



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

ROBLE CARLOS TENÓRIO MORAES

**MOVENDO OS RIOS E A TERRA FIRME: A PRÁXIS PEDAGÓGICA NOS
PROCESSOS FORMATIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
AMAZÔNIA TOCANTINA**

BRASÍLIA – DF
2023

ROBLE CARLOS TENÓRIO MORAES

**MOVENDO OS RIOS E A TERRA FIRME: A PRÁXIS PEDAGÓGICA NOS
PROCESSOS FORMATIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
AMAZÔNIA TOCANTINA**

Tese aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina.

BRASÍLIA – DF
2023

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

TT312m

Tenório-Moraes, Roble Carlos

Movendo os rios e a terra firme: a práxis pedagógica nos processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo da Amazônia Tocantina / Roble Carlos Tenório Moraes; Orientadora: Mônica Castagna Molina. Brasília, 2023.

209 p.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2023.

1. Práxis Pedagógica. 2. Licenciatura em Educação do Campo. 3. Hidrovia Araguaia-Tocantins. 4. Elevação Intelectual. 5. Amazônia Tocantina. I. Molina, Mônica Castagna, orient. II. Título.

ROBLE CARLOS TENÓRIO MORAES

**MOVENDO OS RIOS E A TERRA FIRME: A PRÁXIS PEDAGÓGICA NOS
PROCESSOS FORMATIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
AMAZÔNIA TOCANTINA**

Tese aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade de Brasília (UnB), da linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 11 de abril de 2023.

BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DA TESE

Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Examinadora Interna)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade de Brasília – UnB

Prof^a. Dr^a. Hellen do Socorro de Araújo Silva (Examinadora Externa)
Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC
Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus Cametá

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage (Examinador Externo)
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED
Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus Belém

Prof^a. Dr^a. Georgina Negrão Kalife Cordeiro (Examinadora Externa)
Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA
Universidade Federal do Pará – UFPA/Campus Belém/Bragança

EMEF de Ajará, Ilha de Ajará, Cametá/PA



Foto: Fabiany Sousa, Inverno Amazônico de 2023.

Eis o espaço que exerço minhas atividades profissionais – a escola.

Escola essa que está à beira do rio Tocantins, acolhendo alunos e famílias ribeirinhas.

Que tem resistido ao tempo, às maresias dos barcos e balsas, ao processo de fechamento de escolas ‘isoladas’, a qualquer ato que a faça “ser menos”.

Talvez as crianças e adolescentes que a frequentam nem saibam da importância de a ter perto de casa, na ilha.

Mas nós profissionais temos, em cada conversa particular com esses alunos, a convicção de que a educação, a escola, mudam a vida das pessoas.

Então, que nesse espaço possamos ser, para além de resistentes, acolhedores – de novos Saberes e em afeto.

Fabiany Sousa
(Educadora Ribeirinha)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pela compreensão da importância desse trabalho, grato pela força e contribuição nos períodos de idas e vindas. Seu Raimundo e dona Amélia, sei das dificuldades e das dores em silêncio, espero estar dando orgulho.

Meus queridos irmãos e irmã, nós conseguimos! Só nós sabemos o quanto dura foi e é a vida para nossa(s) família(s), que permaneçamos na luta, amo vocês. Robson, Ronison, Rob, Alessandra, Ray, Romário e Celestino.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina, pelo compromisso na orientação de doutorado, companheirismo, cuidado e zelo pela formação da classe trabalhadora, super gratidão, flor.

Aos sujeitos da pesquisa que contribuíram para a compreensão e análise do movimento real e dos apontamentos para a luta no território da Amazônia Tocantina. Obrigado, Baião, Mocajuba, Cametá e Limoeiro do Ajuru. A luta coletiva sempre será nossa maior arma.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, pela acolhida e pelos educadores/as que enriquecem minha trajetória, em especial, às Professoras Dr^a. Kátia Curado, Dr^a. Shirleide Cruz e Dr^a. Maria Abádia. Aos Professores Doutores Salomão Hage e Hellen Silva pelas avaliações e contribuições desde a qualificação, além da Prof^a. Dr^a Georgina Negrão pelo apoio e cuidado no momento de defesa desta obra.

À Turma da Mônica, o coletivo humanizador e fraterno que tive o prazer de fazer parte, foram muitos momentos de aprendizado, partilha de conhecimentos e alegrias, aprendi a ser chorão com eles, ninguém solta a mão de ninguém!

A todos os meus amigos e colegas pelo apoio e forças durante este percurso. Obrigado, Tomé-Açu, Oeiras do Pará e ao meu querido bairro Nova Cametá, “tamo junto nessa arapuça”.

O início desta trajetória doutoral teve participação essencial da Cleide Oliveira, “borbolete-se”, dormi sonhando e acordei com o objeto de pesquisa. Esta obra é sua também, obrigado! Grato pelo aprendizado e humanização.

Aos atores que não foram citados aqui, saibam que na curta memória deste ser, vocês estão presentes, obrigado por contribuírem mesmo sem saberem e sem serem citados.

Agradecer, em especial, aos meus filhos Ícaro e Ian, pelo amor imensurável. Não posso deixar de reverenciar à Dailde Alves, mãe dos meninos, obrigado pelo discernimento das ausências que tive enquanto pai dos nossos filhos. Obrigado pelo apoio, você é uma mulher e mãe guerreira que sempre irei admirar.

Gratidão à Rayane Freitas, minha companheira, obrigada pelos cuidados, aprendizados e partilhas. A Educação do Campo “tá na veia”, sejamos sempre *práxis*.



Eles combinaram de nos matar,
Mas nós combinamos de não morrer!
(Conceição Evaristo)

RESUMO

O estudo intitulado “Movendo os rios e a terra firme: a práxis pedagógica nos processos formativos da Licenciatura em Educação do Campo na Amazônia Tocantina”, é fruto do vínculo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Teve por objeto a análise da práxis pedagógica dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, da UFPA-Cametá. As reflexões se detiveram na premissa de compreender se a LEdoC contribui para a elevação intelectual dos sujeitos do curso como elemento emancipador de classe para si. O trabalho foi conduzido no campo do Materialismo Histórico-Dialético por estar contido numa análise da realidade, investigando a práxis dos sujeitos organizados em coletivos, em vista ao enfrentamento ao processo progressivista, eminente num espaço da Amazônia com as obras da Hidrovia Araguaia-Tocantins. Metodologicamente foram realizadas pesquisas de campo e documental, com entrevistas e questionários semiestruturados, finalizados com análise categorial. Os dados da pesquisa de campo foram produzidos em 04 (quatro) municípios da região à jusante da Hidrelétrica de Tucuruí, com egressos da LEdoC dos territórios dos municípios de Baião, Mocajuba, Cametá e Limoeiro do Ajuru. Os sujeitos foram organizados em 02 (duas) categorias: egressos da LEdoC e lideranças comunitárias, todos com envolvimento nas ações contra as obras da hidrovia Araguaia-Tocantins. A análise de dados indicou que os sujeitos egressos da LEdoC se constituíram com ações que geram a práxis pedagógica em suas atuações e com elevação intelectual de compreensão de classe, seus processos formativos tiveram por base as formações nos tempos comunidades e na dimensão de gestão de processos comunitários presentes no PPC da LEdoC. Nesta circunstância, afirma-se que a LEdoC do Campus-Cametá, apesar das contradições, consegue dar conta da elevação intelectual dos sujeitos que nela se forjam e produz elementos para enfrentar o progressivismo na Amazônia Tocantina.

Palavras-chave: Práxis Pedagógica, Licenciatura em Educação do Campo, Hidrovia Araguaia-Tocantins, Elevação Intelectual, Amazônia Tocantina.

ABSTRACT

The thesis entitled "Moving rivers and dry land: the pedagogical praxis in the formative processes of the Licentiate Degree in Rural Education in the Tocantins Amazon", is the fruit of the link to the Postgraduate Program in Education of the University of Brasilia. It had as object the analysis of the pedagogical praxis of the graduates of the Licentiate Degree in Rural Education, from UFPA-Cameta. The reflections focused on the premise of understanding whether the License in Rural Education (LEdoC) contributes to the intellectual elevation of the course subjects as a class emancipation element for themselves. The work was conducted in the field of Historical-Dialectic Materialism for it is contained in an analysis of reality, investigating the praxis of subjects organized in collectives with a view to confronting the eminent progressive process in an area of the Amazon with construction works on the Araguaia-Tocantins Waterway. Methodologically, field and documentary research were carried out, with interviews and semi-structured questionnaires, finalized with categorical analysis. Field research data were produced in 04 (four) municipalities in the region downstream of the Tucuruí Hydroelectric Plant, with LEdoC graduates from the territories of the municipalities of Baião, Mocajuba, Cametá and Limoeiro do Ajuru. The subjects were organized into 02 (two) categories: LEdoC graduates and community leaders, all involved in actions against construction works on the Araguaia-Tocantins waterway. Data analysis indicated that the subjects who graduated from LEdoC were constituted with actions that generate pedagogical praxis in their actions and with intellectual elevation of class understanding, their formation processes were based on training in the communities and in the dimension of management of community processes present in the LEdoC's Course Political-Pedagogical Projects (CPP). In this circumstance it can be stated that LEdoC of Campus-Cametá, despite the contradictions, manages to account for the intellectual elevation of the subjects that are forged in it and produces elements to face progressivism in the Tocantins Amazon.

Keywords: Pedagogical Praxis, License in Rural Education, Araguaia-Tocantins Waterway, Intellectual Elevation, Tocantins Amazon.

RÉSUMÉ

La thèse intitulée “En déplaçant les rivières et la terre ferme: la praxis pédagogique dans les processus de formation du diplôme en éducation rurale dans la Amazonie du Tocantins”, est le résultat du lien dans le programme d'études supérieures de Post-Graduation en Éducation de l'Université de Brasília. Il avait pour objet l'analyse de la praxis pédagogique des diplômés de licence universitaire en Éducation Rurale, de l'UFPA-Cametá. Les réflexions étaient basées sur la prémisse de comprendre si LEdoC contribue à l'élévation intellectuelle des sujets du cours en tant qu'élément émancipateur de classe pour eux-mêmes. Le travail a été mené dans le domaine du matérialisme historico-dialectique parce qu'il est contenu dans une analyse de la réalité, étudiant la praxis des sujets organisés en collectifs en vue de confronter le processus progressiste éminent dans un espace de l'Amazonie avec les travaux de la voie navigable Araguaia-Tocantins. Sur le point de vue méthodologique, des recherches de terrain et documentaires ont été réalisées, avec des entretiens et des questionnaires semi-structurés, finalisés par une analyse catégorielle. Les données de recherche sur le terrain ont été produites dans 04 (quatre) municipalités de la région en aval de la centrale hydroélectrique de Tucuruí, avec des diplômés LEdoC des territoires des villes de Baião, Mocajuba, Cametá et Limoeiro do Ajuru. Les sujets ont été organisés en 02 (deux) catégories: des diplômés LEdoC et des leaders communautaires, tous impliqués dans les actions contre les travaux de la voie navigable Araguaia-Tocantins. L'analyse des données a indiqué que les sujets diplômés de LEdoC étaient constitués avec des actions qui génèrent la praxis pédagogique dans leurs actions et avec une élévation intellectuelle de la compréhension de classe, leurs processus de formation étaient basés sur les formations dans les temps communautés et dans la dimension de gestion des processus communautaires présents dans le PPC¹ de LEdoC. Dans cette circonstance, il est affirmé que le LEdoC du Campus-Cametá, malgré les contradictions, parvient à rendre compte de l'élévation intellectuelle des sujets qui s'y forment et produit des éléments pour faire face au progressisme dans l'Amazonie de Tocantins.

Mots-clés: Praxis pédagogique, Diplôme en éducation rurale, Voie navigable Araguaia-Tocantins, Élévation intellectuelle, Amazonie de Tocantins².

¹ Projet Pédagogique de Cours.

² Région brésilienne.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da Hidrovia Araguaia-Tocantins	32
Figura 2 - Mapa dos trechos de dragagens e derrocamento	33
Figura 3 - Veículos de transportes ribeirinho - (A) manual e (B) motorizado.....	43
Figura 4 - Ilustração do percurso da pesquisa	54
Figura 5 - Municípios de abrangência dos sujeitos da pesquisa	56
Figura 6 - Mapa de localização do TUP de Abaetetuba.....	84
Figura 7 - Organização Curricular da LEDOC PPC-2017	142
Figura 8 - Áreas de dragagem, derrocagem e descarte.....	156
Figura 9 - Caminhada do I Encontro dos Povos das Águas (Cametá, 2019).....	157
Figura 10 - Mística de encerramento do I Encontro dos Povos das Águas (Cametá, 2019)	158
Figura 11 - II Encontro dos Povos das Águas (Baião, 2021)	158
Figura 12 - Mapa Mineral do Pará	163
Figura 13 - Pedral do Lourenço no rio Tocantins	166
Figura 14 - Caravana em Defesa do Rio Tocantins	175
Figura 15 - Eclusa 1 da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.....	184
Figura 16 - Barcaças "Comboio-tipo" para navegação à jusante da UHT.....	185
Figura 17 - Demonstração de Corte (Croqui) do Tipo de Canal de Navegação.....	186
Figura 18 - Casa localizada na Ilha São Sebastião, Cametá/PA.....	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados de afirmação de pertencimento sócio profissional	39
Quadro 2 - Informações dos sujeitos da pesquisa	57
Quadro 3 - Teses analisadas a partir de pesquisas da LEdoC/Cametá.....	58
Quadro 4 - Regionalização do Território do Nordeste Paraense	68
Quadro 5 - Empreendimentos de Beneficiamento e Exportações de Commodities.....	82

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AHITAR	Administração da Hidrovia Araguaia-Tocantins
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ALBRAS	Alumínio Brasileiro
ALUNORTE	Alumina do Norte do Brasil
AMPARQC	Associação de Moradores Pescadores e Agricultores Remanescente de Quilombolas da Vila de Cardoso
ANTAQ	Agência Nacional de Transportes Aquaviários
APTEBAT	Associação dos Pescadores do Território do Baixo Tocantins
ASPAM	Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais de Mocajuba
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEBS	Comunidades Eclesiais de Bases
CF	Constituição Federal
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CUNTINS	Campus Universitário do Tocantins
CUT	Central Única dos Trabalhadores(as)
DAC	Divisão de Arte e Cultura
DF	Distrito Federal
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte
EAD	Educação à Distância
EDoC	Educação do Campo
EF	Ensino Fundamental
EIA	Estudo de Impacto Ambiental
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ENNOEPe	Encontro Norte e Nordeste dos Estudantes de Pedagogia
EPECUT	Encontro de Pedagogia do Campus Universitário do Tocantins
EUA	Estados Unidos da América
FACIN	Faculdade de Ciências Naturais
FAED/Cametá	Faculdade de Educação de Cametá
FE	Faculdade de Educação
FECAF	Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins
FECAMPO	Faculdade de Educação do Campo

FGEDUC	Fundo de Garantia de Operações de Créditos Educativos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORBEC	Fórum Baionense de Educação do Campo
FORCEC	Fórum Cametaense de Educação do Campo
FORECAT	Fórum Municipal de Educação do Campo da Região Tocantina
FORMEC	Fórum Mocajubense de Educação do Campo
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
GEAM	Grupo de Estudos em Educação Cultura e Meio Ambiente
GEPECART	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina
GEPERUAZ	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Assexuados Livres e Iguais
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem
MEC	Ministério da Educação
MEPe	Movimento Estudantil Paraense de Pedagogia
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MPF	Ministério Público Federal
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terras
NAC	Núcleo de Arte e Cultura
ONGS	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDA	Planos de Desenvolvimento da Amazônia
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNHR	Programa Nacional de Habitação Rural

PNOPG	Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPLSA	Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RIMA	Relatório de Impacto Ambiental
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDEME	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Mineração e Energia
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED/Cametá	Secretaria Municipal de Educação de Cametá
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESU	Secretaria de Educação Superior
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SICREDI	Sistema de Crédito Cooperativo
SIMINERAL	Sindicato das Indústrias Minerárias do Estado do Pará
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
SUDAM	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
TC	Tempo Comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TU	Tempo Universidade
TUP	Terminal de Uso Privado
UC	Unidade de Conservação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA	Universidade Federal do Pará
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UHT	Usina Hidrelétrica de Tucuruí
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

**MOVENDO OS RIOS E A TERRA FIRME: A PRÁXIS PEDAGÓGICA NOS
PROCESSOS FORMATIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
AMAZÔNIA TOCANTINA**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Nas Veredas da Sobrevivência: aproximações da pesquisa de um Amazônida	20
1.2 Territorializar: elementos para compreender o norte da Tese	28
1.3 A Universidade Federal do Pará, o Campus Universitário do Tocantins e a Licenciatura em Educação do Campo	36
1.4 Os objetivos da pesquisa	41
1.5 A construção teórico-metodológica no campo do Materialismo Histórico-Dialético	42
1.5.1 O método em Marx como construção do “leme” da pesquisa	42
1.5.2 Instrumentos de produção e análise de dados.....	49
1.5.3 Os sujeitos da pesquisa e seus territórios.....	55
1.6 Organização da Tese.....	59
2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NA BATALHA DAS IDEIAS CONTRA O CAPITAL PROGRESSIVISTA	61
2.1 O território da Amazônia Tocantina.....	65
2.2 As territorialidades do campo ribeirinho	72
2.3 Os movimentos sociais e os projetos progressivistas do capital na Amazônia Tocantina.....	75
2.4 A articulação da Educação do Campo na Amazônia Tocantina a partir dos fóruns e fóris.....	85
3 O TRABALHO E A PRÁXIS DA LEDOC: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS	91
3.1 Os fundamentos do trabalho pedagógico para compressão da práxis formativa como elemento de contra-hegemonia.....	92
3.2 A reprodução e alienação do trabalho na sociedade capitalista	98
3.3 A formação de professores na esteira capitalista	107
3.4 Concepções epistemológicas na formação de educadores.....	113
3.5 O trabalho pedagógico como práxis na formação de professores da LEdoC	119
3.6 A formação docente na LEdoC e a perspectiva gramsciana dos intelectuais	126

4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RESITÊNCIAS AOS PROCESSOS PROGRESSIVISTAS	136
4.1 Análises do Projeto Pedagógico da LEdoC e a perspectiva de construir a intelectualidade crítica: contradições e avanços	137
4.2 A compreensão dos egressos da LEdoC sobre os impactos econômicos na região	151
4.3 Os impactos da hidrovia e as percepções dos egressos como sujeitos reflexivos	166
4.4 O rio: projeções dos egressos sobre as dinâmicas da hidrovia e o “lado de lá”	176
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	195
APÊNDICE I - Caracterização dos/as Sujeitos/as da Pesquisa	205
APÊNDICE II - Guia da Entrevista Semiestruturada – Egressos da LEdoC CUNTINS	206
APÊNDICE III - Guia da Entrevista Semiestruturada – Lideranças	208
ANEXO - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	209

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tece incursões intelectuais que contribuem com o processo de reflexão crítica acerca do avanço do capital econômico na região norte do país, que visa gerar ainda mais riquezas na Amazônia. No entanto, essas riquezas não são para as populações que produzem e reproduzem suas vidas entre terra firme, rios e florestas.

Dentro do espectro de luta pela sobrevivência pela terra, pela água, pelo direito de existir, do direito a ter direitos é que nasce, a partir das reivindicações dos movimentos sociais, a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), curso superior que visa o acesso e elevação intelectual dos trabalhadores e trabalhadoras das áreas rurais ao ensino superior nas universidades públicas.

Neste foco, as multideterminações impuseram a necessidade de gestar uma outra possibilidade de sociedade. Ao tratar de um pequeno recorte da materialização da existência humana, buscamos compreender se a LEdoC está sendo capaz de produzir a elevação intelectual de seus estudantes, com capacidade de promover a transformação em seus ambientes de vida e construir o que Paulo Freire afirma ser processos dialéticos na batalha das ideias para alteração do mundo material capitalista.

Nosso objeto girou nas reflexões sobre a percepção dos egressos da LEdoC e lideranças de organizações sociais em função do avanço das obras da Hidrovia Araguaia-Tocantins, que irá impactar as cidades e as vidas das populações que vivem ao longo do rio Tocantins. Por ser sujeito deste espaço, é importante registrar nossa aproximação com a temática do estudo e tentar fortalecer ainda mais o processo de formação coletiva da classe trabalhadora.

Foi desafiador caminhar pela região Tocantina e dos municípios de Marabá à Barcarena para se aproximar do objeto que tecemos intelectualmente, estes espaços formam o núcleo que terá o maior impacto das obras da hidrovia. O percurso deste grande projeto que chamamos de progressivismo, tem seus extremos nos estados de Mato Grosso e Tocantins, desembocando no estado do Pará, onde funcionam os grandes portos de exportação de produtos e *commodities* brasileiro.

1.1 Nas Veredas da Sobrevivência: aproximações da pesquisa de um Amazônida

A parte inicial deste tópico é uma homenagem a uma grande pesquisadora cametaense, Prof^a. Dr^a Benedita Celeste de Moraes Pinto. Remete-se ao livro de sua autoria intitulado “Nas veredas da sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos”, publicado em 2004 pela editora Paka-Tatu. Acompanhar a luta e resistência dessa grande mulher pesquisadora dos quilombos e indígenas da Amazônia Tocantina, sempre me trouxeram fôlegos e perseverança na luta coletiva da classe trabalhadora.

Ao iniciar a leitura de uma tese, convenhamos que se não tiver um foco obrigatório de um estudo acadêmico, é tarefa de uma banca avaliadora. Ler uma tese ou outra produção acadêmica deveria ser como a escola que Gramsci pensou, “*desinteressada*”. Bom, mas estamos inseridos/as num modelo social capitalista, portanto concordo com o Prof. Dr. Edir Pereira, “que uma tese já afasta de imediato os leitores pela introdução... Ler tese não é uma atividade de leitura a qual uma pessoa possa sempre se entregar com prazer” (PEREIRA, 2014, p. 18).

Apesar de não ser nada convencional iniciar um trabalho aprofundado com estas palavras, esperamos que esta produção intelectual possa colaborar para as reflexões da classe trabalhadora, que se reinventa na prática cotidiana e luta por melhorias em suas perspectivas de vida. Esta tese foi construída em uma realidade onde as contradições de que o estudo, a escrita e a pesquisa também é um trabalho penoso, desgastante, depressivo, etc., mas que produz frutos bons, concordo com Gramsci que assim afirma,

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2006, p. 51).

Essa é a nossa contribuição, e esperamos que possamos construir e permanecer nas trincheiras da resistência junto à classe trabalhadora, em especial, das populações das águas e das florestas do território da Amazônia Tocantina.

Ao iniciar o registro de uma memória, mergulhamos no passado, sentindo o presente e projetando uma perspectiva de futuro. Assim, ao iniciar a apresentação deste relatório final de pesquisa, faço uma breve reflexão sobre as inquietações que me fizeram adentrar neste campo de debate, analisando os aspectos de vida social, político, educacional, em específico, da área da Educação do Campo.

Nesta premissa, parafraseio concordando que “escrever não é apenas um desabafo, é uma vivência que muda” (BARON, 2000, p. 57). “Assim, desejo salientar que o ato de recordar como o de esquecer ocorre devido a manipulações que podemos ser conscientes ou inconscientes, elaborados na estrutura psicológica do sujeito afetado por fatores como afetividade, interesse, desejo, censura ou inibição” (SOUZA, 2003, p. 91).

Concordo que a memória também é um espaço de armadilha, pois carrega em si um processo emotivo, afetivo e sentimentos antagônicos de alegrias e tristezas. Rever a trajetória de vida, acadêmica e profissional é sempre uma oportunidade interessante. É um momento em que paramos para refletir sobre o caminho que viemos trilhando na direção, tanto das nossas realizações profissionais quanto da nossa contribuição para esse campo, ao desenvolvimento das instituições e da sociedade das quais fazemos parte.

A *priori*, filho de trabalhador e trabalhadora rural, oriundo do município de Cametá³ no nordeste paraense, sempre tive contato direto com o campo. Meus pais migraram da área rural para ter possibilidades de oferecer melhores condições de vida através da educação para os filhos, que ao todo somam-se em 08 (oito), da qual sou o terceiro da linha genealógica dos irmãos, e desse total, temos apenas uma irmã.

Todos tiveram a opção de estudar a educação básica, porém, meus dois irmãos mais velhos se concentraram na ajuda dos serviços da oficina de pintura e lanternagem de veículos do nosso genitor. Tinha a compreensão que a mudança de vida e de pensamento possui na educação como a única saída das amarras alienantes da sociedade capitalista, pois, a renda de nossa família servia apenas para suprir de

³ O município de Cametá pertence à mesorregião nordeste paraense, tendo seus limites territoriais ao norte com o município de Limoeiro de Ajuru, ao sul, com Mocajuba, ao leste, com o de Igarapé-Miri e ao Oeste com o município de Oeiras do Pará. O município possui uma população estimada em 130.868 habitantes (IBGE/2015). Sua extensão territorial é de 3.081.367 Km² (IBGE, 2010).

maneira mínima as necessidades básicas de alimentação e vestimentas de nossa família.

Apesar das dificuldades, desde muito cedo, eu e meus irmãos ingressamos em movimentos sociais, organizações religiosas (Pastoral da Juventude), partido político de orientação ideológica de esquerda, e em manifestações de arte e cultura, onde indagações sobre a educação social para a formação do ser humano me levaram a buscar cientificamente a compreensão das relações entre os sujeitos e que esta poderia estar a favor ou contra a transformação social, ou seja, de libertação ou manutenção de um *status quo*.

No Ensino Médio, a convite da Prof^a. Dr^a. Benedita Celeste de Moraes Pinto, docente do Campus da UFPA/Cametá, ingressei como voluntário no projeto “Inclusão no processo ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na Região do Tocantins”. Minha atuação se deu como monitor de Oficinas de Produção e Criação de Histórias, que em trabalho final eram convertidos em peças teatrais que relatavam a constituição e vivência das populações remanescentes de quilombolas na região Tocantina. Os trabalhos do projeto, posteriormente, deram luz ao livro paradidático chamado “O livro que vó Madá escreveu na memória: histórias do antigo quilombo do Mola” (Cametá: BCMP Editora, 2009).

Com a conclusão do Ensino Médio no ano de 2004, trabalhei como profissional autônomo em diversos ramos profissionais na cidade de Cametá – em 2006, prestei concurso público e consequentemente classificado para o cargo de Agente Administrativo da Prefeitura de Cametá, sendo lotado para trabalhar na Escola Municipal Santa Terezinha, na qual iniciei minha vida como um profissional da educação formal.

Em 2008 fui aprovado no vestibular da UFPA para o curso de Pedagogia no Campus de Cametá/PA. O período que estive na graduação foi um dos tempos mais intensos que pude ter em minha vida, adotei a universidade como segunda casa e nela vi o potencial de convergir todos os meus anseios em realidade.

Ingressei no movimento estudantil de pedagogia, contribuindo coletivamente na construção do Centro Acadêmico de Pedagogia de Cametá, coordenando as primeiras edições do Encontro de Pedagogia do Campus Universitário do Tocantins

(EPECUT). Na militância estudantil paraense, retomamos as atividades do Movimento Estudantil Paraense de Pedagogia (MEPe/PA), construímos a proposta e sediamos por duas vezes o Encontro Norte e Nordeste dos Estudantes de Pedagogia (ENNOEPe), em 2012 na cidade de Cametá e em 2016 na capital Belém, além de ter realizado o Encontro Nacional dos Estudantes e das Estudantes de Pedagogia em 2013, que é considerado o maior encontro deliberativo do curso de pedagogia sediado na UFPA, no Campus do Guamá em Belém.

Além do movimento estudantil, colaborei na construção do projeto que criou o Núcleo de Arte e Cultura (NAC) da UFPA/Cametá, e hoje reconhecido como Divisão de Arte e Cultura (DAC) – (Processo n. 013460/2009-UFPA - Resolução nº 683, de 09 de setembro de 2010). Na primeira gestão ocupei a função de Vice-Diretor de Recursos (2008-2009) e com a instalação de processo eleitoral universal para direção da DAC, fui eleito por 02 (duas) vezes Coordenador Geral da DAC que compreendeu os anos de 2010 a 2012.

No ano de 2010 e 2011 atuei como Coordenador de Alfabetizadores do Programa Mova Pará Alfabetizado (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos), sob coordenação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), podendo assim ter maior contato com ribeirinhos da região de Cametá que participavam do programa, neste momento, cria-se a perspectiva como educador no campo.

Durante o curso de pedagogia buscava minha área de atuação e nos caminhos das disciplinas tentava obter uma área de pesquisa. Na época, o curso ofertava apenas 02 (duas) grades de aprofundamento teórico de formação específica, que se chamava “Núcleo Eletivo”, sendo um na área da Educação de Jovens e Adultos e o outro em Educação Ambiental. Desses, optei pelo núcleo ambiental, e me deparei com aquilo que me fazia sentir necessidade de compreender em ordem mais específica, isto ocorreu devido ao movimento de compreender a territorialidade da região Tocantina, e conseqüentemente do ingresso nas ações do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART).

A partir das proximidades com a temática e a afinidade das pesquisas do Profº Dr. Adalberto Costa (UFPA/Cametá), que atuava com pesquisas em Unidades de Conservação, o escolhi como orientador de trabalho de conclusão de curso e produzi a pesquisa intitulada: *O Processo Educativo em Unidades de Conservação: reflexões sobre o papel da educação enquanto instrumento de luta*, que teve por objetivo realizar

um estudo bibliográfico acerca das ações educacionais desenvolvidas em unidades de conservação (UC) brasileiras, concebendo assim, minha orientação de área de pesquisa para estudos posteriores nas bases científicas aprofundadas da Educação do Campo.

Graduei-me em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará em 2012, em 2013 ingressei na especialização *lato sensu* em História Afro-Brasileira e Indígena, por entender que o curso me permitia discutir melhor os movimentos quilombolas da região Tocantina, em específico os quilombos do município de Cametá, que são categorizados como populações tradicionais e que futuramente este debate viria à tona, já que em áreas de proteção ambiental essas e outras populações estão presentes.

Em 2013 participei da Seleção para o Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da UFPA e do Mestrado em Ciências Políticas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Políticas do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), também da UFPA. Ao ser classificado pelo PPGED abandonei a seleção de Ciências Políticas na fase de entrevistas, por considerar que o Mestrado em Educação no momento era o mais oportuno, devido minha formação na área e tendo como orientadora a Prof^a. Dr^a. Marilena Loureiro da Silva, que por sinal, tem uma trajetória ímpar em pesquisas na área da Educação Ambiental no estado do Pará.

No início de 2014, concluí a especialização com a produção da monografia intitulada: *Educação e Desenvolvimento na Terra da Liberdade: o caso de uma Associação Remanescente de Quilombolas na Amazônia Tocantina*. A pesquisa abordou as relações históricas dos movimentos sociais na região e em especial o movimento negro, tornando determinante para a reconstrução da identidade dos povoados negros da região Tocantina, a pesquisa possibilitou a identificação das percepções/sentimento dos atores sociais e dos indivíduos pertencentes a 08 (oito) comunidades quilombolas a partir da criação da Associação Remanescentes de Quilombolas Terra da Liberdade no município de Cametá/PA.

Com ingresso no mestrado tive que viver uma vida entre trabalhar em Cametá e cursar a pós-graduação em Belém. No PPGED me vinculei ao Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), coordenado pela Prof^a Dr^a. Marilena

Loureiro⁴, e neste mesmo ano compus a Equipe do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Ambiental (2014), sob responsabilidade do GEAM em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que ofertou turmas de aperfeiçoamento em 08 (oito) municípios do Estado do Pará (Belém, Barcarena, Moju, Cametá, Mocajuba, Tucuruí, Portel e Oriximiná). No curso participei na função de Professor Formador. 2014 foi um ano intenso, da qual tive a sensação indescritível de ser pai, nasce o Ícaro.

Entre os anos de 2015 a 2017 participei como Professor Pesquisador do Curso de Especialização em Educação Ambiental, com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis (Resolução nº 4.647 de 25 de março de 2015), ofertado para 03 (três) municípios paraenses, sendo: Belém, Moju e Santarém.

Ao mesmo tempo em que cursava o mestrado, sempre estive ativo em diversas outras funções de cunho político e social, neste sentido, vi a necessidade de continuar contribuindo com os movimentos sociais e de classes, me tornando voluntário da Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais do Município de Cametá, como Assessor Técnico na Função de Coordenador Pedagógico, para realizar levantamento Técnico Social na execução de projetos da entidade, no que concerne ao mapeamento socioeconômico de Pescadores/as Artesanais, no âmbito do Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), no Município de Cametá/PA.

Em 2016 tive mais “02 (dois) filhos”, o Ian e a Dissertação, intitulada, “*As Possibilidades da Inserção da Educação Ambiental em Unidades de Conservação: o caso da Reserva Extrativista “Ipaú-Anilzinho” na Amazônia Tocantina*”, que trouxe em seu bojo, a formulação da pesquisa que se alicerçou no estudo da Educação Ambiental em Área Protegida (Reserva Extrativista), tendo como objeto de pesquisa as ações de educação ambiental desenvolvidas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), na RESEX Ipaú-Anilzinho.

A pesquisa de mestrado foi parte integrante da linha de pesquisa Gestão Ambiental, com ênfase em Gestão de Unidades de Conservação Ambiental de Uso Sustentável e Desenvolvimento Territorial e Ações Públicas Locais do projeto maior,

⁴ Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7261982145077537>

intitulado: A Educação por entre estradas, rios, cidades e florestas: imagens amazônicas, coordenado pelo GEAM.

Ao término do mestrado, no governo municipal de Cametá/PA, assumi a função de Diretor do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, devido a experiência obtida em nível de Mestrado e os debates das problemáticas atuais. Participei do processo de reorganização do organograma da Secretaria de Educação, com isso construímos a proposta de criação e posterior aprovação da Divisão de Educação do Campo da SEMED/Cametá, anseio este que vinha sendo discutido desde as ações do Fórum Municipal de Educação do Campo da Região Tocantina-FORECAT.

Em função de aprovação em concurso para professor da educação básica mudei para o município de Tomé-Açu/PA, assumindo a função de diretor da Unidade de Polarização Educacional da Vila Forquilha, ingressando assim, na Coordenação de Educação do Campo. A articulação na função se deu pela experiência militante e profissional com populações profissionais e a perspectiva do governo municipal na construção da política de Educação do Campo naquele território.

Na jornada de educador/pesquisador fui conhecendo melhor a realidade local, a realidade das escolas do campo, os sujeitos escolares, as comunidades, suas expectativas, frustrações, projetos, cultura e modos de vida, elementos nos quais debrucei minhas inquietudes de pesquisa e minhas reflexões sobre a realidade das populações que vivem no campo tomeaçense.

Com o intuito de contribuir com a formulação da Política de Educação do Campo no município, tomei a posição de sujeito pesquisador e iniciei os debates de entendimento do panorama educativo na região, passando a conhecer de perto o processo de Nucleação das Escolas do Campo, o Sistema Organizacional Modular do Ensino Fundamental, do Plano Municipal de Educação e consequente da proposta de Construção Curricular da Educação do Campo do município.

Em meio ao processo de doutoramento, contribuímos como professor celetista do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo de Carauari/AM (2021/2022), ofertado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e da Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, com ênfase em Educação do Campo pela Faculdade Espírito Santo (Tomé-Açu, 2020).

Em 2021, houve o convite da gestão do município de Oeiras do Pará para assessorar nos estudos sobre as escolas do campo, nestas veredas, construímos a proposta de uma escola Agroextrativista em Alternância Pedagógica, aprovada no Programa Brasil na Escola do MEC, da qual destinou-se recurso técnico e financeiro para consolidação de uma escola com a perspectiva da educação do campo. Nesta proposição, nos desafiamos a testagem de materializar os princípios que tanto debatemos no movimento da EdoC, de dar significado e vida para a escola e os sujeitos que ela constitui.

Entendemos que esta caminhada foi construída por várias mão e sujeitos, pesquisando e produzindo conhecimentos no território da Amazônia, temos nesta tese, mais um importante elemento que poderá auxiliar na compreensão da construção da intelectualidade dos sujeitos das águas e das florestas da Amazônia Tocantina.

A pesquisa indicou que a atuação dos sujeitos nos coletivos e movimentos sociais foi potencializada com a formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo, demonstrando que nas suas materialidades de vida a *práxis pedagógica* está sendo materializada com contradições e conflitos mediante as condicionantes do tempo histórico atual.

As reestruturações econômicas produzidos pelo capitalismo avançam de forma estruturada e sistêmica no Pará. O agronegócio avança no nordeste do estado, no sul e sudeste, com predominância na exploração mineral, e nas grandes bacias hidrográficas, o capital vê o potencial de exploração das águas (para geração de energia, transporte, como mercadoria, etc.). Veremos que as potencialidades dos recursos naturais da Amazônia de fato é a cobiça mundial, mas neste espaço também são construídas arenas de disputas pelos diversos seguimentos da sociedade.

A partir de nosso objeto fica lucido que o curso de LEdoC e seus egressos estão construindo processos de reflexão crítica e de contraposição nos diversos ambientes, principalmente em seus territórios de pertencimento. Neste trabalho, a disputa de classes é evidente, de um lado o avanço progressivista para produção de lucro e mais-valia e de outro as organizações sociais e coletivos de classe, gênero, geracional, institucionais, etc., em defesa da vida e dos recursos naturais.

Nestes aspectos a pesquisa aponta que a LEdoC, por meio de seus egressos e lideranças comunitárias, reafirma saberes, potencializa a reflexão crítica e cria possibilidades de lutas contra-hegemônicas. A *práxis* dos egressos é denotada a partir de suas ações nas disputas sociais coletivas e na batalha das ideias. Essa afirmação fica estabelecida na reafirmação da construção identitária de classe e que ao longo deste trabalho são pontuadas.

1.2 Territorializar: elementos para compreender o norte da Tese

Esta pesquisa teve por objeto a análise das *práxis* pedagógicas no processo formativo de educadores do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) de construção intelectual da classe trabalhadora, partindo da referência histórica de pensar as estruturas econômicas, políticas e sociais, na perspectiva de identificar processos contraditórios, capazes do enfrentamento ao progressivismo capitalista no Baixo Tocantins, em um processo de construção da contra-hegemonia.

Por uma defesa teleológica de que não existe desenvolvimento humano, onde, os aspectos econômicos se impõem como objeto primeiro na relação homem-natureza, definiu-se a utilização do termo progressivismo para conotar as ações sobreposta pelo Estado, logicamente dentro da estrutura da sociedade política⁵, como instituição que pode legislar sobre projetos econômicos que expropriam os direitos dos sujeitos, sejam estes também produtores da sua existência no baixo Tocantins.

Por considerar um trabalho denso, é importante direcionar a utilização do termo “progressivismo”. Neste trabalho se caracteriza pelo conceito de um modelo de reestruturação econômica do capitalismo na região. Em alguns casos, na literatura científica, esse termo é substituído ou tomado como sinônimo por progressismo, não é o nosso caso.

O progressivismo pode aparecer em duas nuances, uma como movimento de reestruturação da sociedade marcada pela tecnologia e avanço industrial,

⁵ Este debate será mencionado posteriormente, no decorrer da tese, tendo base as reflexões de Gramsci.

principalmente na transição do século XIX para o XX, e em outro viés como tendência pedagógica no campo educacional. No entanto, uma não se distânciava da outra, pois a escola é uma instituição da sociedade e pode ser um mecanismo de difusão de ideais de classes sociais.

Em termos sociais, para Mendes (2003), o termo ganha entonação nos Estados Unidos ligado ao modelo pragmatista da época, e que vê nas ideias de Frederick Taylor, a possibilidade de avanço da sociedade a partir da administração científica de novos modelos de regulação social. O fenômeno taylorista ganhou efervescência devido ao período histórico de recessão norte-americana, e a necessidade de imposição de poder na nova ordem mundial, pois, “os progressistas adotavam a possibilidade de se mudar tudo para melhor” (2003, p. 31).

Segundo a autora, Taylor via no gerenciamento administrativo o caminho para maior produtividade, efetivando-se os custos/benefícios do novo modelo social da época e que ainda é vigente até hoje. Mendes (2003) apresenta quatro princípios para a administração científica construídas por Taylor:

- 1 Desenvolvimento de uma verdadeira ciência, ou seja, substituição do critério individual do operário por uma ciência.
- 2 Seleção científica do trabalhador, estudando-o e escolhendo-o de acordo com sua personalidade e natureza da tarefa a ser exercida (buscando o homem de primeira classe).
- 3 Sua instrução e treinamento científico, em que o trabalhador é “experimentado”, em vez de escolher ele próprio os processos e aperfeiçoar-se por acaso.
- 4 Cooperação íntima e cordial entre a direção e os trabalhadores. Dessa forma, trabalhadores e administração deveriam fazer juntos o trabalho, de acordo com leis científicas desenvolvidas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente, a critério do operário. (TAYLOR, 1970, apud MENDES, 2003, p. 38).

Na citação acima, podemos extrair questões pontuais de manutenção de classes, como: a ênfase no individualismo, competitividade, seleção e exclusão, subordinação e disciplina, aspectos esses intimamente ligados à lógica capitalista. Em Taylor é possível evidenciar que as fábricas, os donos dos meios de produção, o trabalhador e as instituições sociais devem seguir um modelo que dê conta da manutenção do *status quo* da lógica liberal.

Essa lógica é transferida e difundida pela escola sobre a categorização de tendências pedagógicas. No Brasil, Libânio e Saviani se debruçaram em esmiuçar suas aplicações práticas e as reais implicações, no entanto, apresentando críticas e formulações que foi definida em dois campos: Tendências Tradicionais e Progressistas. O progressivismo aparece nesta categorização na primeira tendência.

No Brasil, a Tendência Liberal Renovada Progressivista teve repercussão pelo Movimento Escola Nova, influenciado pela corrente progressivista de John Dewey. Essa tendência teve grande penetração no Brasil na década de 1930 com influência em muitas práticas pedagógicas nos dias atuais (ARACÉLI SILVA, 2018, p. 99).

Essa concepção pode se apresentar como Pedagogia Nova, Escolanovismo ou Escola Nova, e no final do século XX ganhou força e prática a partir da difusão das concepções de Dewey. Sabendo que a escola é utilizada como meio de reprodução e manutenção de classes na sociedade capitalista, Mendes (2003), é cirúrgica ao pontuar as ideias tayloristas na manutenção do capital, no momento em que o EUA deveria se reestruturar pós-crise, pois havia a necessidade de reorganização de,

... um novo tipo de Estado, o Estado liberal, um novo tipo de homem, tanto das classes dominantes, que deveriam transitar de ociosos/parasitas para industriais/produtivos, como da classe trabalhadora, e uma nova ética que servisse como instrumento de controle da vida do trabalhador em todas as suas dimensões. O controle e a racionalização do processo de trabalho passaram a demandar o controle da vida do trabalhador (MENDES, 2003, p. 44).

O “novo” padrão de trabalhador é estruturado a partir das ideias tayloristas, e essa concepção é transpassada para a escola como meio de reproduzir as reais necessidades da sociedade da época, pois, com essa ideologia “estava, assim, aberto o caminho para a restauração de uma agenda mais tradicional em termos de educação” (BRANCO, 2014, p. 785).

A transição do modelo gerencial instituído por Taylor, encontra nas obras de Dewey, a materialização prática na escola dentro da tendência pedagógica conservadora, pois, na atualidade, há uma hegemonia de unidade disciplinar, do ensino para avaliações externas e das ideias pragmáticas que condicionam os sujeitos para o mercado de trabalho.

O progressivismo utilizado no trabalho vai além da perspectiva de progresso, principalmente quando se incute a visão relacional de homem e natureza. Corresponde à ação do homem sobre a natureza sem nenhuma intenção real de harmonia. Nesse ínterim, todos os limites são sobrepostos, há uma visão extremista no termo progressivista, pois o capitalismo é manutenção de classes e não equalização, esta ideia somente pode ocorrer em um outro modelo de sociedade, que é o comunismo.

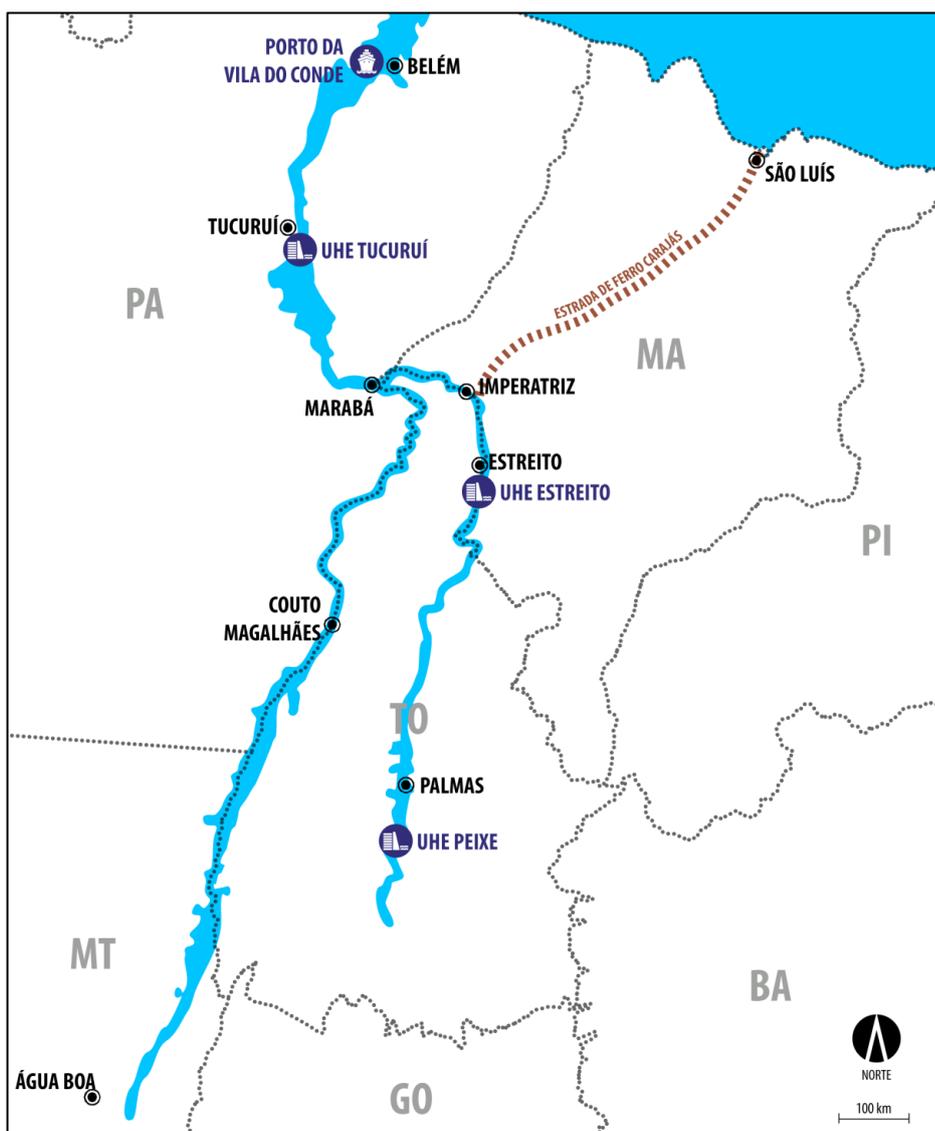
Essa acepção de ideologia de tendência progressivista centra-se na escola através de seus conteúdos de ensino, na dinâmica do "aprender a aprender", ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito" (LIBÂNEO, 1994, p. 58). A escola como aparelho ideológico nos apresenta uma proposição de igualdade de condições dentro da tendência liberal renovada progressivista, mas que não considera as desigualdades sociais e educacionais dos sujeitos.

O progressivismo, enquanto termo de nossa obra, está denominando os movimentos capitalistas na Amazônia Tocantina como contradição histórica, de expropriação, de desigualdade de classes, de espoliação dos trabalhadores(as) e dos saberes das populações locais, bem como a destruição dos ambientes naturais em favor de projeções econômicas das grandes corporações, principalmente internacionais.

Estes projetos que expropriam direitos podem ser traduzidos, por exemplo, na forma dos chamados grandes projetos de "Desenvolvimento da Amazônia", como a *construção da Hidrelétrica de Tucuruí*, inaugurada em 1984, e, se expandindo com o processo de *ampliação da Hidrovia Araguaia-Tocantins*, desde a década de 90 do século XX.

A hidrovia é um composto das bacias do rio Araguaia e do Tocantins, tendo em suas extremidades no Vale do rio Araguaia, no município de Barra do Garças/MT, e o rio Tocantins no município de Peixe/TO, ambos realizam o encontro de rios no município de Marabá/PA, da qual prossegue para o extremo norte com o rio Tocantins até a cidade de Barcarena/PA. O projeto une duas das mais importantes bacias hidrográficas do norte do país, como podemos observar no mapa a seguir.

Figura 1 - Mapa da Hidrovia Araguaia-Tocantins



Fonte: Estudo de Impacto Ambiental, Vol. I, 2018, adaptado da ANTAQ, 2007.

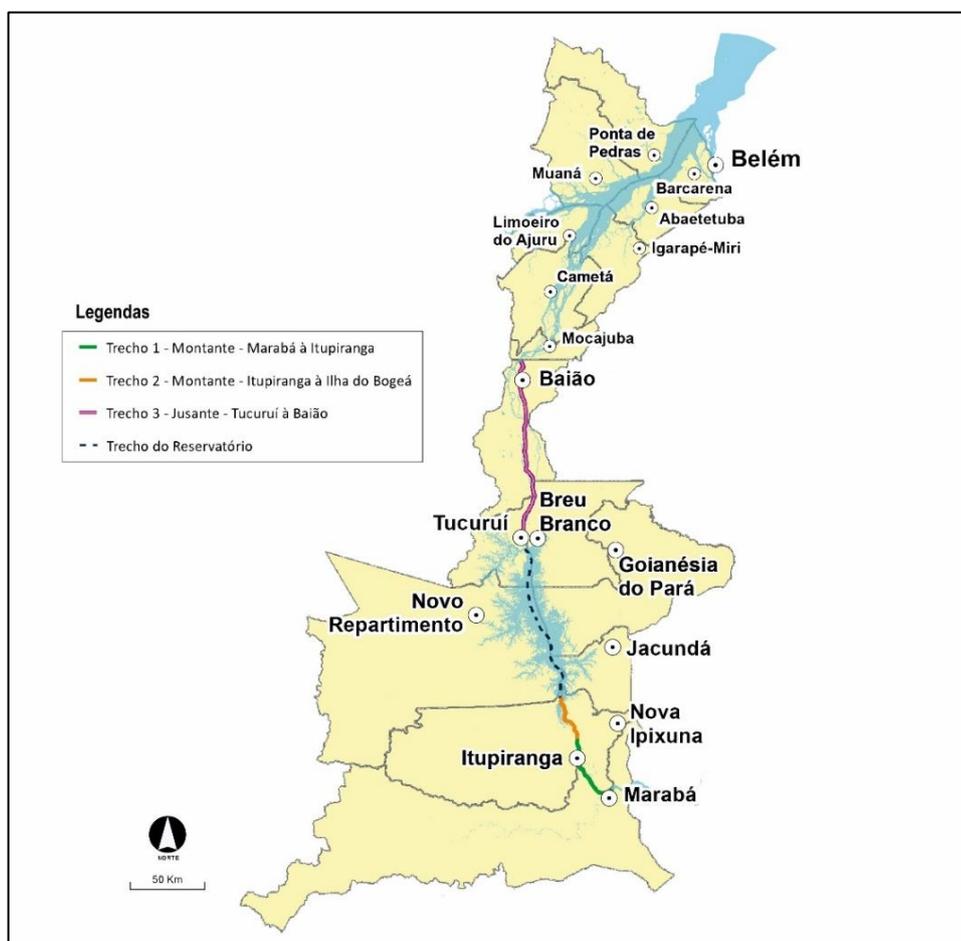
Em 1995, a AHITAR entregou o primeiro estudo de viabilidade, no entanto, foi devolvido pela Câmara dos Deputados em 1996, por não conter os critérios mínimos. Outra versão foi apresentada em 1999 no âmbito do Plano Plurianual da Presidência da República (2000/2003), conhecido como Avança Brasil. A complexidade do projeto e os impactos são insuficientes para a concessão das licenças ambientais, as fragilidades têm sido postuladas pelos movimentos sociais e judicializadas. Esses fatores, até o momento, são os empecilhos da materialização das obras.

A bacia do Araguaia-Tocantins permitirá o escoamento potencial a partir do centro-oeste do Brasil. O processo de licenciamento da hidrovia teve início em 2013, e encontra-se em andamento para realização de três ações na calha do rio Tocantins,

que limitam a navegação de grandes embarcações. A autorização foi concedida em 2022, no entanto, no dia 09 de março de 2023, o Ministério Público Federal (MPF) recomendou ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), a suspensão da licença das obras que havia sido autorizada para o Departamento Nacional de Transportes (DNIT).

Para a ação o MPF considerou que há irregularidades e falta de informações nos estudos das obras, tal como os impactos dos sujeitos que vivem ao longo do rio, a insuficiência na amostragem de peixes durante a coleta para os estudos e ações de contingência, caso da negativa extrema da qualidade da água para o consumo e as espécies aquáticas, além de uma série de recomendações do MPF. O Mapa a seguir apresenta a ilustração onde as obras ocorrerão.

Figura 2 - Mapa dos trechos de dragagens e derrocamento



Fonte: Relatório de Impacto Ambiental, DNIT, 2018 (com adaptações).

Como podemos observar no Mapa 2, serão 52 km de dragagem entre Marabá e Itupiranga, 35 km de derrocamento entre às margens de Itupiranga e Nova Ipixuna, e, 125 km de dragagem entre às margens à jusante de Tucuruí, Breu Branco e Baião.

O empreendimento encontra-se em três trechos, o primeiro, correspondente a dragagem da margem esquerda do rio Tocantins entre Marabá e Itupiranga, onde o maior impasse está nos impactos que serão produzidos no rio Tocantins. No segundo trecho, com a quebra do Pedral do Lourenço (entre a Ilha do Bogéa e a localidade de Santa Terezinha do Tauiri), que limita-se entre os municípios de Itupiranga e Novo Repartimento, na margem esquerda, e o município de Nova Ipixuna na margem direita, ambos no sudeste paraense. O terceiro trecho trata-se da dragagem do rio entre os municípios de Tucuruí (margem esquerda), Breu Branco (margem direita) e Baião, na área da jusante da Usina Hidrelétrica de Tucuruí (UHT).

O empreendimento afetará diretamente 17 (dezessete) municípios paraenses ao longo do rio Tocantins, como: Marabá, Itupiranga, Nova Ipixuna, Jacundá, Novo Repartimento, Goianésia do Pará, Breu Branco, Tucuruí, Baião, Mocajuba, Cametá, Limoeiro do Ajuru, Igarapé-Miri, Abaetetuba, Muaná, Ponta de Pedras e Barcarena, divisa com a capital do estado, Belém.

Os projetos acima citados são continuidades do processo de exploração dos recursos hídricos na produção de energia e escoamento da produção de minério explorado no sul do Pará. A estratégia se sustenta pela ação da exportação de produtos agropecuários e grãos, da região centro-oeste, para o porto da Vila do Conde, no município de Barcarena, que em histórico recente enfrentou problemas ambientais graves, pós despejo de um carregamento de animais no rio⁶.

A partir desse contexto, elaborou-se a seguinte questão, que ascende ao campo profissional e a formação de intelectuais para dar conta dos processos educacionais que ocorrem no território do baixo Tocantins: *os processos formativos desenvolvidos pela Licenciatura em Educação do Campo do Campus da UFPA de Cametá contribuem com a elevação dos níveis da consciência de classe de seus educandos?*

Ao apresentar o território da Amazônia Tocantina, entendemos que se apresenta uma problemática que se configura no sujeito que está inserido neste espaço, pois, há posicionamentos e lutas em defesa das territorialidades amazônicas, nesta perspectiva a LEdoC pode ser um espaço de formação da consciência dos intelectuais orgânicos.

⁶ Ver: Carta Capital. Barcarena: entre o lucro, a miséria e as catástrofes. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/3kNLqza>. Acesso em: 10 nov. 2022.

A compreensão da *práxis* pedagógica partiu da necessidade de apreensão do processo histórico que os diversos sujeitos que estão na LEdoC construíram suas memórias, não só do ponto de vista humano de pertencimento, mas também de sua coletividade. O trabalho pedagógico no movimento da *práxis* se expressa na compreensão da classe para si, a LEdoC é o meio para fortalecer isso, pois além do seu processo formativo, não se dissolve da prática social da organização da classe trabalhadora, tanto no campo quanto nas águas e florestas que esses sujeitos se constituem.

Em vista da proposição acima, temos como tema de pesquisa, a “Formação de Educadores” na Licenciatura em Educação do Campo, na intrínseca relação com a lutas dos movimentos sociais das águas da região Tocantina. Parte-se da compreensão de que a LEdoC produz elementos capazes de articular a formação de educadores e os sujeitos oriundos das águas que materializam suas vidas nestes espaços territoriais. As entidades e movimentos dos pescadores (colônias, associações, atingidos por barragens, cooperativas, etc.), possuem um lastro histórico de luta dos trabalhadores do campo e constituem um projeto de resistência frente às investidas do capital na região.

A compreensão deste cenário partiu da crítica às bases epistemológicas que dão sustentação às políticas de formação docente, com destaque para as influências de concepções teórico-metodológicas vinculadas à filosofia pragmática e suas limitações quanto à formação crítica de educadores, compreendido entre as demarcações teóricas das epistemologias da prática e da *práxis*.

Destarte, não criamos um cenário crítico que vele pela homogeneização de todas as políticas da educação pública brasileira, e nesta ponderação, Molina (2017), contextualiza a produção do conhecimento científico com reflexões que apontam para outros caminhos no processo formativo docente, e que se configuram como práticas contra-hegemônicas.

Essa concepção está incutida nos cursos de formação inicial, que se consolidaram como princípios formativos das LEdoC's. Neste estudo, tratamos da análise dos sujeitos em processo formativo do Campus da UFPA, no município de Cametá, no nordeste paraense.

1.3 A Universidade Federal do Pará, o Campus Universitário do Tocantins e a Licenciatura em Educação do Campo

A Universidade Federal do Pará (UFPA⁷) foi instituída em 1957, pelo então presidente da República Juscelino Kubitschek, fruto da junção de faculdades instaladas em Belém, a UFPA se estabelece como uma das maiores universidades públicas do norte do país. Com seu processo de interiorização, a universidade se expandiu pelos interiores do estado do Pará, com Campis e Núcleos Universitários.

Com o processo de criação de novas universidades de ensino superior, a UFPA foi desmembrada para dar origem a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA⁸), com sede em Santarém, e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA⁹), que possui sede na cidade de Marabá.

O Campus Universitário do Tocantins (CUNTINS), é fruto da política de interiorização da UFPA da década de 90, por meio de sua expansão em diversos campis no interior do estado. Esta ação, inicialmente, “contou com oito polos regionais no Estado: Castanhal, Bragança, Soure, Abaetetuba, *Cametá*, Marabá, Altamira e Santarém” (FONTES, 2012, p. 100¹⁰ – grifo nosso).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o campus está localizado na microrregião de Cametá no Baixo Tocantins. Consolidou-se como polo que integrou o processo formativo à luta de classes dos sujeitos da região, que neste trabalho assumimos como elemento de reafirmação de identidade regional da “Amazônia Tocantina”, cuja abrangência é basilar no processo histórico de formação dos profissionais dos diversos municípios que compõe o espaço tocantino.

Partimos da gênese da instituição do curso de LEdoC, fruto das lutas e acúmulos construídos coletivamente pelo Movimento Nacional da Educação do Campo, para consolidação de políticas públicas fundamentais para elevação intelectual das classes trabalhadoras das áreas rurais, com o objetivo de “formar e

⁷ Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957.

⁸ Lei nº 12.085, de 5 de novembro de 2009.

⁹ Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013.

¹⁰ Cf. FONTES, Edilza J. O. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. Florianópolis: Fronteiras, 2012.

habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio” (MOLINA; SÁ, 2012, p. 466).

Dentre as várias políticas para essa fração da população brasileira, a LEdoC materializou um campo de produção do conhecimento, que articula e difunde os conhecimentos científicos capazes de mediar inúmeras questões educacionais e sociais em diversas áreas das ciências no Brasil (MOLINA, 2020).

Objetivamente compreendendo os problemas de natureza estrutural e conjuntural na formação de educadores, e considerando que a LEdoC nasce com base nas matrizes fundantes do materialismo histórico-dialético, meditamos sob as 03 dimensões na formação dos educadores da Educação do Campo. A primeira consiste em; a) compreender o processo histórico da consolidação da política de formação e o trabalho docente no Brasil; b) a expansão na educação superior de cursos de licenciatura em Educação do Campo; e c) a categoria trabalho como intencionalidade pedagógica em vista as diversas configurações e demarcação conceitual na práxis formativa.

As pesquisas sobre a LEdoC no Brasil apresentam dados importantes sobre a produção do conhecimento. O curso por ser interdisciplinar permitiu que diversas áreas agregassem saberes congruentes em torno do modelo de desenvolvimento do campo brasileiro (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019).

De acordo com Molina (2020), as ações geradas pelas LEdoC abordam diversas áreas temáticas no campo das ciências naturais, agrárias, sociais, políticas, saúde, cultura e educação, ou seja, construiu um mosaico de experiências que possibilitam intervenções para transformar as condições humanas e de vida da população, sendo esta do campo ou da cidade.

A EdoC não existe enquanto divisão geográfica, mas sim de um projeto de sociedade que não tenha a desumanização dos sujeitos como objeto, muito pelo contrário, é a permanência de vida.

As recentes pesquisas apontam que os processos formativos da LEdoC consolidaram uma teia territorial de sujeitos nos mais diversos espaços e biomas brasileiros. Esforço consolidado coletivamente a partir do movimento social da Educação do Campo.

Em dossiê sobre a produção da LEdoC, Molina, Antunes-Rocha e Martins (2019), apontam que as políticas do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), consolidaram esse processo de produção do conhecimento, em sua maioria, forjado pelos próprios sujeitos oriundos dessas políticas. Vejamos o legado do PRONERA em pouco mais de 20 anos de materialização:

Com o apoio do Pronera foram realizados no período de 1998 a 2011 cerca de 320 cursos vinculados às concepções da educação do campo nas áreas de educação de jovens e adultos, ensino médio e ensino superior, envolvendo 82 instituições de ensino e 38 organizações sociais, com a participação de 161.894 educandos em diferentes regiões do país. No âmbito da graduação (Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas, História, Letras, Artes, Geografia, Direito, Agronomia etc.), o programa contabiliza um total de 5.920 produções no período mencionado (produções em vídeos, apostilas, textos, músicas, artigos). (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 6).

Esse é o demonstrativo de territorialização formativa dos sujeitos camponeses. De acordo com os dados levantados pelas autoras (Ibid., 2019), na I e II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (PNERA), a produção no âmbito de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) é altamente significativa, tendo estas expressões ligadas, tanto nas publicações intelectuais escritas (livros, revistas, periódicos, etc.) como nas demais áreas de comunicação como vídeos e documentários.

Além disso, o dossiê evidencia a criação de grupos de estudos, linhas de pesquisas na pós-graduação e a consolidação de cursos com custos incorporados aos orçamentos das próprias Instituições de Ensino Superior (IES). A nível de pós-graduação (mestrado e doutorado), “entre 2010 e 2018 foram produzidas 84 dissertações e teses sobre as licenciaturas” em 21 universidades brasileiras (MOLINA, 2019).

Na Região Norte, em específico o estado do Pará, onde localiza-se nosso *lôcus*, os cursos da LEdoC são ofertados de forma permanente pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Em dados levantados por Silva, Hage e Corbin (2019), o campus da

UFPA de Cametá ofertou 10 (dez) turmas da LEdoC, até o ano de 2018, nos municípios da Amazônia Tocantina.

No município de Cametá, são ofertadas quatro (4) turmas, sendo uma (1) na comunidade de Vila do Carmo. No município de Oeiras do Pará, são ofertadas duas (2) turmas e nos municípios de Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri é ofertada uma (1) turma, totalizando dez (10) turmas, com oferta de 400 vagas para o curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Campus de Cametá da UFPA, entre os anos de 2014 e 2018 (SILVA; HAGE; CORBIN, 2019, p. 49).

O Campus de Cametá implantou o curso em 2014, dois anos depois da aprovação por meio do edital nº 02 de 2012 do PROCAMPO/MEC, sob responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). De acordo com Araújo 2017, a LEdoC teve como perspectiva suprir as demandas emergentes dos seis municípios do território da Amazônia Tocantina (Igarapé Miri, Limoeiro do Ajuru, Cametá, Mocajuba, Oeiras do Pará e Baião), “propondo-se atender a população residente no campo e educadores que atuavam nas escolas de educação básica sem formação superior” (ARAÚJO, 2017, p. 160).

O curso possui habilitação nas áreas de Ciências da Natureza e Ciências Agrárias, funcionando com a mesma perspectiva e bases fundantes das matrizes do Movimento Nacional da Educação do Campo. Os sujeitos da nossa pesquisa serão estudantes e egressos da LEdoC do Campus de Cametá, que possuem vínculos com os movimentos sociais ribeirinhos e da pesca artesanal da região.

Quadro 1 - Dados de afirmação de pertencimento sócio profissional

Pertencimento dos Estudantes	Quantitativo
Agricultor Familiar	82
Assentada/o	7
Extrativista	11
Pescador/a	63
Quilombola	31
Ribeirinha/o	78
Outros Pertencimentos (Educador, Professor da Educação Básica, etc.)	12
Total	284

Fonte: Dados de Pesquisa. Cf. Araújo (2017), adaptado com grifos nosso.

No quadro descritivo exposto na pesquisa de Araújo (2017), sobre a política de formação docente que analisou a LEdoC do CUNTINS com aplicação de

questionário, com amostragem de 284 estudantes do curso, é possível perceber que os sujeitos pertencentes as territorialidades das águas apresentam maior protagonismo na ocupação do curso.

Os municípios da região Tocantina possuem um leque de organizações e movimentos do campo, no entanto, devido às particularidades que exigiram o trato da pesquisa a partir da relação entre processos formativos e participação nos movimentos que disputam as estruturas sociais em contraposição às ações do capital com a instalação da UHT e a eminente obra da Hidrovia Araguaia-Tocantins, tomamos os sujeitos das águas que sofrem os primeiros impactos na operacionalização de grandes ações antrópicas nos cursos hídricos, e lideranças dos movimentos sociais que se articulam para contrapor as ações desenvolvimentistas que são criadas para a região.

A EdoC, fruto da construção dos movimentos sociais, é um elemento de luta de classes dentro do sistema capitalista, e em seu campo epistemológico, posiciona-se com proposição antagônica ao modelo de sociedade instituída (CALDART, 2012). Neste sentido, criou elementos para a consolidação de sua filosofia como afirmação histórica na luta dos trabalhadores, através dos cursos de licenciatura na educação superior, para Caldart, a “Licenciatura em EdoC nasceu para ser uma trincheira da EdoC” (CALDART, 2019, 55).

Sob tensionamento do antagonismo da ideologia de direita no país, Freitas (2018) manteve alerta que a questão de resistência para assegurar os direitos adquiridos, porém, com a consciência de que estamos sempre situados em um padrão sociopolítico que deve orientar a conjuntura atual, e que possa ser praticada e construída de imediato.

Nos últimos anos do governo Bolsonaro, o autor (Ibid., 2018, p. 130) chamou atenção para alertar que “trata-se de uma outra proposta educacional baseada em outra concepção de sociedade e educação, com a intencionalidade de propiciar uma igualdade de condições para todos”. A resistência passa pela existência do padrão sociocultural que está se generalizando. Este padrão está mexendo com a conduta e comportamento das pessoas.

Segundo Freitas (2018), dentre as organizações de resistência, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST), é o que mais tem sido organizado

organicamente, construído com base na concepção de luta contra-hegemônica. O autor indica que é necessário olhar para o MST não apenas como um padrão de resistência, mas sim de um movimento que contém uma proposição organizativa que pode fazer frente ao neoliberalismo.

A construção e experiência do MST na Educação do Campo foi essencial para que os demais sujeitos despontassem na ótica do processo formativo. Neste cenário, a pesquisa no território ribeirinho será de grande valia para mensurarmos os limites e potencialidades que a LEdoC na Amazônia vem se materializando.

Os sujeitos dos movimentos das águas em seus respectivos coletivos fortalecem, de forma latente, o movimento da Educação do Campo dentro e fora das escolas e universidades, daí consistiu na necessidade de debater diversos ângulos de análise sobre as licenciaturas para os povos do campo, águas e florestas.

1.4 Os objetivos da pesquisa

Nesta construção doutoral erigimos como objetivo geral, *analisar os desafios da formação docente na perspectiva da constituição da práxis pedagógica dos sujeitos da LEdoC do Campus de Cametá*. Com esta perspectiva maior, para dar conta de nossas categorias e construções do movimento do objeto, constituímos os seguintes *objetivos específicos*;

- a) Analisar como se constitui a formação na LEdoC dos intelectuais na construção da contra-hegemonia a partir das territorialidades ribeirinhas;
- b) Perceber as contradições eminentes da formação da LEdoC e a atuação social dos sujeitos na perspectiva de construção de classe para si dos egressos ribeirinhos do campus de Cametá;
- c) Compreender os processos de existência e re-existência dos sujeitos das territorialidades ribeirinhas em vista os espaços de lutas instituídos pelos projetos progressivistas do capital na região da Amazônia Tocantina.

1.5 A construção teórico-metodológica no campo do Materialismo Histórico-Dialético

Na disposição em construir a pesquisa pelo viés do Materialismo Histórico-Dialético, buscou-se determinações que pudessem apresentar o movimento real do objeto, principalmente nas bases fundantes dos sujeitos em formação da LEdoC para atuarem na Educação do Campo.

Procuramos aprofundar as bases teóricas marxistas para seguir a linha que o filósofo formulou como método de compreensão da realidade. Para isso, nos apropriamos de conceitos como, antítese e síntese, refletindo o movimento de contradições e avanços do nosso objeto, pensado um produto final no campo da *práxis* de sujeitos potencializados, teoricamente, e uma contribuição no campo da exposição do conhecimento científico dentro da totalidade do fenômeno da Educação do Campo.

Na apropriação do MHD utilizamos as obras de Karl Marx (2008; 2019) e no processo de apoio da compreensão do método, as contribuições de Gisele Masson (2007; 2014); Gisele Masson e Simone Flach (2018); Augusto Triviños (2019), Karel Kosik (1995) e Gaudêncio Frigotto (2000).

Na produção de dados, abandonamos o conceito de “coleta”, pelo fato da palavra sugerir algo pronto e acabado. Optou-se por construir embasamento em técnicas e elementos de auxílio para a pesquisa com bases teóricas de Antônio Chizzotti (1991); Robert Yin (2015); Maria Cecília Minayo (2013, 2019a, 2019b) e Maria Laura Franco (2018), buscando a formulação de uma pesquisa qualitativa, primando por uma inserção a campo no processo de observação, interação e produção de diários de informações vindas pelo convívio com os sujeitos da pesquisa, visando uma sintetização do objeto por meio de análise temática à luz do MHD.

1.5.1 O método em Marx como construção do “leme” da pesquisa

Para formular nosso percurso teórico-metodológico, fizemos uma analogia ao instrumento dos sujeitos das águas e das florestas na Amazônia, conhecido como

*remo*¹¹. Este, utilizado para condução das pequenas embarcações, canoa ou casco, no percurso de locomoção entre rios e igarapés.

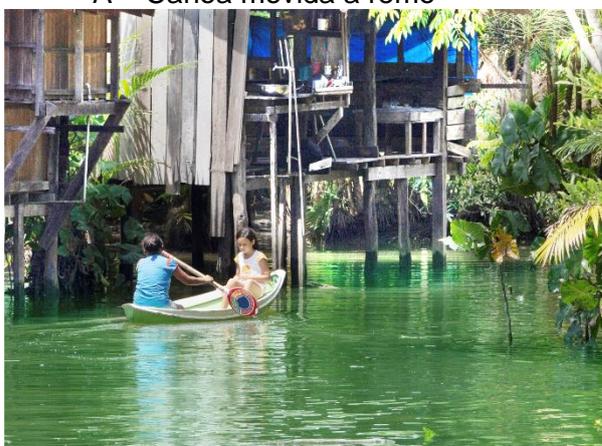
O utensílio é um instrumento primordial para os ribeirinhos, principalmente, pescadores de caniço, que, com o remo, cadencia todo o movimento da embarcação para pegar um peixe e poder ditar a velocidade e o descanso na viagem da sua casa ao marisco (popularmente conhecido na região como atividade particular de quem sai para procurar comida na natureza) ou vice-versa.

O remo gerou alusão ao início de nossa pesquisa, no entanto, por considerar nossa produção mais intensa e um pouco mais complexa, densa e desafiadora, tomamos como opção para descrever, sobre o que pretendemos fazer, à palavra *leme*¹², um instrumento de condução diferente do remo por estar dentro de um contexto em que não depende mais somente da relação do ribeirinho com as águas.

A canoa ora movida por um remo, agora, falamos do ribeirinho, movido por um motor dentro do seu casco, canoa ou barco¹³, demandado sob o comando por uma malagueta (instrumento afixado no barco que roda em torno de si) que agora faz a função de direção e potência que ultrapassa o tom de força, que outrora estava determinada pelo remo.

Figura 3 - Veículos de transportes ribeirinho – (A) manual e (B) motorizado

A – Canoa movida a remo



B – Canoa movida a motor (rabudo)



Fotos: lago Barroso, rio Tocantins, Comunidade de Jorocazinho em Cametá/PA, 2020.

¹¹ Artefato de madeira utilizado para propulsão manual marítima que conduz pequenas embarcações, dando-lhe movimento e direção.

¹² Peça geralmente de madeira ou de metal com hélice, localizada fixamente sob um eixo na parte traseira de embarcações para determinar a direção que as embarcações devem tomar.

¹³ Na região do Baixo Tocantins, as pequenas embarcações (casco, barco, canoa) que utilizam o aporte motorizado são conhecidas como “rabudo” devido seu eixo ser extenso (malagueta) e funcionar como leme.

A malagueta é a mediação do complexo de direção do transporte do ribeirinho, e que exige outros elementos para que o seu transporte navegue, como: combustível fóssil – óleos, funcionamento do motor, cavalagem (potência, força, rotação...) que ditam o percurso sobre maior ou menor velocidade. No entanto, é preciso que o ribeirinho conheça o curso dos rios para não haver contato da hélice com praias, bancos de areia ou com tronco de árvore nos rios.

As características de uma pesquisa para construção de uma *Tese de Doutorado*, são propostas por evolução no contato do sujeito com objeto e na identificação de novas determinações, como no barco que detém leme, demonstrando que não será possível consolidar o objeto sem fazer mediações, sem usar a manopla do comando do motor que interligam à hélice, à malagueta, que pelo manuseio do ribeirinho, esses objetos são o leme. Anteriormente, a mediação era o remo-ribeirinho-água, agora, entre o leme¹⁴-água-ribeirinho, nisto é perceptível que houve uma evolução histórica.

O adensamento desta pesquisa e o aprofundamento do objeto geram a necessidade de nova forma de negar os rios, afirmação da forma como o pesquisador usa sua postura sobre o objeto. Assim como o ribeirinho, seus instrumentos rústicos aderem a transformação para algo mais sofisticado, porém, não deixa de ser ribeirinho, mas muda com o objeto de sua condução, logo, ele detém o leme, assim como o leme o detém, o criador e sua criação, a *práxis* dos sujeitos, no sujeito da *práxis*.

As categorias emergidas do objeto, atrelada ao método, retoma-se as que Marx identificou ao produzir conhecimentos sobre a sociedade burguesa (MASSON; FLACH, 2018). Não só desse modelo de sociedade, mas da própria constituição do ser humano, um certo tipo de ser, uma forma de ser que não nasce na sociedade burguesa, mas na produção histórica de contradições e luta de classes, que consideramos não formar o sujeito, mas sim um tipo de sujeito, ou seja, o “modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 49).

Nesta compreensão, há um tipo de *SER*, que é próprio da sociedade burguesa, do modo de produção capitalista. Para tanto, o autor traz uma outra

¹⁴ Malagueta e hélice.

construção, que é do ser humano ontológico que não está inerente a nenhum modo de produção, a não ser da produção da sua própria existência, da sua vida material.

A sociedade burguesa parece ser o nosso ponto de partida, assim como foi para o pensamento marxiano. Optamos por trabalhar com a historicidade, contradição, mediação, práxis e totalidade, – no intuito de compreender o movimento do capital progressivista na Amazônia Tocantina e a influência para o trabalho pedagógico, objeto da pesquisa.

A *priori*, as categorias focando também, – alienação, ideologia, trabalho, classes sociais e Estado (MASSON; FLACH, 2018). Não tomando uma estrutura fechada, mas corroboramos com o entendimento de Triviños (2019, p. 55), pois, durante a produção da pesquisa, poderá aparecer “novas categorias em razão das atividades”, ocorrendo a possibilidade de discussões com tais categorias evidenciadas pelo campo bibliográfico.

Ainda, nos apoiando na compreensão de Frigotto (2000), assentida por Masson (2007), afirmando que se coloca sobre as pesquisas ancoradas nos aportes marxista, onde “o método não pode servir para fazer com que a realidade se ‘encaixe’ nele como uma camisa de força que permite apenas alguns movimentos controlados; ao contrário, tem o papel de dar sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa” (MASSON, 2007, p.113).

Na concepção de ideologia, apreende-se imbricada à alienação, dentro do campo da ciência da educação, nos remetendo à hegemonia de classe. O princípio adotado é de que todo conhecimento é ideológico, desprovido de neutralidade, mas na perspectiva marxista, essa ideia verdadeira tem no confronto com a realidade seu conteúdo falso, logo, não há como dissociar a ciência de uma ideologia de classe social (MASSON, 2014).

Pode-se se ler para classe dominante que a hidrelétrica foi uma enorme benesse para o Baixo Tocantins ao se apropriarem do produto que essa gerou, energia elétrica. Porém, essa perspectiva tomada no processo de exploração dos recursos naturais que afetou a vida humana, em específico os ribeirinhos, o discurso da necessidade de superar o modelo considerado retrógrado na região amazônica, na substituição pelo padrão de mundo contemporâneo de viés progressivista, toma outra proporção.

A classe popular, em sua maioria, é que detém a natureza como fonte primeira de produzir a vida. Os estratos da natureza com seu valor de uso, só podem se tornarem valor de troca para esses sujeitos, se excederem a garantia de suas sobrevivências.

Essa retórica pode ser exemplificada no governo de Getúlio Vargas (1930-1945) com a construção ideológica, no jargão “Integrar para não Entregar”, que na verdade buscava mão de obra para suprir economias, como, a da borracha. Apesar da geopolítica do governo indicar que a região não fosse invadida por estar em área de fronteira com diversos países latino-americanos, que posteriormente é usada como fonte de exploração de riqueza da Amazônia (hídricas, mineralógicas e de biodiversidade).

Para Allegretti (2008), o período do regime militar e a proposição de integrar a Amazônia com as demais regiões do Brasil, por uma série de medidas, continuaram a se propagar, como a abertura da BR-364 que liga Mato Grosso ao Acre, e da Belém-Brasília com a transferência da capital do Rio de Janeiro para o Distrito Federal.

Com a implantação dos grandes projetos na região, as relações com os grandes negócios alteraram os modos de vidas das populações Amazônidas, e isso vai afetar o campo da subsistência humana e a atividade do homem sobre a natureza, o trabalho. De acordo com Marx (2019), “O trabalho é antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza”, o trabalho como princípio ontológico, que antes forjava esse homem em produzir seus produtos e sua humanização.

Esse princípio toma como correspondente o movimento de expansão das políticas desenvolvimentistas, mas que não se deram de maneira passiva na região, os indivíduos reagiram e diversos conflitos ocorreram nas áreas que até hoje são palcos de disputas, e nesse ponto tomaremos a categoria classe social. Os movimentos sociais, sindicatos, associações, colônias, MAB, igrejas, ONGs, e outras instituições são protagonistas de interesses no campo de disputa pela sobrevivência na região, em aversão ao capital.

Não obstante, essas relações se concentram dentro do que Gramsci conceitua como espectro da hegemonia de classes, assim, as análises circularão dentro do conceito de Estado ampliado, este, parte do princípio filosófico de embate entre os mecanismos da sociedade civil e da sociedade política.

A superestrutura da sociedade é nomeada por Gramsci como “dupla perspectiva”, onde a concepção maior da sociedade civil permite compreender como o Estado se apresenta no sistema hegemônico, pois, “quanto mais um indivíduo é obrigado a defender a própria existência física imediata, tanto mais afirma e se coloca do ponto de vista de todos os complexos e mais elevados valores da civilização e da humanidade” (GRAMSCI, 2017, p. 34).

As interpretações desses dois campos se desenvolveram considerando as análises dos espaços da “guerra de posição” tendo o movimento dos ribeirinhos em contrassenso aos mecanismos de monopólio e manutenção da sociedade capitalista (sociedade civil *versus* sociedade política e estado). O conceito de hegemonia na supremacia de um grupo sobre outro, terá a materialidade analítica das condições de produção e reprodução da vida, como um dos focos de nossa discussão. Daí a importância do trabalho como mediação entre os homens e a natureza nas relações de exploração das propriedades comuns e individuais dos recursos naturais pelos sujeitos.

Durante o trabalho, formulamos as categorias da obra como pressuposto para perceber a materialidade do processo no adensamento do capital na região amazônica, porém, durante o percurso da pesquisa, essas categorias se mantiveram presentes e outras refutadas no decorrer do trabalho, e Triviños (2019) já alertava que esse fenômeno poderia ocorrer.

Essa apreensão parte do método marxista na relação sujeito-objeto para compreensão da realidade, para Masson e Flach (2018, p. 14), “as categorias da obra marxiana são fundamentais para se compreender a complexidade da sociedade regida pelo capital”. Entende-se que o elemento predominante na pesquisa é o próprio objeto, neste sentido, dentro da teoria marxista não presumimos totalmente o tipo de construção da pesquisa, foi a análise que refletiu sobre o próprio objeto.

Na função de pesquisador, a posição tomada durante a jornada foi de distanciamento por completo de perspectivas epistemológicas que partissem das categorias, a priori, modelos esquemáticos de compreensão da realidade, a formulação se deu em uma análise de contradições da realidade, predominante na relação com o objeto para que pudéssemos compreender a realidade.

Para Marx (2008), quem define os caminhos de uma pesquisa não são as categorias empíricas selecionadas *a priori*, nem os modelos teóricos que podemos considerar pertinente a uma pesquisa, foi preciso negar o que estava dado, os percursos se definiram a partir do contato sujeito-objeto, ser humano-realidade.

Houve um movimento de desconstrução e desvelamento da realidade aparente que exigiu, à luz do objeto, um determinado tipo de comportamento. Segundo o autor, o “concreto só é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (MARX, 2008, p. 260).

Portanto, nessa relação sujeito-objeto, houve a crítica numa perspectiva ontológica, pois no método não se pode isolar uma parte para entender o todo, é necessário que haja a compreensão de um componente singular dentro de um fenômeno universal, a totalidade. “Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação” (MARX, 2008, p. 260-261), com isso, as categorias do objeto só puderam ser confirmadas ao final do trabalho conclusivo.

Não foi um processo simples, tampouco inalcançável, mas os aspectos metodológicos que definimos para a pesquisa surgiram da compreensão de que à luz da teoria devia haver um ponto de partida, que nunca poderia ser determinado e fechado. O próprio formato da academia exigiu essa perspectiva, no entanto, as instituições acadêmicas e de pesquisas não se consolidaram em uma única visão filosófica, Triviños (2019, p. 15) afirma que “são de origem histórica e têm-se manifestado de diferentes modos”.

O princípio tomado tratou-se de uma construção intelectual no processo de se fazer pesquisador, para Marx (2019) deve haver indissociação sujeito-objeto. Tomando isso, o autor faz uma menção sobre o entendimento da dialética hegeliana, foi desse ponto que Marx partiu para superar a formulação do idealismo, não desconsiderando a construção de Hegel da compreensão da sociedade, mas de oposição a sua estrutura, no intuito de compreender a realidade como movimento dialético.

Com esse pensamento, Marx afirmava que a teoria de Hegel estava “de cabeça para baixo”, e que era “preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico”, ou seja, a essência do fenômeno (Ibid., p. 129).

Kosik (1995, p. 13) afirmou que a “dialética trata da "coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem”. A centralidade da categoria foi dada nos elementos que trouxeram o movimento ao objeto, ou seja, as categorias se relacionaram com o objeto de forma dinâmica, nunca vista de uma determinação unilateral.

A compreensão sobre as categorias não se dá de forma estática, no MHD é um recorte da realidade que ocorre de forma dinâmica, em multideterminações que expressa aquilo que está acontecendo na dinâmica histórica-social, ou seja, “o método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real” (MASSON, 2007, p. 111). As categorias visaram provê a base de sustentação material dos sujeitos e suas respectivas derivações de todas as outras objetivações.

Para Saviani (1991, p. 11), “a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento”, a pesquisa com o papel de prover a realidade dialética consistiu na apropriação de construção da compreensão humana na dinâmica de classe. Neste sentido, a categoria da totalidade foi basilar para entender a sociedade que pesquisamos e que não pode ser reduzida a um fator simplesmente econômico, e sim de um conjunto de relações.

1.5.2 Instrumentos de produção e análise de dados

Para o materialismo histórico-dialético, as estruturas funcionam num movimento objetivo (prático) que sustenta as relações empíricas (humanas), sendo então necessária uma concepção que vise superar o determinismo do senso comum das relações de classes como divindade natural.

Esse conceito histórico foi diluído na sociedade, reproduzindo a divisão de classe como elemento que, historicamente, deve se manter hegemônico e insiste

reproduzir-se naturalizado. Entendemos que a produção do conhecimento ou da própria pesquisa não poderia tornar-se um instrumento de decifrar-se da realidade, mas sim de um instrumento de luta e transformação no plano da *práxis*.

No campo da formação de educadores, nos desafiamos a tecer instrumentos para fortalecer a posição da LEdoC na formação dos sujeitos do campo, no entanto, foi preciso que nessa construção, a produção do conhecimento tivesse validade científica. Nesta proposição de tese formulamos elementos que contribuiriam nesse processo de luta de classe, e partimos da “guerra de posição” para fundamentar nosso trabalho, pois, “é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere” (FRIGOTTO, 2000, p. 87).

Na construção crítica da pesquisa, delineamos questões básicas de referências teóricos-metodológicos, pois o que mais importava era estabelecer uma relação com a materialidade do que se pretendia investigar, e não elencar elementos ou instrumentos abstratos para condução do trabalho, os caminhos foram delineados pelo objeto, esta foi a centralidade.

Cabe mencionar que as primeiras impressões do objeto foram refutadas, e na concepção dialética do movimento real, é que se deve superar a pseudoconcreticidade definida como os “fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana” (KOSIK, 2010, p. 15), para atingir a concentricidade do movimento do conhecimento real, na relação entre a parte e a totalidade que somente se estabeleceu nas análises (FRIGOTTO, 2000).

Entende-se que os caminhos da pesquisa, através de um processo metodológico, é um rito acadêmico que deve dispor da concepção de um método teórico, instrumentos de produção de dados e a maleabilidade do pesquisador em analisar de forma crítica e diversificada a compreensão da realidade, segundo Minayo (2019a, p. 14) é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, partindo do pressuposto que a metodologia de pesquisa é muito mais que técnicas lineares.

Nesse caminho, nossa pesquisa se estabeleceu como “*qualitativa*”, de acordo com as bases filosóficas dialéticas. Não deixamos de considerar que os dados estatísticos estão compondo essa produção, como instrumento equalizador de informações levantadas.

De acordo com Chizzotti (1991, p. 79), este tipo de abordagem tem “uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Portanto, a compreensão dinâmica da atividade dos sujeitos nos orientou na apreensão das contradições dos fatos observados nas relações sociais.

A partir deste entendimento, iniciamos a produção por meio de levantamento bibliográfico, entendendo que a realização desta etapa nos apresentaria possibilidades que auxiliariam nas definições dos elementos básicos da pesquisa (problema, objetivos, referenciais teóricos). Conforme Andrade (1998), uma pesquisa bibliográfica pode ser desenvolvida como um trabalho em si mesmo ou constituir-se numa etapa de elaboração da produção científica.

Para Amaral (2007), esse procedimento é uma fase fundamental em todo trabalho que se pretende formular cientificamente, sendo necessário para compor o quadro teórico, que no fluir da produção, sustenta os conceitos e as categorias do trabalho. No entanto, deve possuir um rigor crítico sobre as produções teóricas levantadas que correlacionem a problemática da pesquisa (FRIGOTTO, 2000).

Em função dos desdobramentos para apreender os meios de construção da práxis pedagógica na LEdoC, lançamos mão de uma análise documental, pois o dito e o real precisam ser elementos qualificadores daquilo que se pretende atingir. O fato de analisar um curso que institucionalmente rege-se por um projeto pedagógico estruturante, os documentos são de relevância, principalmente quando cruzamos as informações do que os sujeitos emitiram e o que o documento orientador do curso demonstra intencionar.

A pesquisa documental foi essencial para este trabalho, pois consideramos que o princípio de reexame de documentos sempre apresenta outros olhares, principalmente se for considerado como elemento elucidante de uma realidade que se estabelece na prática e que se encontra formulado em documentos. Os dados foram obtidos através de fontes primárias e secundárias, fazendo com que essa opção integrante do trabalho se consubstanciasse como uma técnica complementar (GODOY, 1995, p. 25), e essencial para esta produção.

Utilizamos na análise documental o Projeto Pedagógico de Curso (PPC, 2013 e 2017) de Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Cametá, os Relatórios

e Estudos de Impacto Ambiental construídos para as obras da Hidrovia, bem como outros instrumentos oficiais de registros que puderam servir como base de análise do nosso objeto.

Os passos seguintes para produção de dados consistiram na realização de trabalho de campo, para isso elegemos os processos de observações e entrevistas. Na pesquisa qualitativa esse processo é tido como uma das partes do objeto, pois, já foi pré-estabelecido teoricamente e pode ser confrontado com o aparente. Para Minayo (2019b, p. 57), a fase de campo trata-se de um “recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”.

A observação teve caráter de aproximação dos sujeitos e instituições que foram escolhidas para análise, deixando evidente que estas foram vistas como coletivos, o foco da pesquisa recaiu nos sujeitos dessas entidades. As apreensões foram registradas por meio de diários de bordo, que circunstanciam este relatório final, subsidiando nossos passos e processos que ora sofreram algumas alterações (FRANCO, 2018). Nesse aspecto formou-se uma “baliza” no processo empírico.

Tomando a entrevista como elemento de produção de dados, esta permitiu registrar a narrativa dos sujeitos como elemento de abstração de suas respectivas subjetividades, pôde ser elencado como um dos momentos mais cruciais durante o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que envolveu confiança entre pesquisador e entrevistado e, acima de tudo, fidelidade aos fatos que estávamos dispostos a compreender.

O subsídio para a captação dos dados da entrevista foi via questionário semiestruturado, pois “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2019b, p. 59). Durante as entrevistas, o questionário substantivamente promoveu firmeza na condução dos dados que buscávamos conhecer.

A técnica de entrevista semiestruturada para novas informações foi de uma rica importância por consistir, não só da pré-elaboração dos questionamentos e respostas, mas da entrada de contato com a percepção social dos sujeitos, da qual conseguimos extrair outras variantes durante um “amplo campo de interrogativas,

fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2019, p. 146), o que demandou para o campo teórico da pesquisa, as relações com as questões que se estava investigando. A afirmação de Triviños (2019) ocorreu de forma íntegra durante nosso percurso de entrevistas.

No momento de gestar essa etapa foi imprescindível, além de atenção na realização da pergunta, a atenção no comportamento do entrevistado(a) para perceber outros significados. Estes foram advindos da interrupção de sua fala, a pausa, o silêncio, as manifestações relapsas ou até mesmo a empatia sobre o que estávamos tratando. Nesse momento o ponto chave, além da gravação da entrevista, foi a compreensão da “experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram” (CHIZZOTTI, 1991, p.84).

Finalizadas as etapas de produção dos dados empíricos, o próximo passo consistiu no tratamento desses dados e a escolha das informações que foram alvo das análises temáticas desta pesquisa (FRANCO, 2018).

Na correlação do que foi pensado anteriormente, Minayo (2013, p. 26-27), aponta que para o tratamento dos dados é preciso uma série de procedimentos que devem articular “a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”.

A definição da técnica de “*Análise Categórica*” foi definida a partir da necessidade do método dialético nos conduzir para a síntese da nossa investigação, com base em nosso objeto pré-disposto. Para Frigotto (2000, p. 89), trata-se da “exposição orgânica, coerente, concisa das “múltiplas determinações” que explicam a problemática investigada”. Eis o ponto que proporcionou a determinação das reais categorias do nosso objeto que construímos no início deste *labor científico*.

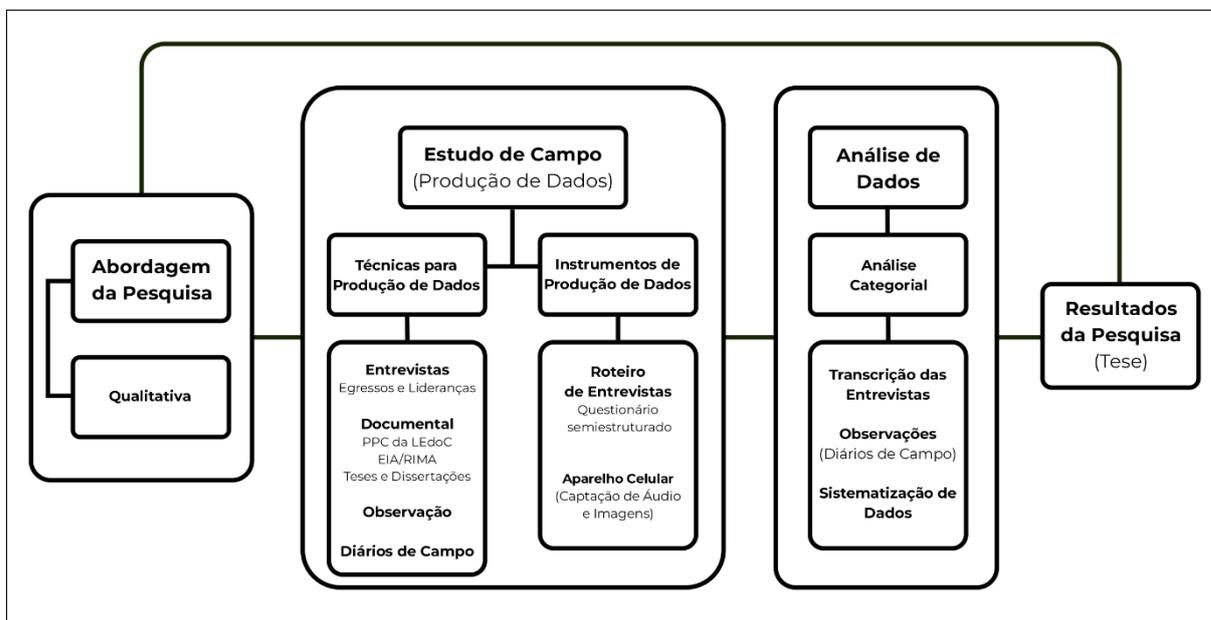
Essa operação conclusiva por meio da análise categorial, só foi possível quando consolidamos o movimento dialético, para Gomes (2019, 76), nossa análise foi “além das aparências do que está sendo comunicado”. O autor segue em sua estruturação para a lógica de análise de dados e destaca que a fidelidade do objeto só pode ser desmistificada por meio da: “ (a) análise de avaliação ou análise representacional; (b) análise de expressão; (c) análise de enunciação; (d) análise temática categorial” (Ibid., 77).

Essas condicionantes foram primordiais no campo da compreensão da materialidade do objeto investigado, que Franco (2018, p. 13) chama de “concepção crítica e dinâmica de linguagem”, em nossa tela caminhamos pela guisa da análise temática das informações do objeto e de suas categorias.

Partindo para a etapa de consolidação da pesquisa, caminhamos para o campo das inferências, das quais tomamos nossos registros por meio de unidades de análises que validaram e em outros momentos suscitadas outras categorias durante a pesquisa.

Na ilustração abaixo apresentamos uma síntese dos procedimentos, recursos e caminhos que seguimos até a conclusão do relatório final da Tese. Nesse sentido, apresentamos um esquema de aparências que só pode ser produzido através do movimento dialético instituído pela materialização da pesquisa.

Figura 4 - Ilustração do percurso da pesquisa



Fonte: o autor (2023).

Para as entrevistas destacamos que optamos por não entrevistar os docentes da LEdoC/Cametá. Esta delimitação ocorreu pelo fato das 03 (três) produções mencionadas acima terem utilizado tais artifícios e sujeitos. Diante disso, julgamos que as produções dão conta de responder as contradições ou potencialidades da LEdoC, pois estes demonstraram que os docentes se constituíram na LEdoC por contradição, reconheceram as potencialidades e fragilidades do curso na formação

por área de conhecimento e em alternância pedagógica. Além disso, se reinventam a partir das relações com os diversos sujeitos do curso, encontram-se sob tensionamento com as organizações e movimentos sociais coletivos, além de estabelecerem outras possibilidades formativas para os docentes com base em suas experiências formativas em áreas disciplinares ou profissionais anteriores à graduação.

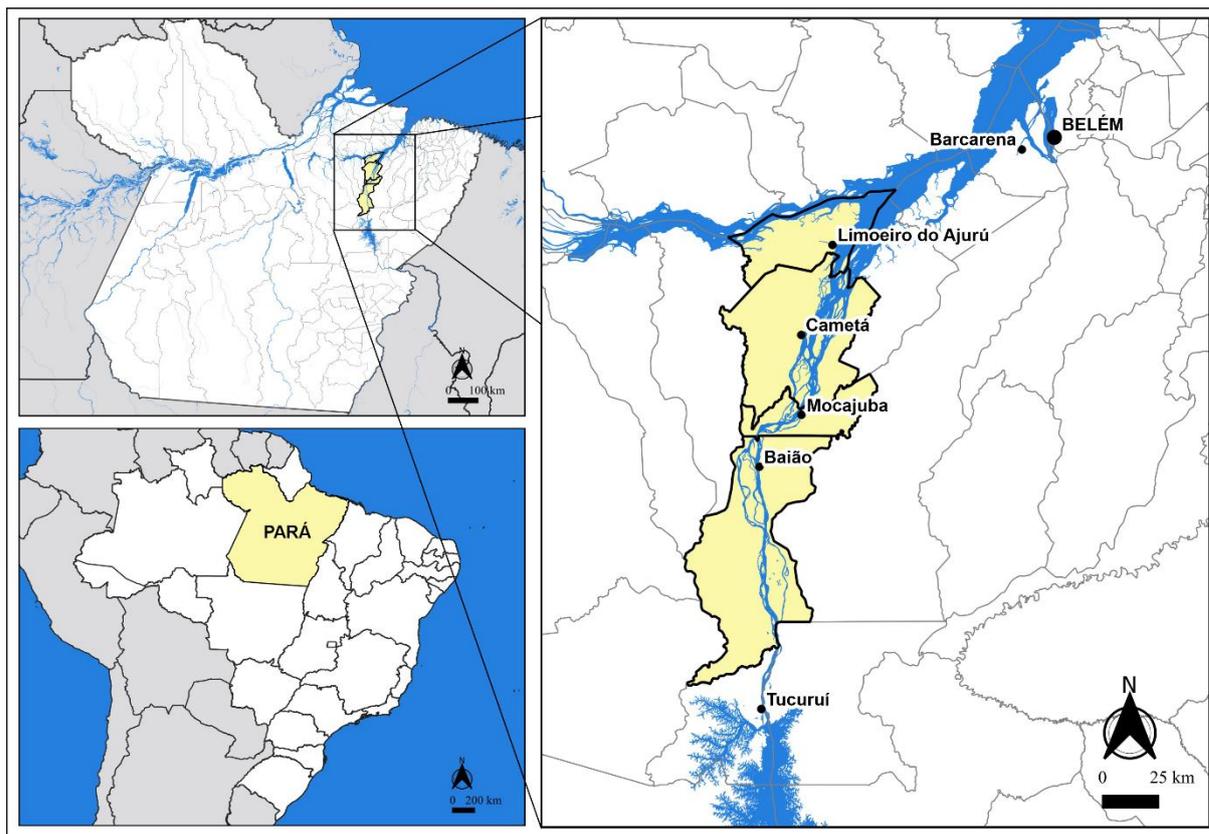
1.5.3 Os sujeitos da pesquisa e seus territórios

Em função dos objetivos da pesquisa e da problemática que consubstanciou a tese, foram ouvidos 08 (oito) sujeitos para as entrevistas. Os critérios consideraram os aspectos acadêmicos, que girou em torno dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Cametá, e de lideranças de organizações/movimentos sociais que estão diretamente envolvidos com as mobilizações e organizações coletivas em face do antagonismo da Hidrovia Araguaia-Tocantins.

Os sujeitos da pesquisa necessariamente residem e atuam nos municípios de Baião, Mocajuba, Cametá e Limoeiro do Ajuru. A estratégia considerou esses municípios pelo fato do Campus de Cametá congregar seu espaço territorialmente 'cortados' pelo rio Tocantins.

Os critérios de pertencimento a coletivos, viver em território ribeirinho e nos municípios da jusante da Usina Hidrelétrica de Tucuruí foram os observados para a seleção dos informantes. Ao observar o mapa abaixo podemos perceber que os 04 (quatro) municípios estão entre Tucuruí e Barcarena. Tucuruí é o espaço das eclusas e da hidrelétrica e Barcarena o município com maior quantidade de portos para exportação de produtos e *commodities*.

Figura 5 – Municípios de abrangência dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Ilustração do autor (2020), aprimorado por Cascelino Júnior (2023).

Para denominar os sujeitos, no momento da entrevista solicitamos que eles pudessem escolher um nome fictício, tornando o anonimato um critério opcional para os informantes, muito mais quando consideramos que a temática envolvia possíveis conflitos que podem gerar insegurança para os sujeitos.

As organizações/movimentos sociais das quais os sujeitos participam foram: Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Associação de Moradores Pescadores e Agricultores Remanescente de Quilombolas da Vila de Cardoso (AMPARQC), Associação dos Pescadores do Território do Baixo Tocantins (APTEBAT), Associação dos Pescadores e Pescadoras Artesanais de Mocajuba (ASPAM) e da Colônia de Pescadores Z-46.

Como podemos perceber, os coletivos sociais dos sujeitos seguem as mesmas dinâmicas dos territórios, são diversificados e possuem identidades heterogêneas. Apesar da pesquisa dar foque aos sujeitos das águas, há entidades que atuam em diferentes espaços, pois muitos residem às margens dos rios, possuem atividades ligadas ao setor pesqueiro, mas também atuam como agricultores

familiares e preferem se filiar ao sindicato rural do que colônia ou associação de pescadores.

Apresentamos as entidades de filiação dos sujeitos e construímos o quadro a seguir para melhor visualização dos sujeitos, seu(s) vínculos e o município de origem.

Quadro 2 - Informações dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeito	Categoria	Movimento	Município
Juliana Souza	Egressa	STTR	Mocajuba
Maria Aranha	Egressa	ASPAM	Mocajuba
Manoel Dias	Egresso	MAB	Cametá
Benedito Silva	Egresso	APTEBAT	Cametá
João Santos	Egresso	COLÔNIA Z-46	Limoeiro do Ajuru
Bianca Moreira	Egressa	STTR/AMPARQC	Baião
Rosilene Capela	Liderança	MAB	Cametá
Elenize Almeida	Liderança	STTR	Cametá

Fonte: Pesquisa de Campo (2022/2023).

É importante frisar que os sujeitos entrevistados possuem múltiplas ocupações e em alguns casos se identificam de acordo com suas conveniências. São aspectos quase que universais na Amazônia, principalmente em áreas que convergem vários territórios.

O ribeirinho é uma categoria social, no entanto pode se ocupar economicamente da pesca, do extrativismo vegetal, da captura de marisco (camarão regional ou Camarão-da-Amazônia), da agricultura, da criação de animais de pequeno porte, etc., seu espaço territorial de vida continua sendo ribeirinho, mas suas ações existem mediadas por outros afazeres.

As entrevistas ocorreram durante os meses de agosto de 2022, a janeiro de 2023. Os contatos foram realizados em perspectivas distintas, primeiro com os sujeitos que participam de movimentos em comum do pesquisador, como de pesca ou agremiação política, outros foram apontados por sujeitos da pesquisa, lideranças consultadas ou aproximações durante as mobilizações e caravanas em defesa do rio Tocantins que ocorreu no ano de 2022.

Para mencionar as autorias das falas organizamos pelo nome fictício, sigla do movimento do qual faz parte e o ano em que as produções dos dados ocorreram. Pelo fato de assumir os territórios da pesquisa como Amazônia Tocantina, não julgamos pertinente informar o nome do município nas descrições de fala.

As interfaces e relações com as informações sobre o processo de formação no curso foram mediados e analisadas a partir do Projeto Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Cametá e das produções realizadas em nível de Doutorado por outros pesquisadores. A postulação considerou que a partir das produções existentes de Teses e Dissertações que versam, especificamente, sobre a LEdoC/Cametá, havia possibilidade de surgir novos fenômenos e, conseqüentemente, sem alimentar repetições de informações já gestadas. Vejamos a seguir as produções analisadas sobre a LEdoC do Campus de Cametá.

Quadro 3 - Teses analisadas a partir de Pesquisas da LEdoC/Cametá

Autor	Título	IES	Ano	Tipo
Oscar Ferreira Barros	Territórios do Currículo por Áreas de Conhecimentos na Licenciatura em Educação do Campo da UFPA, Baixo Tocantins/PA, no Combate as Encruzilhadas das Colonialidade.	UFPA	2021	Tese
Maria Divanete Sousa da Silva	Práticas Educativas Populares na Licenciatura em Educação do Campo, no Território da Amazônia Tocantina.	UFPA	2019	Tese
Hellen do Socorro de Araújo Silva	Política de Formação de Educadores do Campo e a Construção da Contra-Hegemônia via Epistemologia da Práxis: Análise da Experiência da LEDOC-UFPA-Cametá.	UFPA	2017	Tese

Fonte: Plataforma de Teses e Dissertações CAPES, o autor (2022).

A tese produzida por Oscar Barros (2021), apresenta uma rica análise sobre o currículo na perspectiva decolonial. O autor apresenta o debate sobre a formação por área de conhecimento na LEdoC, o que vai de encontro com o processo formativo tradicional disciplinar, de forma que identifica que a LEdoC produz elementos capazes de combater a formação tradicional que hegemonicamente exclui a classe trabalhadora e visa a manutenção das classes sociais. Barros (2021), além de apresentar um panorama contra-hegemônico, traça uma linha histórica de mobilização coletiva que se materializa no curso superior com grande apoio dos movimentos sociais e dos fóruns e fóris municipais de Educação do Campo na região Tocantina.

No trabalho de Divanete Silva (2019) é possível perceber o processo relacional entre a formação em LEdoC e os movimentos sociais com aspectos da constituição de sujeitos coletivos de classe para si. A autora aponta as relações que a licenciatura estabelece com os movimentos sociais campestre como proposição e anseio formativo da classe trabalhadora. A tese indica que os componentes curriculares da LEdoC dão conta dos anseios e perspectivas que vão de encontro com as reivindicações dos movimentos sociais que se reconhecem no curso.

O estudo de Hellen Silva (2017) buscou analisar se os princípios constitutivos da LEdoC/Cametá caminham de acordo com os princípios e concepções do Movimento Nacional da Educação do Campo, bem como dos anseios dos movimentos sociais e da classe trabalhadora da Amazônia Tocantina. Hellen Silva (2017) destaca que a proposta pedagógica da LEdoC/Cametá se vincula aos princípios originários da EDoC e aponta as tensões, contradições e convergências do curso. Os apontamentos dão conta que a formação por área de conhecimento, a alternância pedagógica e as práticas interdisciplinares são elementos potencializadores e contra-hegemônicas que solidificam as perspectivas de emancipação humana dos sujeitos camponeses.

Nas produções de Oscar Barros (2021), Divanete Silva (2019) e Hellen Silva (2017) é possível perceber que a Licenciatura em Educação do Campo vem se construindo sob contradições, divergências e dissimetrias, numa identidade intelectual na classe trabalhadora que pode dar conta dos processos contrários do engessamento crítico das camadas populares.

O desafio posto na nossa tese esteve na identificação das fragilidades e potencialidades que a LEdoC pode proporcionar dentro dos seus processos formativos, estabelecendo limites e possibilidades de contraposição intelectual e social que o sistema capitalista impõe, principalmente na solidificação dos processos contra-hegemônicas que a EdoC cultiva há décadas e conseqüentemente se o curso produz condições de intervenção na realidade social por meio das ações de seus egressos.

1.6 Organização da Tese

A produção encontra-se dividida e articulada em 04 (quatro) capítulos, consolida-se a partir das mediações entre questões teóricas e as relações empíricas constituídas a partir dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Cametá, e as lideranças das organizações e movimentos sociais que estão intimamente ligadas às lutas contra os avanços do projeto da hidrovía Araguaia-Tocantins.

O primeiro capítulo apresenta os demarcadores do trabalho a partir da introdução ao objeto da Tese, o memorial descritivo que aproxima o autor do campo de estudo, bem como os objetivos e questões norteadoras do trabalho. Em segundo momento é traçado os referenciais teóricos-metodológicos da pesquisa com base no Materialismo Histórico-Dialético.

O segundo capítulo lança mão das questões conceituais e territoriais da Amazônia Tocantina, de modo que fundamenta o espaço, o território e as territorialidades do ambiente onde a pesquisa se situou. Ocorre a demarcação conceitual das áreas que serão impactadas, bem como um apanhado teórico que aproxima o espaço Amazônico num processo contraditório, que é antagônico entre questões econômicas e de materialização de vida das populações tradicionais.

O terceiro capítulo trata do aprofundamento teórico que teve como finalidade dar conta do objeto, bem como refletir sobre o modelo de formação das classes sociais dentro do universo capitalista. Permitiu refletir sobre os modelos de formação docente, bem como expõe possibilidades de transformação da sociedade atual, numa perspectiva de emancipação por meio das fundamentações construídas por Gramsci.

Por fim, temos o quarto capítulo que apresenta os resultados das pesquisas, os desdobramentos em torno da perspectiva formativa da LEdoC e as realidades dos egressos e lideranças dos movimentos sociais que estão no cerne do debate das obras progressivistas na região. Neste último capítulo realizou a análise temática pelo viés de seu conteúdo, sendo este das apreensões documentais, bem como dos fatos expelidos nas entrevistas e pesquisas de campo.

Em release analisamos o PPC do curso e como este se materializou durante a formação dos egressos na construção da intelectualidade crítica dos sujeitos. O tópico seguinte evidenciou as percepções dos sujeitos ao se confrontarem com a eminência da hidrovía, os aspectos econômicos como elemento de apropriação capitalista e as projeções de combate ao progressivismo a partir de sua formação na LEdoC e de suas *práxis* pedagógicas mediadas pelos saberes tradicionais e as interseções teórico-práticas. Finalizando nosso relatório, apresentamos questões que dão conta de apontar os limites, riscos e potencialidades da LEdoC como processo formativo contra-hegemônico.

CAPÍTULO II

2 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NA BATALHA DAS IDEIAS CONTRA O CAPITAL PROGRESSIVISTA

As escolas do campo sempre foram penalizadas no que tange a oferta de políticas públicas, e apesar das contradições muito se avançou nos últimos anos, em especial, do período dos governos de esquerda no Brasil. O PRONERA foi uma das maiores ações geradas para o campo, nasceu dentro do desafio do MST em discutir uma concepção mais ampla sobre a educação nas áreas rurais do Brasil.

O PRONERA foi forjado em 1997 no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e se tornou um dos alicerces da luta pela reforma agrária, sendo instituído em 1998 como política pública para o campo (MOLINA, 2020; CALDART, 2012). O programa criou mecanismo de investimentos em diversas dimensões, que objetivaram melhorias significativas nas escolas das áreas rurais.

Muito se avançou em termos de políticas para o campo, porém, a exigência dos movimentos direcionava para um projeto que fosse de longo prazo, que formasse os sujeitos não na perspectiva terminal ou técnica para desempenharem suas funções na sociedade do capital (FERNANDES, 2012; KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012).

A avaliação era que o programa deveria ser mais amplo, e a educação sempre foi uma das maiores bandeiras dos movimentos camponeses. Vejamos, não existe uma comunidade sem escola, essa instituição é primordial para construção da coletividade dos sujeitos (ARROYO, 2007).

No entanto, as condições estruturais, pedagógicas e formativas das escolas deveriam ser melhoradas. Pesquisas apontam que no Brasil milhares de educadores atuavam como leigos nas escolas do campo, mas se posicionavam e criavam condições de aprendizagem altamente significativa (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Era preciso equalizar as desigualdades locais, regionais e territoriais dos indivíduos. O movimento campestino sempre esteve sob a tríade: Campo, Políticas Públicas, Educação, esse entendimento é objeto de identidade do movimento. Apesar das experiências de financiamento e implantação de cursos superiores em diversas áreas (Agronomia, Letras, História, Geografia, etc.), frutos do PRONERA, a necessidade era de avançar ainda mais (MOLINA, 2019a).

Os programas, frutos das lutas pela Educação do Campo, impulsionaram investimentos em construção de escolas, descentralização dos recursos para capital e custeio das instituições educacionais via conselhos escolares, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-Campo), aquisição de ônibus para transporte escolar, além da aplicação de recursos para formação continuada para professores da educação básica até a educação superior.

As ações ajudaram a mobilizar diversos coletivos, movimentos sociais, educadores, pesquisadores e sujeitos da sociedade civil em torno da gestão e autonomia na formulação e acompanhamento dessas políticas. O PRONERA foi primordial para fortalecer a luta dos sujeitos campestinos (CALDART, 2012; MOLINA, 2019).

O PRONERA materializou as ações articuladas dos sujeitos coletivos que, expressivamente, demandaram do Estado políticas públicas que viessem de encontro com seus interesses. O MST, sem dúvida, foi o que mais acumulou e construiu o que defendemos até hoje (CALDART, 2019; MOLINA, 2017).

Isso só foi possível com a mobilização nacional pela luta da reforma agrária. As construções do movimento da EdoC vieram pautando há mais de duas décadas suas demandas, e nasce num momento de avanço do neoliberalismo em meio a instauração da cultura do agronegócio e a luta pela terra em diversos espaços territoriais brasileiro da década de 90.

Esse momento histórico situa-se no contexto de forte mobilização pela reforma agrária, de acordo com Santos (2012, p. 632), há uma grande sensibilização da sociedade, “após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996”, onde dezenove Sem Terras foram assassinados pela Polícia Militar do Estado.

Esses episódios foram marcos da necessidade de os trabalhadores rurais reivindicarem seus direitos pela terra e territórios, não obstante, trouxeram consigo toda mística, auto-organização, saberes, sabores, coletividade e seu projeto de sociedade, onde o campo também é lugar de vida, que o maior oponente é o latifúndio e o agronegócio.

Essa construção foi primordial para a conquista da LEdoC, não se trata apenas de um curso de graduação em si, mas de uma formação que tem perspectivas e projeto de sociedade. Durante mais de uma década, a LEdoC tem acumulado um capital humano que potencializam as lutas pela defesa da EdoC.

A LEdoC, com o fortalecimento do PRONERA, fez com que o sob projeto-piloto da criação do PROCAMPO¹⁵, fosse materializado a partir das experiências edificadas em 04 (quatro) universidades brasileiras (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Fruto das pressões no Ministério da Educação (MEC), as universidades públicas implantaram os primeiros cursos de LEdoC (MOLINA; SÁ, 2012; MOLINA, 2019).

As licenciaturas, ao avançarem como trincheiras da Educação do Campo, se configuraram como fonte estratégica de elevação intelectual para classe trabalhadora do campo e como perigo para as estruturas do capitalismo que tem em seu cerne a manutenção das classes sociais, logo, torna-se inviável para a sociedade política conservadora.

Em 2016, com o golpe político-jurídico sofrido pela presidenta do Brasil Dilma Rousseff (2011-2016), a direita conservadora toma o poder central do país e inicia os ataques aos direitos dos trabalhadores (FREITAS, 2018; MANCEBO, 2019). Com a justificativa da crise econômica, cortou-se recursos, extinguiu-se setores do governo que geravam ações para as populações minoritárias (indígenas, remanescentes quilombolas, negros, mulheres, LGBTQIA+...), descontinuou programas e projetos em todos os setores sociais e ainda ameaça dia a dia a classe trabalhadora (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2017).

Em meio ao avanço da extrema direita e da reestruturação do capitalismo, o tempo é de resistência, e deve ser construído agora, “Antes que a esfinge se torne

¹⁵ Cf. MOLINA, 2015.

indecifrável e nos devore, cabe acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva para [...] confrontá-la e derrotá-la” (FRIGOTTO, 2017, 33).

A avaliação foi de que o acúmulo são indicadores imensuráveis, a LEdoC formou um imenso contingente da classe trabalhadora por todo o Brasil, os cursos proporcionaram a visibilidade dessas populações antes esquecidas, multiplicaram-se as produções intelectuais nas universidades, institutos, secretarias de educação, nos movimentos sociais (MOLINA, 2019a; SILVA; HAGE; CORBIN, 2019). Além disso, garantiu um padrão formativo de educadores que produzem conhecimentos diversificados e ricos em saberes que fortalecem seus locais de origem.

A EdoC ressignificou os sentidos da escola, criou mecanismos de superação da forma escolar, permitiu a formação dos sujeitos em alternância em tempos e espaços distintos. Sua dimensão formativa abarca profissionais das mais diversas áreas, possibilitou a formação docente por área de conhecimento, possui a práxis como filosofia formativa, pois inter-relaciona o trabalho intelectual e o trabalho manual, a teoria e a prática transformadora.

Essas perspectivas potencializam o trabalho pedagógico de educadores e educandos. A tarefa é de resistência e lutar para impedir o retrocesso de muitas ações e políticas para o campo, “mas que só farão sentido se mantiverem os princípios que estruturam a educação do campo” (MOLINA; ANTUNES-ROCHA; MARTINS, 2019, p. 24).

Com a territorialização da LEdoC em todo o Brasil, o Campus de Cametá gestou a formação de mais de 10 (dez) turmas de Licenciatura em Educação do Campo, sediados no Campus da Cidade de Cametá e na Vila do Carmo, e nos campi de Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará. Os sujeitos são oriundos dos mais diversos territórios e de categorias sociais distintas, nesse sentido, concretizam de forma real os processos de elevação das classes sociais que estão no campo.

Pelo viés formativo estruturado no projeto-pedagógico do curso, concebe articular as dimensões de *gestão de espaços escolares* e *docência*, para que os sujeitos possam dar contas das necessidades educacionais e de ensino dentro do arcabouço da superestrutura da sociedade. O que diferencia da perspectiva de manutenção de classes, é que os sujeitos que agora podem estar nesses espaços,

conseguem gerir de forma crítica as condições de manutenção a partir de uma outra ótica.

Já a dimensão de gestão de processos comunitários, potencializa-se a partir da participação dos sujeitos nas organizações coletivas da classe trabalhadora. Ou seja, há contradições e correlação de forças nos cursos de LEdoC, o que faz aumentar o potencial de disputa de projetos de sociedade, já que os egressos são oriundos de territórios multidimensionais e agora com potencialidades aguçadas.

2.1 O território da Amazônia Tocantina

Para melhor compreensão do espaço geográfico que tecemos a pesquisa na Amazônia paraense, se fez conveniente uma sinóptica incursão teórica para definir o nosso lugar de fala, principalmente o território da “Amazônia Tocantina” e conseqüentemente a territorialidade ribeirinha que os sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo materializam suas vidas.

O conceito de território possui diversas facetas e significados que são abordados por correntes teóricas dentro dos campos de investigação positivistas, pós-modernistas, materialista histórico-dialético, fenomenológico, etc. Nesse sentido, definir o significado de que território falamos se fez necessário. O conceito carrega uma série de interpretações que abarca desde sua definição de espaço físico material, até as interpretações subjetivas que compõem as concepções idealistas de interpretação dos sentidos humanos.

Assim, definir o caminho sobre qual conceito de território elegemos para o trabalho, foi ato indispensável para firmar o elo sobre a territorialidade da Educação do Campo e nosso objeto de pesquisa em função do exercício da pesquisa com os sujeitos ligados diretamente com o campo ribeirinho.

A obstinação na indução de que campo estamos falando, advém de uma resistência que nosso lugar de fala necessita, pois, ser ribeirinho, não pode identificar-se como sinônimo de outros sujeitos que vivem e produzem sua existência na “beira”,

na várzea dos/ou nos rios e igarapés, e sim de comprometer-se contra o processo hegemônico do capital que nos foi transvertido desde o período colonial.

Para os amazônidas provoca “incômodos e constrangimentos” (PEREIRA, 2014, p. 34) das sintetizações e reduções que se têm dos sujeitos das Amazônias. Sintetização que só devemos aceitar se concordarmos com Porto-Gonçalves (2019, p. 18) que “enquanto para uns – os de fora, “Amazônia” aparece [como espaço] singular, para outros, isto é, para os que nela moram, ela é plural e multifacetada”.

Portanto, é o território ribeirinho da Amazônia, da Amazônia paraense, ou especificamente da Amazônia Tocantina, que evidenciamos neste trabalho. É nesse território que aportamos o nosso debate, pois é no foco da análise geográfica e da própria ciências sociais que diversos autores buscam definir, conceitualmente, o que vem ser o território, haja vista suas múltiplas interpretações no que concerne sua existência, seu processo de construção e caracterização como um dos mais importantes objetos da geografia humana.

Para autores como Rogério Haesbaert (2017) e Marcos Saquet (2015a; 2015b), a discussão sobre o conceito de território é dada como uma complementação de formulações construídas pelos sujeitos, e suas relações com o meio natural em suas ações no campo da reprodução da vida material. Essas relações possuem implicações econômicas, culturais, sociais, simbólicas e políticas, oriundas das sociabilidades dos seres humanos no espaço geográfico.

A concepção de integração dos diversos aspectos de um território são marcas constantes nos discursos de Saquet (2015a; 2015b) e Haesbaert (2017), dada suas posições marcadas pelas características do materialismo histórico-dialético na visão fundante da totalidade da sociedade.

O espaço a qual o território se materializa são marcas das análises de Milton Santos (2014), quando concebe o território num debate que exige técnica para configurar suas correlações da totalidade de estruturas e relações sociais.

Essas ideias convergem com o que Claude Raffestin (1993; 2015) denomina de espaços de poder, principalmente político, pois o território só existe em consequência de haver um espaço, este poder é sintetizado por Saquet (2015, p. 91, grifo do autor) ao afirmar que, “o poder é imanente às relações sociais, que

substantivam o *campo de poder* relacional”, entendido nas ações das instituições que regulam as relações cotidianas dos sujeitos.

O modelo pelo qual herdamos o conceito de território traz consigo uma conceituação que nos limita a compreensão de representação espacial e natural do mundo vivido. Essa visão vem sendo superada dentro da perspectiva dialética que vai além do que enxergamos ou como enxergamos as representações espaciais, nos remontando a refletir sobre os aspectos históricos, temporais e sociais que situam os diversos territórios, outrora visto apenas numa perspectiva de limites físicos-espaciais, ou ciência dos lugares ou espaço a qual refutou Raffestin (1993).

As análises contundentes de Santos (2014) nos levam a superar a visão sobre a geografia que apreendemos profundamente na educação básica, pois, esta “se interessou mais pela *forma* das coisas do que pela sua formação” (2014, p. 21, grifo do autor). A crítica ao modelo da geografia viciosa, verdadeira e única até o século passado, renega o conceito estático da geografia e a coloca em outra perspectiva, dialética e de movimento, das relações humanas e sociais, pois, para o autor, a história dos homens e mulheres “não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social” (Ibid., 2014, p. 22).

Esta construção de tese traz de forma proposital a discussão do conceito de “Amazônia Tocantina”, não apenas para expressar o espaço de um lugar ou lugares na Amazônia brasileira, mas da convergência histórica de sujeitos que constituem estes territórios em movimento.

Um fato que nos induz discutir essa expressão, que para muitos pode parecer capricho, é uma passagem do registro de Evaldo Cabral de Mello em seu livro “O norte agrário e o império: 1871-1889” que expôs uma diálogo na Câmara de Deputados:

Quando em 1888 um representante paraense, Mâncio Ribeiro, aludiu aos “vastos horizontes da Amazônia”, causou espécie na Câmara. Um colega mineiro estranhou a expressão, indagando “onde é essa Amazônia de que o nobre deputado tanto tem falado[?]. (MELLO, 199, p. 15).

É neste sentido que nos propomos deixar lúcida nossa categorização de uma fração da Amazônia, que se constitui como território ribeirinho. Para além do estudo exaustivo e plural de Porto-Gonçalves (2019) sobre a Amazônia, Pereira (2012)

sintetiza uma relação de denominação do espaço banhado pelo rio Tocantins no nordeste paraense, na qual cunhou a abordagem da expressão Amazônia Tocantina.

Vejamos então as diversas designações para a região que possuem aspectos de “poder” sobre os espaços.

Quadro 4 - Regionalização do Território do Nordeste Paraense

Designação do Espaço	Instituição	Limites Territoriais	Referências
Microrregião de Cametá	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)	Abaetetuba Baião Cametá Limoeiro do Ajuru Mocajuba Oeiras do Pará Igarapé Miri	Organização político-administrativa para manter o controle do espaço dos municípios do nordeste paraense ligados pelo rio Tocantins.
Baixo Tocantins	Governo do Estado do Pará	Abaetetuba Baião Cametá Limoeiro do Ajuru Mocajuba Oeiras do Pará Igarapé Miri.	Termo que designa as áreas territoriais dos municípios que foram impactados pela barragem das águas e estão à jusante da UHT, no entanto a região compõe também a integração com os rios Moju e Pará que banha o município de Oeiras do Pará.
Região de Integração do Tocantins	Governo do Estado do Pará	Abaetetuba Acará Baião Barcarena Cametá Igarapé Miri Limoeiro do Ajuru Mocajuba Moju Tailândia	Organização constituída político-administrativa que se formulou nos debates de escutas públicas da sociedade civil e autoridades públicas.
Região Tocantina	Diocese de Cametá	Baião Breu Branco Cametá Igarapé-Miri Limoeiro do Ajuru Mocajuba Novo Repartimento Oeiras do Pará Pacajá Tucuruí	Municípios que constituem a organização das áreas administrativas das paróquias e comunidades cristãs católicas da Diocese de Cametá, antes de se tornar diocese, a organização da unidade territorial da igreja católica na região era denominada de Prelazia de Cametá. O território da Prelazia é marca do período colonial que se estabeleceu no rio Tocantins com seus processos missionários e constituições de povoados.
Amazônia Tocantina	Universidades; Movimentos sociais	Cametá Baião Limoeiro do Ajuru Mocajuba Oeiras do Pará	Conceito de espaço territorial dos municípios da jusante da UHT e que possuem fortes ligações com o rio Tocantins.

Fonte: Organização do autor a partir de: Almeida (2010); Pereira (2012; 2014); Nunes (2012); Farias (2016); Porto-Gonçalves (2019); Pará (2020).

A discussão não se propõe debater apenas o porquê utilizamos essa expressão, mas sim do simbolismo sociopolítico da regionalização deste espaço. Nesse sentido, construímos um quadro de designações que foram de forma histórica formuladas de acordo com os interesses de cada instituição ou organizações sobre o espaço paraense.

Sobre os diversos aspectos de regionalização do território paraense, Porto-Gonçalves (2019) nos atenta sobre a necessidade de sabermos de qual Amazônia estamos falando, do território produzido, ocupado, explorado e até mesmo o imaginário, pois este espaço possui “vários e poderosos interesses em disputa por seu subsolo, pela sua enorme riqueza em biodiversidade, por sua riqueza em metros cúbicos de madeira ou megawatts de energia” (Porto-Gonçalves, 2019, p. 16) ou seja, “a expressão Amazônia Tocantina participa desse jogo de poder que envolve as disputas epistêmicas e políticas, simbólicas e materiais em torno da Amazônia” (Pereira, 2012, p. 199).

A denotação marcante que se tem do território neste espaço só é um, *o rio* – ao que pese, é a partir do rio Tocantins que o Estado, na figura do governo do Pará, e do IBGE na região, articulam suas ações político-administrativas para gerir essas áreas.

Ainda existem outras denominações se nos dispusermos em analisar as outras variáveis, Canto (2016, p. 46) faz uma afirmação que convergem com as interseções da nossa problemática antagônica quando falamos da Amazônia, para o autor, “a “Região Amazônica” institucional (ora Amazônia Legal, ora Região Norte) existe enquanto instrumento territorial utilizado pelo Estado e, em alguns casos, pelas empresas que também fazem controle e regulação social”.

Esta simbiose sobre o território é existente e real, e Santos (2014) nos indica tal ação, ocorre nas relações entre o Estado-Nação e as Atividades Modernas, pois como afirmou Canto (2016), os interesses econômicos representados pelo mercado na figura das empresas, também produzem outros territórios.

A igreja católica, instituição histórica presente na região desde o período da colonização, teve um papel determinante na organização espacial no baixo Tocantins. Atualmente subdivide seu espaço de organização tendo como referência os municípios que possuem acesso predominante pelo rio, de acordo com Pereira

(2014), o “território da Prelazia é resultado dos primeiros territórios estabelecidos pela Igreja no rio Tocantins na Amazônia: as Missões e Aldeamentos” se fizeram ações importantes das ações missionárias desde o período colonial. A partir da estruturação do leito do Tocantins que se materializa a territorialização do espaço que compõe todas as nuances da expressão “Amazônia Tocantina”, onde as instituições sociais, políticas, religiosas e de pesquisas se entrelaçam para emitir seus interesses.

Forjou-se dentro do movimento da Educação do Campo no Brasil, a partir do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e seus diversos fóruns regionais, de que a Educação do Campo não é apenas do campo, ao que se registre, Caldart (2019, p. 61) retificou os espaços da Educação do Campo por considerar seus sujeitos históricos e suas territorialidades, em que a Educação do Campo “é também das águas e das florestas; é indígena e quilombola; inclui as comunidades ribeirinhas e extrativistas; continua camponesa, semterra, assentada e da agricultura familiar”.

As articulações com os diversos movimentos das áreas rurais forçaram que a Educação do Campo demandasse reconhecimento mais específicos das particularidades regionais, construindo novas configurações, sendo também das águas e das florestas. Almeida (2010) descreve perfeitamente a simbiose da territorialização ribeirinha, em que os espaços, territórios e cidades se vinculam intimamente com as águas e florestas e apresentam a síntese real das Amazônias:

O rio inunda a vida dessas gentes de realidades ímpares. O rio as distâncias e aproxima, alimenta e é espaço de lazer, contemplação poética e quintal de lendas: Iara, Boto, Boiúna e sabe-se lá quantas outras. O rio é a vida e às vezes a morte dessa população. Numa parte do ano, ele invade ruas, casas, roças e pastos, chegando, em algumas regiões, a causar danos materiais. Noutra época do ano, recua e forma praias. Nas regiões marcadas pela realidade do estuário, caso do Baixo Tocantins, a oscilação de seis em seis horas dos rios condiciona a vida da população. O pôr do sol é uma pintura.

Portanto, dentre as designações dadas para este espaço, o que mais constitui-se em nosso interesse investigativo é o “Território da Amazônia Tocantina”, com recorte para os municípios de Cametá (sede do Campus da UFPA), Limoeiro do Ajuru, Mocajuba e Baião, que são diretamente cortadas pelo rio Tocantins e que possuem suas sedes urbanas às margens desta hidrografia.

Para Pereira (2012) a formação do território da Amazônia Tocantina possui três aspectos que podem ser considerados historicamente. Estes sempre ligados ao processo de constituição dos espaços internos brasileiros, sendo recortados: da colonização à independência do Brasil; do Brasil império à ditadura militar de 1964; e a partir do processo de globalização instaurada pelo neoliberalismo com os projetos desenvolvimentistas no Brasil.

Segundo Nunes (2012), o que nos permite hoje designar de Amazônia Tocantina para a região são as organizações provinciais do período imperial. Essas áreas eram conhecidas como as comarcas de Igarapé Miri e de Cametá.

Conforme as informações sobre as comarcas da província do Pará organizada por Manoel Baena em virtude do Aviso Circular do Ministério da Justiça de 20 de setembro de 1883, a região referida pelo Barão de Marajó como área do *Tocantins na Amazônia*, e que a solidariedade das épocas nos permite na contemporaneidade chama-la de *Amazônia Tocantina* (NUNES, 2012, p. 158, grifos do autor).

O espaço amazônico sempre foi alvo de interesse mundial, principalmente no processo de exploração e dominação de novos mercados para consumo e exportação de matérias-primas. O Norte não teve objetificação diferente, o que antes o capital explorava em especiarias, madeiras, ouro, drogas-do-sertão, borracha, etc. Hoje, os processos desenvolvimentistas visam a obtenção de lucro por meio do hidronegócio, da pecuária e da exploração mineralógica, alvo da cobiça de empresas multinacionais.

Ao que pese no período imperial brasileiro do século XIX, a região era tida como ponto estratégico por duas condicionantes, a primeira como processo de ligação da região ao centro-oeste e sul do Brasil, onde “nesta região se intensificou a medida que esta passa a ser concebida, do ponto de vista dos interesses do governo, como estrategicamente importante para interligar a região do extremo Norte do país (NUNES, 2012, p. 159)”, a outra notabilidade passa na preocupação de proteção do território nortista contra a invasão dos norte-americanos e ingleses, que se lançavam ao mar para conquistar outros espaços.

Neste ponto, a expressão ao território da Amazônia Tocantina ganha o seu corpo conceitual, do ponto de vista do interesse do governo brasileiro, e ao mesmo tempo marcado pela expressão que tem o volumoso rio Tocantins como seu ponto de convergência, isto posto, pensando em primeiro momento como espaço de

desenvolvimento econômico brasileiro, claramente exposto por Nunes (2012), ao afirmar que “os dirigentes políticos do Império brasileiro delimitavam a região do Tocantins, *Amazônia Tocantina*, como estratégica para manutenção do território e consequentemente evitando qualquer fissura no espaço brasileiro (NUNES, 2012, p. 161, grifo do autor)”.

2.2 As territorialidades do campo ribeirinho

Em diversas passagens mencionamos o termo territorialidade não como forma de buscar sinônimos ao termo território (SAQUET, 2015; RAFFESTIN, 2015), mas sim de identificar como os conceitos da geografia podem contribuir com o processo contra-hegemônico que se tem dos sujeitos da Amazônia.

De acordo com Lopes (2012), a ocupação da Amazônia no período colonial possuiu três aspectos estruturais, o primeiro como região estratégica para exportação de borracha para a Europa no século XX, o segundo como espaço de desenvolvimento econômico pela exploração dos recursos mineralógicos e hídricos que substituíram a produção rudimentar dos recursos naturais pelo emprego de tecnologias e maquinaria sofisticadas – a qual provocaram grandes alterações nos espaços territoriais da Amazônia, e por último, as alterações populacionais que acompanharam em grande parte as tônics dos dois primeiros aspectos estruturais ocorridos na região.

A territorialidade que discutimos parte do entendimento que temos da construção do território produzido e usado no espaço e no tempo, “dessa forma, significa as relações sociais simétricas e dessimétricas que produzem historicamente cada território” (SAQUET, 2015b, p. 75). A concepção de territorialidade na Amazônia é visível ao focarmos nas afirmações que Lopes (2012) concebeu sobre os aspectos históricos de ocupação do território na área norte do país, e que se avaliza pelas relações políticas e econômicas que determinam uma territorialidade (SAQUET, 2015a).

O papel do Estado, da igreja e dos movimentos representativos é de existência e re-existência das populações Amazônidas que criaram e recriaram diversas territorialidades. As territorialidades estão bastante implícitas no campo do poder que trata Raffestin (1993, p. 158), sendo esta necessária ao abordarmos conceitos na área da geografia humana, já que o conceito territorialidade “é um dos mais negligenciados pela geografia”.

Existe uma malha de sociabilidade que constitui um território que ultrapassa o conceito de paisagem, isto é posto quando, para além das atividades agrícolas, existem ações políticas em suas relações de poder, que transformam os hábitos e costumes do modelo de vida das cidades e do campo, e conseqüentemente em suas territorialidades “constituem os espelhos das transformações do espaço” (RAFFESTIN, 2015, p. 19).

Se a Amazônia é multifacetada, imaginemos o quanto é complexo definir um recorte territorial de quem vive do rio, dele faz seu uso e, em sua maioria, dele requer a sua sobrevivência. Que territorialidade ribeirinha pretendemos definir, se na Amazônia os espaços urbanos e rurais se interdependem? O rio faz parte da trama de vida de qualquer sujeito que na Amazônia vive ou ela quer conhecer, até mesmo explorar se vincularmos a linguagem do modelo capitalista.

A territorialidade ribeirinha para Pereira (2014) é parte da composição dos grupos indígenas que povoaram a vasta região amazônica e da forte influência dos colonizadores portugueses. No entanto, possui suas particularidades que lhes dão um tom específicos de constituição das suas territorialidades das águas, “com fator diferencial, a estreita relação com os rios, lagos e igarapés” (LOPES, 2012, p. 22).

Definir a categoria social ribeirinha é bastante complexa, haja vista a conceituação que não se define somente pelo fato desses sujeitos viverem às margens ou nos rios (ilhas). Os termos bastante utilizados para essa categoria podem possuir outras variações, como varzeiro, por exemplo. A várzea se trata de uma área territorial que alaga ou inunda devido à ação da maré dos rios, lagos e igarapés.

Nesse entendimento podemos ter ribeirinhos que vivem em área de várzea, ilhas ou terra firme, no entanto, todos em contato estrito com o curso das águas. Para Santos (2020, p. 67), os ribeirinhos de forma geral “são identificados pela condição

social, mas se identificam também pela produção como pescadores e extrativistas vegetais e por serem moradores de terra firme como agricultores”.

As diversas denominações territoriais que os ribeirinhos vivem podem provocar um imbróglio para os não conhecedores ou residentes da Amazônia. Os ribeirinhos de terra-firme não possuem apenas o rio como elemento de sobrevivência, locomoção ou referência de espaço, no entanto, seu espaço de moradia barra a água e, dessa forma, sua relação com a natureza é composta por atividades nas águas e terra-firme que não é inundada pelo rio.

Os ribeirinhos das várzeas, em sua maioria, têm aproximações com o espaço dos que ocupam a terra firme, diferenciando que o seu espaço é ora alagado, e em outro é diretamente com o rio. Sua determinação é dada pela interação entre a terra firme e a água, constituindo-se em sujeitos que fazem a sociabilidade de três espaços ribeirinhos distintos: área de terra firme, área alagada e o rio.

O outro grupo bastante nítido na região amazônica é dos ribeirinhos que vivem nas áreas de ilhas, pois vivem em uma espécie de isolamento da “terra seca”, e sua mobilidade só pode ocorrer pelas águas. Seu modo de vida relacional é quase que totalmente dependente das águas.

Essas três características marcantes dos espaços territoriais e das territorialidades ribeirinhas podem ser sintetizadas na afirmação de Lopes (2012, p. 39) com a seguinte proclamação: “todo varzeiro é ribeirinho, mas nem todo ribeirinho é varzeiro”, de fato é uma afirmação correta, pois quem habita as ilhas, apesar de ter seu espaço alagado, não pode ser confundido com varzeiro, onde seu espaço é mediado pela terra-firme e as águas.

Na categoria social ribeirinha há uma imensa estruturação de relação de trabalho, uma vez que a ocupação desse grupo é bastante variável. Os ribeirinhos são conhecidos pelo seu espaço relacional com as águas, mas também pela sua atividade econômica, social ou histórica, como: pescadores artesanais, extrativistas, varzeiros, caboclos, marisqueiros, etc.

São inúmeros conceitos, e precisamos esclarecer alguns critérios de denominação dos nossos sujeitos, para que não sejamos pegos pelas armadilhas conceituais que podem confundir nossa problemática de pesquisa, pois, em dado momento, podemos ter os ribeirinhos da Amazônia Tocantina expressando suas

territorialidades por meio de seu espaço territorial, pelas suas relações de trabalho com a natureza (PEREIRA, 2014), e até mesmo pelas sociabilidades existenciais dos seus grupos sociais de comunidades ribeirinhas localizadas nas ilhas, praias, igapós, várzeas, barrancos, furos, igarapés, lagos, florestas, terra-firme, etc.

O tom do nosso trabalho será dado pela sociabilidade dos sujeitos oriundos do espaço ribeirinho, sendo os egressos ou os que estão em processo formativo na LEdoC, que a princípio se preocupa em manter as relações com a vida dos sujeitos e suas territorialidades.

Um campo que aproximamos das reflexões de Santos (2014, p. 143) e que pode sucumbir dentro da esfera da disputa hegemônica da construção de outra sociedade, considerando um determinado campo ribeirinho “o lugar – não importa sua dimensão – é a sede dessa resistência da sociedade civil, mas nada impede que aprendamos as formas de estender essa resistência às escalas mais altas”.

A delimitação do território da pesquisa e a territorialidade dos egressos e estudantes da LEdoC foram o fio condutor deste trabalho. A territorialidade dos sujeitos ribeirinhos seguiu os princípios que foram bem discutidas por Saquet (2015a) e que fazem parte da resistência dos ribeirinhos da Amazônia Tocantina, onde as relações sociais dos sujeitos, suas materialidades de vida, a apropriação do espaço de existência e re-existência foram mensuradas por suas práticas espaço-temporais produzidas historicamente na região.

2.3 Os movimentos sociais e os projetos progressivistas do capital na Amazônia Tocantina

Os municípios da jusante¹⁶ sofreram impactos com inundações de grandes áreas territoriais, devido as ações da hidrelétrica de Tucuruí, provocando sérios problemas ambientais na região, alterando o modo de vida de milhares de agricultores

¹⁶ O termo jusante vem do latim “*jusum*” que significa vazante, para o lado da foz, ou seja, toda água que desce para a foz do rio é a jusante, e a montante é a parte acima, de onde vêm as águas. Este ponto referencial pode ser uma cidade às margens do rio, uma barragem, uma cachoeira, um afluente, uma ponte etc. Cf. Significados (2019).

e ribeirinhos da Amazônia Tocantina. “Ao entrar em decomposição, a floresta libera gás metano e óxido de enxofre, tornando a água extremamente ácida”, por outro lado, houve “a retenção da maioria das espécies [de peixes] acima da barragem” (BRASIL, 2006, p. 12), e a extinção da passagem para a “cabeceira” do rio Tocantins usado pelos peixes na desova, conhecido como piracema.

Logicamente, isso implica nos dias atuais, o desaparecimento de diversas espécies aquáticas, acarretando a diminuição do pescado que abastece a região, que mantinha o trabalho do pescador e, conseqüentemente, estimulava a economia dos municípios ribeirinhos.

Entre os impactos provocados pela barragem, há registros de inundação de vasta extensão de floresta, deslocamento de populações indígenas, não indenização de famílias deslocadas pela obra, redução do pescado e poluição, erosão do leito e das margens do rio e elevado índice de malária. Sem falar do não atendimento das populações nativas com a energia gerada pela hidrelétrica (ALMEIDA, 2010, p. 293).

Dados sobre a época de construção da UHT registraram que a “população, embora atônita com os impactos nas suas vidas, ouvia os discursos inflamados das elites e oligarquias locais de que isso era necessário para vir o “desenvolvimento” (BRASIL, 2006, p. 13), o que desencadeou uma grande mobilização regional que pressionou os governos em todas as esferas a discutirem soluções sobre os impactos causados pela hidrelétrica.

Para Silva (2003, p. 9), esses “grupos locais reconheceram que enfrentavam limitações antes da construção da barragem, mas nunca tão decisivas quanto as vivenciadas após a ação desestabilizadora”. As colônias e associações de pescadores artesanais, sindicato dos trabalhadores rurais e a igreja católica com o movimento das Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs) protagonizaram um movimento regional para reivindicar soluções para os impactos na área.

Na formulação de nossa proposição, apesar dos avanços das tecnologias e comunicação instantâneas, ainda se mistifica e homogeneiza o espaço da Amazônia como único e singular. Os espaços urbanos são inter cruzados com o campo, mas não em uma divisão geográfica instituída aos modelos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), portanto, utilizamos um conceito que se aproxima em alguns

aspectos das cidades Amazônidas. Malheiros e Júnior (2010) conceituam como padrões “intra-urbano” das cidades às margens dos rios.

O primeiro padrão é o *ribeirinho*, que apresenta um ordenamento não aleatório, uma vez ser definido e direcionado pelo rio; o segundo padrão é o *espontâneo* que não se define a partir de orientação referencial da via fluvial, mas é construído aleatoriamente de acordo com interesses – em geral o de necessidade de moradia – de apropriação do espaço dos diversos agentes; o terceiro padrão é o *pré-definido* ou *dirigido*, que reflete o processo de apropriação do espaço direcionado pelo Estado ou pela iniciativa privada, na forma de loteamentos públicos e privados. Acrescentaríamos a esses padrões o *rodoviário*, no qual a dinâmica de apropriação do espaço se liga direta ou indiretamente aos processos relacionados à circulação rodoviária, sendo, portanto, definido e direcionado pelas estradas principais ou vicinais” (MALHEIRO; JÚNIOR, 2010, p. 5 – grifos nosso).

Este é o nosso território de fala e *lócus* de pesquisa. O município de Cametá¹⁷ (1635), no período colonial, foi marcado pela presença dos jesuítas na região devido ao movimento de catequização indígenas. O território foi ordenado por meio das sesmarias e, posteriormente, direcionado pelo controle político, administrativo e militar com influência religiosa. A economia era subsidiada pelas drogas do sertão (cacau, castanha-do-Pará, pimenta do reino, etc.).

Uma das maiores expressões estruturais ocorridas durante o século XVII e XVIII foram as políticas pombalinas que separou o Estado da igreja e fomentou o uso da mão-de-obra escravocrata “um exemplo de estruturação das sociedades coloniais” (LOPES, 2017, p. 96). Esse processo consolidou a formação étnico na região via as inúmeras comunidades remanescentes de quilombolas.

A cidade de Cametá possui uma forte expressão de lutas sociais, tendo sido palco de resistência do movimento cabano e, por um breve período, capital do Estado. No século XX, a região por predominância econômica baseada nas drogas do sertão, não teve grandes notoriedades históricas. Devido ao período da segunda guerra mundial, os olhos estavam voltados para a produção e exportação da borracha que se intensificou na região oeste paraense e extremo norte do Brasil.

¹⁷ O município possui área territorial de 3.081,367 km², com estimativa populacional, segundo o IBGE para o ano de 2019, de 137.890 mil habitantes.

No século passado, a região tem notabilidade no período militar (1964-1985) com a construção de fortes, vigilância das áreas de fronteiras e o discurso de integração, – neste período, o neoliberalismo e a abertura do mercado com o avanço das tecnologias têm uma visão para região com a exploração de ferro, bauxita e ouro – com isso há necessidade da construção do porto da Vila do Conde como local estratégico para exportação de *commodities*. Conseqüentemente, para que isso ocorresse, houve o processo de construção da Usina Hidrelétrica de Tucuruí.

O estado para viabilizar a implementação dos grandes projetos construiu estratégias para cunhar esses espaços. No discurso de segurança nacional criou-se a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e Planos de Desenvolvimento da Amazônia (I e II), com objetivo de construir vias de acesso para escoamento de produção, tanto da região norte (MONTEIRO M; MONTEIRO, 2007; FERNANDES, 2012) como os demais estados brasileiros.

Com a projeção de integração regional houve a ampliação, abertura e pavimentação de estradas (Belém-Brasília; Cuiabá-Santarém; PA 150 Moju-Redenção; PA 151 Barcarena-Baião; BR 422 (Transcarnatá) que liga Tucuruí, Carnatá e Limoeiro do Ajuru, portos (Vila do Conde), cidade-empresa, como é conhecida a Vila dos Cabanos em Barcarena (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2013), que se constitui como local estratégico da exportação de *commodities* brasileiros.

A priori, o resultante da construção da barragem que comportaria a UHT tinha com discurso o abastecimento energético das cidades paraenses, por outra via, foi forjada para abastecer as áreas das empresas Alumínio Brasileiro S.A. (Albras) e da Alumina do Norte do Brasil S.A. (Alunorte), fruto do acordo bilateral de consórcios japoneses para exploração e produção de alumínio a partir da bauxita como matéria-prima (MONTEIRO M; MONTEIRO, 2007).

Essas dinâmicas de integração criaram uma realidade sócio-territorial que alterou significativamente o modo de vida e reprodução socioeconômica na região. Para Oliveira e Araújo (2013, p. 311), o “conceito de polos de crescimento como o motor desenvolvimentista foi substituído pelos “eixos de integração”, que é a integração de centros produtivos através de uma ligação modal – rodoviária ferroviária e/ou aquaviária”, ocasionando uma ruptura nos modelos de vida dos municípios locais, pois, houve impactos na economia, na política local, e nos contextos sociais das cidades e dos meios de produção.

No campo da economia, as áreas à jusante da barragem sofreram impactos na produção do pescado com uma diminuição considerável, outras formas de ocupar o espaço foram sendo desenvolvidas. Houve a necessidade de expansão de outras culturas agrárias que não existiam. Os grandes projetos não beneficiaram os municípios, tampouco as populações afetadas (ALMEIDA, 2010).

No modelo social houve inchaço populacional, precarização habitacional, alta no desemprego e aumento nos índices de violência. O movimento do progressivíssimo favoreceu a classe política que aumentaram seu controle oligárquico e sustentou o padrão de acumulação de terra nas mãos de famílias tradicionais.

Em contraposição, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que permitiu a reconfiguração da organização sindical e de classe, onde a CF/88 separou a tutela e controle governamental do Estado dos movimentos sindicais e com isso houve o fortalecimento dos movimentos dos pescadores e agricultores rurais, ganhando notoriedade no campo da disputa de classe.

Os impactos oriundos da barragem da UHT constituíram a criação de um fórum permanente para discutir a construção de alternativas para, no mínimo, diminuir os problemas evidenciados. Nesse sentido, o papel do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), as colônias e associação de pescadores artesanais, associações quilombolas, sindicatos e cooperativas de trabalhadores rurais e ONGs, consolidaram um campo de tensões e desafios para a classe trabalhadora no enfrentamento do avanço do capital, que desfavorece os sujeitos camponeses.

Ainda mais, compreendendo que o sistema capitalista é dinâmico e permanente, subsumimos que o projeto progressivista não estaria consolidado. No campo, a expansão do agronegócio, principalmente na região centro-oeste, é uma pauta eminente e vai de encontro com os princípios da Educação do Campo.

O processo de desterritorialização causa impactos ambientais irreversíveis, esgota os estratos hídricos e se constrói no paradigma de desenvolvimento sustentável, pois, “com o agronegócio, o resultado é a exclusão social, inter-relacionada com o processo de desigualdade e de pobreza” (LOPES, 2017, p. 101). O mercado necessita criar mecanismo de maximização do lucro, assim sendo, é que se firma a execução do projeto de implantação da Hidrovia Araguaia-Tocantins.

Essa projeção irá drenar as áreas intrafegáveis dos rios para dar acesso a grandes embarcações, desde o estado de Goiás, até o Porto de Vila do Conde em Barcarena no Pará (BRASIL, 2013). O grande impasse está na discussão dos impactos que essa nova ação irá produzir, o local mais crítico que empaca o projeto é implosão para derrocamento da área conhecida como Pedral do Lourenço, no município de Itupiranga entre Marabá e Tucuruí, no sudeste paraense.

A primeira etapa foi consolidada em 2010 com a finalização da construção da “Eclusa” da UHT, que permitirá o nivelamento do rio comportando a navegabilidade (BRASIL, 2013). Ação essa destinada apenas para o transporte de cargas e *commodities*, não para os habitantes que dependem do rio como meio de produção da vida.

Nessa lógica de disputa de classe pudemos identificar, por meio da pesquisa, como os sujeitos da LEdoC, forjados nos movimentos sociais do campo, ressignificaram e contribuem na perspectiva contra-hegemônica do avanço capitalista na região. O espaço dos sujeitos se encontra em meio ao processo da obra da UHT, na produção de energia e o complexo Albras-Alunorte, na produção de alumina e alumínio (MALHEIRO; JÚNIOR, 2010). Em Barcarena, ainda mais, o plano atual da execução de impactos incalculáveis da Hidrovia Araguaia-Tocantins consolidará o avanço do agronegócio para o norte do país, como espaço estratégico de exportação de produtos e *commodities* brasileiro.

As ações geradas pelo capital financeiro, tendo o Estado como um dos meios de seu desenvolvimento, tem um pano de fundo estrutural dentro da expansão capitalista na sociedade. Na região norte, as obras de construção de hidrelétricas, hidrovias, ferrovias e rodovias se articulam com o propósito de alinhar o lucro e a mais-valia com o processo de exportação dos *commodities*. Para o Estado é mais rentável exportar do que produzir ou industrializar produtos para o capital. Essas ações são ainda mais lucrativas, principalmente quando o capitalismo se utiliza do processo de espoliação dos sujeitos.

A hidrovia expande para além das fronteiras territoriais e espaciais os processos de acumulação das grandes empresas estrangeiras e multinacionais, instaladas na região e em algumas áreas do país. Essas grandes corporações fazem parte e solidificam a criação dos processos progressivistas.

Esses modelos expansionistas de mercado incutem uma lógica de desenvolver a região como se esta estivesse em atraso, de gerar emprego e renda para a população como se seus modelos de vida, de saberes, de relação com a natureza, cultura e trabalho não fossem suficientes para os que na Amazônia possam continuar existindo.

A lógica educacional de formação para o “mercado de trabalho” cria uma falsa condição de independência, tanto social quanto financeira, nos espaços onde esses grandes empreendimentos se estabelecem, nada mais é do que a ofensiva na destruição ambiental e, conseqüentemente na alienação dos sujeitos pelo modelo colonizador deste tempo histórico.

A Albrás e a Alunorte são os exemplos mais nítidos que podemos aludir. Os investimentos estrangeiros, principalmente do Japão e China, foram propulsores para a construção da UHT. A instalação dos portos de exportações modificou os espaços e territórios locais e adjacentes, transformou o espaço do território de Barcarena e, conseqüentemente, da região que é cortada pelo rio Tocantins.

Para Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021), na Amazônia são criados para além de um cenário ilusório do sentido de desenvolver a região para se adequar ao mundo globalizado, outras estratégias que naturalizam a expansão da pobreza e a destruição dos modelos de vida neste espaço brasileiro. A terra, a água e o ar são apropriados pelo mercado como forma de produzir ainda mais riquezas. A Amazônia, neste século XXI, encontra-se como alvo ainda mais latente da cobiça internacional pela disputa dos recursos hídricos, pelo solo e subsolo, pela técnica de energia eólica e até mesmo pela captação de energia solar, uma vez que tudo que o capital vê como lucro, encontra um meio de se apropriar, pois,

... as distintas formas de mercantilização e financeirização da terra e dos bens da natureza pelo conceito de agro-mínero-hidro-bio-carbono-negócio tem o sentido de entender que esses vários mercados se integram, não apenas pelas articulações entre os seus agentes no plano político/legislativo/judiciário ou mesmo em entidades representativas, mas que estão integrados por meio de movimentos espaciais, ou melhor, por meio de processos de territorialização capitalista e desterritorialização de povos, grupos e comunidades, que se relacionam (MALHEIRO; PORTO-GONÇAVES; MICHELOTTI, 2021, p. 34).

O processo de mercantilização e financeirização que os autores citam, está no cerne da função das corporações e empresas que se expandem como forma de apropriação dos recursos da natureza. Territorialmente elas criam uma articulação estrutural que dependem de vários agentes, como o Estado, os políticos, os latifundiários, algumas organizações sociais e empresariais e até mesmo os sujeitos da região.

Os processos progressivistas se engendram em organizações como a Cargill, Monsanto, Suzano, Vale do Rio Doce, Belém Bioenergia, Hydro, dentre outras, que se organizam estruturalmente para dar conta do beneficiamento, armazenamento, transporte e exportação de *commodities*. No quadro abaixo elencamos alguns empreendimentos e suas respectivas áreas de atuação e o território estratégico de instalação.

Quadro 5 - Empreendimentos de Beneficiamento e Exportações de *Commodities*

Empreendimentos/ Corporações	Atuação	Localização
Cargill Agrícola	Empresa responsável pelo processamento e transporte de grãos.	Na região norte opera no município de Santarém e Itaituba, além de terminal de transbordo em Porto Velho/RO. A grande exportadora está em fase de planejamento da instalação de mais um Terminal Portuário de uso Privado em Abaetetuba.
ADM do Brasil Ltda	Especializada em armazenamento e exportações de grãos vegetais do setor do agronegócio.	Proprietária do Terminal de Grãos Ponta da Montanha, localizado no município de Barcarena.
Imerys Rio Capim Caulim S/A	Empresa fornecedora mundial de minerais industriais e produtos florestais, principalmente a madeira.	A empresa possui sedes em Belém e Ipixuna do Pará, no entanto tem estrategicamente o Porto Murucupi em Barcarena.
Grupo Buritipar	O grupo tem o controle da Buritirama Mineração S/A, uma das maiores exportadoras de manganês do mundo.	Atua na exportação de minério do Terminal Portuário de Barcarena.
Hidroviás do Brasil S/A	Uma multinacional com operações de transporte hidroviário, operações de terminais, cabotagem e serviços logísticas.	Além de operar na América do Sul, a empresa opera no corredor norte do Brasil, hidrovias Paraguai-Paraná, Porto de Santos, Porto Trombetas e Vila do Conde.
Louis Dreyfus Company Brasil	A empresa será a gestora do Terminal de Malato, que está com projeção de operar mais de 9 milhões de toneladas de grãos por ano.	O Terminal está projetado para ser instalado em Ponta de Pedras na ilha do Marajó, em função de sua logística é uma das portas de exportação de grãos.

Fonte: Produzido pelo autor (2023).

Na região, a Albras e a Alunorte foram as pioneiras em investimentos para exportação, na atualidade, o cenário encontra uma modernização logística dos mecanismos de organização capitalistas. Nesse sentido, é possível mapear empreendimentos que produzem, beneficiam, e outros que dão conta das exportações, estas ações articulam-se em diversos modais de transportes.

A região passa a operar como um celeiro de beneficiamento primário e de exportação de matéria-prima na região norte. Analisando este panorama, é possível afirmar que a hidrovia está muito além de ser um projeto que visa atender apenas as regiões centro-oeste e sul do Pará, na exportação de grãos e minerais, é a ponte para atender um mercado capitalista que é altamente articulado. Segundo Malheiro, Porto-Gonçalves e Michelotti (2021),

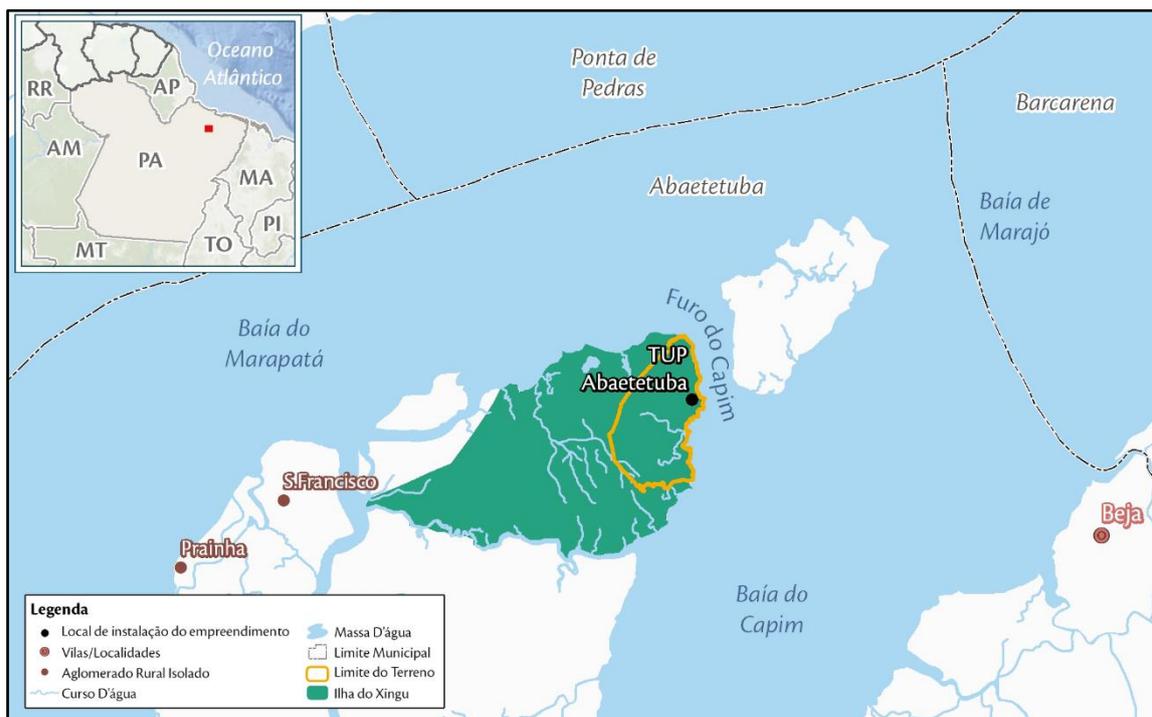
há um pacto de poder entre bancos, grandes corporações transnacionais, latifundiários e empresários regionais, capangas, pistoleiros e, logicamente, o Estado, por intermédio de seu apoio logístico, de seu braço financiador, de seu outro braço *(des)regulador*, ou ainda pelas suas forças de *(in)segurança*. (2021, p. 35).

A organização que percebemos se firma numa teia de relações que está intimamente ligada à divisão de classes sociais e da especulação financeira. O Estado, os empresários, os bancos privados e até públicos, bem como os latifundiários, fazem parte da cadeia expansiva do capital nas suas várias faces de negócio. A hidrovia é vista como um mal necessário, pois lança dentro do sistema inúmeras possibilidades de espoliação e mais-valia.

Um exemplo relacional é o da Cargill, que prepara a operacionalização da instalação do Terminal de Uso Privado (TUP) em Abaetetuba/PA, indicando que o cenário irá expandir para além de Barcarena, visto que a logística e os incentivos produtivos se alinham com a localização que a região norte do Pará detém.

O município de Abaetetuba fica localizado às margens direita do rio Tocantins, fazendo limite ao norte com Barcarena e ao Sul com Igarapé-Miri. Pela sua localização, o TUP da Cargill encontrou na área um conveniente ponto de embarque e desembarque de cargas e *commodities*, é banhado pela Baía do Marapatá, Baía do Marajó e Baía do Capim, ambas desembocam na Baía do Guajará em Barcarena e Belém, porta de exportação internacional. Na imagem abaixo podemos observar a projeção do TUP de Abaetetuba.

Figura 6 - Mapa de localização do TUP de Abaetetuba



Fonte: Ambientare, 2018 (reprodução/Adaptado).

Uma referência bastante intrigante produzida pela Cargill é o discurso de que o TUP de Abaetetuba irá operar de forma sustentável e sem nenhuma necessidade de outro modal de transporte, sua operacionalização será exclusivamente por hidrovia, seja ela pelos rios ou mares. Suas instalações terão condições de armazenar, distribuir e exportar grãos para o exterior. Ou seja, é um projeto que está com discurso implícito, pensado a partir da hidrovia.

Nos últimos anos, os grandes empresários, latifundiários, produtores de grãos e minerais se estruturam de uma forma que possam operar sobre seus interesses de maneira institucional. Esses sujeitos projetaram a partir da criação de bancos privados ou cooperativas de créditos, uma forma de apropriar-se legalmente de terras e bens de médios ou pequenos agricultores, através de fomento e financiamento de linhas de créditos e empréstimos, facilitando o acesso – e quando os proprietários não conseguem arcar com o pagamento do financiamento, seus bens móveis e imóveis, principalmente as terras, são tomadas pelos bancos como forma de quitação do débito.

Na região da Amazônia Tocantina, por exemplo, o Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) abriu duas agências que atuam liberando linhas de créditos para os produtores locais, no entanto, com a parceria de outras empresas, consultores

de extensão rural e agrícola, a cooperativa foca em empreendimentos com alinhamento ao agronegócio. Em face do projeto de produção de biodiesel, desde 2004, a região passou a ser alvo de estudos para a plantação de dendê, milho e soja, e nos últimos anos é visível a preparação de grandes áreas, principalmente nos municípios de Baião e Mocajuba, para o cultivo e produção de milho e soja.

A cultura do agronegócio por meio do Dendê é uma realidade já consolidada e que avança ferozmente sobre diversos territórios da região nordeste paraense. Os municípios de Tomé-Açu, Tailândia e Moju são os maiores produtores da palma utilizada para a produção de biodiesel, que deriva para empresas alimentícias e de cosméticos.

A Companhia Refinadora da Amazônia ou Agropalma S/A, possui quatro unidades no Brasil, que se alinham entre a produção, manufatura, distribuição e exportação de óleo e derivados do dendê. No Pará, a divisão ocorre na plantação e extração do fruto no município de Tailândia, e no refino, armazenamento e exportação de óleos em Belém, através do Terminal do Tapanã (TUP-Agropalma).

Essa estruturação das grandes corporações é que chamamos de projetos progressivistas, são meios ideológicos utilizados na atualidade para camuflar o real sentido e propósito dos empreendimentos. As propagandas estão revertidas de jargões como o agro é cultura, é vida, é o agro que põe a comida no prato dos sujeitos – gera renda, desenvolve a região e etc. o discurso revertido de seiva capitalista de destruição da vida pelo lucro de poucos em detrimento de muitos.

2.4 A articulação da Educação do Campo na Amazônia Tocantina a partir dos fóruns e fóris

A EDoC no Pará não está descolada do Movimento Nacional da Educação do Campo. Ainda na década de 90 ocorre a efervescência dos movimentos sociais, ambientais e sindicais camponeses, que têm por bandeira, o direito à terra e à educação. Os massacres de Corumbiara (1995) e Eldorado dos Carajás (1996), eclodem ainda mais a luta pelo direito de existir. Nesse processo, com a realização

das Conferência Nacional de Educação do Campo em 1998 e 2004, o movimento da Educação do Campo se organiza na luta pelas políticas públicas necessárias para os camponeses.

No ano de 2002, é criado o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ), sediado no Instituto de Ciências da Educação (ICED) em Belém, um instrumento importante para o fortalecimento do movimento no Pará.

Em Cametá, na academia, professores ligados a grupo de pesquisas em função de suas produções de mestrado e doutoramento expandem suas ações. Devido ao curso de Pedagogia e da atuação da Faculdade de Educação do Campus Cametá (FAED/Cametá), há uma inserção de ações do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). As ações giravam em torno das pesquisas em escolas multisseriadas que ocorreram de 2002 a 2004. Esse fato é registrado por Divanete Silva (2019), quando aponta que a atuação do GEPERUAZ em Cametá ocorreu sob mediação da Secretaria de Educação do município.

Neste mesmo período em Cametá é fundando no CUNTINS o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação do Campo na Região Tocantina (GEPECART). O GEPECART tem sua história marcada a partir de 2005 e torna-se fundamental no desenvolvimento de pesquisas na FAED/Cametá. Os estudos circulavam em torno das questões eminentes sobre nucleação e escolas multisseriadas, da política de transporte escolar, fechamento de escolas do campo, entre outros.

Existem informações que o GEPECART teve sua origem no ano de 2002, no entanto, apenas em 2005 foi institucionalizado e cadastrado na base do CNPQ. Importante frisar que a informante Cecília Lima, na Tese de Divanete Silva (2019), que as ações entre o GEPERUAZ e a SEMED de Cametá foi o passo inicial para o surgimento do GEPECART. Ainda mais, vejamos as informações coletadas em um antigo blog que aparenta ter pertencido ao grupo, explanando a breve história de surgimento do GEPECART:

No biênio 2002-2004, o grupo colaborou com a realização da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica”, financiada através do Edital do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG)/CNPq e

coordenada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da UFPA, onde pode contribuir na investigação das escolas rurais em Cametá/Pará e na consequente construção de um diagnóstico da realidade educacional que envolve as escolas multisseriadas no Estado do Pará, com destaque para os desafios que enfrentam gestores, educadores, estudantes e familiares para garantir o sucesso do processo de ensino-aprendizagem nas escolas rurais. (GEPECART, 2011¹⁸).

As informações dão conta de que é verídica o processo de criação do grupo, e que, posteriormente, se concretiza como espaço de produção de pesquisas e fomento de ações da Educação do Campo na região Tocantina.

A memória ainda registra que a partir de 2008, com minha entrada no curso de Pedagogia, sujeitos mencionados como integrantes do GEPECART, cito, Prof^a Suely Corrêa e Prof. Dr. Eraldo Souza, além do Prof. Dr. Salomão Hage, coordenador do GEPERUAZ, eram e são importantes sujeitos na construção institucional dos estudos da EDoC na região, os dois primeiros tinham atuação vinculadas ao grupo coordenado pelo Prof. Salomão Hage.

Lembro-me que como resistência para continuar tendo um espaço físico no Campus devido o pouco número de salas, realizamos o ato de permanecer existindo, dividindo a sala com o recém-criado Núcleo de Arte e Cultura (NAC), hoje Divisão de Arte e Cultura (DAC), já que o grupo era representado em expediente institucional pela Prof. Me. Barbara Moraes, cedida pela Prefeitura de Cametá para atuar na UFPA e que hoje compõe o quadro de servidoras do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Com a chegada da Prof. Suely Corrêa e do Prof. Oscar Barros à FAED, como docentes efetivos, o GEPECART passa a ser fortalecido institucionalmente e dissemina de forma mais incisiva suas ações.

Podemos perceber que a institucionalização de grupos de pesquisas, da participação das universidades e da articulação com os movimentos e organizações sociais, o movimento da EDoC no Pará se articula fortemente com as demais regiões do Brasil. De acordo com Hage, Silva e Cruz (2016).

¹⁸ Ver mais em: GEPECART. Histórico do grupo de pesquisa. 2011. Blog do GEPECART. Disponível em: <http://bit.ly/3mwrWiP>. Acesso em: 22 dez. 2022.

Na Amazônia Paraense, articulando-se a essa mesma dinâmica, os movimentos sociais representativos das populações que vivem do trabalho no campo, entre eles, o *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST*, a *Federação dos Trabalhadores da Agricultura - FETAGRI*, o *Movimento dos Ribeirinhos e Várzeas da Abaetetuba - MORIVA*, a *Coordenação das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará - MALUNGU/PARÁ*, a *Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Pará - ARCAFAR/PA*, as associações dos extrativistas e populações tradicionais, vêm demarcando o seu espaço de militância, com vistas a impactar na estrutura agrária local e no questionamento do uso do território e dos recursos naturais de forma predatória, reivindicando um novo jeito de olhar e produzir a existência, a cultura, a educação e a relação com a natureza. (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016, p. 110, grifos originais).

Importante mencionar que os mesmos movimentos articulados criam, em 2003, o Fórum Paraense de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, e que posteriormente denomina-se Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC).

Destaca-se que as articulações do FPEC, outros fóruns e fóris foram criados, ademais, ações foram realizadas e articuladas para que o Estado e municípios reivindicassem a garantia de direitos no campo, destacando-se os: Seminários Estadual de Educação do Campo, Seminários Estadual de Juventude do Campo, Encontros de Pesquisa em Educação do Campo do Estado do Pará, Seminário Estadual das Licenciaturas em Educação do Campo do Pará e Amapá, Encontro de Pesquisa em Educação do Campo, Encontro Nacional dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Plenárias sobre o Fechamento das Escolas do Campo, Disque Denúncia, entre outras ações (HAGE; SILVA; CRUZ, 2016, p. 110).

Na Amazônia Tocantina, a universidade foi crucial na articulação de criação dos fóruns e fóris, vejamos o que registrou Barros (2021),

Com o GEPECART, o apoio da FAED e do Campus Universitário do Tocantins-CUNTINS, foi feita a busca do coletivo de parceiros regionais e realizada a retomada do movimento regional de educação do campo, no ano de 2010, representado pelo *Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta do Baixo Tocantins-FECAAF*. (BARROS, 2021, p. 32, grifos originais).

A articulação dos fóruns que congregou os movimentos sociais, religiosos, de classes e do poder público da região Tocantina, convergiu o debate sobre ações que pudessem gerar indicadores e pressões no poder público, de forma que os municípios

reconhecessem e efetivassem políticas de valorização de suas populações, assim, no âmbito do FECAF, em 2011, foi constituído o Fórum Mocajubense de Educação do Campo (FORMEC) e em 2012, o Fórum Cametaense de Educação do Campo (FORCEC).

O GEPECART, FORMEC e FORCEC realizaram ações que hoje culminam na materialização do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, de antemão, foram decisivos na luta pelo não fechamento de escolas do campo, da luta contra a precarização do transporte escolar, da pressão por ofertas de vagas reconhecendo a Licenciatura em Educação do Campo nos concursos públicos, além das plenárias e encontros de educação do campo municipais e regionais.

De acordo com Barros (2021), fóruns estaduais e regionais assumem o compromisso da construção da LEdoC, perspectiva construída a partir do Edital nº 02/2012 (SESU/SETEC/SECADI/MEC), de acordo com o PPC da LEdoC/CUNTINS,

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoc) é resultado de uma construção histórica e coletiva advinda da participação e militância da Universidade Federal do Pará-Campus Universitário do Tocantins, desde 2004, no Fórum Paraense de Educação do Campo-FPEC e no Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina-FECAF, entidades que congregam diferentes movimentos sociais, poderes públicos, universidades e institutos, professores e estudantes das escolas do campo e organizações não governamentais do Estado do Pará, especificamente da microrregião do Baixo Tocantins-PA. (PPC, 2017, p. 2).

A LEdoC em Cametá considerou para formação dos seus egressos a atuação na área de Ciências da Natureza, de acordo com Divanete Silva (2019), a opção pela área “levou em consideração o contexto do território, a realidade do Baixo Tocantins” (SILVA, 2019, p. 133). A instalação da LEdoC em Cametá se materializa com a criação da Faculdade de Educação do Campo (FECAMPO), com a criação de 13 (treze) vagas para docentes efetivos, 03 (três) vagas para Técnico em Educação e mais de 400 (quatrocentas) vagas, desde 2014, para discentes distribuídos no Campus de Cametá e nos núcleos de Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará.

O movimento coletivo na região ainda tem avanços para consolidar-se, visto que os municípios de Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará ainda não conseguiram constituir esses espaços deliberativos. Em 2019, durante o evento de constituição do Fórum Baionense de Educação do Campo (FORBEC), foi exposto que com base nos

dados do censo escolar, havia no município 04 (quatro) escolas extintas e 49 (quarenta e nove) paralisadas, os indicadores davam conta que 41,08% das escolas municipais se enquadram na perspectiva do fechamento de escola no campo.

Os dados do IV Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará, realizado no município de Castanhal/PA em 2021, o agravante é muito maior, segundo o manifesto,

O município de Baião no ano de 2020 possui 46 escolas paralisadas, somadas às 36 escolas extintas nos últimos 20 anos, resulta em 82 escolas que tiveram seu funcionamento interrompido no município entre 2000 e 2020. (FPEC, 2021).

Esses indicadores serviram como alarmes para que o município constituísse a nível local um espaço que pudesse debater suas realidades específicas. Ou seja, os fóruns passam a serem vistos como espaços legítimos de reivindicações e de fortalecimento da educação nos espaços rurais.

Sob a ótica dos fóruns e fóris estabelecidos na região, a mobilização social e a academia avançam nos espaços de legitimação das lutas pela educação e territorialidades. A LEdoC, na perspectiva do movimento estudantil, construiu elementos reflexivos e de reivindicação como os encontros das licenciaturas, as jornadas da reforma agrária, bem como os processos de fortalecimento da inclusão e da agroecologia como direito de suas populações na busca pela equidade e soberania alimentar.

Para finalizar este tópico, observamos que os coletivos que agregam diversos movimentos ou organizações sociais estão sob a ótica de espaços legítimos e de reivindicação por conter sujeitos e entidades de diversas categorias, e com pautas em comum. Assim, dentro do movimento da Educação do Campo no estado do Pará, temos para além do Fórum Nacional, o: FPEC, FECAF, FORMEC, FORCEC e FORBEC.

CAPÍTULO III

3 O TRABALHO E A PRÁXIS DA LEDOC: REFLEXÕES A PARTIR DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Na formulação teórica da pesquisa percorremos um caminho conceitual que desse conta do movimento do objeto de pesquisa. Para isso, elegemos análises basilares dos conceitos que fundamentam as categorias identificadas para o estudo.

Ao escolher a categoria trabalho, como possibilidade reflexiva para construção de práticas contra-hegemônicas, nos ancoramos em autores como: Karl Marx e Friedrich Engels (1978), Karl Marx (2017), Antônio Gramsci (2006; 2007; 2013), Sanches Vázquez (2011) e György Lukács (1978).

Na necessidade de situar nossa pesquisa como processo de construção histórica e entender as alterações no mundo do trabalho, e conseqüente do modelo educacional na sociedade do capital, tivemos como base as obras de István Mészáros (2005), Luís Carlos de Freitas (2018), Gaudêncio Frigotto (2006), João Santos Filho e Vera Jacob Chaves (2017), além de André Guimaraes, Elenilda Teixeira e Júlia Oliveira (2017).

Ao emergir para o campo profissional e nas alterações na formação dos professores como paradigma do “para quê e em que estamos sendo formados”, tendo o conhecimento como questão a ser refletida em meio ao processo intelectual, nos aportamos nas reflexões de Kátia Curado Silva (2019a, 2019b), Luís Carlos de Freitas (2018), Helena Freitas (2002), Perry Anderson (1995), István Mészáros (2005, 2011), Mota Júnior e Olgaíses Maués (2014) que embasaram os conceitos de mercadorização da educação.

Na incumbência de refletir sobre as concepções formativas, tratamos sobre os avanços do que chamamos de epistemologia da prática e suas nuances, que apesar de possuírem concepções e práticas distintas em diferentes autores, estas não se dissociam do campo formativo que tem a formação voltada para a profissionalização e competência para o mundo do trabalho e absolvição do mercado que desumaniza os sujeitos. Nisso postulamos reflexões de posicionamentos

divergentes de Deise Mancebo (2019); José Carlos Libâneo (2015); Maria Amélia Franco (2008), Antônio Gramsci (2011) e Sherif Zaidan (2003), em contraposição ao que postulam Maurice Tardif (2000), Antônio Nóvoa (2013) e Henry Giroux (1997) da epistemologia da prática.

Por fim, para discutir o trabalho pedagógico como práxis formativa, tomamos as formulações de Gisele Masson e Simone Flach (2018), Maria Amélia Franco (2008), Kátia Curado Silva (2018a, 2018b, 2019a, 2019b), Luís Carlos de Freitas (2018), Roseli Caldart (2019) e Mônica Molina (2017, 2019). Nesse sentido, afirma-se que as aproximações dão conta do nosso objeto e gerou continuidades e rupturas “no desenvolvimento” da pesquisa entre o que a epistemologia do trabalho pedagógico nos embasou e como concreto real se apresentou.

3.1 Os fundamentos do trabalho pedagógico para compressão da práxis formativa como elemento de contra-hegemonia

Para análise que construímos foi necessário a apropriação *stricto sensu* dos conceitos que fundamentam a perspectiva formativa na licenciatura em Educação do Campo. Nos propomos discernir os conceitos fundantes de trabalho pedagógico e da práxis docente, que pudessem expor de forma efetiva a intencionalidade da formação de educadores do campo no ensino superior.

Considerando a LEdoC como um processo formativo distinto de intelectuais no âmbito das outras licenciaturas, foi importante conhecer a potencialização do trabalho docente para a compreensão das contradições vivenciadas por educadores desde o seu processo de formação inicial. Nesse sentido, Molina *et al.*, (2019) afirma que,

Assumir a totalidade social com suas contradições como referência para uma atividade teórica que se pretende emancipadora passa possivelmente pela apropriação de um conhecimento que permita compreender a origem, a natureza e a função social dos conhecimentos [...] (MOLINA *et al.*, 2019, 5-6).

Para esta exposição, a formação dos sujeitos se tornou determinante para analisar a forma como os egressos da LEdoC compreendem a realidade, logo, trata-se de uma necessidade que pode potencializar uma *práxis* como ação docente, no sentido de superação hegemônica dos processos educativos reprodutivos do sistema capitalista. Marx e Engels (1978), na crítica da educação, relacionam a *Práxis* como critério da verdade.

Em concordância, Vázquez (2011), em *Filosofia da Práxis*, posiciona que a prática por si não pode ser concebida como critério da verdade, “sem uma relação teórica com a própria atividade prática” (VÁZQUEZ, p. 262, 2011). E para nós, na atualidade em que os sujeitos da Amazônia Tocantina, essa relação pode ser refletida criticamente.

Gramsci (2006) toma a percepção não da questão teórica, mas do grau de consciência de cada sujeito para mudanças históricas que possa ocorrer por intervenção do sujeito na sociedade. É nessa linha de pensamento que nos firmamos pelo papel da *práxis* docente na LEdoC.

As pesquisas consolidadas em diversas áreas sobre a licenciatura em Educação do Campo, proporcionam o ingresso e a saída de sujeitos oriundos de múltiplos territórios campestres, levando consigo um processo formativo que lhes foram desenvolvidos. Nesse ínterim, faz-se uma defesa para a formação de educadores, para as escolas do campo, como processos formativos de contra-hegemonia (MOLINA *et al.*, 2019; ANTUNES-ROCHA, 2010; CALDART, 2011).

Considerando esse movimento e outras leituras, como em Gramsci (2017), para compreender as relações hegemônicas que se constituem nas relações entre Estado, sociedade política e sociedade civil, e daí situar o espaço de formação da educação do campo, se há de fato o fortalecimento da consciência de classe, indispensável para constituição da classe “para si” (MARX, 2017; VÁZQUEZ, 2011) como profissionais da educação do campo.

Pensamos na relação da *práxis* docente e a reconfiguração do mundo do trabalho que, “nas últimas décadas do século XX, o trabalho industrial vem perdendo sua hegemonia, surgindo, em seu lugar, o trabalho imaterial, o trabalho que cria produtos imateriais como o conhecimento, a informação, a comunicação” (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013, p. 510).

Logo, a formação entra em contradição e precisa ser reformulada para acompanhar um novo tipo de indústria, e um novo perfil profissional é exigido, o esforço físico cede lugar a criatividade intelectual e cognitiva. Dessa maneira, modifica-se, também, o modo de precarização do trabalho e um campo de aparências onde a educação tem suas contradições novamente homogeneizadas.

O trabalho passa a ser caracterizado principalmente pelos seus produtos finais, ou seja, ele compreende uma dimensão material que é o corpo físico de quem o produz, porém, os processos de produção deste tipo de trabalho não são palpáveis, no entanto – isso não significa que não podem gerar mercadorias.

A compressão do trabalho material e imaterial é indispensável para tratar das relações sobre trabalho pedagógico formador dos sujeitos professores do vínculo ou não com trabalho como princípio educativo, pois, a compressão desse conceito é indispensável na concepção da totalidade do objetivo do processo formativo. Frigotto (2006, p. 144), completando o conceito, aliando o debate sobre produtividade e improdutividade do trabalho docente, destaca que, “nas relações de produção capitalistas, mais relevante é apreendê-los e entendê-los como complementaridade necessária de uma mesma totalidade na visão do trabalho e do trabalhador coletivo”.

Os educandos da licenciatura em Educação do Campo, futuros educadores, que atuam e atuarão em diferentes dimensões do território ribeirinho, seja na escola ou na comunidade, podem articular os conhecimentos científicos aos seus modos de trabalho na agricultura, na pesca, no extrativismo, na coleta de produtos das florestas, na caça para subsistência, na criação de animais de pequeno porte, e sobretudo com o *lócus* formativo desta pesquisa que foi realizada no Baixo Tocantins, microrregião de Cametá, “que se define pelas particularidades geográficas de áreas de terra firme, ilhas e várzeas, que dão um tom específico para a região” (MORAES; SILVA, 2018, p. 217).

As especificidades da área, consubstancia um desafio ainda maior, pois, na “Amazônia paraense convive-se com costumes e uma rotina margeada pelas águas dos rios, furos, igarapés, florestas, várzeas, baías, com as ilhas e suas praias, [e] com os campos alagados” (POJO; ELIAS; VILHENA, 2014, p. 179), que dinamizam ainda mais o esforço de superar as multidimensões do campo.

Porto-Gonçalves (2019, p. 79, grifos do autor), é enfático ao categorizar a mobilidade no espaço amazônico em dois modelos: “Um refere-se ao padrão de organização do espaço *rio-várzea-floresta* e o outro ao padrão de organização do espaço *estrada-terra firme-subsolo*”, característico da ocupação na região, alvo das disputas de interesses de classes, “produzidos social e historicamente” (PEREIRA, 2014, p. 260). São elementos necessários para se pensar como os avanços de obras que visam o desenvolvimento econômico na região constroem processos que alteram os territórios, desterritorializam os espaços dos sujeitos e reterritorializam os modos de vida tradicional em face do interesse da classe dominante.

Enquanto o agronegócio invade quilômetros de territórios com a monocultura em diversas regiões do Brasil, para Costa (2008, p. 28), a “Amazônia tem representado um laboratório de políticas desenvolvimentistas desastrosas onde os principais prejudicados são as populações tradicionais, moradores das áreas rurais”. Os problemas se apresentam com questões ligadas aos grandes projetos que disputam os recursos hídricos, alagando, e desterritorializando imensas áreas para construção de hidrelétricas e abrindo gigantescas crateras para exploração dos recursos minerais (BECKER, 2007).

À vista disso, a formação desses sujeitos no espaço da pesquisa, possui uma materialidade de vida e trabalho, imbricada no processo relacional direto com a natureza. Com isso, pensar nas relações entre os meios de produção e o homem, remetemos aos sinônimos de capital-trabalho. Para melhor elucidação, Lukács (1978) aborda os conceitos das bases ontológicas, concebidas entre ser e sua natureza subjetiva.

Seguindo as reflexões de Marx, Lukács (2013), considera o trabalho como categoria primeira do ser social, onde a gênese do trabalho também constitui uma categoria da formação de um “novo” sujeito. Para o autor, essa teoria considera que o homem só poderá oferecer condições existenciais para sua vida se persistir na construção de transformações no plano prático sobre a natureza do qual ele faz parte, isto é, ao mesmo tempo em que o homem provoca transformações na natureza, a si mesmo também se transforma (MARX, 2019).

O cerne das questões de Lukács (1978) estão em duas premissas: as posições teleológicas primárias e secundárias. A primeira consiste num determinado fenômeno natural, a qual as atividades laborais do senso comum são expressadas.

Enquanto a segunda, respectivamente, na capacidade de tomar consciência de suas ações, sistematizando em um plano superior capaz de influenciar outros indivíduos, levando a destacar-se por suas particularidades teleológicas.

Assim, para Lukács (1978, p. 6), o “trabalho é formado por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põe em funcionamento séries causais”, dimensões essas que se configuram na compreensão de que o ser humano é constituído pelo trabalho, e se este transcender com base no interesse de classe na segunda posição, torna-se um ser de práxis sociais.

Nesse juízo, Gramsci (2013) constrói a concepção da necessidade de formação de intelectuais numa cultura política, que deve ocupar os espaços do Estado para governar de fato para a sociedade civil, em oposição ao Estado burguês, ou seja, formar os dirigentes.

Para que isso ocorra, Gramsci (2013) afirma que a *práxis* é o dispositivo que dará conta de fazer com que o sujeito compreenda o sentido hegemônico dessa formação na escola (unilateral).

O entendimento de práxis para Gramsci é fruto de sua convergência militante e política alinhados a sua formação intelectual, que se transfigurando para o processo formativo dos intelectuais educadores, estes, consigam dar conta de formar e serem formados na condição da “omnilateralidade” (MARX, 2019).

A abstração desse movimento vai fazer com que Gramsci (2013) reconheça que, para elaborar a consciência de classe, é preciso a figura dos intelectuais. Afinal, quem são esses intelectuais? Para a classe trabalhadora são os próprios sujeitos oriundos de sua classe, estes serão capazes de elaborar uma forma culta, o saber difuso do indivíduo, para Gramsci, o intelectual orgânico da sociedade civil.

Semeraro (2006) confirma o que o filósofo sardenho formulou e sintetizou que “todos são intelectuais”, pois, “todos têm a capacidade de pensar e agir, de elaborar conhecimentos, de acumular experiência, de ter uma sensibilidade, um ponto de vista próprio” (2006, p. 373).

Para Tumolo e Fontana (2008), ao se reportarem sobre o trabalho docente (2008), os autores evidenciaram que no seio da lógica capitalista existe um acirramento de classes, calcado no desenvolvimento e alterações dos processos

produtivos. Esse fenômeno ocorre na venda da força de trabalho que amplia a concentração de lucro dos donos do meio de produção, explorando quem o produz.

Não há como desconsiderar que estamos dentro de um sistema cujo principal objetivo é o lucro, e os docentes são peças fundamentais para construção de práticas de emancipação política, condição que pode contribuir com as lutas estruturais necessárias à verdadeira emancipação humana, com a superação da instituição da propriedade privada como eixo organizador da sociedade (TONET, 2012).

Por compreender os processos da hegemonia que direciona a sociedade, visto que o consenso se materializa pela direção política e intelectual, Gramsci utiliza o conceito na perspectiva de formar o intelectual orgânico, que deve ser oriundo da classe trabalhadora. Para Gramsci (2006, p. 19), “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”, estes que vão entrar em diversos espaços e constituir as funções de dirigentes da sua classe. Seguindo:

A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. (GRAMSCI, 2006, p. 19).

Nessa perspectiva, a escola deve ser o espaço de promoção da cultura, de remeter a uma discussão do senso comum e de ser a organizadora de um processo contra-hegemônico. Nesse processo, Gramsci constitui o que entende por criação de uma estrutura “ético-político”, ou seja, a “fixação do momento “catártico” [...], o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, 2013, p. 314-315).

O filósofo passa a expor as etapas em que a práxis é consolidada, e para isso, o processo formativo necessita ter rigorosidade no seu método. Gramsci exige que a escola única tenha conduta firme dos alunos, e mestres. Nesse sentido que postula que estudar é trabalho. “Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, como um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso” (GRAMSCI, 2006, p. 51).

Neste ponto, tanto Gramsci quanto Marx são congruentes sobre o trabalho material e imaterial, produtivo e improdutivo (FRIGOTTO, 2006), pois, a crítica ao

modelo de escola do pensamento burguês, que considera apenas o fenômeno, separando teoria e prática, desconsiderando o concreto, pensando que em sua materialização transforma a realidade e constitui a *práxis*.

A educação para Gramsci é vista como a base essencial para sustentar e propor uma outra perspectiva de sociedade. O filósofo defende uma escola única no sentido de ser integral, que forme nas concepções humanística, da possibilidade dos sujeitos terem habilidade de realizar trabalhos manualmente em consonância com seu desenvolvimento intelectual, subjetivo e com intencionalidades de classe, pois, “uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “para si” sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes” (GRAMSCI, 2013, p. 104).

Assim, há uma evolução intelectual que permite compreender o movimento prático-reflexivo, do concreto pensado para a epistemologia da *práxis* numa perspectiva crítico-emancipadora, “ou seja, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica” (GRAMSCI, 2013, p. 104), e assim pensar nas multideterminações históricas e sociais na fundamentação de uma sociedade com forma e conteúdo para um projeto pedagógico contra-hegemônico do atual modelo.

3.2 A reprodução e alienação do trabalho na sociedade capitalista

Para compreender as alterações ocorridas no mundo do trabalho, é importante entender o trabalho como atividade humana e constitutiva da formação da existência dos sujeitos. Lukács (1978) afirma que no modo de produção capitalista, o trabalho perde sua função ontológica e humanizadora e adquire característica de uma atividade degradante e alienadora das condições físicas e mentais humanas, o que não significa anulação de forças que possam refletir no domínio total da sociedade que vive do trabalho, porém, sofre influências do fenômeno constante do capital: que se chama mais-valia (MARX, 2019).

Enquanto essas condições de existência mínima do trabalhador se mantêm, os conflitos persistirão, uma vez que essa questão não diz respeito a interesses internos ao homem, como a extinção de uma classe que lhe explora, mas fundamentalmente, a subsistência, a vida da família deste trabalhador. Se a burguesia luta pela obtenção de riquezas, a classe trabalhadora luta pela própria vida, luta pela própria essência de sua existência humana.

Nesse contexto, o capitalismo buscou vários meios de manutenção do padrão de acumulação. O que se induz na implementação de um extenso processo de reestruturação do capital tentando recuperar o seu ciclo produtivo, afetando fortemente as questões sociais, principalmente aquelas ligadas diretamente ao trabalho produtivo. No campo educacional temos os organismos multilaterais como o Banco Internacional para reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), por vezes o BIRD é confundido como o Banco Mundial (BM), no entanto, ele compõe o BM, juntamente com a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), todos ligados a ONU.

Mészáros (2005) traz reflexões importantes para pensarmos práticas por um viés contra-hegemônico sobre a política que o BIRD representa, pois como afirma o autor, “o papel da educação é de importância vital para romper com a internalização predominante nas escolhas políticas circunscritas a “legitimação constitucional democrática” do estado capitalista que defende seus próprios interesses” (MÉSZÁROS, 2005, p. 61), de um lado os interesses das classes dominantes sobre o papel da educação como mecanismo de regulação e, de outro, a possibilidade de formação para emancipação humana.

Nota-se que toda e qualquer transformação que se pretenda na sociedade, enquanto emancipação política das classes menos favorecidas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento humano, deve se levar em consideração o rompimento com o modelo educacional que perpetua uma concepção determinista de sociedade.

A necessidade de alteração da forma escolar deve quebrar com o discurso estratégico de que a educação formal é a que deve ser buscada, e que suprime um discurso mercadológico em que o profissional que não acompanha as transformações e o processo de reestruturação produtiva estará à mercê do mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2005).

Para Altmann (2002), a educação no sistema capitalista está estruturada para atender às próprias demandas de mercado, na qual seu papel gira em função de cumprir os objetivos que contemplem as condições necessárias à manutenção e ao desenvolvimento de uma sociedade dividida, historicamente, em classes e baseada na exploração dos trabalhadores.

Ao pensarmos nas alterações de formação educacional estruturadas no sistema brasileiro, podemos exemplificar a educação profissional, que tem se configurado hegemonicamente como uma formação voltada somente a qualificar pessoas que atendam às demandas emergentes e urgentes do mercado de trabalho.

É nesse contexto que a educação básica e a qualificação profissional assumem papéis cada vez mais relevantes no interior da dinâmica social e econômica. A defesa da escolaridade de nível básico – fato que se observa nas páginas de jornais e nos discursos das autoridades em nível mundial – está ligada ao estabelecimento das disposições necessárias à criação das competências técnico-comportamentais requeridas dos trabalhadores hoje na sociedade tecnológica. (NETO, et al., 2002, p.57).

De posse desse argumento, pode-se dizer que, a educação com base em outra perspectiva que não apenas da prática alienada, pode consolidar “estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65).

Ao contrário do que prega o discurso do capital, as práticas formativas devem compor um campo de atuação em que altere essa ordem social metabólica radicalmente, de forma diferente e que se considere como um dos aspectos fundamentais para romper com a lógica economicista empregada no mundo do trabalho.

Não se pode negar que a existência do capitalismo ocorreu como prática de um processo histórico, e este não pode ser visto sempre tendo uma validade atemporal, pois há que se enxergar alternativas diante da premissa de que esse sistema não pode ser combatido e, possivelmente, pode ser alterado (FRIGOTTO, 2006; FREITAS, 2018).

Com uma sociedade dividida em classes, o processo educativo é tido de maneira heterogênea: sendo uma para os filhos dos trabalhadores e outra para os

detentores de mais recursos econômicos, diferenciando sua finalidade a partir dos interesses dos que possuem maior poder aquisitivo em detrimento dos demais.

No sentido de contextualizar de forma breve as condições políticas e econômicas em meados dos anos 80, e sintetizar a inserção do Brasil na conjuntura de internacionalização do capital, retomamos ao processo de redemocratização fundando em 1985, após o encerramento do ciclo ditatorial militar, determinado então de Nova República. Em incandescentes transformações estruturais do capital que ocorriam no mundo, a consolidação do neoliberalismo nos Estados Unidos e no continente europeu, bem como a queda do muro de Berlim, outros dilemas eram difundidos.

O mundo passava por grandes transformações e o período histórico brasileiro apontava para a superação de um ciclo temeroso e perverso da ditadura militar, fato este que suscitou no país uma grande euforia pelas “diretas já”, pois qualquer ação que retomasse o patriotismo brasileiro, seria melhor que o ciclo ora destituído das condições reacionárias.

Dourado (2002, p. 235) registra que o “discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico) eram as alternativas para inserir o país na lógica da globalização e com isso a necessária reforma do Estado nacional tornava-se a via mais promissora.

Com eleições indiretas, o bloco encabeçado por Tancredo Neves e José Sarney ganham as eleições. Com a morte de Tancredo, Sarney assume a presidência do Brasil e num mandato conturbado com pressões de todos os setores da sociedade brasileira, o Congresso Nacional é transformado em Assembleia Constituinte e formula a Constituição Federal de 1988.

Durante esse período, o Brasil adota medidas, ou melhor, adota as regras do Consenso de Washington formulado em 1989 por instituições financeiras, no sentido de criar uma ordem mundial que operasse sobre a economia. Chomsky (1999) critica a organização e atribui diretamente o termo como “Consenso Neoliberal”. Trata-se da política de mercado criado pelos economistas neoliberais que impunham uma série de regras para superação das crises dos países subdesenvolvidos, no que pese em sua política, seria a “liberalização do mercado e do sistema financeiro, fixação dos

preços pelo mercado (“ajuste de preços”), fim da inflação (“estabilidade macroeconômica”) e privatização” (CHOMSKY, 1999, p. 9), os governos deveriam se estruturar de modo que no campo da economia e do mercado, o Estado se tornasse mínimo.

Em 1989 Fernando Collor (1990-1992) é eleito presidente do Brasil, porém com curto mandando devido seu *impeachment*, assume Itamar Franco (1992-1994). O início da década foi instável, com as contas públicas e inflação descontrolada, além do alto índice de dívida com o Fundo Monetário Internacional (FMI), fortes crises sociais marcaram esse período. Nessa ocasião, a adesão às políticas dos organismos internacionais fora bastante latente e com isso as submissões estruturadas pelo BIRD, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), etc. Essas políticas externas se apresentaram na lógica de promover a eficiência e produtividade em diversos setores do país, inclusive na educação.

Os rebatimentos na educação brasileira ficaram bastante evidentes com a política neoliberal de Luiz Bresser-Pereira, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), nos anos 90, com as relações ancoradas entre o público e o privado. A produtividade é um dos conceitos empregados dentro dessa lógica.

No campo da educação, a política de governo minimizou as estruturas e transferiu responsabilidades para estados e municípios, sabendo que num país continental, as desigualdades regionais são marcantes (FREITAS, 2018; DOURADO, 2002). Nesse sentido, descentralizou os sistemas de ensino; as capacidades intelectuais se instalaram na perspectiva da formação para o trabalho; criaram-se avaliações com base na eficiência das escolas; programas de formação unilaterais e ações pontuais sem articulação dos entes federativos.

A precarização no campo educacional deu margem para os setores privados educacionais se desenvolverem, criando uma perspectiva de elitização. Para Dourado (2002, p. 240), “esses indicadores revelam o caráter utilitarista presente nas concepções do Banco Mundial para a educação”, no que pese, as ações possuem uma lógica de instabilidade que deslocam “a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida como um direito social inalienável”.

Frigotto afirma (2006, p. 224) que a escola nas relações com o capital torna-se mercadoria, objeto, tornando-se “desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção”, onde se encontram explorados e submetidos a regulação do mercado. Desse modo segue a formulação de estratégias para o desmonte dos direitos sociais e ampliação do mercado a partir do desenvolvimento econômico.

A lógica de Frigotto (2006), consubstancia-se a partir de Marx (1996), ao criticar que a transformação coesa que o capital traz, passa a ficar claro com a proposta de mercadorização de bens e serviços, põe o ser humano num plano a partir da exploração de seu intelecto e sua força de trabalho, sem estar preocupado com sua formação integral e humana.

A legislação educacional de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) tem fortes influências do neoliberalismo, sobretudo suas alterações posteriores que deram margem para atuação do mercado empresariado educacional. Freitas H. (2002) coloca dois aspectos em voga, como, o aligeiramento na formação de professores e retirada da exclusividade formativa das instituições públicas dos cursos multidisciplinares na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A precarização da formação docente se instaura com sua transformação de uma lógica capitalista e ao nos determos em outros aspectos como menciona a autora, temos a seguinte inferência:

Pressionados pelo art. 87, § 4º da LDB nº 9.394/96 que estabelece que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte pagos por eles. Em vários estados tais cursos são, em geral, uma demanda das prefeituras que os terceirizam ou “contratam” as IES – públicas ou privadas –, as quais realizam processo seletivo especial de modo que possam atender a esta demanda específica. (FREITAS, Helena, 2002, p. 148).

Essas perspectivas formativas nos documentos jurídicos legitimam o que vem sendo construído no sentido de mostrar que os princípios educativos para formação humana ficam apenas no discurso e na luta por educação de qualidade, pois essas nuances vão de encontro com ideais postulados. Trata-se de práticas exercidas na

forma de políticas ou serviços para atendimento da sociedade brasileira como mero produto de produção de mais-valia.

Para Freitas (2018), a lógica introduzida na educação é do planejamento empresarial. As ações reformaram a educação pública e transformaram-na num setor empreendedor. Este plano teve um público-alvo majoritário que foi introduzido à lógica empresarial – atingindo diretamente a formação da juventude. Ou seja, incutiu sua lógica baseada na concorrência e no empreendedorismo.

Em análise bastante atual, Freitas (2018, p. 31) discorre que “a fronteira da eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sobre controle empresarial, concorrendo em um livre mercado”. Nessa concepção, o autor indica que a lógica é transferir a responsabilidade educacional para os empresários da educação, e o Estado, em contrapartida, concede incentivos denominados de “*vouchers*¹⁹”. A culpabilização por qualquer problema na educação dos filhos seria transferida para os pais, não ao governo.

Essa lógica está em curso e acentuou-se no governo Bolsonaro (2019-2022). De acordo com o Censo Escolar (2022), o número de alunos na rede privada aumentou em 10,6% comparando o ano de 2022 em relação ao ano de 2021, ou seja, das 47.382.074 (quarenta e sete milhões e trezentos e oitenta e dois mil e setenta e quatro) matrículas na educação básica no Brasil, 23,45% (9.000.046) estão na rede privada de ensino.

Para Freitas (2018), a educação como mercadoria é justificada pelo advento da alta tecnologia e numa lógica de formação prática para o mercado, justamente pela visão econômica, cujos objetivos destinam-se integrar a classe trabalhadora às atividades produtivas de menor tempo e, que seja rentável para o capital.

Curado Silva (2019) formula uma crítica analisando que “na formação de professores, de forma geral, há um predomínio a partir da década de 1990 nas reformas educacionais sobre a formação de professores da epistemologia da prática” (CURADO SILVA, 2019, p. 280). A autora toma a perspectiva denotando que essa

¹⁹ A ideia de Voucher (cheque/crédito) foi criada pelo economista americano Milton Friedman (1955), na qual o governo concede incentivos como um cheque, incentivando os pais a matricularem seus filhos na escola que desejassem. A ideia baseia-se na ideologia de liberdade de escolha. Possui um teto e condicionantes envolvidas.

concepção tem resguardado uma lógica de perpetuação da lógica capitalista de rebatimentos na educação pública.

Apesar de ser uma política adepta das ideias conservadoras e de direita, essas ações também se difundiram no governo de Luís Inácio Lula (2003-2006/2007-2010) e, sequencialmente, o de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016), embora com menos incidência, porém presente.

Em pesquisa publicada por Santos Filho e Chaves (2017) sobre o financiamento estudantil e as implicações na financeirização de grupos educacionais, os autores indicam que no período de 2010 a 2015, houve um salto de investimentos em grandes grupos educacionais privados para a oferta do ensino superior em faculdades e fundações particulares. Trata-se do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), um programa do Ministério da Educação (MEC), que funcionava desde 1999 como medida provisória, e em 2001, sancionada como política de governo para oferta de ensino superior em instituições privadas.

O processo de expansão da educação superior no setor privado ocorre no Brasil, historicamente, sob a aparência de ampliação de acesso, mas em sua essência, atende aos interesses dos empresários do setor de ensino superior, tendo em vista que o Estado brasileiro, por meio da destinação de recursos do fundo público para a iniciativa privada, submete a educação aos interesses do mercado, tornando o ensino superior um campo lucrativo para atração do capital. (SANTOS SILVA; CHAVES, 2017, p. 78).

Segundo os autores, o governo federal intensificou as operações com os setores privados com a criação de estratégias de concessão de recursos sob a égide do aumento de vagas em cursos superiores. Nesse sentido, criou-se várias estratégias pelo governo, como: o Fundo de Garantia de Operações de Créditos Educativos (FGEDUC), operado caso houvesse inadimplência do usuário; a solicitação de financiamento passou a ocorrer em qualquer época do ano; houve aumento do percentual máximo de financiamento do valor da bolsa em até 100%; aumento do prazo de carência para pagamento em até 3 vezes mais que o anterior, além de incentivos fiscais para os grupos educacionais. A dívida pública com o FIES, segundo os autores, teve um aumento significativo, reforçando a lógica privatista da educação superior no Brasil (SANTOS FILHO; CHAVES, 2017).

Em outra produção de Guimaraes, Teixeira e Oliveira (2017), são apresentados dados referentes ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) com base em dados obtidos de 2005 a 2015. O programa foi criado em 2004 e destina bolsas parcial e integral em cursos superiores em instituições de ensino superior privada. Os autores auferiram que de 1995 a 2014 houve diminuição de matrículas nas IES públicas de 14,7% em linha oposta as IES do setor privado que aumentou no mesmo percentual. Para os autores, esse “processo sustenta-se na noção de “educação terciária”, como preconiza o Banco Mundial a serem oferecidas no mercado de acordo com as condições financeiras dos consumidores” (GUIMARAES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 151).

Os autores afirmam que esse processo de financeirização privado foi acentuado ainda mais com a instituição da LDB/96. Com base nos dados apresentados, desde as alterações da legislação educacional (FREITAS, H., 2002), financiamento estudantil (SANTOS FILHO; CHAVES, 2017), e concessão de bolsa por meio de fundos públicos para o setor privado (GUIMARAES; TEIXEIRA; OLIVEIRA, 2017), a crítica gira além dos gastos neste setor, da insipiência em avaliar a qualidades dos cursos ofertados nas IES privadas.

Entre as críticas se aponta: a diminuição do tempo de formação; avanço dos cursos de tecnólogos com predominância de disciplinas práticas e de curta duração; ensino a distância; semipresencial; mediação tecnológica e recursos didáticos e formativos apostilados –, contribuem para o processo de precarização formativa profissional, além de alienação intelectual, pois, a preocupação gira em torno de capitalização financeira dos grandes grupos educacionais e não da qualidade do processo formativo. Para Freitas (2018, p. 108) “Vê-se, então, que as bases nacionais que regulam a formação do magistério tendem a ser pragmáticas e a diminuir a sua formação teórica.

Para Cury (1995, p.31) “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários”. O autor reitera que a educação deve ser pensada por contradição, assim se torna meio e instrumento capaz de potencializar os sujeitos (intelectuais), não só ao entendimento da estrutura socioeconômica da sociedade do capital, como de sua relação para superá-la.

Porém, a educação desinteressada, com base na prática do fazer que é ofertada oficialmente em alguns modelos de instituições, defende essa racionalidade

supervalorizando o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, por meio da forma de ingresso, tipo de financiamento, permanência e, acima de tudo, universaliza a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades.

Essa perspectiva é reafirmada por Gohn (2001, p. 95), onde o processo formativo educacional “ganha importância na nova conjuntura da globalização, porque o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informação”. Mas essa sociabilidade toma efeito contrário pelas próprias condições externas de exclusão social, a qual está submetido o trabalhador que não consegue ser absorvido pelo alto grau de competitividade (GOHN, 2001).

Então a educação nessas condições é de substancial importância para uma nova sociabilidade, já que o trabalhador deve entender como se dá a sua alienação, para, então, poder construir mecanismos para superá-la. Retomamos as reflexões de Perry Anderson (1995), que ainda segue atual para o momento e presente no objeto que o autor constitui, pois, “qualquer balanço [...] do neoliberalismo só pode ser provisório. Este é um movimento ainda inacabado” (ANDERSON, 1995, p. 24).

3.3 A formação de professores na esteira capitalista

No intuito de determinarmos o posicionamento sobre as bases conceituais da formação de professores, se realizou uma necessária síntese das estruturas e conjunturas condicionantes econômicas e educacionais, que dão norte para uma lógica que dentro do sistema capitalista influenciam as concepções formativas para manutenção da ordem hegemônica da sociedade do trabalho. Postulado esse que não se concebe sem haver o posicionamento das tensões entre as classes sociais.

Neste debate tomamos como ponto de partida os aspectos do período da constituinte brasileira que, de certa forma, foi um marco temporal histórico com a promulgação da Constituição Federal em 1988, devido aos diversos direitos ora negados pelo período militar brasileiro. O processo histórico demonstra que caminhamos por processos de reestruturação do Estado brasileiro e, conseqüentemente, das políticas que incidem sobre a educação, em específico, no

campo da formação de professores e como estes eventos desaguam no momento atual.

O período da redemocratização brasileira ocorre próximo ao fim da Guerra Fria, tida como um conflito político e ideológico (1947-1991) polarizado pelo Estados Unidos e a extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), na qual ocasionaram conflitos de pequena e média escala em diversos países do mundo, no entanto, a reestruturação mundial impôs novos modelos de remodelação econômica, incluindo a regulação da educação.

Pós-segunda guerra houve a implantação e a ampliação do estado de bem-estar social (Keynesiano), de acordo com Gurgel e Justen (2021), no caso do Brasil, há divergência em relação a ocorrência do *welfare state*, os autores apontam duas óticas, uma que afirma a inexistência da política reforma social e a outra é de que há indícios, principalmente no interior da CF/88, basicamente apontadas dentro das políticas universais e das semelhanças na adoção dos modelos de regulação internacional.

De acordo com Freitas (2018), durante o processo de reestruturação de mercado, os intelectuais econômicos escreveram as teses de um Estado Liberal. Nesse período foram criadas duas vertentes: a do liberalismo e o neoliberalismo. Com o início da crise do capital, o neoliberalismo foi posto como uma corrente que pautou as premissas estratégicas do mercado. Para Freitas (2018), o liberalismo embora mais fraco, hoje se apresenta intitulado como Social-Democracia que se mostra de forma tímida. No Brasil, durante a década de 90, foi uma filosofia determinante no processo de reforma do Estado.

Ao levantar projeções analíticas para a crise do capitalismo, apreendemos vários ângulos que possibilitam objetivações concisas para compreender a crise do capital em âmbito mundial. Assim, nos detivemos a partir do recorte temporal de início nos anos 70 do século passado. Esse período foi caracterizado como o fim das ideologias socialistas, da globalização mundial com início da revolução tecnológica e das novas estruturas de organização do trabalho (FREITAS, 2018; ANDERSON, 1995), resultado das forças produtivas dos mecanismos de mercado.

Para Anderson (1995), a doutrina neoliberal surgiu após a segunda guerra mundial na América do Norte, em específico nos Estados Unidos e nos países da

Europa. As bases do modelo econômico do Keynesianismo eram um problema segundo os intelectuais do neoliberalismo, base que defendia que o Estado deveria ser mínimo e as regulações econômicas deveriam ser dadas pelo setor privado, sob a perspectiva de criar um livre comércio, espaço este que o Estado passa a ser mercado e não uma instituição reguladora da economia. Esses mecanismos foram consolidados pela pressão do capital em se reestruturar após a depressão oriunda da quebra da bolsa de valores de 1929.

Com a crise econômica, remediadas sobre várias concepções, o neoliberalismo ganha força. Anderson (2015), descreve como essa ascensão ocorreu em diversos países que consolidaram suas estruturas com a política neoliberal:

Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo, caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter. (ANDERSON, 1995, p. 11).

A crise que se instala com os modelos econômicos e as respectivas organizações de livre comércio liderados pelas grandes potências mundiais, incidem no agravamento em diversos países com o desemprego em alta, recessão econômica e inflação, causando diversas pressões governamentais.

Anderson (1995) registra que havia resistência em adotar esse modelo em diversos países, fato que, “somente governos explicitamente de direita radical se atreveram a pôr em prática políticas neoliberais; depois, qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda, podia rivalizar com eles em zelo neoliberal”. (ANDERSON, 1995, p. 14).

Os discursos de incluir-se aos novos avanços globais e aos moldes da reestruturação internacional da divisão do trabalho foram disseminados. Tornou-se insustentável manter-se isolado. Freitas (2018) pontua que o apoio dos neoliberais, inclusive em golpes e ditaduras como no Chile em 1973, se tornou ponto central para expansão deste modelo econômico em diversos países.

Consequentemente, esse poderio do mercado tornou-se responsável pela crise geral do processo civilizatório, que teve como colapso o fim da União das

Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), que perdurou por cerca de 70 anos na tentativa de implantação do socialismo ou comunismo, como muitos preferem chamar, nos países que adotaram este regime (MIGLIOLI, 1995).

Para Mészáros (2011), a crise que abalou o sistema capitalista nos anos de 1970, pode ser considerada não mais como uma crise conjuntural, mas sim estrutural. Esta “crise estrutural do capital” estimulou, principalmente, nos anos 80 e 90 do século passado, um leque de transformações sócio-históricas que afetou as diversas formas de estrutura e organização social. Comparando a crise capitalista das décadas anteriores aos dias atuais, Mészáros (2011) pontua uma “problemática político-econômica” que se manifesta no desemprego em massa e na queda na acumulação do capital.

O capitalismo em suas crises utiliza mecanismos para superar seu colapso, fato este que nos anos 70 criou estratégias para superação da crise dos anos 30 (MÉSZÁROS, 2011). Portanto, a atual crise não é resultado das interferências do estado neoliberal.

As crises capitalistas têm a mesma gênese estrutural, porém, cada uma traz sua materialidade específica. O movimento cíclico de acumulação de capital vem alterando-se ao longo do tempo e espaços, pois como afirma Harvey (2011, p. 61), a “sobrevivência do capitalismo depende da permanente superação ou neutralização dessa barreira potencial a acumulação sustentada”.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a crise que o sistema capitalista apresenta na atualidade, se distancia dos mesmos fatores passados, pois há novas questões incidindo dentro dessa nova situação, que, anteriormente, não se apresentava intervalos cíclicos entre expansão e retração de mercado. Antunes (2009) afirma que é uma crise da própria realização do valor, onde,

O sistema de capital não pode mais se desenvolver sem recorrer à taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias como mecanismo que lhe é intrínseco. Isso porque o capital não considera valor de uso (que remete à esfera das necessidades) e valor de troca (esfera da valorização do valor) de forma separada, mas, ao contrário, subordinando radicalmente o primeiro ao segundo (ANTUNES, 2009, p.12).

Aqui temos em voga duas perspectivas – uma pelo viés da produção direcionada para o atendimento das necessidades humanas, e outra para atender as necessidades de reprodução do próprio capital, que intensifica suas consequências destrutivas, as quais colocam em risco o futuro da humanidade. Isso incide automaticamente no processo de alienação e precarização do trabalho e, conseqüentemente, do trabalhador. Neste caso, uma espécie de autodestruição de si, com tempo determinado para acontecer. Em vista disso, Mészáros (2011) alega que:

No meio do furacão da crise que agora atinge o coração do sistema capitalista, vemos a erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, modelo dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – que está sendo substituído pelas diversas formas de “empreendedorismo”, “cooperativismo”, “trabalho voluntário” e “trabalho atípico”, formas que auxiliam entre a super-exploração e a própria auto-exploração do trabalho, sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global. (MESZÁROS, 2011, p. 13).

Em meio ao colapso do sistema capitalista e a emergência de reestruturação de países afetados pela Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU), formada por aproximadamente 193 países, criou em 1944 o BIRD, este como uma agência de fomento que possuiu inicialmente o papel de fornecer financiamento a países, principalmente, da Europa e da Ásia, que sofreram com o processo de reestruturação no pós-guerra (ROMMINGER, 2007).

Os países emergentes utilizavam esses financiamentos para produzirem investimentos no sentido de erradicar, ou ao menos diminuir o grau de pobreza e as disparidades sociais de suas regiões. O que ponderamos é que essas ações possuíam uma via de mão dupla, pois de alguma forma essas transações financeiras precisam ser liquidadas e a política do BIRD impunha de maneira astuta algumas imposições de cunho econômico e recheado da filosofia da política neoliberal. Essas ações efetivaram-se por meio dos acordos internacionais que, conseqüentemente, são estruturadas pelo modelo neoliberal, assim descritas: a criação de áreas de livre comércio, privatizações e outras questões inerentes ao seu escopo que estão ligados diretamente à economia do país.

Os países que acumularam poder econômico produziram imposições que incidiam nos países mais pobres. A sujeição era consolidada com a justificativa de

investimento na reestruturação desses países, emplacando na linearidade da política neoliberal.

Mas, afinal, onde está o papel da educação nessa política do BIRD? Na essência do sistema capitalista, a educação não pode estar voltada para o trabalho, no sentido de responder às necessidades funcionais do trabalhador exigidas pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, e sim como instrumento de regulação e formação de uma consciência que visa formar apenas para a necessidade do mercado, que acaba por subalternizar o trabalhador e aliená-lo perante sua condição existencial. Nesse sentido, Mota Júnior e Maués (2014) aludem sobre essas práticas:

[...] uma vez que a educação passou a ser vista não somente como uma importante fronteira econômica a ser explorada, mas também por sua funcionalidade aos grandes capitalistas em formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos (crise do fordismo e advento do toyotismo) e por uma forte crise no Estado capitalista. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

A educação passa a ser utilizada na ótica de equilibrar a situação dos países emergentes, contrabalanceando os ajustes econômicos que a política neoliberal apresenta. Ou seja, parte das políticas produzidas para o campo educacional tem a incumbência estratégica de reorganizar a estrutura do capital com um novo padrão de visibilidade.

As práticas de execução das políticas do BIRD se concretizam nos processos de reforma educacional como resposta do capital à crise estrutural que iniciou na década de 70, via essas instituições internacionais. Isso somente foi possível a partir das propostas idealizadas pelo BIRD e demais instituições financeiras que se mostram em sintonia com as exigências básicas do capital em crise, nas quais estes, “[...] têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos com o objetivo de responder, dentro dos limites do campo educacional e de sua possibilidade de alcance, à crise estrutural do capitalismo” (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1139).

Observa-se que o BIRD, ao longo de sua ação, reformula, readapta e altera as formas de atuação dentro do sistema capitalista. Nota-se que estas se modificam de acordo com os processos desenvolvidos pelo movimento da oferta e da procura

dos produtos, bens e serviços que regulam o movimento do capital, onde as diretrizes e intervenções em diversos setores dos países periféricos são realinhadas para cumprir o estratégico papel de desenvolvimento do sistema capitalista neoliberal.

3.4 Concepções epistemológicas na formação de educadores

No campo epistemológico de debate sobre a formação docente, corresponderemos a esta categoria como “problema do conhecimento” (CURADO SILVA, 2019), tendo duas concepções formativas, uma ancorada na epistemologia do saber fazer, e outra na formação para emancipação humana.

As fundamentações desses dois modelos são baseadas na concepção de sociedade que vivemos. Nesse sentido, é premissa contextualizar em que medida isso afeta a formação de educadores na perspectiva da compreensão de sujeitos históricos, antagônicos e com realidades sociais, culturais e econômicas diferentes, como possibilidade de transformação da realidade humana objetiva (FREITAS, HELENA, 2002).

Considerando o modelo neoliberal, e as transformações do significado do trabalho na lógica do mercado que afeta os processos formativos dos sujeitos, desconsiderando os condicionantes materiais, sociais, históricos e contraditórios da objetividade de formação humana, é necessário discutir a concepção formativa que estabeleça uma contraposição do atual modelo hegemônico do sistema educativo.

O processo formativo docente, como um problema de conhecimento, é fruto das alterações de ordem econômica e se processa nas relações sociais e de trabalho, e ganharam força no processo de reestruturação da crise do capital do século passado, e na “crise orgânica e geral do capitalismo” que estamos enfrentando desde 2008 (MANCEBO, 2019, p. 28).

A crise corrente teve início em meados de 2007 nos Estados Unidos, posteriormente afetando as demais economias capitalistas mundiais (CECHIN; MONTOYA, 2017; BRESSER-PEREIRA, 2009). As tendências formativas seguiram a lógica de formação para o trabalho de acordo com as exigências dos organismos

internacionais que influenciaram as políticas econômicas e sumariamente às educacionais brasileira. Em sua época, Gramsci já apontava essas fragmentações. Segundo o autor,

[...] todas as atividades práticas se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado (GRAMSCI, 2006, p. 32).

Essa reestruturação fez com que os processos formativos docentes passassem a serem orientados por várias lógicas, “e bem-vindos na estrutura de uma sociedade capitalista, pragmatista, muito distante dos sentidos de prática expressos por Marx” (FRANCO, 2008, p. 111).

Essas transformações estão circulando em todos os níveis da educação brasileira, desde a educação básica até os cursos de graduação e formação continuada no ensino superior. As presentes concepções formativas docentes são estabelecidas em várias perspectivas, desde a de intelectual crítico (GIROUX, 1997), pesquisador (GALIAZZI; MORAES, 2002), ou reflexivo (NÓVOA, 2013; SCHÖN, 2000). Contudo, essas aparências do perfil do ser docente estão dentro de uma epistemologia, uma teoria do conhecimento que demarcam os sentidos da profissão docente.

As concepções de formação se dividem no intuito de compreender o papel do educador. São intelectuais que necessitam ser formados para atuarem em processos disciplinares e pedagógicos, ou nas duas vertentes? Nesse sentido, diversas teorias são formuladas para o debate.

No que concerne à prática docente, para Nóvoa (2013), este deve estar munido de duas competências essenciais: o seu processo formativo profissional e, respectivamente, suas práticas docentes na resolução de problemas imediatos devido seu caráter reflexivo de avaliar as problemáticas evidenciadas.

Franco (2008, p. 111) concorda, em partes, com Nóvoa (2013) sobre essas complexidades da formação docente com aptidões das práticas reais na sala de aula, pois, essa “situação, decorrente da concepção de prática como treinamento do fazer, é um dos componentes que podem ajudar a compreender o desconforto de

formandos”. No entanto, a autora indica que essa ação é apenas um processo da construção docente, e aponta outras perspectivas:

Há um espaço para que as práticas comecem a falar, a informar, a formar. Há um espaço para transformação das práticas em instrumentos pedagógicos de formação. No entanto, *há também um espaço para a negação dessa possibilidade*. Na dissonância, o sujeito pode optar por abandonar suas expectativas e seus desejos e conformar-se com o usual. O sujeito liberta-se do estranhamento em favor de uma segurança com o familiar. (FRANCO, 2008, p. 111, grifos nosso).

A prática docente não pode ser dissociada da relação com o trabalho prático, mas precisa ter intencionalidade em duas vias intelectuais, a de fazer, e a outra de reformular sua ação, mediante a abstração e reconstrução do que é o sentido do fazer.

A sua permanência e neutralidade diante da realidade social, e historicamente produzida, é a reafirmação da alienação do trabalho como processo educativo. Justamente nessa linha de pensamento que Franco (2008) cita como possibilidade de negação do seu próprio ato de trabalho prático. A partir disso, formularam-se considerações para entender a materialidade histórica que funda o ser humano, desde os primeiros modos de produção ou blocos históricos (comunal, escravocrata, patriarcal, etc.) até os dias atuais, típico sistema do capitalismo.

A relação analítica sobre bloco histórico de Gramsci (2017, p. 27) é, em síntese, a ruptura com o idealismo e a dinâmica entre a estrutura e superestrutura, “isto é, unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos”. O papel primordial nessa relação centra-se no intelectual orgânico, a ideologia da classe é propagada por ele, tal indivíduo tem o papel de dirigente na condução da classe. Afinal, quem sustenta a base da hegemonia de classe? O intelectual orgânico, isso não pode ser confundido com hierarquia de poder de dominação de uma classe sobre outra, trata-se de aspectos teleológicos de uma mesma classe.

Um fator importante para compreender a relação da estrutura e, conseqüentemente, sua função na formação do bloco histórico, é, justamente quando não temos condições de avaliar a estrutura presente, aí recorreremos, ou melhor, Gramsci recorre ao processo histórico: é lá que está o caminho de compreensão da estrutura atual, logicamente alterado pelas relações de multideterminações, mas,

consegue nos apresentar fatores do presente, pode ser um tanto redundante, mas seria aquele passado, o presente atual da estrutura, com suas respectivas rupturas históricas.

Para que se estruture um outro bloco histórico, é necessário que a classe trabalhadora consiga se articular com seus intelectuais no processo contra-hegemônico, rompendo com a hegemonia da superestrutura da classe dominante.

Uma *iniciativa política* apropriada é sempre necessária para libertar o impulso *econômico* dos entraves da política tradicional, ou seja, para modificar a *direção política de determinadas forças* que devem ser absorvidas a fim de realizar um bloco histórico econômico-político *novo, homogêneo, sem contradições internas*; e, dado que duas forças “semelhantes” só podem fundir-se num organismo novo através de uma *série de compromissos* ou *pela força das armas*, unindo-as num plano de aliança ou subordinando uma à outra pela *coerção*, a questão é saber se se dispõe desta força e se é “*produtivo*” empregá-la. (GRAMSCI, 2017, p. 70-71, grifos nosso).

Gramsci coloca algumas pistas na formação de um novo bloco histórico. Dessa forma, percebe-se o quão complexo é o processo contra-hegemônico, e como se trata de outra relação social, existem riscos e potencialidades. Será necessário construir os processos formativos dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora numa cultura de homogeneidade, de uma classe para si.

Nessa análise simplista, há mais riscos do que potencialidades na formação de outro bloco histórico, pois, secularmente, a ideologia hegemônica da classe dominante foi construída em vários períodos e processos históricos-sociais que só poderá ser “ultrapassada” por meio de um caos social, econômico e cultural. Mas é preciso que se faça, como muitos intelectuais da classe trabalhadora já se dispuseram, – fato concreto é que estamos discutindo esses conceitos aqui.

No sistema capitalista há um processo de subjetivação que qualifica e hierarquiza as diferenças sociais – para Antunes (2000), isso fica notório quando reflete na expressão “a classe-que-vive-do-trabalho”, construindo uma análise sobre as condições da totalidade de homens e mulheres que vendem suas respectivas forças de trabalho e são classificados e desclassificados como produtivos e improdutivos diante dos meios de produção, e a condicionante prática do saber fazer é uma estratégia de alienação e consequente manutenção do sistema.

No campo da produção científica, Libâneo (2015) aponta que uma série de pesquisas destaca uma linearidade de estudos epistemológicos que seguem um campo de contínuo na lógica da racionalidade formativa dos organismos internacionais e multilaterais que influenciam nos processos educacionais em vários países do mundo.

Libâneo (2015) direciona para o campo da “epistemologia da prática”, que constitui seus objetos na prática docente em sala de aula, na produção de métodos e recursos didáticos que visam o desenvolvimento das habilidades cognitivas e tácitas dos alunos, de modo que suas capacidades intelectuais sejam desenvolvidas na resolução de problemas lógicos e imediatos.

As condições econômicas e materiais são tidas como secundárias ou, em muitos casos, desconsiderados como condicionantes de interferência do desenvolvimento intelectual. O norte-americano Donald Schön (1930-1997), pedagogo e pesquisador da aprendizagem profissional, em sua obra – Educando o profissional reflexivo (2000), propôs:

[...] que as escolas superiores aprendam a partir de tradições divergentes de educação para a prática, tais como ateliês de arte e projetos, conservatórios de música e dança, treinamento de atletas e aprendizagem em técnicas de artesanato, os quais enfatizam a instrução e a aprendizagem através do fazer (SCHÖN, 2000, p. 12).

Do ponto de vista do autor, as subjetivações e os demais condicionantes da vida social impedem que os problemas práticos sejam resolvidos, a crítica das multidimensões instituídas por outras ciências evitam que os sujeitos desenvolvam suas habilidades práticas, embora saibam como lidar com elas, sua submissão a fatos externos não permite seu desenvolvimento na resolução de situações que exigem elucidacões instantâneas. “Se ele quiser tratá-la de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (SCHÖN, 2000, p. 17).

Na mesma linha da epistemologia da prática se situam autores como: Kenneth Zeickner (1998), Claude Lessard (2009), Antônio Nóvoa (2013) e Jacques Therrien e Francisco Loiola (2003). A base da epistemológica da prática segue a lógica de qualificação nos moldes do capital e gera sustentação às políticas de formação docente hegemônicas atualmente.

As influências de suas concepções teórico-metodológicas, vinculadas à filosofia pragmática, conformam as limitações quanto à formação crítica dos educadores, o que atende os interesses da lógica do capital, de manter alienados os trabalhadores que sejam formados por estes docentes, sem capacidade crítica suficiente de desvelar as contradições do sistema capitalista.

Na condição eminente de compreender o que difere as bases epistemológicas da formação docente, com as pontuações dadas, analisamos na sequência o *sentido do saber* para a prática docente. Zaidan (2003) afirma que o saber condicionado à prática docente, como processo de resolução de questões dadas, é o saber baseado no senso comum, como saberes de experiências resultantes de sua prática profissional escolar.

O retrato de Zaidan (2003), ao apresentar elementos que trata o saber como sinônimo de conhecimento, saber provisório do constructo social que pode ser modificado, e no campo da epistemologia da prática pode ser os: saberes das disciplinas, saberes curriculares, saberes da formação profissional e os saberes da experiência (ZAIDAN, 2003, p. 88).

Em contradição aos saberes da prática, a autora traz o entendimento de Saviani (1997; 2019) com outro olhar sobre os significados dos saberes, este numa perspectiva do saber como uma categoria do conhecimento, que envolve o saber disciplinar e disciplinares, didático-curricular, pedagógico, crítico-contextual, sócio-histórico e o atitudinal (ZAIDAN, 2003, p. 88).

A autora compreende que, para além dos saberes da prática, são necessários outros saberes que formam uma visão de contradição de sua formação e constituição docente, ou seja, como ato de transformação do seu objeto e de si mesmo.

Para fazer um paralelo conceitual entre as duas epistemologias, temos o intelectual Giroux (nascido em 1943), norte-americano radicado no Canadá, estudioso da pedagogia histórico-cultural.

O referido autor vê a escola como um espaço potencializador, com condições de proporcionar um novo modelo de pensamento e transformação crítica, pois, considera que os alunos deverão entender este espaço como um lugar de socialização, propiciador de atividades reflexivas e libertadoras.

Giroux se aproxima da linha da teoria crítica, porém, carrega consigo traços que identificamos incorporados do pós-modernismo, de base nas concepções de transformação dos sujeitos ao considerar que aspectos estéticos, culturais e de liberdade, podem promover alterações significativas no campo da transformação social.

Na concepção de Giroux (1997), os docentes devem perceber que o processo de ensino não pode se ater em meros processos de aprendizado instrumentalizados ou técnicos, e sim na percepção de fuga dos procedimentos da educação bancária que Freire (1996) expunha em suas obras. No entanto, isso não é suficiente para situar o autor no campo da epistemologia da práxis.

Nesse sentido, com as conceituações sobre a epistemologia da prática, entraremos em um campo oposto, não o da epistemologia, mas do significado da prática docente no entendimento de prática com sentido pedagógico, de intencionalidade de classe, de alteração material na forma do pensamento e, respectivamente, na realidade social que os sujeitos estão inseridos como humanos. O sujeito não deve ser constituído como objeto, na negação de sua própria existência, ciente da dialética contraditória que busca transformar a sociedade, partindo de seus condicionantes históricos com os outros sujeitos.

3.5 O trabalho pedagógico como práxis na formação de professores da LEdoC

Na academia ou no local de trabalho existe um discurso do senso comum de que, “na teoria é fácil falar, mas na prática é diferente”, sendo esse tipo de retórica comum no meio docente de egressos das licenciaturas, pois, historicamente, fragmentou-se as estruturas entre teoria e prática. Com isso, há uma cisão no campo da formação docente, abrindo caminhos para várias críticas sobre as escolas, universidades e instituições de pesquisa, lógica essa de desqualificação da coisa pública, em detrimento do privado.

Na perspectiva humana de manutenção da vida, é necessário que o homem supra suas necessidades fundamentais para sobrevivência: comer, beber, vestir,

morar, etc. Para isso, ele precisa ter as condicionantes do seu período histórico e objetivar sua materialização. Para que isso ocorra, o trabalho é imprescindível, porém, conhecemos o trabalho com funções que desempenhamos em diversas atividades e com isso obtemos dinheiro por realizar tais ações, todavia, o trabalho em Marx é visto em outra perspectiva.

Para Marx, o trabalho é o que difere os seres humanos em relação aos animais. Diante disso, o ser humano desenvolve outras formas de objetivação por meio da linguagem, signos, artes, etc. Então é diante das objetivações humanas que nós conseguimos perceber hoje o caráter de reprodução da nossa sociedade.

Tão logo, na formação docente, essas características do trabalho são pautadas. Na atual conjuntura, diversos autores discordam da teoria sobre o trabalho e afirmam que a sociedade do trabalho foi superada. As sociabilidades são tidas por meio de outros tipos de relação social.

Nessa perspectiva, trazemos uma citação de Tardif e Lessard (2009), sobre a superação do trabalho:

...as análises clássicas baseadas sobre o paradigma hegemônico do trabalho material, sejam de inspiração marxista, funcionalista ou liberal, não correspondem bem às transformações em curso nos últimos cinquenta anos. Além disso, tudo leva a crer que essas transformações estão longe de concluir-se, considerando-se as tendências atuais, caracterizadas pela globalização das economias, dos intercâmbios e das comunicações e pela desestruturação/reestruturação das práticas e das formas do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 20-21).

De fato, concordamos que estamos em um momento histórico diferente, precisamos nos ater nos novos padrões de circulação da moeda, das interações com as máquinas, das novas formas de comunicação, porém, sem a base material, não teríamos como manter todas essas mudanças em curso, ou os dispositivos que objetivasse o objeto, o trabalho ainda que em outro prisma, não perde sua intencionalidade, seu caráter transformador.

Consideramos que as formulações de Tardif e Lessard (2009), circulam num campo de concepção que incute a ideia de que a “nova era” nos coloca em mundo paralelo, hipotético. Cada vez que o ser humano transforma um objeto, transforma a si próprio (MARX, 2019), são desenvolvidos ou aprimorados novos conhecimentos,

habilidades, necessidades e formas de sociabilizar, mas todos considerando o trabalho como categoria central nessa relação. Essa é a concepção de totalidade em Marx, uma determinação reflexiva entre esses sistemas de objetivação da humanidade.

Não se trata de conhecer um determinado fenômeno estudando sua parte separadamente, por exemplo –, tomamos a formação de educadores da LEdoC como objeto de pesquisa, ao final de um trabalho intelectual, mesmo que não tenha prática percebida, tácita, não teríamos os aportes suficientes (teórico e material) para conhecer toda estrutura da educação em sua complexidade. Cabe “destacar que a totalidade não significa a apreensão de toda a realidade, nem um todo composto pela soma de partes, significa, na concepção marxiana, a necessidade de desvelar a realidade, da gênese ao seu desenvolvimento” (MASSON; FLACH, 2018, p. 4).

Temos o discernimento de compreender que a educação só foi possível existir devido aos diversos processos construídos pela humanidade em variados estágios. O trabalho, dentro do constructo intelectual sobre o que é a formação docente no campo da educação, foi o sistema de objetivação determinante para que consolidássemos os processos educacionais que temos hoje como reprodução social.

A formação de educadores é uma parte do todo, assim como as demais áreas que a constituem (financiamento, organização de ensino, legislação, gestão, currículo, etc.), e que consolidam sua totalidade.

Portanto, nosso exercício por meio do Materialismo-Histórico Dialético (MHD) é pensar a complexidade da teoria social frente às suas categorias ontológicas e reflexivas, pois, como afirma Gramsci (2013, p. 103), “a filosofia da práxis não busca manter os “simples” na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior”, tendo, para esse alcance, o trabalho pedagógico dos educandos e egressos da LEdoC como perspectiva da práxis como categoria central de nossa pesquisa.

Entendendo o homem em sua posição ontológica como sujeito que se constitui pelo trabalho, tendo em Marx o trabalho como princípio educativo, buscamos na coletividade dos sujeitos a sociabilidade capaz de ir na contramão daquilo que os aliena, e a “práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, como sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia” (FRANCO, 2008, p. 116).

A epistemologia da *práxis* possibilita formar os intelectuais da classe trabalhadora, não apenas pela profissão, mas no processo de elevação de seu nível de consciência para compreender o mundo real, concreto, único e universal dentro da concepção totalizante de classe, “que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13).

Para que isso ocorra, Gramsci (2006, p. 33), propõe a “Escola Única”, no entanto, seria necessário abolir a escola capitalista ou interessada, pois o autor consolida o entendimento da escola integral, onde “o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas” (Ibid., 2001, p. 49).

Reafirmando, para Gramsci, os responsáveis por esse caos social na construção de outro bloco hegemônico seriam os intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, os quais desempenhariam o papel de dirigentes com função de manter a nova hegemonia instituída.

Os intelectuais devem estar subsidiados na perspectiva de classe e cultura humanística de classe para si coletiva. A partir deste ponto, os intelectuais prosseguiriam nesse novo modelo de sociedade com a escola unitária, no intuito de manter “o desenvolvimento da capacidade [do indivíduo] de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2006, p. 33).

Antes de conceber a escola que Gramsci propõe, é necessário combater as estratégias de formação docentes pensadas no seio capitalista e, ao mesmo tempo, formar os profissionais que serão os dirigentes dessas novas demandas. Nesse sentido, deve haver uma análise minuciosa e total dos modelos instituídos da conjuntura produzida.

Para Curado Silva (2018b, p. 311), o “desafio de qualquer análise de conjuntura é compreender as inter-relações das partes que formam o todo, pois a totalidade é um conjunto de múltiplas determinações”. Para a autora, esse método indicará as estratégias que deverão ser construídas, pois “a análise de conjuntura funciona como um mapa que nos permite ‘viajar’ na realidade” (Ibid., p. 311).

No processo de reestruturação da “nova” crise do capital, no Brasil, “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (FREITAS, 2018, p. 29). Segundo Freitas, para o neoliberalismo, o Estado atrapalha o mercado. Desse modo, o Estado não deve regular o mercado, uma vez que este por gênese, deve estar livre de qualquer cerceamento estatal, implicando para o trabalho docente “um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério” (FREITAS, 2018, p. 105-106), característica do chamado “neotecnicismo” (FREITAS, 2011, 2018).

Em meio ao processo produtivo e as reformas em curso, nossa mediação parte do eixo de compreender o trabalho pedagógico na perspectiva da práxis como estrutura formativa da Licenciatura em Educação do Campo, que possibilite constituir os intelectuais da classe trabalhadora para emancipação humana, em suas respectivas materialidades de vida, seja ela no “campo” das florestas, das águas, do cerrado, da caatinga, dos pampas ou do pantanal.

Os fundamentos das raízes da Educação do Campo é um dos desafios que se impõe, pois, é necessária “a compreensão dessa tradição pedagógica (popular e socialista) em que ela se insere, pelo diálogo com suas referências teóricas essenciais” (CALDART, 2019, p. 71). Essa consolidação é vista como possível através de suas ações coletivas construídas nas colônias, associações de pescadores, sindicatos, cooperativas ou no MAB da Amazônia Tocantina, que foram os coletivos de nossa análise.

Enquanto categoria da obra, o trabalho pedagógico nos auxiliará na compreensão do movimento histórico do processo formativo na LEdoC. Ao compreender suas formas de construção coletiva de ensino-aprendizagem na relação entre os coletivos e egressos, foi possível analisar as sociabilidades nos espaços societários das terras-firme e das águas, “pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele” (MARX, 2019, p. 101).

Para que as estruturas se consolidassem na LEdoC, é necessário que os docentes do curso consigam relacionar os conceitos de *práxis* formativa, pois, entender “a educação como uma ação intencional de formação humana emancipatória é fundamento de construção das práticas educativas” (CALDART, 2019, p. 69).

No processo formativo da LEdoC, fruto de seu acúmulo de mais de 20 anos de luta, a origem estruturante da Educação do Campo segue uma lógica contrária “da escola capitalista, a Educação do Campo tem se pautado por uma matriz formativa ampliada que comporte diferentes dimensões do ser humano” (MOLINA, 2019, p. 196). Nesse sentido, é necessário que haja a compreensão e reafirmação da:

- a) Unidade teórica e prática para transformação da sociedade a partir de seus dirigentes;
- b) O trabalho pedagógico como princípio educativo, e que tenha a escola e as produções materiais da vida como centro dessa concepção na formação dos sujeitos coletivos;
- c) O campo como vida, em suas configurações materiais e culturais com a terra, rios e florestas;
- d) Reflexão sobre o processo de transformação histórica dos indivíduos sociais e coletivos;
- e) Compressão da função social e humana dos sujeitos;
- f) O conhecimento como bem universal e de direito, seja ele no campo ou na cidade;
- g) A luta pela garantia da terra, água e demais recursos naturais como elementos essenciais da vida humana, em oposição aos projetos progressivistas do sistema capitalista;
- h) A transformação da forma escolar e o rompimento com os currículos fragmentados na superação do atual modelo;
- i) A LEdoC como processo formativo na Educação do Campo por áreas de conhecimentos, tempos e espaços formativos, tendo a práxis como pressuposto teórico formativo.

Esses pressupostos vão de encontro às reformas educacionais propostas pelo capital, que deve seguir a lógica de reprodução empreendedora de formação “unilateral” (CURADO SILVA, 2019). Atuando por meio de ações competitivas nas escolas, com o discurso de que o esforço produzido pelos sujeitos, individualmente, é que vai gerar a qualidade no ensino-aprendizagem.

A educação no capital deve seguir o modelo empresarial que se converterá na perspectiva da responsabilização do indivíduo em si mesmo – isto posto, remete-se ao “darwinismo social” exacerbado (FREITAS, 2018).

Com base em estudos anteriores sobre a formação no ensino superior nos cursos da LEdoC, percebe-se que há um acúmulo positivo do movimento na formação continuada dos educadores na LEdoC,

Como exemplos dessas repercussões, há a positiva reincidência de casos de sujeitos do campo egressos dessas Licenciaturas que, após a conclusão de sua formação inicial, continuam vinculados às universidades, mas já na condição de alunos da pós-graduação, seja no âmbito da especialização, seja no próprio mestrado acadêmico como registrado pela pesquisa com egressos da UnB, da UNIFESSPA e da UFSC. (MOLINA, 2017, p. 600).

Essa dinâmica aponta que o movimento se fortalece no processo de continuidade formativa de seus próprios intelectuais, inclusive com a existência de egressos das LEdoC, já em doutoramento e atuando como docentes substitutos nesses cursos superiores, como no caso de egressos da própria UnB.

Partindo para o campo dos educadores das IES, Molina (2017, p. 589), afirma que em “2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país”, esse processo aprovou mais de 600 códigos de vagas docentes consolidadas através do PROCAMPO, um fator altamente positivo.

Pensando na matriz formativa do referido curso que possui aspectos bem específicos de formação, é possível que dentre muitos desses docentes possam haver rupturas ou riscos nos princípios que formam a LEdoC, no entanto, o trabalho coletivo e a organicidade dos docentes, frutos das políticas formativas da Educação do Campo, se constituem como mediadores para superar as contradições eminentes das estruturas que fundam a licenciatura.

Um das matrizes organizacionais da LEdoC se sustenta nos tempos e espaços formativos (Tempo Universidade e Tempo Comunidade). Nesse campo, por não ser prática comum dos cursos de graduação, há preocupação sobre a resistência de muitos docentes na recusa pelo planejamento nessa perspectiva.

Entendemos que tal resistência funda-se nos seus processos constituintes, e se basearam na escola tradicional, na qual, provavelmente, se formaram, pois os mesmos, em sua maioria, não possuíram vínculos originários com a realidade campesina, “pois houve uma significativa diversificação no corpo docente, que, muitas vezes, tem opiniões divergentes sobre a importância desses tempos educativos para a formação dos educadores do campo” (MOLINA, 2019, p. 204).

Esses desafios que mencionamos existir, pode conduzir a própria ação de fortalecer a licenciatura ao superar sua própria teoria, pois este é um dos significados do trabalho pedagógico “na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser educação em seu conjunto” (CURADO SILVA, 2019, p. 291).

Gramsci (2006, p. 15), ao tratar dos intelectuais, afirma que todo “grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais”, nesse caso, os docentes da LEdoC. Com isso, há possibilidade de produzir e potencializar a organicidade docente como própria ação revolucionária, refletindo sobre si, e buscar abstração para construir alternativas sintéticas que porventura venham ser necessárias para ultrapassar esses riscos de fragmentação do coletivo.

A formação de educadores na Licenciatura em Educação do Campo é a possibilidade de formar um quadro dirigente que dê conta de conduzir um projeto de sociedade que articule, pedagogicamente, suas ações em consonância da unidade teoria e prática. A LEdoC se diferencia pela potencialidade formativa dos sujeitos camponeses, na apreensão do concreto pensado, devido seus vínculos orgânicos como intelectuais da classe trabalhadora.

3.6 A formação docente na LEdoC e a perspectiva gramsciana dos intelectuais

Na região amazônica, principalmente em comunidades das águas e florestas, a presença do Estado, na área educacional, está presente manifestada na figura de

um prédio escolar. No entanto, essa presença em muitos casos se apresenta de forma precária em infraestrutura, devido a maioria das comunidades estar longe geograficamente dos núcleos urbanos, o que de certa forma isola os sujeitos por determinados períodos.

Há uma massa de trabalhadores docentes com necessidades formativas adequadas às carências das comunidades do campo. Geralmente são os educadores leigos formados em cursos normais de nível médio que assumem as funções docentes em classes multisseriadas nas escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF).

Existe uma fração formada em nível superior que assumem atividades em “desvio de função” de sua formação inicial, como docentes com formação em Letras, História, Ciências Naturais, etc., que se ocupam em lecionar em turmas unidocente do EF dos anos iniciais.

Essa é uma das análises levantadas quando as políticas de formação de educadores para a Educação do Campo foram pensadas (CALDART, 2011). A primeira devido às escolas não ofertarem os anos finais do EF, e a segunda pela falta de docentes para atuar em disciplinas específicas. Além disso, a formação por área de conhecimento contribuiu ao pensar nos processos formativos que atendesse mais de uma disciplina do currículo escolar.

Dessa forma, há um avanço no que tange a ação do Estado, não só por meio da escola, mas sim da própria universidade, que além de formar os sujeitos para atuarem no campo, oferta o curso de LEdoC nas comunidades rurais, como é o caso da turma que funciona na Vila do Carmo do Tocantins, distrito rural do município de Cametá (SILVA, 2017).

O exemplo destacado acima foi um desafio materializado pelo Campus de Cametá, pois abriu o processo seletivo para uma turma de LEdoC fora das sedes municipais do campus e núcleo de Cametá. De acordo com o próprio PPC do curso, as sedes municipais eram os espaços formativos e,

a Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Tocantins em Cametá, se propôs a ofertar um curso que viesse atender a formação dos educadores do campo, como forma de superar os déficits educacionais enfrentado pela região do Baixo Tocantins, precisamente a microrregião de Cametá, que envolve os municípios

de Cametá, Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e Igarapé-Miri (FECAMPO, 2017, p. 5).

A proposta de oferta do curso num espaço não institucional, demarca o compromisso da UFPA com a formação da classe trabalhadora, no entanto, houve diversos agravantes, como a necessidade de recursos, espaços e infraestrutura que necessitam de investimento para se materializar. A proposta foi desafiadora, mas não encontrou institucionalmente apoio para a continuidade do projeto.

As contradições são eminentes nas áreas rurais, em comunidades ribeirinhas, a escola é um dos maiores espaços de disputa política. Do ponto de vista da comunidade, é a perspectiva de acesso ao ensino-aprendizagem e sociabilidade dos sujeitos, e de outro, da disputa política local que anseia a gestão do espaço como ação simbólica de poder, principalmente de agentes políticos locais como lideranças, cabos eleitorais, vereadores e prefeitos.

A lógica reprodutiva do capital está inserida na escola e reverbera toda sua forma de alienação e concepção de sociedade que o sistema capitalista produz para si. Compreender essas ações de forma contraditória, é uma das alternativas para construir outros processos formativos humanos, que deem conta de pensar os sujeitos em suas coletividades.

Os docentes das escolas do campo são parte do processo de reprodução do capital na escola, e pelo fato desta representar as territorialidades dos sujeitos, não há dissociação do seu papel nestes espaços, pois as relações sociais encontram-se imbricadas no vínculo entre escola e a comunidade, as políticas locais, as expressões religiosas e os fatores econômicos dos ribeirinhos em seus respectivos espaços.

Na lógica cotidiana, dos hábitos e das crenças populares, quanto menor o nível de instrução das pessoas, menor é sua visão relacional de mundo. Portanto, os docentes figuram-se nos espaços escolares como sujeitos capazes de direcionar um processo educativo, que dê conta da transformação da sociedade, fator este que no sistema capitalista nada mais é que o meio reprodutivista de sua ideologia. Para Gramsci (2006), a transformação real só pode ser possível a partir do nível formativo dos intelectuais da classe subalterna.

Nesse ponto de vista, podemos lançar mão, novamente, do debate sobre bloco histórico formulado por Gramsci. Esse intento parte das formulações de

infraestrutura e superestrutura na teoria marxista. O grupo de intelectuais da sociedade civil é parte da superestrutura e responsáveis por manter o elo entre a infra e a superestrutura da sociedade.

Gramsci (2006) afirma que os intelectuais são responsáveis por manter determinado padrão de hegemonia, pois cada classe possui e forma seus próprios intelectuais que expressam e sustentam seus interesses dentro de um determinado bloco histórico. Ao instituir a função dos intelectuais dentro da estrutura da sociedade, o autor afirma que “Os intelectuais são o “preposto” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (Ibid., 2006, p. 21), que se materializam dentro dos fenômenos sociais.

Os intelectuais que Gramsci discute não são delimitados como os intelectuais orgânicos apenas da classe trabalhadora, eles perpassam todas as classes, independentemente de sua posição social ou econômica, o ser orgânico refere-se aos intelectuais que a própria classe forma. Estes são os responsáveis por garantirem a hegemonia política estatal expressada pelo consenso e coerção dos meios e mecanismos ideológicos do Estado. Os intelectuais formam, então, os mecanismos “privados” da sociedade burguesa, mantendo assim o controle sobre a sociedade civil.

Ao criar uma camada de intelectuais, a sociedade estrutura sua hegemonia de classe e mantém seu domínio ideológico sobre as outras classes no consenso da sociedade civil e política. Essa é a perspectiva de formação de dirigentes e dirigidos, pois, de acordo com Gramsci (2013, p. 399), o sistema hegemônico das sociedades é fruto das relações pedagógicas, e que “não podem ser limitada às relações específicas “escolares”, pois em cada momento histórico geram uma concepção de mundo que, na sua totalidade, produzem o senso comum e o bom senso culturalmente nas massas sociais de acordo com seus interesses.

A perspectiva que Gramsci formula para a classe trabalhadora, é a superação do senso comum individual. Nesta direção, é que Simionatto (2011, p. 81) afirma que o “senso comum é explorado e utilizado pelas classes dominantes para cristalizar a passividade popular”, dado que a hegemonia de uma determinada classe social em um período histórico, só pode ser superada se houver sujeitos organizados político e ideologicamente e que possam conduzir outro bloco histórico que deve superar o atual ou o anterior.

Se a classe trabalhadora não formar seus intelectuais para se tornarem os novos dirigentes da sociedade, a classe hegemônica se reestrutura e se mantém no poder através dos mecanismos de coerção da sociedade política. Marx, em “A Miséria da Filosofia”, traz uma importante contribuição para entendermos os interesses e utopias das classes sociais de sua época e que nos é ainda tão atual.

Os economistas querem que os operários permaneçam na sociedade tal como ela está formada e tal como eles a consignaram e sancionaram em seus manuais. Os socialistas querem que os operários deixem de lado a sociedade antiga para que possam entrar melhor na sociedade nova que tão previdentemente preparam para eles (MARX, 2009, p. 188).

A organização da classe trabalhadora é imprescindível para o processo de tomada hegemônica. Os partidos políticos, para Gramsci, eram os espaços de formação dos intelectuais da classe trabalhadora, no entanto, a atualidade dessa visão se encontrava naquele determinado período em que o sardenho vivia. Necessitando outra visão para os processos a qual buscamos compreender com essa pesquisa. Gramsci apontou a forma de escola que deveria ser erguida, vejamos,

[...] o estudo ou a maior parte dele deve ser (ou assim aparecer aos discentes) desinteressado, ou seja, não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que “instrutivo”, isto é, rico de noções concretas (GRAMSCI, 2006, p. 49).

O processo educativo em seus múltiplos espaços e tempos é o meio que deve dar conta da construção intelectual e cultural da classe trabalhadora. No entanto, neste período, esses processos estão a serviço da sociedade capitalista que mantém a formulação de uma política interessada, barrando as ações que podem dar conta da emancipação intelectual da classe subalterna.

A disputa pela hegemonia, em Gramsci, toma-se pelo entendimento de formação dos intelectuais da classe trabalhadora, que não pode ser entendida como simples formação, e sim como *práxis*, consistindo em produzir ações intelectuais e práticas efetivas, ou como afirma Gramsci, revolucionária – que podem expressar uma autêntica transformação social dos trabalhadores.

O autor não formulou propriamente uma teoria educacional, mas considerou que era necessária que a sociedade se organizasse culturalmente e com perspectivas

coletivas. O debate sobre a escola unitária é que delimita as ações que Gramsci traz para a formação dos trabalhadores.

Ao construirmos um ângulo visionário para o processo formativo da classe trabalhadora, é primordial que possamos ter em vista a atualidade social que o nosso tempo histórico exige. As crises “cria[m] situações imediatas perigosas” (GRAMSCI, 2017, p. 61), mas não podem ser enxergadas como o caos de uma determinada hegemonia, que ocorre devido o desnivelamento do sistema político que controla os elementos essenciais de manutenção do Estado. As crises podem indicar possibilidades que em meio à hegemonia de um sistema, pode ceder a outro totalmente diferente.

A possibilidade desse processo é possível por meio da construção de uma *práxis*, ou a que Gramsci, a partir do pensamento de Marx, chamou de *Filosofia da Práxis*. Essa concepção formativa pode consolidar uma formulação crítica que dê conta de formar os trabalhadores dialeticamente em sentido contrário, que supere o senso comum que os aliena culturalmente dentro do capitalismo.

Para compreender as nuances que Gramsci produz sobre o processo educativo, é necessário ter entendimento das relações da superestrutura onde a educação se encontra na categorização marxista.

No sistema capitalista, a educação é vista como meio para manutenção do poder, porém, esse processo não pode se desvincular dos aspectos econômicos. Embora a educação não produza de forma palpável mercadorias, ela se encarrega de produzir consentimento de classe nos que dela possuem pouco acesso culturalmente.

Ao capital interessa formar uma massa que desempenhe funções técnicas para gerar mercadorias e atender as necessidades do mercado, a educação no marxismo deve formar sujeitos que deem conta de assimilar as duas funções, e que consiga distinguir os processos que o explora.

Para Gramsci, os sujeitos podem ocupar espaço de dirigentes ou serem dirigidos, desde que para isso não se atenha à alienação que subalternize sua força de trabalho. Segundo o autor, o sujeito deve ser “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2006, p. 49), em outros termos, é preciso que se tenha funções técnica e política, e seja capaz de exercer de forma autônoma.

Ao propor a escola unitária, corroboramos com Manacorda (2019), ao descrever o que Gramsci tece sobre a escola, distinguindo o tipo de processo formativo que nascerá, que se consubstancia “como uma aparente digressão do discurso sobre os intelectuais, a propósito da intelectualização da atividade prática e da praticização da atividade teórica” (Ibid. 2013, p. 171), o qual devemos passar longe do sinônimo de construir uma instituição de processo formativo modelo.

A afirmação de Gramsci se refere na verdade, a um desenvolvimento de nível intelectual que se ocupe na formação de uma cultura geral, humanista e que tenha o trabalho como princípio educativo.

A guerra de posições fica evidente nos escritos do sardenho, pois a luta pela hegemonia deve ocorrer tendo como componente a batalha das ideias, ou melhor, dentro dos processos ideológicos. Esse composto de compreender as estruturas e superestruturas marxistas só é possível num processo dialético.

A escola atual não deve fechar os olhos para os alunos numa relação em que o docente é sujeito de todo processo formativo, o discernimento de que o aluno já possui uma bagagem nata, é imprescindível no processo formativo. Daí vem o escopo de uma formação cultural e humanística que se consolide com a proposição de um projeto político de transformação coletiva, dentro da disputa pela hegemonia a ser superada.

No discurso da necessidade de formar os intelectuais para a classe trabalhadora, não podemos anular os sujeitos que já produzem essas práticas, pois estes já existem, ao que pese em número menor do que a classe burguesa capitalista possui na atualidade. É nessa perspectiva que a EdoC produz elementos que possam dar conta dos processos da luta de classes.

A licenciatura em Educação do Campo é um dos meios pensados em conjunto com as universidades e movimentos sociais do campo, que potencializam a formação dos sujeitos e que podem fazer a disputa das ideias em um movimento *práxico*.

Reafirmando o que registramos anteriormente, a LEdoC não é o fim, tampouco o processo capaz de construir outro bloco histórico na disputa de hegemonia, mas sim um meio de formar sujeitos capazes de fazer a disputa de outro modelo de sociedade.

A LEdoC vem territorializando um conjunto de indivíduos em diversas regiões heterogêneas do país, com condições de darem conta dos processos locais, e que fortalecem a luta por outra sociedade, oposta ao modelo que desumaniza e transforma pessoas em mercadorias. De acordo com Molina (2020, p. 90), os cursos “estão em todas as regiões, e em 19 estados”, o que perfazem um total de “44 cursos de LEDOC, em 31 instituições de Ensino Superior”.

O debate bastante intenso vem sendo tecido em defesa da escola e da universidade pública, em oposição aos diversos meios de mercantilização do processo de ensino-aprendizagem. O ensino remoto materializado na mediação tecnológica pela EAD, os cursos tecnológicos para formar trabalhadores em menor espaço de tempo e com função específica, o financiamento estudantil destinado as IES privadas, o sistema de *vouchers*, dentre outras estratégias que difundem a qualificação apenas para o mercado de trabalho em nível técnico está em voga neste século, carecendo maior embate pela valorização do ensino público.

A disputa situa na formação de intelectuais para transformação da sociedade, em detrimento da formação de corpo técnico a serviço do capital que proporcione um processo contra-hegemônico, fundado na concepção ideológica do sujeito coletivo. Marx (1998, p. 48) afirma que a “classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual”, ou seja, dentro do processo capitalista, a classe burguesa criou seu próprio mecanismo de domínio que são consolidados dentro da estrutura social.

Os processos formativos instituídos pela escola seguem os padrões formulados pela própria academia, que mantém perspectivas duais que segregam e desvinculam a aprendizagem formal da vida (CALDART, 2011). As relações antagônicas entre sujeito e objeto, o técnico com o teórico, o homem com a natureza, são fins que devem ser reinventados. As experiências e saberes acumulados pelos docentes, alunos e a comunidade devem fazer parte da trama coletiva que podem contribuir em consonância com os conhecimentos científicos e dar significado a vida dos sujeitos e da sociedade.

O desafio que nos é posto se vincula a uma prática que, ao mesmo tempo, deve ser reflexiva, crítica e transformadora. A construção dialética do processo de ensino-aprendizagem deve basear-se na vida dos sujeitos e que constitua significados lógicos de existência.

A possibilidade de transformação social entra numa guisa de ações que pense na lógica de formação e transformação mútua. Não se pode apenas mudar os sujeitos sem que haja uma perspectiva de transformação universal, fator que deve ser visto na dialética do local para o global e que esteja sempre em movimento.

As atividades formativas devem ocorrer de forma local com ações que apontem para a organização futura da sociedade na superação para outro bloco histórico. Esses processos são partes constituintes dos cursos da LEdoC. São ações com intencionalidades que imitam o processo a ser efetivado, os quais se difundem na auto-organização dos estudantes como trabalho coletivo, na formação em tempos e espaços diferenciados, e na formação por área de conhecimento que atendam várias disciplinas das ciências.

O exercício de potencialização das relações dos sujeitos, através da aproximação e ressignificação dos vínculos de pertencimento trabalhados nos tempos comunidades da LEdoC, são essenciais para criar ações humanizantes e tolerantes entre os educandos. Esses fatores permitem uma maior sociabilidade formativa, proporciona o diálogo e se constituem em projetos coletivos que cultivam a autonomia e reflexão crítica que serão, posteriormente, difundidos nas escolas ou espaços de vivências dos indivíduos, numa estrita relação de cultura da coletividade de projeto político de outra sociedade.

A teoria de Gramsci ao opor-se ao modelo de escola tradicional, moldada nos regimes da hierarquia e obediência, se vincula em uma proposta pedagógica que tem grande influência da revolução russa, ao refletir sobre a segregação educacional pelos privilégios que a burguesia possuía.

A experiência gramsciana no partido político e sua condição de formação intelectual é a base do pensamento revolucionário que constitui a formação da cultura das massas. É nesse contexto que o sardenho tece fortes críticas a educação da igreja e sua base ligada às formulações de obediência do exército.

Manacorda (2019, p. 167), ao dissertar sobre a escola e a cultura em Gramsci afirma que a práxis formativa precisa “de uma escola que seja também elo de cultura, como o era a escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada a vida produtiva”. Essa formulação é incidente no discurso do intelectual orgânico de Gramsci, pois os sujeitos não devem dissociar seus processos formativos as suas

práticas de vida. O processo de contradição da realidade e materialidade dos sujeitos devem expressar a hegemonia de classe que este pertence, pois estes estão a serviço de sua classe, sendo ela proletária ou burguesa.

A hegemonia do projeto político assume a projeção que sua própria classe constrói. Para os trabalhadores na teoria gramsciana, é necessário a homogeneização dos elementos que fragmentam os indivíduos, impedindo que haja o processo de transformação social crítica. A elevação da cultura de massa, instituída por Gramsci, só pode ocorrer se esta se fizer dentro de uma relação pedagógica entre os sujeitos, isto só ocorre dentro de uma dialogicidade abstraída pelos docentes como intelectuais orgânicos e que possam ser construídos em consonância com os educandos.

Na perspectiva da proposição da pesquisa, o trabalho pedagógico constituído na universidade com egressos (ribeirinhos), já formados do Campus da UFPA/Cametá, foram evidenciados na perspectiva de consolidação da proposta da Educação do Campo como elemento capaz de condicionar uma epistemologia crítica e emancipadora.

Ao tratar do campo ribeirinho e das territorialidades dos sujeitos, os elementos da LEdoC foram minuciosamente analisados para que pudéssemos enxergar os fenômenos que constituem a vida dos sujeitos. O progressivíssimo que afeta a vida dos sujeitos foi mensurado a partir das relações teórico-prática que se constituíram na alternância pedagógica do curso, trata-se do entendimento de que “a alternância agrega necessariamente o movimento do sujeito no mundo” (ANTUNES-ROHA; MARTINS, 2011, p. 217).

Os desafios na formação dos educadores com as questões do progressivíssimo na Amazônia se instaura dentro da lógica capitalista, em que a produção de *commodities* se apropria dos meios naturais, sem considerar que a paisagem do espaço é dividida por estes sujeitos. É nessa lógica que a LEdoC da Amazônia Tocantina existe, e a metodologia da alternância na formação dos sujeitos do campo deve ser significativa na disputa de formação na sociedade capitalista, pois a “escolha do modelo pedagógico é mediada pelas necessidades imediatas do mundo do trabalho” (CURADO-SILVA, 2018, p. 31), e por considerar que as instituições educativas compõem a superestrutura ideológica da sociedade (PISTRAK, 2018), a LEdoC se constitui como um instrumento da práxis revolucionária.

CAPÍTULO IV

4 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RESITÊNCIAS AOS PROCESSOS PROGRESSIVISTAS

Este capítulo é a afirmação de nossa tese e se consubstancia pelas efetivações das projeções que a LEdoC do Campus da UFPA construiu desde a proposição inicial do curso de formação superior para as populações do campo das águas e das florestas da Amazônia Tocantina.

O capítulo é constituído em quatro tópicos que dão conta de nosso objeto, afirma a tese de que a LEdoC produz elementos de construção da *práxis* de seus egressos e que proporciona aportes teóricos-metodológicas da guerra de posições no seio da sociedade capitalista.

As análises categoriais apontam no primeiro tópico a relação da construção intelectual dos egressos, em vista a projeção da proposta do curso por meio do seu projeto pedagógico, que se encontra em segunda reformulação. O currículo do curso da LEdoC se consolida com a perspectiva decolonial subversivo ao que postula a base de formação de professores/educadores na educação superior no Brasil.

Categoriais emergidas dão conta que seu currículo gira no campo de integração de conhecimento, na perspectiva de formação omnilateral, principalmente por evidencias categorias de auto-organização através dos processos de construção teórico-prático do conhecimento, por meio da alternância pedagógica, em tempos e espaços formativos diferenciados nos tempos universidade e comunidade.

O segundo tópico exprime as potencialidades do curso para a luta de classes na região e como os impactos da hidrovía pode afetar drasticamente a vida dos sujeitos. Os coletivos sociais apontam que os estudos de impacto ambiental da hidrovía são insuficientes e que estas “falhas” se tornaram os pontos de partida para engessar o início das obras.

Os potenciais impactos ambientais nas relações de produção da pesca artesanal de peixes e camarão, além do extrativismo vegetal, sofrerão grandes consequências econômicas para os modelos de vida dos sujeitos da região, isto é posto em contradição com outras culturas que submergirão com o avanço do agro, minério e hidronegócio.

O tópico seguinte aponta as potencialidades do curso na compreensão da necessidade de enfrentamento as ações progressivistas e como estes sujeitos se organizam em coletivos e geram estratégias de resistências em suas comunidades.

Questões educacionais, sociais e de auto-organização, em nível regional, são evidenciados numa visão de integração coletiva regional que possa dar conta das necessidades dos municípios da região. O estudo indica a formação de redes de solidariedade territorial que culminaram numa mobilização maior, principalmente com a caravana em defesa do rio Tocantins.

O último tópico é emblemático, pois demonstra projeções que deverão ocorrer na região. Carrega consigo um significado que o curso materializa a partir da elevação intelectual dos seus egressos. Aponta as dinâmicas territoriais, as alterações nos fluxos de pessoas e mercadorias no rio, bem como a privatização dos espaços que ora eram públicos.

As categorias das obras se figuram como peças-chaves para a análise conjuntural, indicam análises, avaliações e outras formas de resistências para a região. O quarto capítulo detém a síntese da construção de classe para si dos sujeitos e movimentos da região. Portanto, a LEdoC se firma como meio de produção e sistematização de conhecimento teórico-prático necessário para a luta de classe em face do avanço capitalista nesta atualidade histórica.

4.1 Análises do Projeto Pedagógico da LEdoC e a perspectiva de construir a intelectualidade crítica: contradições e avanços

Neste tópico, nos detivemos em analisar o Projeto Pedagógico da LEdoC (PPC-2017), na busca de identificar como os componentes formativos são articulados

no processo de gerar potencialidades intelectuais nos estudantes. A intencionalidade visou compreender se o PPC se encontra materializado, no sentido de dar conta das contradições sociais presentes nas realidades dos sujeitos.

A LEdoC, em Cametá, é fruto da organização dos movimentos sociais, principalmente organizados nos fóruns e fóris, e complementarmente pela mediação realizada pela UFPA-Cametá por meio da Faculdade de Educação (FAED) e da Faculdade de Ciências Naturais (FACIN), fomentadores da proposta ainda em 2012. Na versão do PPC de 2013, posterior a chamada das instituições de ensino superior, com interesse na criação de cursos de LEdoC (Edital nº 02/2012-SESU/SETEC/SECADI/MEC), é registrado a importância da organização institucional universitária com os movimentos sociais, cita-se:

Por conta da participação nesses coletivos de luta por políticas públicas de educação do campo, a UFPA/CUNTINS vem colaborando com a agenda de luta pela afirmação da educação e da identidade dos povos do campo e as suas diferentes atividades e experiências que estão sendo construídas e vivenciadas nos últimos anos em nosso Estado e região (PPC, 2013, p. 8).

Os fóruns sinalizavam desde 2004, que a UFPA seria parceira para gerir processos formativos que dessem conta das questões locais, e que assim ocorreu com a efetivação de proposições demandadas pelo Fórum Paraense de Educação do Campo Paraense (FPEC) e do Fórum de Educação do Campo, das Águas e da Floresta da Região Tocantina (FECAF). Importante registrar que esses coletivos são frutos das articulações e intervenções na Educação do Campo por meio do GEPERUAZ, ligado ao ICED em Belém, e do GEPECART da Faculdade de Educação em Cametá.

Destaca-se que o edital de chamamento para criação dos cursos de LEdoC orientava as preferências pelas propostas nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, no entanto, devido as necessidades e carências apresentadas nas áreas rurais, via os diagnósticos realizados nos municípios do baixo Tocantins, a proposta culminou na área de Ciências Naturais e Agrárias para o Campus de Cametá.

A atual organização de funcionamento do curso que a FECAMPO em Cametá oferece, passou por grandes debates e resistências para consolidação do seu formato atual. A hegemonia disciplinar no currículo de formação dos professores direciona os

cursos a se moldarem numa perspectiva linear e de homogeneização, fator este que descaracteriza os princípios da Educação do Campo, bem como vem de encontro com os interesses dos movimentos sociais que tanto reivindicam processos educativos que deem conta de suas especificidades sociais, regionais e culturais.

O currículo da colonialidade do poder é uma lógica que sempre esteve presente na ideologia capitalista e modela os espaços educativos, tentando perpetuar para a lógica do ensino superior, em específico, nas LEdoC's, uma concepção disciplinar de construção do conhecimento.

Este é um fato contraditório que está presente na própria universidade, em um dado momento, se materializa a possibilidade de novas perspectivas formativas, e em outro cenário, engessa dentro do aparelhamento burocrático estatal a possibilidade de materialização de outra lógica formativa, pois não interessa a determinada classe a subversão dos padrões institucionais no seio da essência capitalista.

A resistência dessa lógica hegemônica, encontrada na própria academia em ações de desconhecimento dos princípios formativos da EdoC, são questões que já foram bem pontuadas por Hellen Silva (2017), e que Barros (2021) descreve com detalhamento às particularidades que foram analisadas pelo conselho superior da UFPA, quanto à aprovação do PPC-2017 da LEdoC.

Trata-se de uma austeridade fatural em desconhecer as áreas de conhecimento para titulação dos estudantes, da formação na modalidade em alternância, da habilitação multidisciplinar, dentre outras. São os protocolos institucionais e de lógica formativa do curso que precisam ser revistas, e que de acordo com Barros (2021), houve um intenso debate pela aprovação do PPC-2017, desde,

... a reformulação do título, ementas, bibliografias e carga horárias das atividades curriculares; reorganização das alternâncias pedagógicas; atendimento dos marcos regulatórios da Resolução n. 02/2015 que estabelece as DCNs para a formação inicial e continuada de professores; atender as diligências de correção do Projeto Pedagógico do Curso, de acordo com a concepção de licenciatura e ensino empreendidas pela Pró-Reitoria de Graduação da UFPA, pois não reconhece as ciências agrárias como área de conhecimento em um curso de licenciatura, assim como a atuação profissional em Ciências da Natureza nos anos finais do ensino fundamental e biologia e química no Ensino Médio, e mais, não reconhecem que o curso propõe

a formação para além da docência em Gestão de Processos Educativos Escolares e não Escolares. (BARROS, 2021, p. 161).

O direito à educação é ameaçado dentro da própria instituição que, em muitos casos, não reconhecem as especificidades da formação da Educação do Campo, no entanto, a presença dos movimentos sociais, organizados coletivamente, é o braço forte que garante a resistência e permanência da LEdoC. Outros fatores ainda são debatidos, como o reconhecimento da LEdoC nas vagas de concurso público, a permanência do processo seletivo diferenciado que não adote as notas do ENEM para ingressos dos estudantes, o reconhecimento da formação nas secretarias de Educação para a Docência e Gestão Escolar, entre outras premissas.

Caminhando na lógica inversa capitalista, a LEdoC apresenta potencialidades que visam dar outro tom para a formação de professores na Educação do Campo, assim afirmam os autores Silva, Hage e Corbin (2019),

A superação dessas racionalidades é provocada pela perspectiva de pautar a epistemologia da práxis como a possibilidade de superação da fragmentação da formação dos educadores neste curso de Licenciatura do Campo, que se apresenta com uma proposta diferenciada. (SILVA; HAGE; CORBIN, 2019, p. 75).

Ainda há a falta de compreensão da finalidade do curso, por não apresentar um nome de disciplina comum que, historicamente, foi concebido na escola tradicional, as áreas de conhecimentos precisam ser difundidas como campos de conhecimentos formativos em todos os níveis de ensino.

Há depoimentos de sujeitos que não optaram pela formação em LEdoC por desconhecimento do curso, como exemplo, há o curso de Licenciatura em Ciências Naturais no Campus de Cametá, com habilitação apenas para a docência na disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental, neste curso existem diversos alunos das áreas rurais.

Esse fator muitas vezes ocorre pelo desconhecimento dos objetivos da LEdoC, que na docência, como estratégia habilita para atuação em Ciências no Ensino Fundamental, Química e Biologia no Ensino Médio, além da gestão de processos escolares e não escolares. Há uma reprodução da fala de uma egressa sobre uma parente do curso de Ciências Naturais que durante a entrevista afirmou,

Eu fiquei sem chão quando optei por cursar Ciências Naturais imaginando que ia atuar também em Biologia no Ensino Médio. Sou do campo, atuo como profissional no campo, e não sabia que a licenciatura de educação do campo habilitava pra ciências, biologia e química no ensino médio e fundamental, nem o concurso pro estado eu posso fazer porque meu diploma não vale pra biologia (Maria Aranha, ASPAM, 2022).

Os movimentos sociais e universidade seguem propagando a importância da LEdoC na formação dos trabalhadores e cria estratégias para difundir as lógicas de formação e o tipo de habilitação que o curso oferta. Enfatizamos que as habilitações da LEdoC funcionam como um dos mecanismos contra-hegemônicos formativos.

Nesta reflexão, é importante conotar a perspectiva formativa das LEdoC, pois a formação por área de conhecimento é totalmente diferente da formação disciplinar, no entanto, há uma grande resistência em reconhecer a LEdoC na Educação Básica, principalmente em concursos públicos, porque não há compreensão dos agentes públicos do tipo de formação que a LEdoC firma. Assim, o curso utiliza-se da estratégia de habilitações em determinadas disciplinas curriculares para que os sujeitos sejam reconhecidos nos concursos e nas escolas que estão impregnadas pelo modelo formativo tradicional.

O avanço no debate sobre a formação por área de conhecimentos caminha de forma lenta, mas efetiva, por contradições e tensões, e se firma com base nas atuações dos sujeitos por meio dos programas de pós-graduações, grupos de pesquisa, da inserção dos egressos na educação básica, nas secretarias de Educação com a criação de departamento ou coordenações de Educação do Campo, Indígenas, Quilombolas, nas criações dos fóruns e fóris, nas publicações de pesquisas, etc. Trata-se de uma construção que põe em perigo o modelo tradicional das instituições, e que esteve sobre forte ataque da direita ultraconservadora, principalmente sob o governo bolsonarista, entre os anos de 2018 e 2022.

A constituição de formação por área de conhecimento possui relação intrínseca com a interdisciplinaridade, é por este caminho que a construção de uma outra lógica formativa pode ser a guisa de outro sentido para a escola e que pode superar a fragmentação do conhecimento. O apostilamento das habilitações para atuação dos egressos da LEdoC em disciplinas curriculares da Educação básica é uma das estratégias para ampliar o atendimento na educação básica.

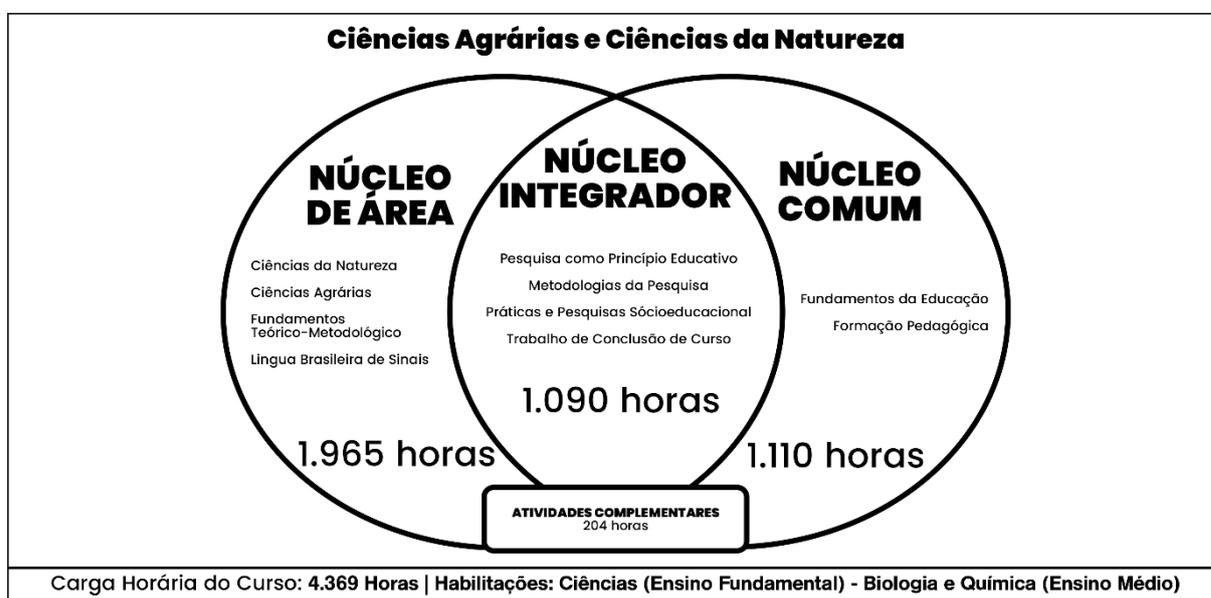
Os fatores que ainda pesam em relação à difusão do curso e o acesso por muitos sujeitos das comunidades rurais, são justificados pela ausência de participação em coletivos sociais ou na falta de compreensão dos dirigentes desses coletivos. O egresso João Santos (Colônia Z-46, 2022) menciona a contradição tendo por base a negação de classe de gestores comunitários.

Um problema que temos em nosso movimento é devido os dirigentes de algumas associações e até do sindicato que não vê relevância na licenciatura. Ele acham que é curso que não vai ter valor pra vida, que não vai ter emprego, eu mesmo já vi um delegado sindical falar – tá certo, agora tem curso na universidade que é pra calar a boca de pobre, porque não traz curso de engenheiro, medicina, pra advogado, esses sim, educação do campo, pra que? Pra ensinar apanhar açaí? (João Santos, Colônia Z-46, 2022).

Essas informações demonstram a negação da educação e a falta de compreensão sobre o que é a LEdoC. São questões que se difundem e acabam por figurar a subalternidade da LEdoC em comparação de outros cursos superiores. São falas exercidas dentro de uma linguagem de competências e expropriação da importância da licenciatura e dos próprios sujeitos do campo. O discurso inopera e reduz a produção do conhecimento à lógica do capital e de desigualdade de classes.

Focando no PPC (2017), apresentamos sua estrutura composta em 03 (três) eixos estruturantes que são chamados de núcleos. Vejamos,

Figura 7 - Organização Curricular da LEdoC | PPC-2017



Fonte: Ilustração do autor | PPC, 2017-LEdoC.

No documento de 2013, eram chamados de Núcleo: Contextual, Estrutural e Integrador, com a atualização temos o Núcleo: Comum, de Área e Integrador. Tanto a proposta de 2013 quanto a de 2017 possuem as Atividades Complementares e de Estágios Docência.

Como podemos perceber, as dimensões formativas são bastante evidentes no desenho curricular da LEdoC. Por se tratar de um curso que visa consolidar os aspectos de aproximação da realidade social e por origem a essência dos princípios da Educação do Campo, a distribuição contempla a dimensão educativa e pedagógica para a compreensão da gestão de espaços educativos (Núcleo Comum). A formação por área de conhecimento em ciências da natureza e agrárias para atuação na docência (Núcleo de Área), bem como a pesquisa como princípio educativo (Núcleo Integrador) que aproxima os conhecimentos teóricos e os empíricos do educandos, possibilitando a construção da epistemologia da práxis.

Para culminar e constituir a formação conforme a ordenação acadêmica, existem as atividades complementares que se constitui por duas disciplinas e outras ações, principalmente extensionistas e de TC. De acordo com a descrição no PPC-2017:

As atividades complementares, compõe-se de (204h), que serão cursadas por duas disciplinas optativas de 45 horas cada, equivalendo (90h); e as demais atividades serão realizadas por meio de monitoria, participação em projetos de extensão e/ou pesquisa, atividades profissionais vinculada ao curso, participação em palestras, seminários, mesa redonda, congressos, conferência, iniciação científica, trabalhos publicados e outras atividades de cunho acadêmico-científico-culturais que se articulem com a proposta do curso (PPC, 2017, p. 22).

Há uma gama de possibilidades que visam dar ordenamento para as intencionalidades formativas na LEdoC/Cametá, os aspectos curriculares compõem uma conceituação integradora que estimula a construção do conhecimento nas dimensões teórico-prática, que aproxima a vivência cotidiana dos sujeitos e a elevação intelectual concreta.

O campo de disputa curricular dentro da universidade cria tensões e assimetrias pela afirmação hegemônica de formação. Para os sujeitos do campo, a grande necessidade epistemológica é que as instituições educativas reconheçam o

currículo, por área de conhecimento, como necessidade de estar na afirmação de que não é só o currículo da ciência moderna que cria condições de conhecimento, há outras formas, e a LEdoC aponta e se reafirma como essa outra possibilidade,

Assim, o currículo da Licenciatura em Educação do Campo é um campo de enfrentamento a racionalidade moderna, por estar fincado a um campo diversificado de conhecimentos que expressam diferentes epistemologias, vinculadas as territorialidades camponesas, mesmo tensionadas, disputadas, pressionadas e limitadas pela epistemologia eurocêntrica, estão engajadas com os movimentos sociais nos territórios de luta da Educação do Campo (BARROS, 2021, p. 270, grifos originais).

A LEdoC do Campus de Cametá apresenta de forma concreta um currículo para além da formação tradicional da academia, trata-se de um currículo integrado, que traz para o seu interior um modelo decolonial e de perspectiva omnilateral de formação humana.

A formação em alternância pedagógica instituída na LEdoC concentra-se, em suma, na área do Núcleo Integrador. De acordo com o PPC-2017, as atividades e componentes curriculares que compõe destinação ao Tempo Comunidade somam-se em 630 horas em processos formativos em espaços escolares e não escolares. São distribuídas nos componentes: Metodologia Científica I, II, III, IV, V, VI, VII; Pesquisa Socioeducacional I, II, III; Prática, Pesquisa Socioeducacional I, II, III, IV; Estágio I, II, III e Seminários Integradores.

Em função da pesquisa, estas foram as demarcações de investigação das possibilidades de constituição da práxis na análise do curso, pois apresentam uma tríade na construção teórica, alinhada com investigações e reflexões de pesquisas e sociabilidades práticas, que por intencionalidade, ocorrem nos espaços de vida dos sujeitos, sejam em suas comunidades ou atuações nos movimentos sociais.

Apesar do desenho curricular apresentar um alinhamento potencializador, há dissonâncias na materialização de projetos interdisciplinares no curso, segundo alguns informantes, entre os docentes, não há consenso em relação a proposta do curso e as áreas específicas de suas formações. Segundo as informações, há uma espécie de rodízios entre os professores no que tange a participação de todos os docentes nos componentes que integram a prática do tempo comunidade, no PPC é apresentado a seguinte informação:

Todos os membros são professores ativos (coordenador de estágio, coordenador do Tempo Comunidade, coordenador acadêmico, coordenador pedagógico), com formação acadêmica e profissional na área do Curso, denotando o compromisso entre a teoria e a prática em todo o processo de implantação e atualização do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC, 2017, p. 31).

O registro do PCC afirma o compromisso docente com a alternância pedagógica, principalmente quando evidencia que os educadores possuem “formação acadêmica e profissional na área do Curso, denotando o compromisso com a teoria e a prática”. O documento, em tese, faz uma analogia da perspectiva que os docentes devem atuar, mas, há controvérsias no que afirma o PPC-2017 e os relatos dos informantes, vejamos.

Olha, há geralmente dois momentos antes do tempo comunidade, o primeiro é da preparação e orientação de estudos que a gente fazia para levar pro tempo comunidade, e o outro era no seminário integrador, geralmente em um evento na comunidade de algum colega ou até mesmo na UFPa, mas dependendo da temática e orientação, tinha professor que não gostava, dizia que na sala era menos rodeio e mais ação naquilo que a gente ia aprender pra trabalhar. Eu particularmente gostava, era momento de aprendizado com os colegas, com os lugares que a gente ia com a turma, aprendíamos muito, o professor ou professora que deixava a coisa ficar chata, parecia que ali nem era o curso que ele se dispôs a trabalhar (Juliana Souza, STTR, 2022).

Uma outra informante afirma,

Era muito bom quando a gente se preparava pro tempo na comunidade, agente organizava tudo, dividia em equipe pra todos colaborarem, tinha quem fazia a comida, quem ornamentava, quem cuidava das místicas, era legal, muita coisa boa mesmo, eu gostava, era a melhor parte do curso pra mim, agente aprendia estudando e aprendia com os outros, socializando as pesquisas, e o melhor de tudo era a participação das lideranças de sindicato, colônia, associação e até das famílias nossas, ali eles viam que o curso não formava só pra gente ser um dia professor, era pra vida também. O problema é que tem professor no curso que tem outras prioridades que não são as disciplinas, o nosso aprendizado, pareciam que estavam forçados, né! Mas se eles estavam pra isso e a disciplina era a prática, eles tinham que fazer como manda a nossa faculdade né... tinha professor e professora que nem bem chegava na comunidade já queria vir embora, dizia que não estava bem, outros que iam viajar, que as comunidades não tinham condições até pra descansar, dormir... mas nem todos eram assim, a maioria é professor compromissado, o curso é diferente por isso, então eu acho que tem que ter força de vontade e compromisso no trabalho (Benedito Silva, APTEBAT, 2023).

Avalizando o que os informantes destacaram, o PPC-2017 traz a seguinte inferência,

Ressalta-se que a proposta metodológica de condução do curso, só poderá ser viabilizada a partir da formação dos formadores, ou seja, os professores envolvidos no projeto deverão compreender e participar ativamente do planejamento de cada etapa proposta do curso (PPC, 2017, p. 21).

Cruzando as informações, os dois informantes colocam questões graves para os processos formativos, há experiências de professores que estão na LEdoC e já vem com uma bagagem cultural das raízes fundantes da EDoC, e na participação das ações se reformulam, atualizam-se, criam novas estratégias de ensinar e aprender, se fortalecendo e se identificando enquanto docente da Educação do Campo. Há docentes que por mais que suas formações sejam no modelo da escola tradicional, fragmentada, disciplinar, e que a partir da convivência com seus pares, educandos e movimentos sociais, acabam se reconhecendo e se reformulando a partir do curso, no entanto, as contradições ainda existem.

As subjetividades de forma e conteúdo como alguns docentes atuam é de necessária avaliação, pois fogem da lógica que o PCC define ser o ideal para o curso. As questões que se distanciam das perspectivas formativas da Educação do Campo criam crises, pois geram questões que podem interferir de forma grave na formação dos educandos, já que em muitos casos os docentes são os espelhos daqueles que estão no processo educativo.

Os elementos presentes na LEdoC como as místicas, o trabalho coletivo, a auto-organização estudantil, a relação teoria e prática, o compromisso com um projeto formativo e de sociedade encontram nessas atitudes um declínio que, subjetivamente, podem criar frustrações, pseudocríticas e até mesmo evasões pela falta de compromisso docente com o curso. No entanto, há docentes que apresentam experiências e processos fortalecedores nos tempos comunidades, que são energizantes para aqueles que estão em construção formativa.

Com essas afirmações é necessário que os docentes, discentes e a própria universidade, por meio da FECAMPO, crie estratégias de combate a essas práticas, e busque converter as ideias contrárias às matrizes da Educação do Campo, superando as crises e eliminando-as da LEdoC.

Adotando o TC como estratégia de denúncia contra o fechamento das escolas do campo, evidenciamos que há uma potencialidade emergida pela alternância pedagógica, difundindo de forma positiva outras possibilidades de organização coletiva para fortalecimento das comunidades rurais.

A construção de um processo formativo revolucionário encontra fundamentos a partir do desenvolvimento real de uma nova escola, mediadas pela matriz marxista, desenvolvida por Pistrak (2018) na Rússia, com a Escola do Trabalho, que no apontamento do terceiro elemento da construção de outra perspectiva formativa, o russo afirma que só é possível a transformação quando a partir de uma teoria pedagógica revolucionária “cada professor for em alguma medida um ativista social” (PISTRAK, 2018, p. 35, grifos originais).

As potencialidades do TC precisam ser evidenciadas e difundidas como tática de resistência para as comunidades rurais que sofrem pelo descaso de políticas públicas. Registramos uma importante estratégia emergida na atuação de uma egressa no TC,

Eu utilizei o meu espaço em alternância para fazer denúncia das coisas que a minha comunidade necessitava, por exemplo, eu ia pra minha comunidade, “há, na minha comunidade tá fechada a escola! mas porquê? Porque não tem um quantitativo de alunos”. Então quando eu ia fazer meu tempo comunidade eu fazia um levantamento desses alunos e levava pra prefeitura, “Não! tá aqui ó, eu fiz o meu tempo comunidade lá, tem tantos alunos e a escola tá fechada!”. Então eu conseguia mudar a realidade da minha comunidade, não só eu, mas a maioria dos meus colegas fizemos assim. Então, foi muito importante o tempo comunidade pra gente entender que a nossa comunidade precisava disso. (Bianca Moreira, AMPARQC, 2023).

A fala da egressa vai de encontro com uma grande problemática educacional do país – o fechamento de escolas do campo. De acordo com o relatório do II Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas no Campo no Estado do Pará, realizado em Castanhal/PA, em fevereiro de 2019, davam conta que no Pará até 2017 foram fechadas 4.452 (quatro mil, quatrocentas e cinquenta e duas) escolas.

O município de Baião, de acordo com o Censo Escolar, registrou o número de 67 Escolas no ano de 2021, no entanto, no relatório do seminário indicou que até o ano de 2017, Baião estava com o número de 51 (cinquenta e uma) escolas paralisadas. A prática realizada pela egressa de Baião, constitui-se então como arma

de oposição ao fechamento das escolas do campo, num processo emergido no TC da LEdoC.

Partindo para uma análise mais específica de como é organizado o TC, observamos que no bloco de componentes disciplinares que são ofertados nos períodos, é possível visualizar que as pesquisas, práticas e seminários integradores estão organizados de modo que ao fim de cada período funcione o processo integrador curricular que media os conhecimentos trabalhados nas disciplinas ofertadas e os trabalhos, produções de pesquisas e estágios (em espaços escolares ou na realidade dos sujeitos), que são culminados em socialização de seminário integrador. De acordo com o PPC-2017, o TC requer os seguintes direcionamentos,

- I Planejamento e organização do fluxo metodológico-curricular da etapa;
- II Articulação das propostas que serão realizadas nas disciplinas;
- III Definição de atividades colaborativas entre as disciplinas que serão ofertadas nas etapas;
- IV Definição da realização das atividades do Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade;
- V Discussões sobre a proposta metodológica do curso;
- VI Avaliação da condução metodológica das etapas.

A metodologia de organização do TC articula o princípio do conhecimento pré-concebido dos educandos, construindo subsídios teóricos mediados pelos docentes e aproximando com a realidades destes, num processo subjetivo de articulação de conhecimento, à concepção inicial de *práxis*.

Para Curado Silva (2018a, p. 336), a “prática, atividade intencional do homem, é, com certeza, muito importante, pois é ela que determina a consciência”. Nesse pretexto, a autora faz referência ao caráter epistemológico da *práxis* que deve pôr em evidência a relação do sujeito com o objeto, e neste caso, a construção da emancipação humana com intencionalidades ligadas ao processo de formação na LEdoC, a partir da alternância pedagógica, via tempo comunidade.

As ações formativas que consideram o conhecimento historicamente construído e a realidade atual dos sujeitos dentro da perspectiva de luta de classes é plano da objetividade no TC da LEdoC, que intenciona a produção do conhecimento posto a relação sujeito-objeto. É nessa perspectiva que a formação dos educadores

da EDoC da Amazônia Tocantina, mesmo que em meio as contradições evoluem para a construção da práxis como critério de verdade, sabendo que no campo marxista é a prática que orienta a consciência humana, e esta deve ser mediada por uma teoria revolucionária na ação de transformação da realidade, assim, corroboramos com Tonet (2013, p. 102), de que o “conhecimento é uma mediação para a intervenção na realidade”.

O TC se torna mais um elemento fundamental de transformação da realidade em busca da revolução social, pois como afirma Pistrak (2018, p. 32), “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária”

As disciplinas dos núcleos se interrelacionam pela mediação teórico e prática e culminam na integração de saberes com a realidade dos sujeitos, enriquecendo ainda mais quando as experiências ocorrem nos territórios dos discentes que são de múltiplas realidades, pois no Campus de Cametá, temos turmas de municípios e territórios específicos como já afirmamos anteriormente, sendo estes, sujeitos das águas, das florestas, de terra-firme, várzea, vilas, etc. É a própria teoria do conhecimento da práxis sendo realizada com a articulação dos conhecimentos instituídos nos TU e aplicados como processos de sociabilidade e reflexivo nos TC.

Tratando-se do princípio de pesquisas e da ética científica, o TU, articulado ao TC, apontou elementos positivos nas intervenções realizadas pelos discentes. A pesquisa de campo identificou que em alguns casos o retorno dos estudantes para socializar as práticas do TC foram de extrema importância no processo de construção do conhecimento e no reconhecimento da necessidade do curso para as comunidades. Vejamos o que informou a egressa Bianca Moreira do município de Baião:

Agente ia pra dentro da comunidade, então a gente fazia o nosso tempo comunidade lá com a comunidade nossa, fazia um artigo uma pesquisa, mas a gente conseguiu com que depois a nossa faculdade fosse pra dentro da nossa comunidade apresentar os nossos trabalhos pra comunidade e saber da comunidade se aquilo que a gente tava falando da nossa comunidade era verdade mesmo. O que a gente fazia com nossos artigos, pelo menos eu, a parte de todo o meu trabalho, todos os meus estágios, todos os trabalhos que eu fazia, os jogos didáticos, tudinho eu doava no final pra essa comunidade, essa escola da comunidade. Então meu trabalho de plantas medicinais, o catálogo, tudo eu doei pra ser trabalhado na área de ciências. Então pra gente foi muito importante, porque a gente viu que a comunidade não se sentiu usada pela faculdade, porque isso a gente ouvia muito

na fala, “há vocês vem aqui, vocês vão pesquisar, vocês vão sumir, porque vocês só usam a comunidade”, muitos diziam isso. Então quando eles viram que não, que a gente ia lá, fazia a pesquisa, levava o professor, fazia noite cultural e que a gente voltava pro nosso evento integrador lá, eles ficavam muito felizes (Bianca Moreira, AMPARQC, 2023).

A informação da egressa indica que a LEdoC, a partir dos direcionamentos organizados pelos docentes e discente, apontam para uma responsabilidade coletiva e reafirma o tripé em que a universidade se edifica: ensino, pesquisa e extensão. A fala da informante retrata o compromisso que a universidade se propõe enquanto produtora de conhecimento, de ultrapassar os muros.

A LEdoC, a partir do TC da pesquisa e da socialização do que os estudantes produzem e apresentam para legitimação da comunidade, quebra todo o discurso que é comum ouvir durante pesquisas de campo: “há, vocês vem aqui, vocês vão pesquisar, vocês vão sumir, porque vocês só usam a comunidade” (Bianca Moreira, 2023, Baião). Para Freire (2002, p. 22), “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, de ser tal modo concreto que quase se confunda com a prática”, evidencia neste cenário que a pesquisa e o retorno para “prestar contas” com a comunidade, a partir da submissão do trabalho à aprovação, demonstra o compromisso coletivo e a efetivação dos princípios éticos da pesquisa e de produção do conhecimento.

O PPC-2017 aponta que a fala da informante ao evidenciar o feedback dos estudantes com as comunidades, efetiva a primeira competência demonstrada no documento, em que os estudantes devem atuar,

... com ética e compromisso político e pedagógico no desenvolvimento das atividades acadêmicas bem como na profissão docente ou na gestão educacional fundamentados pelos conhecimentos e saberes que fortalecem a militância realizadas na universidade e nos movimentos sociais do campo (PPC, 2017, p. 17).

O fazer pesquisa exige compreender que a questão é prática, o resultante da relação materializada entre TU e TC é o elemento constitutivo da práxis, ou seja, a socialização da pesquisa é produto de uma realidade concreta, que foi compreendida a partir da elevação intelectual no TU, apreendida na vivência de pesquisa nas comunidades dos educandos, por meio de direcionamentos teóricos mediados pelos docentes e que culminou num produto final lapidado pela análise crítico-reflexiva. A

fala posta da informante estabelece uma relação de natureza e ética social do conhecimento científico.

A intencionalidade da LEdoC com a organização metodológica de formação, a partir da alternância pedagógica, vai além da produção de atividades de pesquisa para cumprimento de exigências avaliativas de uma determinada disciplina, trata-se de algo além da quebra de um modelo cartesiano da produção do conhecimento.

A formação na LEdoC deve desenvolver nos educando a capacidade de transformação de uma realidade posta a partir da pesquisa, é um compromisso com a transformação da sociedade. Nesse sentido, Tonet (2013, p. 101) é lucido ao resumir a relação da práxis e da pesquisa comprometida, afirmando que “para atingir o fim desejado (teleologia) é preciso conhecer a causalidade, isto é, o objeto (natural) a ser transformado”, ou seja, a realidade de cada território do educando, que agora deve ser refletido numa lógica crítico-reflexiva.

4.2 A compreensão dos egressos da LEdoC sobre os impactos econômicos na região

Na pesquisa, os pontos de referência e debates foram as comunidades tradicionais, e a partir de seus sujeitos pudemos registrar questões pertinentes a identificação das comunidades, as relações construídas entre os sujeitos que são mediados pelas marés do rio e os traços importantes como fração de um espaço que se tem como percurso de vida a mediação com o rio Tocantins.

Ao longo do rio, as pequenas comunidades exacerbam características culturais e ambientais relacionadas à constituição de espaço onde os seus moradores produzem e reproduzem suas vidas, além de ser local constituinte de sujeitos que empreendem sua vontade de permanecerem vivos num território contraditório, que por vezes é tido como esquecido pelo poder público pela falta dos serviços básicos necessários, mas que permanecem em constante luta através de sua organização com base comunitária, religiosa e por meio dos movimentos sociais dos quais fazem parte.

Foi perceptível as reflexões sobre os principais problemas encontrados nas comunidades, além de visualizar as fontes de renda e os aspectos ambientais que irão ser afetados com a obra. Assim, distinguimos as ações e práticas educativas em suas diversas dimensões, em incompatibilidade das alternativas que propõe as formas de intervenções para combater os diversos tipos de desigualdades.

Na região Tocantina, as comunidades rurais são revertidas por florestas naturais de várzea e de mata, e as que vivem mediadas pelo rio se organizam tendo em vista as ações das marés. As casas são, em sua maioria, construídas de madeira com base estaqueadas, os terrenos geralmente são alagados e possuem grande predominância de palmeiras, como os açazeiros (*Euterpe oleracea*) e miritizeiros ou buritizeiros (*Mauritia flexuosa*) como é conhecida em outras regiões. O acesso pelas comunidades é realizado por meio de embarcações e transportes terrestres.

O campo na Amazônia é heterogêneo, mescla seus diversos povos, formas de subsistência e os territórios de rios, terras-firme e várzea. Esses espaços naturais e simbólicos são parte intrínseca dos meios de vida dos sujeitos, com relações ambientais, culturais e econômicas presentes nas vidas das famílias. Economicamente, há uma relação com o mercado externo para a geração de renda, e interno para complementação de subsistência.

Para Figueiredo (2014),

As populações tradicionais desenvolvem atividades como a pesca (comercial e de subsistência), a caça de animais silvestres, a coleta de produtos da floresta (seringa, óleos de andiroba, frutos, madeira, dentre outros) e a agricultura de subsistência, que assumem um papel mais central ou secundário dentro do calendário da produção familiar a partir de uma série de (re)arranjos relacionados às condições ecológicas, econômicas e sociais de seu meio ambiente (FIGUEIREDO, 2014, p. 27).

Os impactos gerados para essas populações podem ser incontáveis, pois estes sobrevivem da pesca artesanal, do extrativismo do açaí e da pesca de crustáceos como o Camarão Regional ou Camarão-da-Amazônia. De acordo com Rosilene Capela (MAB, 2022), essa relação é encontrada no meio externo com a extração do açaí, do pescado, da produção de artesanato (tipiti, paneiro) e coleta de algumas frutas e sementes naturais, como andiroba e miriti (buriti), que são fontes de renda para obtenção de moeda comercial (dinheiro) e internamente com subsídios

alimentares por meio da criação de animais de pequeno porte, como: pato, galinha, porco, peru, etc.

As condicionantes mencionadas são comuns nos municípios, por se tratar de um espaço mediado entre várzea e águas. Apesar de obter limitações devido seu espaço territorial, a manutenção de vida das pessoas é permanente e se firma como local de resistência e de produção e re-produção de vida.

A região do baixo Tocantins é uma das áreas que mais produz açaí, a região tornou-se muito importante na produção e comercialização deste fruto, é atrativo devido a maior parte de sua produção ser de origem natural, ou seja, não são cultivados e plantados em grande escala com uso de mecanização e irrigação artificial, e sim natural ou orgânico.

O consumo do açaí de forma não tradicional e como matéria-prima para outros alimentos fez com que o fruto se tornasse, nas últimas décadas, uma cobiça mercadológica, logicamente alterando suas relações de produção e consumo.

O extrativismo do açaí é uma atividade paralela da agricultura familiar, e exige muito esforço e mão de obra. Garante cerca de 80% da renda das famílias ribeirinhas. O conjunto de trabalho entre a coleta e a comercialização do açaí tem permitido aos municípios da região um aumento da demanda pelo consumo do fruto nativo (ou orgânico como é classificado pelas agroindústrias). O aumento do consumo do açaí tem grande impacto na renda das famílias que extraem esse fruto, uma vez que a exportação no período de safra se dá em grande escala.

No período conhecido como entressafra existe o manejo, este é conhecido como ação de corte das árvores mais altas para a retirada do palmito, que também é bastante comercializado para produção de alimentos, esse processo chamado desbaste das árvores, onde as árvores mais altas são retiradas, deixando permanecer apenas três ou quatro árvores por touceiras.

A venda do palmito no período da entressafra do açaí também é uma fonte de renda, uma vez que só é permitido a retirada das árvores que já estão muito altas e a produção já está reduzida nos açazeiros (Manoel Dias, MAB, 2022).

Uma das atividades mais antigas da região é a pesca. Essa atividade possui uma grande importância para o mercado, principalmente dos centros urbanos e vilas, onde são comercializados nos municípios do baixo Tocantins. O setor pesqueiro foi

afetado drasticamente com a construção da UHT (1974-1984), a reprodução do pescado foi afetada e, conseqüentemente, houve a redução das espécies migratórias que subiam as cabeceiras dos rios para se reproduzirem.

O Mapará (*Hypophthalmus marginatus*), peixe típico da região, teve seu ciclo afetado e, conseqüentemente, determinou aos pescadores artesanais, colônias, associações, cooperativas de pesca, outras estratégias para garantir a preservação e consumo do pescado. Os coletivos sociais criaram os acordos de pesca e áreas de preservação que são monitoradas pelos próprios pescadores, para garantir a manutenção do pescado, já em estado de escassez, no entanto, as condicionantes geraram crises e tensões nos espaços territoriais das águas, como destacado a seguir:

À medida que a disputa pelo pescado se intensificava, as relações entre os pescadores locais e os pescadores artesanais de outras comunidades tornaram-se cada vez mais tensas. E os conflitos territoriais pela pesca entraram em cena. Como desfecho desse desastre ambiental, os acordos de pesca foram instituídos nas comunidades como uma forma de mediação entre os pescadores artesanais e comunidades locais, com a finalidade de preservar o mapará e manter a tradicional pesca do borqueio. (HOLANDA et al., 2021, p. 181).

Em qualquer espaço da Amazônia Tocantina ao referenciar-se ao pescado é comum os sujeitos da região destacarem o maior impacto a UHT, a diminuição do pescado e as alterações naturais devido a mudança do fluxo de água.

Nos últimos anos, as entidades representativas dos pescadores artesanais tiveram alterações, apenas as colônias detinham o direito de representar o setor pesqueiro, no que tange aos direitos sociais da classe como Seguro Defeso, Auxílios Maternidades, Auxílios-Doença, etc. Com a alteração da legislação como a Lei nº 11.669/2008, outras organizações detiveram os mesmos direitos antes exclusivos das colônias.

É possível afirmar que houve um avanço para garantia dos direitos sociais da categoria, a expansão das entidades classistas possibilitou o acesso dos direitos sociais para um número maior de pescadores. Essa realidade também apresenta conflitos e impasses na coletividade representativa, pois, há denúncias de que algumas entidades são utilizadas para beneficiar lideranças ou terceiros, a partir da

efetivação de interesses privados. Cria-se, portanto, uma descaracterização do conceito de direitos coletivos e alienação da consciência de classe pelo desvio de finalidades das entidades.

A abertura para essas condicionantes foi efetivada quando foi retirado das Colônias de Pescadores a exclusividade de representatividade dos trabalhadores da pesca artesanal. A Lei nº 11.669/2008, alterou essa premissa instituída pelo Decreto-Lei nº 221/1967, reafirmando o reconhecimento às Colônias de Pescadores e ampliando a representatividade para as Federações Estaduais e Confederação Nacional dos Pescadores.

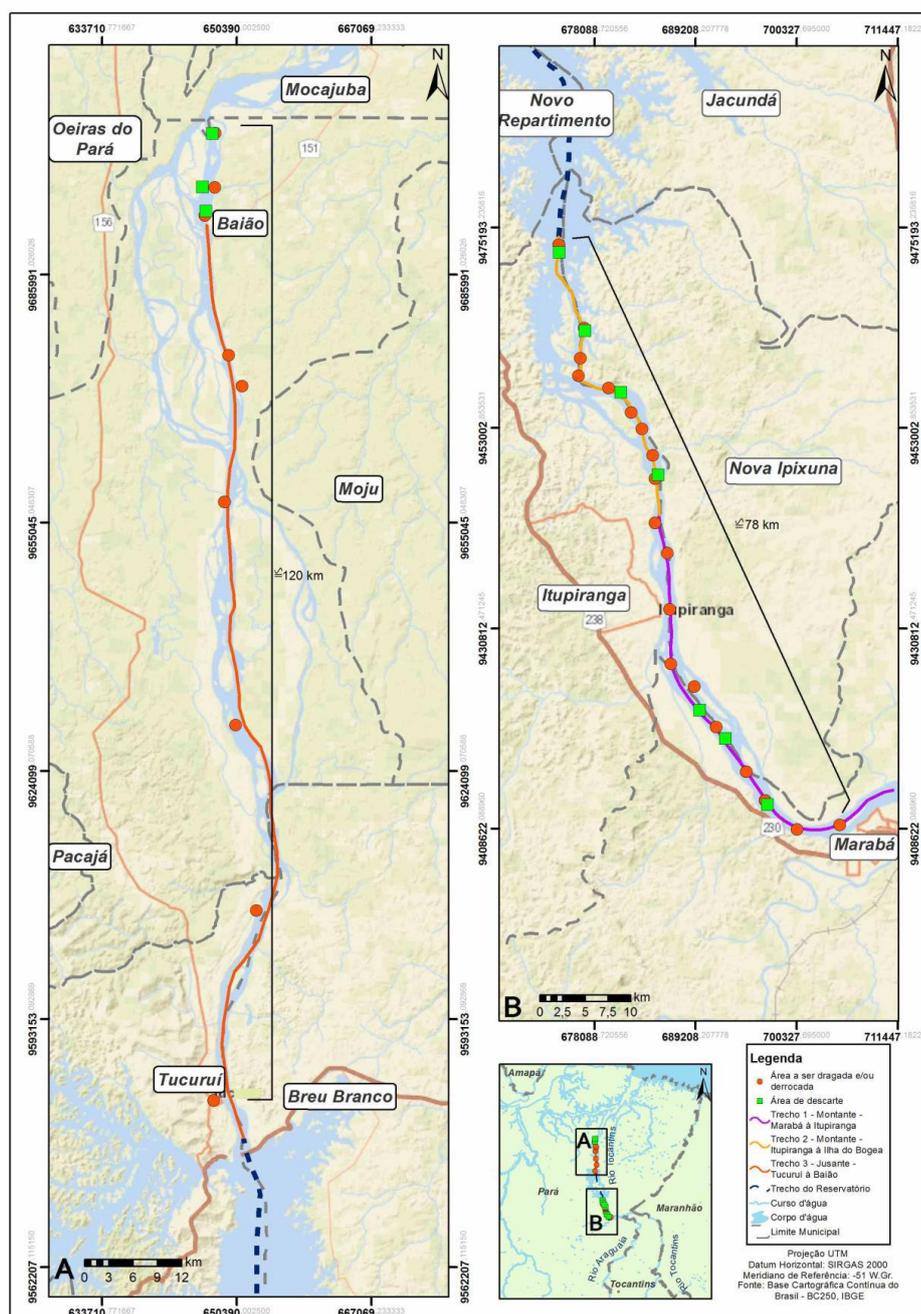
Os impactos da UHT perpassam por vários aspectos, tendo alterações nos regimes biológicos, de saúde, econômica e sociais que atingem diretamente os territórios do curso do rio Tocantins. A fauna e flora são impactados, os rios em alguns períodos do ano ficam intrafegáveis pelo surgimento de bancos de areia, da extinção de espécies nativas, da poluição devido elevação de detritos e alteração do ecossistema, da diminuição do comércio do pescado e camarão, além das crises de cunho social que são emergidas nas comunidades, dois fatores são postos na pesquisa de Holanda *et al.* (2021), referente ao Mapará, espécie símbolo da região.

... a redução do cardume do mapará repercutiu de dois modos: primeiramente o colapso na atividade pesqueira desencadeou diversos conflitos em relação ao território de pesca, as comunidades ribeirinhas passaram a restringir e delimitar seus locais de pesca, proibindo pescadores de outras localidades... Em segundo lugar, o estabelecimento do período do defeso nos meses de novembro a fevereiro limitou a captura do mapará pelos ribeirinhos (HOLANDA *et al.*, 2021, p. 188).

Se a barragem dos rios pela UHT aponta problemáticas que a obra não evidenciava, o mesmo deverá ocorrer com os estudos produzidos sobre a hidrovia Araguaia-Tocantins, que também não são evidenciadas no Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e Relatório de Impacto Ambiental (RIMA). A própria descrição imagética do EIA de 2018, encomendada pelo DNIT, corrobora o que os movimentos sociais criticam. O EIA, publicado em 2018, foi realizado pelo consórcio DTA/O'MARTIN, que tem a composição das empresas DTA ENGENHARIA e O' Martin-Serviços e Locação LTDA, o grupo foi vencedor da licitação da modalidade menor preço em 2016.

O elemento de questionamento dos movimentos sociais/coletivos inicia na descrição dos estudos das áreas que foram estudadas, pois considera-se insuficiente para a magnitude das obras. Os sujeitos apontam que apenas as áreas onde as atividades de derrocagem e dragagem tiveram mapeamento e estudos de impacto, no entanto, os leitos do rio, os moradores das ilhas e as comunidades adjacentes receberão toda a carga decorrente das intervenções, sem que isso seja citado nos documentos. O Mapa apresentado pelo consócio demarca esta afirmação, que foi utilizada conta si mesmo, observe.

Figura 8 - Áreas de dragagem, derrocagem e descarte



Fonte: Consórcio DTA/ O'Martin, 2018 (Reprodução).

A omissão ou falta de estudos que deem conta dos impactos reais que irão ocorrer com a obra, e as futuras problemáticas biossocial, não podem ser constatadas nos estudos de impacto, primeiro pelos custos desses processos que até hoje já gerou gastos milionários, tampouco na impossibilidade de mensurar o que há por vir, pois são fatores que independem do controle ou estudo humano.

Os movimentos sociais afirmam que os estudos, mesmo que tenham um caráter previsível, são incompletos e sem levantamento da totalidade das áreas afetadas. Os relatórios têm por base a amostragem de determinadas áreas, sem considerarem outras que estão no curso ou fora dos limites das atividades, mas que, conseqüentemente, pela ação das marés, pela alteração da massa biótica e das alterações antrópicas atingem toda a região à montante ou jusante da UHT.

Para além dos dejetos que serão disseminados nas águas, haverá a alteração das floras situadas nos leitos, como podemos observar nos pontos de cores verdes que serão áreas de descartes, todo o sistema será impactado de forma direta ou nas áreas de amortecimento.

Esses fatores, em uma retomada histórica dos fatos, mostram, por exemplo, que os movimentos sociais realizaram de forma conjunta dois grandes eventos para pressionar os governos e a população, chamando atenção para a gravidade da eminente crise ao norte do Brasil. As organizações sociais promoveram os encontros das populações da Amazônia Tocantina.

Figura 9 - Caminhada do I Encontro dos Povos das Águas (Cametá, 2019)



Fonte: CUT/MAB-reprodução (2019).

Figura 10 - Mística de encerramento do I Encontro dos Povos das Águas (Cametá, 2019)



Fonte: CUT/MAB-reprodução (2019).

Em 2019, entre os dias 14 e 16 de novembro de 2019, ocorreu o I Encontro dos Povos das Águas do Baixo Tocantins no município de Cametá, o evento contou com a participação de mais de 120 lideranças de movimentos sociais, igrejas, universidades e instituições públicas para discutir as estratégias de enfrentamento ao projeto progressivista da hidrovía. Como o próprio nome denotou, foram mobilizações de identidade social que os movimentos chamaram de povos das águas e das florestas.

Figura 11 - II Encontro dos Povos das Águas (Baião, 2021)



Fonte: CUT/MAB-reprodução (2021).

O II Encontro dos Povos das Águas do Baixo Tocantins aconteceu em 2021, no município de Baião, nos dias 16 e 17 de julho. No evento foram debatidos estratégias e as pautas de luta para o enfrentamento das obras, o evento teve um número maior de participantes do que o I encontro, fortalecendo e ampliando a base de luta em defesa do rio Tocantins.

A partir dos encontros foi realizada a Caravana em Defesa do rio Tocantins, nesse sentido, o coletivo de movimentos sociais já indicou diversas problemáticas que os povos da região irão sofrer. Os estudos da hidrovia foram as pautas de debates e disseminação das questões que ficam implícitas pelo consócio do estudo.

No evento foram elencados a erosão e assoreamento da bacia do Tocantins com poluição das águas e diminuição do pescado; despejo de resíduos industriais eminentes da extração do minério que será transportado; infertilidade do solo e a ocupação desordenada das margens do rio pela extração indiscriminada de minério.

As discussões levantadas geram uma orientação nos movimentos sociais para o trabalho em suas comunidades de base, o informante abaixo cita como isso ocorre a partir das movimentações maiores.

Apesar da gente tá no sindicato, que é o meu caso, estamos nas outras organizações. Nos fóruns, nos comitês, nos conselhos, e a gente reivindica a partir do que a assembleia decide. Da hidrovia somos bastantes atuantes, porque é um interesse comum, fazemos as articulações nos municípios, com as associações, colônias, igreja e compomos a organização. Daí é levantar a pauta, colher informações, chamar quem já entende disso, o pessoal mais técnico né! A universidade sempre ajuda muito, muito mesmo, até porque temos nossos membros, associados lá dentro. Quando chega no evento se tem que fechar pauta, ordem de mobilizar, de ir pra cima das autoridades, fechar estrada, acampar, a gente mobiliza aqui e vai em peso somar. Não pode, não dá pra ficar vendo eles acabarem com tudo e só ficar as coisa ruim aqui. E meus filhos? Eu? É justo ficarmos sem um futuro melhor pra todos? É dentro do movimento que a gente vai aprendendo como funciona, a hidrelétrica já levou o bom, e o que resta vão levar agora? Não vão, vai ter luta! (Elenize Almeida, STTR, 2022).

No trecho da entrevistada é possível extrair elementos de consciência coletiva, a partir dos movimentos sociais, esse aporte gera um elo nas principais categorias marxianas. Antunes (2013) retrata o direito dos operários se organizarem coletivamente, no entanto, a partir das contradições dos conflitos, uma ruptura em seu

estado de acomodação ou coerção, na qual é estabelecida dentro das relações de classes.

No entanto, é necessária uma junção de formas para que as amarras opressoras possam ser questionadas, os exemplos das formas de mobilização, o reconhecimento das universidades como instituições de saberes sistêmicos, as formas de intervenções que podem gerar resultados a partir dos pontos questionados e sobretudo a visão de emancipação, ficam evidentes nas palavras da entrevistada. Desse modo, corrobora-se que o trabalhador “só pode afirmar sua própria qualidade humana pela oposição contra todas as suas condições de vida”, nesse caso, em um estado de desfavorecimento e opressão (ANTUNES, 2013, p. 172), ou seja, “a gente tem que está organizado, para dizer não quero mais isso e basta (Rosilene Capela, MAB, 2022).

Tomando como ponto de análise a hidrovía, na região norte, em específico na Amazônia, a disputa e o antagonismo de classe tinha na RIMA e EIA o transporte de grãos da monocultura para exportação, já nos documentos atuais, a expressão se volta para o minério. Os grãos que serão exportados da região centro-oeste não são excluídos das referências documentais para implantação da hidrovía, apenas apresentam-se timidamente.

Essas culturas espoliantes estão em eminência, sobretudo no sudoeste e sudeste do estado (região sul). O que aumentou nos últimos anos foram as formas de exploração mineral, contidas nas expressões: minérionegócio e hidronegócio. Se a monocultura é a extinção da cultura de produção de alimentos em detrimento do cultivo de apenas um com o adjetivo de negócio, os recursos minerais e os rios seguirão a mesma lógica exploratória para geração de mais-valia.

No último século, a expansão econômico mundial criou novas redes de articulação em torno da exploração dos recursos naturais. Foram criadas diversas formas de apropriação da agricultura, da agropecuária, dos minerais e da utilização da água, esses recursos passaram a ser vistos como fontes de negócio, ou como afirma Marx (2010), de forma bem simplista na resposta sobre o que é o capital, “capital é fundo armazenado”, ou seja, o que gera lucro.

Caldart (2019) enfatiza o alargamento da disputa pela terra que se estabelece em várias facetas que o capital visa expropriar, em vista à nossa temática há duas

reflexões bastante ricas, uma da água para o consumo humano e da outra para a biodiversidade, pois em um dado momento passa a ser mercantilizada em forma de produto manufaturado, e, em outro como indispensável para o barateamento dos custos de transporte e geração de energia. Seguimos com as falas,

Já tem um interesse muito maior na constituição da hidrovia, no transporte de grãos, de commodities, de minério. E, hoje, a gente tem um movimento que a gente fala que é hidronegócio, que já é utilização da água, no caso da água, tanto para consumo quanto para transporte. Porque a gente tem um consumo muito grande de água mineral, por exemplo, que na nossa realidade, antigamente, a gente não tinha isso, de beber água mineral. Hoje, há a necessidade de tomar água mineral, porque a nossa não tem condição de consumo, né? Então, o mercado já se apropria disso. Outro fator que utiliza já água no caso, está falando do rio, para que haja uma escoação dessa produção, mas que não é a produção familiar, que a gente não tá falando do pescado, mas sim de recursos ou até mesmo de produtos do agronegócio para exportação. Então, o mercado é o capital aí. (Juliana Souza, STTR, 2022)

Outra informante completa,

Eu venho observando, já fizemos levantamento, recentemente, que é um projeto que mais uma vez vem trazer destruição, né? A questão da água. Quem imaginava que, por exemplo, um dia a gente ia comprar água? E, agora, estou numa realidade. Mesmo com dois filtros que a gente tem, essa água não dá. Chega o período do inverno, e também que a gente vê que corre até o risco de tomar uma água dessa. Então, o que que acontece? A gente vê que a hidrovia, ela vem trazer ainda mais problemas para nós ribeirinhos. Porque vai ser um escoamento dos minérios, das commodities. É um projeto do capitalismo que nunca pensa na população ribeirinha, na classe trabalhadora. Então, é de destruição sim. (Rosilene Capela, MAB, 2022).

A visão ampla das outras configurações das águas e rios estão em pauta de tensões entre os sujeitos e o mercado na Amazônia, são indicadores do avanço sem escalas na busca do lucro. Para Batista e Miranda (2019, p. 118), os “rios amazônicos, vias de tráfego de ideias, gente e mercadoria, foram reconfigurados em recurso natural, sem perda daquelas funções, acrescentando-lhes novas formas de negócios”. A precisão em que as entrevistas externam as relações mercantis sobre a água é uma conceituação que se amplia na EdoC, mas que necessita de maior debate, no âmbito da interdisciplinaridade social. São fatores que não se isolam em uma área de conhecimento, e sim que se apresentam com cerne social, histórico, geográfico, biológico e cultural.

A água como negócio passa a ser uma preocupação ainda mais emergente, pois já existe um acúmulo sobre as futuras problemáticas desse recurso, igualmente como no tensionamento da agricultura com o agro. Nessa mesma concepção, Caldart (2019, p. 65), ao refletir sobre o capital na objetificação do urso da terra, “É essa memória, que articula conhecimento, sentimento, visão de mundo, que o agronegócio tenta matar (expropriar de seus produtores) quando “tira do agro a cultura e coloca o negócio”. Por isso a afirmação de que o “agronegócio não é agricultura. É negócio”.

Nas primeiras versões dos estudos e relatórios da hidrovía, os produtos e *commodities* se figuravam em grãos da monocultura a partir do centro-oeste, mas o próprio estado do Pará atualizou esse acirramento pela construção da hidrovía. Com as pesquisas e a busca pelo mercado internacional de matérias primas, o minério passou a ser outro elemento de cobiça e agora a hidrovía se figura em um ângulo maior de exploração com o agro, o hidro e o minérionegócio.

A apropriação dos recursos hídricos foi visionada para a produção de energia, foi nesse contexto que a UHT surge, primeiro pelo grande potencial do rio Tocantins e segundo pela exportação de alumínio e alumina que seu curso estrategicamente leva aos portos de Vila do Conde em Barcarena. Lôbo (1996), em sua publicação intitulada “Estado e Capital” inicia sua obra apontando que o Japão era o maior produtor de alumínio do mundo em 1973, no entanto, pela sua extinção de produção, buscou-se outros mercados e encontrou no Brasil o potencial explorador, financiando a maior parte das obras hidroelétricas, sendo “o mais bem sucedido processo de transferência industrial feito por um país” no século XX. (LÔBO, 1996, p. 21).

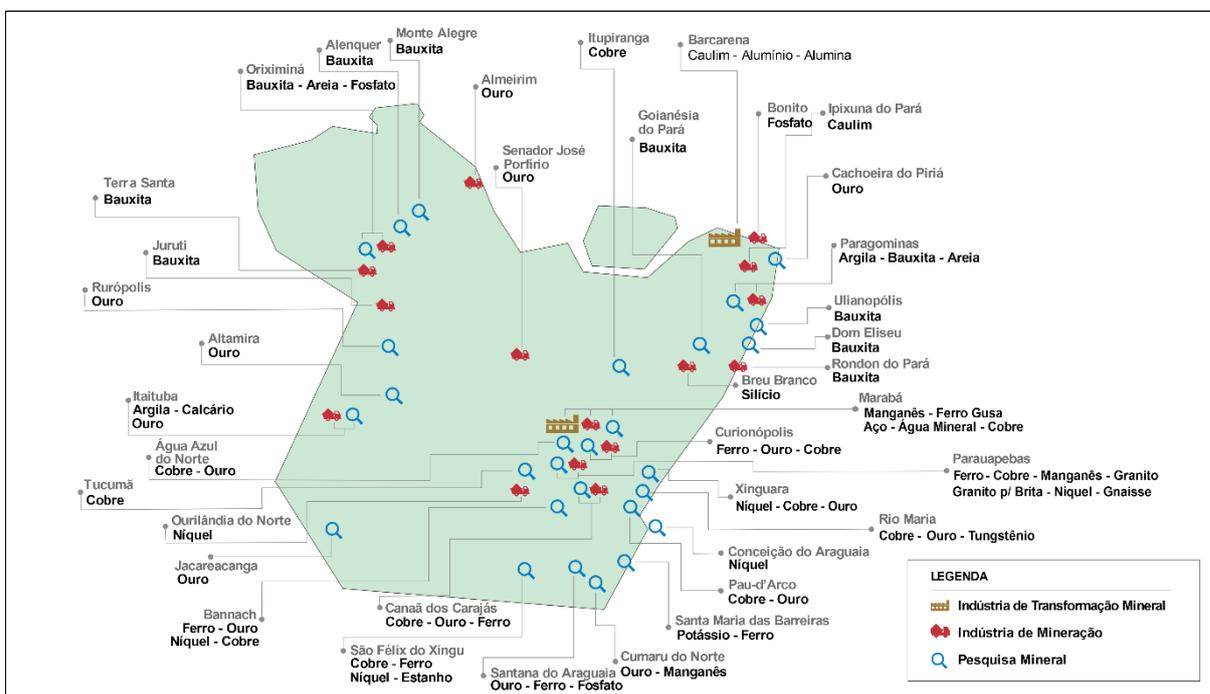
O autor registra que com o seu empreendimento visionário, os orientais fizeram do Brasil, o,

...segundo maior fornecedor individual de alumínio primário para o Japão, com 170 mil toneladas anuais enviadas além-mar, é Albras, que está a 40 quilômetros de Belém e a 20 mil quilômetros do território japonês, porém, mais perto deste país do que daquela cidade. (LÔBO, 1996, p. 21).

Essa é a mesma linha de raciocínio da hidrovía, a transformação da água e dos recursos minerais como alternativas de geração de lucro, da formalização de negócio, no entanto, as consequências dessa lógica são gravíssimas e denunciadas pelas populações e coletivos sociais.

O crescimento do minério traz a disputa mais pesada que as populações locais encontraram durante toda trajetória da hidrovia desde a sua gênese, vejamos, de acordo com os dados do 8º Anuário Mineral do Pará (2019), publicado pelo Sindicato das Indústrias Mineraias do Estado do Pará (SIMINERAL), indica que as exportações de *commodities*, matérias primas e produtos industrializados, o setor das indústrias de mineração e de transformação mineral é responsável por 88% das exportações, ou seja, 13,725 bilhões dos 15,608 bilhões de dólares, somente do estado do Pará. De acordo com o Mapa Mineral do Pará da SIMINERAL, o estado possui três grandes ramos na área, sendo: a mineração, transformação mineral e pesquisa. Vejamos.

Figura 12 - Mapa Mineral do Pará



Fonte: SIMINERAL, 2019 (reprodução com adaptações).

No estado do Pará, dos 144 municípios, 38 possuem ou constituem pesquisas minerais. Os territórios, em sua maior parte, têm o minério concentrados no sudoeste e sudeste paraense, são 02 (duas) Industrias de Transformação Mineral, 15 (quinze) Industrias de Mineração e 28 (vinte e oito) em Pesquisa Mineral distribuídas no estado.

As *indústrias de transformação mineral* encontram-se em pontos estratégicos, uma no município de Marabá e a outra em Barcarena. O potencial mineral no estado apresenta-se distribuído nos municípios em: 16 (dezesseis) com Ouro; 12 (doze) com

Cobre; 10 (dez) com Bauxita; 8 (oito) com Ferro e 6 (seis) com Níquel. De acordo com a SEDEME (2020), apesar da maior densidade em números de municípios, o volume de produção é diferenciado. Em 2020, o estado do Pará produziu 192,3 mil toneladas (Mt) de minério de ferro, 28,7 Mt de bauxita, 1,3 Mt de Manganês, 906,7 Mt de caulim e 902,7 Mt de cobre.

No Brasil, de acordo com os dados do Anuário Mineral Brasileiro (BRASIL, 2023), o estado do Pará e de Minas Gerais são responsáveis pela maior produção brasileira (88,1%). As principais exportações são de ferro, cobre, alumínio e ouro.

A matéria-prima brasileira é beneficiada nas cidades de Marabá e Barcarena, a última, como já conhecemos, é um dos pontos estratégicos de exportação. Em 2021, o Brasil registrou na comercialização de minerais, o valor de R\$ 312.916.142.439 (trezentos e doze bilhões, novecentos e dezesseis milhões, cento e quarenta e dois mil e quatrocentos e trinta e nove reais), o Pará aferiu R\$ 145.957.483.760 (cento e quarenta e cinco bilhões e novecentos e cinquenta e sete milhões e quatrocentos e oitenta e três mil e setecentos e sessenta reais), equivalente a 46,64% do valor brasileiro.

As regiões de integração e a Hidrovia Araguaia-Tocantins formarão um complexo que diminuirá os custos de transporte, todavia, sabemos que essas ações não são demarcações atuais, trata-se de uma reconfiguração que fora pensado desde os anos de 1970, com os estudos de impactos. O discurso era mais direto, havia traços latentes do imperialismo e dos objetivos do governo brasileiro sob a égide do capital internacional.

Nos EIA (BRASIL, 1999, p. 71-72) apresentavam-se as seguintes justificativas para a hidrovia como uma nova era, na qual era necessária realizar: a integração intra e inter-regional, a integração da Amazônia ao Brasil central, a abertura para o mercado internacional, a navegação mercantil, valorização dos recursos nacionais através de sua exploração, a valorização do ribeirão em novos patamares socioeconômicos, criação do corredor multimodal para favorecer as ações privadas, o desenvolvimento regional face ao setor privado, incorporação de novas áreas de recreação cultural via o ecoturismo.

Esses e outros apontamentos demonstram que não há uma preocupação com o meio ambiente, tampouco com as populações que vivem na região. É o capital em

mais um estágio de transformação e objetificação dos recursos naturais em mercadoria. Contudo, há uma ressignificação para manutenção da hegemonia das quais as frações da classe dominante constroem um elo de consenso, promovendo uma ação dependente do capital estrangeiro, na lógica perversa de desenvolvimento regional.

Nos primeiros estudos da hidrovia, a lógica girava no escoamento de grãos oriundos da monocultura, principalmente do cerrado no centro-oeste brasileiro. Há ressignificações e aparições de espaços territoriais, interesses políticos e o aquecimento econômico via a exploração mineral. Em um estudo realizado para analisar o EIA que fora devolvido pós análise da Câmara dos Deputados em 1995, apontaram pontos conclusivos, onde indicava que:

A conclusão desta análise, em síntese, é a de que o projeto de hidrovia Araguaia-Tocantins – tal como apresentado nos documentos oficiais – é absolutamente inviável sob todos os pontos de vista. Sua implantação poderá acarretar graves danos a ecossistemas extremamente preciosos por sua biodiversidade e sérios impactos sociais e econômicos sobre as populações das regiões sob sua influência, incluídas aí diversas populações indígenas. Do ponto de vista econômico, a hidrovia não tem razão de ser – as alternativas que existem, patrocinadas pelo próprio Governo Federal, proporcionam um transporte suficiente e a menor custo, indicando que sua implantação envolve desperdício de dinheiro público (CEBRAC, 2000, l. 15).

As armadilhas capitalistas se utilizam do discurso de que a Amazônia é a maior fonte de água doce do planeta e de que é um recurso inesgotável, serve apenas para aqueles que não dependem ou conhecem a região, pois é notável a partir dos atos antrópicos, a alteração na qualidade da água como ocorre nos locais onde são instaladas as usinas hidrelétricas.

O esfacelamento social e a posterior aniquilação encontram uma lógica perversa do homem sobre a natureza, as questões postas orientam outras posturas reflexivas para os sujeitos ribeirinhos e para os movimentos coletivos que lutam para permanecerem existentes. Falamos sobre os *commodities* que serão transportados desde o centro-oeste pelos rios, mas o que de fato não vemos, é que os *commodities* são transportados por eles mesmos, como se tivessem vida, ambos mediados por balsas ou barcaças. Parece até um conto, mas a realidade é essa: em cima, ao ar sobre as balsas, o minério ou grãos. Abaixo, o rio, a água que virou mercadoria. A margem, os sujeitos.

4.3 Os impactos da hidrovia e as percepções dos egressos como sujeitos reflexivos

Neste subtítulo apresentamos as percepções emitidas pelos sujeitos entrevistados em relação à mobilização social e as análises de enfrentamento das obras da hidrovia, a partir de suas atuações nos movimentos coletivos da Amazônia Tocantina. Vale ressaltar que os sujeitos são oriundos dos espaços ribeirinhos e da mediação constituídas pelas organizações sociais, com o vínculo de disputa pela manutenção do território, em face às obras da hidrovia Araguaia-Tocantins.

Em 2022, coletivos sociais, universidades, igrejas, e lideranças locais organizaram um circuito de encontro com os movimentos sociais denominado “Caravana em Defesa do Rio Tocantins”. O movimento ocorreu entre os dias 30 de janeiro a 05 de fevereiro de 2022, e percorreu mais de 10 (dez) municípios que são cortados pelo rio Tocantins, foi uma mobilização para chamar atenção dos problemas socioambientais que serão produzidos pelo projeto na região.

O ponto de partida da caravana foi a cidade de Barcarena, onde fica localizado o maior polo de exportação de *commodities* do norte do Brasil, a cidade de Itupiranga foi a última parada da caravana – é nesse município que os impactos serão de maior dimensão, pois haverá a dragagem no início nos limites da cidade de Marabá a Itupiranga e Nova Ipixuna, com o derrocamento do Pedral do Lourenço.

Figura 13 - Pedral do Lourenço no rio Tocantins



Fonte: Reprodução, Agência Pará, 2022.

Uma das grandes críticas e reivindicações dos movimentos sociais é que os estudos sobre os impactos da hidrovía são incompletos e sem precedentes mensuráveis dos prejuízos à sociobiodiversidade no curso norte do rio. Tampouco dos abalos que as populações que dependem desse recurso terão em seus modos de vida.

As obras fazem parte da integração nacional para escoamento de produtos e principalmente *commodities* de diversas regiões brasileira. A hidrovía compõe a última etapa do corredor Arco Norte e será interligado por ferrovias e rodovias dos estados da região centro-oeste. O minério e grãos, como soja e milho, são as principais cargas que serão escoados até Vila do Conde (Barcarena), com destino ao mercado internacional.

Uma das egressas apresenta uma nomenclatura a partir do conhecimento dos debates sobre o projeto e chama a obra de *hidrovía de ferro*. Essa condição é formada pela estratégia dos modais viários, tal perspectiva visa o escoamento estratégico dos polos de exploração de minério e da produção de grãos diminuindo custos e distância para exportação.

Tem um pessoal da hidrovía que vem na comunidade pregar um discurso que o município e as comunidades vão progredir, que vão poder escoar a produção, que os rios vão ser trafegáveis, mas eles estão mentindo, e nossa estratégia é ir contra esse discurso a partir do que eles mesmo apontam naquele documento vazio de estudo ambiental, é só vê, tá lá! A hidrovía vai ser interligada com outras obras pra baratear o transporte, pra ser mais fácil exportar, mas não é a farinha, a castanha, o açaí, a pimenta-do-reino dos pobres produtores, a hidrovía não é pra nos beneficiar. Nós começamos a estudar sobre isso, o curso de Educação do Campo nos ensinou isso, a vê as contradições, a pesquisar, a refletir... e aí a gente mobiliza, vai nas comunidades, reúne com os sindicatos, as cooperativas, vai com as famílias, no trabalho em reunião de formiguinha desfazer tudo que eles querem que a gente vai engolindo, mas agora, a gente já sabe os caminhos, pode ser fácil, mas não tanto assim. (Maria Aranha, ASPAM, 2022).

Em um outro momento, a egressa Bianca Moreira de Baião, cita uma das estratégias utilizadas para mascarar e obter apoio das comunidades com discurso de benfeitorias da hidrovía, nesse caso, a afirmação da egressa tem por base a atuação de uma ONG. Na transcrição seguinte, optamos em suprimir o nome citado para resguardar a integridade da informante, foram utilizados os símbolos (*****) para supressão no texto.

Eles utilizam ONGs que dizem trabalhar pela preservação, o ***** é uma, que tá levando um trabalho, de projeto, mas não é um projeto beneficiante para a comunidade, é uma primeira forma de, de retirar a comunidade (fala com ênfase e compassada), isso já é resquício sim da hidrovía de ferro, eles vão dizer que não, mas é, é sim... A gente tem que avaliar assim, o que vai ser das comunidades de Baião com essa hidrovía de ferro? Agente tem que ser realista com que vai acontecer, agente já tem uma questão dessa, de, de, por exemplo, Baião vai se tornar um porto e a gente já falou que o que vai acontecer em Baião é a destruição. (Egressa Bianca Moreira, 2023, Baião).

Podemos destacar dois aspectos importantes nas expressões acima, a primeira é a afirmação de que a LEdoC construiu fundamentos de pesquisas como elo de contraposição a determinada racionalidade, como a utilização das informações oriundas dos próprios estudos de impactos da hidrovía. A outra é um agravante no processo de financiamento de ONGs ou cooptação de lideranças dos movimentos coletivos, em face de suas legitimidades institucionais, para promover um cenário positivo nas comunidades de chegada de desenvolvimento para a região.

As estratégias mensuradas dão conta de um cenário estratégico do capitalismo para minimizar críticas nos financiamentos de grandes obras desenvolvimentistas, principalmente ocorridas entre os anos 70 e 90, do século passado. Esses modelos tinham e tem como agentes financiadores organizações internacionais e o Banco Mundial, o cenário com a eminência da hidrovía é visto como propício para enraizar métodos que minimizem impactos negativos e, de certa forma, adentrar no seio das organizações não-governamentais, dando conta do que concebemos como colonialidade do saber e do poder.

Queremos deixar demarcado uma diferenciação do sentido não-governamental que defendemos, pois, a crítica se firma nos modelos de ONGs privadas que não estão no escopo de atuação popular ou comunitária, mas sim daquelas que, em muitos casos, são compostas por representantes de empresas privadas e até mesmo com a parceria ou participação do Estado, que é o caso da ONG mencionada pela egressa Bianca Moreira.

Porto-Gonçalves (2012) alerta para a atuação de ONGs com finalidade auxiliar na racionalidade ambiental, ainda mais quando são incorporadas pela lógica dos financiadores que operam sobre suas ideologias. Sobre isso o geógrafo afirma que muitas ONGs usam a ótica oposta das organizações populares para causas próprias, segundo o autor, “no universo discursivo do mundo das ONGs cada vez mais

se fala de profissionalismo, competência e agenda positiva, e menos em militância, amadorismo e contestação” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 141).

O papel das ONGs, enquanto organizações que se definem como sem vínculo estatal, atrela-se ao que categoricamente chamamos de novos movimentos sociais que eclodem com mais visibilidade a partir dos anos 70. Essas organizações são estratégias criadas a partir das contradições eminentes da reorganização do capitalismo mundial e de suas desigualdades instaladas a partir de sua lógica individualista.

Os movimentos sociais, coletivos de classes e ONGs estão dentro do conceito de Sociedade Civil estabelecidas por Gramsci. É a partir dessa lógica que se criam meios de confrontos das classes antagônicas na perspectiva de ascensão à hegemonia, funda-se, portanto, na construção de outro projeto de sociedade em aversão ao capitalismo.

O campo de disputa ideológico para a classe trabalhadora está no desafio de construir as bases materiais de tomada da hegemonia, no entanto, o capital se estrutura em vários campos com estratégias de produzir desigualdades e desorganização coletiva da classe subalterna/trabalhadora. A lógica da organização coletiva encontra na luta por políticas públicas o meio de construção da consciência de classe e formação de seus intelectuais para dar conta de sustentar o outro modelo de sociedade a partir da luta contra-hegemônica.

A consciência e apreensão da egressa da LEdoC, que foi capaz de perceber e refletir que a estratégia da ONG vem de encontro, mesmo que implicitamente à luta dos trabalhadores, denota o avanço da LEdoC no processo constitutivo de formação dos intelectuais da classe. A partir dessas percepções é que a organização coletiva poderá contraditar o papel da organização que atua na minimização dos impactos da hidrovias e derrubar a lógica paternalista local que a mesma visa consolidar. Essa é uma das intervenções do capital, que se infiltra a partir das demandas da classe trabalhadora.

No seio da análise do processo de implantação de uma obra que trará impactos ainda imensurável para as populações da Amazônia Tocantina, é necessário um rigor teórico a partir da base materialista que propomos ser necessária para o estudo, com isso, os elementos apresentados podem ser analisados dentro da teoria

marxista e gramsciana, porém, com ângulos que em algum momento possuem visões que se aproximam, e ora se afastam.

Em Marx, o Estado na atualidade capitalista é síntese da divisão de classes, na lógica capitalista atual, se reorganizou a partir do neoliberalismo com o intuito de manter a hegemonia do sistema, e com isso utiliza-se dos meios repressivos para neutralizar os trabalhadores ou proletariado e manter os interesses das classes burguesas.

Para Gramsci (2006), o Estado se figura a partir da própria organização da sociedade, estabelecida pela capacidade de coordenar elementos em seu interior que perpetuam a hegemonia daqueles que o dirigem, ou seja, cria condições dentro de si para conter as crises e perigos do seu tempo atual, é nessa ideia que o italiano fundamenta a organização do estado ampliado dentro da esfera organizada em sociedade civil e política.

Para o italiano, são essas estruturas que a classe trabalhadora precisa compreender para poder dar conta de uma nova sociedade. É nessa concepção que a *práxis* formativa deve se construir, pois pode ser capaz de gerar uma consciência política da atualidade, que dê conta de articular a classe trabalhadora na ruptura e destruição deste bloco histórico na formação de um outro, e os intelectuais orgânicos de classe tem o papel fundamental para isso.

Quando Gramsci menciona os intelectuais no Caderno 1, em Introdução ao estudo da filosofia de Benedito Croce, o autor registra que os coletivos ou grupos sociais se organizam a partir de suas realidades e sistemas ideológicos das quais está envolvido, são questões de identidade. Posterior quando afina no Volume 2, sobre os intelectuais, Gramsci apresenta a importância da construção de homogeneidade estratégica e metodológica numa ideologia que seja diretiva para toda classe trabalhadora, é nessa guisa que se estabelece o papel dos intelectuais orgânicos de classe na busca da hegemonia.

A função dos intelectuais da classe trabalhadora deve ser, de acordo com Gramsci, a de efetuar o vínculo originário da qual os indivíduos pertencem. São ideais de vínculo orgânicos de classes e que não pode ser operada de forma desordenada e sem críticas, trata-se da *práxis* como consciência de classe.

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto, antes de tudo, como crítica do "senso comum" (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que "todos" são filósofos e que não se trata de introduzir *ex novo* uma ciência na vida individual de "todos", mas de inovar e tornar "crítica" uma atividade já existente); e, posteriormente, como crítica da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como "culminâncias" de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, também do senso comum popular. (GRAMSCI, 2013, p. 101, grifos do autor).

A construção de intelectuais orgânicos como estratégia de gestar outra sociedade, não pode ser confundida como um estrato da classe que almeja ser superior a outra, a *práxis* deve operar com consciência política distinguindo a visão de senso comum. A especialidade intelectual deve ser o elo de manutenção e equalização da classe trabalhadora, deve estar a serviço da classe e para a classe.

O vínculo orgânico das quais os intelectuais pertencem deve ser efetivamente puro e consolidado, em unanimidade, todos os entrevistados da pesquisa ponderam que seria impossível na estrutura atual extinguir a obra da hidrovía, os sujeitos possuem a compreensão que são incontáveis fatores que decorrem para que a hidrovía se estabeleça.

Desde quando começamos a discutir essa hidrovía, a gente não entendia direito, se tu fosse olhar nos estudos deles é uma beleza, falam de emprego, que vai gerar renda, que vamos ter mais portos, o agricultor, o pescador vai vender direto o seu produto, hum... é lindo. Mas veja bem, emprego só pra uns dois e temporário, depois eles vão embora, e aí? Como vender produto se o que vai escoar é grão, milho, minério pra Barcarena, não é nenhuma feira! Nem no rio vamos poder andar, o perigo vai aumentar, a situação é muito maior depois que fomos discutir sobre os impactos (João Santos, Colônia Z-46, 2022).

Segue na mesma linha a egressa de Mocajuba,

Quando começou esse debate era muita controvérsia, o que vinha desenvolver, quais os problemas, o que ia ser bom e pra quem? Mestre, taí o que sofremos até hoje com a hidrelétrica, pescado sumindo cada dia mais, o rio tá secando, tem local que a gente só entra de maré cheia, outros que nem barco passa, depende muito do tamanho. Olha, a gente vai e faz o trabalho devagar, conversa com as

lideranças, dá o recado na igreja, reúne na associação, vai devagar e se articulando com os outros movimentos. Isso não vai cessar, agente pressiona pra poder ter tempo de pensar estratégia, mas vai sair, agora temos que saber como diminuir os impactos e ter menos prejuízo pra nós (Maria Aranha, ASPAM, 2022).

O egresso do município de Cametá, via a organização do MAB sintetiza as duas primeiras falas e acrescenta a totalidade da obra,

Nos organizamos, sabíamos que isso ia acontecer em algum momento, os mais velhos do movimento sabem que desde as lutas da hidrelétrica essa obra ia sair, é continuidade! Veja meu mano, tem o porto em Barcarena, lá na Vila dos Cabanos, é só jogar no mapa, vem as balsas lá do Tocantins, de Goiás, do Mato Grosso, daí do sul do Pará e vai bater em Barcarena. Olha, vão encher de porto e trem com as ferrovias, e só enchendo as balsas. Escavação, explosão do pedral, construção de porto é só aqui pra nós que estamos no rio Tocantins que ainda não andou as obras devido os problemas ambientais e as denúncias que fizemos na justiça. Sabemos que não vamos eliminar o que vai acontecer, mas precisamos estar organizados pra exigir que nosso povo não fique desamparado, temos que ao máximo diminuir os impactos. Imagina se todo mundo ter que ir pra outro local? Mudar de cidade, ir pra outras áreas? Olha o tamanho de outra problemática que isso pode acarretar. Cidades inchadas, crianças sem escola, violência, miséria, fome... é só ver, isso que vai nos restar. Depois as pessoas vão ficar se perguntando, meu Deus, de onde veio tanta violência, tem gente passando fome, antes não era desse jeito, e etc... Nós temos um compromisso de mobilizar e apresentar pra toda região qual será nosso futuro se não nos organizarmos agora. A hora é agora, se não mobilizar, será o passado, digo, será *o presente repetindo o que aconteceu no passado*, agora táí, até o mapará abundante agora é comida cara (Manoel Dias, MAB, 2022, grifo nosso).

Iniciamos a análise das falas com um trecho importante que o egresso Manoel Carneiro enunciou, *“o presente repetindo o que aconteceu no passado”*, sim, é uma referência marxista! Trata-se do celebre início da obra de Marx, *“O 18 de Brumário de Luís Bonaparte”*, onde o alemão faz uma relação entre presente e passado para poder iniciar suas reflexões sobre o Golpe de Estado realizado por Napoleão Bonaparte em 1799 na França. Vamos transcrever na íntegra,

Em alguma passagem de suas obras, Hegel comenta que todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. Ele se esqueceu de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa (MARX, 2011, p. 25)

Parece que foi um fala escrita para esta tese, mas não foi. A fala é atual, tanto pela declaração do informante quanto pelos registros de Marx. A referência é real, e gira nas relações de tensões e lutas das obras desenvolvimentistas no rio Tocantins, antes com a Hidrelétrica de Tucuruí e agora com o processo da Hidrovia Araguaia Tocantins.

A tragédia é ato que pode ser realizada por pessoas, como: heróis, ilustres, de grandiosidade, são ações que movem sentimentos eufóricos e intensos, no entanto acaba por terror, tristeza, desespero, decepção, e outros adjetivos cruéis. A farsa é uma história contada, geralmente por monólogos ou encenações artísticas, mas agora com desdém, comédia, ridicularizações... se erra, mas não se aprende. A hidrovia é mais atual que a própria hidrelétrica que até hoje impacta a vida das comunidades ribeirinhas e das populações da cidade e do campo que dependem dos recursos naturais.

Nessa análise fica evidente a necessidade de uma educação marxista. A expressão repetir o passado tem no conceito de “atualidade” de Moisey Pistrak, a expressão do egresso é uma crítica necessária para construir as estratégias de lutas contra o progressivismo capitalista.

Pistrak, ao registrar a atualidade, como “tudo aquilo que na vida social do nosso tempo tem requisitos para crescer e se desenvolver, que se reúne em torno da revolução social vitoriosa, servirá para a construção da nova vida” (PISTRAK, 2018, p. 42). O acúmulo dos movimentos sociais e as lutas travadas em face à hidrelétrica de Tucuruí, nas décadas passadas, emanaram reflexões importantes e devem direcionar a organização contra a hidrovia.

A reflexão crítica e a criação de estratégias de enfrentamento a partir do conceito de “atualidade” devem ser tarefa imediata para os coletivos sociais da região. Em 2022, o IBAMA concedeu ao DNIT a autorização de início das atividades da hidrovia, no entanto, a partir das pressões e apontamentos principalmente de instituições de pesquisas, universidades, fóruns, fóris e movimentos sociais, no dia 09/03/2023, o Ministério Público Federal recomendou ao IBAMA a suspensão dos trabalhos.

A suspensão temporária das obras demonstrou que as pressões dos movimentos estão dando conta, até o momento, das estratégias de batalha. A

ideologia capitalista ainda está impondo sua ideologia e alienando parte das populações, que apesar dos impactos reconhecidos por todos os municípios da região, ainda veem na hidrovia a ideia de desenvolvimento. Esses fatores são contraditórios e impõe que os coletivos sejam hábeis em tomar para si todos os aspectos do passado para a leitura do presente.

Marx evidencia a tarefa dos coletivos para reconhecerem a atualidade, pois ela é luta antagônica, é luta entre o capitalismo revertido no discurso de desenvolvimento, em contradição aos interesses dos coletivos e populações tradicionais que resistem para permanecerem existindo em seus espaços de direito.

Os impactos serão inevitáveis, as crises acontecerão, as tensões estão ocorrendo, por isso é necessário recorrer ao processo histórico para construir a agenda de lutas com estratégias efetivas a partir das ações que outrora foram impostas pela barragem do rio via hidrelétrica, neste sentido, concordamos com Marx de que, os “homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2011, p. 25).

Chama-se atenção, que por mais positivo a consciência de classe dos egressos sobre a problemática da hidrovia, que busca por base os estudos sobre a obra, as reflexões e críticas a partir de um fato anterior como a UHT, somente com a intervenção e transformação da realidade esses sujeitos coletivos podem estar efetivando a *práxis* revolucionária.

Essas questões são pontuadas por Vázquez (2011, p. 148) quando afirma que para “mostrar sua verdade há que sair de si mesmo, plamar-se, ganhar corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática”.

Seguindo na linha de mobilização contra a hidrovia, o debate a partir da caravana com as populações que vivem no curso do rio Tocantins foi imprescindível, pois teceu junto às comunidades tradicionais que terão impacto direto e podem ser as mais afetadas, uma agenda única com quilombolas, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, agricultores familiares, indígenas, dentre outras.

Figura 14 - Caravana em Defesa do Rio Tocantins



Fonte: CUT/reprodução, 2022.

Os movimentos representados na caravana em 2022, contou com representantes da Diocese de Cametá, Universidade Federal do Pará/Cametá, Levante Popular da Juventude, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP-Cametá), Movimento dos Atingidos por Barragens, Organizações de Pescadores/as, Associações Quilombolas, Cooperativa de Trabalhadores/as rurais, CUT, dentre outras entidades. Essa mesma linha e outras possibilidades podem dar conta ao menos da minimização da catástrofe socioambiental eminente.

A dinâmica da caravana foi organizada não apenas para apresentar reivindicações nas instituições públicas e na sociedade, mas na perspectiva de comprometer as instituições públicas e políticas dos impactos que as obras efetivarão.

Apresentamos anteriormente a mão do Estado nos processos de regulações das obras, e com essa proposição houve a efetivação de estratégia para comprometer os agentes públicos e órgãos fiscalizadores sobre a preocupação da sociedade civil e dos movimentos de classes. Para Marx (2018), as transformações que a sociedade conquista não é por via subjetiva única, ocorre na prática material, sob tensões e conflitos de classes.

As obras na região da Amazônia Tocantina irão se efetivar diretamente no município de Baião, esse é um campo específico de reflexão, no entanto, a totalidade das obras será consolidada pela territorialização do capital em vários espaços, e afetarão todos os municípios, desde os processos de plantio e produção de grãos no centro-oeste, a mineração na região sul e sudeste do Pará, até os extremos de exportação em Barcarena. Nessa visão, a mobilização entona uma compressão de articulação regional de grande proporção, o que provoca alerta para os interessados no projeto progressivista.

4.4 O rio: projeções dos egressos sobre as dinâmicas da hidrovia e o “lado de lá”

Iniciamos esse tópico com duas analogias, a primeira representada pelo rio como espaço vida e de materialidade das populações ribeirinhas, e o segundo como representatividade simbólica do linguajar da região para designar os extremos, que pode ser a de um rio.

Compreendemos que no MHD as análises devem partir do real-concreto para dar conta da totalidade de um determinado tempo histórico. Neste século, com as ofensivas e reorganização de apropriação capitalista, vivemos um retrocesso ideológico. O ser social se inunda de um processo reprodutivista de alienação pela ótica do consumismo, são relações abstratas que nos bombardeiam diariamente em

todos os veículos de comunicação de massa e com a eclosão das mídias sociais e da inteligência artificial, essas informações constroem uma ideia de realidade paralela.

Na ontologia de Marx o “ser social” é a materialização do real, e este não pode estar sob segundo plano em relação ao mundo ideal, ou abstrato. Não deve haver uma separação de sentido, no entanto, há uma diferenciação e a abstração deve ser a reprodução do real, tanto que Marx afirma que não é a consciência do homem que o determina e sim o contrário, Lukács (2013, p.18), evidencia essa lógica marxista, de que a “base de qualquer conhecimento da realidade, independentemente de se tratar da natureza ou da sociedade, é o reconhecimento da objetividade do mundo exterior”, ou seja, a realidade existe independente da consciência, e esta existe em decorrência do real.

Com essa introdução, analisamos as categorias do objeto por uma ótica da historicidade presente nas informações dos sujeitos pesquisados, pois, ficou perceptível que eles se utilizam de análises históricas para compreender a atualidade das relações socioeconômicas com a implantação da hidrovia.

A EdoC possui uma carga de saberes culturais que são partes da realidade dos sujeitos, e na Amazônia esse movimento cultural é a representação identitária de sua população.

A projeção da hidrovia é que futuramente alcançará o estado do Goiás, no entanto, para que isso ocorra, serão necessárias outras intervenções antrópicas. O que está posto atualmente são as obras do Pedral do Lourenço e a Dragagem do rio entre Itupiranga e Baião, ambos no Pará. Os responsáveis pelo projeto dão visão apenas para esses trechos e algumas instalações portuárias que irão ser áreas de abastecimento (carga/descarga) dos produtos e *commodities* ligados por rodovias e ferrovias.

Subentende-se que essas duas grandes intervenções são os maiores empecilhos do processo de ampliação do modal de exportação. Cada trecho da malha hidrográfica tem capacidade específica de deslocamento das balsas e barcaças de

carga. Nesse sentido, os portos irão produzir uma rotina de embarque e desembarque nos transportes que se locomoverão ao longo do rio até a Vila do Conde ou Colares²⁰.

As rotinas impostas pelo processo de exportação produzirão rearranjos nos modos de vida das populações da região, migração de pessoas, outras relações de trabalho, novos modelos de sociabilidade, êxodo rural, aumento populacional nas cidades, desigualdades sociais, *déficit* habitacional, diversos tipos violências, circulação de doenças, ineficiência de serviços públicos, degradação ambiental, limitação de fluxo de transporte e pessoas pelos rios, dentre outras problemáticas eminentes das novas dinâmicas socioespaciais.

Essas alterações produzirão outros territórios e deverão ressignificar novamente o espaço da Amazônia Tocantina. São relações de poder que estão presentes nas construções de Gramsci e envolve os conceitos de Estado ampliado, desenvolvidos nas relações da sociedade política e sociedade civil, entre estrutura e superestrutura de Marx, construídas nas forças produtivas e nas relações de produção. É obvio que isso se reverbera na ação estatal da hidrovia, mitigada pelo discurso de desenvolvimento e integração nacional.

Esse aspecto é registrado por Bernardo Mançano (2015, p. 198), ao citar as relações do Estado na dinâmica territorial, onde:

O território compreendido apenas como espaço de governança é utilizado como forma de ocultar os diversos territórios e garantir a manutenção da subalternidade entre relações e territórios dominantes e dominados.

O capital transnacional efetiva com a hidrovia conflitos e conceitos de relações territoriais. Essa apreensão com o discurso progressivista está evidente a partir de Gramsci, onde a manutenção e correlação dos grupos antagônicos são realizados pela coerção ou consentimento na relação de hegemonia dos grupos sociais.

A priori percebe-se que não há interesse Estatal no que diz respeito ao uso da coerção, existe uma estratégia para garantir que as obras ocorram pelo consentimento, os impactos reais e futuros são blindados. Os interesses capitalistas se utilizam das dinâmicas espaciais para criar uma segregação e o sentimento de

²⁰ As especificidades das cargas poderão ter portos de exportação diferenciadas e se dividirão entre Vila do Conde (Barcarena) e o porto de Colares, a dependência será em decorrência da carga e o destino da exportação.

desenvolvimento da região, pelo fato de tratar-se de responsabilidade do Estado que estar à frente das obras.

Para Canto,

Nota-se que duas correntes de pensamentos antagônicos concebem o território de modo diferenciado: em uma, sob influência empiricista-positivista, ele é estático, palco no qual as coisas se manifestam e se localizam; em outra, entende-se como construção social contínua e, por conseguinte, fruto dos conflitos e lutas sociais. (CANTO, 2016, p. 69).

O implícito ocorre em transformar o espaço público em privado com a construção de portos sob a eclusa de Tucuruí, que será utilizada para transporte de mercadorias e não das populações, na ampliação e manutenção de rodovias que, posteriormente, serão privatizadas e funcionando com a dinâmica de pedágios, restrição de fluxo nos rios, etc. Analisemos a fala do egresso de Limoeiro do Ajuru sobre o discurso utilizado nas comunidades rurais para dar tom de apoio popular ao projeto.

Eles chegam nas comunidades e na verdade eles não fala pra população o que vai acontecer, só diziam pra eles que vinham o progresso e que durante a construção eles iam receber tantos salários mínimos, entendeu? Eles fazia, esse, esse, na verdade, como posso te dizer, eles só falavam a parte que convém a eles, eles diziam que os pescadores iam ficar sem trabalhar tantos meses e que durante esses meses eles iam pagar um salário pra eles. Então pra eles, que muitos não recebem um salário, era bom, e teve comunidade que topou. Teve comunidade com lideranças que começou a fazer esse discurso dentro da comunidade, que aquilo era bom pra comunidade, ai depois a gente mesmo da Educação do Campo reunimos e fomos fazer o contraponto (João Santos, Colônia Z-46, 2022).

As promessas imediatistas e a problemática de desemprego na região foram tomadas pelo discurso capitalista como forma de consentimento, as demais problemáticas que serão futuramente emergidas ficam em um plano obsoleto para essas comunidades, e são fortalecidas pelo uso das lideranças locais que apoiam o discurso de degradação do próprio grupo social.

Para o egresso Benedito Silva da Vila de Curuçambaba, em Cametá, as ações dos representantes governamentais são realizadas por vários atores. O egresso pertence à Associação dos Pescadores do Território do Baixo Tocantins (APTEBAT)

e descreve como ocorrem as cooptações de lideranças de coletivos e movimentos sociais a partir de sua experiência,

Antes nós não compreendíamos como funcionava essas relações, sempre temos nos movimentos os nossos representantes, as pessoas que são nossas lideranças e que de certa forma são nossos espelhos, eu particularmente sou agricultor, mas faço da pesca a minha maior identidade, porque eu moro na beira do rio e tenho área de terra firme onde a gente planta de tudo. Daí meu amigo, eu estou agora na APTEBAT, porque já tive em outras duas associações de pescadores mas me decepcionei, as lideranças se vendem por cargo político, por dinheiro, etc., e as pessoas ficam no isolamento. Olha, o pessoal vem, fala que vão destinar emenda parlamentar pra associação, que vão dar tantas vagas de emprego pra trabalhar nas obras da hidrovía do Tocantins, que isso vai ser bom porque vamos ficar visível, visível? Vamos só vê passar os barcos pra Barcarena e a gente não vai ter benefício nenhum, a não ser os problemas que eles vão criar, se nós nos organizamos em associação é porque temos um problema e só no coletivo temos forças pra ter voz e fazer o contraponto. Antes eu sabia da minha realidade, mas agora a minha leitura do mundo mudou, se colocar eu e um técnico desse que venha falar de benefícios da hidrovía, eu duvido que ele tenha mais argumentos, isso é pura ação de exploração da natureza e da gente, vai aumentar os problemas sociais, antes pra você ter uma noção, agente não via drogas no interior, isso era coisa da cidade, agora, tem menino, jovem traficando na porta da escola aqui no interior, e com a hidrovía, drogas será nosso menor problema parente (Benedito Silva, APTEBAT, 2023).

Fica nítido o discurso para manutenção de um idealismo sobre desenvolvimento. O uso de coletivos sociais e de classes, a cooptação de lideranças e a cultura de mais progresso econômico apontam as estratégias que o capital utiliza para manter a ordem social, ou o apaziguamento popular. No entanto, há os enfrentamentos e resistência pelos sujeitos, Mançano (2015, p. 198) afirma que as políticas desenvolvimentistas “causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades”.

O espaço do rio para as cidades da Amazônia Tocantina seguirá uma outra lógica. É comum a mobilidade inter e intramunicipal ao longo do Tocantins, é uma rotina diária e quase que 24h tem diminuição do fluxo apenas em parte do período noturno. São embarcações de diversos portes, de passageiros, mercadorias, turismo e principalmente dos recursos extrativistas e pesqueiros. A única lógica de regulação é com relação a segurança fluvial de pessoas, o período e o espaço de utilização dos rios não possuem em sua dinâmica uma determinação de tempo.

Sobre essa relação, os egressos evidenciaram um fator que para muitos é desconhecido, talvez pela falta de informação ou até mesmo pelo senso comum da grandeza dos rios (proporção), lógica essa que deverá impactar diretamente para quem vivem nele ou em suas margens, e indiretamente os que dele fazem o percurso esporadicamente. Talvez essa evidência possa ser corroborada para amadurecer o debate sobre os impactos da hidrovia, vejamos:

As obras da hidrovia tem um planejamento gigantesco, são portos de várias estruturas, diversas barcas, porque vem inúmeros tipos de materiais, olha... deixa eu ver só do que sei... hum, vem milho, vem soja, vem bauxita, minério, vem todo tipo de grão e mercadoria, eles vão transportar até produto perigoso, meu irmão, olha o que aconteceu em Barcarena quando aquele navio de exportação virou no porto, foi animal, boi né? pra todo lado no rio, além do óleo derramado que até hoje os ribeirinhos sofrem, se não tinha peixe imagina agora. Então vão ter balsas de todo tipo, e agora imagina um ribeirinho passa mal e a pessoa, a família pega, coloca no seu barquinho e vai levar atrás de socorro, de hospital, como vai atravessar um rio cheio de barca imensa? É arriscado todo mundo morrer afogado do que outra coisa. A gente não vai ter mais paz, no rio tem os perigos, o tempo, a maré, nossos barquinhos não tem segurança pra ficar atravessando entre esses transportes da hidrovia, isso, se a agente conseguir atravessar né!? (Maria Aranha, ASPAM, 2022).

No fluxo do rio, as dinâmicas serão fortemente alteradas, pois haverá um espaço de disputa pelo seu uso. O modo de vida dos ribeirinhos será expropriado pela materialização do capital na acumulação de riquezas. Marx já criticava o protecionismo dos Estados em relação ao desenvolvimento das forças produtivas em detrimento da classe trabalhadora, e isso parece estar bem real na análise da concretização da hidrovia e na própria compreensão dos egressos e lideranças locais.

O projeto a ser efetivado encontra no modelo de desenvolvimento uma proteção à geração de lucro, mesmo que para isso muitos padeçam pelos meios de efetivação, assim, a hidrovia encontra um paternalismo eficaz estabelecido como parte do projeto capitalista de exploração da classe trabalhadora (MARX, 2013).

A hidrovia, a gente sabe que vai sair, mas a gente tem que ver de que forma podemos reduzir esses impactos e vê de que forma agente pode ser beneficiado também, não um benefício em causa própria, mas dii... de diminuir o impacto que ela vez trazer pra gente. Por exemplo, há, mas a hidrelétrica vai ser importante porque vem trazer energia pra todo mundo né? Aí teve a hidrelétrica, veio a energia pras cidades, depois pras vilas, mas nem todo mundo teve acesso, até hoje tem muita gente que não teve acesso ao mínimo que era a geração de

energia, em mais de 30 anos, essa é a realidade, e quando tem ainda paga caríssimo por isso, né? Mas os impactos vieram pra quem? Justamente pra essas pessoas que tiveram maior impacto na construção da hidrelétrica, e a hidrovía agora já é outro movimento que parece que tá mais evidente que é a hidrovía. Agora com a hidrovía eles dizem que em Tucuruí as embarcações vão poder atravessar, era esse o discurso inicial, mas depois a gente vê que tem uma outra lógica, quem vai poder fazer esse tráfego? São as balsa, as barcaças que vem com minério, com commodities para exportação, e o ribeirinho que quiser atravessa? Ele não vai atravessar! Porque esse canal vai ser construindo pra produtos e minério, não é pra servir a população (Manoel Dias, MAB, 2022).

A outra liderança do MAB Cametá ainda cita:

A hidrovía né, é uma continuidade do projeto né, do capitalismo, e o que a gente vê? Não é pensando para a população ribeirinho, o rio é nosso, como é que o nosso rio, que a gente atravessava a hora que quisesse, e agora não, aliás, depois que for inaugurado o transporte, isso aí vai ter hora, nós não vamos mais é, conseguir atravessar pra cidade a hora que quiser, não, o rio não vai ser nosso mais, nós vamos ter limitação enquanto ribeirinho, mas a gente vê, o rio é nosso, é uma coisa que estão nos tirando, porque? Olha, eu quero ir pra cidade de Cametá, mas eu quero atravessar o rio, mas será que não tão passando os barco, as barcaças agora? Então eu vou ter que esperar pra atravessa, aí já vão começar a tirar uma parte da, do, da nossa vivência né, do direito de ir e vir (Rosilene Capela, MAB, 2022).

São apresentadas quatro importantes colocações a partir da instalação do empreendimento, questões que mudam drasticamente a realidade nos rios da região, todas ligadas aos processos de escoamento da produção, da segurança pessoal, dos possíveis impactos com a poluição de materiais tóxicos, da análise da atualidade em face do projeto anterior da UHT e uma questão fortemente marcada pelo direito constitucional emanada da liderança do MAB de Cametá, o direito de ir e vir.

Essas relações são desproporcionais ao analisar que o objetivo da hidrovía é a exportação, esse é um traço da dependência internacional de produtos primários, há uma venda de *commodities* e matérias-primas, importando-se os produtos manufaturados por um valor desigual.

Analisando pelo conceito geográfico de território, o capital mais uma vez empreende um processo de reterritorialização e desterritorialização do espaço, dando outras formas e significados aos territórios. Para Saquet (2015, p. 69), o “território é construído socialmente e, ao mesmo tempo, é condição para valorização do capital, mediando a extração de mais-valia, numa compreensão eminentemente relacional do

território”. Nesse sentido, há um entendimento de espoliação capitalista que independem das significações e presenças de sujeitos que vivem no território, com isso, o capital impõe a necessidade de reorganização dos sujeitos dentro das circunstâncias produzidas pelo modelo de desenvolvimento exposto.

O que está notório é o crescimento do *território do poder* pelo capital econômico, Saquet, citando Bagnasco (1988), apresenta elementos que consubstancia o entendimento da territorialização capitalista, e que se encontra evidente no projeto da hidrovia, onde há *reciprocidade* institucional ou entre indivíduos das classes sociais com a lógica desenvolvimentista. A lógica de exportação ou de *mercado* cria estratégias entre os grupos sociais e seus interesses, há uma conexão *organizacional*, ou melhor, afirmando de interesses entre as empresas e Estado, ou até mesmo países, como é o caso da hidrovia (exportação), e, por fim, a *política* utilizada para favorecimento de interesses privados e de classes.

A compreensão da totalidade que se apresenta na Amazônia Tocantina com a hidrovia é o ponto inicial para a resistência e luta contra o processo progressivista, apesar dos sujeitos compreenderem que é quase que impossível a extinção do projeto por fazer parte de uma estratégia articulada há décadas, os movimentos coletivos buscam fazer o contraponto para que os impactos sejam mínimos, e na análise de conteúdo dos egressos da LEdoC, a estratégia contra-hegemônica está presente nos espaços coletivos dos sindicatos, colônias, associações e MAB, onde os egressos se fazem presentes.

Compreender como a obra hidrográfica será materializada é o primeiro passo para a resistência à política desenvolvimentista. Em análise da EIA, fica evidente que as falas dos sujeitos não são dissonantes. Há uma crítica histórica e atual dos impactos que deverão ser gerados pela obra e, conseqüentemente, vão de encontro com as apreensões dos egressos.

O EIA prevê um processo de escoamento de produção que dê conta das viabilidades de exportação e da segurança fluvial dos produtos, principalmente nos trechos entre Marabá a Baião, assim, a hidrovia garantirá “condições de logística com planejamento, eficiência e ganhos em custo de transporte (EIA, 2018, p. 25).

Como já mencionamos no início desta obra, as eclusas da UHT foram os primeiros passos da materialização da hidrovia em função da barragem do rio. O

sistema de transposição contém duas esclusas com 5,5km de extensão para transportar as balsas e comboios no desnível de 72m da hidrelétrica. Abaixo podemos observar a eclusa 1 da usina.

Figura 15 – Eclusa 1 da Usina Hidrelétrica de Tucuruí



Fonte: EIA, 2018 (Reprodução).

No percurso do rio haverá diversas ramificações de transporte dos produtos, o planejamento ocorrerá em função da capacidade de navegação na bacia hidrográfica. Percebe-se que à jusante do Tocantins, entre Tucuruí e Barcarena, os comboios são os maiores de todo o sistema. Desse modo, haverá maior abastecimento de cargas.

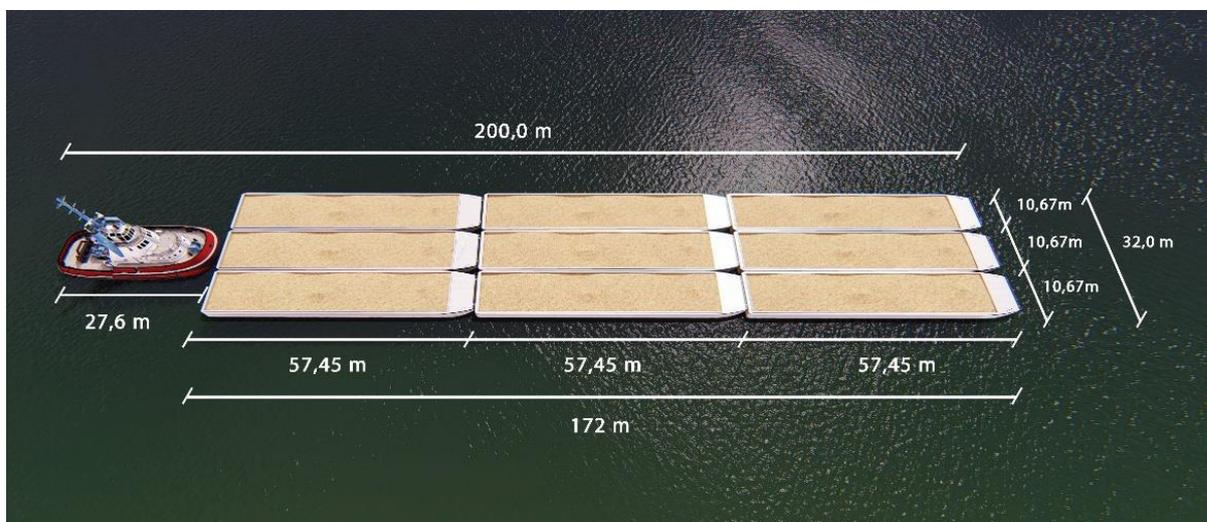
De acordo com o estudo (2018a, p. 31), a previsão é que em “2031, estima-se volumes de 41,4 milhões de toneladas por ano de cargas na hidrovia do Tocantins”, considerando a exportação, ressaltando que haverá importações em quantidade menos elevada como carvão mineral para a produção de aço em Marabá.

Existe a previsão de portos estratégicos para a circulação e permuta de cargas, bem como a abertura, ampliação, asfaltamento e construção de rodovias e ferrovias, tendo sido mapeadas as: BR-242 (BA-TO-MT); BR-158 (MT-PA); BR-235 (PA-TO-PI); BR-230 (PA) e BR-080 (MT-GO), além das: Ferrovia de Integração Oeste-

Leste (BA-TO); Ferrovia Transnordestina (PI-PE-CE); Ferrovia Norte-Sul (MA-PA-TO-GO-SP); Ferrovia de Integração do Centro-Oeste (GO-MT-RO); Extensão da Ferronorte (MT) e Estrada de Ferro Carajás (MA-PA). O fluxo hidrográfico consistirá no Rio Araguaia (GO-MT-PA); Rio Tocantins (TO-MA-PA) e Rio das Mortes (MT).

Os terminais portuários estão previstos no número de 08 (oito) estações localizadas nas microrregiões de Canarana (Rio das Mortes); Gurupi, Porto Nacional, Jalapão, Bico do Papagaio e Cametá (Rio Tocantins). Em função dos estudos de viabilidade, o Porto previsto na Microrregião de Cametá, especificamente no município de Baião/PA, foi excluído do projeto por não apresentar a movimentação de produtos de, no mínimo, 500 mil toneladas por ano transportados em barcas, como a seguir.

Figura 16 - Barcaças "Comboio-tipo" para navegação à jusante da UHT



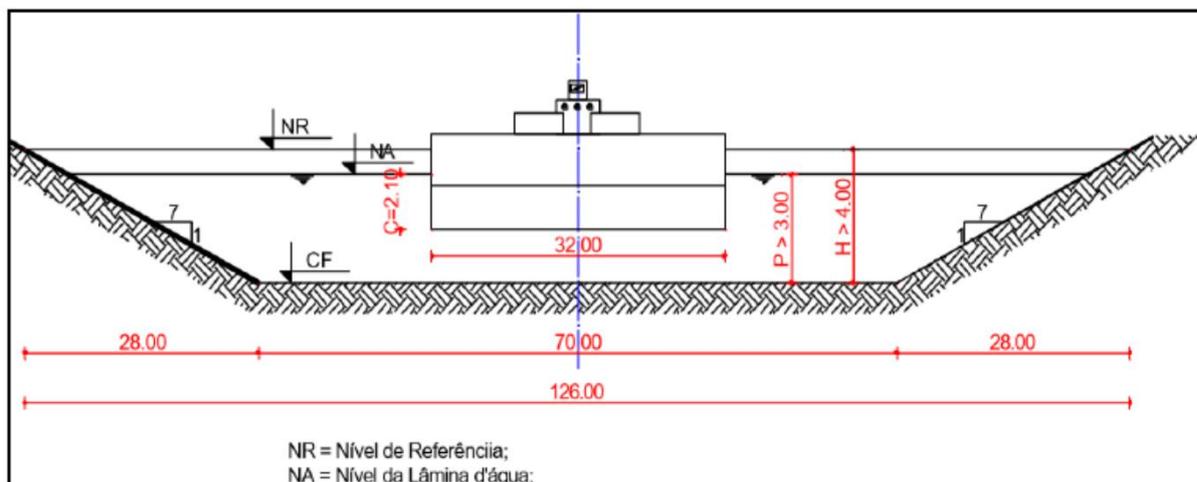
Fonte: Consórcio DTA/O'Martin, 2018 (Reprodução).

Conforme estudo do EIA (2018), a área à jusante da UHT, ou como especificamos em nossa produção, o território da Amazônia Tocantina será propício para a maior quantidade de fluxo dos produtos e *commodities* para a exportação, pois o projeto avaliou a capacidade de uso do "comboio-tipo" que possui 200m de extensão, por 32m de largura, composto por 09 (nove) barcaças tipo 3x3, conforme imagem abaixo.

Para esse tipo de transporte serão necessárias a escavação de, no mínimo, 4m de fundura em maré baixa (nível mínimo do rio) e 70m de largura para segurança de navegação, principalmente entre Tucuruí e Baião, em que o percurso de dragagem

será de 125km de extensão. Na figura abaixo há um croqui de projeção dos serviços a serem realizados no rio.

Figura 17 – Demonstração de Corte (Croqui) do Tipo de Canal de Navegação



Fonte: EIA, 2018 (Reprodução).

Considerando as preocupações dos entrevistados e as informações dispostas na EIA (BRASIL, 2018a) da hidrovía, se materializará uma reconfiguração de utilização do rio na região. A leitura que se realiza é que, se os modos de vida se alteraram com a construção da UHT, as relações e conflitos entre o capital econômico e as populações da região se acirrarão ainda mais, pois a hidrovía será uma via permanente e constante. O próprio estudo ambiental salienta os riscos de navegação entre os transportes da malha hidrográfica como especificado a seguir:

A largura da soleira do canal projetado deverá ser constante e igual a 70m, considerando a navegação sem cruzamento de embarcações, ou seja, caso cheguem a esses trechos sem cruzamento comboios navegando em sentidos diferentes, o comboio que navega de jusante para montante deve aguardar o comboio que navega de montante para jusante fazer a travessia e, após o término, iniciar a passagem. (BRASIL, 2018a, p. 67).

Seguindo, afirma que para a manobra da embarcação planejada para à jusante do rio Tocantins, é necessário um raio de curvatura calculado em 900m para que haja segurança na manobra. Um fator grave que o estudo deixa no implícito é a extensão do rio em largura, no RIMA (2018b, p.29), a informação expressa é que a “largura do rio Tocantins varia entre 600m até 2km. O canal de navegação projetado varia de 70m a 100m”. Na realidade do rio Tocantins são poucos os pontos de extensão que mensuram de 600m a 2.000m às margens, sem que haja, no mínimo, uma ilha em sua disposição espacial, principalmente nas áreas que serão realizadas

as dragagens e derrocamento. Essa é uma grave omissão dos EIA e RIMA apresentado ao IBAMA para concepção da obra.

Se para as projeções da hidrovia há risco no transporte, esses elementos de fato serão uma questão problemática para a população que vive e sobrevive na região, além do fluxo de mercadorias, pessoas e produtos comercializados localmente. A previsão de que haverá problemas maiores de segurança hidroviária, do êxodo rural e dos diversos tipos de violência na região são quase que certos.

Os impactos ambientais poderão ser muito maiores do que indicam as pesquisas e estudos tendo como base os impactos negativos das obras da UHT, pois todos os dejetos, alterações de solo fluvial, os detritos exalados pelo derrocamento do Pedral do Lourenço e das escavações à montante e jusante de Tucuruí terão o destino o desaguar na Amazônia Tocantina.

Parece-nos que a relação entre os sujeitos, as obras da hidrovia e suas condicionantes materiais que podem ou irão afetar o território regional, nos dão a impressão de extermínio dos modelos de vida, da cultura, da fauna e flora, etc. Julgamos necessário um certo rigor nesta análise, pois, no marxismo, o real concreto é o ponto de partida de qualquer abstração, e ao discutir sobre território é preciso uma análise histórica, são projeções que analisamos e que entendemos que o local de pesquisa e o fenômeno estão inacabados.

Para concluir este tópico, voltamos ao seu título na parte final “do lado de lá”, trata-se de uma expressão regional para localizar quem está do outro lado, podendo este ser do rio, ou até mesmo de posições ou classes sociais. De fato, há neste estudo o antagonismo de classes, e temos um lado, pois compreendemos que não cabemos mais nesta sociedade capitalista, mas existimos nela, no tempo e no espaço, na região ou no território, e vamos continuar resistindo. Corroboramos com Haesbaert (2017),

Podemos, então, sintetizar, que o território é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados. *Esta relação varia muito, por exemplo, conforme as classes sociais, os grupos culturais e as escalas geográficas que estivermos analisando* (HAESBAERT, 2017, p. 121).

As re-existências dos movimentos sociais e coletivos são de extrema importância na luta contra o progressivismo capitalista. Com a pandemia, algumas

ações cessaram devido o momento de recessão e circulação de pessoas. Os movimentos do I e II encontro das águas (2019, 2021) e a Caravana em Defesa do rio Tocantins (2022) foram essenciais para que o Ministério Público Federal suspendesse a licença das obras no dia 09/03/2023. As obras iriam iniciar com o derrocamento do Pedral do Lourenço, mas as pressões e indicações dos movimentos sociais na região indicaram ao MPF as falhas na EIA e RIMA, da qual foram indicadas várias recomendações ao DNIT.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia Tocantina existe no espaço-tempo de territorialidades que historicamente constituiu-se sob a lógica de poder e de disputa. São as multideterminações que Marx descreveu e que são materializadas pelos sujeitos da região a partir das suas relações, das interferências externas e da conseqüente atualidade do seu tempo histórico.

O trabalho, ora constituído, afirma que existe uma construção de *práxis* pedagógica dos egressos da Licenciatura em Educação, materializada no processo formativo com princípios de “classe para si” dos ribeirinhos da Amazônia Tocantina. Se estrutura num modelo contra-hegemônico que faz o embate ao modelo tradicional na formação de educadores.

Paulo Freire, sempre presente em nossas reflexões, afirma que a *práxis* é o trabalho, mas o trabalho construído na égide teórico-prática para mudança do mundo. Se a educação não possuir tal intencionalidade, estamos apenas reproduzindo uma utopia configurada por Karel Kosik no mundo da pseudoconcreticidade, sem compreender o que o marxismo delineia.

Este trabalho foi estabelecido com olhar no território da Amazônia Tocantina. Espaço que se insere no movimento da Educação do Campo e no Brasil a partir das lutas coletivas e dos movimentos pelo direito à terra, educação e vida. No espaço de pesquisa, e na própria Amazônia, compreendemos que o movimento nacional dos Trabalhadores Sem Terras teve uma imensurável contribuição para que a classe trabalhadora, em seus múltiplos territórios, obtivessem a possibilidade de elevação intelectual para construir uma sociedade orgânica que deem conta de dirigir e serem dirigidos pela sua própria classe (GRAMSCI, 2006).

Na tecitura deste trabalho, mergulhamos em conceitos da geografia que podem confundir o leitor, até mesmo sobre a atuação do pesquisador como um profissional desta “disciplina” geográfica. Entendemos que a formação por área de conhecimento nos permite adentrar aos conhecimentos de diversas áreas, produzindo outras formas de saberes e relacionando-as dentro do movimento dialético de compreensão da realidade.

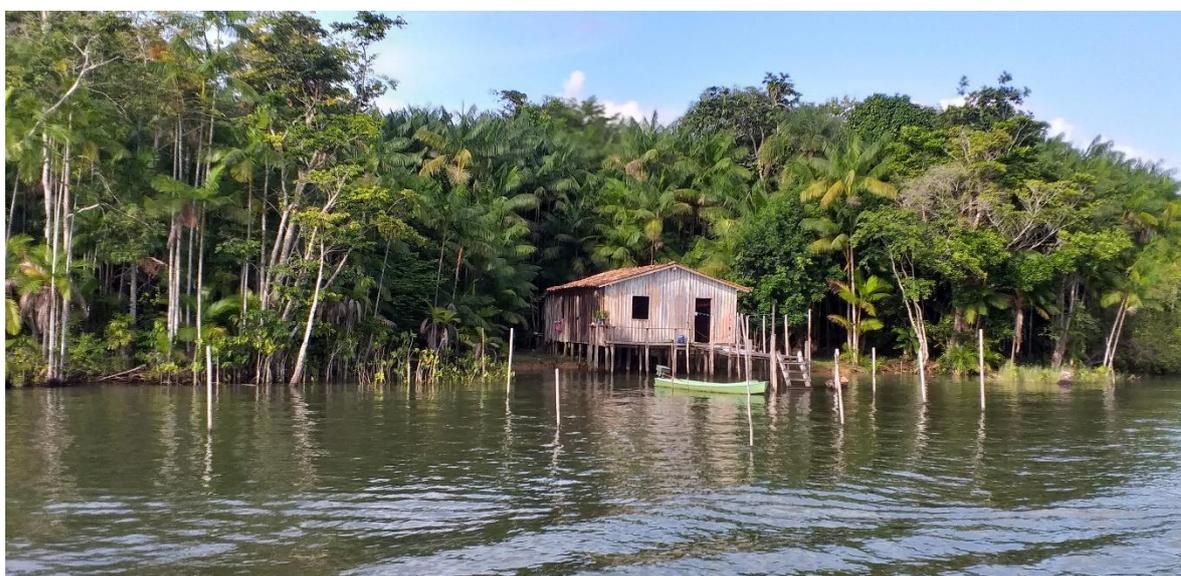
Ousamos afirmar, que em nossa Amazônia, a Educação do Campo se forjou nas águas e nas florestas. Se materializa na luta pelo não fechamento das escolas do campo que, em sua maioria, existem organizadas em turmas multietapas e multisseriadas, que padecem, mas resiste na vontade do Estado implementar um ensino mediado por tecnologias no campo e que não consideram as problemáticas das regiões e da existência de territórios multifacetados.

A Educação do Campo na Amazônia, principalmente das águas e florestas, se reconhece a partir de seus territórios de ilhas, várzeas, terra-firme, igarapés, mangues e de áreas de proteção ambiental, como as reservas extrativistas. Se constitui por “cabocos/as” ribeirinhos e da policultura. Apresentam protagonismos étnicos de lutas desde a colonialidade imperialista, impostas sobre a região com suas populações negras representadas no campo pelos quilombolas e os povos indígenas.

Custa caro até hoje ser reconhecido como campo heterogêneo nesses territórios da Amazônia. O campo ainda é sinônimo de atraso e subalternidade para muitos sujeitos. Isso se dá pelo desprezo e romantismo imposto sobre nosso espaço, é por isso que nos reconhecemos como Amazônidas de múltiplas denominações, sendo ribeirinhos, extrativistas, pescadores, marisqueiros, agricultores, quilombolas e indígenas. A homogeneização imposta pelo espaço, território, etnia, cor, fala, modos de se vestir, comer, enfim, viver, criou um estereótipo que insiste em nos desumanizar.

Estas palavras são de resistência à lógica eurocêntrica. Convido a observar a imagem abaixo:

Figura 18 - Casa localizada na Ilha São Sebastião, Cametá/PA



Fonte: Acervo do autor, 2019.

Lindo, né? No senso comum o ribeirinho da Amazônia tem sua vida romantizada. São frases como: “isso que é vida boa, tem piscina natural”; “esses não querem outra vida, pescam sem saírem de casa, o açaí é no quintal, querem mais o que?”; “morar na ilha ou no interior é outra coisa, paz e sossego, diferente de morar na cidade”. Essas são apenas algumas expressões costumeiras utilizadas para retratar a vida no campo. São afirmações que estão embasadas em um mundo onde os ribeirinhos não se reconhecem. De fato, há inúmeras benevolências na vida em uma localidade no interior, no entanto, a realidade material não é como se julga.

Os ribeirinhos são os mais impactados com todos os tipos de exclusões, mas são eles e outros sujeitos da Amazônia que produzem e alimentam as pessoas, são eles que constroem saberes empíricos que são absorvidos e transformados em novas tecnologias, são esses sujeitos que constituem, cotidianamente, as relações humanísticas que devem ser difundidas para uma outra sociedade. O que se propaga é a lógica reversa.

Romantizar as moradias, o modo simples dos ribeirinhos e as relações estabelecidas esteticamente com a natureza é perpetuar a lógica determinista de padrões de vidas que devem ser modernizadas. Repito, esse discurso nos custa caro. Se viver no interior com todas os elogios destinados aos ribeirinhos pelo seu modo de reproduzir a vida, porque a sociedade não o copia?

Edmar da Rocha compôs uma música que se tornou um dos hinos de resistência dos paraenses, gravada por Mosaico de Ravena, um trecho diz assim,

...
 Aqui a gente toma guaraná
 Quando não tem Coca-Cola
 Chega das coisas da terra
 Que o que é bom vem lá de fora
 Transformados até a alma
 Sem cultura e opinião
 O nortista só queria fazer
 Parte da Nação
 ...

São gritos que confrontam esses tipos de discursos e práticas que os modelos econômicos capitalistas impõem aos ribeirinhos e demais sujeitos da Amazônia e do campo.

Por esse viés, nos detemos em analisar e compreender se os sujeitos egressos da LEdoC foram capazes de constituir-se, intelectualmente, de forma que suas atuações nos movimentos organizativos sociais dessem conta dos avanços progressivistas em seus respectivos territórios.

A partir das organizações dos movimentos sociais e o movimento da Educação do Campo paraense, que se articulou em todo Brasil, notamos que as universidades construíram subsídios e formaram sujeitos que consolidaram o engajamento de classe capazes de promover a organização coletiva em fóruns e fóris de Educação do Campo, que com pautas específicas e globais, fortaleceram as trincheiras pelas lutas de garantia de direitos na Amazônia Tocantina, bem como da consolidação da LEdoC como elemento de potencialização da classe trabalhadora.

A partir dos dados e das atuações dos sujeitos, é possível indicar que a LEdoC constitui um curso que constrói o movimento da *práxis* com seus egressos, de forma que converge a educação emancipadora e a potencialidade de construir novas materialidades que se distanciam das práticas conservadoras de formação docente.

A partir do trabalho pudemos visualizar que a LEdoC cria mecanismo que dão conta dos aspectos contraditórios que, historicamente, existem na região, que há elementos subversivos que vão de encontro aos interesses do capital econômico, efetivando a batalha das ideias no âmbito da disputa de interesses de classes.

Ficaram evidentes que os fóruns regionais e municipais são instâncias legítimas de reivindicação de direitos e da coletividade dos sujeitos, conotando-se como espaços capazes de direcionar os anseios das diversas organizações sociais, presentes na Amazônia Tocantina paraense.

Nesse sentido, firma-se que a Tese de que **a Licenciatura em Educação do Campo, do Campus de Cametá, produz elementos capazes de disputar os processos antagônicos de seu tempo e que seus egressos detêm os elementos da *práxis* pedagógica com possibilidade de construir outras realidades na perspectiva contra-hegemônica e de classe para si.**

As relações dos saberes tradicionais podem ser potencializadas direcionando novas práticas, ao passo que ao romantizarmos esses nossos recursos naturais, podemos não perceber que este está em eminência de diminuir ainda mais, ou quem sabe até ser extinto da região do baixo Tocantins. Daí a importância de produzirmos instrumentos de lutas práticas a partir dessas reflexões que tecemos.

Na atualidade, o projeto da Hidrovia Araguaia-Tocantins incita um impacto ainda maior para os municípios à jusante da UHT, pois irá afetar, para além do pescado, todo ecossistema da região, com a previsão da continuidade das obras da hidrovia Araguaia-Tocantins, na implosão do chamado Pedral do Lourenço na área à montante da UHT, e a dragagem de áreas menos profundas no curso do rio Tocantins, nosso ecossistema estará em risco maior.

A falta de políticas públicas que garantam a preservação ambiental, do ponto de vista da sustentabilidade local, afeta os processos de modelos de vida com equilíbrio ecológico, muito mais dos espaços sociais e da vida.

Em nenhum momento da pesquisa ou nas falas dos entrevistados percebemos ações governamentais para alguns setores, cito a pesca e manejo do camarão regional ou Camarão-da-Amazônia. Registramos que a manutenção dos espaços naturais, da produção dos itens de captura do camarão com processos do saber-fazer dos utensílios, o tipo de material e tempo apropriado para a pesca é única e exclusivamente realizada de forma autêntica pelos sujeitos, são os saberes tradicionais e os conhecimentos estabelecidos de geração em geração que garantem a reprodução material da vida desses/as cabocos/as.

Evidenciamos que as ações do Estado vêm na contramão daquilo que garante a manutenção da vida e do meio ambiente das populações da Amazônia. Obras como a Usina Hidrelétrica de Tucuruí e a iminente continuidade da hidrovia são verdadeiras ameaças para as populações tradicionais, que são responsáveis por verdadeiras práticas agroecológicas que garantem a soberania alimentar.

Dito isto, necessitamos dar cada vez mais ênfase para os processos de produção e manejo dos ambientes naturais que tenham por base as experiências empíricas dos saberes populares ribeirinho, extrativistas, indígenas, quilombolas, enfim, dos saberes acumulados historicamente e que são verdadeiramente sustentáveis.

A partir do PPC do curso e das práticas construídas em alternância pedagógica reafirma-se que o processo de construção dos conhecimentos em tempos e espaços diferenciados, que se unem na perspectiva de aproximação da realidade material, é a *práxis* que deve ser potencializada de forma permanente no curso. As contradições evidenciadas pelos entrevistados podem ser superadas a partir da negação do modelo tradicional de ensino, processo este que só poderá existir primeiro se os docentes se reafirmarem como formadores de educadores *do e para* o campo.

A atualidade emergida nesta tese pode ser potencializada no processo de decifra-se do 'real' impostas nas comunidades rurais. Esta categoria foi apresentada quando as análises históricas permitiram perceber que o capital se articula para superar suas crises, no caso da hidrovía, promoveu-se um discurso de desenvolvimento regional com a integração da Amazônia ao Brasil, como se estivéssemos isolados. Depois se acirrou com a intensificação da exploração mineral e agora com uma visão ainda maior de exploração dos recursos hídricos que se ligam ao transporte e comercialização da água para o consumo. Há estudos evidenciando a exploração por outros vieses devido as mudanças naturais ocorridas pelas ações antrópicas, como o uso para a irrigação de extensas áreas da monocultura.

A formação dos sujeitos coletivos por meio da LEdoC pode fazer o enfrentamento das cooptações de lideranças e o uso das entidades classistas para fortalecer o discurso capitalista e que produz mazelas para a maioria das populações.

A LEdoC precisa se fortalecer como estratégia formativa, que implique elucidar as dimensões formativas que o curso propõe. Embora as experiências e atuações dos egressos sejam evidenciadas neste trabalho pelo seu êxito, temos a consciência que existem fortes contradições. Somente com o reconhecimento e aproximação dos movimentos sociais, essas potencialidades podem ser difundidas na coletividade.

As subjetividades formativas têm no movimento real sua efetivação concreta, assim, reconhecemos que nem todos os egressos possuem engajamento político, coletivo e de classe. O curso ainda possui contradições, pois é permeado por interesses que não tomam a LEdoC como princípio formativo de classe para si, no entanto, de alguma forma se estrutura na sociedade. O fato é que devemos ter na LEdoC a consciência de que seu papel está na formação de grupos dirigentes e dirigidos, mas que tem uma finalidade orgânica na luta contra-hegemônica.

REFERÊNCIAS

- ALLEGRETTI, Mary. A construção social de políticas públicas: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, v. 18, p.39-59, 18 dez. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2K5lOrX>>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- ALMEIDA, Rogério. Amazônia, Pará e o mundo das águas do Baixo Tocantins. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 24, n. 68, p.291-298, 01 jan. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2K5mJZr>>. Acesso em: 01 ago. 2019.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-30.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas nareflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolvido na FAE/UFMG formação de educadores. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação do campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 389-406.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. Diálogo entre teoria e prática na Educação do Campo: tempo escola/tempo comunidade e alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços no curso de licenciatura em educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências pilotos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Cap. 10. p. 213-228.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas: Sp, v. 27, n. 72, p.157-176, ago. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2PZvHuS>>. Acesso em: 04 ago. 2019.
- BECKER, Bertha K. **Amazônia: Geopolítica na virada do III milênio**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. 172 p.
- BENTES, Elisabeth dos Santos et al. A pesca artesanal a jusante da Usina Hidrelétrica (UHE) de Tucuruí, estado do Pará. **Novos Cadernos Naea**, Belém, Pa, v. 17, n. 2, p.167-187, 23 dez. 2014. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Disponível em: <<https://bit.ly/34JTWkZ>>. Acesso em: 02 nov. 2019.
- BARON. Subjetividade, criação e a questão do miolo do pão. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Novos olhares sobre a Alfabetização**. 2ª edição. São Paulo Cortez, 2004. p. 55-72.
- BRANCO, Maria Luísa Frazão Rodrigues. A educação progressiva na atualidade: o legado de John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 783-798, abr. 2014.
- BRASIL, Ministério dos Transportes (org.). **Estudo de Impacto Ambiental (EIA): hidrovias Araguaia-Tocantins**. Brasília: FADESP, 1999. Companhias Docas do Pará;

Administração da Hidrovia Araguaia-Tocantins (AHITAR); Fundação de Amparo e Desenvolvimento à Pesquisa (FADESP/UFPA).

BRASIL (Org.). **Cametá**: Acordos de pesca, uma alternativa econômica e organizacional. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: MMA, 2006. 68 p. Projetos Demonstrativos (PDA): 10 anos. Comunidades construindo sua sustentabilidade.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 04 nov. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/2JYq903>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL, Agência Nacional de Mineração (org.). **Anuário Mineral Brasileiro**: principais substâncias metálicas. Brasília: ANM, 2023.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Crise e recuperação da confiança. **Economia Política**, [s.l.], v. 29, n. 1, p.133-149, mar. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2WlaVqW>>. Acesso em: 01 out. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-122.

CANTO, Otávio do. **Mineração na Amazônia**: assimetria, território e conflito socioambiental. Belém: NUMA/UFPA, 2016.

CEBRAC, Centro Brasileiro de Referência e Apoio Cultural (org.). **Análise do EIA/RIMA do Projeto da hidrovia Araguaia-Tocantins**: relatório do painel de especialistas independentes. Brasília: CEBRAC, 2000. 221 p. Versão 2.0, junho 2000.

CECHIN, Alícia; MONTOYA, Marco Antonio. Origem, causas e impactos da crise financeira de 2008. **Revista Teoria e Evidência Econômica**, [s.l.], v. 23, n. 48, p.150-171, 8 set. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/36iw9dm>>. Acesso em: 01 out. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1991. 166 p.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 94 p. Tradução: Pedro Jorgensen Jr.

CIAVATTA, Maria. Resistindo aos dogmas do autoritarismo. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 7-16.

COSTA, Adalberto Portilho. **Políticas públicas e desenvolvimento nas RESEX Verde para Sempre e Arióca-Pruanã – Pará**. 2014. 424 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Ciências Ambientais, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

CURADO-SILVA, Kátia A. P. Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores. In: MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Org.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Cap. 16. p. 279-298. (Caminhos da educação do campo).

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p.330-350, 25 abr. 2018. 2018a. Disponível em: <<https://bit.ly/32zqNyd>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CURADO-SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Políticas de formação de professores: construindo resistências. **Retratos da Escola**, [s.l.], v. 12, n. 23, p.307-320, 13 nov. 2018. 2018b. Disponível em: <<https://bit.ly/36IFATI>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

DNIT, Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte (org.). **Estudo de Impacto Ambiental (EIA)**: obras de dragagem e derrocamento da via navegável do rio Tocantins. Brasília: DNIT/DTA -O'MARTIN, 2018a. Vol. I a XIII.

DNIT, Departamento Nacional de Infraestrutura e Transporte (org.). **Relatório de Impacto Ambiental (RIMA)**: obras de dragagem e derrocamento da via navegável do rio Tocantins. Brasília: DNIT/DTA -O'MARTIN, 2018b. Vol. XIV.

DIAS, Danielle Rodrigues; FARIAS, André Luís Assunção de. A Experiência do Planejamento Regional em Bases Territoriais na Amazônia: o caso da regionalização do Estado do Pará. **Desenvolvimento em Questão**, [s.l.], v. 13, n. 32, p. 178, 16 abr. 2015. Editora UNIJUI.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 498-502.

FPEC, Fórum Paraense de Educação do Campo. **Manifesto do IV Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará**. 4. ed. Castanhal: FPEC, 2021. 3 p. Disponível em: <https://bit.ly/3SSoJX8>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. **Revista Catarinense de História**,

Florianópolis, n. 20, p.93-114, dez. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2YEFgTR>>. Acesso em: 20 out. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p.109-126, abr. 2008. Disponível em: <<https://bit.ly/2WXHLOI>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2018. 96 p. (Série Pesquisa, n. 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 23, n. 80, p.136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/bks825>>. Acesso em: 07 out. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. 6. p. 70-90. (Série I - Escola). Biblioteca da Educação - Volume 11.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de ciências. **Ciência & Educação (Bauru)**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.237-252, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2p94hrG>>. Acesso em: 04 dez. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2019. Cap. 4. p. 72-95. (Manuais Acadêmicos - 1ª impr. 2016).

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere Vol. 2.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 1 v. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere Vol. 1.** 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 1 v. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere Vol. 3.** ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Trad. Carlos Nelson Coutinho; Co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. 2 v.

GUIMARÃES, André Rodrigues; TEIXEIRA, Elenilda Alves; OLIVEIRA, Julia Milena da Paixão. O PROUNI e a expansão privada da educação superior brasileira: análise do grupo de trabalho Política de Educação Superior da ANPED (2005-2015). In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso (Org.). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise.** Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 147-165. (Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

GURGEL, Claudio; JUSTEN, Agatha. Estado de bem-estar social no Brasil: uma revisão ou a crise e o fim do “espírito de Dunquerque”. **Cadernos Ebape.Br**, [S.L.], v. 19, n. 3, p. 395-407, set. 2021.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; ARAUJO, Hellen Socorro de Araújo; CRUZ, Renilton. Movimento de Educação do Campo no Brasil e no Estado do Pará: Uma história de Protagonismo que se afirma no enfrentamento à precarização e regulação. In: Elizeu Clementino de Souza e Vera Lúcia Jacob Chaves. (Org.). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil:** diálogos sobre Políticas de Educação e Diversidade. 1ed. Tubarão - Santa Catarina: Copiart, 2016, v. 1, p. 107-132.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOLANDA, Bianca da Silva; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MARTINS, Paulo Fernando da Silva; SIMÕES, Aquiles Vasconcelos. Conflictos socioambientales en la pesca del mapará (*Hypophthalmus marginatus*): efectos de la represa tucuruí. **Revista de Estudios Brasileños**, [S.L.], v. 7, n. 15, p. 179-193, 18 mar. 2021.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e Educação. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 502-509.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. 230 p. (Rumos da cultura moderna). [Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio].

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 53-75. 14ª reimpressão.

LOPES, Alberto Pereira. A expansão do agronegócio no Brasil: as velhas práticas versus as novas práticas nas temporalidades geográficas. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, Pa, v. 20, n. 1, p.95-109, 21 jul. 2017. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Disponível em: <<https://bit.ly/2CplS0h>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

LOPES, Luís Otávio do Canto. **Conflito socioambiental e (re) organização territorial**: mineradora alcoa e comunidades ribeirinhas do projeto agroextrativista juruti velho, município de juruti-pará-amazônia-brasil. 2012. 269 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Desenvolvimento Rural, Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. (Trad.) Nélio Schneider; Ivo TONET; Ronaldo Vielmi FORTES.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, [s.l.], v. 4, p.1-18, 1978.

MALHEIRO Bruno Cezar Pereira; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. **Horizontes amazônicos**: para repensar o brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MALHEIRO, Bruno Cezar Pereira; TRINDADE JÚNIOR, Saint-clair Cordeiro da. Entre rios, rodovias e grandes projetos: mudanças e permanências em realidades urbanas do baixo tocantins (Pará). **História Revista**, Goiânia, v. 14, n. 2, p.1-30, 10 ago. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/32n2BIF>>. Acesso em: 05 set. 2019.

MANCIBO, Deise. Políticas, Gestão e Direito à Educação Superior: novos modos de regulação e tendências em construção. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Licenciaturas em Educação no Campo**: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). Florianópolis: Lantec /ced/ufsc, 2019. p. 28-43. (Vozes do campo).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p. Trad. Florestan Fernandes.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria do senhor Proudhon. São Paulo: Boitempo, 2017.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais: contribuições do materialismo dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abadia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014. p. 201-225. (Coleção Políticas Públicas de Educação). FE/UnB: Brasília, DF.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p.105-114, dez. 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/36FLoxb>>. Acesso em: 01 out. 2019.

MASSON, Gisele; FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, [s.l.], v. 3, p.1-15, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ws0d1T>>. Acesso em: 07 out. 2019.

MENDES, Dayse. Taylor e o progressivismo norte-americano ou como um engenheiro se tornou pai da administração. **Administração de Empresas em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 29-47, dez. 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Cap. 1. p. 9-28. (Manuais Acadêmicos - 1ª impr. 2016). 2019a.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. Cap. 3. p. 56-71. (Manuais Acadêmicos - 1ª impr. 2016). 2019b.

MOLINA, Mônica Castagna. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014. p. 263-290.

MOLINA, Monica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 55, p.145-166, mar. 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2C3mwBq>>. Acesso em: 01 out. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.220-253, dez. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/32y8umh>>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. A produção do conhecimento na licenciatura em Educação do Campo: desafios e possibilidades para o fortalecimento da educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p.1-30, 14 out. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q3D6cS>>. Acesso em: 15 out. 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro - São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468-474.

MONTEIRO, Maurílio de Abreu; MONTEIRO, Eder Ferreira. Amazônia: os (des) caminhos da cadeia produtiva do alumínio. **Novos Cadernos Naea**, Belém, Pa, v. 10, n. 2, p.87-102, out. 2007. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Disponível em: <<https://bit.ly/34Eo7da>>. Acesso em: 05 set. 2019.

MORAES, Roble Carlos Tenório; SILVA, Marilena Loureiro da. Educação e gestão ambiental na RESEX Ipaú-Anilzinho: a construção da sociabilidade por meio de práticas formativas. In: AVIZ, Larisa de Nazaré Carvalho de; NOGUEIRA, Heryka Cruz; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro. **Educação: políticas, cultura e transdisciplinaridade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 217-238.

NEVES, Delma Pessanha. Os ribeirinhos-agricultores de várzea: formas de enquadramento institucional. **Novos Cadernos Naea**, Belém, v. 12, n. 1, p. 67-92, jun. 2009.

OLIVEIRA, Thiago José Arruda de; ARAÚJO, Adriano Firmino Valedévino de. Concentração produtiva na Amazônia: aspectos históricos e econômicos. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, Pa, v. 16, n. 1, p.301-315, 30 dez. 2013. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Disponível em: <<https://bit.ly/2Q0IVb2>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PARÁ. Governo do Pará. Fundação Amazônia de Amparo e Estudos A Pesquisa. **Região de Integração do Tocantins**: perfil socioeconômico e ambiental. Belém: FAPESPA, 2020. 41 p. Disponível em: <https://bit.ly/30c6KA5>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. **As encruzilhadas das territorialidades ribeirinhas**: transformações no exercício espacial do poder em comunidades ribeirinhas da Amazônia Tocantina paraense. 2014. 434 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Geografia Humana, Departamento de Geografia da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, São Paulo, v. 10, n. 1, p.53-66, 10 jul. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2Cmg6xy>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

POJO, Eliana Campos; ELIAS, Lina Gláucia Dantas; VILHENA, Maria de Nazaré. As águas e os ribeirinhos: beirando sua cultura e margeando seus saberes. **Revista Margens Interdisciplinar**, [s.l.], v. 8, n. 11, p.176-198, 10 ago. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/32wHR17>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 107, p. 63-90, 1 set. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/32MJb3Q>. Acesso em: 27 dez. 2019.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes sociais e luta de classes**: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16, Cametá/Pará. 2012. 337 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro; CASTRO, Osvaldo Luís Martins de. Tecnologias de produção da vida: saberes do trabalho da pesca em comunidades ribeirinhas. In: ALVES, Ana Elizabeth Santos; TIRIBA, Lia (org.). **Cios da Terra**: sobre trabalho, cultura, produção de saberes e educação do campo. Minas Gerais: Navegando Publicações, 2022. p. 177-191.

SANTOS FILHO, João Rodrigues dos; CHAVES, Vera Lucia Jacob. O financiamento estudantil (FIES) e as implicações na financeirização de grupos educacionais. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas: Mercado de Letras, 2017. p. 71-97. (Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. 164 p.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, [s.l.], v. 11, p.127-140, 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/2Nsm70U>>. Acesso em: 03 out. 2019.

SEDEME, Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Mineração e Energia (org.). **Principais commodities produzidas no Pará**. Belém: SEDEME, 2020.

SIGNIFICADOS. **Significado de Jusante e Montante**. 2019. 7Graus Lda. Disponível em: <<https://bit.ly/2K4uaQt>>. Acesso em: 08 nov. 2019.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de formação de educadores do campo e a construção da contra-hegemonia via epistemologia da práxis**: análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá. 2017. 306 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-graduação em Educação, Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SILVA, Hellén do Socorro de Araújo; HAGE, Salomão Mufarrej; CORBIN, Maria Madalena Costa Freire. Riscos e potencialidades do curso de Licenciatura em Educação do Campo diante da consolidação da política de formação dos educadores do campo: a experiência da UFPA (Campus do Tocantins/Cametá) em discussão. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Licenciaturas**

em Educação no Campo: resultados da pesquisa sobre os riscos e potencialidades de sua expansão (2013-2017). Florianópolis: Lantec/ced/ufsc, 2019. p. 46-81.

SILVA, Maria das Graças da. O reordenamento sócio-territorial na área da UHE Tucuruí: o caso da pesca no Baixo Tocantins (Pará/Brasil). **Sociedade Brasileira de Sociologia**, [s.l.], v. 1, n. 1, p.1-21, jan. 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2qNPuTG>>. Acesso em: 14 out. 2019.

SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência - ACHS**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 97-106, jan. 2018.

SOUZA, Antonio Carlos Carrera. Memória e Paisagens: Trilhas e caminhos para a formação de professores. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiano (Org.). **Formação de Professores?** Da incerteza à compreensão. São Paulo: EDUSC, 2003, p. 85-118.

TONET, Ivo. Método científico: **uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2019. 176 p.

VAZ, Marta Rosani Taras; MASSON, Gisele. O trabalho e a formação humana à luz da ontologia do ser social. **Atos de Pesquisa em Educação**, [s.l.], v. 14, n. 2, p.310-331, 9 set. 2019.

ZAIDAN, Sherif. Saberes experienciais e saberes pedagógicos: um estudo. **Trabalho & Educação**, [s.l.], v. 12, p.85-94, jan. 2003.

APÊNDICE I - Caracterização dos/as Sujeitos/as da Pesquisa

Prezado/a,

Esse formulário se faz necessário para o processo de descrição dos informantes na tese, todas as informações serão resguardadas no mais absoluto sigilo, os dados serão utilizados conforme as autorizações emitidas por vossa senhoria. Agradecemos sua contribuição!

Caracterização:		
<input type="checkbox"/> Egresso/a da LEdoC		
<input type="checkbox"/> Liderança		
<input type="checkbox"/> Contribuinte		
Nome:		
Sexo:	Idade:	De acordo com a classificação do IBGE qual sua Cor/Etnia?
<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino		<input type="checkbox"/> Branca/o <input type="checkbox"/> Parda/o <input type="checkbox"/> Preta/o <input type="checkbox"/> Amarela/o <input type="checkbox"/> Indígena
Município/UF:		Comunidade:
Desejar usar nome fictício? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Se optou por nome fictício, que pseudônimo gostaria de ser tratado(a)?		
Você possui outra graduação? Se sim, qual?		Se possui outra graduação, em que tipo de IES estudou?
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Filantrópica
Qual sua categorial social ou profissional?		
<input type="checkbox"/> Agricultor(a) Familiar	<input type="checkbox"/> Pescador/a	<input type="checkbox"/> Quilombola
<input type="checkbox"/> Ribeirinho/a	<input type="checkbox"/> Extrativista	<input type="checkbox"/> Assentado/a
<input type="checkbox"/> Outro: Qual? _____		
Você já atuava em algum coletivo antes do curso? Se sim, qual?		
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não		
Como você ficou sabendo do curso e porque realizou a opção na LEdoC?		
Qual seu interesse de atuação a partir da formação no curso?		
Informações adicionais:		

Assinatura do Pesquisador:
Roble Carlos Tenório Moraes

Assinatura do/a Informante:

APÊNDICE II - Guisa da Entrevista Semiestruturada – Egressos da LEdoC**CUNTINS**

1 – Qual organização social você participa? Você consegue observar os processos educativos no seu coletivo social? Como você pode descrever?

2 – A partir de sua formação no curso, você avalia qualificadores que contribuem para o fortalecimento nas ações das organizações sociais das quais participa?

3 – Quais condições ou alterações o curso promoveu nas suas ações de vida na organização coletiva?

4 – Você consegue visualizar e articular os processos educativos e formativos adquiridos durante o curso com as práticas sociais da qual participa? (Gestão de processos educacionais, docente e comunitário).

5 – Você consegue compreender como eram organizados os tempos comunidades? Qual papel do(a) professor(a) e dos alunos na organização do TC? Teça comentários e avaliações.

6 – Qual sua avaliação sobre a formação do curso em alternância pedagógica?

7 – Sobre a organização do curso tendo o Projeto-Pedagógico como foco, os estudantes conseguiam visualizar a intencionalidade formativa da LEdoC?

8 – Quais pontos positivos e negativos você pode descrever com relação a organização dos docentes(s) para os tempos comunidades?

9 – A partir de sua visão e as articulações que o curso realiza com os componentes curriculares do tempo comunidade, como você observa a relação da LEdoC com os movimentos/organização sociais?

10 – O curso produz elementos capazes de subsidiar as reflexões para intervenções a partir de sua participação nas organizações sociais para atuarem em defesa de sua vida e dos territórios que são afetados pelos projetos que afetam a socio-biodiversidade local?

11 – Como você avalia a proposta de instalação da Hidrovia Araguaia-Tocantins?

12 – Os aportes teórico-metodológicos e as intervenções a partir dos componentes curriculares do curso geram potencialidades para compreender os impactos da Hidrovia Araguaia-Tocantins? Comente.

13 – Que tipo de proposição o curso indicou para que você pudesse intervir ou refletir de forma crítica sobre a instalação da Hidrovia Araguaia-Tocantins?

14 – Você considera que o curso aponta(ou) possibilidades reais que deem conta da luta contra os projetos que afetam as comunidades rurais da Amazônia Tocantina?

15 – Que elementos a formação na LEdoC pode contribuir nos movimentos sociais? A partir de sua formação no curso, existem fundamentos reais que contribuam no movimento de defesa do rio Tocantins e dos territórios rurais? Comente!

16 – Você considera que a LEdoC elevou sua consciência intelectual que possam dar conta dos processos de luta contra as ameaças das populações tradicionais?

17 – O curso consegue dar conta das necessidades formativas para as comunidades rurais? Atende a realidade ribeirinha e das populações tradicionais?

18 – Qual sua avaliação em relação a sua formação na LEdoC enquanto sujeito do campo? O curso contribui com sua atuação nos movimentos sociais/coletivos?

19 – Qual contribuição o curso lhe proporcionou para compreender as intencionalidades dos grandes projetos que são instalados na região?

20 - Quais as dificuldades os estudantes encontravam no processo educativo durante o curso da LEdoC?

21 – Faça uma análise reflexiva sobre você antes e depois do curso.

APÊNDICE III - Guisa da Entrevista Semiestruturada – Lideranças

1 – Qual organização social você participa? Você consegue observar os processos educativos no seu coletivo social? Como você pode descrever?

2 – Qual sua intenção em participar de um coletivo/organização/movimento social?

3 – Como o seu coletivo se articula para criar estratégias em defesa dos territórios e populações tradicionais?

4 – Qual o papel do seu coletivo e como se organizam na mobilização em defesa do rio Tocantins e das populações tradicionais?

5 – Quais impactos você imagina que a instalação da hidrovia trará para a região da Amazônia Tocantina?

6 – Que caminhos você considera que os movimentos sociais devam seguir para barrar ou diminuir os impactos da hidrovia?

7 – Você conhece a LEdoC? Essa formação contribui para o fortalecimento dos sujeitos dos movimentos que você participa? Comente.

8 – A universidade por meio dos atores da LEdoC tem contribuído para o fortalecimento das lutas sociais na região?

9 – Você considera que a universidade e a LEdoC estão contribuindo para a formação das populações tradicionais? Se contribui, com base em que você considera essa afirmação? Comente.

10 – Cite e comente as contribuições que você conhece em relação aos sujeitos formados em LEdoC.

ANEXO - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado/a participante,

Eu, **Roble Carlos Tenório Moraes**, pesquisador, cursista de Doutorado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), da linha de Pesquisa Educação Ambiental e Educação do Campo, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina, estou realizando a pesquisa de doutoramento, cujo objetivo é, analisar se a Licenciatura em Educação do Campo do Campus de Cametá, é capaz de gerar a elevação intelectual de seus cursistas com sentido da *práxis*, a partir de sua atuação nos movimentos sociais, principalmente nos debates da instalação da Hidrovia Araguaia Tocantins.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração máxima de 2h.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo/a se assim você desejar.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção do conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador no telefone (91) 99357 6099 e também no contato de e-mail: roblectm@gmail.com.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente do presente estudo como participante, meus dados serão informados no Formulário de Caracterização de Sujeito da Pesquisa.

() Autorizo o uso de minha identidade nas informações da pesquisa.

() Não autorizo o uso de minha identidade nas informações da pesquisa.

() Autorizo o uso de minha identidade, mas gostaria de utilizar um pseudônimo nas informações da pesquisa.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do/a Participante

Telefone: _____

E-mail: _____

Roble Carlos Tenório Moraes
 Pesquisador