direitos. Esse contexto se apresenta bem difícil para implementar as mudanças que gostaria na organização do trabalho pedagógico (Jamila, 2.10.2023).

Já havia trabalhado na coordenação pedagógica e optou por voltar à sala de leitura, mas, devido a necessidade na escola e convite da nova direção, retomou essa função. A educadora recorda que os argumentos utilizados pelo novo diretor para que assumisse a coordenação pedagógica partiam do pressuposto de que logo haveria mudanças no quadro funcional, com a aposentadoria de três professores e a chegada de um novo quadro. No entanto, até o período de realização da pesquisa, dois haviam se aposentado (Jamila, 2.10.2023)

Novamente vemos a questão da relação com os professores e tensões quanto à perspectiva de formação e função docente, aspecto também presente no relato da coordenadora pedagógica Marjani (25.10.2023), que atua em São João do Araguaia. Destacamos mais alguns aspectos que caracterizam essa tensão, inicialmente destacando-se divergências e limites em relação à perspectiva de formação de professores com perfil tradicional, centrado no conteúdo prescrito e que não dialoga com temáticas da realidade social, mesmo que provocados pela escola a partir de atividades culturais.

Outro aspecto diz respeito ao acompanhamento pedagógico da secretaria municipal de educação que, na ânsia por implementar a política da BNCC, não considera a especificidade do próprio município, marcadamente com a presença expressiva de áreas de assentamentos rurais e dinâmica ribeirinha, como acrescenta: “Além disso, a SEMED não tem um Setor de Educação do Campo como Marabá tem, o que facilitou muito para a gente desenvolver algo, trabalhar a realidade dos alunos” (Marajani, 25.10.2023), ao se referir ao período em que a Diretoria do Campo de Marabá estava mais estruturada e foi possível realizar atividades vinculando educação e produção agroecológica na escola a partir das atividades na horta escolar, por exemplo.

Nesse sentido, retoma novamente o primeiro aspecto concernente à formação de professores, sendo possível constatar que quando a formação é frágil os professores tendem a sujeitar-se mais facilmente aos modismos e/ou políticas prescritivas sem a sua devida análise crítica, como declara Marjani: “É muito forte, muito presente. Como eu disse que é o tradicional do jeito que vem, por exemplo, as habilidades são trabalhadas da forma que vêm. [...] Eu não culpo o professor..., por causa formação dele” (25.10.2023). Situa-se numa região em que a questão ribeira é muito forte, no entanto muitos estudantes que nasceram em São João do Araguaia, por exemplo, não se reconhecem como parte da história da localidade onde estão. A educadora percebe essa como uma questão a ser trabalhada com o apoio da escola.

A adesão acrítica às políticas prescritivas tende a ignorar a realidade social na qual estão inseridos os sujeitos, o público a ser envolvido no processo educativo. A realização do trabalho pedagógico tende a ser orientada numa perspectiva de idealização da realidade, como se fosse a mesma em todos os espaços e tempos.

Vinculado aos aspectos anteriores, há o fato de que não dispõem das condições de apoio necessárias para a realização de atividades que extrapolam a sala de aula. Revela-se mais uma contradição no discurso propagado no lema “Todos pela Educação” ou pelo “direito à aprendizagem”, “pelo direito a aprender” e tantos outros bordões ociosos. Quando se observa a materialidade das condições reais das escolas públicas que não dispõem de subsídios necessários para a realização do trabalho pedagógico, tem-se mais uma face do fenômeno da

precarização. As condições oferecidas estão em desacordo com as exigências propagadas, são insuficientes para a realização do trabalho, como expõe a educadora ao referir-se às condições materiais da escola para subsidiar os processos educativos:

Aqui tudo ficou mais difícil. Nem um projeto da jardinagem por exemplo, reciclagem de pneus e tal, a gente não conseguiu. A horta que tinha, acabou, e aí assim, questão de recurso financeiro a questão dos recursos humanos, por exemplo. Tudo que a gente solicita é mais difícil. Então é um desafio desenvolver. É o tradicional, é o que vem de lá [...] E aí assim não tem muito suporte no sentido para desenvolver, o que a gente conseguiu absorver na universidade (Marjani, 25.10.2023).

Outros aspectos comumente mencionados são o da *rotatividade e do vínculo precário de trabalho*, que tendem a limitar o processo de efetivação da proposta pedagógica da escola imprimindo-lhe um caráter de provisoriedade, sendo mencionados em diversas narrativas dos educadores inseridos na pesquisa.

Isso nos remete a uma das fortes expressões do desmonte da profissão docente, quando esta é reduzida a “bico”, problemática que se origina de diversos fatores, como frágil formação inicial e continuada, vínculos precários de trabalho e em condições limitadas, não abertura de concursos públicos para a reposição de vagas de profissionais aposentados, impossibilidade de consolidação de uma carreira profissional na docência.

Então, assim, no quadro de professores da escola hoje tem, por exemplo, umas três substituições, professores que estão substituindo. Então não tem muita aquela coisa de dá o sangue pelo trabalho... pelo desempenho dos alunos..., não rola. Para eles tanto faz..., digamos assim. Só uma, que é um período maior, mas as outras... vai um, sai outra..., então, assim... **Não consegue criar vínculo!** (Jamila, 2.10.2023).

Como já mencionado, a educadora Jamila atua como coordenadora pedagógica desde 2019. Considerando o trabalho em tempos de pandemia e o processo de implementação da política da BNCC pela SEMED, vê-se a reconfiguração do trabalho da coordenação pedagógica no sentido de cobrança aos professores em vez de garantir-lhes a autonomia necessária, o que gera tensões e insatisfações nas relações de trabalho, pois “parece que não rende”, expõe Jamila (2.10.2023).

E aí eu tenho essa dificuldade de ver que o resultado não está indo e eu me avaliar..., ficar achando que sou eu... É eu ou não é que estou fazendo coisas erradas ou certas? Quem é, no final das contas? [...] E aí quando eu vou chorar minhas lágrimas para o diretor, ele fala, “Jamila, mas tenta enxergar! Depois que você entrou, muita coisa aconteceu. Então, assim, você não tem que estar se avaliando o tempo todo (Jamila, 2.10.2023).

As diversas narrativas vão reafirmando a indissociável relação das funções que integram o trabalho docente, a função de um possibilitando a função do outro dialeticamente. Todavia, o

processo educativo orientado com foco exclusivo em resultados tende à culpabilização mútua, como alerta Luiz Carlos de Freitas (1998). Fica explícita a tendência de olhar somente para os processos no interior da escola, e ao observar que não se concretizaram os resultados esperados, há a tendência de autoculpabilização. Isso é um muito perigoso, pois tende a intensificar as cobranças nas relações no interior da escola e, por vezes, ignorar ou amenizar o impacto de interferências externas ou mais amplas sobre a dinâmica de organização e funcionamento da escola e do trabalho pedagógico ali realizado, negando-se, inclusive, limites históricos e estruturais que marcam as condições de sua existência.

Essas escolas são caracterizadas pelos baixos índices de desempenho e rotuladas como escolas e estudantes com “déficit”, com baixo rendimento, a partir de uma linha métrica que ignora a negação de direitos que recaem sobre essas populações. Alcançar os índices do IDEB passa a ser uma corrida desenfreada que mascara os reais problemas que afligem a questão educacional, ao invés de resolvê-los efetivamente, produzindo uma falsa solução para um falso problema, uma vez que produz uma visão embaçada da realidade social que não identifica a raiz dos problemas a fim de elucidá-los, porque não é esse o seu objetivo.

O relato situa-se ainda no contexto de conflitos antagônicos entre sua perspectiva de formação na Licenciatura em Educação do Campo *versus* a implantação da BNCC enquanto uma política nacional de educação assumida pelo estado e municípios sem a devida análise crítica. Essa adesão acrítica se manifesta também como expressão das disputas em que grupos hegemônicos impõem sua visão de mundo na condução das ações do Estado para perpetuar sua hegemonia (Gramsci, 2007).

Identificamos nesta pesquisa, a partir das narrativas dos educadores, a presença de grupos empresariais orientando a formação de professores e gestores alinhada à BNCC, pois a política educacional, em especial a formação de professores, foi reorientada para atender a seus interesses de classe. A educação básica e superior, com destaque a formação de educadores, torna-se uma questão de negócios, ferindo visceralmente a concepção de educação enquanto direito inalienável na formação do ser humano. Essa contradição está na própria origem da BNCC em curso, apresentando-se como ação do Estado e que incide na dinâmica de trabalho dos educadores, como pode ser observado ainda no fragmento abaixo:

Pois é, porque assim já é complicado para trabalhar com um professor partindo da BNCC. O professor, ainda mais os substitutos..., você ainda precisa ensinar a usar a BNCC, porque a Secretaria exige que o próprio planejamento já seja no modelo alinhado à BNCC e, por exemplo, ao ser feito um acompanhamento que a Secretaria faz com os professores, eles vão observar essas questões, se o trabalho da escola está sendo alinhado ao que eles estão propondo, se os

professores estão seguindo aquele roteiro. E aí já é complicado a gente envolver os professores nesse processo, de seguir esse roteiro (Jamila, 2.10.2023).

A educadora recorda a dificuldade em extrapolar esse roteiro e finalmente mobilizar temáticas da realidade social, como observou no desenvolvimento do projeto de extensão em interação com formadores da UNIFESSPA naquele ano. O projeto tinha foco no trabalho integrado, que possibilitou identificar temáticas relevantes para a comunidade, porém os professores da escola apresentavam dificuldades em articulá-las com os conteúdos prescritos na BNCC. “Para eles, é só seguir a BNCC e ir desenvolvendo sem fazer essa contextualização” (Jamila, 2.10.2023).

É explícita a tensão na relação entre coordenação pedagógica e professores criada no processo de implementação da BNCC, evidenciando burocratização, padronização do processo do trabalho pedagógico, além de que gesta risco/tendência a um ajustamento de questões da realidade à BNCC como mera exemplificação. Essas tensões são reflexos da cobrança excessiva sobre os professores e a escola e recaem inevitavelmente no sentimento generalizado de culpa e insatisfação com o trabalho, de não realização profissional com o que fazem.

Confusão (crise) quanto a função docente em face da BNCC que desorienta/fragmenta o sentido do trabalho docente

A política da BNCC em curso veicula uma concepção fragmentada do trabalho docente, limitando sua função a executar os objetivos e os conteúdos já previamente estabelecidos. Retira da função docente seu caráter intelectual e reflexivo, reduzindo-o à função de definir o como essa tarefa será executada.

Conforme foi observado com destaque no relato da educadora Jamila, que está na coordenação pedagógica, existe uma “dificuldade” de os professores fazerem esse “como”, detalhando sua metodologia no planejamento pedagógico, uma vez que estão lidando com uma fragmentação do seu trabalho, com pouco espaço para a criatividade. O sentir “dificuldade” em executar pode também ser uma forma de resistência à sua implementação, como também pode ser uma manifestação da perda de sentido do trabalho. A incorporação desse *modus operandi* que aparentemente dá menos trabalho aumenta as chances de sua efetivação acrítica quando o profissional já vem de uma formação deficitária e encontra-se em condições precárias de trabalho, no qual se insere o vínculo de temporário, substituto. Por isso, vê-se que a política da BNCC buscou abarcar justamente eixos estruturantes do trabalho docente que envolvem desde sua formação alinhada a uma perspectiva instrumentalista, a produção de materiais didáticos, o processo do trabalho educativo (definição de seus objetivos e conteúdos) e o processo de avaliação, como examinou minuciosamente Luiz Carlos de Freitas (2012).

Como os objetivos e conteúdos já vêm definidos, o único campo a ser discutido é o como fazer. Essa racionalidade fere os objetivos e finalidades educativas das escolas que vinham de um processo de construção de sua identidade e projeto formativo, portanto fragilizando sua autonomia pedagógica.

A esse respeito, entre outros aspectos que carecem ser mais bem analisados (o que não será possível neste trabalho), essa dificuldade em “preencher” a metodologia pode estar relacionada com a falta de sentido que veem nesse processo, como já mencionamos. A complexidade do trabalho docente em sua inteireza precisa vincular várias dimensões para que seja realizado de forma plena: a formação sólida, condições de trabalho e carreira.

Ao observar a composição do quadro de professores na maioria das escolas no campo, chamam atenção aspectos como a predominância do vínculo de trabalho via contrato temporário, sendo que o ingresso se dá, em sua maioria, através de Processo Seletivo Simplificado – PSS. Além disso, os professores ingressam com formação inicial em graduação, predominando o curso de Pedagogia, que geralmente acessaram via instituições particulares com oferta do curso à distância.

Ainda com destaque às escolas nas comunidades rurais, foi possível observar que, no caso de Marabá (nas escolas do campo e cidade), os contratados não recebem como nível superior, mesmo que essa seja uma exigência para a sua contratação.

Considerando o conjunto de implicações da efetivação da BNCC no trabalho docente, é necessário destacar o risco de prática educativa não criativa. Nesse sentido, a educadora Jamila reflete que, “se você não buscar fazer algo diferente, tentando envolver esse contexto da escola, da Vila, acaba só seguindo aquilo ali e pronto. Até porque existe as formações, o acompanhamento que orientam só a isso. Só a isso” (2.10.2023). Essa perspectiva tende à fragmentação, desmonte da função docente reduzida à racionalidade instrumental.

À frente da coordenação pedagógica na escola, a educadora Marajani demonstra incômodo, pois avalia que ainda não conseguiu efetivar a proposta pedagógica como gostaria, de modo a envolver os educadores da escola em sua realização. A questão da operacionalização da ação pedagógica alinhada às exigências da BNCC acaba por ocupar todo o tempo, uma vez que tende a padronizar o planejamento da ação pedagógica, definindo previamente o objeto do conhecimento, objetivos (reduzidos às habilidades e competências) a serem trabalhadas no processo educativo. Traduz-se como ato de violência, uma vez que fragmenta o trabalho docente, reduzido ao como executar o que foi previamente definido por outrem. “Então, você tem que ter o jogo de cintura para trabalhar sobre a realidade”, expõe Marjani (25.10.2023).

Apesar dos desafios que enfrentam, há que se destacar que a presença desses educadores contribui para tensionar a chegada dessas políticas generalistas na escola somando-se a outros profissionais que se situam numa perspectiva crítica. Não se trata da formação sozinha vivenciada na Licenciatura em Educação do Campo, mas desta enquanto uma formação consistente, articulada com as lutas dos sujeitos coletivos do campo e cidade em favor dos direitos dos trabalhadores, vinculando-se a um projeto de emancipação humana.

4.1.3 A formação específica consistente e o trabalho coletivo como dimensões que ajudam a lidar com as interferências

Diante do roteiro da BNCC, que é orientado pelas secretarias municipais de educação para a condução dos trabalhos na escola, vimos que os educadores inseridos na pesquisa procuram manter uma postura crítica e reorientação desse roteiro para atender às necessidades do grupo com quem trabalham. Nesse sentido, destaca-se a importância da formação de professores sólida, capaz de romper com o caráter prescritivo no qual está fundada a política da BNCC em curso. Como declara a educadora Jamila (2.10.2023), “se você não tiver um conhecimento da própria Educação do Campo, do que que você pode desenvolver, você não consegue fazer”.

Há diferentes formas de resistência à lógica da padronização pedagógica e curricular que estão relacionadas com as condições em cada território. Pode-se ver também momentos de fragilidade que dificultam a organização de uma resistência mais expressiva, aumentando os riscos de uma tímida adaptação/contextualização.

Como possibilidade de resistência à padronização pedagógica e curricular (pragmatismo na educação) é apontado pelos educadores o desafio de fortalecer também pela via da institucionalização as propostas político-pedagógicas e curriculares protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, uma vez que definem os objetivos e as finalidades educativas que contribuem para demarcar traços da identidade daquele espaço educativo. Inseparavelmente, dispõem de um quadro de profissionais consolidado quanto à perspectiva político-pedagógica e com autonomia quanto ao seu vínculo de trabalho. Eles integram elementos que fazem diferença no sentido de analisar criticamente as propostas e políticas que são apresentadas e, quando necessário, sejam capazes de refutá-las, rompê-las, subvertê-las, transcendê-las, como inspira o relato da educadora Hanna sobre uma diversidade de ações orientadas por consultorias empresariais atuando na formação de professores com foco na gestão pedagógica. Apresentam-se como interessantes, mas fundam-se na mesma intencionalidade da BNCC, de completa padronização. A educadora reafirma as resistências a essa lógica:

Mas existe contra hegemonia também, porque o [nosso] currículo às vezes ele não está escrito – o que é um problema; porque quando ele está escrito, ele fortalece [protege] de todos que entrarem com as suas perspectivas lobo em forma de cordeiro; pois, o currículo está ali para dizer assim: “_olha, é desse jeito”. Mas, a intencionalidade também de quem está na educação, do educador, faz muita diferença para poder contrapor, para poder andar por outra curva. E a escola que eu trabalho, existe esse diferencial porque tem um quadro efetivo consolidado que diz “olha, essa formação não é por aí... Essa ideia não é por aí. A gente já faz assim, é assim que funciona”. Isso faz muita diferença, muito mesmo! Quantas vezes as meninas chegavam das formações frustradas, assim dizer: “não, gente, não é por aí!” (Hanna, 28.10.2023).

Essa maturidade e segurança para discernir e se posicionar a partir do acúmulo histórico e socialmente referendado caracteriza uma proposta pedagógica viva, como analisa a educadora Hanna (Parauapebas) ao destacar a importância de se ter “um PPP também consolidado e vivo, que é trabalhado exatamente o que está nele, muito próximo do que está nele, e que não aceita, assim, algumas novidades” (Hanna, 28.10.2023). Isso é resultado do processo formativo não só na universidade, mas no acúmulo prático-teórico-reflexivo-engajado que as educadoras vêm construindo ao longo desses anos. É um acúmulo que merece respeito, inclusive.

Na mesma perspectiva, é observado em outra comunidade um coletivo mais estruturado, em sua maioria concursados e com formação específica para atuação em escola no campo (Escola Nova Canaã, em Jacundá).

Somos um corpo docente com 8 professores, desses 8 professores; 7 são concursados. E têm formação específica, alguma formação em Educação do Campo. Só tem um professor que é formado em pedagogia, mas, tem especialização [em Educação do Campo]. Então, isso dá uma certa autonomia sim (Danso, 7.11.2023).

Diante dos tensionamentos em relação à matriz curricular do município e alinhamento à BNCC, o educador Danso expõe que há debate em torno da BNCC, mas também não é uma questão que preocupa, pois conseguiram uma autonomia significativa do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico na Escola Nova Canaã, Jacundá-PA. Alerta que, “em locais onde já tem uma quantidade de contratados maior que 50%, qualquer escola ou pedagógico dela fica comprometido, porque acaba tendo essa alteração no corpo docente” (Danso, 7.11.2023).

Destaca-se que nos casos mencionados tem-se uma significativa trajetória de organização dos trabalhadores na luta pela terra e por educação, com protagonismo na reivindicação do acesso à escola pública, mas também de um outro tipo de escola capaz de fortalecer a dinâmica dos povos do campo, aspecto identificado nos estudos de Ângelo (2019).

No que diz respeito às iniciativas dos trabalhadores para garantir o acesso à educação em seus territórios, incidindo em sua organização pedagógica e curricular, vê-se sua

manifestação nas diversas escolas onde estão inseridos os educadores que gestam um vínculo com o projeto de fortalecimento desses povos e territórios, sobretudo quando se agrupam em coletivos, ampliam as possibilidades de reorientação pedagógica e curricular dos processos educativos escolares na perspectiva da Educação do Campo.

Considerando as articulações que buscam incidir na organização pedagógica e curricular das escolas nos territórios, como as iniciativas em curso na vila Limão, Jacundá, o educador Ubirajara passa a ter mais contato com outros educadores egressos de formações na perspectiva da Educação do Campo que estavam à frente do trabalho pedagógico no município de Nova Ipixuna e que haviam vivenciado processos de reorganização da escola em Jacundá. Ubiraja se insere nessa dinâmica contribuindo, inclusive, no debate sobre o currículo do ensino da matemática, como recorda:

Bom, eu começo também trazendo a partir do curso Educação do Campo. Porque foi a partir daí que eu fui apresentado ao programa PIBID, na época. E aí, a partir do PIBID, a gente começou a trabalhar com a construção da matriz curricular de Matemática (Ubirajara, 19.3.2024).

Foi justamente o processo formativo e a constituição de uma equipe na secretaria de educação vinculada à perspectiva da Educação do Campo que possibilitou que houvesse algum avanço no âmbito institucional, na construção de uma proposta curricular nas escolas do campo em que o educador se insere. Reflete:

Antes de entrar no curso de Educação do Campo... tudo que vinha da secretaria era pronto, eu fazia. Eles mandavam a grade curricular, digamos assim, os conteúdos e eu só aplicava. Depois que eu conheci o curso de Educação do Campo, começo a perceber que tem outras possibilidades de trabalhar a partir da realidade. E aí me desafiei nessa proposição de construir um currículo por eixos temáticos e por temas geradores (Ubirajara, 19.3.2024).

Reafirma-se, portanto, a importância da constituição de um coletivo de educadores com formação nessa perspectiva para lidar com a diversidade de desafios que envolvem a construção da escola no e do campo, vinculada a um contínuo processo de formação inicial e continuada nessa perspectiva, dimensões que precisam se vincular a lutas por melhorias da oferta da educação básica de forma objetiva, garantindo-se as condições materiais e o financiamento necessário.

Além de práxis voltadas à reorientação pedagógica e curricular, vê-se ações para fortalecer a relação universidade e educação básica nos territórios. com a pesquisa. Identificamos que o educador Felizardo contribuía na formação de educadores do campo através do Programa Residência Pedagógica, realizando acompanhamento dos estudantes bolsistas, ação que, observando-se os princípios e objetivos da LEdoC, pode fortalecer a relação universidade e escola básica.

Contudo, não faz parte do escopo deste trabalho a análise desse programa. Por ora, apenas registrar o envolvimento de educadores egressos em projetos juntamente com professores da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA como aspecto que fortalece essa relação da universidade com os educadores egressos e seu locus de atuação, o que aponta para inúmeras possibilidades. A experiência do PIBID e PIBID Diversidade, por exemplo, contribuíram para ressignificar o Residência Pedagógica no âmbito da Faculdade, observando-se os objetivos do curso, uma vez que cada programa traz uma concepção de educação e educador. No contexto de escassez de recursos nas universidades públicas, torna-se inevitável o esforço de acessar esses editais para fortalecer a formação inicial através das bolsas de iniciação à docência.

De modo geral, apesar dos desafios que envolvem o trabalho docente, é comum os educadores mencionarem também a dimensão da satisfação na realização do seu trabalho, em especial na relação com os estudantes. As queixas envolvem os limites das condições nas quais esse trabalho é realizado, que podem levar ao desencanto da profissão. O educador destaca a satisfação no trabalho que realiza e fala da importância da formação vivenciada na LEdoC, apesar de, no momento, não estar atuando no campo, mas em escola pública na área urbana, onde desenvolve ações transformadoras que consideram o contexto dos bairros, da comunidade. “[...] e eu entendo que isso é importante. [...] Eu entendo que o curso realmente forma sujeitos críticos, capazes de pensar reflexivamente, de ver novas projeções para uma educação realmente transformadora e libertadora” (Felizardo, 19.3.2024).

4.2 Processos educativos comunitários

A perspectiva de formação da Licenciatura em Educação do Campo ancora-se numa compreensão alargada de educação que reconhece a importância dos espaços formais de educação, mas os extrapola ao valorizar processos educativos não formais. Nesse sentido, reconhece e valoriza o caráter educativo dos sujeitos coletivos do campo e das lutas que protagonizam, sendo essas as raízes originárias da própria Educação do Campo (Caldart, 2008). Essa compreensão situa-se numa perspectiva de educação e formação de educadores que consideram a análise da realidade social com vistas a produzir processos de sua transformação, não podendo haver cisão entre os processos formativos e a dinâmica da vida social, constituindo uma filosofia da práxis (Vázquez, 1977).

É no contexto da luta das trabalhadoras e dos trabalhadores organizados em sujeitos coletivos do campo ao reivindicarem o direito a terra-território-trabalho-educação que são gestadas as lutas e conquistas de políticas específicas de formação de educadores(as) do campo,

destacando-se o Pronera e a Licenciatura em Educação do Campo. Daí vê-se a importância dos trabalhadores organizados, que consistem numa necessidade permanente (Arroyo, 2013).

A formação de educadores do campo precisa extrapolar a dimensão da escolarização, não se limitando somente a ela, mas deve se fundar-se numa perspectiva da formação humana em sua plenitude. Daí a indissociabilidade de um perfil de educador que atue na docência e que compreenda e atue na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários.

A análise da pesquisa apontou que, em sua maioria, os educadores inseridos na pesquisa permanecem com vínculo orgânico com os sujeitos coletivos do campo. Neste tópico, apresentamos narrativas de educadores que destacaram essa como sua principal atuação. Envolve sindicalistas, militantes do movimento sindical e movimento social do campo e liderança indígena. Abordamos ainda situações de educadores que apresentam em sua atuação uma indissociabilidade dos processos educativos escolares e comunitários. Analisamos com base nos relatos do educador e liderança sindical Tamandaré; Zuri, Guaçu e Apoem, que integram a militância do MST, com destaque o Coletivo de Juventude; Tainá, com trajetória de atuação no movimento sindical e no serviço de Assistência Técnica e Extensão Rural – ATER, atualmente colabora no Instituto Zé Cláudio e Maria (IZM); Abaeté, com trajetória de atuação no movimento sindical, com destaque para as iniciativas de cooperativismo na FECAT, técnico em agropecuária inserido na Secretaria Municipal de Agricultura de Marabá, no serviço de ATER.

Nesse grupo, temos lideranças mais antigas, algumas com mais de 25 anos de atuação no movimento sindical e social, atuando como dirigente na organização dos trabalhadores na luta pela terra no sudeste do Pará (Tamandaré e Dandara). Em suas trajetórias, vê-se o processo de constituição de uma liderança perante a necessidade de organização dos trabalhadores na luta por terra e por outros direitos sociais básicos, como a educação. São lideranças forjadas na luta, nos acampamentos, nos espaços de estudo da realidade social.

O educador Tamandaré (51 anos, LEdoC-CHS 2015-2021) é uma liderança sindical histórica, com atuação na região sudeste do Pará, mais especificamente em São João do Araguaia, desde a década de 1990. Sua trajetória é uma expressão da luta e territorialização do campesinato na região. Além da inserção sindical, cumpriu dois mandatos como vereador até o ingresso na Licenciatura em Educação do Campo. Desde 2019 retornou para a direção do STTR onde permanece: “em 2019 teve a eleição do sindicato e fui convidado a participar, retornei em 2019 para a direção do sindicato e estou até hoje. Já estou no segundo mandato, porque teve eleição agora em 2022” (Tamandaré, 5.10.2023). Sua trajetória acompanha a constituição de vários assentamentos históricos da região como PA Castanhal Araras, PA Pimenteira, PA Ponta de Pedras,

PA 4 de Junho, além de tantos outros que expressam a força da luta pela terra na região e seu reconhecimento, especialmente na década de 1990, com a criação oficial de assentamentos rurais.

Tamandaré era um jovem quando se inseriu na luta pela terra na região, tinha entre 26 e 28 anos. Em 2000, logo após a conquista da terra, marca um período de intensa participação na direção sindical, sendo indicado pelos trabalhadores para concorrer às eleições municipais como vereador, cargo para o qual foi eleito por dois mandatos (2006 a 2009 e 2012 a 2015). A atuação política como vereador estava diretamente vinculada à sua atuação sindical, sendo este um espaço tenso, mas necessário no processo de construção de direitos dos trabalhadores. No último ano do segundo mandato como vereador, ingressou na Licenciatura em Educação do Campo, como recorda: “Quando eu fui para o curso, ainda estava no último mandato de vereador e ficava colaborando com o sindicato só como um membro da direção” (Tamandaré, 5.10.2023).

Tamandaré expõe algumas de suas expectativas direcionadas à formação e ao envolvimento de novas lideranças, pensando a continuidade da organização sindical.

O ano que vem, a gente já decidiu que vai cuidar agora da... [Faz breve pausa. Volta o olhar para a casa simples em reforma e para os filhos já crescidos...] ... a gente vai cuidar agora da vida. A gente já colaborou muito. **Por isso, hoje um dos desafios nossos é ter a participação da juventude nas lutas.** Não é só aqui. Nós temos hoje uma aluna, que é da direção do sindicato [está há dois anos no curso], então nosso pensamento é que seja trabalhado ela e demais para que eles possam... continuar a luta (Tamandaré, 5.10.2023).

Os relatos que seguem são expressão da dinâmica de reprodução do campesinato na região, o que fica evidente com a presença da juventude do campo, das águas e das florestas inserindo-se nos processos de organização política em favor dos direitos desses povos. Como pode ser observado no relato da educadora Zuri, que já vinha de formação em Casa Familiar Rural – CFR, insere-se como militante do MST a partir do ingresso no curso. Atualmente continua integrando o Coletivo Banzeiros de Teatro, responde pelo Coletivo de Juventude do MST no estado e compõe a Articulação Feminista de Marabá.

Eu ingressei [no MST] em 2014, assim que eu entrei no curso, quando voltei para o estado, já fui procurar saber como era o MST e ingressei nas atividades em geral, conhecendo os assentamentos, acampamentos. [...]. Aí teve o último encontro estadual em 2022 e eu assumi a Juventude do MST no estado. Que é **construir os coletivos de Juventude no estado, com a bandeira da reforma agrária popular** e atuo no Coletivo Banzeiros de Teatro no estado, é um coletivo do MST Pará. Também participo da Articulação Feminista de Marabá, que foi um grupo criado para as mulheres aqui, e a gente sempre faz reuniões periodicamente (Zuri, 3.8.2023).

Apesar da imensurável realização que esse trabalho proporciona através de profícuos processos educativos, geralmente é marcado pelo voluntariado ou ainda pela provisoriade na

duração de seus subsídios, provenientes de projetos sociais (custeio) acessados via editais públicos, com algum apoio às atividades. Os educadores apontam a necessidade de geração de renda para o sustento e condições necessárias, inclusive para a continuidade do trabalho militante, sendo uma inquietação.

Vemos ainda que é recorrente a expectativa de atuação em espaços educativos escolares na área de sua formação, de modo que almejam a inserção no serviço público via concurso para cargo efetivo como uma aspiração de trabalho estável, representando uma forte reivindicação do direito ao trabalho estável e em condições dignas.

A partir da inserção no curso, temos uma juventude camponesa que passa a assumir mais diretamente outras responsabilidades no âmbito dos movimentos sociais do campo, como pode ser observado com destaque nos casos de Zuri, Guaçu e Apoema, com atuação no MST, além de tantos outros mencionados ao longo do trabalho. Nesse aspecto, o relato do educador Guaçu é bem representativo: “Eu via as atividades do MST como um processo formativo”. Nesse sentido, o ingresso na LEdoC em 2015 alternava entre a vivência no curso e no acampamento Dalcídio Jurandir, Eldorado dos Carajás, onde morava desde 2008, fortalecendo esse vínculo universidade e movimentos sociais. “Eu tinha muito essa inserção” (Guaçu, 17.8.2023).

A dinâmica de alternância do curso provoca uma permanente integração entre esses espaços formativos, como pode ser observado ao destacar que nesse período assume mais responsabilidades na coordenação do Coletivo da Juventude. Em 2016 insere-se na coordenação estadual do MST, com responsabilidades vinculadas à base do acampamento. “Eu começo a estudar, mas começo a militar com mais afinco, ter mais responsabilidade, de ser inclusive mais respeitado, de ocupar mais a escola dentro do acampamento”, expõe Guaçu (17.8.2023), referindo-se em especial, às atividades de estágio-docência realizadas no âmbito do curso e que se entrelaçam com o conjunto de atividades no movimento social, em que se aproxima mais da organização da escola no Acampamento Dalcídio Jurandir, Eldorado dos Carajás, como acrescenta:

Então, eu comecei a militar mais nessa área da cultura e da educação dentro do acampamento Dalcídio Jurandir. Até hoje tenho vínculo. E 2015 foi todo esse período que eu estou relatando e aí eu começo a fazer meus trabalhos dentro da escola durante os estágios, dentro da comunidade. E começo a ganhar esse espaço (Guaçu, 17.8.2023).

No período de realização desta pesquisa, Guaçu contribuía na secretaria estadual do MST. Como recorda, “Em 2018 eu recebi um convite para trabalhar aqui na secretaria do MST; era um ano antes de eu concluir meu curso” (Guaçu, 17.08.2023), convite que aceitou mesmo sem dispor de ajuda de custo. Diante das dificuldades financeiras, destaca a importância de ter

sido contemplado como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX durante a LEdoC. Como secretário no MST, inicialmente se depara com os desafios de manutenção e funcionamento do espaço da secretaria em razão da ausência de recursos para subsidiar as atividades. E vai articulando estratégias para auxiliar no funcionamento desse espaço. Para isso, mobilizaram apoio das áreas que traziam alimentos para contribuir na sua permanência na secretaria. “[...] os camponeses viam o espaço da secretaria como uma referência e a maioria da militância já vinha para trabalhar” (Guaçu, 17.8.2023). O educador destaca que, apesar de ser um trabalho burocrático, a sua inserção na secretaria se vincula com atividades ligadas à arte, à cultura e à educação.

O educador explica que a secretaria do MST em Marabá desenvolve ações com abrangência no estado. Acabou por assumir a coordenação de uma associação formada pelo Coletivo de Juventude do MST, que realiza projetos na área da educação, cultura e teatro nas áreas do MST. Além desse planejamento e execução, é necessário zelar pela prestação de contas dessas atividades (Guaçu, 17.8.2023). Além disso, tem aprofundado os estudos sobre educação e arte e realiza colaborações a convite dos professores na LEdoC/UNIFESSPA, inclusive com participação em disciplinas que abordam a temática.

Reflete que sua participação na secretaria estadual do MST possibilitou sua inserção em espaços de articulação regional, como o Fórum Regional de Educação do Campo do Sul e Sudeste do Pará (FREC-SUPA). Reafirma a expectativa de atuação também em espaços educativos escolares:

Inclusive, depois que eu estou aqui eu comecei a fazer parte mais do FREC ajudando, tentando garantir também uma experiência dentro da educação que é minha formação. Eu estou na secretaria [do MST], mas eu tenho que ter uma experiência de sala de aula. Eu tenho essa meta de passar pelo menos dois anos sendo professor na escola de zona rural (Guaçu, 17.8.2023).

Dos participantes da pesquisa, é recorrente a expectativa pela inserção em processos educativos escolares, porém esta não se apresenta como algo garantido, principalmente para quem ainda não tem essa vivência, como pode ser observado no relato do educador Apoema:

Está com um ano e pouco que eu terminei. Então não consegui ingressar na escola, porque no município é muito essa questão: ou concurso ou por algum outro viés, sobretudo político, de camaradagem política mesmo. Então, eu não consegui por nenhum desses meios (Apoema, 14.3.2024).

O educador Apoema trabalha com o seu pai na vila do Assentamento Lourival Santana, Eldorado dos Carajás-PA, numa borracharia e realiza serviços mecânicos em moto na vila, mas dedica mais tempo às atividades de militante do movimento, sendo esta “a principal tarefa” que está fazendo ultimamente.

Temos a constituição de uma infância e juventude camponesa que assume funções de dirigente. Como resultado das contradições sociais, expõe o educador Apoema também as dificuldades nas questões de trabalho e geração de renda para garantir seu sustento, aspecto comum a todos os demais educadores engajados em funções de militância e dificuldade de apoio financeiro para subsidiar sua participação nas atividades.

Antes, desde muito cedo, eu fui já Sem Terrinha. [...] Eu fui crescendo nesse processo. E, atualmente, eu assumi a direção estadual do coletivo da juventude aqui pelo estado, com outras duas companheiras. [...]. Então, a gente participa de muitas reuniões enquanto direção. Mas com muita dificuldade também. Porque esse processo é uma tarefa mesmo de militância. Porque não tem, de certa forma, uma liberação para ser dirigente (Apoema, 14.3.2024).

A dificuldade de conciliar as atividades na organização política com outras atividades para fins do autossustento, produção das condições materiais de existência, revela expressões em que as dimensões da vida são cindidas, fragmentadas, condicionadas a determinadas condições de existência. Na sociedade capitalista, a maioria não tem suas necessidades básicas saciadas, imperando o reino de necessidade. Essa realidade limita a vivência de outras dimensões da vida, como a sua organização política.

Apoema aborda uma questão muito real para a classe trabalhadora e para a juventude: a necessidade de trabalho e de prover as condições de sua existência material, a manutenção da vida. Ao mesmo tempo, tem a necessidade de avançar na organização política. Compreende-se, que a ausência de condições que possibilitem a manutenção da vida impacta os processos e auto-organização.

Nesse grupo, temos ainda dois jovens ligados ao movimento sindical: Abaeté e Tainá. A trajetória profissional, em especial de Abaeté, rememora além de iniciativas de organização política dos trabalhadores, a histórica parceria Universidade e Movimentos Sociais, como também ações voltadas à organização da produção pelos trabalhadores no sul e sudeste do Pará.

[Na EFA Marabá, de 2003 a 2006], fui formado em técnico em agroecologia. E quando eu saí em 2006, em 22 de setembro de 2006, quando foi dia 26 de outubro eu fui chamado para trabalhar aqui na cooperativa de Marabá, na Fecat, Federação das Cooperativas da Agricultura Familiar, onde trabalhei de 2006 a 2014, no cooperativismo aqui em Marabá. Entrei como **auxiliar de produção e cheguei até a fazer parte da diretoria da cooperativa** de Marabá (Abaeté, 3.10.2023).

A partir de 2010, o educador Abaeté passa a conciliar o seu ingresso na LEdoC com o seu trabalho na cooperativa, atuando na assistência técnica e organização da produção no município de Marabá e região. pois “a FECAT trabalhava com sete cooperativas dos municípios de Marabá, Itupiranga, Eldorado, Parauapebas, Nova Ipixuna, São João do Araguaia e São

Domingos do Araguaia” (Abaeté, 3.10.2023). Trata-se de uma dinâmica de organização política e produtiva dos trabalhadores no sudeste do Pará.

Em razão da dificuldade de conciliar estudo e trabalho, sobretudo na fase de elaboração do TCC em 2014, vê a necessidade de afastar-se das atividades do trabalho na FECAT para realizar essa tarefa e integralizar o curso, colando grau em 2017 (Abaeté, 3.10.2023).

Ao finalizar a Licenciatura em Educação do Campo, narra diversas experiências de trabalho, sendo esse um aspecto que merece atenção, uma vez que se vincula à dinâmica do trabalho instável. Inicialmente retorna como técnico em agropecuária em prestadora de serviço contratada pelo INCRA:

Quando terminei, da conclusão do curso, eu fui trabalhar em uma empresa chamada Proagri [Empresa de Desenvolvimento de Projetos Agrícolas Ltda], que era uma empresa que prestava serviço para o Incra, no município de Marabá também, na questão da assistência técnica. Trabalhei no contrato de um ano e o contrato rescindiu no final do ano. A gente migrou para Eldorado, que era um término de um contrato também de lá, e do término de lá..., terminou também no ano seguinte e fui para Parauapebas na mesma empresa (Abaeté, 3.10.2023).

O desmonte da política de assistência técnica e extensão rural impactou diretamente as prestadoras do serviço que atuavam nessa área, bem como as ações da FECAT. No relato de Abaeté impressiona a questão da busca por trabalho. Vive a experiência do desemprego e necessidade de sujeitar-se ao que havia disponível para trabalhar. Ao retornar para Marabá, não surgiu vaga de trabalho na assistência técnica nem na FECAT, trabalhou durante seis meses como motorista numa empresa terceirizada na área da mineradora Buritirama, no transporte de minério (Abaeté, 3.10.2023).

A situação de pandemia de Covid-19 foi contexto em que a problemática do desemprego foi acentuada e as atividades na FECAT estavam em descenso na região. levando Abaeté a atuar novamente como motorista, agora em linha intermunicipal. São sucessivos ciclos de ingressos e terminos de contrato.

Atualmente Abaeté trabalha na assistência técnica no município de Marabá, com vínculo de contrato temporário na secretaria de agricultura, com a qual teve contato durante sua atuação na EFA, devido à relação de parceria entre esses órgãos. Na atual função, reconhece que há limites na questão salarial, mas aceitou, pois a atuação na assistência técnica junto aos agricultores é uma atividade com a qual se identifica. O educador cultiva a expectativa de voltar a trabalhar na EFA Marabá (Abaeté, 3.10.2023).

A formação de técnicos em agropecuária com ênfase em agroecologia ou mesmo a formação de técnicos em agroecologia situam-se num campo de reivindicações dos trabalhadores

por uma educação diferenciada específica para a juventude camponesa, a fim de subsidiar a construção de uma outra lógica ou outra matriz tecnológica capaz de romper com o modelo da agricultura patronal (agronegócio), com monocultivos e seus pacotes de veneno provocando dependência de insumos externos. Espaços como a EFA Marabá e a criação do IFPA/Campus Rural de Marabá revelam-se importantes para o atendimento dessa demanda (Medeiros, 2021).

A educadora Tainá também se formou como técnica em agropecuária pela EFA Marabá, tendo atuado na secretaria e no setor de juventude do STR de Marabá e como prestadora de ATER como extensionista rural.

O contexto da **pandemia** e seus impactos contribuíram para dificultar o retorno ao trabalho além do ambiente doméstico. Ocorre uma demora da reinserção na vida profissional, nos trabalhos com o movimento social, que se soma à dificuldade em conciliar essas dimensões com a maternidade. Essa questão apresenta-se como um elemento que se distingue nas narrativas das mulheres educadoras dos educadores homens. No conjunto da pesquisa, apresenta-se de modo mais enfático nos relatos de Tainá, Kiesa, Dandara, Julene, Hanna e Themba. No caso de Tainá, essa contrariedade foi sendo gradativamente contornada, sobretudo pelo fato de o filho ter completado idade para frequentar a creche, além de dispor de uma rede de apoio familiar, o que posteriormente viabilizou a conciliação da maternidade com a colaboração voluntária no Instituto Zé Cláudio e Maria (IZM)²³ e seu retorno aos estudos para uma segunda graduação presencial.

Tainá aborda ainda dificuldade de inserção profissional na área da educação em razão de vários aspectos (micro-macro), dentre os quais, o não reconhecimento da especificidade do perfil profissional de sua graduação nos editais de concurso; e ainda não ter acessado pós-graduação em nível de mestrado e doutorado enquanto titulações que podem contribuir para uma concorrência menos desigual. Incentivada por integrantes do IZM, ingressa em uma segunda graduação (bacharelado) como estratégia para acessar trabalho, como expôs:

Também já não encontrando mais emprego na Educação do Campo. Ali [cursando o Direito da Terra] é uma forma também de eu ajudar o movimento, mas de outras formas também. [...] E agora eu estou aí no Direito da Terra, 2022. (Tainá, 14.03.2024)

²³ “O Instituto Zé Cláudio e Maria tem por objetivos gerais atuar com advocacia, desenvolver e praticar ações, pesquisas, projetos artísticos-culturais para promover a ética, a paz com justiça, a inclusão socioeconômica, socioambiental, a cidadania, os direitos humanos, o cuidado com a sustentabilidade ecossocial, cooperação e a democracia participativa, atuando com a diversidade humana em termos de etnia, cor, gênero, orientação sexual, geracional, classe social, cultura, religião, formação escolar, necessidades especiais e território, com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, permeando as áreas de assistência social, educação, cultura, justiça e meio ambiente”. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/organizacao/instituto-ze-claudio-e-maria/>. Acesso em: 22 out. 2024).

No período de realização dessa pesquisa, Tainá (14.03.2024) encontrava-se como estudante no curso Direito da Terra e como voluntária no IZM. Segundo a educadora, o IZM articula a temática ambiental e jurídica. E, em sua maioria, a equipe é composta por mulheres egressas da primeira turma do Direito da Terra Pronera, ofertada na UNIFESSPA. Compreende esse como um espaço de acúmulo de experiência nessa área.

Detalha sua atuação no Instituto José Cláudio e Maria, que consiste em colaborar na execução de diversas atividades realizadas pelo IZM com apoio de projetos, que pode contar com apoio financeiro externo ou não. Envolve formações; sistematização e divulgação das ações realizadas por meio de artigo científico ou outros meios de circulação; acompanhamento da Articulação Feminista de Marabá, com destaque para a problemática de violência obstétrica; elaboração de projeto para estudo sobre a Cúpula da Amazônia – COP 30, envolvendo mulheres de áreas de assentamento e viabilizar a participação delas no evento.

Quando observamos a trajetória de ocupações, observam-se entrelaçamentos entre os espaços escolares e comunitários. Netse trabalho, damos destaque para a inserção nos movimentos sindicais e sociais do campo, sem negar a existência de outros espaços comunitários. Considerando o conjunto das narrativas, evidenciam esse entrelaçamento, engajamento político junto a sujeitos coletivos do campo. Seleccionamos os trechos dos relatos de Dandara, Alike e Raoni, em que é possível evidenciar a relação movimentos sociais do campo, universidade e escola no/do campo.

Além da atuação profissional na gestão, a educadora Dandara integra o Setor de Educação do MST, organizado em frentes de atuação, como ela explica ao se referir à frente denominada Paulo Freire, que articula educação, juventude, gênero, formação e cultura.

E hoje eu estou na direção do Setor de Educação dentro dessa frente, do estado. E aí, estou participando do Coletivo Nacional da Educação. É muita coisa! Mas, eu me senti à vontade o ano passado na eleição da nova direção por dois anos, que é esse ano e ano que vem, para voltar para direção do setor de educação do movimento, direção estadual, justamente por essa construção nossa que está mais consolidada, já consigo respirar melhor, para fora. Ainda tem mais essa construção (Dandara, 24.8.2023).

Nessa articulação que extrapola o local, a educadora destaca que a direção política e pedagógica da escola é prioridade e se vincula ao fortalecimento do assentamento enquanto território de resistência. Compreende, portanto, a necessidade de sua articulação com as demais escolas acompanhadas pelo Setor de Educação do MST em âmbito regional e nacional.

Nesse processo, destaca expectativas em relação às eleições presidenciais com o terceiro mandato do governo Lula, com início em 2023, tendo muitas tarefas a serem pautadas pelos sujeitos coletivos do campo, entre as quais se insere a questão da formação dos trabalhadores

em diferentes níveis e áreas. Nesse sentido, destacam-se a retomada da SECADI no MEC, o fortalecimento de políticas públicas como o PRONERA, a Licenciatura em Educação do Campo e demais cursos de formação continuada.

O lugar de atuação das educadoras e educadores resulta da produção de resistências e espaços de envolvimento e formação da juventude organizada como sujeito político (Castro, 2005), mobilizando a educação, a arte e a cultura como formas de expressão e luta. Vê-se, portanto, inter-relações com espaços, sujeitos e diversas linguagens. Além da atuação na escola, integra o MST no qual está vinculado o Coletivo de Teatro Banzeiros, “que é um coletivo de teatro do MST na região amazônica”, integrado por vários outros educadores da LEdoC UNIFESSPA, como explicou a educadora Aliká (20.3.2024). O grupo recebe convites para ministrar palestras e oficinas em eventos e escolas nas áreas do MST. E mobiliza a arte cênica para abordar temas voltados à educação da infância e juventude do campo (Aliká, 20.3.2024). A educadora reflete que o MST lhe dá uma abertura para crescer como sujeito e para vivenciar a sua formação:

E aí eu utilizo muito dos espaços do movimento, do MST, para estar trabalhando na minha área. Para trabalhar a história, a filosofia, a sociologia, a Educação do Campo como essa coisa maior que não se restringe às áreas específicas do conhecimento. Então, geralmente, é nesses espaços do movimento (Aliká, 20.3.2024).

Aliká realça que, no período em que teve o encerramento do seu contrato de trabalho na escola Carlos Marighella, tentou outros processos seletivos simplificados, conforme foram disponibilizados, e atuou na assistência social, mais especificamente no CRAS. Avalia que o aspecto positivo é que foi ampliando suas relações: “Então, sempre que há essa abertura, eu levo a Educação do Campo como esse princípio, como uma prática que emancipa o sujeito e que é importante para as populações do campo”, declara (Aliká, 20.3.2024).

As principais motivações para a criação desse coletivo vieram da necessidade de dar visibilidade às temáticas dos próprios camponeses e das questões que os afetam, de modo que fossem abordados por eles próprios. “Então vamos constituir um coletivo de pessoas que estudam ou estudaram, de pessoas nossas, do nosso povo”, recorda Aliká (20.3.2024). Assim, foram mapeando e fazendo o convite especialmente aos que estavam na LEdoC/UNIFESSPA.

O processo de auto-organização do Coletivo de Teatro Banzeiros vai nutrindo formas de relação entre movimento social, universidade e escola no/do campo. O Coletivo está vinculado à dinâmica do MST e é integrado por egressos da LEdoC. A própria constituição do Coletivo se apresenta como uma prática educativa do MST. A educadora Aliká apresenta alguns aspectos da dinâmica de encontros e da organicidade do Coletivo Banzeiros, criado em 2016, e no qual ingressa em 2017. Enfatiza que os espaços de encontro do Coletivo de Teatro Banzeiros

sempre foram a universidade, a UNIFESSPA, a Fundação Cabanagem e as escolas. Assim, vai citando as escolas situadas nas áreas ocupadas sob organização do MST:

A gente sempre compreendeu que as escolas são um dos meios para a gente propagar o que a gente entende como essa arte emancipadora, essa arte importante. Então a gente marca encontros nos territórios, na escola do Dalcídio Jurandir, na escola do 26 de Março, na escola do Lourival Santana, na escola da 1º de março. As escolas são os nossos pontos estratégicos de encontro. Porque ao fim da nossa reunião, nosso encontro, a gente sempre marca uma apresentação, uma culminância do que foi esse nosso encontro, tentando sempre envolver os alunos. A gente faz a nossa reunião, faz uma oficina e culmina na comunidade. Então, eu acho que nunca aconteceu um encontro nosso dissociado de um território nosso ou de uma escola, acho que nunca aconteceu. Sempre foi via instituições educativas (Aliká, 20.3.2024).

A entrevista foi realizada poucos dias antes do aniversário do Assentamento 26 de março e no contexto dos preparativos para o ato em memória do Massacre de Eldorado dos Carajás, na Curva do S, contribuindo no embelezamento da escola e na realização de oficina abordando as temáticas. A educadora Aliká evidencia o lugar do grupo Banzeiros nesse processo situando o momento político que a Escola Carlos Marighella vive, como analisa: “Estamos passando por um processo de turbulência, dessa questão de ter profissionais desvinculados dessa realidade campestre” (20.3.2024). Para a educadora, o Coletivo de Teatro Banzeiros, através da arte, pode contribuir para aproximar e construir diálogo com esses educadores que estão chegando na escola, de modo que tenham uma apresentação prazerosa do que é essa educação pautada na Escola Carlos Marighella.

Inserimos também nesse grupo o educador Raoni, que é um jovem líder indígena e professor em Terra Indígena – TI e geralmente concilia processos educativos comunitários e docência na aldeia. Com sua recente aprovação em pós-graduação, sugeriu uma outra professora, também egressa da LEdoC, para substituí-lo na docência, pois está como vice-cacique da comunidade. Raoni avalia que, como liderança, “fica na linha de frente de todas as problemáticas que acontecem dentro da TI” (Raoni, 12.3.2024).

4.2.1 Outras práticas socioprofissionais

Ao buscar compreender a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, existe o desafio de captar a diversidade de atuações nas quais os sujeitos estão inseridos, seja na escola, no movimento social, seja no trabalho informal ou desemprego, ou seja, ter uma visão geral dessas diferentes situações e de como foram se construindo em suas trajetórias nos ajudam no esforço de nos aproximarmos das práxis que esses sujeitos vêm produzindo.

Especialmente as educadoras com moradia em vilas próximas ao núcleo urbano de Marabá, em geral, transitam para trabalhar no núcleo urbano e retornam para a vila. A exemplo da educadora Iara (20.2.2024, 31 anos, LEdoC-LL) que havia tido apenas uma experiência pontual na área da educação, por meio do Programa Mais Educação, em vilas do entorno. Encerrando-se essa vivência e diante da carência de perspectiva de trabalho e geração de renda, desloca-se para a área urbana de Marabá em busca de trabalho, como rememora:

[...] eu trabalhei em sala de aula, tinha uns projetos do Mais Educação. Eu trabalhei na Vila São João como professora, depois do Brejo do Meio, no rumo do Alto Bonito, eu fiquei lá um ano, 2014, antes do curso. **Aí, logo já vim para cá [área urbana], porque assim, a minha saída da vila Brejo do Meio foi por questão de trabalho. Lá é assim, se você não estiver concursada..., era só em cozinha. E em cozinha meu pai nunca nos deixou trabalhar. [...]. Aí nosso trabalho mesmo, só era na roça** (Iara, 20.2.2024).

Iara foi se profissionalizando no ramo da gastronomia, na profissão de salgadeira, quando precisou conciliar trabalho-estudo na LEdoC. Quando ingressou no curso, em 2016, já estava trabalhando numa empresa que fornecia alimentação para a prefeitura de Marabá, atendendo ao CRAS – Centro de Referência de Assistência Social, atividades de formação de professores, a Secretaria de Agricultura – SEAGRI, além de outros setores. Para conciliar o trabalho com o estudo, concordou em trabalhar sem carteira assinada enquanto durasse o curso, ausentando-se nos meses de janeiro-fevereiro e julho-agosto, sendo essa uma experiência que tende a ser naturalizada em razão do processo de flexibilização de direitos trabalhistas.

Devido à política de contenção de gastos, em 2023 essa prestadora de serviço (microempresa) perdeu os contratos da prefeitura para fornecimento de refeições e viu-se na necessidade de reduzir o quantitativo de funcionários. Eram duas salgadeiras, passando a contar com apenas uma. Considerando que para ficar haveria uma intensificação no seu trabalho, principalmente nos períodos de evento – entra mais cedo e sai mais tarde. Iara avaliou que não seria possível permanecer na vaga. Felizmente, havia recebido outra proposta de trabalho, que aceitou. Há uns oito meses trabalha num hotel em que é responsável pelo preparo diário do café da manhã. “Preparo salgados só para o café da manhã. Todo dia se faz bolo, se faz salgados, se faz tudo” (Iara, 20.2.2024).

Atualmente Iara identifica-se na profissão de salgadeira durante um período em um hotel e no outro período atende a encomendas para festas e comemorações trabalhando em sua casa. “Então, passei 10 anos nesse trabalho que é salgado, e hoje eu continuo na mesma profissão, me profissionalizei nela” (Iara, 20.2.2024)

Como os vínculos de trabalho são instáveis, tem-se a problemática do desemprego que de vez em quando afeta os trabalhadores, como foi observado nos relatos dos educadores

inseridos na pesquisa. São questões que se relacionam com a necessidade de mudança de localidade por trabalho e processo que força distanciamento de relações historicamente construídas no território de origem e necessidade de construir outras relações na nova área onde passa a residir. Essa dinâmica de trabalho instável e desemprego mostra-se ainda mais perversa com as mulheres mães com filhos pequenos. Essa situação do vínculo precário de trabalho e do desemprego é abordada na trajetória da expressiva maioria dos educadores inseridos na pesquisa. Como foi apresentado anteriormente, os relatos de Abaeté e Kiesa são representativos dessa problemática.

4.3 Inserção na pós-graduação

A partir dos educadores inseridos na pesquisa, reunimos no Quadro 5 aqueles que fizeram menção à inserção em cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Identificamos com um número cardinal as instituições ou programas onde realizaram a formação, posicionado logo após o nome (fictício) desses sujeitos. Os educadores têm buscado cursos de pós-graduação na própria instituição onde fizeram a graduação e demais instituições na região e estado do Pará, pois isso amplia as possibilidades de conciliação com a dinâmica de trabalho. Há que se considerar que ainda são limitadas as ofertas de programas de pós-graduação, sobretudo para atender à demanda de doutoramento no estado do Pará e região Norte.

Ao considerarmos a menção do ingresso em curso de pós-graduação por sexo, chama atenção o fato de, apesar de as mulheres constituírem a expressiva maioria na LEdoC/UNIFESSPA, no grupo observado o ingresso na pós-graduação é mencionado em sua maioria pelos homens, com reduzida presença das mulheres. Este é um aspecto que demanda estudos posteriores.

Quadro 5 – Inserção na pós-graduação

Especialização concluída	Mestrado concluído	Mestrado em andamento
Danso (1)	Amandla (3) feminino	Guaci (4) feminino
Marjani (1) feminino	Danso (1, 3)	Apoema (3)
Kayke (2)	Felizardo (5)	Raoni (3)
Ubirajara (2)	Coaraci (3)	Kayke (6)
Arandu (2)	Arandu (4)	Ubirajara (4)

Fonte: Elaboração da autora (2024).

- (1) Especialização para o trabalho interdisciplinar na área de ciências da natureza e matemática pela UnB, parceria com a UNIFESSPA, UFSC e UFMG.
- (2) Especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo- IFPA/CRMB.
- (3) Programa de Pós-graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (Interdisciplinar) – UNIFESSPA.
- (4) Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM/UNIFESSPA.
- (5) Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática - PPGECEM/UFPA - Campus Belém.
- (6) Programa de Pós-graduação - Mestrado Acadêmico em Letras – POSTLET/UNIFESSPA.

Logo após a conclusão da graduação, os educadores Marjani (LEdoC/CAN, 2010-2015) e Danso (LEdoC/CAN, 2009-2013) conseguiram fazer uma Especialização para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática, em parceria com a UNIFESSPA, UFSC e UFMG, no período de 2014 a 2016 (Danso, 7.11.2023).

A educadora Marjani recorda que contou com o estímulo da direção da escola do assentamento para que participasse da seleção da Licenciatura em Educação do Campo. Após a aprovação, sua jornada de trabalho foi reorganizada durante as etapas de oferta do curso (jan.- fev. e julho-agosto) na universidade. Após a conclusão da graduação, passa a conciliar um período na função de auxiliar administrativo e outro como professora, e em seguida, insere-se no curso de formação continuada, como detalha:

Quando eu terminei o curso de Educação do Campo, [...] fui trabalhar em Marabá na escola Marighella, que é uma escola de assentamento, também de reforma agrária, e fiz a Especialização em Educação do Campo para o trabalho interdisciplinar na Universidade de Brasília, na UnB (Marjani, 25.10.2023).

Após a especialização, o educador Danso prosseguiu nos estudos, ingressando no mestrado no PDTSA/UNIFESSPA, processo do qual destaca a importância do apoio e incentivo dos professores da Fecampo: “Ingressei em 2017 e em 2019 eu consegui concluir. E agora estamos por aqui e sempre em sala de aula”, completou.

Infelizmente, durante toda essa dinâmica de formação continuada não foi possível contar com liberação para estudo, sendo necessário conciliar ambas as atividades, aumentando o nível de dificuldades e desafios, como relata:

Não [consegui liberação para o mestrado]. E é uma das questões que fazem com que muitos profissionais acabem se estagnando no processo formativo, essa não liberação. Bem eu consegui [realizar], com muita dificuldade, mas eu consegui. Mas tem muitos que não conseguem, pela dinâmica de vida de cada pessoa mesmo que é diferente (Danso, 7.11.2023).

A educadora Amandla também evidencia uma dinâmica intensa no esforço de conciliar o seu ingresso no mestrado com a sua convocação em concurso público para atuar na docência, uma vez que se tratava de duas aspirações (formação e trabalho) que se materializam em pleno contexto da pandemia de Covid-19, como expõe no fragmento seguinte:

Eu não tinha mais nem esperança de ser chamada para o concurso... Fiz o processo seletivo do mestrado todinho, passei. As aulas começaram em março, *online* porque estava na Pandemia, já estava acalmando um pouco... [...]. Uma semana depois que começou as aulas do mestrado eu fui chamada para o concurso. Eu não sabia se eu ficava no mestrado, se eu tentava dar conta das duas coisas. Mas foi esse mundo digital, talvez, *online*, que me permitiu fazer as duas coisas (Amandla, 4.8.2023).

Essa negação de liberação para estudo tende a conduzir os profissionais para ofertas precárias de formação em EaD nas instituições particulares. Ficam evidentes as contradições entre trabalho e formação no capital. Faz sentido a afirmativa do educador Danso quanto à desistência de muitos professores da continuidade da formação *lato sensu* e *stricto sensu*, uma vez que não se dispõe de uma política que compreenda a dinâmica do trabalho docente e formação inicial e continuada como uma unidade, portanto, indissociável.

Relatam que uma vez concluídos os cursos de pós-graduação, especialmente mestrado ou doutorado, esses educadores passam a ser assediados para atuarem em instituições particulares, como declara Danso: “[De vez em quando] me convidam para trabalhar nas escolas particulares, eu ministro uma disciplina, mas o meu forte mesmo é a [Escola] Nova Canaã. Por enquanto, ainda tenho sido fiel”, brinca.

No período da pesquisa, alguns estavam em fase de conclusão do mestrado (Ubirajara e Kayke), conciliando trabalho e estudo.

Logo após a conclusão da graduação, em fevereiro de 2021, Ubirajara ingressou no mestrado em Educação, Ciências e Matemática. Além disso, fez especialização em Agricultura Familiar, Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo pelo IFPA. No período de realização da pesquisa, estava escrevendo a dissertação (Ubirajara, 19.3.2024).

Os educadores Kayke e Arandu abordaram a difícil situação da quebra de contrato de trabalho na escola enquanto faziam curso de especialização, por meio do qual buscavam problematizar e refletir acerca do trabalho pedagógico em andamento na Escola Carlos Marighella, Assentamento 26 de Março, onde residiam. Expressaram o desânimo com seu desligamento do quadro docente e a necessidade de buscar outras práticas socioprofissionais para saciar as necessidades básicas de sustento. O ingresso na especialização ofertada pelo IFPA/CRMB deu-se a convite da secretaria municipal de educação (Diretoria do Campo/SEMED Marabá), uma vez que a formação priorizava os professores atuantes nas escolas no campo, mas, antes de terminarem essa formação, tiveram o seu contrato de trabalho encerrado no contexto da pandemia e convocação de professores aprovados em concurso público.

Mas, deu um desânimo, sabe? Tive que procurar outras ocupações, até porque a gente tem de viver. Então, eu tranquei a especialização por conta disso, porque voltei a trabalhar no ramo mesmo ali da iniciativa privada, e até então eu falei que não

queria mais essa área da educação. Então, a partir daí, eu e o Arandu trabalhávamos em um supermercado aqui em Marabá mesmo (Kayke, 25.8.2023).

No momento de quase desistência do curso de especialização, foi fundamental o apoio dos professores da instituição formadora.

Notabiliza-se a temática que orientou suas pesquisas na especialização no sentido de considerarmos o papel da formação continuada e da fundamentação teórica que contribuiu no movimento de análise do trabalho pedagógico no qual estavam inseridos, evidenciando a importância da sua indissociabilidade entre teoria e prática. Na especialização focaram no tema do ensino interdisciplinar, problematizando os diferentes tempos pedagógicos na escola de tempo integral a partir da vivência na Escola Marighella:

Como a escola trabalha de tempo integral, tem tempo aula destinado às atividades formais de cada componente curricular, e os [diversos] tempos pedagógicos: as oficinas, NBs de reflexão, tempo horta, enfim, então nós problematizamos esses tempos de atividades. E de que forma esse trabalho interdisciplinar ocorria nesses tempos pedagógicos (Kayke, 25.8.2023).

Na mesma perspectiva, relata o educador Arandu, que concluiu a graduação em 2019. Em 2020 ingressou na especialização e, em 2021, no mestrado. Recorda que, na especialização, precisou reorientar a pesquisa devido à pandemia de Covid-19, construindo uma memória sobre a sua atuação na Escola Carlos Marighella (Arandu, 24.8.2023). E a construção desse memorial o auxiliou no mestrado.

Os educadores encontram-se envolvidos em movimentos dialéticos de encanto e desencanto no exercício da profissão docente. O fato de ter finalizado a especialização os animou para a continuidade da atuação e formação em educação. Essa experiência criou condições para elaborarem seus projetos de pesquisa nas respectivas áreas de formação em programas de pós-graduação (mestrado) na UNIFESSPA.

No caso de Kayke, foi aprovado no Programa de Mestrado Acadêmico em Letras – POSLET (25.8.2023). Kayke compartilha acerca da vivência na formação acadêmica com desafios, satisfações e possibilidades próprias da vida acadêmica. A presença dos sujeitos do campo em diferentes espaços da universidade, apresentando suas pautas é uma dinâmica que contribui para que a universidade se repense – desafio de romper com a lógica homogeneizadora. O educador coloca-se numa posição horizontal e propositora. Reconhece que também traz contribuições ao Programa de Pós-graduação onde está inserido.

O bom da entrada nesse programa é que, assim, dava uma cor, uma dinâmica diferenciada. Aqui na universidade, a mesma coisa acontece quando nós, Licenciados em Educação do Campo, entramos. [...] Essa dinâmica da Educação do Campo. Inclusive o meu próprio orientador falou que o nosso problema de pesquisa é muito relevante para o curso em si. Porque como é um

curso muito disciplinar, então, trabalhar nessa perspectiva de currículo, de outra literatura, as outras linguagens, que é o que nós estamos propondo; ele disse que é muito bom para o curso, porque acaba quebrando de certa forma, esse padrão muito disciplinar²⁴ (Kayke, 25.8.2023).

Diante das incertezas no mundo do trabalho (Antunes, 2016), os educadores destacam a importância de políticas de apoio à permanência estudantil também na pós-graduação. Selecionamos trechos dos relatos de Kayke e Arandu sobre esse aspecto que, impactados com a situação de desemprego, conseguiram realizar as atividades na pós-graduação devido à bolsa de estudo. “E assim, o que também me ajudou bastante nesse processo difícil durante a pandemia, foi a bolsa. Fui bolsista da Fapesp por mais de 1 ano. [...] Então, a bolsa ajudou bastante, assim, financeiramente” (Kayke, 25.8.2023).

Nessa perspectiva, a saída para a pós-graduação revelou-se uma forma de resistência ou busca para reinventar-se em face das precárias condições de trabalho docente, intensificadas durante a pandemia. A bolsa de estudos possibilitou dedicar-se exclusivamente às atividades do mestrado.

O mestrado surge justamente quando inicia a Pandemia. Então, assim, [...] se eu tivesse numa sala de aula talvez eu não conseguiria conciliar porque é muito puxado aqui no meu serviço em Marabá com esse trabalho no regular, para conseguir trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Eu tive a experiência de trabalhar e estudar na graduação. E olha que a graduação não puxa tanto quanto o mestrado (Arandu, 24.8.2023).

A vaga que ocupava na Escola Carlos Marighella foi reivindicada por professor concursado, ainda no contexto da pandemia. Após a retomada das aulas presenciais, Arandu é convidado a voltar para outras escolas (em 2022), pois há carência de professores com formação em Matemática para atuação nas escolas no campo, mas ciente da dificuldade em conciliar trabalho e estudo no mestrado e com o apoio da bolsa de estudos, pôde optar por dedicar-se exclusivamente às atividades do curso, pois almejava concluí-lo. Outros aspectos confirmaram sua decisão, como os limites nas condições de trabalho a que o professor contratado é submetido; mesmo com nível superior, recebe como se de nível médio fosse (Arandu, 24.0.2023).

Os educadores destacam a importância da pós-graduação em nível de mestrado, uma vez que possibilitou a continuidade das pesquisas que haviam iniciado na graduação. Além disso, ressignificaram um tempo de desencanto com a educação devido a perda de contrato, e puderam estudar dispondo de apoio financeiro para sua permanência na universidade, através de bolsa de estudo, como concluiu Arandu: “Foi maravilhoso esse mestrado na minha vida. Porque assim, [...], não tive que procurar outra [fonte de renda], procurar um emprego em outra área além da minha para poder sobreviver” (24.8.2023).

²⁴ Defendeu a sua dissertação no primeiro semestre de 2024.

Outros desafios se apresentaram, como o fato de fazer a pós-graduação em formato *on-line* devido à pandemia, como expõe:

A gente sente essa falta porque na graduação consegui vivenciar isso, a universidade. Mas no mestrado não consegui essa vivência da universidade em si, porque é uma outra dimensão, a graduação é uma coisa e o mestrado é uma outra dimensão (Arandu, 24.8.2023).

Apesar disso, destacam as satisfações desse processo, como no caso de Arandu, que recentemente (agosto de 2023) havia realizado a defesa da dissertação de mestrado, com o mesmo orientador da graduação. Nesse período, já havia retornado para a sala de aula desde março de 2023 e estava conciliando com a finalização do seu texto.

Identificamos ainda três educadores que recém-aprovados em programa de pós-graduação (Guaci, Apoema e Raoni) que abordam a mesma problemática de tentar conciliar trabalho e estudo. O relato da educadora Guaci é bem ilustrativo dessa situação:

E está sendo agora um desafio para mim poder estar trabalhando com essas turmas (anos finais do EF e EJA) e agora fazer o mestrado, mas vai dar certo porque eu já conversei com a coordenadora da escola e com o secretário de educação para dar esse apoio. Porque tem coisas que surgem na escola, por exemplo, divisão de carga horária, os dias da semana para trabalhar..., mas aí conversando deu certo! Fui lotada nos dias que não vai atrapalhar eu vir para o meu curso (Guaci, 16.3.2024).

O apoio mencionado por Guaci (16.3.2024) consiste na organização de sua grade horária de trabalho de modo a não ser lotada em sala de aula um dia na semana, pois as aulas no mestrado ocorrem uma vez na semana, conciliando o trabalho com a formação. Até então, trata-se de combinações e bom senso da gestão atual, no entanto é preciso que a conciliação entre trabalho e formação do profissional da educação em graduação e pós-graduação esteja devidamente assegurada no plano de carreira da categoria, o que se revela frágil quando se trata de vínculo precário. As possibilidades de liberação para estudo são reduzidas quando o vínculo de trabalho é temporário.

É observada uma situação peculiar no caso do educador Raoni, liderança indígena que atua como professor nos anos iniciais na aldeia. Ao ser aprovado para o mestrado, articulou com as demais lideranças da aldeia para que pudesse contar com uma substituição, a fim de conciliar a sua participação no curso e não deixar os estudantes sem aula. Destaca-se nesse processo o protagonismo das lideranças da comunidade que se reúnem e deliberam sobre a situação, para selecionar o professor que irá atuar na escola indígena. Respeitado esse processo, Raoni (12.3.2024) destacou que foi aprovada pelas demais lideranças sua liberação para a participação no curso e que contará com uma substituição para a realização das aulas na aldeia.

Os Capítulos 2, 3 e 4 apresentaram elementos que contribuem para se compreender quem são os sujeitos da pesquisa numa perspectiva sócio-histórica, evidenciando práticas sociais nas quais estão inseridos. Nesses capítulos, emergiram problemáticas que limitam os modos de vida dos trabalhadores, expropriando-os dos seus territórios e meios necessários à sua reprodução enquanto povos do campo, das águas e florestas. Com esses limites, tem-se a cisão trabalho e educação criada na sociedade de classes, que naturaliza a negação do direito à educação aos trabalhadores, além de tantos outros direitos, e fortalece a hegemonia de grupos historicamente privilegiados.

A especificidade da formação de educadores no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo fundamenta-se em princípios que contribuem na reprodução do campesinato de forma objetiva, pois valoriza os territórios da diversidade da produção camponesa, e de forma subjetiva, pois evidencia e ressignifica sua identidade e sentimento de pertença, reconhecendo sua importância na relação com o conjunto da sociedade.

Apesar das potencialidades, a práxis da formação de educadores na LEdoC está, dialeticamente condicionada a desafios, o que exige organização e luta permanentes no sentido de fortalecer outro projeto de sociedade em favor dos trabalhadores. Dos desafios, persiste o avanço do agronegócio sobre os territórios camponeses e a disputa do imaginário social, a precária efetivação de direitos, como à educação. Persiste uma imposição pedagógica e curricular na organização da escola reproduzindo uma lógica que os inferioriza, reservando-lhes a escola “anexa”, sem autonomia pedagógica e administrativa. Negam ainda, especialmente à juventude, o direito de permanecerem em seus territórios para acessar a escola, sobretudo no Ensino Médio. Porém, a escola é também espaço-tempo-relações de resistências e construção de outros projetos com o protagonismo de educadores comprometidos com o fortalecimento dos territórios camponeses e buscando a transformação também da escola em favor dos trabalhadores.

A atualidade da problemática da negação do direito à educação aos povos do campo no território onde vivem constitui-se uma das motivações para a necessidade de se consolidar possibilidades, como a política de Educação do Campo, na qual se insere a formação de educadores e experiências como a Licenciatura em Educação do Campo, que constitui uma práxis produzida pelos sujeitos coletivos do campo e articula parcerias que questionam a hegemonia de grupos privilegiados que buscam perpetuar seus privilégios de classe, objetivo com o qual incidem na sociedade política e na sociedade civil.

No capítulo seguinte, retomamos elementos que limitam a práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, evidenciando aspectos recorrentes em seus relatos.

CAPÍTULO 5 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO CAMPO E VÍNCULO PRECÁRIO: A EXCEÇÃO VIROU REGRA

Neste capítulo, focamos em discutir fatores que limitam a práxis educativa dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA. Nessa perspectiva, buscamos destacar ideias-força que perpassam a expressiva maioria dos relatos das educadoras e educadores desta pesquisa, nos quais observamos que a maioria está inserida como trabalhador da educação formal, com vínculo em processos educativos que extrapolam a escola. Nesse sentido, ganham evidência as seguintes ideias-força e categorias: (1) em decorrência das mudanças do modelo de produção e seu alinhamento com a lógica neoliberal, os educadores encontram-se submetidos a condições precárias de trabalho; (2) concomitantemente se vincula a um movimento de desmonte da sua formação, protagonizada pela hegemonia de grupos empresariais conduzindo políticas de Estado e institucionalizando o avanço das IESs privadas e da EaD na formação de professores, o que materializa uma formação precária; (3) nesse contexto, situa-se a formação da LEdoC, confrontando essa perspectiva de educação e formação aligeirada, fragmentada, pragmática e utilitária dos professores e do conjunto dos trabalhadores, afetando mais intensamente as trajetórias da infância e da juventude, e assim emerge a reivindicação pelo reconhecimento e regulamentação do perfil do egresso da LEdoC como práxis de organização política desses sujeitos. Essa práxis vincula-se a lutas históricas dos trabalhadores enquanto sujeitos coletivos por direito à terra, ao território e ao trabalho na perspectiva ontocriativa e de emancipação humana, na qual se reivindica o direito ao trabalho e à formação em seus sentidos plenos como dimensões indissociáveis (Antunes, 2016; Marx; Engels, 1998; Gramsci, 2001; Freitas, 2018b; Evangelista *et al.*, 2019; Kuenzer, 2024; Silva, 2022; Molina, 2017).

Os estranhamentos às condições precarizadas de trabalho revertem-se em práxis de reivindicações voltadas não apenas às melhorias das condições materiais de trabalho, mas também às expectativas de alteração das relações de trabalho marcadas por instabilidade, desvalorização salarial, negação quanto à possibilidade de formação continuada; de constituição de uma carreira profissional e estabilidade; fundamentalmente reivindica-se o direito à formação humana e sua emancipação.

O ingresso nos processos educativos escolares, em sua maioria, se deu através de contrato temporário. Persiste a escassez na abertura de concursos para efetivação no serviço público ou ainda há um quantitativo limitado de oferta de vagas, expressando a fragilidade na oferta da educação pública aos trabalhadores, com foco aqui nos povos do campo, sendo que este caráter de “educação pública” se encontra continuamente atacado no contexto de avanço das políticas neoliberais como um modelo de privatização no interior das instituições públicas

de educação, a exemplo das parcerias público-privadas; da regulamentação das terceirizações; além das reformas trabalhistas e administrativas suavizando as distinções e os conflitos de interesses entre público e privado (Mancebo, 2020).

Quanto à questão do vínculo, no período de realização da pesquisa dos 31 educadores entrevistados, 24 estavam atuando em espaços escolares. Desse total, 8 educadores já estavam concursados, sendo que 4 deles ingressaram na docência com formação em Magistério, para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Dandara, Danso, Tecoara e Jamila); 4 já estavam concursados em funções técnicas, como auxiliar administrativo, vigia escolar, técnico em agropecuária (Hanna, Marjani, Erasto e Coaraci), este último com atuação em Instituto Federal de Educação. Em geral, permaneceram na função, mas alguns deles, ao longo de sua trajetória profissional, vivenciaram outras experiências, como gestão escolar e coordenação pedagógica, a exemplo de Hanna e Marjani.

Além dos 8 educadores que já eram concursados antes da LEdoC, identificamos mais 3 educadores que obtiveram aprovação em concurso público que contemplava o perfil de egresso da LEdoC (Amandla, Jendayi e Akin). Vale destacar que, antes disso, tiveram experiência de trabalho docente como contratados.

Dos educadores que atuavam como trabalhadores na educação escolar, ainda foi possível reconhecer 13 na docência, com vínculo de contrato temporário (Guaci, Kiesa, Amara, Alike, Julene, Themba, Ayana, Kayke, Ubirajara, Felizardo, Joaci, Arandu e Raoni).

A questão do vínculo de trabalho entrecruza e marca a própria função e dinâmica de trabalho realizado pelos sujeitos, de modo que se torna difícil falar desses aspectos separadamente. Considerando-se o vínculo de trabalho dos educadores inseridos em espaços escolares, havia, portanto, dois grupos: 11 educadores concursados; 13 educadores trabalhando em espaços escolares com vínculo temporário.

5.1 Educadores trabalhando em espaços escolares como concursados

Como já foi mencionado, 11 educadores inseridos na pesquisa encontravam-se com vínculo efetivo nas escolas. Destes, 8 já eram concursados antes do ingresso na LEdoC/UNIFESSPA e 3 se efetivaram após o ingresso nessa formação.

A educadora Dandara, inicialmente moradora de ocupação urbana em Marabá e agente de saúde, inseriu-se nas mobilizações de trabalho de base do MST para ocupação da Fazenda Cabaceiras, integrando-se como membro do Acampamento 26 de Março. Como dinâmica da organicidade do MST, Dandara contribuía no setor de educação e participava de uma das principais tarefas desde a fase do acampamento: a organização da escola através do

levantamento de crianças em idade escolar. Organizar a escola, desde a fase do acampamento, acabou por constituir um dos pilares na luta pela terra dos movimentos sindicais e sociais do campo e vem ganhando cada vez mais destaque na organicidade do MST.

No caso citado, vê-se a especificidade da escola no Acampamento 26 de Março, primeira escola reconhecida em área de acampamento, expressão da organização das famílias, como também da presença da infância e da juventude no local. Após o levantamento da demanda de crianças em idade escolar, a própria comunidade organizou o início das atividades através do trabalho voluntário dos acampados, enquanto pressionavam a rede municipal de ensino, reiterando uma tradição de como se tem forjado a política de educação para atendimento às populações do campo, fortemente marcada pelo protagonismo de seus sujeitos. O “reconhecimento” da escola pela rede municipal de ensino marca um importante momento da contratação do quadro de profissionais e gradativamente a organização da logística para funcionamento das atividades (merenda escolar, transporte, etc.).

Em 2001 a escola foi registrada, foi reconhecida na área de acampamento. Uma coisa que nunca tinha acontecido! Mas, tínhamos mais de 600 alunos. E a gente trabalhou esse tempo todo de lá para cá. Organizou o coletivo, tinha um povo que estava fazendo Magistério, e outros que só tinha o Fundamental. Todo mundo vinha trabalhar! Quem não tinha Fundamental e nem nada vinha para o apoio, para fazer merenda e a gente organizava... De 2001 em diante a gente conseguiu o contrato de todo mundo. Quem tinha suas formações em sala de aula, foi garantido seu contrato enquanto educador, educadora e os outros foram garantidos seu contrato como apoio. E secretaria e tudo, e se organizou o coletivo da escola. Todo mundo contratado em 2001. E saiu também o reconhecimento da escola. Então, ela foi sendo criada junto com o acampamento (Dandara, 24.8.2023).

Mesmo a escola funcionando com uma estrutura física precária, os relatos evidenciam a relevância de sua conquista no acampamento.

Com a abertura de concurso público na rede municipal e vagas para professor de anos iniciais com formação em Magistério, houve a mobilização para efetivação do coletivo de profissionais que já atuavam na escola e estavam diretamente vinculados ao processo do acampamento, o que contribuiu para o fortalecimento do projeto da escola e seu vínculo na localidade. Nesse período, Dandara conseguiu formalizar-se no quadro efetivo da escola, como recorda: “Em 2003 eu fiz o concurso e passei. Eu estava estudando Pedagogia²⁵. Fiz o concurso a nível de Magistério e já passei [...] como professora dos anos iniciais” (Dandara, 24.8.2023).

²⁵ Inicialmente participou da turma Pedagogia da Terra (turma específica do MST em parceria com a UFPA, no âmbito do PRONERA). Por questões de maternidade, entre outras, não finalizou essa formação e se viu na necessidade de fazer o curso de Pedagogia em IES particular, em EaD, viabilizando sua certificação para atuação na gestão escolar.

Após inúmeras resistências, o Assentamento 26 de Março teve sua criação formal em 19.12.2008 (INCRA, 2024), como abordam Neves e Schmitz (2018).

Assim como no caso de Dandara, a inserção do educador Danso na escola remonta ao processo de luta pela terra e reivindicações pelo funcionamento das primeiras escolas na localidade. Após a conclusão do Ensino Médio em Magistério, ele foi convidado para trabalhar na escola. Na primeira oportunidade, prestou concurso público, sendo aprovado, e continua atuando em sua área de formação na LEdoC/CAN, agora nos anos finais do Ensino Fundamental.

São educadores que, em geral, realizaram formação de nível médio de magistério em vilas, polos ou núcleos urbanos e, após, retornaram para as comunidades de origem e assumiram a função docente num contexto em que havia escassez de professores com essa formação para atender à demanda nas localidades.

O educador Tecoara (31.8.2023) concluiu o Ensino Médio em Magistério e já foi atuar na docência em escola no campo (turmas multisseriadas). Conseguiu efetivar-se como professor via concurso público no município vizinho, onde atua desde 2010. O educador mora em São Domingos do Araguaia e trabalha em São João do Araguaia, municípios bem próximos.

O relato de Jamila (2.10.2023) sobre sua inserção profissional na escola da comunidade onde mora retoma aspectos que marcam a trajetória de muitos que finalizam o Ensino Médio e não dispõem de condições para acessar a Educação Superior.

O relato de Jamila (2.10.2023) sobre sua inserção profissional na escola da comunidade onde mora retoma aspectos que marcam a trajetória de muitos que finalizam o Ensino Médio e não dispõem de condições para acessar a Educação Superior.

Meus pais não tinham condições de me manter aqui [área urbana]. Até tentei... Fiquei dois meses depois que saí de lá da casa dela com uma amiga tentando me manter para ver se... eu ainda prestei vestibular para engenharia ambiental. Não me saí bem. E aí acabei voltando para a Vila (Jamila, 2.10.2023).

Apesar de não ser foco desta pesquisa, chama a atenção o perfil socioeconômico dos educadores pesquisados, com necessidade de) buscarem trabalho remunerado para garantir seu sustento, às vezes antes de concluírem o Ensino Médio.

No caso de Jamila (2.10.2023), felizmente conseguiu se inserir no quadro de servidores da escola, inicialmente como contratada e depois conseguiu efetivar-se via concurso na função de secretária, pois ainda não tinha formação em Magistério.

E quando eu voltei para a Vila, eu fui [...] concorrer a uma vaga lá de secretária e auxiliar. [...] Prestei concurso 6 meses depois e passei. E aí fiquei já na escola

como secretária titular, no caso, agora depois do concurso. E isso foi em 2003 (Jamila, 2.10.2023).

Ao responder como se tornou professora, Jamila destaca que iniciou outro curso de Ensino Médio (Magistério) para atuar na docência. Depois disso, fez o curso de Pedagogia em instituição particular, à distância.

Só em 2009..., até 2009 eu fui fazendo um Magistério, a cada 15 dias em Itupiranga, porque, como eu não tinha feito Magistério, eu não podia atuar..., ter carreira na sala de aula. E aí eu fiquei 6 meses indo fazer lá. E aí quando surgiu uma turma de Pedagogia na Vila. [...] Não consigo lembrar agora [o nome da instituição]. Mas o nosso diploma veio por uma faculdade Curious, que era o pessoal do Maranhão. [...] Comecei a Pedagogia [com aulas] uma vez por mês. E aí esse curso não estava contemplando o que eu queria, na verdade. Era um curso que, se você fizesse alguma coisa, bem. Se não fizesse, tinha a média do mesmo jeito, você pagando a mensalidade (Jamila, 2.10.2023).

O ingresso na Licenciatura em Educação do Campo se deu por insatisfação com a formação anterior (à distância) e pela expectativa de formação na área de Letras. A oferta do curso em período de férias escolares apontava para a possibilidade de conciliação entre o tempo da formação com o tempo do trabalho na escola:

Apesar de estar sendo secretária e na época, isso não me dá direito, de, por exemplo, ficar sem trabalhar o período de janeiro, fevereiro e de julho e agosto. Como eu só tinha direito a um mês de férias, que aí, nesses casos de secretária, os outros saíam e a secretária tinha que ficar em julho. E aí a gente passou esse período de estudo sempre nesse dilema. Sempre que eu ia [para a universidade], no fim de semana eu tinha que fazer todos os atrasados para poder ter condições de ficar aqui e o trabalho permanecer, sem muito desconto. Aí já mais para o final do curso, a própria Secretaria dá mais abertura assim para a gente, de colocar alguém no meu lugar e eu poder ficar aqui [na formação], apesar de ainda estar sendo secretária. Aí 2011 eu fiz o concurso para professora de Pedagogia. E aí eu passei (Jamila, 2.10.2023).

A formação inicial de nível superior em Pedagogia era pré-requisito obrigatório para assumir a vaga no concurso público para professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a educadora declarou: “se eu não tivesse feito curso de Pedagogia, eu não ia conseguir crescer profissionalmente” (Jamila, 2.10.2023). Inicialmente ela não fez distinção entre a rede de ensino, pública ou particular, de oferta do curso, mas sabia que havia lacunas em sua formação inicial, sendo essa uma das motivações para ingresso na LEdoC.

Dos educadores que se encontravam trabalhando em espaços escolares, 4 eram concursados em funções técnicas, como auxiliar administrativo, vigilante, técnico em agropecuária (Hanna, Marjani, Erasto e Coaraci), sendo que Hanna e Marjani atuavam na gestão

e coordenação pedagógica, enquanto Erasto e Coaraci desempenhavam funções de apoio (vigia escolar e técnico em agropecuária, respectivamente).

Três educadores foram aprovados em concurso público que contemplava o perfil de egresso da LEdoC (Amandla, Jendayi e Akin), depois de viverem a experiência de contratados. São impactantes as narrativas desses educadores. Com trajetórias de circulação intermunicipal (deslocamento por trabalho), todos viveram a primeira experiência de docência com vínculo precário, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental, que é ofertado via SOME nas escolas no campo. Percorriam longas distâncias entre as localidades a serem atendidas, em geral em estradas de chão batido, sem manutenção e com precárias instalações das escolas nessas localidades, onde os serviços básicos garantidos na Constituição Federal revelam-se insuficientes para o atendimento desses povos em seus territórios, uma acentuada desigualdade social numa região conhecida internacionalmente por suas riquezas naturais.

Com a aprovação em concurso público no município de Marabá, essa situação foi amenizada, por serem lotados em localidades mais próximas do núcleo urbano de Marabá e optarem por atuar no sistema regular de ensino, enquanto outros trabalhadores (contratados) vão para as localidades mais distantes, reproduzindo-se um ciclo que não altera as condições de trabalho nessas localidades.

O educador Akin relatou uma situação de adoecimento relacionada ao exercício da profissão e, como não conseguiu remoção para escolas na área urbana, o que facilitaria seu tratamento, acabou por realizar outro concurso que estava disponível, também na área de educação, para atuar na área urbana na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Para inscrever-se nesse concurso, apresentou certificação em Pedagogia, curso que havia feito à distância anteriormente, como segunda licenciatura, para viabilizar sua atuação em gestão escolar (em 2020).

A análise dessas trajetórias evidencia a necessária vinculação da formação, com sólida formação teórico-prática e epistemológica, com as condições de trabalho.

5.2 Educadores trabalhando em espaços escolares com vínculo temporário

Entre os educadores inseridos na pesquisa, 13 compunham um grupo que atuava em escolas com vínculo de contrato (Guaci, Kiesa, Amara, Alike, Julene, Themba, Ayana, Kayke, Ubirajara, Felizardo, Joaci, Arandu e Raoni).

Sou contratada. Sempre trabalhei com contrato. Faz muito tempo que teve concurso lá. Na escola que eu atuo, só tem dois professores efetivos, o restante é tudo contratado. Tem uns 17 funcionários lá, como um todo: professores, servente [...] É, porque lá é uma escola pequena. Ela é anexa a outra na Vila

Janari [Goianésia]. Então, como é uma escola pequena, ela tem 17 funcionários. Tem dois professores concursados e uma servente e uma merendeira que é concursada também. São esses. [...] Tem uns que trabalham de manhã, outros à tarde e outros à noite (Guaci, 16.3.2024).

Desde o início de sua trajetória profissional na docência, Guaci trabalhou com vínculo de contrato – o que deveria ser esporádico, emergencial, tornou-se o normal. Ao final de cada mandato, pairavam as incertezas quanto à permanência ou não no quadro. Assim, são variadas as situações nas quais se observam trabalhadores que passam um tempo significativo atuando na docência (anos iniciais da educação básica) com vínculo de contrato. O fragmento que segue também reflete aspectos dessa realidade:

Aliás, em São João do Araguaia foi o primeiro lugar que eu comecei a trabalhar [ainda com Magistério]. Minha primeira escola que eu comecei a trabalhar foi a Educar para Crescer, no Assentamento Primeiro de Março. Eu não tinha nem Pedagogia, tinha acabado de me inscrever em Pedagogia e fui para lá trabalhar (Amara, 17.8.2023).

Amara vivenciou a experiência de distrato [perda de contrato de trabalho] e mudança de município devido à mudança de governo, mas conseguiu um novo trabalho, também provisório. Felizmente, no caso dessa educadora, eram localidades próximas, o que facilitou esse processo, conforme pode ser observado no relato a seguir:

Sim, estou morando em Marabá. Quando eu estava finalizando o curso [Licenciatura em Educação do Campo], eu tive que sair de São João do Araguaia para vir para Marabá. Antes eu morava e trabalhava lá, mas com o tempo eu tive que, por questões de trabalho, pois eu não sou concursada lá, aí outro governo... E quando muda o governo, tudo muda. E esse governo colocou mais só os concursados e pessoas dele. É assim, infelizmente! E eu vim para Marabá com a minha família, vim trabalhar para cá também como substituta. Como eu não sou concursada, vim trabalhar com substituição de professores (Amara, 17.8.2023).

Como vivenciou a situação de distrato quando ainda estava cursando a Licenciatura em Educação do Campo, Amara continuou se deslocando para São João do Araguaia para a realização das atividades de Tempo Comunidade, como o estágio-docência e pesquisas socioeducacionais envolvendo a escola e comunidade. “Às vezes, ia à noite de van ou carona e retornava na manhã do dia seguinte [quando o estágio era à noite, no caso do Ensino Médio]. Foi muito tempo de batalha! Não foi fácil”, expõe Amara (17.8.2023).

A educadora ingressou na rede de ensino de Marabá via Processo Seletivo Simplificado, contrato com duração de dois anos. Após esse período, ela ressaltou que o profissional somente pode fazer outro PSS após seis meses. “Sou professora de História e Ensino Religioso [...]. Eu

não sou concursada. Passei no processo seletivo [simplificado] do município de Marabá, que é contrato de dois anos [2023 e 2024]”, acrescenta (Amara, 17.8.2023).

Outro aspecto que impacta a condição de trabalho temporário é o salário. No caso observado em Marabá, os professores com vínculo de contrato recebem como se fossem de Ensino Médio. Acrescenta-se ainda o fato de os contratados serem lotados nas periferias e localidades mais distantes do núcleo urbano, como atesta o relato:

É verdade. O salário é menor. Não deveria ser, porque são todos trabalhadores, estão fazendo o mesmo trabalho. Mas eu vejo mais a questão política [...]. O professor concursado trabalha mais no centro e o contratado, eles jogam mais para a periferia. E na questão salarial é diferente. Eu estou podendo trabalhar só 100 horas, porque estou cuidando da minha sogra, estou trabalhando só pela manhã. É um mil, trezentos e pouco só, mais 420 de vale-transporte. [Recebo] como nível médio. A gente não recebe como nível superior, não, apesar de todo contratado ser de nível superior (Amara, 17.8.2023).

Diante dessa realidade que impacta o trabalho docente no campo e na cidade, a educadora destaca a importância das lutas por direitos, como através da greve. Reconhece que as reivindicações trazem possibilidades para toda a categoria, referindo-se ao contexto de realização da entrevista, período de greve na rede municipal de ensino. No entanto, destaca que: “Os concursados grevam; os contratados não podem, porque, se grevar, é demitido. Os que estão concursados estão lá [na greve], mas nós estamos na lida direto, também porque não pode fechar a porta da escola” (Amara, 17.8.2023).

Os relatos revelam significados do(a) professor(a) com vínculo temporário como expressão de insegurança, instabilidade e subordinação nas relações de trabalho, formas de exploração do trabalho que vêm sendo reguladas através das reformas nas legislações trabalhistas (Antunes, 2016; Mancebo, 2020; Kuenzer, 2024a).

A trajetória da vida pessoal entrelaça-se com as vivências profissionais. Amara detalha um pouco sobre seu trabalho, atualmente como professora de História e Ensino Religioso nos anos finais do Ensino Fundamental numa escola em bairro periférico de Marabá, com mais de trezentos estudantes e mais de vinte professores (Amara, 17.8.2023).

Além das questões relacionadas ao vínculo de trabalho, as narrativas destacam os desafios da especificidade da docência na relação com a comunidade escolar, com relevo para a relação com os estudantes. A docência envolve a dimensão afetiva, prazerosa de trabalhar com a infância e a juventude e, ao mesmo tempo, as dificuldades em lidar com uma complexidade de problemas sociais da realidade macro e micro: o excesso de informação veiculado pelas novas mídias sem o seu devido tratamento; situação de pais e responsáveis submetidos a longas jornadas de trabalho e com tempo reduzido para descanso, lazer, convivência com os filhos;

casos de ansiedade, dependência química, furtos e consumismo – tensões de viver a infância e a juventude na sociedade do consumo.

O educador Arandu teve sua inserção na docência em 2012. Ele destaca que ficou fora da sala de aula somente durante o período da pandemia, em 2020. Depois disso, inseriu-se em um programa de pós-graduação (mestrado), onde contou com apoio de bolsa de estudo, retornando em 2023 para a sala de aula.

Explica que atuava como professor substituto na Escola Carlos Marighella, pois o professor de Matemática havia entrado de licença para cursar o mestrado. Atuava nos anos finais do Ensino Fundamental, em que a oferta é regular e em tempo integral. Sua saída daquela escola deu-se com a chegada de professor concursado, indo para o SOME: “Foi feita uma troca, pois o concursado tem prioridade” (Arandu, 24.8.2023). O concurso ao qual se refere era de 2018, e na época ele “estava terminando o TCC. Aí agora estou atuando no SOME, segundo segmento, com Matemática, 6º ao 9º ano”.

Sobre a docência nos anos finais do Ensino Fundamental via SOME, expõe dificuldades relacionadas, por vezes, à organização das turmas em multissérie, com estudantes com trajetórias de precário acesso à escolarização e o tempo reduzido de que dispõe para trabalhar com essas turmas durante a realização do módulo de curta duração. A situação se agrava com as exigências apresentadas para execução dos conteúdos que têm como referência a BNCC, como expõe:

Muito difícil. Quando se atua aqui numa série específica já é difícil em nível de aprendizagem ali, imagine atuar no SOME, multissérie. E aí, pior, ter que dar conta de uma BNCC, de um plano que é previsto para o ano todo, em seis semanas, em trinta dias. [...] A gente tem que dar conta, tem que seguir aquele currículo que a gente sabe que os alunos não terão o aprendizado que a gente queria. A gente de certa forma não tem uma liberdade para poder trabalhar de fato o que o aluno está precisando. Porque tem cobrança: “Ah, vocês têm que fazer isso, fazer aquilo!” Eu tento ao máximo de não seguir. Embora eu faça os planejamentos seguindo a BNCC, mas eu tento sempre seguir o que o aluno precisa aprender. Eu tento puxar o que ele precisa aprender. Se ele não tem compreensão disso, eu tento trabalhar. Se ele não tem compreensão da adição, eu tento trabalhar a adição [por exemplo] (Arandu, 24.8.2023).

Com a BNCC, o educador avalia que há uma prescrição do que deve ser ensinado que está totalmente desfocada da realidade. Soma-se a isso a atuação em turmas multisseriadas, em que se agrupam estudantes com diferentes níveis de aprendizagem, o que traz desafios peculiares à sua atuação no SOME, em que os componentes curriculares são ofertados em períodos curtos e intensivos, que correspondem a um bimestre.

O educador depara-se com um problema bem recorrente nas escolas, que não diz respeito somente aos diversos anos nos quais os estudantes se encontram, mas trata da dificuldade em

lidar com trajetórias de precário acesso à escolarização caracterizadas como diferentes níveis em que se apresentam. Por que lidar com os diferentes níveis de aprendizagem se torna um problema? Entre outros elementos, para lidar com essa realidade o educador carece de permanente formação e autonomia para conduzir as atividades adequadas às necessidades reais dos estudantes, dinâmica incompatível com a lógica de conteúdos já preestabelecidos para serem ensinados com vistas a atender à demanda das avaliações externas. Nessa perspectiva, o que está no centro não é o real aprendizado do estudante, mas atender às expectativas dessas avaliações.

Felizardo (19.3.2024) retomou um aspecto comum que marca a trajetória da maioria dos educadores inseridos na pesquisa, de que inicialmente, ao concluir o Ensino Médio, passa a atuar na comunidade e/ou escola onde estudou na infância, evidenciando o vínculo de pertencimento com o território. Nesse caso, após vivenciar experiências na docência e gestão escolar, mas ainda com vínculo temporário, ao finalizar o período do seu contrato, Felizardo aceita convite de trabalho em outro município, onde atua como professor na área urbana, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em sua área de formação.

O conjunto dos relatos expressa uma diversidade de práxis protagonizada pelos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, envolvendo organização política dos trabalhadores; produção de resistência pelo direito à terra e ao território; produção da educação escolar no e do campo; processos de formação continuada; lutas no campo das políticas públicas, tensionando concepções e normativas que ferem a existência e a identidade dos povos. Essas práxis são tensionadas por múltiplas determinações, como os limites das condições de trabalho e o avanço das políticas neoliberais, que discutiremos a seguir.

5.3 Avanço das instituições de ensino superior particulares e da educação à distância na formação de professores e sua precarização

Com base nos relatos dos participantes da pesquisa, vimos que a expressiva maioria dos educadores ingressou na docência com formação em nível médio de Magistério e fez uma graduação em instituições particulares de EaD para viabilizar a sua permanência na atividade docente e/ou de gestão escolar.

Essa forma de acesso à educação superior dá-se no contexto das recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), que, em seu artigo 62, apregoa que a formação em nível de Magistério permanecia válida apenas para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No que lhe diz respeito, o artigo 87, § 4º, estabeleceu o prazo de 10 anos para que esses professores em exercício alcancem a certificação em nível superior.

Com isso, vários autores ligados a entidades do campo educacional (Saviani, 2009; Freitas, 2018a; Evangelista *et al.*, 2019; e outros) denunciaram o crescente aumento das IESs particulares atuando na formação inicial de professores, promovendo uma formação aligeirada e mercantilizada, em que “a lógica da competitividade e produtividade passa a reger a expansão desordenada do ensino superior privado”, como caracterizou Freitas (2018a, p. 541).

Revisitando os dados empíricos que sustentam esta pesquisa, observam-se diferentes situações quanto à questão da formação inicial, como expomos a seguir.

* Educadores que já haviam concluído graduação em instituição particular de EaD antes do seu ingresso na LEdoC. O curso de Pedagogia foi a formação mais mencionada, seguido de História, mencionado uma vez. Nesse grupo, identificamos as narrativas de cinco educadores: Dandara, Jamila, Guaci, Arandu e Tecoara. Dandara já era concursada com nível médio e faz curso de educação superior para assumir a gestão na escola. Jamila tinha expectativa de ingressar na carreira via concurso, o que ocorreu. Guaci fez educação superior em EaD para permanecer na docência, mesmo com contrato temporário. Arandu, ao concluir o Ensino Médio, iniciou o curso de Pedagogia ofertado na vila onde morava e iniciou docência na EJA, com contrato temporário. Tecoara também já estava efetivado por concurso com nível de Magistério, como explica:

Como eu já estava efetivado, em 2011 eu fiz o curso de História pela Uniasselvi, particular. Aí fiz o curso de História, sou progredido nessa área, terminei o meu curso. No ano que eu ia terminando o curso de História, eu passei no curso de Educação do Campo, aproveitei! Agarrei [a oportunidade]. E aí foi 2015 e concluí o curso de Educação do Campo, fui para a área das Letras [concluiu em 2022]. Graças a Deus, eu tenho sido sempre favorecido, porque existe também uma necessidade de quem trabalha Língua Portuguesa nas escolas, até porque 73% dos professores do nosso município, que é São João, são graduados em História. Aí eu tenho esses dois cursos superiores, que é História e Português (Tecoara, 31.8.2023).

Vale destacar que, apesar de a certificação em nível superior em IES particular ter subsidiado o ingresso ou a progressão, a lotação desses professores tem considerado a formação específica em Educação do Campo, como foi observado com destaque nos relatos de Tecoara e Guaci.

* Educadores que fizeram concomitantemente a graduação em instituição particular de EaD e a LEdoC. Fosse por já ter iniciado o curso por EaD, como observado nos casos de Amara e Ayana, fosse porque queriam ampliar as possibilidades de atuação diante das incertezas quanto à inserção profissional do egresso em LEdoC.

A partir do segundo ano na LEdoC/UNIFESSPA, em 2017, Alika começou a fazer também curso de Pedagogia ofertado em instituição particular, com aulas nos finais de semana, numa vila distante 30km do assentamento onde mora. Ao fazer esse curso, acabou por socializar

muito do que vinha aprendendo na LEdoC/UNIFESSPA, sendo convidada a contribuir em algumas temáticas (Alik, 20.3.2023). Isso vai sinalizando contradições nesse processo, com tendência de perceberem esses como futuros espaços de atuação caso se vejam sem outras opções de trabalho. É necessário reforçar que a busca pela realização de outra formação em IES particular está diretamente relacionada com as incertezas da não inserção do perfil de egresso da LEdoC, em especial nos editais de concurso público.

No caso de Amara, antes de ingressar na LEdoC, já estava fazendo o curso de Pedagogia em instituição particular. Como a oferta das aulas dava-se aos sábados, continuou paralelamente, até finalizar esse curso, com duração menor que a LEdoC, como explica: “A Pedagogia eu iniciei e concluí primeiro. Era numa instituição particular, lá no [bairro] São Félix II, e era só no final de semana, aos sábados” (Amara, 17.8.2023).

Dos educadores que fizeram graduação em IES privada, prioritariamente o curso era de Pedagogia. Em geral, a maioria não recorda o nome da instituição privada onde realizou o curso. “Para te falar a verdade, agora nem lembro mais. Eu acho que ela nem existe mais. Concluí em 2018. Foram uns três anos e pouco” (Amara, 17.8.2023).

* Educadores que fizeram graduação posteriormente em instituição particular de EaD (segunda licenciatura). Para atuação na gestão nos anos iniciais, por não ter o perfil de egresso da LEdoC, exigido nos editais de concurso, para conseguir trabalho nas vagas disponíveis nas escolas. Os educadores Marjani, Akin, Kiesa e Tainá integram esse grupo.

A LEdoC com habilitação nas áreas de conhecimento visa à atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Não encontrando vagas nesses níveis, os educadores buscam as vagas disponíveis. Nesse caso, os relatos desse grupo visavam à Educação Infantil e anos iniciais, para os quais é exigida, nas redes de ensino, a certificação em Pedagogia, mesmo que, em situação de contrato temporário, haja prefeituras que mantêm o salário de nível médio, o que pode estar relacionado às formas de barateamento da educação e depreciação do trabalho docente²⁶.

No caso de Akin, para assumir a gestão da escola de 1º a 9º ano no assentamento, a rede municipal recomendou que ele fizesse complementação, ou especialização, ou uma segunda licenciatura, no caso, em Pedagogia, pela qual optou.

Nesse grupo, temos intensos relatos, pois já haviam finalizado a graduação em universidade federal pública, mas não conseguiam vaga ao apresentar sua titulação. Nesse sentido, Marjani (25.10.2023) narra que, quando terminou a Especialização em Educação do Campo para o Trabalho

²⁶ A meta estabelecida pela LDBEN nº 9.394/1996 (art. 87, § 4) de que, no prazo de dez anos (1997 a 2007), todos os professores deveriam ter nível superior para atuação na educação básica não foi alcançada e, por isso, foi relativizada, retirando-se o estabelecimento de prazo para sua realização através da Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013).

Interdisciplinar, conseguiu trabalhar em Marabá, no Assentamento 26 de Março, Escola Carlos Marighella. Mas inicialmente não era em sua área de formação. Felizmente depois consegue atuar em sua área de formação, especificamente com o componente Agroecologia e Ciências Naturais. No entanto, ao voltar para São João do Araguaia, não foi possível essa atuação, pois as vagas disponíveis estavam na Educação Infantil, onde atuou por 5 anos.

Marjani acrescenta que inicialmente não tinha afinidade com o curso de Pedagogia, no entanto a “necessidade por trabalho” se impôs:

A necessidade me obrigou a fazer. Eu poderia ter avançado, ao invés de fazer uma outra graduação. Eu poderia ter avançado mais. Eu já tinha especialização, para fazer uma outra coisa que não fosse mais uma graduação. Mas a necessidade por trabalho me obrigou. Em Marabá eu consegui trabalhar na minha área. [...]. Mas quando eu voltei para cá, ou eu voltava para o cargo que eu estava (auxiliar administrativo), ou eu fazia uma Pedagogia por questão de necessidade. Então assim, passei a gostar. Cai como um paraquedas. Passei a gostar (Marjani, 25.10.2023).

Como já abordamos, a educadora Kiesa revelou a necessidade de fazer uma segunda licenciatura para conseguir trabalho na área de educação:

E durante esse período que eu estou aqui, desde 2020, eu fiz Pedagogia. Porque aqui, todo mundo que eu ia atrás falava assim: “- Não, faz uma Pedagogia. Porque essa tua área ninguém te chama não, ninguém conhece”. Para cá ainda ninguém conhece Educação do Campo. [...]. Aí eu fiz Pedagogia... uma Pedagogia à distância... que eu penso que assim ia me ajudar a conseguir entrar em uma escola aqui na região (Kiesa, 25.3.2024).

Observando-se a trajetória dos educadores, vê-se como principal motivação para o ingresso na EaD as exigências no âmbito da legislação nacional, que normatizam o ingresso para o exercício na docência. Além disso, são recorrentes as análises por parte desses educadores sobre a fragilidade dessa formação à distância (Jamila, Dandara, Kiesa e Tainá).

Depois disso, eu também fiz Geografia particular. Eu saí influenciada lá pelo IFPA, que eu gostei demais da aula de Geografia. Falei, mas eu não tenho título, então como é que eu vou fazer? Continuar dando aula de Geografia, que aparece lá [nos editais], e não aparece Educação do Campo. Aí fui através disso. Muitas conversas: “não, faz Geografia, porque tu só precisas do certificado”, e assim eu fiz a Geografia particular. Mas eu falo: não tem nem comparação com o que eu aprendi no meu curso de Educação do Campo. Eu não falo nem que eu fiz Geografia, por quê? Eu não me sinto formada em Geografia, eu sou educadora do campo. Então, minha formação, eu sinto que ela foi completa nesse sentido de eu ver o mundo (Tainá, 14.3.2024).

Do total geral, apenas dois relatos exaltaram aspectos positivos na formação vivenciada na EaD, relacionados à atuação pontual de algum(a) professor(a) (Guaci e Alika). Na maioria dos casos, a formação foi meramente burocrática, como expressam os fragmentos que seguem:

Ah... eu fiz... na Uniasselvi. Só a distância. A gente vai lá só fazer a prova. Eu fiz uma segunda licenciatura. Porque na EaD já tem, né? Eu nem sabia disso. Mas é assim, foi o meio que eu achei de conseguir entrar numa escola aqui. [...] E aí foi a forma de eu conseguir uma vaga na escola, foi assim, dessa forma, fazendo uma Pedagogia à distância, uma segunda licenciatura. Eu não recomendo muito porque, tipo assim, é um curso mais para papel, diploma, para ter o papel (Kiesa, 25.3.2024).

Isso nos remete a estudos sobre o avanço da EaD na formação de professores, como Evangelista *et al.* (2019), no livro intitulado “Desventuras dos professores na formação para o capital”, mais especificamente no capítulo 4, relatando que a problemática da “depreciação docente” remonta à década de 1990, marcada pelo alinhamento do Estado brasileiro com os interesses capitalistas, quando “disparou uma política de educação de corte neoliberal cujo fundamento econômico encontrou seu sentido nas formas de ajuste estrutural e de flexibilização das relações de trabalho” que prosseguiu nos governos posteriores, configurando uma reforma gerencialista do Estado (Evangelista *et al.*, 2019, p. 148).

Seguia-se a lógica do Banco Mundial, que orientava a “expansão do ensino superior terciário no Brasil, de forma que o país poderia, a um só tempo, economizar não expandindo as universidades e cumprir expectativas internacionais de formação superior do professor” (Evangelista *et al.*, 2019, p. 160). Desse modo, a EaD era apresentada como a única alternativa, sob argumento de “democratização” da educação superior e como “política de inclusão de jovens pobres” (Evangelista *et al.*, 2019, p. 162).

Os autores reafirmam que, no âmbito dessas reformas, vê-se que a questão da educação, formação e trabalho dos professores sempre esteve no horizonte do capital, uma vez que se vincula diretamente com a formação da classe trabalhadora, reduzida à força de trabalho para o capital (Evangelista *et al.*, 2019). Com foco de análise a partir da década de 1990 até 2016, essa obra evidencia que, nos governos do Partido do Trabalhadores, houve um fortalecimento da presença de organizações multilaterais, como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Banco Mundial, Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico – OCDE, e aliança com o empresariado, traduzida no compromisso Todos pela Educação. Como desdobramento, observou-se “a expansão descomunal das matrículas em licenciaturas da modalidade EaD”, o que somente foi possível através de “medidas políticas, econômicas e de regulamentação” do Estado (Evangelista *et al.*, 2019, p. 150).

Esses autores destacam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) como a principal legitimadora da modalidade EaD, em seus artigos 80 e 87, apregoando o incentivo ao desenvolvimento do ensino à distância em todos os níveis e modalidades, envolvendo ainda a educação continuada, e estabelecendo a formação de nível

superior como obrigatória para admissão como professor, delimitando um prazo de dez anos para cumprimento dessa meta. Segundo diversos autores, a LDBEN nº 9.394/1996 conduziu a proliferação desordenada de instituições particulares na oferta da educação superior, evidenciando a hegemonia de uma concepção de formação de caráter reducionista (Saviani, 2009; Freitas, 2018a; Evangelista *et al.*, 2019).

Essa expansão produziu uma máquina de certificação, como caracterizam Evangelista *et al.* (2019), e contribuiu para precarizar a forma e o conteúdo da formação de professores (Kuenzer, 2024).

Evangelista *et al.* (2019) são elucidativos ao concluir que “a EaD se consolidou nos mandatos do Governo Lula (2003-2010), com um crescimento explosivo de 376.794 (731,9%) matrículas em EaD, de 2003 a 2011” (2019, p. 164-165). Essa dinâmica de crescimento desproporcional permanece em curso, como pode ser observado nos últimos dados do Censo da Educação Superior 2023, divulgado pelo MEC e Inep em 2024, com destaque para o item formação docente, em que as IESs particulares concentram 67% das matrículas e as IESs públicas, 32,9%:

Das mais de 1,7 milhões de matrículas em licenciaturas, 67% (1.148.576) foram registradas em instituições privadas e 32,9% (562.407) nas públicas. As matrículas em licenciaturas presenciais representam 80,3%, no universo da rede pública. Já ao analisar somente a rede privada, verifica-se que 90% das matrículas foram em cursos EaD (INEP, 2024, [s.p.]).

A educação superior ofertada em IESs particulares e na modalidade EaD foi assumida como política do Estado para viabilizar a formação de professores e contribuiu para configurar uma concepção de educação que se encontra institucionalizada nas diretrizes curriculares de formação de professores. Além da LDBEN 9.394/96, há um conjunto de outras regulações que ampliaram a hegemonia de grandes empresas ou conglomerados educacionais, que passaram a acessar fundos públicos e imunidades tributárias, consolidando um sistema de educação à distância em que se destacam grandes grupos, como Kroton, Estácio de Sá, UNIP, Ser Educacional e Ânima, que controlam a oferta do ensino superior privado no Brasil (Evangelista *et al.*, 2019; Freitas, 2018b).

Evangelista *et al.* (2019), ao analisar a política educacional, com foco na formação de professores desde a década de 1990, no contexto da reforma empresarial do Estado até 2016 (gestão dos governos petistas), evidenciaram que “a implantação da EaD não se resumiu a um governo ou partido; consistiu numa política de formação e um nicho de mercado altamente rentável para variadas mercadorias, sendo a principal delas a venda de certificados” (2019, p. 155).

Toda essa dinâmica impacta diretamente a oferta da educação pública aos trabalhadores, provocando seu barateamento, aligeiramento, padronização da formação e a consequente

desprofissionalização dos trabalhadores em educação, uma vez que essas políticas estão orientadas por uma concepção de sociedade que naturaliza as desigualdades sociais e justifica a exploração de um grupo sobre outro, a fim de garantir privilégios e lucros crescentes ao grupo hegemônico. Essa concepção de sociedade tem orientado uma concepção de educação e de formação de professores a um “caráter reducionista, minimalista, marcada pela lógica das competências e habilidades, abandonando a importância das ciências da educação na definição dos parâmetros e diretrizes das políticas de formação de professores” (Freitas, 2018a, p. 541).

É nesse contexto que temos observado ataques intensos aos direitos dos trabalhadores e tentativas de desmontar iniciativas orientadas à construção de um outro modelo societal, bem como uma outra concepção de educação e formação de educadores. Apesar disso, vale destacar sua existência e resistência na relação antagônica à hegemonia do capital. Situamos aqui as produções históricas dos movimentos sociais dos povos do campo, das águas e florestas e sua diversidade.

Neste trabalho, damos ênfase ao perfil de educadores do campo almejado no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo e ao desafio de compreender a atuação de educadores egressos desses cursos, considerando que são impactados de diferentes formas: habitam territórios sob ofensiva de empreendimentos das diferentes frentes do agronegócio; sua existência e seu modo de vida estão tensionados; as conquistas no âmbito das políticas públicas estão sob ameaça, desmonte e descaracterização, a exemplo do tensionamento pela regulamentação do perfil do profissional egresso de cursos com formação específica para o atendimento das populações camponesas, como discutiremos a seguir.

5.4 Práxis de educadoras(es) do campo: lutas pelo direito à formação e atuação profissional em seus territórios

Com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, a presente pesquisa buscou situar a prática social dos educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo enquanto uma relação que se dá em permanente interação com a natureza e a sociedade. Envolve dialeticamente a construção do sujeito enquanto ser social, exercendo uma função ativa em que, ao mesmo tempo, se forma e se transforma. Nesse sentido, compreendemos a práxis educativa revolucionária também numa perspectiva coletiva em que o sujeito se compromete com um projeto de transformação social.

Na Filosofia da Práxis, a relação sujeito-objeto ou homem-mundo (natureza e sociedade) dá-se de forma vinculada capaz de transformação da realidade material nos processos de produção do conhecimento (Vázquez, 1977). Daí que se compreende a práxis como fundamento de toda relação humana. A atividade humana objetiva-se material e

subjetivamente na construção da realidade social e na compreensão acerca dessa realidade que orienta nossa presença no mundo.

Os educadores egressos da LEdoC constituem objetos-sujeitos da própria formação como nesse processo de pesquisa, em que foram direcionando o olhar desta pesquisadora para elementos/categorias estruturantes para a compreensão da sua constituição, bem como dos limites que condicionam sua existência. Em sua atividade prática social, esses sujeitos são impactados pelas desigualdades que fundam a sociedade de classes, que historicamente lhes tem negado direitos sociais básicos e limitado as condições de sua existência enquanto seres humanos produzindo uma realidade social marcada por contradições que geram uma complexidade de fenômenos nem sempre articulados, apesar de o serem, e que tende a dissimular a natureza de suas contradições. Isso nos faz lembrar as reflexões de Adolfo Sánchez Vázquez acerca da realidade social enquanto práxis, ao destacar que os fatos e práticas não falam por si mesmos, “já que não revelam seu sentido a uma observação direta e imediata, ou a apreensão intuitiva [...] têm que ser analisados, interpretados” (1977, p. 156-157). De modo que “o critério da verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 157).

Ao analisar o pensamento de Marx, Sánchez Vázquez compreende “a práxis revolucionária como unidade da transformação do homem e das circunstâncias” (1977, p. 156), com vistas à emancipação humana. Considera, portanto, a participação ativa dos sujeitos nesse processo, capazes de romper com as contradições, com a relação de subordinação de um grupo sobre o outro, para que se configure como um processo educativo revolucionário na dinâmica de transformação do mundo e de si próprios. Portanto, não basta apenas o acesso à educação escolar, mas esta precisa estar vinculada a processos da vida material, social e política. Nesse sentido, Sánchez Vázquez (1977) evidencia a crítica de Marx à visão redentora da educação, de que bastaria a apreensão do conhecimento racional para alterar os condicionantes sociais.

Na análise da prática social dos educadores egressos da LEdoC, emerge uma diversidade de práxis, em que se destacam: a organização política dos trabalhadores; a produção de resistência pelo direito à terra e ao território; a construção da educação escolar no e do campo; a inserção em processos de formação continuada; o vínculo com as lutas por políticas públicas, tensionando concepções e normativas que ferem a existência e a identidade dos povos.

Num contexto caracterizado pela acumulação flexível do capital, em que os processos de precarização do trabalho se integram com o processo de precarização da formação dos trabalhadores e de seus professores (Kuenzer, 2024), os educadores do campo, enquanto egressos da LEdoC/UNIFESSPA, reivindicam o direito ao reconhecimento e regulamentação

da especificidade de sua formação e a inserção e atuação profissional em seus territórios. Essa reivindicação vincula-se ao direito de existência desses povos e territórios e direito ao trabalho gerador de vida, que conduza à emancipação humana e social.

Focando nosso olhar nas mobilizações dos educadores egressos da LEdoC, compreendendo-os em sua historicidade, situando quem são e onde atuam, buscamos compreender sua prática social. Vimos que sua reivindicação de inserção profissional extrapola a perspectiva imediata de “conseguir um emprego”, sendo essa também necessária, mas vincula-se a demandas históricas dos trabalhadores e povos tradicionais na luta pelo direito indissociável à terra-território-educação. Reconhecendo que todo processo de educação ou escolarização está a serviço de um projeto de sociedade, reafirma-se que não serve aos trabalhadores qualquer tipo de educação, mas que se vincule com os seus processos de produção material da vida, sua cultura e conhecimentos, que esteja a serviço do seu fortalecimento e emancipação.

Consideramos que essas mobilizações se inserem no interior das produções da Educação do Campo em movimento, enquanto práxis revolucionárias, “como ação sobre as circunstâncias que é inseparável de uma ação sobre as consciências” (Sánchez Vázquez, 1977, p. 161). Definir como fortalecê-las na diversidade dos territórios é uma tarefa sobre a qual vale a pena nos debruçarmos.

As políticas de formação de professores estão marcadamente orientadas pela lógica dos reformadores empresariais, que garantem seus interesses de classes em espaços estratégicos do aparelho do Estado e nas regulamentações que normatizam essas políticas, como as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Brasil, 2019, 2024c), que retomam concepções já fortemente criticadas por entidades do campo educacional, pois limitam e fragmentam a concepção de educação e formação de professores (ANFOPE, 2024; ANPED, 2024).

Como têm advertido entidades históricas do campo educacional, a lógica que tem predominado nas políticas educacionais, com destaque para a formação de professores, consiste numa racionalidade que desprofissionaliza a profissão docente, reduzindo-a ao saber fazer prático utilitário e esvaziando-a de seus fundamentos teórico-críticos e epistemológicos, sem os quais, como bem alerta Noronha (2010), “o professor não terá condições de estabelecer as mediações histórica, social, cultural e ética entre os conhecimentos do senso comum presentes nas práticas mais amplas dos alunos e os conhecimentos científicos, para poder transformá-los em conhecimentos socialmente significativos” (2010, p. 6). Além disso, fragiliza ainda sua atuação nas dimensões técnica e didática, que dizem respeito ao caráter intelectual e criativo na organização do currículo. Lidar com a dinâmica de produção do conhecimento demanda um sólido processo de formação inicial, atuação profissional e formação continuada. Portanto, não

pode ser reduzida a processos de formação que se esgotem apenas na sua prática em sala de aula, no seu saber fazer cotidiano.

Para a compreensão dos problemas que se apresentam no cotidiano, há que se fazer um necessário afastamento para enxergar questões que já se encontravam naturalizadas e, portanto, não provocam estranhamento, trazendo o risco da prática repetitiva e acrítica, que tende a mobilizar a mesma suposta solução para problemas de naturezas diversas. Logo, é necessário o estranhamento sobre o perfil de formação que se apresenta como generalista, excluindo a diversidade de povos e territórios, bem como o perfil de professor evocado nos editais para atuação na educação básica, que tendem a ignorar a existência da pluralidade de territórios e povos, apresentando um perfil generalista de educador, que não enxerga os sujeitos, seus modos de vida, sua cultura, seus conhecimentos.

5.4.1 Inserção profissional com vínculo precário

Como já foi mencionado neste trabalho, considerando os educadores que integram esta pesquisa, vemos que a maioria está atuando nas escolas de educação básica no campo e alguns na cidade, porém, para a maior parte deles, essa inserção se dá de forma precária em relação ao vínculo; enfrenta limites nas condições de trabalho, no que diz respeito à infraestrutura física e pedagógica das escolas, e carência de serviços sociais básicos nas localidades onde estão situadas e outros condicionantes. Além disso, tem-se o agravamento, no caso desses educadores, das incertezas relacionadas ao reconhecimento e regulamentação do perfil de formação na relação com as redes de ensino, em especial quando se trata de concurso público para vaga efetiva; contraditoriamente, tem-se o reconhecimento desse perfil nos processos seletivos simplificados. Vimos que esses elementos convergem para estudos anteriores (Brito, 2017; Angelo, 2019), bem como para uma recente pesquisa de âmbito nacional sobre egressos das Licenciaturas em Educação do Campo, que teve como foco a problemática da inserção profissional (Corrêa, 2024).

Dos espaços de atuação, um dos mais almejados pelos educadores egressos da LEdoC é o Instituto Federal do Pará/Campus Rural Marabá – IFPA/CRMB, onde uma parcela significativa realizou estágio de docência no Ensino Médio. Essa instituição, além da especificidade da proposta pedagógica, voltada ao atendimento das populações do campo, tem contemplado o perfil de egresso da Licenciatura em Educação do Campo, especialmente nos processos de contratação de professor substituto. Além dos educadores Tainá e Akin, que já haviam atuado como professores substitutos no IFPA/CRMB, temos o relato de Ubirajara, que havia sido aprovado recentemente para a vaga de professor substituto, como detalhamos a seguir.

Com trajetória no trabalho docente em escolas no campo com vínculo temporário e em fase de conclusão de seu mestrado, Ubirajara avalia essa aprovação como uma conquista mesmo sendo como professor substituto, pois, nessa seleção o perfil exigido no edital contemplou a vaga de Educação do Campo com habilitação em Matemática, o que nem sempre ocorre.

Geralmente em outros seletivos eles não abrem especificamente para essa área, Educação do Campo com habilitação em Matemática ou em qualquer outra área do conhecimento. Sempre abre para Matemática, e, na maioria das vezes, quando a gente se inscreve como aluno da Educação do Campo, não é garantido nossos direitos lá. Tipo, tem que ser diploma só de Matemática [...]. Mas já estamos vendo algumas conquistas a partir de lutas que vêm sendo feitas. Por exemplo, a luta da inserção da Educação do Campo no concurso do estado [do Pará] (Ubirajara, 19.3.2024).

Vemos que há uma hegemonia do perfil da formação docente na perspectiva disciplinar, o que aponta para incongruências com a LDB 9.394/96 e um conjunto de outros dispositivos legais que versam sobre o direito à diversidade dos povos e populações tradicionais, além de conquistas no âmbito das políticas públicas nos mais de 25 anos da Educação do Campo e do PRONERA (Santos *et al.*, 2020). Ora, se as escolas nas áreas rurais podem ser organizadas em ciclos, alternância ou outros arranjos, é pertinente que os professores possam também vivenciar outras formas de organização pedagógica e curricular desde a sua formação inicial, a fim de contribuírem na efetivação da identidade de escola do campo, como destacam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002,

É definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

O educador Ubirajara (19.3.2024) expressa suas principais motivações para trabalhar somente no IFPA/CRMB no período de vigência do contrato, com início em 2024. Estão relacionadas ao anseio de fazer um trabalho diferenciado, mobilizando princípios da Educação do Campo, o que pode ficar comprometido caso esteja com sobrecarga de atividades, considerando a necessidade de realização do estudo da realidade e as suas interações com o conteúdo escolar.

A expectativa de atuação como professor no IFPA/CRMB, mesmo como substituto, se vincula com outras possibilidades de formação e trabalho. Ele precisa concluir o mestrado e, com promessa de abertura de concurso público na rede estadual para atuação no Ensino Médio, acredita que a atuação no IFPA poderá contribuir em sua preparação.

Impressiona como a promessa de abertura de edital para concurso público mobiliza os sujeitos diante da realidade de escassez desses processos e predominância dos contratos temporários, como pode ser observado no excerto seguinte: “E para além disso também, eu pretendo [...] me dedicar um pouco a estudar para o concurso do estado que está previsto para sair”, acrescenta Ubirajara (19.3.2024). Acredita que sua atuação como professor no IF pode contribuir em sua preparação para o concurso público no estado, pois consiste na atuação junto ao Ensino Médio, logo, terá mais contato com os conteúdos que estão próximos daqueles de um concurso.

Em razão da predominância do vínculo temporário, da carência de concursos públicos que contemplem o perfil de licenciado em Educação do Campo, do avanço no fechamento de escolas no campo e de outros desafios, os educadores tendem a circular por onde há possibilidades de trabalho no campo e na cidade, como demonstra o caso de Felizardo. Esse educador recebeu um convite para atuar na escola pública em Parauapebas, na área urbana, via contrato temporário, pois há carência de professores na área da Matemática. Isso se revelou uma experiência nova, pois sua trajetória de atuação era em escolas no campo. O educador reflete sobre a carência de concurso público que contemple o perfil do educador e relaciona essa carência com a falta de valorização dos professores das escolas do campo (Felizardo, 19.3.2024).

Além de apontar a necessidade de concursos específicos para a Educação do Campo, o caso do educador Felizardo²⁷ enfatiza a questão de sujeitos do campo que são atendidos nas escolas situadas na cidade. A escola do campo expressa no art. 1º, § 1º, alínea II, do Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo” (Brasil, 2010).

O caso de Felizardo aborda também o tema do lugar de atuação do egresso da LEdoC, considerando as dinâmicas campo-cidade, cuja prioridade é o atendimento da demanda do campo, mas que em nenhum momento essa formação impossibilite o profissional de atuar em outros espaços. A compreensão da formação não é para limitar, mas ampliar possibilidades, inclusive para contribuir em processos de ressignificação da relação de interdependência entre campo-cidade, uma vez que as pautas históricas que orientam os sujeitos coletivos do campo dizem respeito a toda a sociedade brasileira.

²⁷ Além do educador Felizardo, também atuavam em escolas situadas na área urbana os educadores Akin, Amara, Kiesa e Themba.

5.4.2 Lutas pelo ingresso na docência por concurso público

Vamos retomar algumas questões para entendermos o significado da afirmativa da educadora Tainá, ao declarar que ingressou no bacharelado em Direito porque não via mais oportunidade na Educação. O relato trata de uma das questões mais significativas identificadas na pesquisa, como pode ser observado no fragmento que segue:

Eu me frustrei com relação a um concurso do IF [IFPA / CRMB], porque minha vontade era trabalhar no IF, que é um dos concursos mais legais onde tem como trabalhar como professor da Educação do Campo. [...] Acho que foi em 2022 (Tainá, 14.3.2024).

Apesar da formação específica para atuação na vaga destinada à Educação do Campo e de ter se saído bem na prova escrita e na prova didática, Tainá avalia que não tinha titulação para concorrer com os professores pedagogos que vieram, em sua maioria de Belém, e dispunham de alguma experiência em docência e de titulação de doutorado, sendo este último o critério que mais contribuiu na pontuação destes.

E outra coisa é com relação à Pedagogia. Não dá para a gente disputar com um pedagogo que está há muito mais tempo, que ele tem um mestrado, ele tem um doutorado. E a gente não tem nem perspectiva de doutorado para a gente aqui na região. [...] Então eu vou ver outra área. Foi quando eu comecei a pensar em outra área (Tainá, 14.3.2024).

A educadora expressa um sentimento de frustração em relação ao concurso na área de Educação do Campo, pois avalia que estão em desvantagem em relação à titulação e ao acesso à formação continuada em nível de pós-graduação (mestrado, doutorado), questão também abordada por outros educadores, como Coaraci e Marjani. A problemática da disparidade regional na pós-graduação *stricto sensu* é uma realidade que afeta, em especial, as regiões Norte e Nordeste do país, impactando mais intensivamente as populações do campo, das águas e florestas.

Considerando o relato da educadora Tainá, a partir da sua experiência de participação em seleção por concurso público, ela destaca que foi um concurso para a área de Educação do Campo, o que revela uma importante iniciativa, mas a organização dos seus critérios ainda não rompeu com perspectivas convencionais do perfil de educadores, de modo a efetivar a especificidade campo ou atendimento às populações tradicionais. Isso nos faz pensar que esses aspectos precisam ser mais bem observados também pelas IES públicas que ofertam cursos voltados ao atendimento das populações do campo, das águas e florestas, como o curso de Licenciatura em Educação do Campo, foco desta pesquisa, considerando-se o quantitativo expressivo de egressos dessas formações.

Em seu relato, a educadora Tainá reitera o ponto acerca da titulação:

E voltando aqui para a história da frustração. Nesse sentido, eu acho que, para eu tentar de novo um concurso para essa área da Educação do Campo, eu preciso do título. Enquanto não tiver título, não vou mais tentar. Não vou mais tentar, porque é um curso para a área da Educação do Campo, mas que é priorizado o pedagogo por causa do título. Eu fiquei em oitavo, e o Coaraci, em nono. E porque a gente não tinha título, o Sávio era mestre. O restante são os doutores pedagogos que ficaram à frente (Tainá, 14.3.2024).

A questão do peso da titulação em doutorado também está relacionada à política de avaliação externa à qual as IES estão submetidas, em que a titulação em doutorado contribui para elevar sua pontuação, de modo que cada vez mais os critérios avaliativos tendem a normatizar esse aspecto na rotina institucional, ignorando-se as disparidades regionais na pós-graduação.

“A gente não tinha título”, reitera a educadora. Para além da frustração de não aprovação no concurso público para atuar como professora de Educação do Campo, a afirmativa está relacionada à negação histórica de acesso a níveis como a graduação e a pós-graduação, e um conjunto de atividades do campo acadêmico que lhes são inerentes, com destaque nas universidades e IES públicas que integram ações de ensino, pesquisa e extensão.

O concurso público constitui uma conquista importante, pressupõe colocar os candidatos em condições de igualdade. Antes da sua conformação, o ingresso em determinadas posições sociais era sinônimo de privilégio de classe. Após intensas revoltas e revoluções, esses privilégios foram questionados. Com a ascensão de um novo grupo social (burguesia), mobiliza-se a ideia do mérito (merecimento), mas ainda se mascaram as desigualdades de classe, em que nem todos acessam os direitos de modo igual. Nesse sentido, quando o assunto é a concorrência para ingresso no cargo público efetivo, é preciso considerar que se trata de uma corrida desigual.

Ao se pensar as políticas voltadas ao atendimento dos povos do campo e populações tradicionais, outros aspectos precisam ser considerados para viabilizar o respeito à cultura e possibilitar que os sujeitos oriundos desses povos possam ter chances menos desiguais. No atendimento a essas populações, é necessário considerar a questão da especificidade da formação e da origem étnica como aspectos a serem pontuados nos critérios de seleção. A criação de um cargo específico ou mesmo viabilizar concursos públicos específicos, como apontaram os educadores Marjani, Coaraci e Tainá, têm sido algumas dentre as possíveis alternativas. Essas são questões que demandam mais aprofundamento.

Na sociedade de classes, não há vagas de trabalho para todos. Como estamos em tempos de trabalho instável, há uma carência de abertura de concursos públicos para vagas efetivas e

sua gradativa substituição por processos seletivos simplificados para contratação temporária e cadastro de reserva.

Ao analisar as narrativas dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, entre as situações-problema temos o questionamento quanto ao perfil de educadores exigido nos editais de concurso para cargo público efetivo, que tende a ignorar a existência e o atendimento das populações do campo, das águas e florestas, e a excluir os egressos de cursos como a Licenciatura em Educação do Campo (formação inicial de professores por área de conhecimento / formação interdisciplinar), situação observada mesmo quando a vaga destina-se a professor de Educação do Campo.

Não podemos cair no engano de analisar os casos relatados por Tainá e Coaraci como se fossem isolados, sobretudo em momento de várias denúncias de educadores egressos das Licenciaturas em Educação do Campo em âmbito nacional, expondo problemática semelhante. Temos o desafio de compreender para além da aparência, apreendendo os elementos que constituem a sua estrutura (Kosik, 1976).

O fenômeno da não inserção do perfil de egresso da LEdoC nos editais de concurso público para vagas efetivas apresenta-se como um aspecto que impacta a atuação dos egressos da LEdoC em seus territórios. Logo, impacta os próprios territórios do campo, das águas e das florestas. A existência e as resistências desses povos tensionam a hegemonia do projeto societal do capital e o avanço sobre suas territorialidades.

Tendo como referência empírica o curso ofertado na UNIFESSPA, ao longo da pesquisa envolvendo educadores egressos da LEdoC nessa universidade, identificamos outros relatos de egressos aprovados em concurso, mas que tiveram sua certificação recusada, pois o perfil do licenciado em Educação do Campo, com suas respectivas habilitações por área do conhecimento, não se encontrava na relação da escolaridade a ser comprovada para tomar posse no cargo. O estudo dessa problemática foi aprofundado por Corrêa (2024).

Esse tensionamento se dá no contexto de hegemonia de um caráter de formação que se apresenta como generalista, mas parte de um modelo ideal de perfil profissional docente que busca enquadrar a diversidade da vida. Esse modelo idealizado, padronizante e homogeneizador situa-se na sociedade de classes, em que o grupo hegemônico impõe um modelo a ser alcançado por todos. Essa visão precisa ser rompida.

Há um caráter generalista que orienta esses processos, como um ideal de sujeito ou perfil profissional que tende a ignorar a materialidade dos sujeitos em sua diversidade de grupos étnicos, culturas, modos de vida, territórios, relações com a terra e com a natureza. O esforço de enquadrar

a diversidade da vida num modelo idealizado tende a provocar inúmeras violências, nega a existência do outro como sujeito real, concreto, como nos alerta Arroyo (2007).

A política educacional com viés generalista encontra-se visceralmente ancorada em processos de exclusão da diversidade de povos concretos, reais, pois nega o direito à existência desses povos e de seus territórios. A luta pela formação específica do educador do campo, por exemplo, exige que essa especificidade da formação seja considerada nos processos de inserção profissional, além de discursos esvaziados de inclusão, que têm sido recorrentes nos processos de apropriação pelo capital do direito à diferença e à diversidade. Ambos os aspectos, do direito à terra e ao território e do direito à educação, envolvem uma complexidade de questões que não estão no escopo deste trabalho.

A discussão em relação ao perfil de formação docente envolve disputas em torno da concepção de sociedade, de educação e de formação dos trabalhadores e seus educadores. Essas tensões estão permanentemente presentes nas políticas do Estado, como pode ser observado no processo histórico das diretrizes curriculares nacionais de formação de professores no Brasil.

5.4.3 Auto-organização e protagonismo dos estudantes e egressos da LEdoC²⁸

Considerando as tensões que envolvem a questão do reconhecimento e regulamentação do perfil profissional do egresso do curso de Licenciatura em Educação do Campo por área de conhecimento nos editais de concursos nas redes de ensino estaduais e municipais, evidenciamos aqui o protagonismo dos sujeitos coletivos do campo.

É necessário demarcar que a negação ao reconhecimento do perfil profissional dos licenciados em Educação do Campo por área de conhecimento se apresenta como manifestação de um fenômeno que tem raízes mais profundas.

Em especial ao longo de 2023, o processo de realização de entrevistas com egressos da Licenciatura em LEdoC/UNIFESSPA e observação participante em encontros protagonizados por estudantes e egressos evidenciou a problemática do não reconhecimento do perfil profissional do licenciado em Educação do Campo. Essa temática tem ganhado cada vez mais visibilidade, sendo abordada em encontros locais, regionais e nacionais, e está expressa no “Manifesto pelo reconhecimento profissional dos(as) licenciados(as) em Educação do Campo do Brasil” (2023), assinado por estudantes e licenciados(as) representantes de diversas

²⁸ Esta reflexão foi apresentada como resumo expandido no Eixo 7 – Educação superior do campo, formação de professores e suas contribuições para as políticas de educação superior e para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira durante a realização do XXXI Seminário Nacional da Rede Universitas/Br, com o tema “Políticas e Direito à Educação Superior: qual agenda?”, em Belém-PA, de 26 a 28 de junho de 2024.

instituições do país. Nesse documento público, estudantes e egressos denunciavam inúmeras situações de não reconhecimento do seu perfil profissional, que os impossibilitam de tomar posse em concursos públicos para provimento no cargo efetivo de professor da educação básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), para atuação, prioritariamente, nas escassas escolas situadas nos territórios rurais e nas cidades que atendem sujeitos oriundos do campo e da diversidade de territórios de povos tradicionais. O manifesto contribuiu para dar visibilidade nacional à questão e pautou o Ministério da Educação (MEC) e demais instâncias institucionais em um contexto de recente retomada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC).

Como resposta, a Secadi/MEC realizou uma Reunião Técnica, em 17 e 18 de agosto de 2023,

com reitores e reitoras, secretários estaduais de educação, representantes de fóruns de educação escolar indígena e educação do campo – FENEEI e FONEC; entidades de representação de gestores e conselhos de educação (UNDIME, UNCME, FONCED e CONSED); representantes de coordenadores de cursos e egressos das Licenciaturas em Educação do Campo e Licenciatura Intercultural Indígena. (Brasil, 2024a)

Dentre os encaminhamentos dessa reunião, foi produzida a Nota Técnica Conjunta SECADI/SEB nº 66/2024, que trata do reconhecimento do perfil profissional dos licenciados em Educação do Campo e Educação Escolar Indígena (Brasil, 2024a); e a Nota Técnica Conjunta SECADI/SETEC/SESU/SERES²⁹ nº 93/2024 (Brasil, 2024b), que trata da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo, sobre as quais tecemos algumas reflexões, ainda iniciais.

Após muitas lutas, conquista-se, tardiamente, no âmbito da legislação educacional brasileira, o reconhecimento, por exemplo, das modalidades de Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Quilombola. Porém, a implementação dá-se a passos lentos e de forma esfacelada. Sabe-se que, para efetivar uma perspectiva de educação que, de fato, atenda às necessidades dessas populações, há que se considerar princípios basilares como o da imprescindível possibilidade de os sujeitos acessarem a formação a fim de atuarem em seus próprios territórios, de modo a fortalecer seu modo de vida, cultura e trabalho. Além disso, esses projetos pedagógicos formativos devem estar vinculados às necessidades de reprodução e fortalecimento desses povos.

No entanto, como produto das contradições da sociedade de classes, há disputas em torno de projetos de educação e formação, que se confrontam antagonicamente. As concepções

²⁹ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão / Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica / Secretaria de Educação Superior / Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

da formação e da docência têm sido alvo das políticas dos reformadores empresariais, que têm incidido em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996) e nas diretrizes que normatizam a formação inicial e continuada. Dentre um conjunto de entidades e fóruns em defesa da educação pública, Freitas (2021) vem realizando importantes análises sobre esse processo:

[...] que vem se desenvolvendo desde o golpe de 2016, iniciado com as alterações da LDB na Lei do Ensino Médio, ao instituir a BNCC como referencial para a formação nos cursos de licenciaturas – a BNC da Formação Inicial de 2019 – e a BNC da Formação Continuada de 2020. Esta política, fragmentada na sua apresentação em conta-gotas, mas perfeitamente articulada a um projeto de caráter neoliberal que vem destruindo gradativamente as diferentes ações instituídas no campo da educação e da formação, desde 2016, inclui ainda a Revisão das DCNs do Curso de Pedagogia, de 2006, [...] pelo CNE (Freitas, 2021, s. p.).

Os recuos das políticas públicas voltadas às classes menos favorecidas estão ajustados ao contexto de uma sociedade de classes e das disputas de projetos, que envolve o avanço das políticas neoliberais em escala global e suas implicações no mundo do trabalho, em especial através de sua precarização e instabilidade, que se intensificaram a partir da década de 1990. Portanto, não é de hoje que o Brasil está seguindo esse curso de (re)alinhamento às políticas neoliberais e desmonte de direitos sociais, que foram agravados no contexto do golpe de 2016, seguido da gestão Bolsonaro, de 2019 a 2022 (Mancebo, 2020).

O desmonte estrutural de políticas sociais afetou diretamente os direitos dos trabalhadores, sendo urgente a necessidade de uma agenda permanente de lutas com vistas à revogação desses ataques. Esse conjunto de políticas públicas vem sendo gradativamente retomado no contexto pós-eleições presidenciais de 2023 (com a derrota de Bolsonaro, mas não do bolsonarismo), sob muitas tensões. Nesse sentido, destacamos a retomada da Secadi no âmbito do MEC e seu potencial de coordenar e articular políticas públicas de educação continuada, diversidade e inclusão.

A Licenciatura em Educação do Campo organizada por área do conhecimento para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, “numa perspectiva de docência unitária que se articula com a gestão dos processos educativos escolares e comunitários”, é reafirmada na Nota Técnica Conjunta SECADI/SETEC/SESU/SERES nº 93/2024 (Brasil, 2024b).

Não podemos perder de vista todos os antecedentes históricos que sustentam a criação desse curso: a histórica negação do direito à educação aos trabalhadores, em especial aos trabalhadores dos territórios do campo, das águas e das florestas. Essa negação se dá tanto pela

ausência da escola nos territórios rurais, em especial na oferta do Ensino Médio, como também pelo processo de apagamento da cultura desses povos nos currículos escolares, o que demanda ter compreensão das finalidades educativas que estão sendo impostas pelo capital, como também ter clareza de quais são as nossas finalidades educativas, disputando a forma e o conteúdo da escola, como bem nos alerta Luiz Carlos de Freitas (2023). A luta pelo fortalecimento do campo, com sua diversidade de povos e territórios, envolve a luta por educação e escola, fundamentada em uma outra finalidade da escola, com vistas a romper com a lógica neoliberal.

O não reconhecimento do perfil profissional de egressos oriundos de cursos como Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e outras formações que extrapolam a perspectiva disciplinar, por parte das redes de ensino estaduais e municipais, tem se configurado em uma expressão da visão fragmentada de direitos já assegurados na legislação, que nega essa diversidade, bem como as importantes iniciativas em curso que visam o fortalecimento de povos e territórios que constituem a própria identidade da região amazônica e do Estado brasileiro.

A partir da escuta aos egressos, viu-se que há diversas experiências que vêm sendo construídas, dentre as quais citamos apenas alguns exemplos observados na Região Norte como expressão de conquistas, mas, ao mesmo tempo, da necessidade de continuidade nos processos de lutas. Em Altamira-PA, houve a criação do cargo Professor de Educação do Campo, que requer a oferta de vagas em quantidade necessária para suprir as demandas nas escolas situadas no campo ou na cidade que atendam, prioritariamente, sujeitos oriundos do campo e, ainda, a autonomia pedagógica e curricular dessas escolas na construção de projetos pedagógicos curriculares próprios e vinculados às necessidades desses povos. A especificidade “Educação do Campo” não pode limitar-se a ser apenas um componente curricular (isolado e com raras ofertas de vagas nas redes de ensino), deslocando-se da perspectiva que orientou a criação desse perfil de educador.

Há também experiências em que houve inclusão do perfil do licenciado em Educação do Campo em edital de concurso público para a vaga de professor da educação básica, como ocorreu em Marabá-PA, em 2018, todavia, devido a mudanças na conjuntura política local, observam-se descontinuidades nesse processo. Mais recentemente, em Igarapé-Miri (PA), observaram-se conquistas relacionadas ao atendimento dessa pauta em edital de concurso na rede municipal de ensino.

Devido à problemática do não reconhecimento do perfil profissional de licenciados em Educação do Campo e Educação Escolar Indígena, o MEC emitiu a Nota Técnica Conjunta SECADI/SEB nº 66/2024 (Brasil, 2024a), que apresenta recomendações e orientações aos conselhos e secretarias de educação municipais e estaduais para o reconhecimento do perfil

profissional dos licenciados em Educação do Campo e Educação Escolar Indígena (Brasil, 2024a). Emitiu também a Nota Técnica Conjunta SECADI/SETEC/SESU/SERES nº 93/2024, que institucionaliza a Licenciatura em Educação do Campo, “visando sua oferta contínua e sustentável” (Brasil 2024b). Ambas as Notas são resultado da mobilização de sujeitos coletivos do campo e povos tradicionais na luta pelo direito à educação superior, vinculados a um conjunto de outros direitos. Ao retomar aspectos históricos, normativos e os objetivos da formação, esses documentos acabam por denunciar negações de direitos e ainda reafirmar um projeto de formação de educadores organicamente vinculados às lutas e identidades desses povos numa concepção crítico-emancipadora.

Essa perspectiva confronta-se diretamente com a concepção utilitária e pragmática de formação expressa nas Diretrizes para a Formação de Professores alinhadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, normatizadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019) e, mais recentemente nas novas DCNs da Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024c), que, além de sua imposição, se revela limitada e incapaz de dar conta da concretude da diversidade étnica, cultural e socioeconômica dos povos, bem como dos desafios da realidade social.

O perfil de formação docente apresentado no curso da LEdoC, foco desta pesquisa, está diretamente ligado à possibilidade de democratização da escola pública a grupos sociais historicamente marginalizados desse direito, situando-se na contramão da hegemonia das políticas veiculadas pelos reformadores empresariais, uma realidade que precisa ser alterada.

As notas técnicas aqui mencionadas, com vistas ao reconhecimento do licenciado em Educação Escolar Indígena e Educação do Campo e ao fortalecimento dessas matrizes formativas, não podem ser vistas como um fim em si mesmas, mas sim como instrumentos que subsidiam os processos de luta pelo fortalecimento do direito à educação superior pública dos povos tradicionais e do campo, vinculado com o seu direito de existir de forma plena e emancipada.

As práticas dos egressos da LEdoC/UNIFESSPA expressam variadas formas de resistências que se vinculam à organização política dos trabalhadores; à produção de resistências pelo direito à terra e ao território; à construção da educação escolar no e do campo; a processos de formação continuada na universidade e além dela; às lutas por políticas públicas que tensionem concepções e normativas que ferem a existência e a identidade dos povos. Dialeticamente são condicionadas por múltiplas determinações, dentre as quais destacamos:

- 1) As disputas em torno da terra e do território dos povos do campo, das águas e florestas em face do avanço do agronegócio. Esse avanço ocorre de forma objetiva

no sentido da apropriação do território material e expulsão dos povos, ao mesmo tempo que busca captar a subjetividade dos sujeitos, em especial das novas gerações.

- 2) O avanço das parcerias público-privadas, fortalecendo a Educação à Distância (EaD) na formação de professores e na educação básica, com destaque para o Ensino Médio.
- 3) A institucionalização do trabalho precário.

A não inserção do perfil de egresso da Licenciatura em Educação do Campo na legislação que regulamenta o exercício da docência no estado do Pará e a não inclusão desse perfil de formação nos editais de concurso público são manifestações da presença e da hegemonia de outro projeto em curso para oferta da educação aos trabalhadores, com destaque para o Ensino Médio e a formação de seus professores, como vimos discutindo. Esse outro projeto de formação da juventude está alinhado a acordos com organizações multilaterais e se efetiva, entre outras formas, por meio da modalidade da Educação à Distância.

As intensas reivindicações dos educadores do campo, mais assertivamente desde 2018, têm sido ignoradas, e seus requerimentos, engavetados, pois nesse projeto não há necessidade de professor com vínculo estável – precisa-se cada vez menos de professores – nem com formação específica para atendimento da diversidade dos povos amazônicos, uma vez que há uma proposta pedagógica e curricular padronizada que apaga as especificidades dos povos, reduzem-se os investimentos em escolas nos territórios e avança-se em políticas que visam ao seu fechamento.

As soluções apresentadas pelos gestores estão diretamente alinhadas a interesses de grupos empresariais que intencionalmente confundem o espaço público com espaço privado e apresentam a EaD como alternativa para democratização da educação superior e também da última etapa da educação básica, o Ensino Médio. Visam expandir o aumento de matrículas na modalidade de Ensino Médio, atingindo metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), mas, para isso, mascaram os dados de exclusão (Passos, 2024).

Essas ações de oferta da educação por mediação tecnológica vêm avançando em diversos estados brasileiros, recebendo nomes distintos, mas seguem com a mesma lógica. No estado do Pará, mais efetivamente desde 2018, têm havido investidas para a implantação do Sistema Educacional Interativo – SEI para a oferta do Ensino Médio. Vimos que no estado de Goiás tem o nome de GoiásTec, com transmissão das aulas em tempo real a partir de um centro de mídias ou estúdio situado na área urbana (Passos, 2024; Goiás, 2019).

Ao refletir sobre a expansão do Ensino Médio proposta pelo governo do estado do Pará, com mediação tecnológica e a centralidade da internet nesse processo, Passos (2024) destaca aspectos que caracterizam essa proposta e, ao mesmo tempo, expressam contradições relacionadas à redução do quadro de profissionais; intensificação/precarização do professor,

naturalizando o vínculo temporário; barateamento da educação, pois tende a utilizar a sede de escolas da rede municipal, responsabilizando-se pela instalação da antena e demais equipamentos eletrônicos de transmissão; padronização pedagógica e curricular; invisibilidade da diversidade sociocultural dos povos; cronograma de aulas unificado; além de outras implicações. Passos é elucidativo ao expor que:

De fato, a origem do modelo de teleaula no Pará, que veio a se chamar SEI em 2014, ocorreu a partir do Regulamento Operativo elaborado com base no Contrato de Empréstimo 2933/OC-BR, firmado em 2013 entre Seduc-PA e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O banco é órgão multilateral responsável por implementar diretrizes políticas na América Latina e no Caribe por meio de financiamento de projetos de desenvolvimento em que direciona as ações de execução, intervindo no contexto local. Nesse Regulamento, dentre outras medidas, se estabeleceu a instalação de IPTV, definido como uma “rede de ensino mediada por tecnologia, cuja sigla refere-se a TV por meio de Internet Protocol (IP)” usada para levar o Ensino Médio às comunidades até então não atendidas (Passos, 2024, s. p.).

Esse modelo de educação se vincula ainda com o projeto alinhado à lógica do capital de acumulação flexível, de esvaziamento do campo, subordinação da diversidade de povos e avanço do projeto do agro-mínero-carbono negócio, termo que explica o violento processo de mercantilização da biodiversidade da natureza e da humanidade, visto que são indissociáveis.

Do mesmo modo que as parcerias público-privadas sequestraram a formação de professores no Brasil, que está sob controle das IESs privadas e ofertada na modalidade EaD, há um movimento similar para avanço da oferta do Ensino Médio também na modalidade EaD, sendo as populações do campo, das águas e florestas o público-alvo prioritário dessas ações.

A defesa da inserção profissional dos educadores do campo nos territórios, com oferta presencial das atividades pedagógicas e construção de propostas pedagógicas e curriculares vinculadas à vida e cultura dos povos representa um entrave ao projeto hegemônico da educação da juventude e da classe trabalhadora.

Até o encerramento desta pesquisa, não havia sido divulgado o edital do concurso público do estado do Pará, anunciado desde o início de 2022. Após a manifestação do Supremo Tribunal Federal – STF, que validou o trecho da Reforma Administrativa de 1998, que flexibiliza a obrigatoriedade do regime jurídico único, em 6 de novembro de 2024 tornou-se possível a contratação de funcionários públicos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

É necessário manter permanente mobilização e interlocução com os educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo para fortalecer sua auto-organização no sentido de tensionar o perfil de formação que os exclui. Sem essa mobilização, perdemos muito, pois pode vir a se tornar uma força dispersa.

A auto-organização dos estudantes e educadores egressos da LEdoC também precisa estar entre as prioridades das universidades e demais IESs públicas, apesar da sobrecarga de tarefas às quais seus profissionais estão submetidos. Os estudantes e egressos têm construído ricos processos de auto-organização, mas precisam sentir que há apoio às suas lutas. O sentimento recorrente é de que “não se dá moral para estudante e egresso”. Isso tende a incentivar saídas individuais.

A negação do reconhecimento e regulamentação do perfil profissional do educador egresso da Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola é mais uma face da violência para com os povos do campo. Situa-se nas disputas da sociedade de classes e de seu imaginário social.

A luta por perfis de formação de educadores com sólida formação teórica e comprometidos com processos de transformação social fortalece as lutas por educação pública e formação de professores na perspectiva defendida por associações históricas dos trabalhadores em educação, evidenciando que pensar os povos do campo, das águas e florestas não pode ser tratado apenas como uma política focal, mas em sua necessária relação com a sociedade mais ampla.

A auto-organização dos educadores egressos das Licenciaturas em Educação do Campo é uma práxis que retoma pautas da origem do que concebemos como Educação do Campo (Campo – Políticas Públicas – Educação), de modo que gesta um “potencial revolucionário”, mobilizando a expressão de Kosik (1976, p. 224), pois são camponeses, com trajetória na luta pela terra e pelo território, que acessaram a Educação Superior Pública nos espaços de políticas públicas reivindicados pelos sujeitos coletivos do campo, das águas e florestas aos quais estão vinculados.

São estas as práxis identificadas: organização política dos trabalhadores; produção de resistência pelo direito à terra e ao território; produção da educação escolar no e do campo; processos de formação continuada; lutas no campo das políticas públicas que tensionem concepções e normativas que ferem a existência e a identidade dos povos articulam-se aos ensinamentos da formação em LEdoC e às interrogações que os egressos elaboram como uma totalidade (objetiva e subjetiva).

No capítulo que segue apresentaremos a visão dos educadores sobre as potencialidades da formação na Licenciatura em Educação do Campo que tendem a orientar suas práticas sociais, constituindo em práxis que se constroem ante o tensionamento de diversas situações que limitam e desafiam sua existência e reprodução.

CAPÍTULO 6 – ELEMENTOS MARCANTES DA FORMAÇÃO NA LEDOC/UNIFESSPA: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

A década de 1990 foi marcada por um crescente alinhamento das políticas educacionais no Brasil aos interesses do capital através de processos como a privatização da educação pública e de políticas de avaliação que tendem ao controle do processo educativo, orientadas pela meritocracia (L. C. Freitas, 2014). Nesse contexto, entre as resistências, temos a Licenciatura em Educação do Campo como produto de uma histórica reivindicação dos sujeitos coletivos do campo, incidindo no âmbito das políticas públicas específicas de formação de educadores do campo (Arroyo, 2007).

Reafirma-se que o modelo de educação até então ofertado às populações do campo, das águas e das florestas pouco tem contribuído com seu fortalecimento, evidenciando a necessidade de uma educação de outro tipo. Freire (1987, s. p.) destacou: “Assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação”.

A institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo se deu com sua criação e implementação em 2007, no âmbito do MEC, através da SECADI, a princípio como experiência-piloto. Entre 2008 e 2009, houve o lançamento de um edital para oferta de turmas especiais nas IESs públicas, ampliando-se em 2012 com a oferta de 42 cursos permanentes, distribuídos em todas as regiões do país, consolidando um quadro docente, de apoio técnico e discente (Molina; Sá, 2012; Molina; Hage, 2015; Molina, 2017; Anjos, 2020). Configurou-se, portanto, um processo de territorialização da Licenciatura em Educação do Campo, como analisaram Medeiros, Moreno e Batista (2020).

No âmbito do MEC, a SECADI foi criada em 2004 para coordenar políticas voltadas à educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, educação quilombola e educação em direitos humanos. Essa secretaria foi extinta em 2019, no governo Bolsonaro, e recriada em 2023, no governo Lula.

Com a retomada das ações da SECADI, registram-se 70 cursos de Licenciatura em Educação do Campo em 48 Instituições de Ensino Superior, além de viabilizar apoio aos cursos já institucionalizados, com destaque para a realização do Tempo Comunidade, e abrir 25 novos cursos via PARFOR Equidade (SEMINÁRIO..., 2025). Apesar de inúmeras ameaças à sua continuidade, tem-se reafirmado a presença da Licenciatura em Educação do Campo com mais de 5.000 educadores egressos (Corrêa, 2024).

A sua matriz formativa ancora-se num conjunto diverso de experiências protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo na indissociável luta por terra, território e educação (Molina,

2017). Situa-se politicamente na perspectiva de contribuir para a “superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia” (Medeiros, 2021, p. 374-375), para subsidiar a construção de outra matriz tecnológica de produção camponesa, na qual se tem destacado a agroecologia.

No sul e no sudeste do Pará, diante da oferta precária, com destaque para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, da carência de professores com formação em nível superior, bem como de professores com formação específica para atuação na diversidade de territórios rurais,

[...] tem-se pautado a necessidade de uma proposta pedagógica – de um currículo – em que a escola do campo considere os “tempos” e “saberes” dos sujeitos do campo; que se organize de forma a garantir a presença dos educandos na escola sem que isso seja comprometido e/ou comprometedor de outros “tempos” (tempo do trabalho na roça; tempos religiosos; da estação de chuva; das marés, entre outros tempos) e que desenvolva um processo educativo que respeite e tome como ponto de partida os saberes construídos pelas populações do campo, saberes que os sujeitos do campo acumulam antes de chegar à escola; um conjunto de experiências vivenciadas pelo contato direto, desde cedo, com as estratégias que sua comunidade desenvolve na busca da produção e reprodução de sua existência material e não material (formas de organização social; formas de manejo da terra e plantio; construção de instrumentos de trabalho para pesca, caça, roça; formas de cuidar da saúde; diferentes celebrações religiosas; formas de socializar a produção), dentre outras maneira de “viver” o campo) (UNIFESSPA, 2024, p. 7-8).

Os estudos de Anjos (2020), Medeiros (2021) e Moreno (2022), entre outras especificidades, retomam a constituição histórica da LEdoC/UNIFESSPA enquanto produção dos sujeitos coletivos na relação com a universidade pública, tornando sua oferta regular, bem como reafirmando especificidades da proposta pedagógica na problematização de situações-limite da realidade social numa perspectiva coletiva e interdisciplinar. Isso demanda um exercício de formação permanente com vistas à transformação das contradições da realidade social.

No que diz respeito aos princípios que fundamentam a matriz formativa da LEdoC/UNIFESSPA,

[...] o curso assume como princípios pedagógicos e éticos: a formação contextualizada; a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; a pesquisa como princípio educativo; a indissociabilidade teoria-prática; o planejamento e a ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; os educandos como sujeitos do conhecimento; e a produção acadêmica para a transformação da realidade (UNIFESSPA, 2024, p. 21).

Neste capítulo, refletimos sobre potencialidades e desafios da práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, considerando os objetivos e finalidades que produziram.

Compreendemos que as potencialidades e os desafios se entrecruzam dialeticamente, como buscamos expor ao longo do texto.

O estudo da práxis de educadores da LEdoC considera sua dimensão prática, bem como a maneira como os sujeitos compreendem a atividade que realizam. Das 31 entrevistas realizadas, identificamos 12 elementos apontados como principais ensinamentos e aprendizados da formação. Esses elementos foram agrupados em três tópicos que mobilizam os princípios pedagógicos e éticos que fundamentam a formação da LEdoC/UNIFESSPA e materializam potencialidades.

A inserção dos educadores em diferentes espaços e atividades escolares e comunitárias faz com que mobilizem ensinamentos e aprendizados da formação vivenciada na LEdoC, articulando-os à sua trajetória de vida e formação, numa dinâmica que envolve processos de transformação de si próprios e da realidade na qual estão imersos, ressignificando os ensinamentos e aprendizados da formação inicial e configurando um movimento de práxis criadora, em que

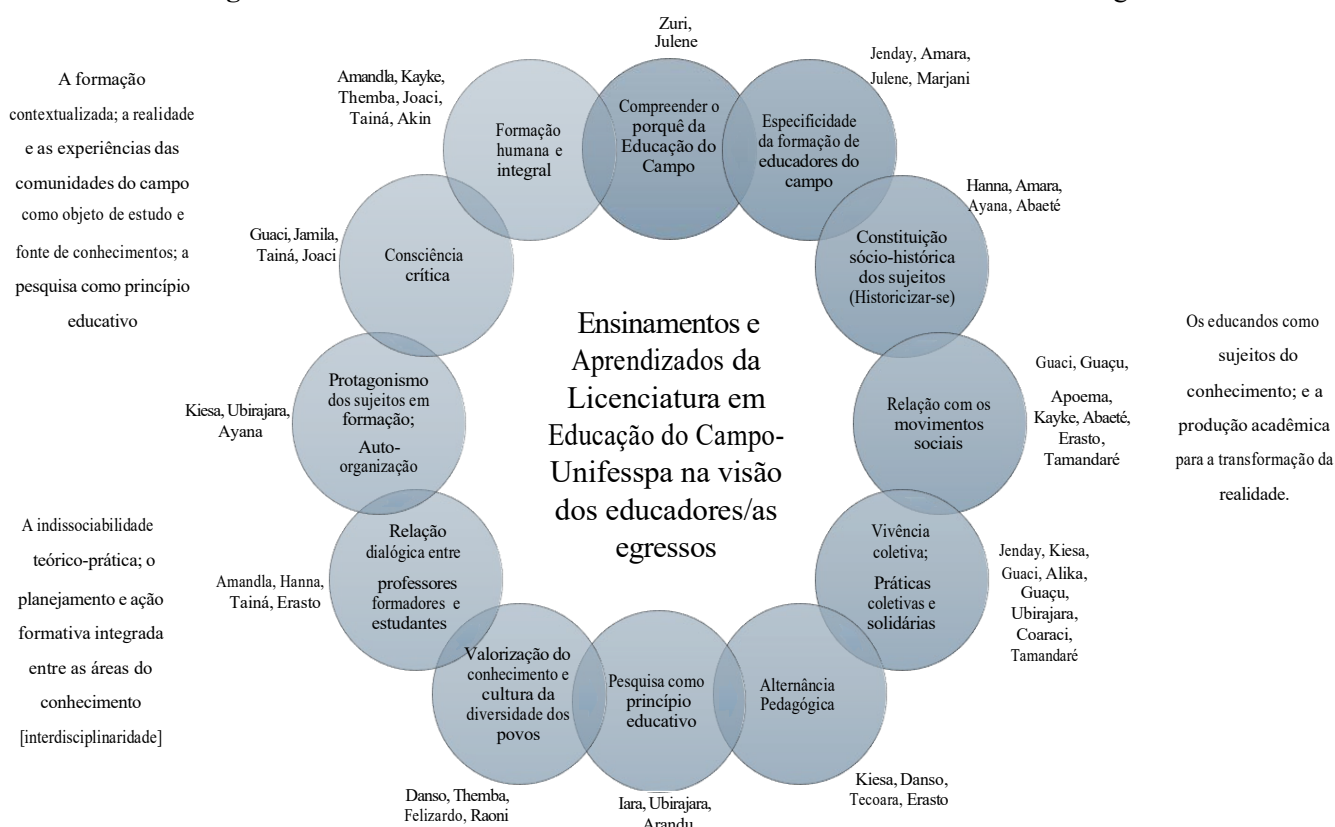
[...] a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Dessa forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela (Freire, 1987, s. p.).

A compreensão do processo educativo que orienta a formação de educadores do campo está ancorada em princípios como a valorização dos conhecimentos dos sujeitos em interação com os conhecimentos científicos. Desse modo, dialeticamente o sujeito que ensina também aprende, e o sujeito que aprende também ensina (Freire, 1987).

A consciência quanto à necessidade de um outro tipo de educação que prima pelo protagonismo dos sujeitos envolvidos nesses processos apresenta-se como ideia de força nos relatos, expressando sua vinculação com os elementos que marcaram a origem da Educação do Campo, que se inspira em acúmulos da Educação Popular, da Pedagogia do Movimento e da Pedagogia Socialista, vinculados à tradição do pensamento marxista.

As potencialidades mencionadas estão presentes nas práticas sociais dos educadores. Gestam práxis que orientam sua subjetividade e sua intervenção social, constituindo um modo de agir no mundo que tensiona visões e práticas hegemônicas.

A Figura 2 sintetiza os elementos marcantes da formação enquanto aprendizados e ensinamentos apontados pelos educadores egressos. É possível observar que esses elementos se vinculam aos princípios éticos pedagógicos da proposta formativa da LEdoC/UNIFESSPA.

Figura 2 – Potencialidades da LEDoC/UNIFESSPA na visão dos educadores egressos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

6.1 A práxis da formação contextualizada que constitui a pesquisa como princípio educativo

Ao evidenciar “o porquê tem que existir Educação do Campo”, expressão utilizada pela educadora Zuri (2023), os educadores recuperam uma ideia central que confronta os modelos de formação até então hegemônicos destinados aos trabalhadores que assumiram características de formação aligeirada, fragmentada, desvinculada da realidade social e ofertada em instituições privadas via educação à distância. Nesses modelos, a educação é levada como pacote pronto às populações do campo e, quando não, os sujeitos, desde a infância, são deslocados de seus territórios e levados à cidade para acessar a educação escolar. Essa dinâmica vai produzindo um modo de pensar e de agir no mundo que tende à progressiva saída dos sujeitos do campo para a cidade. Uma mudança que não é apenas física, do deslocamento, mas também da maneira de compreender o mundo, tendendo a naturalizar as desigualdades sociais que marcam esses espaços, em que se enxerga o território rural como lugar de privação, em contraste com o espaço urbano como lugar de realização de sonhos.

Essa perspectiva de formação fragiliza os territórios dos povos pelo seu gradativo esvaziamento, além de limitar as possibilidades de gestar outro tipo de sociedade, outras relações campo-cidade. Portanto, torna-se imperativa a necessidade de auto-organização

coletiva dos sujeitos para a efetivação de direitos com vistas a viabilizar sua existência e reprodução. As questões que mobilizam os sujeitos partem de situações que limitam as suas condições de existência, que lhes causam incômodo, conflito e, por vezes, expressam uma visão fatalista, um sentimento de inferioridade. Não se trata, portanto, de situações que afetam individualmente o sujeito, mas sua coletividade (Freire, 1987).

Esses elementos se apresentam, por exemplo, no relato da educadora Zuri (2023), ao destacar os ensinamentos-aprendizagens que consideram o espaço coletivo como um lugar de possibilidades, de presencialidade, de debate, de reflexão, de compreensão da realidade social e de suas contradições. Esse modelo conflita com ideologias reproduzidas e disseminadas pelas classes hegemônicas, como a de neutralidade do modo de produção capitalista na criação e manutenção de desigualdades sociais, além de tensionar a ideia da suposta neutralidade da educação diante das desigualdades, que nutre a ideia de que qualquer tipo de escola serve para atender à diversidade dos povos dos territórios rurais. Foi no confronto com essa visão que a Educação do Campo se constituiu, como expõe a educadora Zuri:

Eu acho que a principal coisa que me marcou foi **o porquê que tem que ter Educação do Campo**. O porquê tem que existir Educação do Campo. **O espaço coletivo** te possibilita entender as questões que o mundo não te dá, tipo assim, que a televisão não te dá, que o rádio não te dá. Por que a luta pela escola dentro do campo? E eu ficava, na minha cabeça de cidade [pensava]: eles podem vir aqui para a cidade, eles fazem é gostar. Só que eu não tinha noção de que a criança tinha que acordar cinco e meia da manhã; que ia chegar tarde em casa (Zuri, 3.8.2023).

Contribuindo igualmente para desmistificar a ideia de que “eles podem vir para a cidade”, o relato da educadora Julene (19.3.2024) é elucidativo ao expressar que um dos motivos de sua permanência no curso é que ampliava a oportunidade de estudar sem tirá-la do “vínculo familiar”, inserindo-se em ações de fortalecimento da comunidade e do trabalho no campo.

Com uma trajetória de infância e juventude marcada pelo distanciamento dos pais e irmãos, devido à saída para a localidade onde havia oferta de escola, morando na casa de parentes para estudar e, após, observando que a situação se repetia com as gerações seguintes, em especial no Ensino Médio, Julene reafirma que “tem que ter a escola do campo”.

Em especial durante o estágio de docência, ela acompanhou essa juventude que se deslocava diariamente do assentamento para a escola na área urbana. Ao perceber que esses jovens procuravam, o mais possível, se parecer com os jovens da cidade e que sentiam vergonha de se identificar como agricultores, a educadora Julene acrescentou que procurava conversar com eles para que valorizassem sua origem e que não internalizassem expressões pejorativas em relação ao campo, associando-o com atraso. As dificuldades enfrentadas para acessar a

escola não eram exclusivas dessa juventude do campo, mas também da juventude dos bairros periféricos da área urbana de Marabá, que percorria longas distâncias para chegar à escola, enfrentando limites e insuficiência de transporte urbano.

A situação-limite aqui não diz respeito apenas à questão do longo e cansativo percurso diário ao qual as crianças e os jovens são submetidos para acessar a escola, mas trata ainda das implicações dessa dinâmica na construção ou desconstrução de sua sociabilidade com o modo de vida do seu povo. Não é somente a sala de aula que educa, mas toda a maneira como a escola está desorganizada e para além dela, reiterando seu caráter de contribuir para a manutenção ou a transformação de projetos de sociedade.

Há estudos que abordam a questão da juventude camponesa e a problemática da sua saída do campo. Para além do senso comum em torno desse debate, há que se problematizar as suas reais causas, visto que há várias manifestações da juventude do campo que denunciam situações de expulsão de seus territórios e protagonizam reivindicações de políticas públicas que venham fortalecer os territórios rurais, a fim de criar condições efetivas para sua permanência no campo (Castro, 2005).

A ideia de que “tem que ter a escola do campo” para evidenciar a reivindicação de um outro tipo de escola nos remete à indissociável necessidade da formação de professores do campo específica para atuação com a diversidade dos povos e territórios do campo, das águas e das florestas (Arroyo, 2007; Molina, 2017; UNIFESSPA, 2024). Os relatos dos educadores egressos da LEdoC evidenciam que, apesar das tensões e ameaças à sua permanência na Educação Superior, essa perspectiva conquistou materialidade, como pode ser observado no relato da educadora Jendayi, ao refletir sobre os elementos marcantes da formação:

Assim, primeiro possui uma proposta voltada ao campo, pensando na formação de professores para atuar nas escolas do campo. Acho que isso é um diferencial muito forte que o curso traz. Precisamos formar professores que tenham essa vivência do campo e que possam voltar para o campo e dar sua contribuição para esses diferentes sujeitos que estão no campo. E eu acho que outro diferencial também é a questão de considerar, porque a gente sabe que o nosso campo é diverso. Tem o filho do agricultor, tem o ribeirinho, o indígena, o quilombola. Então essa diversidade cultural que nós encontramos aqui, não só na nossa região. E quando o curso traz essa proposta de considerar essas especificidades desses diferentes sujeitos, eu vejo assim, como um elemento muito forte e marcante, principalmente quando a gente tem essa atuação e que você procura buscar e colocar ela em prática, considerando a especificidade de cada um desses sujeitos (Jendayi, 10.10.2023).

O reconhecimento da diversidade de povos demanda outras pedagogias que confrontam a lógica hegemônica de padronização na organização dos sistemas de ensino, que prevalece orientando as políticas de educação. No entanto, como ensinamento-aprendizado da

Licenciatura em Educação do Campo, tem-se produzido uma *especificidade da formação de professores* que tende a provocar a organização do trabalho pedagógico nas escolas, pelas possibilidades que sua presença traz, como reflete a educadora Amara (17.8.2023): “eu levo a minha diferença para a instituição”. Reafirma que busca fundar uma concepção e prática educativa que se vincule aos objetivos da sua formação na LEdoC. Não podemos esquecer que essa presença ganha força quando assume a perspectiva coletiva, incidindo mais diretamente nos processos de transformação da forma e do conteúdo escolar.

Vale recordar que historicamente falar de professores que atuavam nas escolas do campo era falar de professores leigos, geralmente com formação até os anos iniciais do Ensino Fundamental e que, muito lentamente, conseguiram elevar sua escolarização até o Ensino Médio Magistério. Nesse processo, há importantes contribuições do PRONERA (Anjos, 2020; Medeiros, 2021). Desse modo, é possível afirmar que a Licenciatura em Educação do Campo tem possibilitado um processo de valorização do professor nas escolas do campo ao contribuir com sua profissionalização, “ser profissional”, como define a educadora Julene, que se autoidentifica como professora agricultora. Ao ser provocada a falar sobre os elementos marcantes da formação, ela destaca:

O profissionalismo. Sempre que eu falo de eu ser professora agricultora. Isso é o que me caracteriza. Que nem eu falo para os meus filhos e os alunos: Você pode ser o médico agricultor, o engenheiro agricultor. Há condições que você leva como profissional sem deixar sua origem. E isso a educação do campo foi o que me fez (Julene, 19.3.2024).

A categoria *professora agricultora* está vinculada a um processo de valorização de sua identidade, situada num contexto marcado por desafios de reprodução desse grupo social, submetido a processos de desterritorialização. E uma vez inseridos na dinâmica de luta pela terra, os que conseguem conquistá-la precisam pensar estratégias de reprodução em parcelas pequenas de terra. São permanentemente imersos numa política que os incentiva a reproduzir a lógica da grande fazenda, baseada na pecuária como única atividade rentável. Essa dinâmica altera o seu modo de se relacionar com a terra, antes fortemente marcado pela diversificação da produção, como expõe Julene (19.3.2024): “E a região aqui, a maioria da região aqui, em torno de Marabá, é de cinco alqueires. Então, muitas pessoas às vezes perdem o vínculo de agricultor achando que já é fazendeiro. E não é. Porque não dá para viver só do gado dentro de cinco alqueires”.

Perder o “vínculo de agricultor” pode ser entendido como a perda da prática cultural de cultivar a terra para produção de alimentos, um processo complexo que envolve dinâmicas de desterritorialização das gerações anteriores e o acesso precário ao território, reduzido a parcelas cada vez menores, intrinsecamente articulado com a sedimentação de uma visão depreciativa

do trabalho no campo, aspectos que se vinculam e foram produzidos pela hegemonia de um grupo social que impôs seu projeto de sociedade, subordinando outros grupos sociais a aceitá-lo como se fosse seu (Gramsci, 2007).

Somando-se aos esforços de romper com essa perspectiva da hegemonia burguesa e de contribuir com a construção de uma hegemonia da classe trabalhadora, na qual se insere a luta dos povos do campo, é muito interessante quando a educadora Julene reafirma que “você pode ser o médico agricultor, o engenheiro agricultor”, pois lembra as mobilizações dos sujeitos coletivos que compreenderam a necessidade de construção de um outro tipo de educação que os reconheça como sujeitos e que, portanto, era preciso mais do que o acesso às primeiras letras.

E no caso da articulação dos sujeitos coletivos na construção da Educação do Campo, tem-se a memória de quando as reivindicações deixaram de ser apenas pela educação básica e passaram a envolver os diferentes níveis e modalidades de educação, entre os quais a Educação Superior para os camponeses e demais povos do campo, tensionando o campo das políticas públicas, como expressa o conjunto de memórias reunidas no “Dossiê da Educação do Campo” (Santos *et al.*, 2020).

Ao utilizar a expressão “professora agricultora” para referir-se ao seu processo de profissionalização, Julene reafirma ainda a necessidade dos trabalhadores de acesso à educação, inclusive para fortalecer sua permanência no território:

Eu acredito que, se eu não tivesse feito curso de educação no campo, eu estaria na cidade trabalhando numa loja, numa coisa, mas isso não me dava a oportunidade de continuar no meu lote. E hoje eu ainda consigo conciliar, até mesmo porque, por onde eu vou buscar o trabalho que me indicam e que eu busco, sempre consigo fazer uma conciliação. De estar ali, sendo agricultora, de ajudar a minha comunidade, de lutar por estrada, lutar por escola, tudo isso eu nunca deixei de fazer. E ter a minha família, ter os benefícios materiais também que o ser humano busca enquanto família (Julene, 19.3.2024).

O relato traz à tona ainda a necessidade da relação da escola com o trabalho no campo, atividade vital e constituidora do ser humano enquanto indivíduo e sociedade. Caldart (2014, p. 5) destaca que esse é um dos aspectos fundamentais para provocar processos de transformação na escola, uma vez que “é o modo de fazer o vínculo com a vida, nas suas várias dimensões, sua complexidade e, principalmente, nas contradições que a movem. O trabalho é a própria vida humana na sua relação com a natureza, na construção do mundo e de si mesma”. Isso pode contribuir na compreensão da negatividade do trabalho quando submetido à lógica capitalista, reduzido a exploração e alienação, com vistas à sua superação e instituição de uma nova “ordem social baseada no trabalho como condição de vida plena para todos, [...] organizado coletivamente entre trabalhadores livremente associados, sem patrões” (Caldart, 2014, p. 5).

Considerando-se os desafios presentes na atualidade do campo, a escola integra o conjunto de relações do território e deve contribuir para a construção da agricultura camponesa, por exemplo. “As contradições de cada local e cada tempo devem ser examinadas pelos estudantes”, para o que é necessário que os processos educativos envolvam diferentes tempos e espaços e não se limitem à sala de aula (Caldart, 2014, p. 5).

A ideia de “tem que ter a escola do campo” e a indissociável necessidade da “formação específica” precisam estar ancoradas num processo formativo que considere a *constituição sócio-histórica dos sujeitos e do território* como *reafirmção da identidade* camponesa, indígena, quilombola, aspecto fortemente mencionado nos ensinamentos-aprendizados da formação.

Historicizar-se, situar-se, “aprender a dizer a sua palavra”, como destacou o professor Ernani Maria Fiori (1987), ao prefaciar o livro “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire (1987, s. p.). As ideias desse pensador exercem muita influência na construção da proposta pedagógica da LEdoC/UNIFESSPA. Nessa obra, um dos grandes ensinamentos na construção da pedagogia do oprimido é “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Freire, 1987, s. p.). É geralmente nesse exercício que emergem inúmeras contradições que impactam a realidade dos sujeitos, de modo que problematizam sua trajetória pessoal entrecruzada com a trajetória e constituição de sujeitos coletivos, mesmo que ainda não se reconheçam nessa totalidade.

Em vários relatos dos educadores, é explicitada a vivência da infância e juventude em áreas de acampamento, vilas, ocupações, evidenciando o vínculo dos sujeitos com processos de luta pela terra, como no relato da educadora Hanna, que desde cedo se reconhece na luta dos sem-terra. Hanna cresceu num dos principais acampamentos do MST, na região sudeste do Pará, atualmente Assentamento Palmares, em Parauapebas. Em seu relato, ela explicita como principal ensinamento-aprendizagem na vivência da LEdoC/UNIFESSPA reconhecer-se como sujeito da própria história, a importância da “construção da narrativa pessoal da história de vida”, em que “categorizar fatos que marcaram” sua trajetória de vida no território traz aquilo que a fortaleceu no percurso, sendo indispensável para sua constituição (Hanna, 28.10.2023).

Para nos situarmos no mundo, é necessário saber quem somos (Freire, 1987). Essa vivência não se dá unicamente como ser isolado, mas em interação social num tempo-espaço também produzido socialmente, de modo que é preciso se reconhecer como sujeito de direitos na busca por ser mais na perspectiva de sua emancipação. O relato da educadora Amara (17.8.2023) aborda elementos que ajudam nessa reflexão: “A primeira coisa que eu passei a ver é que eu não me conhecia como ser do lugar que eu existia. Eu não sabia quem era, quais eram meus direitos. A partir dessa formação, comecei a descobrir quem sou eu, como eu poderia trabalhar”. Observa-

se que é comum os educadores egressos ressaltarem que a vivência na LEdoC contribuiu para que pudessem se conhecer, o que envolve sua trajetória identitária imbricada num território como tempo-espço de produção social da qual participam. Essa compreensão passa a orientar também sua prática social na escola, compreendendo a infância e a juventude como pessoas de direitos que precisam ter seu lugar na sociedade, como Amara reafirma: “Isso achei muito importante e é uma coisa que eu levo também para a sala de aula. Porque eles precisam saber quem são eles e que eles têm direitos. Às vezes, a própria família não consegue ver isso, e o aluno também não sabe quem é ele na sociedade” (Amara, 17.8.2023).

Ao ser provocada para falar um pouco sobre alguma atividade que tenha realizado com os educandos em que abordou essa dimensão, vê-se que extrapola ações pontuais e constitui uma temática permanente em suas atividades, em que a função social da diversidade dos povos do campo fica cada vez mais evidente no contexto de emergência climática:

No segundo semestre estávamos falando sobre os povos indígenas, povos que contribuem também com as matas, que vivem para cuidar da mata. E nós na cidade temos que reconhecer essa contribuição. Apesar de eles estarem lá, eles precisam de nós também. E eles achavam que os indígenas fossem pessoas que não pensassem, que não tivessem inteligência [...]. Eles perguntavam: “Professora, se os indígenas moram pra lá, porque eles querem internet, celular?” [...] E sempre falo para eles que a cidade não vive sem o campo, e o campo não vive sem a cidade. Imagine, vocês que estão na cidade, se o pessoal do campo parasse de plantar, parasse de cultivar a mata, se um dia existisse mais mata, se acabasse toda a água potável, o que íamos fazer? Sempre trago isso para eles que temos que viver respeitando os povos indígenas, quilombolas... Eu explico que eles estão lá contribuindo com a nossa vida, preservando as nossas águas, as matas. Imagina se ficássemos sem nada? E eles falam: “Se acabasse a água potável, a gente morreria!” (Amara, 17.8.2023).

É perceptível como o não reconhecimento das identidades e constituição sócio-histórica dos sujeitos estrutura-se num problema que merece reflexão nos programas curriculares. A visão dos povos indígenas e demais populações do campo como “o outro” inferior e estranho expressa o desconhecimento das suas raízes históricas e que constituem o povo brasileiro, com destaque para a região amazônica, onde ainda resistem mais de dez diferentes povos indígenas. Resulta ainda de uma visão fragmentada da sociedade e do território, que carece ser permanentemente problematizada, uma vez que também resulta de uma produção humana no contexto desigual. O processo de autorreconhecimento mobiliza, portanto, a categoria da historicidade, no sentido de compreender sua constituição, situar-se e gestar projetos.

Como síntese da reivindicação de que é preciso ter escola do campo e da imprescindível necessidade da formação específica de educadores do campo, os relatos de Hanna, Amara, Ayana e Abaeté destacam que o principal ensinamento-aprendizado da formação refere-se ao

processo de autorreconhecimento. Isso leva a se inserir num projeto maior de “quem eu sou, de onde eu vim, para onde eu vou”, que não se limita à compreensão do presente como algo dado, mas mobiliza o passado para sua compreensão e projeta-se no futuro como horizonte, restituindo o caráter dinâmico da história construída e em construção por homens e mulheres.

O processo de se conhecer vivenciado no percurso formativo vincula-se à valorização do conhecimento produzido pela diversidade dos povos do campo. Nesse sentido, o educador Danso declara que foi marcante na formação “a ideia de que o conhecimento está em toda parte”. Não conhecia, inclusive, a perspectiva do conhecimento empírico, como explica:

O senhor, por exemplo, que trabalha lá na agricultura, ele tem uma série de conhecimentos sobre a prática agrícola. Mas outros cursos não conseguem perceber esse conhecimento que esse senhor que eu estou usando como exemplo tem, e que a educação do campo acaba revelando. Ela acaba te levando a compreender essas outras formas de conhecimento e a importância disso. E aí não é esse exemplo individual, é a sociedade como um todo, em qualquer espaço que a gente vá atuar, vai ter conhecimentos empíricos que a gente tem que ter esse olhar diferenciado para conseguir perceber e, a partir daí, conseguir avançar (Danso, 7.11.2023).

O reconhecimento da prática, do conhecimento empírico cumpre uma função importante como conhecimento imediato que auxilia os sujeitos a se orientarem no cotidiano. Por isso, é tomado como ponto de partida para iniciar o movimento do pensamento, dialogando com os conhecimentos escolares para sua recriação e reelaboração. Compreendendo que a maneira como se situa no mundo e a maneira como o compreende estão condicionadas a múltiplas determinações que nem sempre são percebidas como produções humanas ao longo da história (Freire, 1987).

Partir da realidade é necessário ainda para que o processo educativo não se limite a uma prescrição que é “imposição da opção de uma consciência a outra”, a fim de que o comportamento dos oprimidos não se faça “à base de pautas estranhas a eles” (Freire, 1987, s.p.).

É preciso demarcar que esse elemento está vinculado ao pressuposto da necessária relação da escola com o trabalho e com a vida dos sujeitos, igualmente da necessidade de romper com a subordinação de um grupo social sobre o outro.

Os educadores egressos da LEdoC recordam também que outros momentos marcantes se referem às atividades de pesquisa socioeducacional e estágio envolvendo visitas às plantações realizadas pelos agricultores, em que identificavam elementos para orientar o ensino na escola, como as atividades de álgebra, por exemplo. Com a realização de atividades como essas durante o Tempo Comunidade, os agricultores percebiam a presença da universidade através dos estudantes interessados em apreender e sistematizar o conhecimento que

produziram na relação com a terra. A educadora Themba (25.10.2023) recorda as reflexões de um agricultor numa dessas atividades em que “eles conseguem perceber que o que eles aprenderam ali diariamente são aprendizados, é educação, é formador”, conclui a educadora.

Partir da realidade não significa ficar nela, mas transformá-la objetiva e subjetivamente. Para isso, é preciso dialogar com as massas sobre sua ação no/com o mundo para transformá-lo (Freire, 1987), compreendendo a cultura como “toda criação humana resultante das relações entre os seres humanos e deles com a natureza, que leva ao estabelecimento de modos de vida” (Tardin, 2012, p. 178). Um processo de criação e recriação em que, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios.

Para o educador Felizardo (19.3.2024), a Licenciatura em Educação do Campo contribuiu para “perceber o quanto as áreas de conhecimento, o conhecimento, ele está atrelado à cultura”, apontando como um elemento marcante a “valorização da cultura do sujeito, fazendo com que os conhecimentos [...] estejam a serviço da ação humana”. Ele acrescenta que essa compreensão possibilitou uma mudança em sua prática educativa, uma vez que, antes de experienciar o curso, “não tinha essa visão de uma formação realmente transformadora”, enfatizando que os conhecimentos das ciências estão atrelados à cultura humana.

Essa perspectiva de valorização da produção cultural dos povos do campo, das águas e das florestas busca romper com violações históricas de seus direitos, que acabaram por produzir um processo de apagamento de seus corpos e de sua cultura, de modo que se apresenta como transformadora uma proposta pedagógica de formação de educadores do campo capaz de valorizar a historicidade do sujeito e seus vínculos na produção do território. Como define Gramsci (1980, p. 102 *apud* Nosella, 2019, p. 7),

[...] conhecer a si mesmo significa [...], ser o senhor de si mesmo, diferenciarse, elevar-se acima do caos, ser um elemento de ordem, mas da própria ordem e da própria disciplina diante de um ideal. E isso não pode ser obtido se também não se conhecem os outros, a história deles, a sucessão dos esforços que fizeram para ser o que são.

O relato do educador Raoni também exalta essa dimensão da formação na LEdoC/UNIFESSPA, situando-a na centralidade de seus ensinamentos-aprendizados:

A primeira coisa importante que eu achei foi o autorreconhecimento como um sujeito da comunidade. Eu digo assim porque eu cresci dentro da sociedade dos brancos, dos camarás que a gente fala, e lá eu nunca ouvi um professor ou uma disciplina que relatava sobre a questão do direito e da cultura dos povos indígenas. Só o estereótipo, só o dia do índio, aquela maquiagem toda. Mas assim, depois que eu adentrei na educação do campo, eu pude perceber a questão da valorização. Por mais que meus pais não tiveram culpa, meus avós, eu também não tive culpa de perder grande parte do que eu deveria ter aprendido, que é a questão da cultura, da linguagem e outras coisas que

envolvem a cultura. E hoje eu estou buscando isso para ver se eu revitalizo essa aprendizagem, essa cultura. Que é importante para mim passar também para minha filhinha, os sobrinhos... É isso (Raoni, 12.3.2024).

Ao estudar como se tem realizado a educação escolar intercultural bilíngue entre os povos Aikewara e Guaraní-Mbya no sudeste do Pará, Alencar (2018) demonstrou o problema do baixo grau de transmissão intergeracional das línguas indígenas em risco de desaparecimento nessas comunidades. Ao observar as escolas, constatou que o seu “currículo não é intercultural nem bilíngue, estando as línguas e culturas Aikewara e Guaraní-Mbya numa relação de desprestígio com a Língua Portuguesa e os conhecimentos e valores da sociedade não indígena ali ensinados” (Alencar, 2018, xiv). Nessa perspectiva, afirma o educador Raoni: “[Sobre a língua] nós perdemos muita coisa devido aos contatos. A cultura branca é bem forte, principalmente das estratégias que são criadas para fazer do jeito que eles querem. Então, eles conseguiram fazer isso” (Raoni, 12.3.2024). Essas são questões que precisam ser mais bem evidenciadas em estudos que rememorem a história da educação no Brasil, que não se pode contentar com a narrativa hegemônica dos colonizadores.

Raoni explica que na sua produção acadêmica problematizou essa questão e pôde constatar que somente os mais velhos, com mais de 60 anos, dominavam a língua Aikewara, sem necessidade de utilizar a língua portuguesa. Os sujeitos de 40 a 50 anos, utilizam as duas línguas para se comunicar, sendo a língua portuguesa dominante, enquanto os membros mais jovens da comunidade, de menos de 40 anos, utilizam apenas a língua portuguesa, não tendo domínio da língua Aikewara. A revitalização da língua materna é um de seus principais objetivos. O estudo de Alencar (2018) apontou sugestões de princípios com vistas à “construção de um currículo escolar que seja efetivamente intercultural, bilíngue e emancipatório”.

Essa dinâmica de se conhecer e valorizar o conhecimento produzido pelos povos do campo contribui para compreender que sua presença no mundo não se dá individualmente, mas integra uma presença coletiva de sujeitos igualmente marcados pelas contradições de uma sociedade desigual e que, para alterar esse curso da história, há que se organizar coletivamente. Reconhecem, portanto, a necessidade da organização coletiva dos trabalhadores, o porquê da sua existência e que suas pautas de luta e reivindicação contribuem para sua existência e reprodução. Nesse sentido, a temática da relação com os sujeitos coletivos do campo também é fortemente apontada como um ensinamento-aprendizado da formação – o item foi mencionado sete vezes como aspecto marcante na formação.

Há uma diversidade de situações relativas à inserção orgânica em movimentos sociais do campo. Em vista disso, observamos que a minoria dos educadores inseridos na pesquisa

(32%) não tem uma inserção direta nos movimentos sociais do campo, mas citam outras vivências comunitárias, enquanto a maioria (68%) tem inserção orgânica e engajamento político em lutas coletivas, autoidentificando-se como militantes. Assim, a presença dos sujeitos coletivos do campo na universidade é apontada pelos educadores egressos como elemento marcante, que produz estranhamentos, no entanto contribuiu para desmistificar preconceitos num contexto de permanente criminalização dos movimentos sociais e da luta pela terra. Os relatos que seguem abordam esse aspecto.

E aqui na educação do campo, por exemplo, os movimentos sociais, a gente via na televisão de um jeito. E quando chegava aqui, as pessoas que convivem com o movimento social, eles mesmos relatavam o que eles estavam passando, o que eram os movimentos sociais. Então, aquela ideologia que a mídia passa, dos movimentos sociais, do MST, que são invasores de terra e tal. Chegamos aqui, é uma coisa totalmente diferente. A gente vê que aquilo lá que eles falam, transmitem, não é verdade (Guaci, 16.3.2024).

No sudeste do Pará, a relação entre universidade e movimentos sindicais e sociais do campo vem de uma trajetória que data dos anos finais da década de 1980, com destaque para as experiências do programa Centro Agroambiental do Tocantins – CAT como expressão da relação entre universidade e sociedade, através de diversas práticas de pesquisa, extensão e intervenção em favor dos trabalhadores do campo. A parceria entre universidade e sindicato dos trabalhadores rurais visando ao fortalecimento do campesinato na fronteira amazônica protagonizou a criação de espaços de trabalho e estudo, como a Fundação Agrária do Tocantins e Araguaia – FATA, além de “um Laboratório de Pesquisa, o LASAT, [...], o movimento dos trabalhadores do campo criou, dentro do Programa, uma cooperativa, a COOCAT, e abrigou uma escola alternativa para jovens agricultores, a Escola Família Agrícola, a EFA” (Hébette; Navegantes, 2000, p. xviii).

A relação entre universidade e sujeitos coletivos do campo foi revitalizada com experiências como o PRONERA, envolvendo antigas e novas expressões de organização dos trabalhadores, além dos sindicatos organizados na Federação dos Trabalhadores na Agricultura, ligados à CONTAG, inserindo-se, entre outras expressões, o MST (Anjos, 2020; Medeiros, 2021).

Essa relação tem produzido importantes acúmulos, como podem ser observados nos princípios do PRONERA, pautados numa relação dialógica e de respeito à cultura e valorização da sua produção coletiva do conhecimento; no princípio da práxis que orienta os processos educativos na perspectiva de transformação da realidade; no princípio de transdisciplinaridade, na perspectiva de que esses processos educativos cooperem na articulação de conteúdos e saberes no contexto micro-macro, de modo que “os sujeitos identifiquem as suas necessidades e potencialidades” (Santos, 2012, p. 632). Além dos acúmulos produzidos, o PRONERA é

compreendido como “indutor de novas políticas públicas”, como a Licenciatura em Educação do Campo (Santos, 2012, p. 634).

No âmbito da LEdoC/UNIFESSPA, o edital do PROCAMPO (Brasil, 2012) ampliou as condições de ingresso e permanência dos povos do campo organizados em sujeitos coletivos no espaço da universidade. No perfil de ingressos no curso, há jovens e adultos que estavam à frente de funções de militância do movimento social. A composição das turmas contou com ampla mobilização nas áreas de assentamento, acampamento, vilas e áreas indígenas. Assim, nas turmas de 2014, 2015 e 2016, ingressaram muitos jovens com vínculo com os assentamentos, militantes do MST e de áreas da FETAGRI, por exemplo. Mesmo com tensões, essa presença trouxe inúmeras contribuições ao processo formativo.

O educador Guaçu explica, por exemplo, que nem todos os jovens que vêm das áreas acompanhadas pelo MST atuam como jovens militantes. Apesar disso, destaca que igualmente nas turmas que ingressaram em 2014, via edital PROCAMPO (Brasil, 2012), e na turma de 2015, na qual ingressou, havia uma significativa presença de jovens militantes que já atuavam no Coletivo da Juventude do MST e desenvolviam trabalhos de base junto às comunidades. Em seu relato, observamos o importante papel que essa juventude militante passou a desempenhar na relação com os demais estudantes da LEdoC: “Então, assim, eu comecei a trabalhar lá a coletividade. É uma experiência muito massa de trabalhar a coletividade com pessoas que não sabem o que é coletivo, que não sabem o que é o movimento” (Guaçu, 17.8.2024).

Os educadores inseridos em áreas de acampamento e/ou assentamento acompanhadas pelo MST ressaltam que o ingresso na LEdoC fortaleceu seus vínculos com os processos de organização social em que passaram a atuar como militantes orgânicos. Essa dinâmica de maior envolvimento e inserção na organização política dos trabalhadores está vinculada à compreensão de questões que afetam o território e o engajamento em ações que visam ao enfrentamento dessas situações-problemas. Contribui, portanto, para vislumbrar outro projeto de processos organizativos dos territórios, em que se garantam as condições de existência e reprodução dos povos do campo, como expõe o educador Apoema (14.3.2024), ao declarar que, a partir da LEdoC, passou a se “inserir de uma forma mais efetiva dentro do próprio movimento e dentro do próprio território”, destacando como uma das contribuições da formação em Educação do Campo trazer “a possibilidade de olhar para o nosso próprio território”, problematizando-o criticamente.

A possibilidade de olhar para o território onde está inserido, problematizando-o e compreendendo sua constituição histórica contribui para que o sujeito se reconheça como parte dessa construção, assumindo uma postura ativa. O relato do educador Apoema situa esse

caráter/princípio da Educação do Campo como elemento que a distingue da educação convencional ou da perspectiva da Educação Rural. Esse é um dado que se apresenta em outras pesquisas com egressos da LEdoC, como foi observado no estudo de Ângelo (2019).

As temáticas que envolvem o território encontram-se vinculadas à dinâmica de formação de educadores. Trata-se de questões da atualidade que afetam os povos do campo e que precisam ser compreendidas em sua historicidade, inclusive para entender a constituição dos sujeitos coletivos do campo no enfrentamento das ações de expropriação dos seus territórios, que reproduzem as bases da sociedade desigual.

Apesar do estranhamento inicial, é a presença dos sujeitos coletivos do campo que acaba por trazer de modo mais incisivo questões da atualidade que afetam a dinâmica dos povos no campo.

Como sintetiza o educador Kayke, ao referir-se à mudança na sua concepção de campo para além do espaço físico como elemento marcante da formação e ao compreender a indissociável relação entre a questão da luta pela terra e a formação de educadores do campo: “a questão da luta pela terra que não está desvinculada da nossa formação, e de certa forma acaba também essa relação, nessa construção de um educador do campo para o campo” (Kayke, 2023).

O educador sintetiza que sua vivência no curso possibilitou “desconstruir e construir outras concepções e visões de mundo” (Kayke, 25.8.2023). Na mesma perspectiva, ao destacar os principais ensinamentos-aprendizados do processo educativo na LEdoC, o educador Abaeté faz referência à relação entre sua trajetória e os modos de desvalorização e criminalização da luta dos trabalhadores organizados em movimentos sindicais e sociais do campo.

Abaeté destaca que a formação na LEdoC problematizou sua trajetória e a relação com diferentes formas de organização dos trabalhadores: “por que é que existem essas situações que o povo discrimina muito os Sem-Terra? Dos próprios indígenas... A desvalorização da classe social, em todos os sentidos” (Abaeté, 3.10.2023). Para esse educador, não é possível enxergar esses elementos sem conhecimento, para referir-se à relevância social de um processo educativo que problematize o senso comum e o desvele, identificando suas contradições e os interesses em disputa.

Portanto, evidencia a importância da formação enquanto conhecimento para desmistificar esses preconceitos e compreender os significados dessas lutas dos trabalhadores e suas formas de organização. Problematisa o senso comum em torno dos movimentos sindicais e sociais do campo, como exemplifica, ao referir-se à relação com os movimentos sindicais e sociais do campo: “Você fala, às vezes, porque vê os outros falando, mas quando você presencia isso, quando você vive isso, quando você entende o que realmente é a coisa, você tem outros

horizontes, você tem novos horizontes de enxergar aquilo de outra forma, de outra maneira” (Abaeté, 3.10.2023).

A reflexão de Abaeté busca dar relevo à trajetória de inúmeras lideranças martirizadas na luta pela terra, que possibilitaram a conquista da terra para muitas famílias. Essa luta que confrontou latifúndios e sistemas de privilégios.

O processo formativo na LEdoC propiciou ainda o encontro e a articulação de diferentes formas de organização dos trabalhadores rurais. Abaeté integrava o sindicato dos trabalhadores rurais, em especial através da cooperativa de produção, porém não tinha interação com integrantes de outros movimentos sociais, como o MST. O preconceito em relação às diversas organizações sindicais e sociais construídas pelos trabalhadores vai sendo gradativamente dissolvido, por se compreender que a organização coletiva dos trabalhadores se faz necessária para garantir direitos que promovam sua existência e reprodução, como explicitou o educador Erasto (1.9.2023): “Uma das primeiras coisas que me chamou atenção foi os movimentos sociais dentro do espaço da universidade. [...] A gente tem que valorizar o sindicato, a CUT, esse movimento que pensa e valoriza o homem [e mulher] do campo”.

É muito interessante identificar o relato de lideranças históricas dos trabalhadores do campo destacando ensinamentos-aprendizados da formação em nível superior a partir da LEdoC, ao afirmarem que ampliou o seu conhecimento, termo que evoca diferentes sentidos. O excerto a seguir, do educador Tamandaré, nos faz refletir sobre o conhecimento produzido a partir da experiência e o conhecimento “como um objeto apropriado pelo pensamento por meio de um processo sistematicamente elaborado no qual os passos pelos quais se chega ao resultado fazem parte de sua estrutura” (Rolo; Ramos, 2012, p. 149).

No seguinte excerto, o educador Tamandaré retoma a compreensão de conhecimento como experiência produzida ao longo de sua trajetória como sindicalista, ao mesmo tempo que evidencia a importância de apreender conhecimentos científicos fundamentados em estudos sistemáticos, de modo que esse movimento contribui para a análise e reelaboração de sua prática, mobilizando criticamente fundamentos das ciências:

Do ponto de vista do conhecimento, eu ampliei o meu conhecimento do que eu já via. Porque, [...] eu passei por um período de onde o movimento sindical fazia formação com seus dirigentes. Então eu vivia um pouco desse processo, às vezes, de ficar semana fazendo essa formação, inclusive com a universidade, naquele período aqui no campus, fazia isso. Então muitos dos conhecimentos... você não tinha escritos, mas muitas coisas você acaba tendo conhecimento na vivência do dia a dia. Eu lembro que até sobre curso de economia a gente fazia, participava.

Então, na universidade, não, você tem que sistematizar tudo, tem que fazer prova, você tem que tirar o conceito para você ser aprovado. Então, você tem

que se esforçar um pouco. Mas assim, eu confesso que foi uma das melhores experiências que eu já passei no nível da educação, foi o período que eu tive na universidade (Tamandaré, 5.10.2023).

Para o educador Tamandaré, da liderança sindical, a formação na universidade veio contribuir ainda mais para fazer o diálogo com os agricultores, destacando a necessidade de explicar de modo fundamentado temas discutidos com os trabalhadores, possibilitando seu entendimento crítico. A preocupação da liderança sindical se dá num contexto de forte ataque às entidades representativas dos trabalhadores e intenso avanço de desinformação, como um fenômeno denominado *fake news*, com o uso de novas tecnologias digitais para dar celeridade à sua veiculação.

É preciso destacar que a reivindicação dos povos do campo de acesso à Educação Superior como direito tem elaborado uma dinâmica de produção do conhecimento que traz importantes contribuições tanto para os povos do campo como para a universidade. Não é somente a universidade que ensina os povos do campo, mas estes também ensinam a universidade dialeticamente, num movimento de ensinar–aprender–aprender–ensinar (Freire, 1987, 1996).

Outrossim, a universidade revelou-se um importante espaço de registro e sistematização reflexiva da memória das lutas dos povos do campo e sua territorialização (indígena, ribeirinha, quilombola, camponesa). A produção acadêmica dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA sinaliza um importante subsídio para pesquisas posteriores, que resulta da dinâmica da organização pedagógica e curricular em alternância pedagógica, orientada pelo trabalho e pela pesquisa como princípios educativos, materializando-se numa práxis, unidade teórico-prática, com vistas à transformação da realidade social, das situações que limitam sua existência.

Ao considerar os princípios da formação contextualizada, a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimento acabam por mobilizar o princípio da *pesquisa como princípio educativo*, que se ancora no pressuposto do estudo da realidade social na qual se inserem os sujeitos, como uma totalidade sócio-histórica com avanços, contradições e desafios, de modo a vincular o processo educativo formal com a vida. Estimula-se uma postura ativa, curiosa e investigativa do sujeito no processo educativo, logo, no processo de construção do conhecimento em relação com a realidade social, como evidenciam alguns excertos de educadores (Iara, Ubirajara e Arandu), apontando que “as pesquisas ajudam muito”, pois através delas se aproximam de questões da realidade social e buscam sua compreensão e transformação.

Como nos tem ensinado o pensamento marxista, o conhecimento acerca da realidade não se revela de forma imediata. Há um descompasso entre a maneira como a realidade se

apresenta aos nossos sentidos e a sua essência, de modo que se faz necessário seu estudo sistemático para compreender a multiplicidade de relações que dinamizam sua estrutura e seu funcionamento (Kosik, 1976; Sánchez Vázquez, 1977; Rolo; Ramos, 2012). O percurso formativo da Licenciatura em Educação do Campo tem materializado esse pressuposto. Os educadores têm protagonizado profícuas reflexões que subsidiam suas elaborações acadêmicas e orientam sua atividade prática e teórica. Reafirma, portanto, uma produção de conhecimento compromissada com processos de transformação da realidade social, elementos presentes nos relatos dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA.

O educador docente Ubirajara (19.3.2025, *on-line*) destaca a pesquisa como princípio educativo, como elemento marcante vivenciado na formação da LEdoC/UNIFESSPA. Ele avalia que a questão da Educação do Campo e o trabalho interdisciplinar têm-se revelado um desafio mesmo para os professores formadores, oriundos de trajetórias formativas e profissionais diversas, mas conseguiu aprender bastante. Vê-se que essa perspectiva o direcionou na busca pela compreensão da realidade social em sua totalidade, orientando sua prática educativa:

E aí esse princípio de que eu falo da pesquisa como princípio educativo, a gente trabalha aqui nas escolas. Porque aí é a partir da pesquisa que a gente vai para a sala de aula. Então, a gente primeiro faz a pesquisa, depois vai ver como é que pode desenvolver, como é que trabalha a matemática, como é que trabalha a área das linguagens, como é que trabalha as humanas. E aí a gente também trabalha a interdisciplinaridade (Ubirajara, 19.3.2024, *on-line*).

O educador acrescenta que antes da LEdoC não conhecia o termo interdisciplinaridade, e que, quando falava sobre isso com os outros professores, tinham a ideia de “só juntar disciplina”. Revelou ainda um esforço do coletivo de professores em realizar o planejamento integrado sob orientação de uma coordenação pedagógica municipal integrada por membros com formação específica em Educação do Campo e acúmulo teórico-prático nessa perspectiva.

Na mesma direção, o educador docente Arandu constata que “o curso da Educação do Campo, na verdade, veio agregar muitas coisas”, especialmente porque estava iniciando a docência. Nesse sentido, declara que o curso ajudou a pensar outras formas de trabalhar com os alunos, destacando a relevância da pesquisa socioeducacional junto aos estudantes e à comunidade, para selecionar os conteúdos prioritários e reorganizar o currículo. Ao considerar sua atuação docente antes da LEdoC, ele reflete:

Que [antes da LEdoC] eu venho de uma formação muito tradicional, em que era o professor, o livro didático e os exercícios. Então, o curso de Educação do Campo e a iniciação na pesquisa vão justamente ao contrário disso, de me ajudar a pensar o que realmente eu preciso ensinar o meu aluno, tendo em vista o contexto em que ele se insere (Arandu, 24.8.2023).

Os educadores egressos da LEdoC destacam que o conjunto de vivências na formação, bem como a relação crítica-dialógica com os formadores, nos quais tendem a se espelhar, contribuem para repensar a prática educativa nas escolas no campo, de modo a não aceitar simplesmente a recomendação de conteúdos e atividades curriculares previamente definidas, mas problematizá-las e ressignificá-las, considerando as necessidades reais dos sujeitos-educandos com os quais também aprendem dialeticamente. Como reafirma o educador Arandu (24.8.2023): “Para mim, um dos pontos fortes da Educação do Campo é justamente esse, de me ajudar a pensar outras maneiras de trabalhar os conteúdos, não negando um e nem negando o outro conhecimento”.

Considerando os relatos dos educadores egressos da LEdoC acerca dos ensinamentos-aprendizados dessa formação voltada a um perfil específico para atender às demandas dos territórios e povos do campo, das águas e das florestas quanto à questão educacional, neste subtópico reunimos excertos que se vinculam mais diretamente aos princípios da formação contextualizada, tendo a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos e a pesquisa como princípio educativo.

Ao refletirem sobre os elementos marcantes ou principais ensinamentos-aprendizados/aprendizados-ensinamentos da formação, os educadores egressos destacam: a compreensão de “porque tem que existir Educação do Campo” (Zuri), transformada na certeza de que “tem que ter a escola do campo” (Julene) diante da problemática da frágil oferta da educação escolar nos territórios e deslocamento da juventude do assentamento para a área urbana, o que se apresenta como uma complexa situação-limite na acepção freiriana (Freire, 1987), ainda mais quando consideramos o conteúdo e a forma dessa educação e suas implicações nos territórios rurais. Esses aspectos se vinculam à necessidade da formação específica de professores do campo, alicerçada na perspectiva de uma formação humana integral, com vistas à emancipação não somente desses povos, mas de toda a sociedade. Essa dimensão pode ser entendida como um contratema, o horizonte a ser alcançado com vistas à superação da situação que os limita. Os relatos expressam ainda o anseio de acesso à educação formal em diferentes níveis e áreas de formação (Jendayi, Amara, Julene), igualmente a condições dignas de trabalho, com vistas a romper com a fragmentação de trabalho manual e trabalho intelectual, característica própria da sociabilidade no capital.

Nos relatos, os egressos reafirmam a história dos povos do campo, seu papel ativo na sociedade como produtores de identidade, diversidade, conhecimento, diversas formas de organização política que constituem os elementos fundantes da formação de educadores do campo (Hanna, Amara, Kayke).

A formação de educadores fundada em sólida formação teórica e comprometida com processos de transformação da realidade social há que se orientar na perspectiva de romper a fragmentação teórico-prática, elemento sobre o qual discutiremos a seguir, enquanto aprendizado-ensinamento da formação na LEdoC.

6.2 A práxis da indissociabilidade teoria-prática, do planejamento e da ação formativa integrada

A reflexão dos educadores egressos acerca dos principais aprendizados-ensinamentos da formação na LEdoC traz ainda em evidência a dimensão da sua organização pedagógica e curricular em alternância e suas finalidades educativas. Estas se ancoram na epistemologia da práxis, que pressupõe a unidade teórico-prática e visa a uma sólida formação de educadores, para que sejam capazes de organizar e gerir processos de trabalho coletivo e integrado em diversos espaços educativos numa perspectiva interdisciplinar, visando à formação humana integral para a emancipação.

Os relatos são a expressão de uma unidade teórico-prática que mobiliza diferentes elementos da formação que se dá na universidade e além dela. A menção à organização pedagógica e curricular em alternância é articulada indiscutivelmente com um conjunto de outros elementos. Além de suas finalidades pedagógicas explicitadas, vincula-se à participação ativa dos sujeitos no processo educativo, com destaque para a investigação e a intervenção orientada no território de origem. Não se alternam apenas tempos e espaços, mas também os sujeitos educativos (Medeiros, 2021). Daí a relação não somente com os professores formadores, mas com lideranças da região e sujeitos coletivos do campo, das águas e das florestas, e com os demais colegas de curso na vivência coletiva. Esses são alguns dos elementos em relevo nos excertos que se seguem.

Kiesa destaca que, apesar de ter vivido na área rural com os pais, não tinha conhecimento direto da ação de movimentos sociais como o MST. A área a que a família se encontra vinculada resulta de ocupações da FETAGRI. Apesar do estranhamento inicial com lideranças e colegas de turma militantes do MST e suas práticas educativas, permitiu-se “aprender e conhecer”, o que se articula à vivência coletiva no espaço da Fundação Cabanagem, locado na vigência do edital PROCAMPO (Brasil, 2012), para viabilizar apoio de hospedagem e alimentação durante o Tempo Universidade. Nesse sentido, ela destaca sua construção política e pedagógica, bem como evidencia os aprendizados com a dinâmica da formação em alternância pedagógica como elemento marcante da formação:

E aí eu cheguei na Educação do Campo, um lugar estranho para mim, mas eu me permiti aprender e conhecer. E a Educação do Campo revolucionou a

minha vida de todas as maneiras. Foram quase cinco anos, muito importantes para a minha construção política, pedagógica e por aí vai. E assim, o que mais me tocou foi a vivência no próprio curso e fora do curso, a questão da alternância. A alternância pedagógica, de estar nas escolas e trabalhar a pesquisa nos estágios, pesquisando junto com os estudantes. Para mim foi muito importante participar dessa vivência de como funcionavam as escolas lá (Kiesa, 25.3.2024).

Para Kiesa, seu processo formativo foi ainda mais profícuo por ter realizado as atividades de estágio-docência em escolas que conheciam a Educação do Campo e já trabalhavam nessa perspectiva. Ela destaca, portanto, a Escola Nova Canaã, na Vila Limão (Jacundá/PA), e, posteriormente, a Escola Crescendo na Prática, Assentamento Palmares (Parauapebas/PA).

Entre outros elementos, os educadores Danso (7.11.2023) e Tecoara (31.8.2023) fazem referência à organização do curso em alternância pedagógica, que contribuiu para que permanecessem na Educação Superior, pois no regime regular não seria possível, o que evidencia a contribuição dessa organização para a manutenção do vínculo com o território, além da valorização de outras formas de conhecimento produzidas pelos agricultores.

A alternância pedagógica comprometida com o fortalecimento dos povos do campo ancora-se numa perspectiva dialógica na relação entre os estudantes e entre educador e educando (Freire, 1987, 1996). A presença dos educadores-formadores nos territórios constitui um processo educativo para ambos, ressignificando o processo pedagógico. Como apontou o educador Erasto, esse modo de fazer pesquisa evidencia que

[...] o saber não está só dentro da universidade, e sim dentro dos espaços onde o discente está. Isso é muito importante, porque tem o período de você estar na universidade aprendendo, mas tem também o período na comunidade, o Tempo Comunidade, onde você faz a pesquisa e retorna com os resultados, discute, tenta incluir dentro do currículo do curso. Isso é muito importante (Erasto, 1.9.2023).

A realização da organização pedagógica e curricular em alternância apresenta-se como elemento estruturante da formação de educadores do campo, constituindo um avanço a sua oferta. Amplia as possibilidades de fortalecer o vínculo dos sujeitos com seus respectivos territórios; viabiliza a articulação entre a universidade e os territórios dos povos na diversidade de suas organizações, ressignificando a função social da universidade; vincula-se aos pressupostos teórico-metodológicos da práxis num movimento de estudo e reflexão sistemática de características da realidade social para produzir e ressignificar conhecimentos capazes de subsidiar processos de transformação dos sujeitos e da realidade social na qual se inserem.

As potencialidades identificadas são destacadas em estudo de Farias (2019) sobre a alternância pedagógica na formação de educadores do campo na UNIFESSPA. O autor identificou diversas contribuições que dão materialidade aos princípios da Educação do Campo,

incidindo nos territórios e escolas no campo através da valorização da cultura, dos saberes e dos conhecimentos dos povos, fundamentando-se na relação com a terra e o trabalho dos sujeitos do campo numa perspectiva de formação humana e política, possibilitando uma produção de conhecimento em favor dos trabalhadores.

A organização pedagógica e curricular em alternância pedagógica está assentada na finalidade da formação humana na perspectiva omnilateral (Frigotto, 2012), princípio basilar da formação, apontado como um de seus ensinamentos-aprendizados, como foi enfatizado pela educadora Amandla (4.8.2023): “Você entender que está lidando com pessoas. E que a formação de pessoas – por mais que a escola, por mais que a SEMED separe – mas a formação tem que ser completa. Não dá para ter uma separação!”.

Caldart (2014, p. 3) reflete sobre os pilares fundantes de uma nova forma escolar, destacando que “é preciso formar seres humanos cada vez mais plenos, que sejam lutadores e construtores de outro modo de produção da vida e de outra forma de relações sociais que permitam construí-lo”, sendo este pilar o objetivo que orienta o processo formativo. Trata-se, portanto, da perspectiva da formação humana integral que cria possibilidades de ruptura com a sociabilidade capitalista, em que “a matriz formativa originária da escola das massas [...] é a da subordinação, das relações hierárquicas e do acesso ao conhecimento em doses controladas e visando à preparação para uma inserção subordinada [...] nas relações de trabalho” (Caldart, 2014, p. 2).

Para Frigotto (2012, p. 267), a perspectiva da educação humana ou omnilateral “busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Esse pressuposto da formação humana na perspectiva omnilateral orienta o processo educativo, compreendendo-a para além da escola, como bem ressalta Caldart (2014, p. 34): a “formação humana é mais do que educação; educação é mais do que escola”. Com base nessa compreensão, Caldart (2014, p. 3) acrescenta que a escola como instituição educativa “precisa ser convocada a ajudar nessa formação de lutadores e construtores. Entretanto, a escola somente dará conta dessa tarefa de ajudar a construir uma nova ordem social, se ela mesma for transformada”.

É nessa perspectiva que os educadores egressos destacam como elemento marcante da formação a importância de conhecer os sujeitos no contexto do território para além da escola, identificando aí elementos que orientem sua prática educativa também no espaço formal, como destacado no excerto que segue:

Quando eu estou na comunidade, por exemplo, a minha primeira tarefa com os meninos é conhecer eles. E como eu os conheço? Através da história de vida. Como eu aprendi isso? Na Educação do Campo. Como é que eu vou chegar trabalhando um assunto, falando de geopolítica, de mapas... se eu não

conheço quem é aquele menino ou aquela menina, se eu não sei o que eles pensam sobre o mundo, qual é a ideia de mundo que eles têm. Então, a minha primeira prática é essa: preciso conhecer quem são vocês. Onde eu aprendi isso? Na minha formação em Educação do Campo (Amandla, 4.8.2023).

Na mesma direção, o fragmento do relato do educador Kayke (25.8.2023) destaca que na dimensão pedagógica essa “visão sensível, afetiva em relação a esse sujeito que está ali no campo” ajuda bastante ao longo do processo profissional, vinculando-se com o curso de Licenciatura em Educação do Campo enquanto proposta diferenciada de educação.

Na realização do processo educativo, é indispensável o reconhecimento dos sujeitos reais e suas necessidades, problematizando as negações às quais foram submetidos, com vistas a incidir no sentido de sua transformação. Quando não se consideram esses elementos, há forte tendência de reprodução das situações de exclusão e culpabilização dos sujeitos. A sensibilidade para trabalhar com essas questões precisa estar presente na formação de educadores. Outrossim, é recorrente no conjunto dos relatos abordarem dificuldades na condução dos trabalhos quando deparam com professores que ignoram as especificidades dos sujeitos dos territórios rurais e as trajetórias de negação que impactam sua vida escolar, por exemplo. Similarmente, esse dado foi identificado na pesquisa de Ângelo (2019) sobre egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG.

Os educadores egressos dão ênfase ao tipo de escuta em relação ao estudante, configurando uma relação dialógica já na escolha dos conteúdos (Freire, 1987). Revelam, portanto, uma apropriação de princípios basilares da educação em Freire que orientam a proposta pedagógica da LEdoC/UNIFESSPA ao longo do percurso formativo, com destaque para as atividades de pesquisa socioeducacional e estágio-docência (UNIFESSPA, 2014), de modo a forjar um processo educativo com os sujeitos e não para eles, como imposição, prescrição ou doação.

É fundamental considerar sua cultura, seu modo de vida e suas necessidades reais num processo educativo que faça das situações que limitam sua existência seu objeto de reflexão, engajando-o nos processos necessários para sua transformação (Freire, 1987). Para Freire (1987), os desafios nessa dinâmica se dão quando os próprios sujeitos reproduzem a lógica do opressor, naturalizando-a, ou quando aspiram a ser como o opressor. Igualmente aí se encontram elementos de contradição que carecem de ser problematizados com os sujeitos no processo educativo, visando à sua superação.

Muito da apropriação dos fundamentos da Pedagogia do Oprimido, de Freire (1987), pode ser identificada, como no fragmento a seguir:

Feito isso, a gente vai, geralmente, a partir do que eles vão falando, das histórias de vida deles, eu vou tentando construir [...] temas que aparecem nas

falas e nos textos deles para tentar trabalhar sobre isso. [...] Tem muitos temas que dá para a gente trabalhar, mas tem outros que é meio complicado. Mas eles têm muito essa relação da vida no campo, e eu já puxo por aí também, a vida no campo, os conceitos da Geografia, o mapa, a região em que você está, os conflitos na região (Amandla, 4.8.2023).

De modo geral, os educadores expõem a postura de primeiramente desenvolver diversas estratégias pedagógicas para conhecer os estudantes, o que auxilia na seleção de temas a serem mobilizados e articulados nas atividades e como realizar essa abordagem sem abrir mão de conhecimentos escolares a serem socializados. Esses conhecimentos integram o conjunto de funções sociais da escola, porém a escola não deve contentar-se apenas com a reprodução ou socialização, mas também com a produção de novos conhecimentos, ampliando possibilidades de recriação desses conhecimentos, que devem estar a serviço da vida dos sujeitos e de seus territórios. Esse elemento é recorrente nos relatos:

Eu sempre tenho essa preocupação de trazer algum texto de algum autor, autora. [...] A escola às vezes não tem nem livro, então a gente tem que se virar. Então eu tento fazer essas conexões com autores locais, com músicas, poemas [...] pensar as aulas é sempre pensar os conteúdos que dialoguem com a vida das pessoas (Amandla, 4.8.2023).

O professor precisa dispor de sólida formação para fazer as articulações necessárias entre esses diferentes tipos de conhecimento e provocar a sua recriação e ressignificação social (Noronha, 2010; Sánchez Vázquez, 1977; Freire, 1987; Garcia; Moreira, 2012), inclusive para lidar com situações inusitadas, além de limites nas condições de trabalho. O trabalho pedagógico que tem a realidade social como foco de estudo e reflexão demanda o trabalho integrado entre as diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade impõe-se como uma necessidade (Frigotto, 2008) para a apreensão de suas múltiplas determinações, inter-relações, transformações e contradições.

A perspectiva de formação humana integral considera os sujeitos reais. O fragmento do poema de autoria de Vital Didonet que declara “Pra você me educar... Você precisa me conhecer [...]” (Didonet, 2011) recorda diversos momentos de cultura e mística vivenciados na formação e faz reviver um importante ensinamento-aprendizado mencionado pelos educadores egressos da LEdoC, que diz respeito à necessidade de saber quem são os sujeitos do campo como uma das primeiras iniciativas do processo educativo. Busca-se, portanto, estabelecer uma relação dialógica com os estudantes, sujeitos concretos, marcados por condições históricas desiguais que precisam ser desveladas e rompidas, de modo que são incentivados a dizer a sua palavra ao invés de silenciá-la, como induzem as políticas educacionais curriculares padronizadas.

Uma formação de educadores sólida e na perspectiva crítica emancipadora contribui para que eles interroguem as políticas educacionais que se apresentam como generalistas, mas pendem para a subordinação de determinados grupos sociais a outros, atuando para que não se mudem as estruturas sociais desiguais.

Como expõe o educador Kayke (25.8.2023), a formação na LEdoC e as vivências em outros espaços formativos ligados aos sujeitos do campo, como o MST, possibilitaram, a partir de sua área de formação, que ele desenvolvesse um olhar sensível em relação ao ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. Nesse sentido, o educador declara: “A partir do grau de dificuldade que eles têm, eu retomo alguns aspectos que são relevantes para eles aprenderem e compreenderem o que foi apresentado de proposta” (Kayke, 25.8.2023), visando à apropriação desse conhecimento pelos estudantes. Daí que se faz necessário interrogar os currículos prescritos e sua pertinência em relação ao grupo social.

Nessa fala de Kayke, veem-se termos da política educacional vigente orientada pela BNCC, que passam a ser assimilados no trabalho docente, pois se referem à linguagem prescrita para utilização na rotina de trabalho, seja nas formações em serviço, nos documentos que orientam o planejamento das atividades pedagógicas, bem como sua avaliação, e que se sobressaem as habilidades e as competências que, além dos termos, se vinculam a uma concepção de educação utilitária e pragmática para um ajustamento à sociedade de classes. Os educadores egressos interrogam essa concepção com sua origem vinculada aos territórios do campo, das águas e das florestas; com o perfil de formação vinculado às demandas desses povos; com sua práxis que rompe com a lógica do currículo mínimo ou do conhecimento a conta-gotas ou do que vai cair na prova, orientando-se numa perspectiva ampla de formação (Arroyo, 2013).

Dessa maneira, são comuns os relatos manifestando que não se contentam somente com o que está recomendado, que buscam fazer diferente, considerando as singularidades dos sujeitos, o que se refere a uma especificidade da função docente no processo de organização do conhecimento escolar para que se torne compreensível para o estudante e tenha significado social. O docente transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar, de modo a torná-lo compreensível para os estudantes conforme suas especificidades e estabelece relações entre esses conhecimentos e os que são produzidos pelo grupo social no qual se inserem para orientar o processo educativo, mobilizando os conhecimentos científicos. Mais uma vez, isso evidencia a necessidade de uma sólida formação do educador, formação geral e específica, para que reflita criticamente sobre o trabalho que realiza, aperfeiçoando-o, atualizando-o e transformando-o permanentemente (Noronha, 2010; Garcia; Moreira, 2012). Portanto, a função

docente extrapola os conteúdos escolares, vincula-se a processos mais amplos da função social da escola e da educação na sociedade contemporânea e suas contradições.

Esse olhar sensível está muito relacionado a entender que as dificuldades que os sujeitos apresentam são uma expressão de inúmeras negações, como a negação do direito à educação. Logo, eles não podem ser culpabilizados por chegarem à escola sem saber aquilo que se idealizou que saberiam, com base num modelo padronizado. Essa lógica está orientada por uma idealização, um modelo, uma métrica com a qual se busca enquadrar o ser humano, o que se configura como mais uma violência, pois ignora e reproduz processos sociais desiguais que afetam as classes historicamente subalternizadas.

Freire (1987) argumenta acerca da importância de conectar a vida com os conteúdos escolares, construindo temas geradores ou eixos articuladores. Em consonância, para Caldart (2014, p. 5),

[...] o desafio é de construir um método pedagógico que vincule os conteúdos à compreensão dos fenômenos da realidade, que coloque os estudantes em contato com os problemas da vida, defrontando-se com as contradições sociais e com as relações entre ser humano e natureza como objeto de conhecimento. No processo educativo não podemos perder nem a prática nem o conhecimento teórico.

Busca-se uma formação capaz de subsidiar reflexões que contribuam para a superação da fragmentação da realidade social, da qual decorre a ruptura entre campo e cidade. Nessa perspectiva, ao considerar diversas vivências de atuação no campo e na cidade, os educadores egressos situam a formação na LEdoC/UNIFESSPA numa perspectiva ampla de formação, como reflete o educador Joaci, ao afirmar que se sente preparado para atuar tanto no campo como na cidade:

Às vezes, assim, no meio do curso, dá aquela crise assim... Mas, quando você conclui, e que você se vê diante de outros profissionais, você percebe que o seu nível de conhecimento é bem mais além, porque você está formado para ver todas as partes. Não só para atender nas escolas do campo [...]. O nosso conhecimento não é só para o campo, mas ele também serve para a cidade. Então é um desses aprendizados (Joaci, 28.10.2023).

Essa perspectiva ampla de formação, como já mencionado, vincula-se à análise ou leitura da realidade social na qual está inserido, considerando suas dimensões micro e macro e suas múltiplas determinações e transformações sócio-históricas, de modo que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, como sintetizou Freire (1989). Esse é também um ensinamento-aprendizado marcante da formação na LEdoC, como pode ser observado no excerto seguinte:

Eu acho que ficou muito forte por essa questão da leitura de mundo. E a questão da escrita em si, que me ajudou muito. Eu escrevia, gostava de escrever [...]. Mas a questão de escrever com mais coerência, eu adquiri no curso, eu acho que foi muito mais forte. E essa leitura, que não é só leitura de texto, mas também a de mundo (Akin, 31.8.2023).

Entre vários ensinamentos-aprendizados da formação, o educador Akin (31.8.2023) menciona a questão da apropriação da leitura e escrita, em especial com a sua inserção como bolsista em projetos como o PIBID, e ainda que a formação reforçou a sua atuação como militante do MST em “defesa das questões das minorias”, dando relevo à questão da leitura de mundo e da palavra como aprendizado marcante da formação.

Os aprendizados da formação encarnam-se na prática pedagógica dos educadores egressos da LEdoC. Sendo assim, a função social do educador não pode se limitar às questões da escola, como se essa não fosse também a síntese das contradições da vida social que ela produz. A formação precisa subsidiá-lo nas mediações das questões que se apresentam na realidade social com os conhecimentos científicos, a fim de os ressignificar socialmente (Noronha, 2010). Nesse sentido, nos fragmentos a seguir se destaca, como ensino-aprendizado da formação em LEdoC, a compreensão sobre a função política do educador do campo.

No cotidiano da escola, os educadores são desafiados a criar atividades que envolvam e cativem os estudantes. Portanto, precisam extrapolar o livro didático, pois reconhecem que a vivência da infância e juventude não é abordada ali, sendo necessário articulá-la “para que eles possam se olhar e sejam protagonistas da história que está acontecendo”, como expôs a educadora Themba (25.10.2023), ao destacar este como um aprendizado forte da sua formação na LEdoC.

Na mesma perspectiva, a educadora Zuri (3.8.2023) declara que “o professor tem que conhecer a comunidade em que ele está. Ele não pode ser avesso à comunidade”.

Espera-se que o educador do campo, ciente da não neutralidade da educação, reconheça-se como sujeito histórico e socialmente situado, condicionado a determinadas condições da realidade social, mas também capaz de incidir sobre elas. Assim, ao se perceber imerso nos conflitos sociais e se reconhecendo como classe trabalhadora, tome posição em favor dos trabalhadores e atue no sentido de transformação da realidade social, com vistas a romper com as situações que limitam as suas condições de existência e reprodução, projeto que não se limita apenas ao seu grupo social, mas a toda a sociedade (Marx; Engels, 1998; Frigotto, 2011, 2012). Por esse ângulo, chamam atenção as inquietações dos educadores com questões sociais mais amplas que impactam os trabalhadores, como pode ser observado no relato a seguir:

Eu penso também que a Educação do Campo me formou na questão da solidariedade, porque não tem como eu pensar Educação do Campo sem ser solidário com meus alunos. Em pensar que hoje eu estou aqui, mas amanhã pode não ter escola. Como é que eu me coloco no lugar de aluno mesmo e tento lutar por essa escola dessa criança? (Zuri, 3.8.2023).

Compreender sua atuação indo além da aplicação de conteúdos em sala de aula pressupõe a necessidade de compreender as políticas educacionais micro e macro em curso e

seus impactos na escola e além dela. A exemplo da política de negação do direito à escola no território, trata-se de um problema que afeta a comunidade local e vincula-se a questões macro de uma política de desenvolvimento que desterritorializa os povos do campo, das águas e das florestas, subsidiando uma outra compreensão da função social do educador, como se vê com o avanço das políticas de mercantilização da formação de professores, vulgarizada através de cursos de formação inicial à distância, como bem evidencia a educadora Zuri:

Porque a gente pensa: “Eu posso fazer uma graduação *online*”. Posso! Mas essa graduação *on-line* não vai me dar a vivência que eu tive, estando em um coletivo e vivenciando o que eu vivenciei dentro da Fecampo. Porque além da prática em sala de aula, a gente ia nas comunidades, conversava com os movimentos sociais, entendia por que existia movimento social, tanto que hoje eu faço parte de um (Zuri, 3.8.2023).

A ausência da escola nos territórios rurais apresenta-se como elemento de uma lógica de organização do território do agronegócio esvaziado de pessoas, onde predomina “a composição geométrica e uniforme da monocultura”, como descreveu Bernardo Mançano Fernandes (2008, p. 40-41).

A escola do campo não pode ser vista como instituição isolada do território dos povos, pois integra as relações construídas ali. A luta pelo território como totalidade, espaço-tempo em que se faz a tessitura da vida em suas múltiplas dimensões, possibilitando a reprodução geracional, é uma categoria central na luta da diversidade dos povos do campo, das águas e das florestas e não pode ser reduzida apenas a coisa que se vende e comercializa. A LEdoC posiciona-se contra esses processos de desterritorialização e contra os processos de alinhamento da educação com os interesses do capital. Os educadores egressos reiteram que não estão alheios a essas situações e que se posicionam no seu enfrentamento.

A crescente perspectiva de reconfiguração do trabalho e da educação no contexto de acumulação flexível, instaurando uma pedagogia que demanda uma aprendizagem flexível caracterizada por elementos como o recuo da teoria (Moraes, 2003) e a supervalorização do conhecimento tácito produzido na prática, tendo utilidade e aplicação na prática, tem orientado as políticas educacionais e de formação de professores. Constitui uma negação da práxis, em que a função do educador na escola está atrelada à mediação de práticas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, como tem advertido Kuenzer (2017), ao refletir sobre a flexibilização do Ensino Médio, configurando um neotecnicismo no contexto de acumulação flexível. Essa dinâmica também configura uma dimensão do processo de desterritorialização, desenraizamento dos sujeitos de seus territórios.

Outro pressuposto da formação mencionado como ensinamento-aprendizado pelos educadores egressos trata da compreensão alargada da educação e do trabalho docente, expressa na ideia de que este não se limita à sala de aula.

São muitos pontos marcantes, mas teve uns que deixaram marcado na formação dentro da universidade, que são os momentos em que todas as ênfases se juntam para trazer o que a gente fez no nosso período de estágio. Mostrar que a gente é mais do que a sala de aula. As nossas práticas, a sala de aula, ela é importante, mas quando a gente vivencia isso e que o nosso espaço não se limita à sala de aula, mas sim a escola e a comunidade em geral, isso traz muito aprendizado (Themba, 25.10.2023).

Essa compreensão vincula-se a outras, como a de que a organização do trabalho pedagógico precisa romper com a perspectiva individualizada e assumir um caráter integrado, visando a um projeto de formação humana com raízes na historicidade das lutas dos trabalhadores e da construção do conhecimento com vistas a “ter a noção do todo”, considerando as inter-relações entre os elementos constitutivos da realidade social, o que constitui uma potencialidade e desafio permanentes mencionados pelos educadores, como expõe Dandara:

Esse curso, para mim, parece que vão se abrindo várias luzes. E pensando na questão da formação dos professores, olhando para o nosso projeto, porque a gente pensa em um projeto, eu acredito que é um aprendizado e ao mesmo tempo é um desafio grande fazer, que é essa questão de pensar o trabalho integrado. [...] E para mim foi um grande presente compreender como que se articulam as áreas do conhecimento. [...] Quanto mais a gente estuda, vai compreendendo como se organiza, como é que vai se integrando, que está tudo junto [...]. E aqui nós conseguimos fazer diferente! E quando vemos o outro fazendo daquele jeito [fragmentado] [...], a gente quer que o outro enxergue. E isso é um desafio grande para nós enquanto formadores desses educadores que estão em nossas escolas (Dandara, 24.8.2023).

A necessidade do trabalho integrado apresenta-se como horizonte e necessidade, ao mesmo tempo permeada por desafios que envolvem sua construção teórico-prática, uma vez que também está sujeita a modismos que trazem risco de esvaziamento. É comum os educadores egressos mencionarem a necessidade de aprofundamento teórico sobre termos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o que também está relacionado à necessidade de estudo permanente, sistematização e reflexão das práticas que desenvolvem nas escolas e além delas. Isso pode ser observado no excerto da educadora Dandara (24.8.2024):

A questão da interdisciplinaridade que a gente consegue articular ainda é um problema e carece de muito estudo, porque tem a transdisciplinaridade... e, às vezes, a gente acaba se confundindo com isso. Se você realmente está fazendo isso, aquilo... ainda carece de um estudo maior desse conceito mesmo.

É recorrente ainda a afirmação de que a formação na LEdoC contribuiu para a construção de uma visão totalizante da realidade social e dos processos educativos, sendo um ponto central

“ter a noção do todo” na organização do trabalho pedagógico, como caracterizou Dandara (24.8.2023). Esses dados concordam com os achados de Ângelo (2019), ao identificar que as egressas apresentavam domínio em abordar temas da realidade dos educandos, articulando conteúdos escolares e conseguindo desenvolver práticas interdisciplinares na escola.

Neste tópico, reunimos fragmentos dos relatos dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA que deram ênfase a elementos marcantes da formação, que se articulam aos princípios da indissociabilidade teórico-prática, o planejamento e a ação formativa integrada entre as áreas do conhecimento [interdisciplinaridade]. A construção da consciência crítica pressupõe o rompimento com a compreensão da realidade social fragmentada, que produz alienação e subordinação, sendo necessário compreender a natureza de seus avanços, contradições e desafios numa perspectiva histórica, com suas múltiplas determinações, como evidenciam estudos de Sánchez Vázquez (1977), Kosik (1976), Frigotto (2011) e outros, que reconhecem os sujeitos como ativos e construtores da história, princípio sobre o qual discutiremos no tópico seguinte.

6.3 A práxis dos educadores como sujeitos do conhecimento e a produção acadêmica para a transformação da realidade

Dentre os elementos marcantes da vivência no processo formativo da LEdoC/UNIFESSPA, os educadores egressos destacam práticas de auto-organização dos sujeitos, orientadas na solidariedade, vivência coletiva e na participação ativa na vida coletiva. Mesmo antes de acessarem a política do PROCAMPO, eles relatam a construção de práticas coletivas e solidárias que inevitavelmente foram fortalecidas e ampliadas com esse apoio, como se pode observar nos excertos do relato de Jendayi, que integrou a turma antes do apoio do PROCAMPO, e o de Tamandaré, que incorporou a turma com o apoio desse programa.

Jendayi (10.10.2023) acentua as vivências solidárias construídas entre os colegas da turma, em que cada um trazia uma contribuição em alimento já preparado para compor as refeições coletivas, num contexto em que o curso não dispunha de suporte de “material didático, nem hospedagem e nem alimentação”, como detalha:

A primeira coisa que nós fizemos foi pensar em almoços coletivos, lanche coletivo. Aí cada dia um ficava responsável para levar uma coisa, tinha um que levava fruta, outro já levava o arroz pronto, outro já levava a verdura. [...] E assim a gente passou o nosso processo formativo do curso, sempre ajudando uns aos outros e tendo esses momentos coletivos (Jendayi, 10.10.2023).

Portanto, frisamos a importância do PROCAMPO para as turmas seguintes, beneficiadas com esse apoio à permanência na Educação Superior, em que essas práticas solidárias foram fortalecidas envolvendo diversas dimensões da vida: desde as condições

materiais até as dimensões subjetivas, quando duvidavam de sua capacidade de realização dos trabalhos acadêmicos perante a intensa dinâmica de estudo, ocasiões em que a amizade e o apoio foram determinantes. Além disso, o companheirismo em face das relações de subordinação e violência, afetando mais intensamente as mulheres sob limitações impostas pelos maridos, que fragilizavam a sua permanência no estudo. Por fim, o desafio de conciliar o estudo com o cuidado dos filhos pequenos, abordado pelo educador Tamandaré:

Então, foi um momento de dificuldade, mas você acaba superando esse desafio porque, eu não sei nas outras turmas, mas na minha turma havia um compartilhamento [...] Mas a vivência, dos colegas e dos professores, ela é fundamental para que você não desista. Porque se você for usar o critério “não, tu não sabe, tu não dá conta”, então você acaba fazendo o aluno desistir, porque ficar na universidade, embora seja um curso onde aluno não tem um custo de pagar a mensalidade, mas é um custo muito alto, pra você sair de casa, deixar seus filhos ou levar como via as colegas, levar a filha, ou deixar em casa, ter dificuldade com o esposo que não entende, que eu vivia isso lá. Via as minhas colegas às vezes chorando [...] Vivenciei essas coisas assim. Então, chegar no final de um curso desse é uma vitória imensa para todo mundo. Mas isso só acontece porque há um compartilhamento de ambas as partes, entre os alunos e os professores (Tamandaré, 5.10.2023).

Essas não são questões de menor importância e precisam ser consideradas nas políticas de permanência estudantil, com destaque para a questão da condição feminina na formação de educadores do campo, como evidenciou o estudo de Gonçalves (2019) na LEdoC/UNIFESSPA, em que constatou que as ações voltadas à permanência com foco nas mulheres são insuficientes para as demandas desse público. A autora enfatizou a necessidade de a problemática ser considerada nas políticas de assistência estudantil, bem como na proposta pedagógica dos cursos, com vistas à compreensão de que as relações de desigualdade de gênero devem ser tratadas como problema social e institucional. Curiosamente essa problemática é mencionada reiteradas vezes nos relatos dos educadores, o que está relacionado ainda com o fato de a presença feminina constituir a expressiva maioria da totalidade dos estudantes e egressos da LEdoC/UNIFESSPA.

As práticas solidárias e de coletividade revelam-se como estratégia que ameniza as dificuldades de permanência, mas se revelam insuficientes, sendo fundamental a efetivação de políticas voltadas a essa demanda, possibilitando, por exemplo, apoio à moradia estudantil e alimentação (Silva; Molina, 2023), uma vez que o aluguel de quitinete como saída individual, mesmo quando se agrupam, não democratiza o direito à permanência estudantil em sua totalidade.

As turmas que ingressaram via edital do PROCAMPO (Brasil, 2012) foram contempladas com apoio à residência coletiva (locação), alimentação e material didático pedagógico. Além disso, foram criadas as condições de ampliação da equipe pedagógica através da instalação de

uma Comissão Político-Pedagógica – CPP, no caso em análise, integrada com lideranças orgânicas do MST com experiência na organização e vivência coletiva (Silva *et al.*, 2024).

Essa vivência coletiva, ou melhor, o ser coletivo, como expressam os educadores em seus relatos, fortalece a auto-organização dos sujeitos e as práticas de solidariedade. A presença da CPP orientou a construção de acordos dialogados de convivência e organização de um conjunto de atividades de arte e cultura: palestras, filmes, oficinas, saraus, festas e noites culturais, como o Cabaré Literário, reunindo estudantes, professores, lideranças de movimentos sociais e parceiros com apresentações culturais que mobilizam diferentes linguagens (teatro, música, literatura) e abordam as relações de gênero e feminismo na Amazônia. Destacamos que esse elemento foi o mais mencionado (8 vezes) pelos educadores ao apontarem os principais ensinamentos-aprendizados da formação, seguido da relação com os movimentos sociais, que se entrelaçam, a exemplo dos excertos a seguir, de educadores egressos de diferentes turmas (Kiesa, Coaraci - 2014; Guaci, Alike, Ubirajara - 2016; Guaçu, Tamandaré - 2015), com trajetórias diversas em relação ao engajamento nos movimentos sociais do campo.

[Além da alternância pedagógica] E a vivência da época que eu tinha, que era o espaço coletivo, que era a Cabanagem. Nós ficamos por lá durante quase o período inteiro do meu curso, e só no final que acabou o programa. Então, essa vivência na Cabanagem, coletivamente, junto com o movimento, e não era só ir estudar, não era só a sala de aula, além disso eram os seminários, os encontros, as noites culturais; a participação das coordenações dos grupos, das NBs, então isso tudo, para mim, me construiu politicamente (Kiesa, 25.3.2024).

Com base no relato, fica evidente que é o conjunto dessas diversas atividades formativas que contribui para “construir politicamente” os sujeitos, como definiu Kiesa (turma 2014). Nessa direção, a educadora Guaci (16.3.2024) declara que o curso proporcionou essa vivência em coletivo e que isso a fez “crescer”, provocando mudanças no modo de pensar-agir. Ela destaca também as diversas outras atividades protagonizadas nesse espaço, que favoreciam o diálogo e produziram “outras formas de aprender”.

É fundamental destacar que essa compreensão da necessidade de viver diferentes tempos, espaços, atividades e em interação com vários sujeitos formativos, contemplando diversas dimensões da formação humana, vincula-se ao acúmulo dos sujeitos coletivos dos trabalhadores do campo e da cidade que historicamente têm produzido formas de resistência em múltiplas escalas de atuação micro e macro. Isso vai além de uma experiência local, evidenciando seu caráter histórico, que contribui para construir processos de autonomia dos sujeitos. Como evidencia Alike (20.3.2024), “o curso de Educação do Campo e seus educadores bebem muito na fonte dos movimentos sociais, das experiências, das leituras”, destacando a vivência coletiva que a Educação do Campo possibilitou como curso inspirado no PRONERA, mas que é uma síntese de diversas parcerias entre os movimentos sociais e a universidade.

No âmbito da política pública de formação de educadores do campo, as vivências da LEdoC têm forte vínculo com os acúmulos das experiências protagonizadas no PRONERA, mas também envolvem sujeitos além das áreas de reforma agrária.

Como se trata de um curso integral que se organiza em alternância, no Tempo Universidade há a necessidade de considerar as atividades além da sala de aula. A CPP acabou por assumir a condução das atividades pedagógicas nesses tempos não formalizados pela institucionalidade e mobilizava professores formadores, entre outros convidados, para contribuir nessa agenda. O conjunto de atividades diversificadas ali realizadas acabava por não ter muito espaço no tempo institucionalizado para a realização das atividades aulas, ocorrendo prioritariamente no período noturno e nos finais de semana, o que evidencia ainda limites para se romper esse território cercado que também diz respeito ao currículo (Arroyo, 2013).

Apesar disso, vê-se que há um forte impacto na formação desses educadores que reverbera em sua prática docente, extrapolando o espaço da escola e imergindo em outras atividades culturais da localidade.

Essa vivência coletiva, que além de estar num espaço coletivo, os momentos formativos que eram construídos nesses espaços, os seminários nos finais de semana, os feriados, que não se restringia à estrutura física da universidade, mas que os professores criavam uma aproximação com os alunos nos finais de semana, no período da noite. Tinha meio que aulas paralelas, formações paralelas. Para mim isso foi muito relevante. Inclusive eu trago para minha prática de docente. [...] Marco com os alunos da minha vila, da minha agrovilazinha, e a gente sempre se reúne e tenta trazer isso como uma prática importante que eu trago do curso de Educação do Campo (Alika, 20.3.2023).

As interações com os sujeitos em diferentes espaços e situações contribuem para a identificação e seleção de situações e falas significativas para orientar os processos educativos. Essa dinâmica, quando baseada em uma relação dialógica, amplia as possibilidades de autonomia dos sujeitos (Freire, 1987).

É fundamental destacar a contribuição da CPP para a realização de diversas atividades nos contraturnos e finais de semana durante o Tempo Universidade, que contribuíram para a interação entre os estudantes e entre estes e os professores além da sala de aula, colaborando ainda com os processos de auto-organização e protagonismo dos estudantes.

Por além disso, a questão da própria autonomia que nós, enquanto discentes, fomos criando, fomos construindo ao longo do curso. Eu acho que o curso é muito autônomo e passou isso para os alunos. A questão da autonomia crítica, da gente ser sujeito muito crítico com aquilo, os professores davam essa abertura. E eu também trago para a minha aula (Alika, 20.3.2023).

Inevitavelmente os educadores refletem sobre os processos educativos vividos na Educação do Campo, confrontando-os com os cursos de formação de professores ofertados em instituições particulares e apontando elementos de distinção entre eles. Eles destacam especialmente a relação estabelecida com a pluralidade de sujeitos presentes na Educação do Campo, o que tensiona a perspectiva de padronização curricular e pedagógica no processo formativo e estimula processos de autonomia e auto-organização dos sujeitos.

Eu citei anteriormente que eu fiz o curso de Pedagogia paralelo à Educação do Campo, e eu percebo muito esse diferencial, essa questão da autonomia e da auto-organização mesmo do curso [Licenciatura em Educação do Campo], por entender que é indígena, é quilombola, é camponês, é ribeirinho. Então, há uma pluralidade de sujeitos ali naquele espaço, e os professores têm a malemolência, têm o cuidado de respeitar todo mundo, de trazer elementos de todos os povos e fazer o processo formativo, que é o que a instituição, enquanto universidade, tem que fazer com a gente (Aliká, 20.3.2023).

É recorrente nos relatos os educadores abordarem a necessidade de mobilizar uma segunda licenciatura em EaD, porque nos “seletivos não aparece Educação do Campo”, como explicam Aliká e Tainá. Esta última fez graduação em Geografia em instituição particular, na modalidade EaD. No entanto, destaca “eu não falo nem que eu fiz Geografia. Eu não me sinto formada em Geografia, eu sou educadora do campo” (Tainá, 14.2.2024), acrescentando que o curso na instituição privada a fez perceber o quanto vivenciou uma formação “completa” na Educação do Campo, que a instigou a uma compreensão alargada da realidade social.

Os elementos de distinção apontados reiteram a perspectiva crítica emancipatória que orienta a Licenciatura em Educação do Campo. As narrativas destacam ainda a importância dessa formação como política pública que possibilita a participação ativa dos sujeitos na organização das atividades que extrapolam a sala de aula.

Ainda com relação ao protagonismo dos sujeitos, vê-se que foi se construindo na sua inserção em processos de luta por direitos no espaço coletivo, na relação com os demais, na construção e realização de atividades diversas caracterizadas pelas dimensões da arte, da cultura e da política, como expõe o educador Guaçu:

O aprendizado que eu tenho da Licenciatura em Educação do Campo é o ser coletivo [...], de ver a transformação, de ver as noites culturais acontecendo, de ver os cafês literários, de ver a abertura da etapa, de ter a mística, a música, a poesia, de ver tudo belo, de encher os olhos! Isso é uma das coisas que eu via que acumulava! (Guaçu, 17.8.2023).

O educador Guaçu destaca a importância da arte e das diversas linguagens na formação de educadores do campo, dimensões historicamente negadas aos sujeitos. Nesse sentido, conclui: “O ser coletivo, a beleza, a arte, a cultura ganham mentes e corações das pessoas.

Muitas pessoas que tinham resistência ao MST, que só conheciam o MST como baderneiro, ocupador de terra, começaram a ter uma outra visão” (Guaçu, 17.8.2023).

A convivência e a interação de sujeitos com inserção na militância do movimento sindical e social do campo com os que não estavam organicamente inseridos nas atividades coletivas propiciaram a construção de laços afetivos e desmistificaram preconceitos diante de diversas situações reais, inclusive na experiência de despejo, como aconteceu no acampamento Hugo Chaves, em Marabá/PA. O educador Guaçu (17.8.2023) recorda que esse fato atingiu estudantes do curso e dialeticamente possibilitou a intensificação do debate sobre a problemática da questão agrária na região. Provocou mobilizações de solidariedade às famílias em situação de despejo, a juventude militante do MST e estudantes da LEdoC conclamaram a participação dos demais colegas que até então não conheciam os movimentos sociais e não relacionavam a conquista do acesso à Educação Superior com a especificidade do campo como resultado da luta desses movimentos sociais.

Nos relatos dos egressos são explicitadas diversas manifestações que ressaltam potencialidades da vivência coletiva, como aprender a gerir e ser gerido na condução dos diversos trabalhos realizados, envolvendo o autocuidado, o estudo, o lazer, a cultura e a auto-organização política. Qualificam, portanto, a participação dos sujeitos no processo formativo através de atuação ativa e crítica ao invés de subordinação, em atividades que contribuem na perspectiva de romper com relações sociais desiguais, como as que envolvem repensar dimensões como a divisão sexual do trabalho, incidindo na histórica subordinação das mulheres e no desprestígio do trabalho que realizam, recaindo sobre elas a responsabilidade com o trabalho doméstico. Nesse sentido, a distribuição igualitária de diversas tarefas que cada um terá que vivenciar em algum momento do processo formativo contribui para problematizar as desigualdades e refundar novas concepções e práticas na divisão social do trabalho.

O primeiro ponto que me marcou bastante foi a convivência nos espaços, a gente está em coletivo e aprender a conviver. [...] Para além disso, a gente vê outros colegas, amigos da gente, que não cozinhavam, não lavavam o banheiro, não lavavam uma vasilha. E aí isso, no curso de Educação do Campo, a gente começou a aprender. Que não é só mulher que faz isso, não é só mulher que pode lavar um banheiro, então eram tarefas que eram distribuídas, então isso foi muito marcante (Ubirajara, 19.3.2024, *on-line*).

A construção de espaços coletivos de discussão e tomada de decisões possibilitou vivências de práticas democráticas experienciadas pelos sujeitos, construídas com as próprias mãos, transgredindo a inexperiência da participação ativa que marca a constituição sócio-histórica da sociedade brasileira (Freire, 2003).

Quando se considera o quantitativo de estudantes que ingressaram via Edital do PROCAMPO (Brasil, 2012), 120 por ano durante 3 anos consecutivos, compartilhando os mesmos espaços de vivência, tem-se um desafio peculiar, em que emergem conflitos que precisam ser geridos mediante processos educativos e estratégias de diálogo, negociação, organização do trabalho coletivo, colaboração. Isso é evidenciado no trecho a seguir, do relato do educador Coaraci, ao reafirmar os aprendizados decorrentes da vivência coletiva como elemento marcante da formação:

E o curso tem um ensinamento muito grande para mim que foi aprender a trabalhar com essa discordância. Aprender a fazer a escuta, fazer a partilha e resolver alguns conflitos, alguns problemas de forma coletiva. [...]. Então vocês juntam um bocado de gente, você tem os espaços para você resolver essa situação, os espaços onde você faz a escuta, principalmente. E a partir daí você faz a tentativa dos encaminhamentos para resolver os problemas (Coaraci, 10.10.2023).

Na perspectiva dialética materialista, a emergência do conflito manifesta as contradições a serem problematizadas; logo, não podem ser ignoradas, pois acabam por subsidiar os processos educativos. As relações sociais envolvem conflito permanente e igualmente demandam diálogo permanente. Para Coaraci, a vivência coletiva ampliou sua capacidade de mediação de conflitos, aprendizado constantemente mobilizado com jovens e adultos, em que realiza sua atuação como educador (Técnico em Agropecuária em Instituto Federal de Educação):

E isso tem me ajudado muito depois que voltei a atuar aqui no Instituto, que a gente trabalha com muitos adolescentes. Então a escuta é muito importante para você resolver, mediar conflitos e tudo. [...]. Então, isso para mim foi um dos grandes ensinamentos que eu tive no curso, essa vivência coletiva, a organicidade, você ter a CPP do curso, você ter as coordenações, você vai, junta, leva para as assembleias. Então, muita aprendizagem fora da educação formal (Coaraci, 10.10.2023).

Mesmo para os educadores egressos com experiência em mediação com os trabalhadores, vê-se que a vivência coletiva apresenta aprendizados permanentes. Nesse sentido, eles pontuam como diferencial o fato de participarem do grupo de estudantes na relação com a universidade, as negociações com a coordenação do curso, entre outros espaços.

Caldart (2014, p. 4) destaca o processo de mudança das relações na escola visando à sua transformação, em que “mudar o lugar dos estudantes implica em mudar também o lugar dos educadores na escola”, rompendo com as relações hierárquicas e desiguais. Como sintetiza a autora,

A transformação que visamos é a que permita e exija de educadores e educandos, em conjunto e em diálogo com a comunidade, estabelecendo tarefas próprias a cada sujeito, que assumam o comando coletivo da escola e a condução do processo educativo que ali se desenvolve. Isso requer a organização dos educadores em coletivos fortes (com unidade e ação), sem a qual dificilmente se consegue avançar nos processos de auto-organização dos

estudantes, exatamente pela força da tradição institucional noutra direção (Caldart, 2014, p. 4).

Como resultado dos processos de auto-organização, os educadores egressos destacam ainda a constituição do Centro Acadêmico dos Estudantes da Educação do Campo – CAEC como necessidade para os estudantes pautarem os espaços institucionais na universidade e além dela, onde se sobressaem questões como a permanência e a inserção no mundo do trabalho com reconhecimento do perfil de egresso da formação nas redes públicas de ensino. O relato da educadora Kiesa (25.3.2024) recupera importantes momentos da constituição desse instrumento de organização política e protagonismo dos educadores-estudantes em formação.

A construção do CAEC pelos estudantes possibilitou a participação em outros espaços de articulação local, regional e nacional envolvendo sujeitos da Educação do Campo, como recorda a educadora Kiesa (25.3.2024). Ela menciona a participação de estudantes da UNIFESSPA no 1º Encontro Nacional dos Estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo, realizado na Bahia, além de encontros no âmbito do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, encontros nacionais das licenciaturas, como o que ocorreu no Maranhão, de modo que buscaram vivenciar a formação em diferentes dimensões.

A educadora Kiesa (25.3.2024) rememorou ações que marcaram a organização política construída pelos próprios estudantes, como a realização de encontros da região Norte, inicialmente em Marabá/PA, na sede da FATA, espaço simbólico da organização sindical dos trabalhadores da região sudeste do Pará, e após, contribuíram na construção do segundo encontro, realizado em Abaetetuba/PA.

Os espaços de organização política dos estudantes da LEdoC têm sido reelaborados, incorporando egressos em torno da pauta da inserção do perfil profissional nos editais de concurso público nas redes públicas de ensino. Ao discutir a questão da inserção profissional de egressos da Licenciatura em Educação do Campo em âmbito nacional, Correa (2024) traz importantes registros dessa dinâmica de auto-organização, com destaque para a luta pelo reconhecimento do perfil da formação nos editais de concurso para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (educação básica), especialmente nos próprios territórios de origem, uma vez que buscam valorizar a cultura e o trabalho no campo em sua dimensão educativa. Essa demanda vincula-se à reivindicação de que a escola se relacione com o trabalho produzido pelos povos do campo, das águas e das florestas. Para Caldart (2014, p. 5), a relação da escola com o trabalho “é o modo de fazer o vínculo com a vida, nas suas várias dimensões, sua complexidade e, principalmente, nas contradições que a movem”.

Além de outras demandas, reivindicam valorização profissional e condições de trabalho que evidenciem um processo de consciência crítica, em que a formação também teve sua contribuição. “A gente sai com uma visão de mundo totalmente diferente”, declara o educador Joaci (28.10.2023).

A vivência da formação de educadores do campo na LEdoC/UNIFESSPA possibilitou a construção de referenciais teórico-práticos capazes de provocar os educadores a analisar questões desafiadoras, fazendo referência ao processo dialético e às contradições que o envolvem. Nas palavras da educadora Guaci (16.3.2024), “o curso, além de proporcionar uma aprendizagem como profissional, proporciona também essa consciência crítica [...] das coisas que estão ao nosso redor”.

A práxis dos sujeitos está condicionada a determinadas condições históricas produzidas socialmente e que igualmente podem ser alteradas. A exemplo disso, é muito mencionada a questão do vínculo precário de trabalho como fator que limita sua prática educativa e gera contradições que envolvem tensões de trabalho na sociedade capitalista. Mesmo cientes disso, os sujeitos percebem que ainda não dispõem das reais condições para transformá-la. Nesse sentido, trata-se de problemas que demandam um tempo histórico para serem transformados, o que não pode ser realizado isoladamente; as ações precisam estar no horizonte, visando romper com as situações que limitam a existência dos grupos subalternizados.

[...] enquanto eu não estava no curso, eu sabia que existiam algumas lutas, mesmo porque o meu pai fazia parte de movimentos e tudo. Mas eu não buscava conhecer a fundo algumas questões, por exemplo, das lutas em se manter uma educação para o campo e no campo, das escolas que fecham, dos reais interesses do sistema, por exemplo, em não manter esses sujeitos ali, sendo alfabetizados. Então, primeiro, essa de conhecer essas realidades diferentes, entre aspas, que era a realidade nossa, mas que eu nunca busquei refletir sobre elas (Jamila, 2.10.2023).

Ao identificar esses elementos vimos que se aproximam de fundamentos que pautaram construções históricas dos trabalhadores como a Educação Popular, a Pedagogia do Movimento e a Pedagogia Socialista, que se vinculam à perspectiva de construção de uma pedagogia construída pelos trabalhadores na construção de uma nova sociabilidade capaz de romper com a sociabilidade do capital, rumo a uma sociedade sem classes, tendo como um de seus elementos estruturantes os coletivos, a organização coletiva, o convívio, a participação ativa na vida coletiva, a extinção da sociedade de classes (Pistrak, 2018).

A escola burguesa está alicerçada no autoritarismo e na rigidez, que colaboram para a reprodução da subordinação dos estudantes às leis criadas verticalmente, de cima para baixo. Nessa perspectiva, a organização dos estudantes limita-se à obediência a essas normas,

reproduzindo uma consciência conservadora na vida sociopolítica, em que a suposta participação das massas se limita a referendar as estruturas desiguais e delegar as tomadas de decisão àqueles que, denominados como seus representantes, o fazem em seu lugar. O processo de auto-organização dá-se indissociavelmente da dimensão coletiva dos sujeitos, o ser coletivo compreendido como uma concepção integral, que não se limita à soma das unidades que o compõem (Pistrak, 2018).

Nessa perspectiva, dos pilares fundantes de uma nova forma escolar, tem-se ainda entre os aspectos fundamentais, “o lugar dos estudantes” no processo educativo, no sentido de romper com a lógica de subordinação da escola capitalista e promover processos em que, de forma ativa, atuem “coletivamente organizados para participar da condução da escola” (Caldart, 2014, p. 4) na prática da solidariedade, cooperação e auto-organização.

Todos os elementos apontados pelos educadores egressos da LEDOC/UNIFESSPA articulam-se entre si, compondo uma unidade. Estão vinculados aos princípios pedagógicos e éticos que orientaram a formação e tensionam a perspectiva hegemônica de formação de educadores que reduz as finalidades da educação, logo, reduz a função dos trabalhadores da educação a

[...] executores de programas, operadores de cartilhas e aplicadores de testes padronizados; [em que] devem abandonar sua condição de intelectuais do processo e em vez de organização coletiva o que lhes é exigido é concorrência individual em vista do bônus, de prêmios ou de não ser demitidos: a lógica do trabalho assalariado alienado e precarizado está sendo exacerbada pela privatização disfarçada da escola pública (Caldart, 2014, p. 4).

Cientes de que as potencialidades da formação na Licenciatura em Educação do Campo entrecruzam-se dialeticamente com uma diversidade de desafios, em síntese, os educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA avaliam o caráter da formação ofertada numa perspectiva ampla, apontando a sua qualidade social em sua forma e conteúdo, o que confronta a perspectiva fragmentada da formação de professores, que tem sido hegemônica nas políticas educacionais.

Na contramão da lógica neoliberal, a materialidade da Licenciatura em Educação do Campo tem fortalecido os vínculos dos sujeitos com seus territórios, tem ressignificado “formas de pensar e de ver o mundo”, buscando compreender a realidade social como uma totalidade em suas múltiplas determinações, como explicitou a educadora Tainá (14.2.2024), visto que a formação a provocou para a construção de sua visão crítica e de seu protagonismo. Isso também pode ser observado quando os educadores egressos refletem sobre a sua formação, apontando os desafios para sua inserção profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa abordamos o tema da formação de educadores do campo, com o objetivo de analisar a práxis de educadores(as) egressos(a) da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, considerando potencialidades e desafios. Para isso, foram delineados como **objetivos específicos**: analisar a práxis de educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo quanto à sua atuação profissional e vivências; identificar e discutir fatores que limitam a práxis educativa dos educadores egressos da LEdoC em seus espaços de atuação; refletir sobre potencialidades e desafios da práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, considerando-se os objetivos e finalidades que as produziram.

A pesquisa de campo foi realizada no sudeste do Pará, no período de julho de 2023 a março de 2024. A UNIFESSPA abrange as regiões sul e sudeste do Pará, marcadas por conflitos agrários, pela presença de grandes empreendimentos agropecuários e minerais, pela luta e resistência dos sujeitos do campo, evidenciando a disputa de projetos antagônicos de desenvolvimento que se confrontam na região.

Foram realizadas 31 entrevistas com educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa, identificados com nomes fictícios, além de pesquisa documental a partir das informações disponibilizadas no *site* da Faculdade de Educação do Campo/UNIFESSPA, na guia sobre egressos, observação participante em encontros com educadores egressos em âmbito local, regional e nacional.

Na busca de compreender a materialidade da atuação dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA enquanto práxis, a problematizamos a partir das seguintes **questões norteadoras**: Quais as principais características que se apresentam na práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA? Que limites e desafios tensionam a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA? Que possibilidades a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA oferece à política de educação e fortalecimento dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas?

A análise das informações foi orientada com base em categorias teóricas do materialismo histórico-dialético, com destaque para práxis, historicidade e contradição. Em consonância com a perspectiva teórico-metodológica adotada, foi possível identificar categorias que emergiram do objeto para fins de análise e reflexão, evidenciando fatos e situações da realidade social, dentre as quais sobressaem-se: condições de trabalho com vínculo precário; precarização da formação; negação da regulamentação do perfil de egresso da LEdoC; políticas em Educação à Distância – EaD na oferta do Ensino Médio nos territórios. A análise

dos dados buscou estabelecer relações entre essas categorias com vistas à compreensão do objeto-sujeito de pesquisa aqui definido: práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA.

Quais as principais características que se apresentam na práxis de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA?

Identificamos vivências em que a luta pela terra e a trajetória escolar apresentam-se imbricadas, marcadas por negações, resistências, conquistas e desafios. Os educadores egressos são expressão da reprodução do campesinato na região, que tem produzido ricas iniciativas de formação incidindo nas políticas públicas, como a formação de educadores do campo. O campo da formação de educadores vincula-se diretamente com a questão da educação pública como meio de sua democratização às classes historicamente subalternizadas.

Na trajetória escolar, esses educadores vivenciaram inúmeras negações em relação ao direito a terra, território e educação. Precisaram se deslocar para vilas próximas e/ou núcleos urbanos para acessar a escola, em especial dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Deparando-se com o desafio em conciliar trabalho e estudo, especialmente quando se trata do trabalho no campo, em que a organização pedagógica e curricular das escolas tem sistematicamente ignorado suas especificidades e sua importância nos processos de socialização das gerações mais novas com o modo de vida e cultura dos povos do campo fundado numa intrínseca relação com a terra, com as águas e as florestas.

Após a conclusão do Ensino Médio, muitos dos educadores inseridos nesta pesquisa passam a atuar diretamente nas escolas no campo. No entanto, deparam-se com o desafio mais amplo de transformação dos processos educativos escolares e dos que extrapolam a escola. É nesse contexto que ganham centralidade as mobilizações da articulação nacional em torno da Educação do Campo e reivindicação da Educação Superior dos povos do campo, com destaque para a formação específica de educadores.

A expressiva maioria dos sujeitos inseridos na pesquisa (21 educadores) permanece nos territórios de origem: vilas, assentamentos, acampamentos, terra indígena. Um segundo grupo (4 educadores) encontrava-se no mesmo município, mas com residência na área urbana, caracterizando uma migração campo-cidade. Um terceiro grupo, constituído por 6 educadores, estava residindo em outros municípios, caracterizando uma circulação intrarregional. Observamos que é constante a necessidade de circulação por diversas motivações. A migração campo-cidade e a circulação inter-regional, de modo geral, são motivadas principalmente por trabalho, nova composição familiar e outras razões que se inter-relacionam com a questão da desterritorialização das novas gerações como um processo multifacetado. Apesar disso,

expressam que “os vínculos não foram cortados”, evidenciando a forte ligação que ainda alimentam com os territórios de origem.

Para compreender a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, buscamos conhecer a sua atuação quanto à inserção profissional e vivências. A maioria se encontra inserida como trabalhadores da educação formal e com vínculo em processos educativos que extrapolam a escola, destacando-se: inserção orgânica na organização política dos trabalhadores; na produção de resistências pelo direito à terra e território; na construção da educação escolar no e do campo; na participação em processos de formação continuada na universidade e além dela; na reivindicação por políticas públicas que reconheçam a existência e identidade dos povos, tensionando concepções hegemônicas de sociedade e de educação. Temos uma diversidade de práxis.

Nesse aspecto, identificamos dois grupos: os que trabalham em processos educativos escolares no campo, compondo a maioria dos educadores egressos (24), o que corresponde a 77% do total, e 23% atuando prioritariamente em processos educativos comunitários (6) e outras práticas socioprofissionais (1).

Identificamos ainda educadores inseridos ao mesmo tempo em programas de pós-graduação (predominando especialização e mestrado), apontando para uma necessidade da compreensão da formação inicial e continuada como processos indissociáveis.

Considerando ainda os processos educativos escolares, identificamos 10 educadores inseridos na pesquisa que **já atuavam na docência** nas escolas no campo, inicialmente com formação em nível médio de Magistério. Eram professores nos anos iniciais e, em especial, a partir da Licenciatura em Educação do Campo, a maioria que integra esse grupo passa a atuar como professores nos anos finais do Ensino Fundamental em sua área de formação. Apenas 3 educadores permaneciam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Raoni é liderança indígena e professor, Kiesa estava em escola particular (área urbana) e Akin estava em escola na área urbana.

Consideramos ainda educadores que vivenciaram a **primeira experiência na docência** a partir da LEdoC, com atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. Organizamos em dois subgrupos: a) os que permanecem com vínculo temporário (Kayke, Alika, Themba, Ayana, Julene) – registramos rapidamente a situação de dois educadores que tinham encerrado seu contrato de trabalho (Abaeté e Tainá); b) os que se encontravam com vínculo concursado (Akin, Jendayi e Amandla), dois destes ingressaram e permanecem atuando com perfil de licenciado em Educação do Campo, com habilitação por área de conhecimento. A inserção profissional na área de atuação nutre a autoestima, em especial das mulheres, o que se vincula com relativa autonomia financeira.

A imersão na primeira experiência na docência nas escolas no campo insere os educadores em uma dinamicidade de aprendizados e desafios, como em áreas de acampamento – algumas envolvendo intensos conflitos

Os profissionais que atuam nos serviços de apoio desenvolvem funções educativas no espaço escolar, no entanto têm essa dimensão secundarizada. É preciso reafirmar os diferentes espaços educativos que se desenvolvem nesse ambiente e que extrapolam a sala de aula. Ao ampliar esse olhar, é possível perceber o trabalho educativo da merendeira, do vigia escolar e tantos outros perfis profissionais presentes no espaço escolar.

Apesar de termos identificado 4 educadores que ingressaram via concurso com função de apoio (auxiliar administrativo, técnico em agropecuária, vigia), apenas 2 estavam no exercício da função, os educadores Erasto e Coaraci – os demais foram inseridos na gestão educacional. Evidenciam indissociabilidade do perfil almejado na LEdoC no sentido de que essas atuações se vinculam com processos educativos que extrapolam a escola e tendem a fortalecer o vínculo com seus territórios e trabalho no campo.

Dos educadores em exercício de gestão (docentes e técnicos) no período da pesquisa, havia 4 educadoras e 1 educador (Hanna, Dandara e Joaci), abordando vivência na gestão; Jamila e Marjani versam sobre vivência à frente da coordenação pedagógica. A partir da LEdoC, inserem-se na coordenação pedagógica e/ou gestão escolar.

A atuação na gestão possibilitou uma compreensão do processo educativo em sua totalidade, envolvendo todas as dimensões do processo desse trabalho, desde planejar, gerir o ato do processo educativo na relação com o estudante, a avaliação e reorientação do processo. Como uma dimensão dessa totalidade da vida profissional que foi aguçada e contribui para alargar o olhar, o entendimento acerca da dinâmica na qual está inserida é capaz de provocar estranhamento e anseio por mudanças.

A análise da pesquisa apontou que, em sua maioria, os educadores permanecem com vínculo orgânico com os sujeitos coletivos do campo, alguns destacando essa como sua principal atuação. Envolve sindicalistas, militantes do movimento sindical e movimento social do campo, liderança indígena. Nesse grupo, temos o educador e liderança sindical Tamandaré; Zuri, Guaçu e Apoema integram a militância do MST, com destaque no Coletivo de Juventude; Tainá, com trajetória de atuação no movimento sindical e no serviço de assistência técnica e extensão rural – Ater, atualmente colabora no Instituto Zé Cláudio e Maria – IZM; Abaeté, com trajetória de atuação no movimento sindical, com destaque nas iniciativas de cooperativismo junto à FECAT, é técnico em agropecuária inserido na Secretaria Municipal de Agricultura de Marabá, no serviço de Ater.

Abordamos ainda situações de educadores inseridos em **processos educativos escolares e comunitários**, com dimensões indissociáveis.

Identificamos apenas uma situação de inserção socioprofissional no ramo de gastronomia em rede de hotel, em que, no período de realização da pesquisa, essa relação (processos educativos escolares e comunitários) não se apresentava de modo tão imbricado. No entanto, há que se registrar a dinamicidade das ocupações no trabalho instável em que, diante da situação de desemprego, podem sujeitar-se à ocupação que se apresentar disponível, mesmo em condições precarizadas.

A **formação continuada** em nível de mestrado e doutorado é reivindicada pelos educadores. Alguns conciliavam a atuação profissional com o ingresso em curso de pós-graduação, com destaque para especialização e mestrado, níveis ofertados na região. A maioria tem buscado acessar os programas de mestrado com oferta de vagas na própria UNIFESSPA, o que amplia as possibilidades de conciliar com o trabalho, pois não dispõem de liberação para a continuidade de estudos. Nesse sentido, destacam a importância de políticas de apoio à permanência.

Sobre que limites e desafios tensionam a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, podemos inferir que a práxis dos educadores egressos encontra-se condicionada por múltiplas determinações: as disputas em torno da terra e território dos povos do campo, das águas e florestas diante do avanço do agronegócio, que se dá de forma objetiva e subjetiva, ao mesmo tempo que se confronta com as contradições e os conflitos resultantes do modelo de desenvolvimento fundado na base do latifúndio, na grande propriedade concentrada nas mãos de um pequeno grupo.

São impactados pela gradativa institucionalização do trabalho precário, que se completa com a formação precária dos trabalhadores através do alinhamento de políticas de Estado aos interesses neoliberais, materializando parcerias público-privadas e fortalecendo a Educação à Distância na formação de professores e na educação básica, com destaque no Ensino Médio. Reproduz-se uma concepção de formação de caráter reducionista que retira os fundamentos da ciência e orienta-se na lógica empresarial de uma pretensa competência, competitividade, individualismo, meritocracia e produtivismo, como já denunciado pelas entidades da área educacional, como Anfope e Anped, que questionam essa condução das políticas de formação de professores ofertada à distância, sem as condições objetivas para sua realização plena.

Do mesmo modo, as práxis desses educadores confrontam perspectivas hegemônicas de formação que precarizam as condições de trabalho e da formação de educadores e criam barreiras – jurídicas, inclusive – para qualquer outro desenho ou perspectiva de formação de educadores, como foi observado em relação ao perfil de licenciado em Educação do Campo

com habilitação por área de conhecimento. Viam-se atuando nas escolas pelas possibilidades do perfil dessa formação referenciada junto às comunidades – contraditoriamente, esse perfil não era contemplado nos editais de concurso nas redes de ensino municipal e estadual.

A expressiva maioria alimenta expectativa de atuação em processos educativos escolares. São recorrentes as demandas por trabalho estável e formação continuada. Nesse sentido, identificamos vários educadores que já haviam concluído alguma especialização ou mestrado (6), mestrado em andamento ou recente aprovação em programa de pós-graduação - mestrado (3).

Da escuta atenta e diálogo com esses educadores atuando na gestão/coordenação pedagógica, foi possível identificar práxis relacionadas à:

(1) indissociabilidade entre a luta pela terra e iniciativas de construção da escola no e do campo e os desafios em sua realização: (a) situam sua trajetória de vida-trabalho-formação e vínculo com o território; (b) inserem-se na construção de iniciativas da escola no e do campo articulada à perspectiva agroecológica, em que consideram o lugar social onde se encontram; (c) a compreensão dos sujeitos do campo como produtores de um modo de vida, o trabalho e conhecimento, visão alargada de escola, trabalho coletivo;

(2) denunciam interferências de políticas externas ao projeto pedagógico da escola, que tendem a reorientar suas finalidades a interesses, pois impactam na relação entre os educadores e na organização do trabalho pedagógico e reproduzem uma lógica urbanocêntrica e homogeneizadora de educação, como pode ser observado: (a) na composição do quadro docente, com presença de professores desmotivados, desvinculados da realidade campesina, com uma formação alheia aos povos do campo e não se dispondo à prática interdisciplinar e/ou dialógica; (b) redefinição/limitação da função docente em razão da BNCC, que desorienta/fragmenta seu trabalho com foco na aplicação do conteúdo; (c) impossibilita a constituição de um coletivo capaz de efetivar a proposta pedagógica diante da intensa rotatividade e vínculo precário de trabalho;

(3) Os educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA reafirmam a necessidade da formação específica dos povos do campo e seus princípios, dentre os quais a valorização do trabalho no campo na perspectiva agroecológica, o trabalho coletivo como dimensão que ajuda a lidar com as interferências, mobilizando outras dimensões necessárias ao trabalho docente, como melhoria nas suas condições de realização, valorização e carreira.

Com base no estudo da práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA, defendemos a tese de que, em decorrência das mudanças do modelo de produção e seu alinhamento com a lógica neoliberal, os educadores encontram-se submetidos a **condições precárias de trabalho**, que concomitantemente se vinculam a um movimento de desmonte da sua formação, protagonizada pela hegemonia de grupos empresariais conduzindo políticas do

Estado e institucionalizando o avanço das IESs privadas e da EaD na formação de professores, o que materializa uma **formação precária**. Nesse contexto, situa-se a formação da LEdoC, confrontando essa perspectiva de educação e formação aligeirada, fragmentada, pragmática e utilitária dos professores e do conjunto dos trabalhadores, que afeta mais intensamente as trajetórias da infância e da juventude, e assim emerge a reivindicação pelo reconhecimento e regulamentação do perfil do egresso da LEdoC como **práxis de organização política** desses sujeitos. Essa práxis vincula-se a lutas históricas dos trabalhadores enquanto sujeitos coletivos por direito à terra, ao território e ao trabalho na perspectiva ontocriativa e de emancipação humana, na qual se reivindica o direito ao trabalho e à formação em seus sentidos plenos, como dimensões indissociáveis (Antunes, 2016; Marx; Engels, 1998; Gramsci, 2001; Freitas, 2018b; Evangelista *et al.*, 2019; Kuenzer, 2024; Curado Silva, 2022; Molina, 2017).

Os estranhamentos das condições precarizadas de trabalho revertem-se em práxis de reivindicações voltadas não apenas às melhorias das condições materiais de trabalho, mas também às expectativas de alteração das relações de trabalho marcadas por instabilidade, desvalorização salarial, negação quanto à possibilidade de formação continuada, de constituição de uma carreira profissional e estabilidade, fundamentalmente reivindica-se o direito à formação humana e sua emancipação.

Que possibilidades a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA oferecem à política de educação e fortalecimento dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas? Os educadores reivindicam o direito à regulamentação da especificidade de sua formação, inserção e atuação profissional em seus territórios. Apontam potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA que se vinculam diretamente aos seus princípios éticos e pedagógicos pautados na formação contextualizada; na realidade e nas experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; na pesquisa como princípio educativo; na indissociabilidade teoria-prática; no planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; na compreensão dos educandos como sujeitos do conhecimento; na produção acadêmica para a transformação da realidade. Esses princípios orientam suas práxis e posicionam-se reafirmando a insuficiência das formações ofertadas de forma aligeirada nas instituições privadas na modalidade à distância.

As tensões em razão da não inserção do perfil de egresso da Licenciatura em Educação do Campo na legislação que regulamenta o exercício da docência nas redes de ensino e a não inclusão desse perfil de formação nos editais de concurso público são manifestações da presença e hegemonia de outro projeto em curso para a oferta da educação aos trabalhadores, com destaque para o Ensino Médio e a formação de seus professores. Esse outro projeto de

formação da juventude está alinhado a acordos com organizações multilaterais e se efetiva, dentre outras formas, por meio da modalidade da Educação à Distância. A defesa da inserção profissional dos educadores do campo nos territórios com oferta presencial das atividades pedagógicas e construindo propostas pedagógicas e curriculares vinculadas à vida e cultura dos povos apresenta-se como resistência ao projeto hegemônico da educação da juventude e da classe trabalhadora.

A discussão em relação ao perfil de formação docente envolve disputas em torno da concepção de sociedade, de educação e de formação dos trabalhadores e seus educadores. Essas tensões estão permanentemente presentes nas políticas do Estado, como pode ser observado no processo histórico das diretrizes curriculares nacionais de formação de professores no Brasil.

A defesa da inserção profissional dos educadores do campo nos territórios, com oferta presencial das atividades pedagógicas e construção de propostas pedagógicas e curriculares vinculadas à vida e cultura dos povos representa um entrave ao projeto hegemônico da educação da juventude e da classe trabalhadora.

É necessário manter permanente mobilização e interlocução com os educadores egressos da LEdoC para fortalecer sua auto-organização no sentido de tensionar o perfil de formação que os exclui. Sem essa mobilização, perdemos muito, pois pode vir a se tornar uma força dispersa.

A auto-organização dos estudantes e educadores egressos da LEdoC também precisa estar entre as prioridades das universidades e demais IESs públicas, apesar da sobrecarga de tarefas às quais seus profissionais estão submetidos. Os estudantes e egressos têm construído ricos processos de auto-organização, mas precisam sentir que há apoio às suas lutas. O sentimento recorrente é de que “não se dá moral para estudante e egresso”. Isso tende a incentivar saídas individuais.

A negação do reconhecimento e regulamentação do perfil profissional do educador egresso da Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Quilombola é mais uma face da violência para com os povos do campo. Situa-se nas disputas da sociedade de classes e de seu imaginário social.

A luta por perfis de formação de educadores com sólida formação teórica e comprometidos com processos de transformação social fortalece as lutas por educação pública e formação de professores na perspectiva defendida por associações históricas dos trabalhadores em educação, evidenciando que pensar os povos do campo, das águas e florestas não pode ser tratado apenas como uma política focal, mas em sua necessária relação com a sociedade mais ampla.

São práxis identificadas: organização política dos trabalhadores; produção de resistência pelo direito à terra e ao território; produção da educação escolar no e do campo; processos de

formação continuada; lutas no campo das políticas públicas que tensionam concepções e normativas que ferem a existência e a identidade dos povos articulam-se aos ensinamentos da formação em Licenciatura em Educação do Campo e às interrogações que os egressos elaboram como uma totalidade objetiva e subjetiva.

A auto-organização dos educadores egressos das Licenciaturas em Educação do Campo constitui-se uma práxis que retoma pautas da origem da concepção da Educação do Campo (Campo – Políticas Públicas – Educação), de modo que gesta um potencial revolucionário que se insere no interior das produções da Educação do Campo em movimento. Definir como fortalecê-las na diversidade dos territórios é uma tarefa sobre a qual vale a pena nos debruçarmos.

Que possibilidades a práxis dos educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA oferecem à política de educação e fortalecimento dos territórios dos povos do campo, das águas e das florestas? É preciso enfatizar que quase metade dos educadores da pesquisa já atuavam como lideranças comunitárias antes da inserção na LEdoC, participavam ativamente nas organizações políticas dos trabalhadores, com destaque no movimento sindical, social e indígena. A inserção na LEdoC/UNIFESSPA é reivindicada por esses coletivos ao mesmo tempo que fortalece as lutas pela efetivação do direito à educação em outras dimensões da vida. Os educadores reivindicam o direito à regulamentação da especificidade de sua formação, inserção e atuação profissional em seus territórios. Apontam potencialidades da LEdoC/UNIFESSPA que se vinculam diretamente aos seus princípios éticos e pedagógicos pautados na formação contextualizada; na realidade e nas experiências das comunidades do campo como objeto de estudo e fonte de conhecimentos; na pesquisa como princípio educativo; na indissociabilidade teoria-prática; no planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento (interdisciplinaridade); na compreensão dos educandos como sujeitos do conhecimento; na produção acadêmica para a transformação da realidade. Esses princípios orientam suas práxis e posicionam-se reafirmando a insuficiência das formações ofertadas de forma aligeirada nas instituições privadas na modalidade à distância.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M C. M. **Eu acho que os índios não querem mais falar na linguagem por causa do preconceito, não é professora!** Desafios na educação escolar intercultural bilíngue entre os Aikewara & Guarani-Mbyá no sudeste do Pará. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- ALIAGA, L. Materialismo, história e práxis. *In*: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1.; JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 7., 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2016.
- ALMEIDA, D. L. **Narrativas camponesas: histórias e trajetórias que marcam o Projeto de Assentamento Alegria.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, 2020.
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024.** 2024. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/>. Acesso em: 26 abr. 2024.
- ÂNGELO, A. A. **Um estudo sobre a prática político-social de egressos da Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFGM:** possibilidades e desafios para a formação de educadores do campo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112019-182539/publico/ALINE_APARECIDA_ANGELO_rev.pdf. Acesso em: 9 ago. 2023.
- ANJOS, M. P. **Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo na UNIFESSPA: avanços e contradições.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ANJOS, M P.; SILVA, M. C. V. Potencialidades da Licenciatura em Educação do Campo na Unifesspa: acesso e permanência dos povos do campo na universidade e a interdisciplinaridade como projeto formativo. *In*: MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. **Licenciaturas em Educação do Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017).** Florianópolis: LANTEC/CEC/UFSC, 2019.
- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **GT 8 divulga nota de repúdio às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.** 2024. Disponível em: https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_de_repudio_a_minuta_de_res_dens_fi_dez_2023_gt8_anped.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.
- ANTUNES, R. Temos de pensar num trabalho que reestruture a humanidade. Entrevista com Ricardo Antunes cedida a Marcelo Robalinho e Simone Wolff. **Revista Coletiva**, n. 19, 2016. Dossiê: Precarização e Trabalho. Disponível em: <https://www.coletiva.org/entrevista-dossie-precarizacao-e-trabalho-n19-com-o-sociologo-do-trabalho-ricardo-antunes>. Acesso em: 8 nov. 2024.
- APÓS demissão de trabalhadores temporários, área da saúde tem serviços prejudicados em Parauapebas, no PA. **G1.com**, 19 maio 2023. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2023/05/19/apos-demissao-de-trabalhadores-temporarios-area-da-saude-tem-servicos-prejudicados-em-parauapebas-no-pa.ghtml>. Acesso em: 23 set. 2024.

ARNAUD, L. José Dutra da Costa vs Brasil (2008): o sindicalista assassinado na luta contra o trabalho escravo. **Casoteca do NIDH**. 14 abr. 2020. Disponível em: <https://nidh.com.br/?p=6532&preview=true>. Acesso em: 4 jun. 2024.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno CEDES**, Camínas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASSIS, W. S. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BEZERRA, J. Serra Pelada. **Toda Matéria**, 16 jul. 2016. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/serra-pelada/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BEZERRA, J. Guerrilha do Araguaia. **Toda Matéria**, 26 abr. 2017. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/guerrilha-do-araguaia/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

BITTENCOURT BRITO, M. M. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo**, da Universidade de Brasília. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.

BRANDÃO, C. R. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. 2.ed. São Paulo: Papius, 1984.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. PROCAMPO. **Edital de seleção nº 2/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC, de 31 de agosto de 2012**. Chamada pública para a seleção de Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), para a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 31 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. 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). Brasília, 2019.

BRASIL. **Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023**. Aprova a estrutura regimental e o Cargo Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasil, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de janeiro de 2024**. Altera o art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, 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 (BNC Formação). Brasília, 2024c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta GAB/SECADI/SECADI 66, de 26 de fevereiro de 2024**. Reconhecimento do perfil profissional dos licenciados em Educação do Campo e Educação Escolar Indígena. Brasília, 2024a. Disponível em:

https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_tecnica_conjunta_secadi-seb_-_perfil_licenciado_em_educacao_do_campo_e_indigena.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta SECADI/SETEC/SESU/SERES nº 93/2024**. Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, 2024b.

BRELAZ, W. M. **Os sobreviventes do massacre de Eldorado do Carajás**: um caso de violação do princípio da dignidade da pessoa humana. Belém: Revan, 2006.

BUTTIGIEG, J. A. Educação e hegemonia. In: COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. P. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 39-66.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Movimento Sem Terra, 2002. v. 4, p. 25-36.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C.A. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Incra/MDA, 2008.

CALDART, R. S. **Pilares fundantes de uma nova forma escolar**. Síntese elaborada para exposição em atividade de formação de professores. Porto Alegre, novembro de 2014. [mimeo].

CALDART, R. S. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico: Rural Education 25 years: political-pedagogical legacy. **Revista Cocar**, Belém, n. 33, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/9788>. Acesso em: 29 dez. 2024.

CARVALHO, G. A COP30 em Belém: uma armadilha? **Amazônia Latitude: ciência e jornalismo pela floresta**. 2024. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2024/05/13/cop30-belem-armadilha/>. Acesso em: 13 maio 2024.

CASTRO, E. G. **Entre ficar e sair**: uma etnografia da construção da categoria jovem rural. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

CONGILIO, C. R.; IKEDA, J. C. O. A ditadura militar, expansão do capital e as lutas sociais no sudeste paraense. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 32, p. 79-90, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/view/25693/0>. Acesso em: 30 jun. 2024.

CORDEIRO, D. R. **Prática cultural docente: o *habitus* professoral dos egressos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo/Unifesspa**. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará, 2017.

CORRÊA, A. J. **Licenciatura em Educação do Campo no fio da navalha**: desafios da inserção no trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Territorial na

América Latina e Caribe) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2024.

CPT – Comissão Pastoral da Terra. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. **Conflitos no campo Brasil 2023**. Goiânia : CPT Nacional, 2024. Disponível em: <https://cptnacional.org.br/2023/04/14/conflitos-no-campo-brasil-2023/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CURADO SILVA, K. A. C. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2018.

CURADO SILVA, K. A. C. P. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. In: LIBÂNEO, J. C. *et al.* (org.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022. p. 27-37. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_03.html. Acesso em: 20 set. 2024.

DIAS, E. F. Sobre a leitura dos textos gramscianos: usos e abusos. In: DIAS, E. F. *et al.* (org.). **O outro Gramsci**. São Paulo: Xamã, 1996. p. 105-122.

DIDONET, V. **Para você me educar...** Blog Iêda Lima. 2011. Disponível em: <https://iedalima-educarparaser.blogspot.com/2011/04/para-voce-me-educar.html>. Acesso em: 5 maio 2025.

DOLCE, J. Ocupação Hugo Chávez, do MST, resiste contra ataques e ameaças no Pará. **Brasil de Fato**, Marabá, PA, 24 nov. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/ocupacao-hugo-chavez-do-mst-resiste-contra-ataques-e-ameacas-no-para>. Acesso em: 21 set. 2024.

EMMI, M. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. Belém: Centro de Filosofia e Ciências Humanas/NAEA/UFGPA, 1987.

EMMI, M. Os castanhais do Tocantins e a indústria extrativa no Pará até a década de 1960. **Paper do NAEA 166**, Belém, 2002.

EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventuras dos professores na formação para o capital**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

FARIAS, M. C. G. **Alternância pedagógica na formação do educador: contribuições da Licenciatura em Educação do Campo a partir da UNIFESSPA**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

FARIAS, M. I. **Licenciatura em Educação do Campo, das águas e das florestas no fortalecimento do território: do direito à formação de professores/as ao desafio do reconhecimento da profissão**. Tese (Doutorado em Geografia) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2024.

FERNANDES, B. M. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (org.). **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. (NEAD Especial, 10).

FERREIRA, M. J. L. **Docência na escola do campo e formação de educadores**. Qual o lugar do trabalho coletivo? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 5-11.

FONTES, V. Gramsci, Estado e sociedade civil: anjos, demônios ou lutas de classes? **Revista Outubro**, n. 31, p. 217-232, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREITAS, H. C. L. 30 Anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores na retomada da “visão tecnicista e pragmática do trabalho pedagógico”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, 2018. Disponível em: <https://www.esforce.org.br>.

FREITAS, H. C. L. Uma base para a formação: que concepções a informam? **Blog da Helena**, 24 set. 2019. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2019/09/24/uma-base-para-a-formacao-que-concepcoes-a-informam/>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FREITAS, H. C. L. **CNE, competências do diretor escolar**: MEC e CNE abrem consulta sobre Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar. Publicado em 5 fev. 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/02/05/mec-e-cne-abrem-consulta-sobre-matriz-nacional-comum-de-competencias-do-diretor-escolar/>. Acesso em 13 ago. 2022.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Conjunturas e impactos na formação de educadores: análises e perspectivas. **Blog do Freitas**, 13 maio 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/wp-content/uploads/2023/05/anfope2023final.pdf>. Acesso em 31 jul. 2023.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-274, 2011.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 265-271.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 9-44.

GERALDO, J. **MST entrevista o Prof: José Geraldo**. Entrevista cedida a ao MST. Publicado no Canal Movimento Sem Terra, 29 maio 2024. 1 vídeo (34 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZlnN5F1VWhY>. Acesso em: 6 jun. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Programa GoiásTec: Ensino Médio ao Alcance de Todos** está em fase final de elaboração. Publicado em: 18 jun. 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/programa-goiastec-ensino-medio-ao-alcance-de-todos-esta-em-fase-final-de-elaboracao/>. Acesso em: 2 maio 2023.

GOMES, M. S. F.; SCALABRIN, R. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo e Pesquisa: Turma Procampo 2009-2003 Campus Rural de Marabá**. Belém: Supercorres, 2015.

GONÇALVES, M. S. N. **Gênero e formação docente: análise da formação das mulheres do campo do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 2 - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Volume 3 - Maquiavel: notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HAGE, S. M. (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Revista em Aberto**, Brasília, n. 85, p. 97-113, 2011.

HÉBETTE, J. **Cruzando a fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém: Edufpa, 2004.

HÉBETTE, J.; NAVEGANTES, R. (org.). **CAT – Ano décimo**: etnografia de uma utopia. Belém: UFPA, CAT, 2000.

HIDROVIA Araguaia-Tocantins ameaça subsistência de comunidades ribeirinhas, pesqueiras, quilombolas e indígenas. **Mapa de conflitos**: injustiça ambiental e saúde no Brasil, 4 nov. 2023. Disponível em: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/conflito/hidrovia-araguaia-tocantins-ameaca-subsistencia-de-comunidades-ribeirinhas-pesqueiras-quilombolas-e-indigenas/>. Acesso em: 30 jun. 2024.

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação**. Brasília: Incra, 6 nov. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf/view>. Acesso em: 4 jun. 2024.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2017**: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **MEC e Inep divulgam resultado do Censo Superior 2023**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023>. Acesso em: 3 out. 2024.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência no campo no Brasil**: condicionantes socioeconômicos e territoriais. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/92/atlas-2020-campo>. Acesso em: 15 ago. 2024.

JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAWAMURA, L. Educação tecnicista. In: KAWAMURA, L. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Ática, 1990. p. 35-47.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 dez. 2024.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, 2024.

MALHEIRO, B. C. P.; MICHELOTTI, F.; PORTO-GONÇALVES, C. W. **Horizontes Amazônicos**. Para pensar o Brasil e o mundo. 1. ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo/Expressão Popular, 2021.

MANCIBO, D. Pandemia e educação superior no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-15, e4566131, 2020. Dossiê: Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil.

MARABÁ. Pará. **Edital nº 1, de 7 de dezembro de /2018**. Concurso Público destinado ao preenchimento de vagas de cargos do quadro de pessoal efetivo de nível fundamental, médio e superior da Prefeitura. Marabá, PA: Prefeitura Municipal de Marabá, 2018. Disponível em: https://portalfadesp.org.br/midias/anexos/576_edital_n_01_2018_pmm_-_edital_de_abertura.pdf. Acesso em: 12 set. 2022.

MARQUIORO, T. Justiça manda Prefeitura de Parauapebas exonerar servidores contratados. **O Liberal**, 17 maio 2023. Disponível em: <https://www.oliberal.com/politica/justica-manda-prefeitura-parauapebas-exonerar-servidores-contratados-1.681923>. Acesso em: 23 set. 2024.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

MASCENA, G. S. **Fechamento de escola do campo**: o caso da escola Bom Jesus, Vicinal Castanheira no Assentamento Jacundá – Pará. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, Pará, 2019.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, 2007.

MEDEIROS, E. C. **Rede epistêmica de Educação do Campo na Amazônia**: sujeitos coletivos em movimento por uma política e uma pedagogia do inédito viável no sudeste do Pará. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MEDEIROS, E. C.; MORENO, G. S.; BATISTA, M. S. X. Territorialização nacional da Educação do Campo: marcos históricos no Sudeste paraense. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e224676, 2020.

MEDEIROS, L. S. Dimensões políticas da violência no campo. **Tempo - Revista do Departamento de História da UFF**, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 126-141, 1996.

MELO, M. L.; RODRIGUES, D. S. Gramsci e a educação. In: JORNADA INTERNACIONAL E ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI, 1., 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2016.

MOLINA, M. C. Políticas públicas. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012. p. 585-594.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 140, p. 587-609, 2017.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. 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, M. C.; PEREIRA, M. F. R. A práxis como categoria estruturante do projeto de transformação na forma da Escola do Campo. *In*: LOPES, S. L. (org.). **Educação do Campo: da teoria a práxis**. Natal: Caule de Papiro, 2021a. p. 23-50.

MOLINA, M. C.; PEREIRA, M. F. R. Atuação de egressos(as) das Licenciaturas em Educação do Campo: reflexões sobre a práxis. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 138-159, 2021b.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MONTEIRO, A. *et. al.* **O espaço amazônico: sociedade e meio ambiente**. Belém: UFPA/NPI, 1997.

MORAES, M. C. M. (org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 17-48.

MORENO, G. S. **Formação permanente de educadores do campo numa perspectiva ético-crítica**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. **Manifesto pelo reconhecimento profissional dos/as licenciados/as em Educação do Campo do Brasil**. Cascavel, PR, 2023. Disponível em: https://mst.org.br/wp-content/uploads/2023/08/MANIFESTO_PEL_O_RECONHECIMENTO_PROFISSIONAL_DOS_AS_LICENCIADOS_AS.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

NASCIMENTO, T. J. A. **Sobre o Estado moderno: uma análise das concepções de Estado em Karl Marx e Antônio Gramsci**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto** (primeira parte) – PPGPS/SER/UnB, 19 abr. 2016. 1 vídeo (170 min). Publicado pelo canal Ivanete Boschetti, 18 maio 2016. Disponível em: <https://youtu.be/2WndNoqRiq8>, Acesso em: 25 ago. 2024.

NEVES, E. C. C.; SCHMITZ, H. Meio século de oligarquia, uma década de assentamento: a herança da Fazenda Cabaceiras no Assentamento 26 de Março, em Marabá – PA. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 26, n. 1, 2018. Seção Temática “Agronegócio, Infraestrutura Logística e Dinâmicas Fundiárias na Amazônia”. Disponível em: https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/ESA26-1_07_meio_seculo/ESA26-1_07_PDF. Acesso em: 17 out. 2024.

NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/176>. Acesso em: 27 jan. 2018.

NOSELLA, P. “Le ceneri di Gramsci”, poema de Pier Paolo Pasolini: a crise de 1956 e a proposta da cultura extrema. **Espaço Aberto Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240038, p. 1-14, 2019. Disponível em: www.scielo.br/j/rbedu/a/4knV5RRdvcDwmhSVkdfh7dg/?format=pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

PARÁ. **Lei nº 9.809, de 9 de janeiro de 2023**. Declara e reconhece como de utilidade pública para o Estado do Pará, a Fundação Socio-Agroambiental Cabanagem - FUNDAÇÃO CABANAGEM. Belém, 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pa/lei-ordinaria-n-9809-2023-para-declara-e-reconhece-como-de-utilidade-publica-para-o-estado-do-para-a-fundacao-socio-agroambiental-cabanagem-fundacao-cabanagem>. Acesso em 15 dez. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Processo Seletivo Simplificado nº 03, de 8 novembro de 2024**. Edital 1 – Abertura. Diário Oficial nº 36.025. Belém, 2024. Disponível em: https://pss.seduc.pa.gov.br/docs/edital_2024.pdf.

PARAZAOTEMDETUDO. **A queda do CFEM em Parauapebas: desafios e impactos na economia local**, 20 jul. 2023. Disponível em: <https://parazaotemdetudo.com/noticia/13270/a-queda-do-cfem-em-parauapebas-desafios-e-impactos-na-economia-local#:~:text=A%20queda%20do%20CFEM%20em%20Parauapebas%20representa%20um%20desafio%20significativo,como%20principal%20fonte%20de%20receita>. Acesso em: 10 out. 2024.

PASSOS, F. G. Governo do Pará promove precária inclusão de jovens do campo no ensino médio. **Amazônia Latitude**. 2024. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2024/06/25/governo-para-promove-precaria-inclusao-jovens-campo-ensino-medio/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PEREIRA, A. R. **A luta pela terra no sul e sudeste do Pará: migrações, conflitos e violência no campo**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

PEREIRA, A. R. **Do posseiro ao sem-terra: a luta pela terra no sul e sudeste do Pará**. Recife: Ed. UFPE, 2015.

PEREIRA, A. R. Colonização e conflito na Transamazônica em tempos da ditadura civil-militar brasileira. In: PEREIRA, A. R. *et al.* (org.). **Culturas e dinâmicas sociais na Amazônia Oriental brasileira**. Belém: Paka-Tatu, 2017.

PIB INSTITUTO SÓCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. 16 jul. 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Categoria:Povos_ind%C3%ADgenas_no_Par%C3%A1. Acesso em: 4 jun. 2024.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

RAINHA, A. R. A. **Titularidade e noção atual de serviço público no Brasil: origem e evolução**. São Paulo: Dialética, 2022.

RIBEIRO, N. B.; ANJOS, M. P.; SILVA, M. C. V. (org.). **Educação do Campo: pesquisa, experiências e formação**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

ROLO, M.; RAMOS, M. Conhecimento. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012. p. 149-157.

ROMANELLI, O. O. R. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 33-48.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012. p. 629-637.

SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Dossiê da Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2020.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHULTZ, T. Investimento em capital humano. In: SCHULTZ, T. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEMERARO, G. Anotações para uma teoria do conhecimento em Gramsci. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 16, p. 95-104, 2001.

SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL. 12- 15 de março de 2025. Realização: UFMG/UNB/Diretoria de Educação do Campo da SECADI-MEC, 2025.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. E. B. F. *et al.* Há resistência em todos os cantos! Protagonismo de sujeitos coletivos na Licenciatura em Educação do Campo da Unifesspa. In: BAHNIUK, C.; SILVA, P. R. de S. (org.). **Caminhos para a transformação da escola 5: a formação de educadores do campo e a construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2024. p. 109-122.

SILVA, A. T. R. A conservação da biodiversidade entre os saberes da tradição e a ciência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 29, n. 83, 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142015000100233. Acesso em: 7 abr. 2020.

SILVA, H. S. A. *et al.* Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p.

1-22, e4562146, 2020. Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562/1067>.

SILVA, J. R. D. **Formação do campesinato de São João do Araguaia – PA e o papel da organização sindical**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação do Campo) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, 2021.

SILVA, M. C. L. **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**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, M. C. V. Alternância Pedagógica como exercício de práxis na formação de professores(as) na Educação do Campo. *In: V Seminário de Educação Brasileira Mudanças atuais na sociedade brasileira e o Sistema Nacional de Educação: Qualidade da educação pública como direito humano*. Campinas, SP: Cia do Ebook, 2016.

SILVA, M. C. V.; MOLINA, M. C. A educação superior dos camponeses: desafios no acesso e na permanência na Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, RJ, v. 8, n. 13, e–866, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/866>.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006. p. 60-93.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-36.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 12, n. 1, 2009.

SOUSA, A. S. S. **A luta dos sem-terra: o caso do acampamento Nossa Senhora Aparecida - município de Marabá-PA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Educação do Campo) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, PA, 2015. Disponível em: https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs_2015/TCC-Adriana-Silva.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019.

TARDIN, J. M. Cultura camponesa. *In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012. p. 178-186.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. **Terra Indígena Sororó**. [s. d.]. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3859>. Acesso em: 2 set. 2024.

UCHOA, A. M. C.; LIMA, Á. M.; SENA, I. P. F. . S. (org.) **Diálogos críticos, volume 2:** reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Instituto de Ciências Humanas. Faculdade de Educação do Campo. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Marabá, PA: UNIFESSPA, 2014. Mimeo.

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Faculdade de Educação do Campo. **Estatística de egressos**. [2024]. Disponível em: <https://fecampo.unifesspa.edu.br/egressos/2-artigos-em-geral/251-egressos-por-ano-de-conclus%C3%A3o.html>. Acesso em: 7 jun. 2024.

WAMBERGUE, E. **A caminhada: a saga dos posseiros do Araguaia/Tocantins**. – Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2023.

WANDERLEY, M. N. B. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **RESR**, Piracicaba-SP, v.. 52, supl. 1, p. SO25-SO44, 2014.

YAKOVLEVA, N. G. Financeirização da educação: uma síntese do problema. **Revista Fim do Mundo**, Marília, SP, v. 3, n. 7, p. 29-46, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/13394>. Acesso em: 20 maio 2025.

APÊNDICE A – Atuação de educadores egressos da LEdoC/UNIFESSPA

	Ocupação antes da LEdoC	Vínculo	A partir da graduação	Vínculo atual	Sobre o espaço de atuação	Escolaridade atual
Guaci [2018 a 2023- MAT]	Professora / anos iniciais do EF	contrato	Professora - anos finais EF na área de formação - Goianésia (fez Pedagogia, IES particular)	Contrato	Escola anexa na comunidade	Faz mestrado em Matemática em IES pública
Kiesa [2014 a 2019 – CAN]	Professora anos iniciais	contrato	Idem anterior; No final do curso, muda-se da cidade (devido trabalho do marido) e vive experiência de desemprego; Faz Pedagogia (IES privada) Mais recentemente , professora	Contrato	rede particular (Área urbana)	Expectativa de realizar pós-graduação; ...
Amara [2013 a 2021 - CHS]	Professora anos iniciais do EF	contrato	Professora anos finais do EF na área de formação – fez Pedagogia, IES particular	Contrato	Escola em bairro periférico de Marabá	Expectativa por continuidade (pós)
Jamila [2011 a 2016- LL]	Secretária na escola	Inicia através de contrato; após 6 meses, consegue efetivar-se em 2003	Professora anos iniciais (fez em Pedagogia, IES particular); Desde 2019, está na coordenação pedagógica	Concursada desde 2011	Duas escolas, vila Sta. Fé Esc. Jean Piaget / coord. pedagógica	(aguardava) Especialização Escola da Terra
Dandara [2014 a 2019 – CHS]	Professora anos iniciais no acampamento... desde 1999; Militante MST	Concursada desde 2003- Magistério	Professora Anos Iniciais (Pedagogia da Terra...; 2014 - Pedagogia	Concursada	Escola assentamento	Graduação em Pedagogia; ...Especialização Escola da Terra

			IES particular) Diretora (desde 2018) Setor de Ed. MST			
Hanna [2011 a 2018 – CHS]	Atuou no Pronera e em projeto com juventude do assentamento; 2010-Auxiliar administrativa - nível médio (secretaria Planejamento);	- Concursada desde 2010	Atuou na CPP do curso (acolhendo outras turmas que ingressaram posteriormente) Auxiliar adm. Na coord. Pedagógica; Atuou na gestão	Concursada	(aux. Adm) Escola Ed. Infantil, assentamento	(aguardava) Especialização Escola da Terra)
Amandla [2011 a 2018 – CHS]	Estudante; PJ	-	Professora - anos finais EF	[Contrato 2018-2020] Concursada (2020)	Escolas no campo (SOME; regular)	Finalizou mestrado; Escola da Terra (especialização ou aperfeiçoamento)
Jendayi [2011 a 2018 - CHS]	Fecat (cooperativa ligada à Fetagri)	- CLT?	Professora anos finais EF	Contrato (6 anos) Itupiranga; Efetiva a partir de 2020-Marabá	Sobre o espaço de atuação	Escolaridade atual
Alika [2016 a 2022 – CHS]	Estudante; Militante MST	-	-Professora substituta/ auxiliar; -Professora regente (anos finais EF); -Facilitadora CRAS; -Professora anos iniciais (fez Pedagogia em IES particular); -Professora auxiliar	Contrato	Escola no assentamento onde mora	(Especialização Escola da Terra) Almeja continuidade dos estudos.
Julene	Agricultora; Auxiliar administrativa na escola	- - Contrato	-Professora na área de formação na LEdoC	Contrato	-Escola no campo em Itupiranga;	-tem expectativa de fazer pós-graduação, mas

[2014 a 2021 – LL]					-Presídio, em Marabá; -Aldeia, em Bom Jesus	não vê como conciliar com o trabalho no momento (por ser contrato)
Themba [2015 a 2021 – MAT]	Trabalhava em casa de família	informal	Ao finalizar o curso, vai atuar como professora anos finais EF	Contrato	Lotada em escola na área urbana	(almeja continuar os estudos, pós graduação)
Zuri [2014 a 2019 – CHS]	Estudante; Feirante	Informal	Militante no MST; Coletivo Banzeiro de Teatro; Direção do Coletivo da Juventude do MST no estado; integra Articulação Feminina de Marabá	Informal	Movimento social	(na expectativa da Especialização da Escola da Terra); Expectativa de concurso público para docência; [aprovada em concurso para substituta no IFPA CRMB]
Iara [2016 a 2024 – LL]	Atuou por 1 ano no programa Mais Educação; Salgadeira (empresa de alimentação com prestação de serviços à prefeitura de Marabá)	Informal	Salgadeira	-	- Empresa que fornecia alimentação à prefeitura de Marabá; - Hotel (salgadeira responsável pelo café da manhã)	-
Tainá [2010 a 2015 – CHS]	Integrou STTR de Marabá; atuou na ATER Coopserviços	- -	Coopserviços ; Bolsista PET; -Assessora vereadora do PT; -Coord. Pedag. Acampament o Hugo Chaves (6meses); -Prof. Substituta IFPA/CRMB (2 anos); -Estudante Direito da Terra e Voluntária no IZM.	-Contrato	Movimento social -IZM; -Articulação Feminista de Marabá	Faz segunda graduação Direito da Terra
Ayana	Moradora no assentamento;	-	Setor de Educação do	Contrato;	Assentament o	-

[2014 a 2022 – LL]	Militante MST; Estudante (Pedagogia IES Particular 2013 a 2017)		Campo (Parauapebas); Professora (Questões étnico raciais e de gênero)	[Recém aprovada em concurso – Pedagogia. Aguardando ...]		
Marjani [2010 a 2015 - CAN]	Auxiliar administrativo (nível médio), escola em assentamento	Concursada	Prof. Português (não era sua área de formação) na escola Carlos Marighella; Profa. Agroecologia e Ciências naturais (sua área de formação) na escola Carlos Marighella; - Volta para SJA (sede) – professora responsável em escola de Ed. Infantil (quando precisou fazer Pedagogia-IES privada); -Direção escola EF Anos Iniciais; - Coordenação pedagógica na mesma escola de EF Anos Iniciais.	Concursada (aux. Adm)	sede SJA [à beira rio; cidade histórica]	- Especialização para o trabalho interdisciplinar (UnB...);
Guaçu 2015 a 2019 – LL]	Estudante; Acampado; Militante no movimento social (cultura e educação)	-	Passa a assumir novas funções no Mov. Social; FREC; -Presidente de uma associação que é formada pelo	-	Militante no MST; técnico em dramaturgia [educação e arte]; contribui em disciplinas na Fecampo [Teatro e Literatura; ...]	-

			Coletivo de Juventude do MST			
Danso [2009 a 2014 – CAN]	Professor anos iniciais (Magistério)	Concursado	Professor anos finais do E.F Matemática, Ciências e Ed. Física	Concursado	Escola no campo	Especialização para o trabalho interdisciplinar na área de Ciências da Natureza e Matemática, pela UnB, parceria UNIFESSPA, UFSC e UFMG; Mestrado (UNIFESSPA)- 2017 a 2019
Tecoara [2015 a 2022 – LL]	Professor turmas multisseriadas (magistério); cursando História-IES privada	-Professor Contrato [2003-2008] -[2009- Trabalho informal] -Professor Concursado [2010]	Professor anos finais do EF- Língua Portuguesa	Concursado [Magistério; progrediu com graduação em História]	Escola no campo, assentamento	-
Kayke [2014 a 2019 – LL]	Repositor em supermercado	CLT	Professor (contratado); Após perda de contrato volta a trabalhar em supermercado; Estudante na pós (bolsista)	Contrato	Escola no campo	Especialização; Mestrado na área de formação (LL) (finalizou)
Ubirajara [2016 a 2020 – MAT]	Professor turma multisseriada	contratado	A partir de 2017, Professor anos finais (SOME), Jacundá; Professor em Nova Ipixuna A partir de 2024, prof. Substituto no IFPA/CRM	Contrato	Escola no campo	Especialização; Mestrado na área de formação (Mat) cursando;

			B, Ensino Médio			
Felizardo [2013 a 2017 – MAT]	Professor em escola no campo (5 a 6 anos de docência)	contrato	Professor Gestor (2020) Prof. De Matemática Anos iniciais e finais (2021-Parauapebas) Preceptor no programa Residência Pedagógica (UNIFESSPA)	Contrato	Escola no campo (Abel Figueiredo); E, mais recentemente, escola na cidade (Parauapebas)	Concluiu mestrado em matemática (UFPA/Belém)-2018 a 2020
Abaeté [2010 a 2017 – CAN]	Técnico em Agroecologia (EFA Marabá), atuando na FECAT [2006-2014] -Auxiliar de Produção; -Membro da diretoria; -Assistência Técnica	Cooperado?	FECAT; PROAGI (Assistência Técnica) Marabá; Eldorado; Parauapebas; Marabá Motorista em empresa terceirizada (puxando minério) na área da Buritirama – 6 meses -Professor na EFA Marabá (2017 a 2019) 2022 motorista na linha Marabá a Curionópolis -Assistência Técnica. Cedido como técnico para	- -Contrato 1 ano (cada local na ATER); - - Contrato Contrato (1 ano) -	Áreas rurais do município (Marabá) Secretaria Agricultura de Marabá	-

			a Secretaria de Agricultura Marabá			
Joaci [2009 a 2014 – CAN]	Auxiliar administrativo na Esc. Crescendo na Prática, Assentamento Palmares	Contrato	-Professor -Auxiliar adm. (coord.pedag.) -Coord. Pedag. (Escolas do Contestado/ Marabá-divisa com Parauapebas; -Coord. Pedagógico; -Gestor	-Substituição (contrato) -Contrato - Contrato (2 anos) -Contrato	-Esc. Crescendo na Prática, assentamento -Esc. Oziel Alves / Assent. Palmares II	-
Apoema [2017 a 2023 – CHS]	Estudante; Sem-Terrinha; Auxilia o pai numa borracharia de moto na vila do assentamento Militante MST;	-	Militante MST; Coletivo de Juventude do MST; [integra a direção estadual da juventude no estado do PA];	-	-	Recém aprovado em mestrado no PDTSA
Akin [2011 a 2016 – CHS]	Auxiliar de biblioteca escola Assentamento;	concursado	-2017 conciliava auxiliar biblioteca...(SJA) e prof. Na Esc. Carlos Marighella (Marabá) -2018-2019 – prof. Substituto IFPA/CRMB -2019- retorna para seu cargo auxiliar de biblioteca; -2020- diretor na escola (por isso precisou fazer Pedagogia); -2021-novo concurso. Assume	- -prof. Substituto (contrato) -concurso -concurso	Assentamento (São João do Araguaia) - Assentamento 26 de Março - - -área rural Marabá; -área urbana Marabá	

			como Ed.Campo, prof. De Geografia; - 2022 novo concurso na área de Pedagogia em IES particular (para atuar na área urbana devido situação de adoecimento)			
Raoni [2018 a 2023 – LL]	Liderança indígena; Prof. Escola indígena	-Contrato	-Liderança indígena; -Prof. Língua Portuguesa anos iniciais na escola indígena	-	Aldeia indígena	-Recém aprovado para o mestrado no PDTSA
Coaraci [2014 a 2019 – CAN]	Atuava na ATER (proj. Lumiar, Coopserviços, assessorando sindicato...) Agente Pastoral CPT Servidor público (Técnico agropecuária) IFPA/CRMB	-Contrato -CLT (?) -Concursado	Servidor público (Técnico agropecuária) IFPA/CRMB Tentou concurso na mesma instituição para professor de Ed. Do Campo...	-Concursado	Assentament o	Fez mestrado no PDTSA, logo após conclusão da graduação.
Erasto [2015 a 2022 – MAT]	Vigilante	concursado	Vigilante; Expectativa de abertura de concurso que contemple o seu perfil profissional	concursado	Escola no assentament o	-
Arandu [2014 a 2019 – MAT]	Agricultura; Professor na EJA 2ª etapa [2012-2014]; e, Anos Iniciais do EF	-Contrato (?) na Esc. Carlos Marighela (onde estudou)	Prof. De Matemática nos Anos finais do EF, escola Marighella; Jul.2020 a mar.2023 – Pandemia;	-Contrato	- Acampamen to; - Assentament o	Fez especialização em EduCampo (IFPA/CRMB); Recém defendeu dissertação de mestrado em Matemática

	[Fez curso Pedagogia, IES particular]		perda de contrato; ...ingressa no mestrado 2023- Prof. de Matemática nos Anos finais do EF, no SOME			
Tamandaré [2015 a 2021 – CHS]	-Posseiro; -Sindicalista (1999- diretor; 2000 a 2003 - presidente...); - Vereador (2004-2009; 2012...);	-	- Presidente do STTR (2019... atual)	-	Territórios camponeses na Região de SJA	-

Fonte: Pesquisa de Campo, 2023/mar. 2024

APÊNDICE B – Atuação em outros espaços para além da escola (atual)

Educador(a) egresso LEdoC	Atuação
Guaci, 16.03.2024	Integra a coordenação da igreja
	“Lá não tem associação... na comunidade. Tinha, mas acabou”
Amara	Igreja?
Themba	Igreja
Jamila	Associação local
Amandla	PJ Igreja Católica; Coletivo de educadores do campo (egressos da LEdoC UNIFESSPA); Coletivo Juventude da Fetagri
Jendayi	FECAT
Dandara	Militante MST – Setor de Educação; Frente Paulo Freire
Hanna	Militante MST, atuou na CPP do curso
Alika	Militante no MST; Coletivo Banzeiro de Teatro; Juventude MST
Zuri	Militante no MST; Coletivo Banzeiro de Teatro; Direção do Coletivo da Juventude do MST no estado; integra Articulação Feminina de Marabá
Guaçu	Militante MST, coordenação estadual; secretaria estadual do MST,
Iara	Atua no ramo de gastronomia, na profissão de salgadeira (atualmente em hotel)
Julene	Agricultora
Tainá	[Antes: STR; Coopserviços] Assessora de Vereadora do PT; Instituto Zé Cláudio e Maria (IZM); Articulação Feminista de Marabá
Marjani	MST
Danso	A associação dos produtores familiares da comunidade
Tecoara	Igreja católica
Kayke	Aproxima-se das atividades do MST (formações, ações na escola)
Tecoara	Sindicato
Felizardo	-
Abaeté	Assistência Técnica e Extensão Rural, Cooperativismo, Motorista.
Joaci	Militante MST
Akin	Militante MST
Raoni	Liderança indígena.....(vice cacique)
Coaraci	Apicultor, agricultor, auxilia os pais na terra
Erasto	Agricultor, auxilia os pais na terra
Arandu	MST
Tamandaré	Animador de comunidade Igreja católica; Sindicalista; vereador; sindicalista Fetagri

Fonte: Pesquisa de Campo, 2023/mar. 2024