



Fabíola Damacena

Histórias de Professoras & Professores

da Transamazônica e Xingu
interfaces entre memória e formação docente

**HISTÓRIAS DE
PROFESSORAS E PROFESSORES DA
TRANSAMAZÔNICA E XINGU:
INTERFACES ENTRE MEMÓRIA E
FORMAÇÃO DOCENTE**



Pedro & João
editores

FABÍOLA APARECIDA FERREIRA DAMACENA

**HISTÓRIAS DE
PROFESSORAS E PROFESSORES DA
TRANSAMAZÔNICA E XINGU:
INTERFACES ENTRE MEMÓRIA E
FORMAÇÃO DOCENTE**



Pedro & João
editores

Copyright © Fabíola Aparecida Ferreira Damacena

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

Fabíola Aparecida Ferreira Damacena

Histórias de professoras e professores da Transamazônica e Xingu: interfaces entre memória e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 149p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1430-6 [Impresso]

978-65-265-1431-3 [Digital]

1. Formação de Professores. 2. Educação do Campo. 3. Educação Popular. 4. Investigação Narrativa. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Arte da capa: Primeira capa: Renata Carneiro Ramos, 2022; Quarta capa: Felipe Bittoli R. Gomes, 2023.

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Valdemir Miotello

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

DEDICATÓRIA

A todas as estudantes, mulheres, mães, trabalhadoras e trabalhadores, professoras e professores, filhas e filhos de agricultores familiares, dos campos, das águas e das florestas da Transamazônica e Xingu.

Às professoras e aos professores das escolas públicas do campo, das águas e das florestas.

À Sebastiana Pedroso Ferreira, minha amável avó materna (*in memoriam*) e à professora Nelci Aparecida Ferreira, minha querida mãe (*in memoriam*), mulheres de grandes ensinamentos na constituição da minha história.

À Emilly Sofia Damacena Machado, meu alicerce de amor presente a cada batida do coração!

AGRADECIMENTOS

Às professoras e aos professores participantes, pela especial e fundamental colaboração neste trabalho, pela partilha de suas histórias e formação. Nossos encontros foram preciosos, embora tenham ocorrido em um ambiente virtual e em um momento catastrófico da pandemia de Covid-19. Foi possível realizar a pesquisa de campo graças à generosidade e à disponibilidade de vocês.

Às estudantes e aos estudantes das turmas de Educação do Campo dos polos de Pacajá, Anapu, Altamira, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará, Placas e Gurupá, pela formação que vivenciamos nas escolas do campo durante algumas disciplinas do curso.

Ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, pela parceria com a UFPA, ao ofertar o projeto do DINTER e possibilitar que um coletivo de docentes da UFPA tivesse a oportunidade de cursar o Doutorado em Educação em uma universidade pública de referência nacional e internacional. Estendo meu agradecimento à Secretaria do Programa, pelo excelente trabalho e pela atenção carinhosa ao encaminhar e resolver as questões técnicas e burocráticas de nossas pesquisas.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, em particular aos professores Adriana Koyama, Inês Bragança, Ângela Soligo, Antônio Carlos Amorin, Inês Petrucci e Guilherme Prado, pela importante contribuição em meu processo de formação no doutorado.

À professora Ana Maria de Campos, minha orientadora, seguidora de Paulo Freire, compromissada com a educação popular e com os sujeitos periféricos, toda a minha gratidão e amor infinito pelas horas inteiras de orientação que em muito transcenderam o caráter acadêmico e se traduziram em lições para toda a vida. Em muitos momentos sentia um forte cuidado

materno, tanto comigo, quanto com minha filha. Nos encontros de orientação aprendi que ciência, cultura popular, poesia, arte, florestas, rios, campos, cidades e, principalmente, nossa ancestralidade devem ser reverenciados e que devemos viver a vida com alegria todos os dias.

À Universidade Federal do Pará, pelo afastamento remunerado para doutoramento e concessão de uma bolsa de cota única, com seleção regida no edital nº 01, de 18 de maio de 2022, organizado pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoa - PROGEP, vinculada ao Programa de Auxílio à Qualificação (PROQUALI).

Às companheiras e companheiros do DINTER-UNICAMP-UFFPA, pela caminhada coletiva e oportunidade de aprender com a partilha dos trabalhos de pesquisa de cada doutorando. Sabemos de todas as dificuldades ultrapassadas na caminhada até aqui. Agradeço especialmente às professoras Suzanny Lima e Ivete Brito, que após o retorno das atividades acadêmicas presenciais pós-pandemia, resolveram voltar a Campinas em busca de viver a experiência do doutorado na UNICAMP. Assim, nos aproximamos e criamos laços de amizade, cumplicidade e cuidado a ponto de partilharmos nossas pesquisas, aspectos de nossa vida, profissão e formação em nossos encontros, que chamamos de CCA-Café com Ciência e Afeto, com coisas gostosas e cafés quentinhos para compor nossas memórias nessa temporada de formação continuada.

À minha mãe, professora Nelci Aparecida Ferreira (*in memoriam*), pela inspiração, força, coragem, bravura. Com seu exemplo, sempre me ensinou a enfrentar os desafios da vida; me entregou o mundo com a recomendação de jamais deixar de lutar por meus sonhos. Tinha o maior orgulho por eu ter me tornado professora. Dizia a todos que tinha uma filha professora.

À Sebastiana Pedroso Ferreira, (*in memoriam*), minha avó, pela referência da infância que carrego e me sustenta a vida toda, amor profundo, inexplicável, meu anjo da guarda dos olhos azuis, luz dos meus passos.

À professora Iracilda Sampaio, Pró-reitora de Pesquisa da UFPA, que esteve de mãos dadas com todo o coletivo de professores que compõem o projeto do DINTER, e não mediu esforços para que tudo desse certo, desde as primeiras reuniões em Altamira, entre a UNICAMP e a UFPA. Pelo seu exímio cuidado e o compromisso profissional junto da nossa querida UFPA. Agradeço às demais professoras coordenadoras do DINTER, professora Mara Regina Jacomeli e professora Fátima Matos, pelo protagonismo em relação ao projeto.

À professora Socorro Dias, companheira de luta, professora e pesquisadora em Educação do Campo, das águas e das florestas, nas Amazônias. Por seu exemplo de dedicação e compromisso com a escola pública, externo aqui todo o reconhecimento ao seu trabalho na luta por uma educação.

Às professoras Carla Rocha, Ana Paula, Raquel Lopes e Alcione Meneses, pela amizade que nos fortalece e pelo compromisso na construção e consolidação da Educação do Campo. Agradeço pelos exemplos, profissionais e humanos, que representam no curso de Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Amazônia - GEPERUAZ, que me acolheu desde os primeiros dias da formação universitária. Com o grupo de pesquisadores e professores aprendi sobre a formação do sujeito coletivo e compreendi como os movimentos sociais são para nos ensinar na relação com a escola básica e a universidade. A eles, professor Oscar Barros, professora Georgina Cordeiro, professora Natalina Mendes, professora Solange Gomes, professor Sérgio Corrêa, professor Wagner e todos os pesquisadores e lideranças dos movimentos sociais e do MST devo minha caminhada de luta por direitos junto aos movimentos populares dos territórios urbanos e rurais.

Ao professor Salomão Hage, meu querido professor e amigo, meu profundo agradecimento por me acompanhar na condição de orientador na graduação, no mestrado e agora no doutorado, desde a banca de qualificação até a banca de defesa - mestre a nos ensinar

a amazonizar nossas pesquisas. Sempre me disse que se eu conseguisse ter foco, eu chegaria longe. Ensinou muito com atos incansáveis de luta e militância engajados na docência.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada-GEPEC, junto ao qual desenvolvi este trabalho de pesquisa de doutorado na linha de formação de professores, especialmente ao Grupo de Terça, cujos encontros durante a pandemia alimentaram nossa esperança e resistência. Fortalecidas, seguimos compartilhando experiências de nossas pesquisas e do trabalho com a escola básica.

Aos colegas, pares, companheiros, professores pesquisadores do Círculo Narrativo de Estudos em Educação - NOZSOUTRES, professor Guilherme Prado, Renata, Wilson, Ana Cristina (Keka), Liana, Heloisa, Natalina, Vanessa, Fernanda, Giseli, Luciana, Patrícia, Paulo, Ruy, Thais, pela acolhida. Pessoas queridas, agradeço a vocês por ouvirem minhas indagações e estarem presentes nessa caminhada em que pesquisamos e comungamos decisões epistemológicas e políticas.

À Carla Juliana Faustino, pelos ensinamentos de vida com o próprio exemplo. Por arranjar tempo e me colocar na sua vida e no seu coração, me estender a mão nas horas mais precisas, por todos os cafés regados a bolinhos incríveis e únicos! Suas lições de vida me acompanharão aonde quer que eu vá.

Aos meus familiares, Neusa Ribeiro e Adroaldo José, por tanto amor, cuidado e apoio incondicional! Aos meus irmãos, Fabiana Damacena e Fábio Damacena, aos sobrinhos e primos e a todas as minhas tias e tios, por constituírem minha história.

A todas as mulheres fortes de minha família, tia Sonia, tia Maria Isabel, tia Marcia Regina, tia Geralda, tia Josélia, tia Ivonete, tia Belina, mulheres guerreiras que fazem parte da minha história, me ensinaram com tanta coragem a enfrentar os desafios da vida e a ver a beleza desde a semente brotando na terra, a colheita dos frutos. Todas as minhas tias, em algum nível cuidaram e cuidam de mim, com muito afeto e carinho. Foram inúmeras as vezes que recebi imagens de flores que tia Soninha enviava para mim, de seu jardim, em Medicilândia, costume dizer que seu quintal é uma mini

Holambra, tem quase todas as flores do mundo em sua casa. Por todas as mensagens com palavras incentivadoras e amorosas, agradeço a vocês, minhas tias.

À Leidiane Jorge, amiga conselheira, artesã, por me presentear com seus desenhos que contribuem para alegrar os meus dias!

À Paula Renata Baltazar, profissional extraordinária da Psicologia, por ter segurado minha mão e não ter soltado mais, cuja companhia foi determinante no desenvolvimento da pesquisa por alargar meu olhar sobre quem sou, me fazer sentir poderosa expansão de meu ser, luz, evolução, acreditar em minha força e capacidade de realização, apesar de todas as dificuldades, todas as cercas que tive de atravessar. Você me fez ver o quanto eu segui em frente. Aprendi a me ouvir, a me colocar no centro da vida que carrego, a observar a beleza das cores, os passarinhos e as árvores. Entendi que somos terra, água, fogo, luz, sementes e frutos.

À Adriana Reis, amiga de longos anos, que mora no meu coração e na minha vida, pelo exemplo de força feminina, de mãe, mulher, estudante, trabalhadora do mundo tecnológico, pela participação na vida de tanta gente que recorre às suas habilidades e sabedoria com trabalhos técnicos e acadêmicos. Agradeço por sua companhia preciosa, seu trabalho de revisão e formatação nas horas mais agitadas e ansiosas de encaminhamento da etapa de entrega do texto para a banca de defesa. Sigamos com nossa amizade linda e poderosa.

Ao Lobão Cunha, exemplo de fé, devoção, reconhecimento dos povos originários como verdadeiros donos da história, exemplo de valorização do trabalho e da vida simples dos pescadores, dos rios de água doce e dos mares de nossa Amazônia. Sua história de vida compõe a história política do Brasil. Agradeço a leitura, contribuições e questionamentos que me ajudaram a aperfeiçoar o rumo da tese.

Ao Marcelo Wilton, pesquisador nordestino e doutorando da pós-graduação na FE, sua amizade é um tesouro!

À Ilma Marques, amiga de longa data, comadre, companheira de lições de vida, de trabalho e aprendizagens desde a época em

que trabalhávamos juntas na SESPA. Sua amizade é uma referência e um tesouro!

Ao Gilmar Cardoso, amigo e referência do caráter mais humanista e generoso, agradeço seu apoio nas horas precisas bem como suas aulas de geografia, história e, sobretudo de política brasileira. Aprendizagens que levarei para vida toda.

À Emilly Sofia, minha filha, materialização do amor supremo em minha vida! É uma dádiva dividir meus dias com você nessa relação de amor verdadeiro, com tantas aprendizagens edificantes. Obrigada por me fazer ver a força que tenho para continuar a caminhada!

PREFÁCIO

Com muita satisfação recebi o convite de Fabíola Damacena para escrever o prefácio do seu livro, que teve origem em sua Tese de Doutorado intitulada *Histórias de Professoras e Professores da Transamazônica e Xingu: Interfaces entre Memória e Formação Docente*, e defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, na área de Formação de Professores, Currículo, Trabalho Docente e Avaliação. Tive o privilégio de participar como avaliador de sua banca de qualificação e defesa, e de contribuir com recomendações específicas para o refinamento do texto.

Nesse momento conheci sua orientadora, professora Dra. Ana Maria de Campos e reencontrei a professora Dra. Corinta Maria Geraldi, uma amiga de longas datas, que conheci em Belém, ainda quando estudante de Pedagogia e que marcou minha existência com os compromissos que sempre assumiu em defesa da Educação Pública neste país.

O Livro de Fabíola pauta a relação entre a Universidade e a Escola Básica do Campo na Região da Transamazônica e Xingu, com os estudos sobre as histórias de professoras e professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade – FACETNO – da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Altamira, no sudoeste do Pará.

A autora compreende e analisa a relação entre a universidade e as escolas públicas do campo, investigando sobre a sua atuação profissional como professora da Faculdade de Etnodiversidade e os diálogos realizados com docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, na busca por identificar as repercussões dessa formação inicial na vida de estudantes, com destaque para o seu percurso formativo e o desenvolvimento do trabalho docente nas comunidades.

Fabíola destaca ainda, como relevância social de seu estudo, a possibilidade real de potencializar e ampliar o conjunto de práticas educativas em sala de aula, que ocorreram na relação com os estudantes em formação e com os professores das escolas públicas da Região da Transamazônica e Xingu, em suas comunidades de pertencimento. Ela pretende fortalecer o diálogo entre a Educação Superior e a Educação Básica, com o engajamento social e o empoderamento intelectual das educadoras, educadores e das comunidades rurais, na luta e defesa não apenas da permanência dos camponeses e povos tradicionais no campo e nas florestas, mas especialmente pela permanência e ampliação das escolas de educação básica nas comunidades rurais.

Em termos metodológicos, o estudo de Fabíola se ancora em análises de documentos oficiais relativos à criação da *FACETNO* e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Trabalhos de Conclusão de Curso e memoriais de formação dos estudantes, imagens da realidade das escolas ribeirinhas dos rios Xingu e Amazonas, bem como nas entrevistas dos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, docentes da universidade e discentes do curso, que residem e/ou atuam como professoras e professores nas comunidades camponesas dos municípios pertencentes ao território da Transamazônica.

O Livro em seu conjunto, apresenta a história da criação da Faculdade de Etnodiversidade (*FACETNO*), que se entrelaça com a criação do Campus de Altamira da UFFPA e da Educação do Campo; como também, com a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na Região da Transamazônica; e apresenta repercussões da formação inicial na vida de estudantes desse Curso, destacando as implicações de seus percursos formativos ao longo da vida, as motivações para a escolha da profissão e suas implicações nas comunidades onde exercem a profissão de professoras e professores, incentivando-os a realizarem o enfrentamento à imposição de um currículo eurocêntrico nas escolas do campo, distante do universo cultural das comunidades camponesas.

A inovação dessa produção intelectual de Fabíola, considerada uma verdadeira escrevivência, pode ser constatada com a maneira como ela sistematizou as informações, memórias, narrativas e produções dos sujeitos, documentos, fotografias, e registros de observações em campo, utilizadas como fontes em seu estudo, e apresentadas tanto na Tese de Doutorado, como agora na publicação de seu livro, sob a forma de *Rodas Narrativas*, para enfatizar seu posicionamento contrário à perspectiva da linearidade na produção do conhecimento e compreensão da realidade.

A beleza, a sensibilidade e a amorosidade com que Fabíola aborda cada uma das *Rodas Narrativas* presentes em seu livro, se traduz num especial convite que ela faz aos leitores desta obra: de fazer da circularidade uma estratégia de fortalecimento da horizontalidade como dispositivo de referência nas relações de autoria e coautoria na produção de conhecimento.

Fabíola sonha e se lança na reinvenção desse mundo com as relações educativas no território amazônico onde ela finca seus pés. Ela apresenta informações sobre os lugares onde os sujeitos – docentes, educadores e educadoras, estudantes - vivem com elementos singulares da Região da Transamazônica e da cidade de Altamira. Suas reflexões aprofundam “Quem somos no território que habitamos”, com o reconhecimento de falas e imagens que nos identificam e que nos revelam em relação ao nosso contexto.

As Rodas Narrativas em seu livro prosseguem abordando o “Projeto coletivo que nos une. Insurgência, resiliência, (re)existência de amazônidas na luta por direito à Educação”, onde os participantes da pesquisa narram sua participação na história da Faculdade de Etnodiversidade e no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Como também, a “Precariedade das condições de produção da escola do campo e os desafios da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade”, refletindo com as narrativas dos colaboradores - coautores da pesquisa, sobre os desafios da Licenciatura em Educação do Campo.

Integram ainda as discussões das Rodas Narrativas, a “Formação docente no contexto amazônico. Faculdade de Etnodiversidade na relação e diálogo com os territórios de povos e comunidades tradicionais”, refletindo sobre o processo de formação de professoras e professores com as narrativas das motivações que nos fizeram escolher a profissão e apresentamos como se dá essa relação da Faculdade com as escolas de Educação Básica. E por fim, o “Território e narrativas em outras companhias para olhar o lugar da pesquisa”, em que Fabíola destaca o levantamento das Dissertações e Teses que abordam a temática do livro, disponibilizadas na plataforma Sucupira da CAPES.

Como pesquisador que participa do campo da formação de professores e professoras, envolvido com as políticas, práticas e processos de produção e comunicação de conhecimento sobre esta temática, especialmente nos territórios do campo, das águas e das florestas das Amazônias, eu super recomendo, a todos os leitores e leitoras, a adquirir esta escrevivência que nos oferta Fabíola, e aproveitar todo o enredo, as memórias e narrativas, os documentos e imagens, as reflexões teóricas e práticas que ela nos oferece, com muita generosidade.

Por meio deste livro, Fabíola espera contribuir com o aprimoramento da formação de professores da escola básica do campo, como também com o fortalecimento da educação pública, apontando para a necessidade da luta continuada pela garantia do Direito à Educação das populações camponesas, quilombolas, ribeirinhas e indígenas, com a implementação de um currículo que respeite e valorize o universo cultural dos sujeitos, sobretudo dos povos originários, tradicionais e camponeses das Amazônias.

Entre precariedades, encantamentos e resistências, Fabíola considera seu estudo, agora sob a forma de um livro, incluído no amplo convite de *Amazonizar o Mundo*, *Amazonizar a Educação*, *Amazonizar a Pós-Graduação*, *Amazonizar a Produção do Conhecimento*, entendido como olhar e conviver com os povos e comunidades originárias, tradicionais e camponesas da Região da Transamazônica e Xingu, encharcar de barro vermelho nossas

sandálias, partilhar nossos saberes e experiências, encantarias e imagens da nossa Amazônia, tão cobiçada pelos neocolonizadores espalhados pelo mundo, mas quase sempre existentes também ao norte do Equador.

E para encerrar minhas reflexões neste momento, faço uma homenagem à Fabíola, como gratidão por ter me permitido prefaciá-lo seu livro, e com isso convidar os leitores e leitoras a se envolver com as circularidades por ela compartilhadas nesta obra. Reconheço seu compromisso e suas lutas para chegar onde chegou, e atuar como docente da FACETNO/UFPA, na condição de Doutora em Educação pela UNICAMP.

Parafraseando Bertolt Brecht, com seu poema magnífico, ofereço à Fabíola Damacena neste momento:

Há mulheres que lutam um dia e por isso são boas!
Há mulheres que lutam muitos dias e por isso são muito boas!
Há mulheres que lutam anos a fio e por isso são melhores ainda!
Porém, há mulheres que lutam durante toda a vida.
Essas mulheres são como Fabíola Damacena, são imprescindíveis!
Imprescindíveis para a Educação!
Imprescindíveis para a Luta!
Imprescindíveis para a Mudança da Sociedade!

Boa leitura a todos/as/es.

Salomão Mufarrej Hage
Professor do PPGED/ ICED/UFPA

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
1. PRIMEIRA RODA: quem somos no território que habitamos	33
2. SEGUNDA RODA: projeto coletivo que nos une na luta por direito à educação	49
3. TERCEIRA RODA: desafios da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade	71
4. QUARTA RODA: formação docente na Transamazônica e Xingu em diálogo com as escolas do campo	101
5. LIÇÕES DAS NARRATIVAS	137
REFERÊNCIAS	141

INTRODUÇÃO

No campo da pesquisa em ciências humanas, as vozes dos sujeitos são amplamente encorajadas (Freire, 1993; Brandão, 1984; Bosi, 1987, Minayo, 2003) para que haja uma aproximação dos sentidos que eles próprios atribuem às suas experiências formativas, às suas dificuldades e êxitos. Assim, ancoramos este estudo em teóricos do campo educacional que trabalham com a pesquisa narrativa numa perspectiva tridimensional, considerando o saber da experiência e as histórias dos sujeitos na relação com seus territórios: Connelly Y Clandinin, 1995; Benjamin, 1985; Lima, Geraldi, Geraldi, 2014; Arroyo, 2000; Campos, 2018.

A investigação narrativa visibiliza, nas pesquisas em educação, sobretudo quando envolve o cotidiano da escola, a formação e o trabalho docente, as experiências dos sujeitos e as vozes carregadas de conhecimentos de suas realidades. Pesquisadores como Jovchelovitch; Bauer, 2002; Telles, 1999; Mello, 2004; Freitas; Ghedin, 2015; Mariani; Monteiro, 2016; e Oliveira, 2017 apontam para a possibilidade de a narrativa ser utilizada para além de instrumento de produção de dados, mas também como metodologia de investigação e como fenômeno a ser estudado (Connelly; Clandinin, 1995, Clandinin; Connelly, 2015).

Em consonância com esses autores, Aimi e Monteiro (2020, p. 2-3) assinalam que “a narrativa se anuncia como uma possibilidade de entender e de compor sentidos sobre a experiência, o que se dá em um processo de colaboração entre pesquisador e demais participantes da pesquisa”.

Existem na pesquisa princípios éticos, ecológicos, políticos e pedagógicos, pois a razão do aprender não é somente utilitária, mas a compreensão do gesto humano no mais original sentido da palavra, porque acreditamos que aprender é integrar sentimentos e saberes orientados, a começar pelo cuidado com os espaços/

tempos da vida compartilhada na única morada comum disponível, a Terra.

A vida e a espécie humana nos convocam para uma política também no sentido mais original do termo, porque a experiência da cidadania acontece em cada um de nós no ato de valorizar a vida para então nos reconhecer como sujeitos de direitos e deveres na comunidade.

Neste trabalho de pesquisa realizamos uma reflexão sobre o meu próprio processo de formação e de minha prática profissional em diálogo com docentes e discentes do curso de Educação do Campo, com o intuito de compreender a relação entre a universidade e as escolas básicas do campo. Além disso, valemos da memória do processo formativo anterior à universidade como mais um elemento a colaborar para a compreensão da realidade das escolas básicas do campo. No que se refere ao papel do pesquisador narrador em seu campo de estudos, Clandinin e Connelly (2015, p. 120) afirmam que:

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e sendo parte da própria experiência. [...], ou seja, nós, os pesquisadores narrativos, fazemos parte do desfile que presumimos estudar.

Dentre as narrativas dos sujeitos da pesquisa, destacam-se a formação escolar e a motivação para a escolha profissional, não perdendo de vista a narrativa autobiográfica, mas indo além dela, tentando dar a ver as condições de trabalho dos professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental maior e menor, como também do Ensino Médio nas escolas públicas da região amazônica. Narrar esses processos de formação e de trabalho

implica narrar a vida e como vamos nos formando e nos tornando professoras.

Narrando, vamos nos revelando pesquisadoras de nossa formação e de nossas práticas educativas em sala de aula, buscando assim um aprofundamento teórico sobre a metodologia da investigação narrativa para além de instrumento de produção de dados, mas também como método que possibilite refletir sobre a experiência e o envolvimento com os participantes e os espaços da pesquisa, com vistas a entender como produzimos sentidos e compartilhamos significados acerca de nossa formação e atuação profissional, seja na universidade ou na escola básica. Além dos autores citados, acrescentamos a compreensão de Mariani e Monteiro (2016, p. 113) sobre a metodologia narrativa e a busca por

[...] uma nova modalidade de se fazer pesquisa, que, não negligenciando o rigor e a profundidade da produção do conhecimento, seja capaz de romper com a perspectiva mais formalista de pesquisa, voltando o olhar para a possibilidade de um conhecimento construído a partir da experiência vivenciada no dia a dia da escola, na subjetividade das relações e das percepções daqueles que vivem as contradições cotidianas que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, ao narrar, podemos construir relações com a realidade, atribuir sentidos, lidar com as diferenças, a diversidade e, assim, elaborar e lapidar conceitos. Falamos de diversidade e adversidade, de superação para percorrer a vida acadêmica e estar no lugar de professoras hoje. Percebemos que à medida que vamos contando, também vamos buscando as conexões entre a nossa vida e a pesquisa, concordando com Clandinin e Connelly (2015, p. 98) que observam:

[...] como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes isso significa que nossas

histórias sem nome e talvez secretas vêm a luz, assim como aquelas dos nossos participantes. [...] somos cúmplices do mundo que estudamos; para estar nesse mundo precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor.

Essa cumplicidade é importante na pesquisa narrativa dadas as inter-relações subjetivas. Em que medida esse diálogo ocorre? Quais práticas realizam ou possibilitam esse diálogo? Considerando o modo narrativo de produzir conhecimento, as repostas a essas e outras perguntas podem ser acolhidas por serem questões relacionadas ao aspecto formativo da investigação narrativa, uma vez que potencializa a produção de conhecimentos e saberes na área educacional.

De acordo com o Fórum Paraense de Educação do Campo, os povos denunciam o crescente e abusivo fechamento das escolas públicas nos territórios do campo, de indígenas, quilombolas e extrativistas no estado do Pará. A situação se agravou mais com a pandemia Covid-19, que foi usada para justificar a paralisação de muitas escolas. No entanto, ainda de acordo com o Fórum, essa prática já vem sendo efetivada deliberadamente há muitos anos, mesmo com a publicação da lei nº 12.960/2014, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Segundo dados do Censo Escolar do INEP, nos últimos vinte e um anos (2000-2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos. Em 2020, cerca de 291 escolas foram fechadas em áreas rurais do estado do Pará. Esses fatores evidenciam a negação do Direito à Educação dos povos camponeses, indígenas e quilombolas e impactam negativamente na qualidade dos processos educativos dos sujeitos em seus territórios. Ações como o V Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo desenvolvem uma mobilização para sintonizar as políticas e práticas educativas

sintonizadas com as demandas e os interesses dos povos tradicionais e camponeses da Amazônia Paraense.¹

O Ministério Público do Estado do Pará tem sido parceiro de luta e esteve presente nos Seminários de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará, evento realizado pelo Fórum Paraense de Educação no Campo (FPEC) e os Fóruns Regionais de Educação do Campo, em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA).

O golpe de Estado de 2016, travestido de impeachment da Presidenta da República, hoje plenamente comprovado por instituições do próprio Estado, na prática interrompeu um projeto social mais inclusivo, que implementava uma política educacional de inclusão dos sujeitos historicamente alijados do Ensino Superior. Esse golpe acabou facilitando a ascensão de governos abertamente reacionários, cujos projetos estão em linha com o pensamento ultraliberal, permitindo a radicalização do neoliberalismo no país. A partir de então, tornou-se mais frequente, e até uma política de governo, o fechamento dessas escolas no setor rural. Como alternativa ao fechamento dessas escolas, o Fórum Paraense de Educação do Campo tem apresentado à sociedade projetos de nucleação e organização de polos do Ensino Básico no campo.

Na condição de professoras e professores da Faculdade de Etnodiversidade, entendemos que uma importante relevância social desta pesquisa é a real possibilidade de potencializar e ampliar o conjunto de práticas educativas em sala de aula na relação com os estudantes em formação, professoras e professores das escolas públicas da região da Transamazônica e do Xingu em suas comunidades. A intenção é fortalecer o diálogo da faculdade com a educação básica, bem como proporcionar o engajamento

¹ MPPA participa do V Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo. Disponível em: Combate ao fechamento das Escolas no Campo é tema de Seminário no Campus de Castanhal (ufpa.br). MPPA participa do V Seminário de Combate ao Fechamento das Escolas do Campo | Portal MPPA. Acesso em: 13 out. 2023.

social e o empoderamento intelectual dos educadores em suas comunidades.

O objetivo geral deste estudo é apresentar interfaces do processo de formação de professoras e professores e da luta na garantia por direito à educação, tendo presente a relação entre universidade e escola básica do campo no território da Transamazônica e do Xingu, região sudoeste da Amazônia paraense. O ponto de partida e de chegada se dá no contexto do curso de Educação do Campo, da Faculdade de Etnodiversidade da Universidade Federal – UFPA, *campus* de Altamira-PA.

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- Apresentar a história da criação da Faculdade de Etnodiversidade – FACETNO, da UFPA, *campus* de Altamira, região da Transamazônica, com as vozes e testemunhos de docentes que participaram da sua fundação e que continuam no exercício da função;

- Refletir sobre os desafios da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade a partir das experiências das professoras e professores e estudantes do curso;

- Relatar aspectos da formação docente na Transamazônica e no Xingu em diálogo com as escolas básicas do campo;

- Mostrar as implicações dos percursos formativos dos estudantes de Licenciatura em Educação do Campo, suas motivações para a escolha da profissão e as práticas nas escolas do campo.

A universidade pública tem um papel fundamental no processo de formação de professores e, conseqüentemente, no fortalecimento da escola pública. O diálogo interinstitucional com a elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão, bem como a realização de estágios supervisionados, pode articular e potencializar a relação entre a escola e a universidade. Essa relação tem se dado de modo diferenciado na Faculdade de Etnodiversidade porque os cursos ofertados são orientados pela pedagogia da alternância, isto é, a formação alternada em tempos de estudos, Tempo Universidade e Tempo Comunidade. Assim, os estudantes têm aproximadamente dois meses de aulas intensivas

para então continuarem os estudos, desenvolvendo suas pesquisas nas comunidades.

A Faculdade de Etnodiversidade apresenta e guarda em sua história e memória a luta pela educação do campo na região da Transamazônica e do Xingu. Narrar essa história em diálogo com as escolas e comunidades do campo revelou muitos elementos que apontavam para as demandas das escolas e as possibilidades de ampliar as contribuições da universidade na educação básica.

Inicialmente, os locais de realização da pesquisa seriam as dependências da Faculdade de Etnodiversidade da UFPA - *campus* Altamira - e as comunidades rurais onde os discentes realizam o Tempo Comunidade. Aí ocorreriam os encontros presenciais com os participantes do trabalho de pesquisa. No entanto, em virtude do prolongamento da pandemia mundial (COVID-19), os encontros foram realizados e mediados pela tecnologia, em salas virtuais por meio da ferramenta de comunicação Google Meet. Tivemos, portanto, encontros on-line com os participantes da pesquisa, docentes e discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, turma de 2018.

Os participantes da pesquisa foram três professoras, um professor da Faculdade de Etnodiversidade e seis discentes, professores em formação, do curso de Educação do Campo que trabalham nas escolas básicas do campo, na região da Transamazônica e Xingu. Esses alunos são da turma que ingressou no ano de 2018. O número de participantes nesta pesquisa foi de 10 pessoas, entre mulheres e homens, na faixa etária entre 20 e 55 anos, residentes na cidade de Altamira, sudoeste do Pará e demais municípios da região. O critério de escolha dos participantes se deu pelo fato de, no caso dos estudantes, serem professores em formação inicial; no caso dos docentes, professoras e professores da Faculdade e do curso de Educação do Campo, mais especificamente participantes do processo de criação da Faculdade.

Todos os colaboradores convidados aceitaram participar da pesquisa de forma voluntária e tiveram acesso ao TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -, no qual foram descritas as

etapas da pesquisa com a garantia da participação voluntária, com liberdade de participação, preservação de identidade e integridade no decorrer da produção dos dados, tratamento, análise e divulgação, tendo a privacidade, sigilo e confidencialidade de suas identidades asseguradas por meio da assinatura do TCLE e comparecimento aos encontros virtuais, previamente agendados. Houve também a opção pela possibilidade de divulgação da identidade do participante, caso houvesse interesse manifesto e com consentimento por escrito.

Ao submeter o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UNICAMP, foi solicitado, pelo próprio Comitê de Ética, a apresentação de dois roteiros de entrevistas, um apresentado aos docentes e o outro aos discentes. As perguntas foram abertas e as narrativas extrapolaram as questões *suleadoras*²; outros questionamentos também foram surgindo e sendo narrados ao longo das entrevistas. Ao seguir a orientação das perguntas apresentadas aos colaboradores da pesquisa, foi possível registrar o percurso de escolarização de cada um desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior, bem como as interdições e dificuldades encontradas por eles nesse percurso e as motivações que os levaram a se tornar professores. Paralelamente a essas narrativas do percurso formativo, de certa maneira enriquecidas com aspectos biográficos, as professoras e o professor entrevistados contaram sobre sua participação no processo de criação da Faculdade de Etnodiversidade e, especialmente, na implantação do curso de Educação do Campo, tendo presente os desafios na

² Esta pesquisa está fundamentada em princípios *suleadores*, ou seja, contra hegemônicos, sendo ela própria resistência e questionamento aos conhecimentos coloniais, quase sempre produzidos ao norte do planeta. Tomamos como referência Paulo Freire, que se insurge contra a inculcação ideológica de uma suposta neutralidade de uma ciência insistentemente atrelada aos interesses capitalistas. Não há neutralidade na produção do conhecimento científico, por isso, afirmamos nosso ponto de vista do mundo a partir do Sul. Para utilizar termos atuais: somos Sul Global. Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 218-220.

consolidação dessa licenciatura, tendo em vista as demandas da escola básica e as contribuições da universidade.

No roteiro da entrevista com os estudantes, o que diferiu das perguntas elaboradas aos docentes foi a respeito dos desafios enfrentados para ingressar e permanecer no curso e das repercussões da formação inicial na sala de aula em que trabalham em suas comunidades. Narraram também o acesso à formação continuada e as respostas que a universidade tem dado às suas demandas como estudantes.

Durante o trabalho de inventariar as fontes, sugeriram diversas possibilidades, o que tornou necessário escolher algumas delas para compor as rodas narrativas da pesquisa. Foram arroladas fotografias, Trabalhos de Conclusão de Curso e memoriais de formação dos estudantes, entrevistas com os colaboradores, documentos oficiais de criação do curso de Educação do Campo, bem como cadernos de campo com anotações do acompanhamento das pesquisas de Tempo Comunidade realizadas entre os anos de 2017 e 2019.

O trabalho de pesquisa foi organizado em rodas narrativas, em consonância com as colaborações da banca de qualificação. A roda pressupõe o rompimento da hierarquia e aponta para a horizontalidade das relações de autoria e coautoria na produção de conhecimento. Para tanto, esta pesquisa reuniu um conjunto de pontes e travessias transamazônicas para o compartilhamento do memorial de formação e das histórias dos participantes desta pesquisa. Essas rodas apresentam também informações sobre os lugares onde os sujeitos vivem na região da Transamazônica e da cidade de Altamira.

Na primeira roda, “Quem somos no território em que habitamos”, nós nos apresentamos e abrimos em nossas falas imagens que nos identificam e que têm relação com o contexto amazônico.

Na segunda roda, “Projeto coletivo que nos une. Insurgência, resiliência, (re)existência de amazônidas na luta por direito à educação”, narramos nossa participação na história da Faculdade de Etnodiversidade e no curso de Educação do Campo.

Na terceira roda, “Precariedade das condições de produção da escola do campo e desafios da licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade”, refletimos, a partir da narrativa dos colaboradores coautores da pesquisa, sobre os desafios da licenciatura em Educação do Campo.

Na quarta roda, “Formação docente no contexto amazônico. Faculdade de Etnodiversidade na relação e no diálogo com os territórios de povos e comunidades tradicionais”, tratamos do processo de formação de professores a partir das narrativas das motivações que os fizeram escolher a profissão e apresentamos como se dá essa relação da faculdade com as escolas de educação básica.

Em Lições das narrativas refletimos sobre as lições do passado e do presente que apontam para o porvir. Apresentamos as aprendizagens que tivemos com os povos do campo, das águas e das florestas, e como essa revolução em curso, situada nas entranhas subalternas, faz com que a bandeira de luta da educação do campo convoque tantos sujeitos a atravessar as barreiras, as cercas, os rios e construir suas travessias no acesso ao direito à educação básica e superior nas universidades públicas brasileiras.

Essas travessias dão a ver a importância, a necessidade e o fortalecimento da universidade nesse território. Por isso, a luta pelo não fechamento das escolas acontece também dentro das salas de aula, onde aprendemos a problematizar as condições de existência da própria universidade, a pensar no coletivo, a dar as mãos e colaborar no processo e na luta pela garantia de direitos. Diante da violência, da tirania, do faroeste, da mira da bala, emergimos do pó e da lama e transformamos nossas palavras, nossas pesquisas acadêmicas em *meio grito* (Brandão, 1981, p. 130-198) para se somar ao *grito inteirado* que contém aspirações de civilização, como a construção de um mundo mais justo e solidário, mas também denúncias e anúncios de novas auroras.

Entre precariedades, encantamento e resistências, este trabalho de pesquisa se insere no convite de *amazonizar* o mundo, a educação, a pós-graduação e a produção do conhecimento no sentido de olhar e conviver com os povos e as comunidades

tradicionais da região da Transamazônica e Xingu, encharcar de barro vermelho nossas sandálias, partilhar nossos saberes e experiências, encantarias e imagens da nossa Amazônia tão cobiçada pelos neocolonizadores espalhados pelo mundo, mas quase sempre situados ao norte do Equador.

1. PRIMEIRA RODA: quem somos no território que habitamos

A mata é nossa casa

Estrondo de chuva na mata
Ritual de criação
Alegre, a água no solo
Acorda a semente no chão.

A mata é nossa casa
A casa é pra se cuidar
Se dela a gente não cuida
Um dia vem a chorar.

Floresta só é riqueza
Flora e fauna protegidas
Remédios e cantoria
São fontes de nossas vidas.

Abaixo toda queimada
Garimpo e desmatamento
A mata é nossa casa
Mina, fonte de alimento.

Ailton Silva Favacho

Professores como Ailton Favacho podem ser considerados guardiões da nossa própria sobrevivência, principalmente diante do fato de que estamos vivendo uma das piores fases do planeta Terra. Os povos e as comunidades tradicionais sobreviventes da Amazônia - os povos originários, indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas - são, ao fim e ao cabo, os mais vulnerabilizados pelas políticas nefastas da colonização a qualquer

custo, com o desmatamento, a ampliação das fronteiras agrícolas e de mineração.

Os indígenas, que preservam e cuidam das florestas desde sempre e atualmente são os mais atingidos com o desmatamento e com o envenenamento dos rios, já contaminados com mercúrio. Estão convivendo com o problema da insegurança alimentar, dado o envenenamento dos peixes, das águas, de tudo. E são eles os mais vulnerabilizados pela pilhagem, pela neocolonização. Florestas estão sob ataque... E o planeta depende deles. É essa a verdade que incomoda o mundo capitalista (Campos, 2023, anotações registradas em meu caderno a partir de encontro de orientação).

A roda de apresentação é aberta e cada imagem guarda uma relação com cada participante da pesquisa, ampliando o leque de elementos que nos identificam em nossos contextos diversos. Cabe informar que os sujeitos discentes estão com pseudônimos, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No entanto, as professoras e o professor, por serem sujeitos públicos e consentirem com a divulgação de seus nomes, tiveram suas identidades manifestadas. Cada imagem tem uma nota descritiva de seu significado no movimento de dizer quem somos nos territórios que habitamos.

A primeira a ser chamada é Antônia Pinheiro. As imagens seguintes representam a relação que foi sendo construída ao longo da pesquisa entre Antônia Pinheiro eu. O hibisco à esquerda é uma imagem do jardim de Antônia, situado em uma vicinal da Transamazônica, enquanto o hibisco à direita é uma imagem fotografada no jardim da casa onde resido em Campinas. Durante a pandemia, no período de desenvolvimento da pesquisa de campo, trocávamos algumas imagens das flores de nossos jardins.

Figura 1: Hibiscos de nossos jardins entre Campinas e a Transamazônica.
2022



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2022

Eu sou Antônia Pinheiro. Eu era de Medicilândia, nasci em Medicilândia, morei lá até mais ou menos treze anos. Até essa idade, eu ainda não era alfabetizada porque as coisas eram muito difíceis, meus pais não tinham moradia fixa, eram analfabetos também, não tinham aquela vocação de colocar a gente na escola, mas eu sempre tive comigo aquela vontade de estudar. Aquilo parece que já era um dom meu, porque meus pais eram analfabetos e em momento algum eles falavam em escola para a gente, da importância de estudar. A gente não tinha esse incentivo porque eles também foram criados assim. Os dois analfabetos não tiveram o incentivo dos pais deles e assim nos criaram também.

Eu sempre tive aquela vocação, aquilo já era um dom da minha cabeça. Com onze anos de idade, eu não sabia ler. Com doze anos eu vim aqui pra Altamira. Comecei a trabalhar numa casa, de doméstica. Em troca, eu falei para mulher: “Olha, eu não quero que você me pague nada. Eu só quero que você pague uma pessoa para me ensinar, para me alfabetizar, porque eu preciso aprender a ler. Eu quero tanto aprender a ler”. Assim a mulher fez. Ela pagou uma professora para me ensinar. Três

meses, noventa dias. Noventa dias eu estava assinando meu nome, estava lendo. Fiquei muito feliz. Aquilo foi a mesma coisa de ter acendido uma luz que estava apagada. Eu estava na escuridão e aquilo de repente clareou a minha frente. E aí eu comecei. Eu peguei gosto pelo estudo. Comecei a ir para escola. Já sabia ler um pouco, já sabia assinar meu nome.

Figura 2: Borboletas da Comunidade São Francisco-RESEX Iriri, Altamira/PA. 2018



Fonte: Arquivo da autora. 2018

A professora Raquel Lopes é chamada para a roda, e as imagens que antecedem sua apresentação foram registradas às margens do Rio Iriri, na comunidade São Francisco, local onde aconteceu as etapas de aulas de uma das turmas do projeto Magistério na RESEX – Reserva Extrativista, coordenado por ela. Naquela ocasião eu trabalhava a disciplina de Educação Infantil com a turma. O projeto foi desenvolvido a partir da parceria entre a UFPA (Faculdade de Etnodiversidade) e a Escola de Aplicação da UFPA. Essas borboletas representam as alunas e os alunos se tornando professores da Educação Básica em suas comunidades de pertencimento, nas reservas extrativistas do interior da Amazônia.

Eu sou a professora Raquel Lopes. Sou do interior, lá de São Domingos do Capim. Minha mãe era professora lá na escola da comunidade, e desde muito cedo eu fui envolvida com material impresso, planejamento de aula. Assim, aprendi a ler em casa. Sou de uma família de militantes do movimento de esquerda. Minha mãe fundou o PT lá em São Domingos, o meu pai fundou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e a gente cresceu muito nesse clima de discussão política, de militância. Tem uma coisa muito marcada na minha formação que é aquela ideia de que o mundo pode ser diferente, que você pode contribuir para isso. E, quando entrei na universidade, eu tinha muita clareza de que, embora não tivesse nem vocabulário para formular isso, mas eu tinha muita clareza de que eu não estava ali estudando para mim. E depois, quando eu venho para Altamira... eu vim pra Altamira para trabalhar com povos indígenas. Eu estudei linguística, eu gostava... eu gosto muito até hoje de linguística. Gosto de verdade. E eu vim para cá para trabalhar com línguas indígenas, só que não deu muito certo. Aconteceram outras coisas, e eu acabei me envolvendo na pesquisa sobre o português da Amazônia.

Em seguida, entra para se apresentar na roda a professora Ana Paula Sousa, com fotografias de seu jardim florido. Doutoranda na área da Geografia na UFPA, em Altamira. Sempre que seu jardim florescia, ela o registrava e enviava para mim com mensagens recheadas de afeto, orações, amor e cuidado. Naquele momento da

pesquisa de campo, estávamos isoladas com nossas filhas, tendo que nos reinventar e resistir ao caos destruidor e trágico da pandemia. Essas flores trouxeram aconchego ao meu coração em momentos de aflição.

Figura 3: Flores do jardim da casa da professora Ana Paula, em Altamira-PA, 2022



Fonte: Arquivo pessoal de Ana Paula Sousa, 2022

Eu Sou a professora Ana Paula Sousa. Sou de uma família do campo. Meus pais foram agricultores, minha família é uma família de migrantes que veio de Minas para a Transamazônica: meu pai, minha mãe com um monte de filhos, tudo pequenininho, e uma viagem de carro que durou quinze dias de Minas até aqui. E o que a gente tinha veio dentro desse carro. E a gente já tinha comprado a terra de alguém que já tinha abandonado, na verdade. Um lote que era só mata, que tinha pouca parte de estrada e tudo.

Minha comunidade era uma comunidade dessas eclesiais de base - CEBs - Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica. A minha mãe era dirigente da comunidade. Outras pessoas foram, passaram e tinha toda essa mobilização social dos movimentos, dos eventos da igreja, dos encontros de

jovens. Eu aprendi a ler muito cedo. Sempre gostei muito de ler, aprendi muito cedo, então eu estava sempre lendo nos cultos. Eu estava sempre falando, e o padre passou a me convidar para ir aos eventos que a igreja fazia. Meu pai dizia assim: “Ah, mas ela é muito pequena pra essas coisas”. E minha mãe: “Não, mas deixa, ela vai acompanhada da freira, não sei o quê”. E assim eu fui participando dos eventos e seguindo essa vida.

Entra na roda o professor Mário Henchen. A imagem abaixo representa sua trajetória de militância nos movimentos sociais e sindicais na região da Transamazônica, em especial nos sindicatos dos trabalhadores rurais em luta pelas pautas e o fortalecimento da agricultura familiar no Pará e em nível nacional.

Figura 4: Agricultura familiar na UFPA



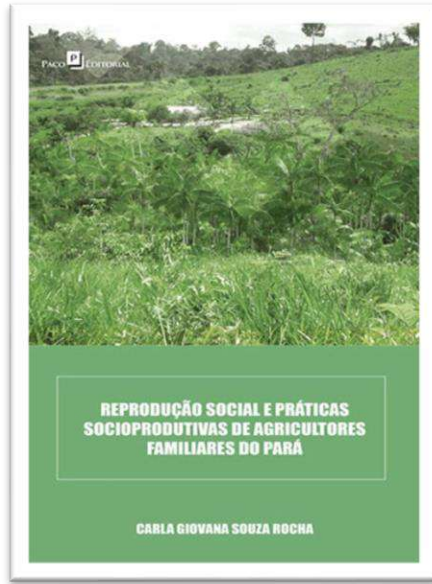
Fonte: Alexandre de Moraes, UFPA, 2022

Eu sou o professor Mário Henchen. Então... acerca do percurso de escolarização, a partir do Fundamental maior, passando pelo Ensino Médio, pela entrada na universidade, quando nós migramos para cá, nós, eu digo, a família. Os parentes já tinham vindo antes, nós viemos em setenta e sete (1977), posterior a essa leva de migração da colonização, dos

projetos de colonização conduzidos pelo INCRA. Chegamos já cinco ou seis anos depois. Eu tinha terminado a quarta série, e naquela época tinha um tal de exame de admissão ao ginásio, que era condição para continuar da quinta à oitava. Então tinha o primário, depois tinha a continuação, de quinta a oitava, e depois tinha mais três anos do segundo grau. E eu havia parado, repetido a quarta série porque não tinha como estudar, continuar estudando na localidade onde a gente morava no Rio Grande do Sul. Era um local no interior. Para aquelas condições, oito ou dez quilômetros da cidade era longe. Aqui a gente percebeu e reajustou essa ideia de perto e de longe. Mas lá, naquelas condições, uma cidade com dez quilômetros de distância era longe para ir estudar porque dependia de transporte, de recursos, de ficar na cidade, uma alocação para ficar na cidade.

Entra na roda a professora Carla Rocha. A imagem que a representa é a da capa de seu livro, que traz contribuições para análise e reorientação das políticas públicas voltadas para a diminuição do desmatamento na Amazônia brasileira a partir da compreensão das práticas socioprodutivas dos agricultores familiares e da análise dos fatores que determinam as mudanças nas práticas. O livro é resultado de sua tese de doutorado, defendida em 2016 na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Figura 5: Livro da professora Carla Rocha



Fonte: Acervo pessoal de Carla Rocha, 2016

Eu sou a professora Carla Rocha. Cheguei em Altamira com quatro meses de idade. Meus pais vieram de Minas Gerais, de Januária, norte de Minas, meu pai com a ideia de ganhar dinheiro. Meu pai é alagoano e tem essa ideia comercial muito forte. Vim com quatro meses de idade pra Altamira, em 1970, e aqui eu morei inicialmente por onze anos. Então minha infância toda foi aqui em Altamira. Estudei primeiramente no Jardim. Meus pais podiam pagar o Jardim de Infância. Era mais a convivência mesmo com outras crianças, e depois eu fui para o Ensino Fundamental, uma escola pública, a Escola Deodoro da Fonseca, que fica aqui na 7 de setembro. Então eu ia a pé, era pertinho de casa. A gente morava na Magalhães Barata; até hoje, quando passo na rua, eu lembro da minha casinha lá.

Entra na roda Carolina Andrade, aqui apresentada com estas imagens de sua comunidade, da roça de viveiro de cacau e da coleta e da produção do açaí, alimento consumido nas comunidades.

Figura 6: Roça de viveiro de cacau e colheita do açaí



Fonte: Acervo pessoal de Carolina Andrade, 2023

Eu sou a Carolina Andrade, discente do curso de Educação do Campo e professora em minha comunidade de pertencimento. Então, na minha casa, os meus pais, desde que nasci, eram religiosos, sempre tiveram muitos livros e sempre tiveram por tradição dar muita importância à educação porque eles não tiveram muito acesso à escolaridade. Onde eles viviam a escola era difícil, e depois que eles vieram para cá também não

tinham acesso à escola. Por exemplo, a minha mãe disse que o sonho dela sempre foi estudar, desde que ela morava no Pernambuco, desde que ela veio aqui para o Pará, era sempre estudar. O meu pai e a minha mãe sempre consideraram de grande importância a educação.

Desde pequenininha, antes de ir para a escola, minha primeira professora foi minha mãe. Ela já começou, com o pouco conhecimento que tinha, a me ensinar as palavras, ensinar as letras, ensinar as continhas básicas. E isso eu acho que foi algo fundamental, além de sempre ver meus pais lendo, sempre considerando algo importante, porque para mim aquilo era brincadeira. Às vezes ela tinha que trabalhar, lavar roupa, cuidar da casa. Então ela fazia um monte de tarefinhas para mim e eu ficava me divertindo. Até hoje eu me lembro dos abacaxis que ela desenhava para fazer as continhas de matemática. Para mim era uma diversão e depois se tornou a escola.

Entra na roda Aline Pereira com esta fotografia de um barco atracado às margens do Rio Xingu, no município de Porto de Moz, mostrando uma cena cotidiana, que envolve a cultura ribeirinha da Amazônia paraense.

Figura 7: Rio Xingu, Porto de Moz, Pará, Brasil



Fonte: Acervo pessoal de Aline Pereira, 2023

Eu sou Aline Luzia Pereira e já posso contar uma história a partir do meu nome. O Luzia vem do meu pai, que é devoto de Santa Luzia. E todas as minhas irmãs chamam-se Luzia. É Aline Luzia, Amanda Luzia, Adriana Luzia, isso porque ele tem problema de vista e uma vez ele quase ficou cego por causa de uma lente que ele usava. E ele disse que se a lente dele sumisse, aí ele ia botar o nome de todas as filhas de Luzia. E ele foi para a igreja uma vez e, quando voltou, ele não estava mais com a lente. A lente tinha sumido. E aí ele botou o nome de todas as filhas de Luzia. Por isso meu nome é Luzia.

Eu sou poeta, sou artesã, sou militante dos movimentos sociais, sou feminista. Iniciei minha militância e meu contato com as organizações sociais a partir do Levante Popular da Juventude, a primeira organização na qual militei. Militei lá durante alguns anos. Depois eu fui para o Movimento dos Atingidos por Barragens, que é o MAB. Eu moro aqui no Xingu, uma região atingida pela hidrelétrica de Belo Monte. Participei um tempo da Consulta Popular, que é uma organização social e é um partido, só que não participa de eleições.

Hoje em dia eu milito dentro do PSOL, que é o Partido Socialismo e Liberdade. Eu sou responsável pela construção da Setorial de Mulheres do PSOL, que chama Primavera das Mulheres. E sou coordenadora da Juventude Manifesta, que é um movimento de juventude dentro da universidade, mas não só da universidade, mas um movimento também de periferia que trabalha com a juventude. Como eu falei, sou poetisa e faço parte do Coletivo de Poetas Marginais, milito dentro desse coletivo também, no qual a gente realiza saraus uma vez por semana. Eu sou estudante também da UFPA, do Curso de Educação do Campo, na Faculdade de Etnodiversidade, na Universidade Federal do Pará, no campus de Altamira. Ingressei na universidade no ano de 2018.

Toda minha família vem do campo, tanto da minha mãe, quanto do meu pai. E a minha infância toda foi nessa de idas e vindas para a roça, porque meu avô... hoje não tem mais, mas ele tinha um laranjal e meu pai cuidava desse laranjal. Então eu morava na cidade por causa da escola. Eu morei na roça até os cinco anos de idade. A gente veio para a cidade e eu fiquei nessas idas e vindas porque era perto da cidade a roça do meu avô. Na verdade, ainda tem, ainda existe. É no Km vinte e cinco (25) de Vitória.

Eu ficava nessas idas e vindas, mas eu ficava na cidade por conta da escola para estudar.

Entra na roda Jussara Amaral com a fotografia de uma escola ribeirinha no interior da Amazônia, às margens de um dos braços do rio Amazonas. Esta escola municipal de Ensino Fundamental representa a infância e a cultura educacional de milhares de famílias ribeirinhas. Esta foto foi registrada por Jussara. Durante sua infância e sua adolescência este rio foi seu caminho diário para estudar.

Figura 8: Escola Ribeirinha



Fonte: Acervo pessoal de Jussara Amaral, 2022

Eu sou Jussara Amaral, discente do curso de Educação do Campo, filha de camponeses, de um casal de ribeirinhos. Resido no Município de Gurupá, estado do Pará, interior de várzea, em uma comunidade ribeirinha. Minha família é composta por seis pessoas: tenho três irmãs, eu sou a filha caçula da família e tenho vinte e dois anos. Desde sempre, muito criança ainda, os meus pais me incentivaram, mostraram o caminho para mim. Esse caminho era, desde sempre, a educação. A única coisa que eles me disseram: “Filha, o que podemos proporcionar a você, o que nós não tivemos, é a educação”.

Então eu abracei essa ideia e, apesar de eles não terem tido acesso à educação, acreditavam que a educação transforma a vida.

Entra na roda Daniel Gomes e traz esta fotografia registrada durante a III Jornada Acadêmica da Faculdade de Etnodiversidade, ocorrida no período de 02 a 04 de agosto de 2023, na Universidade Federal do Pará, *campus* de Altamira. Daniel afirmou que a diversidade o representa, porque até a entrada na FACETNO ele ainda não havia identificado seu pertencimento nesse universo tão plural.

Figura 9: Etnodiversidade



Fonte: Acervo pessoal de Daniel Gomes, 2023

Eu sou Daniel Gomes, discente do curso de Educação do Campo e professor em minha comunidade de pertencimento. Nasci em Imperatriz, no Maranhão. Na época, filho de mãe solteira, mas depois minha mãe se casou com meu padrasto, que para mim é o meu pai. E minha mãe tinha tido uma filha antes. Eu sou de um grupo de quatro irmãos. [...] A minha mãe é servente efetiva na escola da minha comunidade e meu pai é agricultor. A gente tem plantação de cacau, e ele é carpinteiro também.

Essa é a minha base familiar. Eu sou o primeiro a ingressar no ensino superior, que está perto de ser concluído. Espero que eu conclua e espero que, após isso, minhas irmãs também consigam ter oportunidade de ingressar, a Ludmila e a Lilian.

Também eu, Fabiola, entro na roda e apresento uma imagem, um desenho que minha filha fez no contexto da pandemia em 2021. Foram dois anos isoladas, e ela sempre desenhava paisagens esperançosas de horizontes que estariam por vir, mostrando-me que arte é vida, é viver e renascer a cada dia, com todos os desafios impostos.

Figura 10: Horizonte, de Emilly Sofia, 09 anos



Fonte: Emilly Sofia D. Machado, 2021

Eu sou a Fabiola Damacena, filha da Transamazônica, de uma família inteira de migrantes, neta de dona Sebastiana Pedroso Ferreira, paulista,

benzedeira, missionária, militante nos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais de Pacajá-PA. Mãe de dez filhos, três mulheres e sete homens. Também sou neta de Dona Iva Fernandes, mulher preta, maranhense, quebradora de coco babaçu, famosa pelos chopes que vendia, especialmente os de buriti, no km 2, em Marabá. Mãe de dez filhos, nove homens e uma mulher. Assim como minha mãe, professora Nelci Aparecida Ferreira, eu me tornei professora, depois de uma trajetória pela escola pública, do campo e da cidade. Hoje sou docente na Faculdade de Etnodiversidade, da Universidade Federal do Pará, campus de Altamira, no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

2. SEGUNDA RODA: projeto coletivo que nos une na luta por direito à educação

A educação do campo do povo agricultor/Precisa de uma
enxada, de um lápis e de um trator/Precisa do educador
para trocar conhecimento/ O maior ensinamento é a vida e
o seu valor/Dessa história nós, os sujeitos /Lutamos pela
vida, pelo que é de direito/As nossas marcas se espalham
pelo chão/A nossa escola, ela vem do coração/ Se a
humanidade produziu tanto saber /o rádio, a ciência e a
cartilha do ABC /mas falta empreender a solidariedade
/soletrar essa verdade, está faltando acontecer.
Gilvan Santos³

Figura 11: Logomarca da FACETNO



Fonte: Página da rede social da FACETNO. Disponível em: <https://www.facebook.com/etnodiversidade/photos/>. Acesso em: 29 out. 2023.

³ SANTOS, Gilvan. *Educação do Campo*. (Música). Disponível em: Nos passos do Escola Ativa/RN: Não vou sair do Campo (Gilvan Santos) (escolativarn2010.blogspot.com) Acesso em: 10 out. 2023.

Com a canção de Gilvan Santos nos dizendo que dessa história somos sujeitos, lutamos pela vida, pelo que é de direito e com a imagem da logomarca da Faculdade, uma folha em formato de um remo e uma árvore em formato de uma enxada, que representam instrumentos de trabalho dos sujeitos dos territórios rurais dos campos, das águas e das florestas do interior da Amazônia paraense, abrimos essa roda, na qual as professoras e os professores narraram sua participação na história da criação da FACETNO.

Para abrir as narrativas, a professora Carla Rocha apresenta sua relação com a história da Faculdade:

Eu chego no curso de Licenciatura em Educação do Campo como professora já em 2014. O curso já tinha sido aprovado no edital do MEC, já estava em construção o edital da primeira turma. Eu, como professora da universidade, tinha saído para o doutorado, e fiquei quatro anos fora. Voltei em 2013, fiquei um ano na Geografia, voltei com o meu grupo de professores, porque eu era do Centro Agropecuário, que depois se transformou em INEAF. Meu grupo de professores, meu grupo de entrada na UFPA foi embora, foi extinto aqui em Altamira, que era o Laboratório Agroecológico da Transamazônica, que começou com a licenciatura em Ciências Agrárias, que depois construiu a Agronomia. Nós fomos, de certa forma, colocados de lado porque a nossa perspectiva epistemológica, metodológica, política não dava mais, não era mais interessante para o campus de Altamira. Então, o Laboratório Agroecológico da Transamazônica - LAET foi extinto e eu voltei pra Altamira depois do doutorado, exatamente depois disso. Então fiquei perdidona no campus de Altamira, e o professor Herrera me convidou para ir para a Geografia. Fiquei um ano na Geografia, onde eu era agrônoma. Assim como na Agronomia, eu era só da parte social. Na Agronomia eu estava deslocada, porque não era agrônoma, eu seria da parte social. Então não estava bem localizada. Foi quando o professor Flávio, que é do INEAF, passou um tempo aqui em Altamira para fazer uma disciplina no Etnodesenvolvimento e começou a construir essa minha ida para a Educação do Campo. Então, conversando com Raquel, com Alcione, com o pessoal e com o Mário, que já tinham saído dos seus cursos e já estavam

na Educação do Campo, começamos a construir essa minha ida para a Educação do Campo. Eu aceitei logo quando começou essa mediação. Falei: “Bem, eu vou voltar para o meu campo, vou voltar para a agricultura familiar, vou voltar”. Era o curso de Licenciatura em Educação do Campo voltado para os camponeses, para as populações tradicionais e para quem atuava ao lado dessas populações. Então, foi a minha chance de voltar para o meu espaço, para o campo em que eu me sentia à vontade.

Em 2014 começou um processo de remoção, na verdade, de permuta. Então eu fui para a Educação do Campo e com a vaga que veio do edital, vaga que foi enviada para o NEAF em Belém, porque minha lotação era no NEAF. Então eu chego e já tem todo esse processo de construção do curso e alguns docentes já atuando no curso e iniciando a primeira turma. E eu me senti muito bem, me senti acolhida e, na verdade, senti novamente um pertencimento na universidade no sentido de poder discutir questões e encaminhar questões e trabalhar questões.

Era um grupo que estava muito a fim de construir esse curso, e então começamos a discutir até mesmo o próprio projeto político pedagógico dele. Nem todos conseguiam de fato se apropriar dessa discussão do projeto político pedagógico, mas eu acho que algumas coisas a gente conseguiu acompanhar. É um projeto, na verdade, em construção sempre. Sempre a gente vai vendo coisas que precisariam melhorar e hoje nós já vamos pra a terceira versão do projeto político-pedagógico e aprendendo também dentro desse percurso. Para mim, uma das dificuldades do curso é de ser um curso por área de formação. A articulação dentro dessa área de formação sempre foi algo muito complicado para nós, docentes. Eu acho que ainda é um desafio essa construção por área de formação. É um desafio manter esse diálogo pedagógico dentro do curso.

Tivemos, nos primeiros anos, um diálogo pedagógico muito maior. Agora nós estamos com um pouco mais de dificuldade de manter isso e um ano e oito meses de pandemia tem dificultado também, porque eu acho que essa discussão pedagógica tem que ser feita no olho a olho e tem que ser uma coisa permanente, sabe? Então, acho que o curso está nessa história de criação, de recriação até hoje e vai continuar, mas eu me sinto muito orgulhosa, me sinto muito feliz por participar desse grupo, por todos os desafios, todos os problemas que a gente já teve nesse percurso, todos os

percalços desse tempo todo, mas eu me sinto muito grata por ter vindo para o curso. Porque eu estava bem perdida em 2013 e não queria ir pra Belém, não queria ir para o INEAF, em Belém; eu queria me manter aqui em Altamira, na região.

Então a Educação do Campo foi um achado, e também essa mediação que foi feita para eu vir para o curso me deixou muito mais à vontade.

Uma faculdade de Etnodiversidade buscando ser referência em relação à educação diferenciada. Nós, da Educação do Campo, temos muitos desafios, mas temos desafios acoplados também por essa questão de trazer as populações do campo, os povos indígenas, pra dentro dessa faculdade, não só pros cursos. Eu acho que a Faculdade de Etnodiversidade são os cursos de graduação, são os cursos que oferecem tempo de formação, mas ela é muito mais ampla. O desafio da faculdade é muito mais amplo do que isso, porque esse referencial da etnodiversidade de trazer pra dentro da faculdade toda essa diversidade de povos, de questões. Quer dizer, não estamos tratando da formação, estamos tratando da questão política, estamos tratando também da questão ambiental, estamos tratando da questão cultural, da interculturalidade, de ser uma referência também pra esses povos. Então, a gente tem que estar aberto para esse povo se sentir bem dentro da faculdade. Eu acho que nesses anos a gente tem conseguido ser referência para essas populações.

Quando eles querem fazer uma reunião, eles se lembram da gente; quando eles querem tratar algum assunto, eles se lembram da gente, que está mais ligada ao povo, mais ligada às suas questões, às suas bandeiras. Então a Faculdade da Etnodiversidade é essa referência que a gente buscou ao longo desses anos. Por isso, temos que, o tempo todo, estar brigando pra que continue sendo, porque também a gente pode perder essa referência de uma hora pra outra se a gente fizer alguma coisa errada (a gente não é, a gente está sendo, como ensinou Paulo Freire – desafio constante!) se a gente se fechar, se a gente não conseguir ser esse campo aberto. Acho que o desafio da faculdade é muito maior, inclusive, do que o conjunto de cursos de graduação ou de pós-graduação que possa oferecer. É essa abertura de eles sentirem na gente, na faculdade, essa colaboração, esse se sentir bem do ponto de vista dessa colaboração política que a gente possa

oferecer. Então nós somos uma referência política para essas populações pobres, e a gente tem que se manter nessa referência.

Eu me preocupo muito, sempre me preocupei muito com a capacidade de a Faculdade de Etnodiversidade conseguir se manter aberta, conseguir manter esse vínculo político com as pessoas, com os povos e as populações que a gente busca trabalhar junto, realmente consiga sempre ter na gente essa referência, essa identidade. E isso é uma coisa diária. A gente pode perder isso fazendo uma bobagem, uma besteira. A gente pode perder essa referência. Então é algo muito valioso. É essa referência que a Faculdade de Etnodiversidade vem conseguindo e tem que conseguir manter. Nossa diferença dentro da universidade é essa. Se a gente ficar uma faculdade como qualquer outra, a gente perde a importância de existir mesmo.

O que mantém a motivação de estar na faculdade é o que a gente está construindo, com todas as dificuldades que possam existir. É essa a leitura que eu faço. A gente aprende, está aprendendo, não é fácil estar onde a gente se meteu. Onde a gente se colocou, mas cada um... Às vezes, nem todos têm essa clareza, mas... é o que dá sentido, assim como o que dava sentido para mim no início, nos primeiros anos como professora, que foi essa atuação junto à agricultura familiar, camponesa, a formação dos nossos estudantes na área de Ciências Agrárias, trazer agricultura familiar como foco do curso de graduação. Agora, nós temos curso de Licenciatura em Educação do Campo, que também tem esse diferencial. E a gente está melhorando ao longo do tempo

Não quer dizer que nós temos um curso... que dentro desse ponto de vista epistemológico, político, a gente consiga realizar. Mas eu sempre vejo assim, pois o contexto que a gente tem na Transamazônica também é muito difícil. E criar um grupo de docentes, de professores, que vão nessa mesma linha também é um processo. Tem professores que vieram de formações totalmente disciplinares, aquela coisa da disciplina mesmo, daquela área de conhecimento, e estão na Educação do Campo. Então a gente vai nessa construção que não é algo rápido, não é algo que a gente consiga de forma instantânea.

A construção da faculdade, dos nossos cursos de graduação vai nesse caminhar, esse caminhar nosso profissional que se diferencia muito dentro do nosso grupo. E é nesse caminhar como proposta política e pedagógica

que a gente está o tempo todo em construção, o tempo todo vendo questões que precisam ser melhoradas. Eu acho melhor a gente ter um grupo que esteja disposto a ir construindo as coisas do que a gente ter um grupo engessado, que todo mundo já sabe o que tem que fazer e todo mundo quer seguir um padrão muito fechado. Então eu me sinto à vontade dentro da faculdade nesse sentido de estar construindo e vendo que outros colegas também construindo, de ir melhorando e não de estar engessada numa perspectiva só.

Seguindo a roda, a professora Raquel Lopes entra com sua narrativa:

Em 2012 foi publicado esse edital lá pelo MEC, convocando as universidades para apresentar propostas de Licenciatura em Educação do Campo. A professora Socorro Dias tinha chegado aqui e o Salomão nos convocou para essa tarefa. Basicamente eu e ela escrevemos a proposta. Basicamente Socorro e eu seguramos o núcleo duro, da concepção, da escrita do projeto, do envio para o MEC, dessa relação mais institucional da criação do curso.

A gente fez a proposta, e a proposta foi aprovada. Eu era do curso de Letras, e a professora Socorro Dias era da Pedagogia. Depois que a gente passou pelas burocracias todas, a gente tinha em mãos as quinze vagas de professores efetivos, de três técnicos administrativos e mais meio milhão por ano para instalar as turmas. Naqueles três anos de vigência do edital, a gente não tinha espaço físico. Existia o curso de Etnodesenvolvimento, que estava com quatro professores e sob fortes ameaças da coordenação do campus de então de ser extinto, porque a coordenadora do campus, na época, dizia que era ilegal um curso com quatro professores. E para cumprir acordos de campanha, ela queria pegar as vagas da Educação do Campo e ratear, dar duas pra Geografia, três pra Biologia. E a proposta horrível dela era que tanto o curso de Etno quanto o de Educação do Campo fossem alocados na faculdade de Educação. A gente seria uma espécie de apêndice e, se sobrasse carga horária, a gente... essas vagas que a gente tão duramente conquistou no PROCAMPO, Programa de Apoio à Formação

Superior em Licenciatura em Educação do Campo, seriam usadas para manter os cursos de Etno e Educação do Campo.

Foi quando a gente se articulou, chegou à conclusão de que nós atendíamos o mesmo público, tínhamos as mesmas visões de mundo, de educação, usávamos a mesma metodologia. E eu era muito articulada, assim politicamente, conhecia muita gente da reitoria, do MEC, e então convenci a pró-reitora de graduação, a professora Marlene Freitas, na época, e nós tivemos uma sacada genial. A gente juntou os dois cursos, porque a gente tinha o financiamento, tinha professor e não tinha espaço. O curso de Etno tinha espaço, não tinha professor e não tinha financiamento. Então, a gente juntou os dois cursos.

Frente a essas ameaças todas, e esses ataques eram bem violentos com a gente, nós juntamos os dois cursos. Criamos uma estrutura nova, formal, que é a Faculdade de Etnodiversidade. Isso já era final de 2013 e eu fui a primeira diretora dessa nova estrutura e ainda continuava com as minhas turmas em Letras, porque eu me troquei por um código de vaga e, pra Letras não criar muitos entraves, assumi as minhas disciplinas lá até que a pessoa que passasse no concurso, que ficou na vaga que eu deixei, fosse nomeada, empossada. Isso levou mais de ano. Então eu tinha minhas turmas em Letras, meus orientandos, a pesquisa em Letras, dirigia a Faculdade de Etno, dava aulas no Etno e, depois, quando as aulas começaram em 2014, eu dava aula no curso de Educação do Campo.

Então foi bem puxado, bem pesado, mas foi esse o contexto da criação da faculdade. A junção de duas propostas de educação superior com povos e comunidades tradicionais. E a gente está aí... Daqui a dois anos já completaremos dez anos, uma década de existência.

O professor Mário Henchen entra na roda e conta a história de sua relação com a criação da Faculdade e com o curso de *Educação do Campo*.

Então... eu estava trabalhando com turmas do Etno e surge esse edital para as turmas de Educação do Campo. Mas precisava construir o projeto e, no momento em que surge o edital, me parece que tinha trinta dias de prazo para apresentar o projeto, e eu estava fora da região, fora do

território. Estava num percurso pelo Nordeste. Recebi o convite de contribuir com outro elemento, tinha possibilidade de turmas nas áreas das Ciências Naturais, tinha possibilidade na área de Linguagem e Códigos e tinha possibilidade nas áreas de Ciências Sociais. Ciências Sociais, na perspectiva em que se apresentava, particularmente no Ensino Médio, era Filosofia, Sociologia, História e Geografia, essas quatro disciplinas. E seria extremamente interessante também a oferta de uma turma atendendo a essa demanda da Filosofia, da Sociologia, da Geografia, da História. Só que eu não tinha como pensar uma ênfase nessa direção. Não tinha nem disponibilidade de tempo e nem estava aqui para poder ir dialogando com os colegas e ir junto, pensando as disciplinas, pensando Tempo Comunidade, pensando as questões, pensando o percurso da investigação, a formação do egresso, essas coisas todas... competências, habilidades, a bibliografia. Era um mundo de coisa para pensar. Mas percebia que tinha um conjunto de disciplinas, de componentes curriculares que me possibilitavam trabalhar a carga horária praticamente completa de cada semestre com as turmas de Educação do Campo, tanto numa ênfase, quanto na outra. E sinalizei na direção de que topava participar dessa trajetória da construção do curso. Contribuí com pouca coisa na construção do projeto porque ele ficou muito mais com a professora Socorro Dias e a professora Raquel. Elas praticamente construíram toda a estrutura do curso e com alguma contribuição, acredito eu, da professora Netinha. Isso do desenho, de ir colocando a ossada, depois os músculos, depois as partes do corpo, pensando o cérebro, pensando como a musculatura se ajusta, esse desenho.

E quando retornamos, e já estava aprovado, já tinha a sinalização de que seriam nove turmas que iriam iniciar por tais lugares, a coordenação atravessou pelo meio e resolveu que tinha que ser em outros locais. Isso criou um certo desconforto.

Quando retornei, ainda estava na Faculdade de Pedagogia. E numa dessas reuniões de encaminhamento do curso, eu lembro de um desses confrontos internos de quem vai coordenar, de quem pode ser convidado.

Então, quando nós chegamos, estava ainda no período das reuniões internas para ir vendo como implantar esse curso, como dialogar com as prefeituras, com as organizações coletivas, como divulgar o curso nos

municípios, como fazer a condução do curso, quem iria conduzir. E, depois de quatro ou cinco reuniões, quando saímos da reunião – professora Raquel, eu, a professora Socorro, professora Alcione, acho que nós mesmos, só nós quatro ou cinco sentamos num outro local para dialogar sobre a nossa percepção, já que na nossa cabeça quem deveria conduzir o processo éramos nós, e não necessariamente o campus ou a Pedagogia, o curso de Pedagogia, a Faculdade de Pedagogia. E essa condução estava se construindo nessa direção da coordenação assumir, da coordenação do curso de Pedagogia, da Faculdade de Pedagogia assumir. Então fomos percebendo que um dos elementos centrais que emperravam avançar era a quantidade de vagas que o edital previa: quatorze vagas de efetivos. E na conversa com outros colegas, fomos percebendo também que essas vagas já estavam distribuídas internamente. Tinha duas para Letras, tinha duas ou três para Agronomia, tinha uma ou duas para Florestal, tinha duas ou três para Pedagogia, tinha duas ou três para Geografia, já compromissos internos da coordenação e essas faculdades já se mobilizando para fazer o edital do concurso público. Tomamos uma decisão de primeiro colocar o pé na parede, tentar tomar para nós a condução, nós no sentido de fazer um reforço ao redor da professora Socorro para ela assumir, já que ela tinha alguma dificuldade em função da relação com a professora Netinha, a coordenadora do campus. Mas com esse reforço, ela foi rompendo e aceitando a necessidade de que precisava construir um corpo específico e que era muito mais pertinente, em vez de se juntar com a Pedagogia, que é urbana, urbanocêntrica, que não tem atuação nas escolas do campo, se juntar com o Etno porque a relação do Etno já é com mediadores políticos, com o campesinato regional, com populações indígenas, quilombolas, agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, extrativistas.

Então tinha um problema que era das vagas e decidir o plano político-ideológico-filosófico. As vagas que eram do edital eram para o curso e não para as outras faculdades. Então se criou um estranhamento com todas as outras faculdades de uma tacada só porque elas já tinham se adonado das vagas e já tinham a garantia da coordenação de que as vagas eram daquelas faculdades. Porque aquelas faculdades iriam ceder um professor para uma disciplina aqui e daqui a cinco ou seis semestres um outro professor para uma disciplina acolá.

Então organizamos uma proposta bem estruturada de condução e de criação do curso, juntando-se ao curso de Etno e criando uma faculdade com corpo de professores, porque o Etno já tinha um corpo de professores mais ligados ao Direito, à Antropologia, a outras áreas próximas da Arqueologia. E de fazer no interior das nossas faculdades de origem a permuta de vagas, dessas vagas do edital, com os códigos de vaga, repassando um código de vaga ou dois para a Pedagogia poder migrar uma outra professora e eu para a faculdade de Etnodiversidade. Migrar a professora Socorro também, que era ligada à Pedagogia, migrar a professora Raquel, que era ligada à Letras. Mais tarde fomos fazendo isso também, acenando com alguns professores que se dispuseram a migrar, como a professora Carla, da Agronomia. Queríamos também trazer, e fizemos um esforço para trazer a professora Maristela Marques, da Agronomia, em função de toda a trajetória dela na construção da Casa Familiar Rural nesse território, da bagagem que ela tem de diálogo com o campesinato regional, mas ela não se dispôs em função de questões pessoais, particulares.

A professora Ana Paula Sousa também foi convidada a narrar sua relação com a história da Faculdade e com o curso de Educação do Campo.

Como é que foi minha relação com a faculdade, do surgimento da FACETNO, da Faculdade de Etnodiversidade e dos cursos. Minha participação nesse processo de implantação se deu não muito próxima. Na verdade, foi através dos movimentos sociais. Na época em que o curso foi criado, a universidade, eu, dentro da universidade, percebo o tamanho da dificuldade que a universidade tem de se relacionar com os movimentos. Essa dificuldade já existia nessa estrutura; embora existissem pessoas com outra cabeça, o movimento, a instituição em si tinham muita dificuldade. E eu me lembro que eu fui procurada pela professora Francilene, que tinha chegado aqui e falou dessa ideia de criar um curso para as populações indígenas na universidade. Essa foi a primeira conversa. Eu estava na Fundação Viver, Produzir e Preservar, era da coordenação. Como eu era professora, o pessoal disse: “Vai lá conversar com a professora que chegou

da UFPA". Claro, a gente já tinha trabalhado juntas no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que foi uma coisa que a universidade fez. E a fundação, os movimentos ligados à fundação, como os sindicatos dos municípios, todos atuaram conjuntamente com a universidade na implantação do PRONERA, na execução do Magistério da Terra. Era esse povo o público desses cursos, das vicinais e tal.

E eu falei: "Mas, para um curso para indígenas, você precisa procurar quem trabalha com as populações indígenas". E ela falou assim: "Olha, vim pedir o seu apoio e, claro que a gente vai apoiar, mas a gente não é o bloco mais indicado para discutir isso. Somos um movimento de agricultores, de ribeirinhos, no máximo, mas não de indígenas. A gente não tem representações indígenas. A gente tem pautas com os indígenas nas pautas amplas". E ela me contou a ideia do curso e tal. Disse: "Ah, mas quem tinha indicado você era o Aurélio Viana". O Aurélio Viana era um cara da Fundação Ford que apoiava projetos da fundação e estava apoiando um projeto na fundação e outro para a universidade, que era para a implantação desse curso na UFPA. Foi ele quem sugeriu o meu nome lá para a Jane Beltrão. O Paulo Medeiros, um dos diretores, falou assim: "Por que esse curso deles é só para os indígenas? Por que não tem um curso também que... por que não amplia isso para agricultores, ribeirinhos, quilombolas, enfim, todo esse povo que não vai estudar por essas vias convencionais da universidade? Não vai disputar um vestibular aqui?". E eu falei: "É, vamos sugerir isso".

Esses foram os primeiros contatos, e eu lembro que teve alguma resistência dentro da universidade, mas a universidade não conseguiu encaminhar porque, de fato, a universidade queria um curso para povos indígenas, mas ela também não renunciava a algumas coisas. Por exemplo, para você entrar, você tinha que ter o Ensino Médio completo. Quem das populações indígenas tinha o Ensino Médio completo naquela época, dez, quinze anos atrás? Então você não vai ter público se essa for a forma que você vai fazer a entrada. A universidade disse: "Olha, a gente não pode mudar essa entrada, a entrada tem que ser essa. Então vamos ampliar, porque vocês vão ter turmas mistas". E, claro, aquele medo de lidar com turmas mistas. Eu nunca me esqueço de uma fala muito boa do Paulo

Medeiros quando estava conversando sobre isso com professores da UFPA e todos nós numa dessas conversas sobre a implantação. E o pessoal dizia assim: “É muito mais complexo a gente fazer uma turma que tenha agricultor, que tenha indígena, que tenha ribeirinho, que tenha quilombola, que tenha tudo isso junto na mesma sala”. E o Paulo falou assim: “Vocês acham que vocês estão capacitados para trabalhar sozinhos com os povos indígenas que são outro povo? Vocês já colocaram para vocês mesmos um desafio bem maior. Eu acho que receber outros talvez ajude a lidar com esse desafio”. E assim foi feito. Com muito debate, muita conversa, criou-se o curso. Depois tem as histórias do Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO, dos editais e, claro, a universidade sempre resistente. Resistente à ideia do curso. Por dentro da universidade teve muita resistência, e posso dizer que isso só foi para a frente porque saiu esse edital para bancar os cursos, entendeu? Saiu esse edital para bancar financeiramente cada centavo desses cursos. Tanto que você pode olhar lá que o curso tinha dinheiro para contratar professores, tinha dinheiro para pagar os materiais didáticos, tinha dinheiro para tudo. Só precisava do carimbo da universidade. Mas depois, claro, quando isso foi tomando uma dimensão e a própria universidade foi reconhecendo isso, quando a nova direção entrou, eles foram a Brasília e disseram: “A gente vai querer esse curso no conjunto da universidade. Esse é um curso da universidade”. Porque esse não era um curso da universidade. Esse era um curso do PRONACAMPO no começo. Um programa. “O programa vai acabar. A universidade vai aceitar esse curso, que é como a gente tem hoje, que é como quando você chegou”. Quando eu cheguei já não era mais um curso, mas um programa só do PRONACAMPO.

Foi preciso fazer isso para enfrentar a própria universidade nas suas limitações. É claro que essas limitações não acabaram ainda. Você trabalha lá e sabe como a gente ainda tem desafios para uma modalidade dessas, que é uma coisa redonda para entrar num negócio quadrado, que é o ensino público e superior.

Depois que isso deslançou e saíram os editais para as turmas, a gente começou pelo movimento. E eu estava lá a fazer uma campanha para as pessoas se inscreverem, participarem, para receber o pessoal da universidade. Em cada evento do sindicato, da Federação dos

Trabalhadores na Agricultura – FETAGRI, da pastoral da igreja isso virou um assunto de todos os movimentos na região com duas coisas básicas. Primeiro, a gente é parceiro nesse curso da universidade e isso é uma oportunidade para nós. Segundo, a gente tem que apoiar esse processo e ajudar a instalação, porque a universidade só tem uma sede aqui, mas quer fazer os cursos lá nos municípios. Isso a gente apoia, só que a universidade não tem estrutura lá, e a gente tem que ajudar ela a fazer funcionar. E é onde ia essa disputa com algumas prefeituras. Onde não tinha prefeitura que apoiasse para ceder uma sala e um espaço para os alunos estudarem... tinha a paróquia. Eu dei aula nas salas da paróquia, na sala catequética.

Como é que começou a luta nos movimentos pela educação? Primeiro, construir escola, ter escola em todas as vicinais para todo mundo poder estudar, aprender a ler e escrever. Isso foi numa crescente. Depois tem o Ensino Médio... o Ensino Fundamental completo, e até hoje essa luta segue. Não tem Ensino Médio na zona rural. Você sabe que a gente tem, no máximo, nas vilas ou em algumas localidades uma coisa multisseriada, ainda muito frágil. E fora essa fragilidade de você não ter concurso público, não ter uma carreira de formação para os professores na rede municipal e não ter concursos suficientes no Estado. Os professores são trabalhadores reféns do sistema e existe uma rotatividade enorme, exatamente porque não tem garantia de direitos. Ou os professores saem porque acham uma coisa melhor ou são tirados porque há quem decide sobre isso nos governos municipais e estaduais.

Para somar nessa roda, seguem as imagens dos materiais de divulgação da primeira e da segunda Jornada Acadêmica, ocorridas na Faculdade de Etnodiversidade.

Figura 12: Card de divulgação da primeira jornada acadêmica



Fonte: Equipe de organização do evento, 2019

O primeiro evento foi realizado no *campus* de Altamira, entre os dias 1º e 5 de julho de 2019, e organizado pela Faculdade de Etnodiversidade – FACETNO, da UFPA. A jornada integrou pesquisa, ensino e extensão nas áreas da Educação do Campo e Etnodesenvolvimento, com debates relacionados à Educação Diferenciada, Ensino, Etnodiversidade e Formação de Professores. Houve apresentações de trabalhos acadêmicos.

A programação foi organizada por atividades. Aglutinou o II Encontro Acadêmico da Etnodiversidade, o I Encontro dos Estudantes de Educação do Campo da Transamazônica e do Xingu, o Encontro do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e o Encontro dos alunos da pós-graduação:

Os trabalhos apresentados trouxeram dados de resultados de pesquisa, relatos de experiências, atividades desenvolvidas pelos alunos no Tempo Comunidade e nos estágios supervisionados, bem como experiências nas comunidades tradicionais e resultados de Trabalhos de Conclusão de Curso defendidos. Essa diversidade temática foi acolhida e organizada por eixos, como: memória,

identidade e conflitos territoriais; educação diferenciada; ensino e Etnodiversidade; formação de professores; Etnodesenvolvimento, saberes e práticas de populações tradicionais, camponesas e povos indígenas; e Educação e modos de vida de populações tradicionais, camponesas e povos indígenas. A abertura oficial do evento contou com a presença do professor Miguel Arroyo, Coordenação do *campus de Altamira*, Direção da Faculdade de Etnodiversidade, coordenações do Curso de Educação do Campo e Etnodesenvolvimento, representantes de Movimentos Sociais e representantes discentes (Portal UFPA, 2019, texto adaptado).⁴

Durante o ano de 2021, ocorreu a II Jornada Acadêmica de Etnodiversidade, cujo tema fez alusão aos 10 anos do curso de bacharelado e licenciatura em Etnodesenvolvimento. A mesa de conferência de abertura foi mediada pela professora Francilene Aguiar Parente. O tema foi “Etnodesenvolvimento: 10 anos de luta por uma Universidade plural”, apresentado ao vivo via Youtube, da Faculdade de Etnodiversidade, no dia oito de julho de 2021. Teve como professores componentes: Aurélio Viana, antropólogo; Antônio Carlos de Souza Lima, Museu Nacional/UFRJ; e Jane Beltrão, UFPA. Refletiram sobre a luta histórica implementada para a criação do curso de Etnodesenvolvimento e o significado dessa conquista de um projeto de ação afirmativa que comemora dez anos com todos os desafios e lutas em prol da defesa dos conhecimentos e dos direitos dos povos e das comunidades tradicionais.

Diversos alunos e alunas do curso de Etnodesenvolvimento estiveram acompanhando a transmissão dessa mesa e interagiram com os professores na forma de comentários, questionamentos e depoimentos pessoais de suas trajetórias pelo curso.

Essas trocas, ainda que nesse formato remoto, despertaram em nós fortes emoções celebrativas e, ao mesmo tempo, indignação por essa conjuntura de retrocesso que estávamos vivendo no país que afeta, sobretudo, a dinâmica de luta dos movimentos sociais.

⁴ Disponível em: Universidade Federal do Pará (ufpa.br) . Acesso em: 08 jul. 2021.

Foi destacada, nas falas, a importância da renovação das lideranças dos movimentos sociais nas comunidades tradicionais por sujeitos participantes de movimentos que passam pela academia e voltam aos movimentos. Esses movimentos são fruto da luta por inclusão, a partir de ações e políticas afirmativas de povos de comunidades tradicionais, no sentido de construir relações entre a universidade e os movimentos sociais. E, uma vez articulados, discutir questões referentes ao acesso e à permanência de alunos camponeses, indígenas, ribeirinhos, extrativistas e quilombolas na universidade.

Na conferência de abertura da II Jornada Acadêmica de Etnodiversidade, apresentada no dia 06 de julho de 2021, o professor Marcos Formigosa ressaltou a importância da defesa de uma universidade plural que tem sido a marca dos cursos da Faculdade. Uma universidade plantada no interior da Amazônia, fundada em 1957, e com sua interiorização em 1987, com a formalização do processo de interiorização.

Figura 13: Card de divulgação da II jornada acadêmica



Fonte: Comissão organizadora do evento, 2021

Essa imagem do cartaz criado pela organização da II Jornada Acadêmica em Etnodiversidade notadamente expressa a diversidade de povos e comunidades tradicionais das águas, dos campos e das florestas da Transamazônica e do Xingu.

Os próprios caminhos trilhados pelos egressos para acessar o curso expressam a diversidade dos discentes, que se lançam aos desafios de acesso por tantas travessias de rios, balsas, estradas, florestas. Os discentes quilombolas do Marajó, por exemplo, deslocaram-se para Altamira para estudar na primeira turma no Etnodesenvolvimento. O que os move são as demandas das comunidades na saúde, na sustentabilidade, na educação, nos ambientes, no território, na afirmação da identidade linguística. E mais, a procura do porquê do preconceito, da discriminação, da opressão que incide sobre esses povos. A criação de um curso de graduação em conjunto com as comunidades é a maior conquista que se pode obter, tendo em vista o caráter de inovação diante da realidade e a reivindicação dos direitos dos povos e comunidades indígenas e quilombolas, bem como o seu ingresso no mercado de trabalho em suas regiões de pertencimento. A professora Jane Beltrão registrou em sua fala a necessidade de produzir uma nota técnica como forma adicional de justificativa de implantação do curso. A criação do curso contou com o financiamento da Fundação Ford e do REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidade Federais. Na época, o coordenador do *campus* de Altamira, professor Rainero Meireles, ofertou todo apoio a esse processo de fundação do curso e, posteriormente, da Faculdade de Etnodiversidade (Beltrão, 2021).

A professora emérita da Universidade Federal do Pará, Zélia Amador de Deus, participou do processo de criação do Curso de Etnodesenvolvimento. Tendo em vista também os estudos de seu grupo de estudos afro-amazônicos em 2003, a professora, junto com ativistas e pesquisadores, entrou com um pedido de cotas para negros na Universidade. Segundo a professora Zélia, o processo tramitou, foi engavetado, mas o movimento de busca fez com que em 05 agosto de 2005 chegasse para ser votado e aprovado no

Conselho Superior de Ensino, embora não fosse do jeito que se esperava, pois o reitor à época não concordava com a questão das cotas para negros. Ainda assim, foi aprovado, de acordo com a Lei 127011, 50% de vagas para escola pública e 40% para negras e negros, mesmo com certa insatisfação com esse resultado.

A proposta continha também reserva de vagas para indígenas e quilombolas. Mas isso foi abandonado pela relatoria do Conselho, que sequer a considerou. Essa proposta se tornou concreta em 2008, porque o ingresso de dava pelo Processo Seletivo Seriado e, portanto, houve muitas reclamações da sociedade e dos cursinhos pré-vestibular, que recorreram ao Ministério e conseguiram que a Universidade, por causa do Processo Seletivo Seriado, pôde colocar em prática em 2008. Segundo a professora Zélia Amador, como as vagas para indígenas e para quilombolas ficaram de fora da relatoria, ela voltou a insistir para essa reserva, de forma que professora Jane Beltrão apresentou um projeto para o Conselho de reserva de vagas, que foi aprovado em 2009.

A professora Jane Beltrão tinha um projeto de pesquisa com a Fundação Ford, projeto que amparou o curso de Etnodesenvolvimento elaborado para ribeirinhos, indígenas, quilombolas, pescadores, extrativistas e as lideranças do campo. Abrangeria a diversidade social da região de Altamira, estado do Pará. Não foi uma tarefa fácil a criação desse curso, porque a Universidade questionava a questão do mercado de trabalho para esses sujeitos. Uma das funções da universidade é formar pessoas para atuar no mercado de trabalho, mas que mercado havia para uma pessoa graduada em Etnodesenvolvimento? Ninguém entendia onde esse profissional iria trabalhar. Então o curso foi criado como Licenciatura pelo fato de os egressos serem absorvidos pela comunidade. Um curso voltado para determinados sujeitos e que tinha que dar condições para eles se tornarem autônomos, dirigirem-se a seus territórios e criarem projetos de desenvolvimento, conforme a visão de desenvolvimento que considerasse a sustentabilidade.

Segundo a professora Zélia Amador, o projeto da professora Jane Beltrão, reconhecido como ação afirmativa, foi o que “segurou” os recursos que garantiram a criação do curso. Não foi fácil criar esse curso nas instâncias da universidade. Cada dia vinha uma dificuldade que chegava até nós da Pró-reitora de ensino de graduação. Mas os grupos, em sua maioria mulheres, estavam dispostos a desafiar a burocracia da instituição e criar o curso. Para além de oferecer um diploma, criar o curso significava, e significa até hoje, enriquecer a universidade, porque é dessa forma que nós entendemos a diversidade. Portanto, é oportuno trazer aqui a contribuição da professora Zélia Amador, num fragmento de texto adaptado, na ocasião da conferência de abertura da II Jornada Acadêmica de Etnodiversidade, ocorrida em 22 de junho de 2021:

A igualdade de fato só existe e só pode ser igualdade se comportar dentro de si a diferença. Eu trabalho com política de ação afirmativa desde 1996 e esse meu trabalho vem de luta. Ao mesmo tempo em que sou professora, sou militante do movimento negro brasileiro, fui uma das pessoas que ajudaram a fundar o Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará, que está completando neste ano 41 anos. Também fui uma das pessoas que ajudaram a criar o Grupo de Estudos Afro-amazônicos da UFPA, que reúne professores, pesquisadores, estudantes e técnicos administrativos que trabalham com a questão racial dentro da universidade. Em 1996, nós começamos a trabalhar com políticas de ação afirmativa. Em 1995, em novembro, completava 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Em Brasília, o movimento negro foi para a rua, cobrando do Estado brasileiro políticas públicas de combate ao racismo e eliminação da discriminação racial.

Quem estava na Presidência da República naquele momento era Fernando Henrique Cardoso, que recebeu a comissão daquela marcha que se chamava “Zumbi pela cidadania e pela vida”. A fundamentação, a justificativa de combate ao racismo e eliminação da discriminação racial estavam amparadas na Convenção pela eliminação de todas as formas de discriminação racial, a qual o Brasil era signatário desde 1965. E o congresso ratificou essa convenção em 1968. Mas a ditadura militar foi

capaz de aprovar essa convenção? Sim, o estado brasileiro foi um dos primeiros signatários.

A ditadura militar acreditava que no Brasil não existia racismo, acreditava que no Brasil existia uma perfeita democracia racial, em que indígenas, negras e negros, brancos e brancas viviam com tranquilidade. Essa suposta tranquilidade é que fez com que um pouco antes da Convenção, no final da década de 1950, sobretudo com o apartheid na África do Sul, em 1957, a Organização Nacional das Nações Unidas e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, preocupadas com a questão do apartheid e com os conflitos abertos nos Estados Unidos na luta pelos direitos civis, instalaram no Brasil um laboratório onde vários pesquisadores entraram para pesquisar a razão de os conflitos raciais não estarem acontecendo no Brasil da mesma forma que nos Estados Unidos e na África do Sul. Nele, trabalharam pesquisadores como Florestan Fernandes, Roger Bastide, Oraci Nogueira, que aproveitaram esse laboratório brasileiro para desenvolver suas pesquisas.

O Brasil vendia externamente sua imagem como de uma perfeita democracia racial. Por isso, a ditadura assinou o projeto. As reuniões do Comitê aconteciam de quatro em quatro anos. Se formos procurar a participação brasileira nos relatórios, o que Brasil vai dizer é que aqui existe uma democracia racial. O Brasil era signatário dessa Convenção porque achava que não ia ter problema, já que aqui não tinha racismo. Assim, a ditadura militar assumiu esse compromisso internacional contra todas as formas de discriminação racial. Se formos ler os relatórios, vamos ver o quanto esse estado brasileiro é racista. É impressionante esse racismo justificado pela existência de uma democracia racial.

Essa roda histórica, com registros da criação do curso de Educação do Campo e da Faculdade, teria continuidade com a entrada de mais gente na roda, com contribuições fundamentais para contar essa história, principalmente professoras que também têm relação com esses processos institucionais de criação do curso, como a professora Maria do Socorro Dias Pinheiro e a professora Alcione Meneses, ambas citadas pelos colaboradores da pesquisa nas narrativas acima, além da professora Francilene Parente, que

participou desde a fundação da Faculdade; certamente, suas narrativas iriam enriquecer essa história. No entanto, as limitações de tempo para cumprir os prazos da pesquisa, somada às circunstâncias limitadoras decorrentes da pandemia, impuseram ajustes que fugiram do que realmente gostaríamos de fazer.

Reconhecemos que essa história não está acabada, nem tampouco narrada com todas as pessoas que tiveram e têm participado de sua continuidade, tanto do curso quanto da faculdade. A história continua e, em 2023, completamos 10 anos de existência nesse território da Transamazônica com o desafio de ser e permanecer, como disse a professora Carla Rocha, referência na educação diferenciada para os povos e comunidades tradicionais, para além da oferta dos cursos. Convidamos os leitores, na próxima roda, a refletirmos sobre os desafios da educação do campo, no contexto da faculdade de Etnodiversidade.

3. TERCEIRA RODA: desafios da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade

Abrimos essa roda com docentes e discentes do curso de Educação do Campo da Faculdade de Etnodiversidade para continuar o movimento narrativo e dialógico sobre os desafios da Licenciatura em Educação do Campo. As narrativas que seguem refletem os desafios da consolidação da Licenciatura em Educação do Campo a partir da experiência da Faculdade de Etnodiversidade, sem perder de vista que “a educação superior tem sido operada como um mercado universitário, no qual a educação, em vez de um direito, é tratada como um negócio que desperta o interesse de grandes empresas como investidores” (Hage *et al.*, 2018, p. 03-04). Realidade que também pôde ser constatada nesta região do interior do Pará.

Alguns elementos estruturantes desta política pública: estratégias de seleção diferenciada, o ingresso de sujeitos camponeses na Educação Superior; vínculo dos cursos com os movimentos sociais e com as escolas do campo; sua materialização por meio da Alternância Pedagógica; e formação interdisciplinar a partir das áreas de conhecimento (Hage *et al.*, 2018, p. 02).

A professora Raquel Lopes entra na roda e apresenta suas impressões:

Bom, eu acho que o maior desafio na consolidação da Licenciatura... A gente poderia fazer uma análise em duas frentes, uma mais externa, que tem a ver com o próprio futuro das comunidades, dos trabalhadores rurais, e uma mais interna. Do ponto de vista mais externo, eu acho que é preciso superar aquela visão romântica das comunidades rurais como santuários de preservação do que quer que seja. Como sujeitos humanos

historicamente situados, os trabalhadores rurais sempre foram diversos. Inclusive tem um autor que ando lendo muito, Jadir Pessoa, que fala em “ruralidades”. Então acho que a gente precisaria mudar a nossa compreensão do mundo rural a partir de uma perspectiva menos homogeneizante. Eu acho que o MST e a FETAGRI (Federação dos Trabalhadores na Agricultura) um pouco menos, mas muitos desses intelectuais que são importantes no movimento da Educação do Campo têm uma visão ainda muito estreita do que é o mundo rural, muito romântica. E isso não nos ajuda, porque a gente concebe, planeja uma intervenção, que, quando chega na ponta lá, onde é para acontecer de fato, acaba meio que se despedaçando, porque a realidade não é como no nosso planejamento. Então, desse ponto de vista externo a gente poderia dizer mais da teoria sociológica. É preciso talvez atualizar, relativizar, tensionar as nossas concepções, porque o mundo rural não é o que nós queremos, o que nós desejaríamos que ele fosse de nenhum ponto de vista. Então, você tem comunidades rurais que não plantam mais quase nada e têm o direito de não plantar, se elas assim desejarem. Tem comunidades rurais em que todas as famílias criam gado e vendem leite, mas compram farinha, compram macaxeira e querem continuar no campo. É a vida que elas escolheram. Isso contraria a nossa ideologia, nossa visão romântica de mundo rural? Talvez, mas é assim que decidiram viver. E você tem outras comunidades de microempresários, de microempreendedores rurais. Aquela comunidade pura da agricultura familiar, do núcleo familiar estabelecido, funcionando bonitinho, talvez só exista mesmo na nossa cabeça.

E vai para o outro extremo, que é a demonização do mundo rural. Eu conheço muitos professores e alguns intelectuais que se aborrecem, ficam ofendidos e negam isso. Então, é como a Isabel Antunes fala: você vai de um extremo a outro. Ou você romantiza ou você deprecia. E eu acho que falta dialética, falta atenção, falta atualização nessa nossa concepção de mundo rural, e isso nos remete para as nossas dificuldades internas. Se nós conseguirmos atualizar essa nossa visão do mundo rural, certamente nós teremos mais eficácia nos nossos planejamentos, mais humildade intelectual para chegar nas comunidades e, antes de substituir a cartilha tradicional pela nossa supostamente melhor, aprender as realidades. E, a

partir do momento em que nós tivermos mais clareza de que mundos rurais nós estamos lidando, vamos ter mais tranquilidade, mais segurança para agir internamente de forma mais acertada, de propor um projeto pedagógico mais conectado com as necessidades reais das escolas do campo, e não com aquelas que nós temos na nossa cabeça. Então as dificuldades para institucionalizar, para consolidar licenciaturas, na minha avaliação, passam por esses dois aspectos. O aspecto mais interno é o de saber qual é o nosso papel nesse novo mundo rural e, portanto, realizar uma reorganização interna a partir dessa atualização sobre o que nós queremos para cada um de nós, como sujeitos e como coletivo, considerando que o mundo rural não é o paraíso com o qual sonhamos ao propor licenciaturas.

A professora Raquel é freiriana. Advoga a necessidade de aprender com os sujeitos, que é uma tese cara a Paulo Freire. Podemos constatar como Paulo Freire defende o compromisso de conhecer a realidade dos sujeitos para só depois propor algo a ser desenvolvido com eles: “O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe” (1993, p. 36-87). Segue a continuação de sua narrativa sobre os desafios da Licenciatura em Educação do Campo:

E as dificuldades de consolidação dentro da universidade são basicamente as mesmas de outros cursos, exceto o fato de que nós trabalhamos com a Pedagogia da Alternância, o que demanda da universidade um outro exercício de gestão, por exemplo, em relação ao financiamento. O nosso curso, como diz o nosso reitor, brincando, é um curso caro porque a gente precisa mobilizar recursos que vão além daqueles comuns na instituição, que são pagar água, luz, salário de professor. A gente acaba tendo que cobrir outra demanda, que são os nossos deslocamentos, o financiamento para as aulas de campo. Só que eu acho que isso já está entendido. Falta agora só a gente dar uma aprimorada nesses mecanismos gerenciais e organizar mais internamente a nossa própria vida. Assim, para terem uma ideia, ainda tem muito professor que marca a ida para as comunidades e não vai porque teve um problema na família, se atrapalhou de alguma forma. Acho que a gente precisa se

profissionalizar, a gente precisa entender que nós trabalhamos em uma outra dinâmica. Não dá, por exemplo, quando a gente voltar a instalar as turmas nas sedes dos municípios, não dá pra chegar na terça-feira de tarde, porque já se perdeu metade da carga horária. E quando a gente for fazer o monitoramento de Tempo Comunidade, se a gente planejou quatro dias, é importante estar os quatro dias nas comunidades. A gente precisa voltar a ir às comunidades e terminar com esse negócio de trazer aluno para a sede do município e mandar recado, dizendo que se eles quiserem ser orientados, que cheguem na sede. A gente pode fazer isso emergencialmente, mas tem muitas questões que nós precisamos repensar internamente e que não dependem exatamente de outras instâncias. Dependem de consciência política, compromisso profissional, responsabilidade, e a gente precisa também avançar na produção de conhecimento. A gente tem feito... agora na pandemia, eu acho que a nossa faculdade, o nosso curso em especial, fez experiências muito interessantes em termos da publicação de resultados. E a gente não para. É bem interessante isso. Mas eu diria que as dificuldades passam por esses dois vieses: um da relação mais externa e o outro de organização interna nossa, que tem a ver com a maturidade da equipe.

Diálogos e enfrentamento

Basicamente, formação continuada. Especialmente na área de Linguagem. A grande reclamação das escolas do campo hoje, a reclamação pedagógica, é a não aprendizagem da leitura escrita. Se você já tinha um processo bastante equivocados de elevação compulsória de escolarização, na pandemia isso piorou muito. Antes as crianças saíam do ciclo de alfabetização, que eram aqueles três anos muito institucionalizados pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, e iam para o quarto ano analfabetas, não alfabetizadas. Hoje elas estão chegando ao sexto, ao sétimo, ao nono ano nessa mesma condição. E a demanda mais crua das escolas é essa. Como enfrentar esse desafio? Por isso nós estamos propondo esse projeto de extensão, pois o enfrentamento dessa questão da não alfabetização não é uma questão individual do professor daquela série, daquele ano, mas passa por uma compreensão coletiva, que envolve a gestão da escola, a própria direção,

a coordenação pedagógica, os professores de todas as áreas, não só de Português, e as famílias. Ao enfrentar o problema da não aprendizagem da escrita e da leitura, a gente precisa enfrentar ao mesmo tempo a questão curricular, a questão da gestão. O diretor de uma escola dessas deve compreender que esse problema da não aprendizagem é dele também, vai requerer um processo de horizontalização das ações. Então esse gestor vai precisar, por exemplo, ser menos centralizador na proposição do planejamento. Ele vai precisar dialogar de forma mais igual, menos hierárquica, com os professores, com os coordenadores pedagógicos, com as próprias famílias, com os próprios estudantes, porque essa é uma questão de enfrentamento coletivo, institucional. Não pode ser uma ação particular, individual, da professora de Português do sexto ano. Tem que ser um enfrentamento... Para ser eficaz, tem que ser um enfrentamento de todos nós, da escola em todas as suas instâncias, das famílias, do nosso curso, da sociedade de um modo geral.

Hoje, pelos dados que a gente está recolhendo dos seminários de Tempo Comunidade, dos estágios, pelas nossas visitas que foram realizadas agora em novembro e dezembro, eu digo com muita assertividade que a demanda deles é nessa direção do enfrentamento da não aprendizagem da leitura e da escrita. Que não é uma questão isolada. Vai respingar na reestruturação curricular, numa mudança de postura de gestão escolar, de relação com as famílias, com as comunidades. Se a gente começar a enfrentar isso, eu acho que a gente tem muitas possibilidades de acertar junto com eles.

O discente do curso, Daniel Gomes, apresenta sua compreensão sobre o objetivo da Educação do Campo:

E é isso que eu acho interessante do curso de Educação do Campo, porque ele surgiu para isso na nossa região, para pegar os que foram deixados na sarjeta e colocar no ensino superior. Fora os outros cursos de Educação do Campo que tem país afora. Não que seja para virar um pesquisador da área ou um grande doutor ou professor... não. Ele “pega” aquele que foi esquecido na sarjeta para dar formação, para poder voltar e tentar amenizar esse sistema precário, porque a grande questão é esta: eu

me formo em Educação do Campo para voltar para o meu campo e atuar em prol de melhoria.

O professor Mário Henchen apresenta suas percepções sobre os desafios e as complicações na Licenciatura em Educação do Campo e faz uma reflexão sobre o curso e seu caráter pedagógico, e não de formação do campesinato! Segundo o professor, os camponeses estão desapaixonados pela proposta de Educação do Campo.

O caráter pedagógico do curso vai, em grande medida, também influenciando a definição do perfil de quem vai entrar no curso nas turmas atuais, nas novas turmas. Não por acaso, agora com essa complicação da pandemia e em função da precariedade de recursos materiais das famílias dos alunos, houve um refluxo enorme na quantidade de alunos das turmas, uma desistência enorme. E um pequeno mapeamento dessa desistência aponta que as desistências são daqueles do fundo da vicinal, daqueles lá da RESEX, Reserva Extrativista, lá do quilombo. São os primeiros que estão desistindo, porque não conseguem acompanhar, porque não têm uma infraestrutura que possibilita isso. Ah, mas vamos organizar para ter oferta da aula um dia sim, um dia não. Acontece que para ter acesso ao rádio, ao local que tem sinal de internet na RESEX, tem que se deslocar um dia de viagem. Então não tem como estar um dia sim, um dia não. Tem como estar uma vez por semana no máximo. Para esses indivíduos e com o custo também de ficar a etapa toda em Altamira... Uma coisa é ter a casa do estudante, ter uma certa contribuição, ter um certo apoio da família, trazer alguma coisa e receber uma bolsa auxílio permanência. Outra coisa é ficar completamente desassistido. Isso também tem uma diferença enorme, dada a fragilidade desses indivíduos, desses sujeitos que já foram, em função da ausência de políticas públicas, fragilizados no interior de uma trajetória de mais de cinquenta anos do território da Transamazônica.

De uma certa forma, tem isso de manter a oferta, mas o perfil da oferta mantida já vai excluindo a grande maioria daqueles que, entre aspas, deveriam ser os primeiros a ter acesso ao curso. Isso é um fator complicador.

Um outro elemento que eu percebo é que as primeiras turmas do Etno, particularmente da Educação do Campo, eram turmas que tinham um trânsito no interior do sindicato, na delegacia sindical, na cooperativa, na associação, no movimento de mulheres, no movimento de bairro. Muitos tinham passado pela Casa Familiar Rural e alguns eram até monitores das primeiras turmas da Casa Familiar Rural. E isso traz para o interior do curso uma qualificação para debate, para confronto, para disputa de ideias, para reforçar pertencimentos, para reforçar interesses já sinalizados nas suas relações, no interior da sua trajetória, nos municípios...

O professor Mário continua suas reflexões e fala sobre o perfil da formação do formador de professores:

Qual é o perfil? Estou dizendo também sem dados objetivos de pesquisa, estou dizendo a partir de um olhar apressado. O perfil das últimas turmas ofertadas, por ser na sede em Altamira, no campus, já deve ter mudado um bocado. Até porque também o campesinato não avançou muito na constituição de novos quadros de mediadores nos últimos dez anos. Uma das questões, como a própria egressa do curso, depois que fez especialização, analisou na monografia dela, é a formação dos formadores. Daquela perspectiva de quem cuida do cuidador. Bourdieu levanta a questão: “quem forma o formador? Qual é o perfil de formação desse formador? Quem vai ser o formador amanhã nas escolas do campo?”. Mas qual é o perfil da formação desses indivíduos que estamos formando hoje, já que eles terão esse apanhado de elementos na construção de uma trajetória no curso, uma trajetória acadêmica, mas não têm esse apanhado dos egressos anteriores de uma formação, de uma qualificação, de uma interpretação da realidade que se dá só no interior das organizações sociais e dos movimentos sociais coletivos. O que não acontece no interior da UFPA.

Uma formação da ENFOC, da Escola Nacional de Formação, da FETAGRE, da CONTAG, que eu participei nos vários municípios desde o Pacajá até Porto de Moz, tem um caráter completamente distinto da formação da turma de Educação do Campo, mesmo quando trabalhamos

com a mesma temática. Temática que é objeto da disciplina de Antropologia do Campesinato, de Sociologia do Campesinato e Educação do Campo, de História do Campesinato e Educação do Campo. Mesmo que sejam elementos semelhantes, o perfil de quem está na relação com os sujeitos da comunidade possibilita discutir outras questões. Então, como os formados pela ENFOC não têm esse percurso, isso pode se apresentar como fragilidade no momento posterior, que é o trabalho de formação no interior das escolas do campo.

Nas primeiras turmas, ou eles estavam engajados no sindicato, na delegacia, no movimento de mulheres, ou estavam engajados como professores numa das escolas do campo, minimamente com alguma relação com essas escolas. Mas isso era nas primeiras turmas. Nas atuais, um olhar apressado indica que a grande maioria não tem o perfil dessa relação. Eles não estão engajados, provavelmente eles virão a se engajar no interior dessas organizações, estabelecer uma relação mais estreita com elas, mas a maioria não constituiu ainda essa relação.

E não é só uma questão da idade, porque havia alunos com quarenta anos que não tinham essa relação de proximidade com as organizações sociais, enquanto havia alunos com vinte e dois, vinte e cinco que tinham, estavam na Escola Nacional de Formação - ENFOC, estavam no sindicato, na delegacia sindical, estavam no partido, estavam na organização. Então, não é só uma questão de idade, mas é uma questão de já ter iniciado uma trajetória que possibilitava trazer para o interior do curso um outro conteúdo e levar do próprio curso um outro conteúdo também no objeto maior que é o debate, que é o confronto da visão de mundo, das ideias, da percepção dos modelos de sociedade.

Há esse conjunto de elementos que apontam para uma fragilidade, para um descompasso, para uma série de ambiguidades também de distorção da proposta inicial. De um outro lado, também tem uma série de elementos que sinalizam para rupturas, para avanços, que também não dá para deixar passar batido, não dá para desconsiderar. Os relatórios das turmas e os trabalhos de conclusão de curso no formato de artigos também apontam, em grande medida, para isso, para um confronto mais acentuado entre os comunitários e a gestão pública local para repensar essas demandas das escolas do campo. Quando digo confronto, quero dizer

confronto de interesses, até mesmo em situação em que o poder público chega na comunidade avisando que vai fechar a escola porque só tem meia dúzia de gatos pingados para a escola do campo. E a escola faz o confronto, com base em legislações que aprendeu em função da existência do curso, porque teve acesso a essa legislação, porque teve acesso a saber que tem garantias do poder público no sentido de reivindicar uma demanda junto ao Ministério Público, à Defensoria Pública, um direito já adquirido. Confrontam a própria Secretaria de Educação no sentido de avaliar a construção desses projetos políticos pedagógicos, de que eles sejam feitos na própria escola do campo e não mais copiado como xerox da escola sede. Tem muito isso no território, tem muito desse debate. E, às vezes, a escola sede é uma escola na cidade, que repassa instruções para uma escola anexa, que é lá no final da vicinal, com dois perfis completamente distintos de alunos que estão em curso, da qualificação dos professores, dos clientes da educação, dos familiares.

Então é repensar, confrontar o poder público no sentido de que é necessário construir um projeto político-pedagógico com o rosto do campesinato, com o rosto da escola do campo. É também uma coisa interessante, não é? Pensar no interior do próprio curso essa relação entre o conteúdo que está sendo trabalhado e o mundo de vida dos sujeitos a partir da Química, da Física, da Geografia, da História, mas também da poesia, do canto. É interessante porque isso possibilita situar também e (re)situar algum conteúdo programático das próprias disciplinas ofertadas nas escolas do campo, e de ter sujeitos mais atentos... Claro que vou colocar entre aspas o “engolir goela abaixo” tudo que é ofertado, como se fosse necessário cumprir aquele conteúdo e não refletir acerca do próprio conteúdo. Isso são ganhos, avanços com a existência do curso, com a existência desse currículo, com a existência dos projetos político-pedagógicos da matriz curricular. São avanços que se colocam.

*Depois, uma outra coisa que eu vejo é: num percurso de tempo a médio e longo prazo, acho que para curso de Educação do Campo deve-se fazer a mesma pergunta que se deve fazer para o projeto da Casa Familiar Rural, mudando, em grande medida, os sujeitos da ação da Casa, porque a Casa não foi pensada **pelos** camponeses, foi pensada **para** os camponeses. Quem pensou nela nessa região aqui foi o sindicato, foi a cooperativa, foi*

a associação, foi o movimento do campo e da cidade, foram os pesquisadores do Laboratório de Agroecologia da Transamazônica – LAET. Eu estava na equipe quando a casa foi pensada. Foram os camponeses que reivindicavam uma escola diferente da escola que eles tinham, mas eles não pensaram as disciplinas, eles não pensaram a pesquisa de campo, eles não pensaram essa história do tema gerador. Eles não pensaram isso. Quem pensou foram os monitores. Quem pensou foram os agentes públicos, foram os mediadores.

Então, embora o curso venha se constituindo para atender a essa demanda, tem um abismo enorme a dizer, a afirmar que ele foi pensado pelos sujeitos camponeses. Não. Ele foi pensado ainda no interior da academia para atender a uma demanda de escola do campo, de sujeitos camponeses.

A minha questão: existe uma demanda, um espaço de diálogo, de construção de relação que possibilitaria um passo seguinte, que seria os próprios camponeses - populações indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, agricultoras familiares, extrativistas - apresentarem o perfil do curso que eles desejam para formar as suas próximas gerações? Porque esse curso de Educação do Campo foi pensado ainda na matriz de escolarização de professores e não de formação, de qualificação de sujeitos camponeses. Ele ainda é um curso de caráter pedagógico, no sentido do curso e da estrutura de pedagogia. E me leva a imaginar duas questões: se a Casa Familiar Rural, nessa mesma matriz de Tempo Escola, Tempo Comunidade, de relação com os sujeitos do campo, de ser pensada para o campo, embora envolvendo, claro, em todas as atividades os camponeses, suas pesquisas, suas demandas... se esses sujeitos do campo, que estão na labuta, no trabalho, no mundo de vida camponesa, na sua produção e reprodução social, ultimamente não têm demandado um repensar do modelo da Casa Familiar Rural?; e se as próprias organizações coletivas já não têm colocado nos últimos dez anos a Casa Familiar Rural como uma das suas bandeiras de luta, um dos seus principais projetos para o território? Não estaria acontecendo, no plano das organizações sociais coletivas camponesas, uma situação semelhante com esse curso de Etnodesenvolvimento e de Educação do Campo, percebendo que ele não atende, na raiz, aos interesses primeiros, porque ele ainda chega, no máximo, até os professores das escolas, mas não consegue se entranhar nas

propriedades, no mundo de vida dos sujeitos? Esses camponeses não estariam, de certa forma, um pouco desapaixonados com todo esse movimento que a Educação do Campo possibilitou num primeiro tempo?

Se eles tivessem, acredito eu, uma crença ferrenha na possibilidade de avanço desses processos de formação, não necessariamente de escolarização, mas de formação para o campesinato, num campo mais geral, seja ele indígena, extrativista, agricultor familiar, ribeirinho, pescador, quilombola, mas se eles não têm tanta segurança assim, a minha pergunta é: por que eles iriam apostar a maioria das suas fichas no projeto? Então, o projeto se constitui, grosso modo, no interior de uma secretaria, no interior do MEC, em função de um grande projeto político-ideológico-filosófico pensado para as próximas gerações do campesinato. Consegue agregar atores sociais coletivos, consegue agregar pesquisadores, professores interessados em que a proposta dos projetos avance para atender às demandas históricas do campesinato, das escolas do campo, mas ele não conseguiu o terceiro passo, que é a sua ausência se fazer necessária para que esses sujeitos camponeses demandem e se interessem pela continuidade desse projeto de formação. Como eles não se sentiram envolvidos, não se apaixonaram pela oferta, é provável que eles não se interessem em renovar esses compromissos assumidos anteriormente e que, muitas vezes, eles expressaram até mesmo participando de alguns eventos, de algumas atividades. Eu lembro que quando eu fui a Gurupá acompanhar o Tempo Comunidade, que era de restituição das pesquisas para a comunidade e para debater o currículo, o projeto político-pedagógico, o conselho escolar, a relação com as organizações e com o poder público em Gurupá, nós fomos para uma das comunidades que eles escolheram. Aliás, fomos para duas comunidades que eles escolheram. Eles, alunos e organizações sociais coletivas, pensando, claro, naquelas que poderiam ter um retorno maior, tanto para a formação dos alunos, quanto uma capitalização, no sentido político-ideológico-filosófico, não necessariamente partidário. Então, havia agentes do poder público, agentes políticos, eleitorais, secretários, vereadores participando; havia lideranças coletivas e lideranças da Casa Familiar Rural, que estava fechada, mas o projeto ainda continuava. Havia uma série de atores sociais, que demonstravam, minimamente, interesse em que outras turmas

existissem no município, que, minimamente, esse perfil continuasse, mas reivindicando o aprofundamento dessa relação com as famílias, com os comunitários, com o mundo da vida dos sujeitos.

Ao que tudo indica, com as minhas escassas informações de porta de boteco, essa demanda não tem sido apresentada nos últimos dois, três anos para cá. Se ela não tem sido apresentada, é preciso esgarçar um pouco o tecido da proposta e ver em função de que ela não tem sido apresentada. Seria mais ou menos assim, de uma forma bem grosseira e simplista, dizer que mesmo que o cliente não tenha escolhido o prato com o qual ele vai ser servido no restaurante, ele gostou do alimento e, entre aspas, “se acostumou” a voltar. De repente, ele percebe que ou mudou a cozinheira, ou mudou o tempero, ou mudaram os ingredientes, mas não é mais o mesmo conjunto que aguça o paladar naquele prato servido. Qual seria a possibilidade de ele continuar retornando ao mesmo local, sabendo que, provavelmente, aquele prato inicial não vai estar mais disponível?

Então tem isso. E eu converso um pouco sobre isso com as lideranças do campesinato quando entra em questão a reflexão acerca da Casa Familiar Rural. Em que medida contempla as demandas camponesas esse perfil de escola que está hoje sendo ofertado a partir da Casa Familiar Rural, porque ele parece mais um escolão urbano do que uma Casa Familiar Rural inserida no mundo do campesinato.

O curso de Educação do Campo parece que caminha numa trajetória muito parecida. E isso tem um risco. Claro que tem uma série de elementos que foram se colocando para ir forçando a condução nessa direção, mas tem também uma série de “aceitações”, de que a direção fosse essa de ter dificuldade de organizar a resistência junto à reitoria, junto ao MEC, somando força com o próprio campesinato regional, porque, se em grande medida o campesinato não conhece e não acredita, por que ele vai pleitear junto ao MEC, junto às prefeituras, junto à universidade que se dê a continuidade naquele perfil minimamente semelhante à primeira oferta?

Então, era um pouco isso para a entrevista de hoje que eu estava lembrando. Até anotei uma coisa aqui que, em geral, a gente esquece quando pensa nos projetos de formação, de qualificação dos professores aqui na região da Transamazônica e do Xingu. Ainda na década de setenta (1970), quando a maioria das escolas do campo nem sequer tinha

professores contratados pelo poder público, porque nem existiam prefeituras, porque ainda não tinham sido emancipados os municípios, quando tinha professor, era ligado à Secretaria de Estado de Educação – SEDUC - em Belém. Existia uma dificuldade de qualificação desses professores. Muitos professores das escolas do campo cursaram até a quarta série e, já no ano seguinte, ou alguns anos depois, às vezes vinte anos depois, voltavam para as escolas do campo. Muitas mulheres, como esposas de camponeses que migraram para essa região, trabalhavam com alunos de primeira à quarta série. Então, quando chegava ali pelo meio do terceiro para o quarto ano, sentiam-se completamente desassistidas do plano teórico, da bagagem intelectual, do domínio de categorias, de conceitos, de conteúdo mesmo e de material didático-pedagógico e de dinâmicas para trabalhar com as turmas. A quem recorrer? Já que era uma professora da comunidade que muitas vezes tinha no máximo um salário pago pelo poder público, mas não tinha nenhuma relação com esse próprio poder público, porque ele estava na capital? Era via SEDUC o contrato, porque não existia SEMED, porque era ligado aos municípios de Prainha, de Portel, de Porto de Moz, Uruará, Medicilândia, Brasil Novo, Placas. O único que era município era Altamira, mas Anapu e Pacajá também eram ligados a outros municípios do outro lado... na beira do Amazonas, lá em Portel, outros municípios.

Havia um projeto de formação de qualificação desses professores, que é bem anterior a essa formação que as prefeituras oferecem todo ano de formação dos seus quadros, dessa formação continuada. Eram projetos de formação da Prelazia do Xingu para os professores e que era conduzido pelos irmãos lassalistas, ordem religiosa que atuava na região. Tinha um deles, que depois foi coordenador do campus em Abaetetuba, o Irmão Adelino Ferrante. Tinha um outro, que era o Irmão Nestor. Às vezes, quando eu ia para encontros de jovens em Uruará, em Placas, em Gurupá, em Porto de Moz, em Souzel, no Pacajá, no Anapu, eu encontrava com esses irmãos lassalistas trabalhando com a formação de professores lá na paróquia. Em geral, acontecia no salão paroquial. Os professores do município, das escolas do campo, vinham também da cidade. Eram oferecidas essas oficinas, esses cursos de formação patrocinados, claro, com recursos de projetos, captação de projetos internacionais, muitas vezes

para garantir alimentação, hospedagem, material didático e produção de material didático-pedagógico. Então, isso de fazer aquelas televisões de cachorro, que o aluno fica ali na frente de uma caixa de papelão rodando alguma coisa para aparecer um filminho, de fazer uma sanfoninha e colocar na parede para colocar as letras do alfabeto, os números, uma tabelinha para ir rodando os números e trocando, três vezes três, e o aluno roda até encontrar o nove. Esse material, essas dinâmicas em geral como suporte aos professores das escolas do campo no período inicial não tinham a ver com o poder público, tinham a ver com essa relação mais estreita da Prelazia do Xingu com essas comunidades do campo. Mas isso vale também para as delegacias sindicais, que utilizavam a igreja da comunidade para realizar as reuniões da delegacia sindical; muitas vezes usavam também o barracão da paróquia para fazer a reunião do sindicato, da delegacia sindical.

E não estou sinalizando uma ideia de saudosismo, de que teria que voltar aquele estágio anterior, mas estou falando de um conjunto de relações que foi migrando para uma outra direção. Porque eu também não esqueço quando, em geral, se faz um inventário desses cinquenta anos de Transamazônica, muitas pessoas, com base nesse saudosismo, se lembram muito de quando uma pessoa matava uma paca e dividia uma banda com o vizinho; fazia o mutirão quando precisava limpar a estrada, precisava consertar a escola; derrubava a madeira, comprava a gasolina, tirava a madeira, fazia um bingo de uma galinha, de um litro de vinho para isso, para aquilo. Eu não tenho dúvida disso, mas me parece que um camponês não gostaria de voltar, objetivamente, àquele estágio inicial, porque ele também sabe o que significava ficar num atoleiro na beira da vicinal, esperando quatro dias o ônibus da Transbrasiliana passar e não passava. Então ele não renunciaria ao asfalto hoje, porque o asfalto hoje passa na frente da casa dele. Naquela época ele esperava quatro dias pelo ônibus. E eu digo quatro dias, porque eu também esperei ônibus da Transbrasiliana quatro dias no quilômetro 74 na faixa. Não era no final da vicinal, porque no final da vicinal nunca passou. Era na beira da estrada. Eu também demorei cinco dias para ir de Altamira a Marabá. Cinco dias! Então, o asfalto contribuiu muito, mas também esses elementos contribuem para uma certa acomodação no lugar. Provavelmente um camponês gostaria de

receber uma banda de paca, receber uma ajuda pra limpar o pasto, mas provavelmente não gostaria de receber um convite para tirar alguém que se acidentou, derrubando árvores de motosserra, e ter que carregar o sujeito por quarenta e cinco quilômetros na rede até chegar à beira da estrada e ainda esperar para se deslocar até Altamira, que tinha o único hospital que atendia alguém com fratura naquela época.

Então, isso de ter uma estrutura distinta também deve nos conduzir a pensar projetos que atendam às demandas atuais e não necessariamente às demandas que já ficaram enterradas no passado. Então, como atualizar um projeto de educação do campo para esses sujeitos atuais, hoje, que estão ligados à internet, que têm celular, que usam computador, que vão à Europa negociar seu cacau orgânico? Também são esses sujeitos camponeses que vão para uma Conferência das Partes das Nações Unidas – COP agora. E tem indígenas aqui do território lá na conferência, debatendo, discutindo. Também para esses sujeitos o curso precisa ser pensado. Desses sujeitos inseridos nessas relações, mas também para sujeitos que sequer têm acesso a um caderno, a uma escola do campo, a um computador, a um celular e a uma antena que transmite sinal, porque, às vezes, ela ainda não chegou no final da vicinal, assim como, muitas vezes, nem a energia elétrica chegou. É uma diversidade de alunos que temos no interior do próprio curso, de um mesmo município, de um único território. E precisa ser pensado esse universo como um todo, acredito eu.

Quando falo em acomodação, é em relação às organizações não fazerem o esforço de constituir um projeto de formação de novos quadros de professores, não repensarem o modelo da Casa Familiar Rural. Essa acomodação não é necessariamente... quer dizer, é uma categoria que eu uso, que não é sinônimo de paralisia. Então, não deve se entender acomodação como paralisia, mas acomodação no sentido de não se perceber contornos laterais aos quais vai se conduzindo um processo de ajuste. Então, assim como o filho vai se ajustando a uma demanda da mãe por horários, por turnos de trabalho, por momentos de afeto, por momentos do lazer, essas transformações dos últimos dez, quinze anos no território, estão impondo ao campesinato um conjunto de acomodações. E algumas acomodações, alguns ajustamentos que são de doar. Por exemplo, quem vai em Placas já encontra vicinais onde moradores são escassos, porque a soja

que vem de Novo Progresso já tomou praticamente toda a vicinal. Quem vai a Brasil Novo percebe... Medicilândia. Alguns compraram dez ou doze lotes de cacau, porque não é só o gado. Brasil Novo tem vicinais que não têm mais moradores. São vicinais de um único proprietário. Medicilândia também tem alguns, principalmente do lado norte. Então, isso vai forçando alguns ajustes, vai levantando demandas em uma outra direção.

Em relação às narrativas, a minha preocupação é que de onde eu olho no interior do curso de Educação do Campo e do Etno, as narrativas são narrativas intermediárias. Não são narrativas do sujeito da ação. Traz para o relatório a fala do Seu José. Uma outra é o seu José falante na frente das turmas no interior da academia ou ele falante na frente da turma na sua própria propriedade, envolvido com gritos de porcos, de gado, de galinhas e amolando ferramentas. É um outro mundo, que é já domesticado, depurado e castrado quando a narrativa desse sujeito vem no interior de um relatório. É uma outra coisa. E uma terceira ainda seria a necessidade de, nesse diálogo com as organizações coletivas, com os atores sociais do território, construir uma reflexão acerca de uma distinção que, para mim, é uma distinção que cria um abismo entre o que é um curso de formação acadêmico para o campesinato e um projeto de formação acadêmica pensada pelo campesinato, onde ele convida alguns professores da universidade que se ajustam à sua visão de mundo, ao seu projeto de sociedade para trabalhar algum componente, que pode ser por meio de oficinas, de palestras, de seminário, de minicurso. São duas coisas completamente distintas. E eu imagino que um projeto de formação do campesinato ainda não foi pensado nessa região. Até agora foi pensado o curso de formação como foi pensado o curso de formação de Agronomia, de Ciências Agrárias, da Licenciatura em Ciências Agrárias para dar suporte à Casa Familiar Rural num primeiro momento. Depois foi pensado o curso de Etno para dar suporte à formação das lideranças camponesas. Num segundo momento, foi pensado o curso de Educação do Campo para dar suporte à formação dos professores das escolas de campo. Mas um projeto de formação do campesinato ainda não foi pensado pelo próprio campesinato reunido e dialogando. E isso demandaria dois, três anos para ser construído com as temáticas, com os professores que deveriam trabalhar. Tem algumas experiências de brechas que se abriram e que,

nesse diálogo com o campesinato, foi possível pensar. Por exemplo, eu participei de uma experiência pensada nessa direção com o campesinato do território do Araguaia e do Tocantins. Deste lado do rio e do outro lado. Isso era o Pará e o Maranhão, que era um curso de Agronomia para turmas do MST e da FETAGRI. Eles construíram o perfil do curso, decidiram que disciplinas entrariam, que conteúdo entraria nessas disciplinas, que professores eles iriam convidar para trabalhar essas disciplinas. Tem um curso de Direito, ofertado no campus de Marabá, que tem um pouco esse perfil. Eles definem a estrutura do curso. Eles, o MST, a FETAGRI, as organizações camponesas naquele território na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. Eles definem no curso de Direito esse perfil.

Fui convidado para trabalhar uma disciplina de Sociologia do Direito, mas com a primeira turma não consegui, porque estava num período de aulas com a turma de Educação do Campo, já que tinham feito o convite muito em cima da hora. Mas já sinalizei que tenho interesse em trabalhar num outro momento, com uma próxima turma. Então, em função do que eles esperam que seja trabalhado por esse sujeito X ou aquela sujeita X, é que a própria disciplina, o conteúdo curricular, o conteúdo programático são pensados, e não o inverso. Parece que nós ainda não temos esse processo. Nós temos um processo inverso. Tem uma demanda aqui, vamos pensar um curso para atender a essa demanda, mas não são os sujeitos da demanda que dizem qual é o perfil do curso ainda. É aquilo que a nossa formação acadêmica possibilita pensar, e não estou falando da ideia de boas intenções. Não. Pensamos a partir daquilo que julgamos ser mais apropriado, mais conveniente, que pode ter um resultado melhor para a qualificação desses sujeitos, mas ainda não é dialogando com eles que construímos a estrutura, o perfil do egresso, o conteúdo de cada componente curricular. E, provavelmente, uma proposta dessa natureza seria bem mais rica e necessitaria incorporar muitos outros atores sociais que ficam fora. Além disso, não seria um curso com caráter academicista. Seria um outro tipo de projeto de formação, com uma outra ideia de carga horária, com uma outra ideia de avaliação dos alunos, completamente distinta.

As nossas discussões nas reuniões internas para definir qual vai ser o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são a respeito de qual será o formato

do texto, isto é, se pode ser um ensaio ou aquele tipo de monografia com capítulo um, dois e três, se tem que trazer uma experiência, se tem que ter a parte do objeto que é investigado e depois a discussão sobre ele. Primeiro traz isso e depois traz aquilo, como se o mundo de vida não estivesse misturado. Em cada ensaio ou artigo que eu oriento é uma briga com os colegas que participam da banca, pois eles olham de uma outra direção, que é mais uma direção acadêmica universitária, porque mesmo as Ciências Sociais abrindo margem para trazer... e o curso de Ciências Sociais... Na época que eu fiz Ciências Sociais, nem mesmo a defesa pública de TCC existia, mas uma década depois já tinha abertura. Quando trabalhei em Marabá, ajudei, contribuí no sentido de construir essa abertura com as turmas de lá e que depois foi incorporada no interior da própria UFPA como um todo, que era a ideia de ter uma abertura para um documentário poder servir como Conclusão de Curso, um documentário que o próprio aluno conduziu. Uma narrativa do plano poético, parecida com aquelas do Patativa de Assaré, do Ariano Suassuna, mas no sentido de Cordel, poder servir como Conclusão de Curso; uma mostra fotográfica da ocupação do território pode servir como trabalho de Conclusão do Curso. Foi uma briga, assim, de dois, três anos no interior do próprio curso com os colegas e, depois, no interior da universidade. Como o curso de Ciências Sociais em Belém conseguiu avançar, nós nem isso conseguimos ainda avançar no interior do curso. No máximo, um experimento, mas um experimento de sala de aula, um experimento pedagógico ali conduzido pelo aluno.

Então, em que medida o mundo de vida dos sujeitos vem de fato? Vem castrado, domesticado. Por exemplo, eu participei de banca... Mesmo depois de ter saído do campus de Marabá, fui convidado a participar da banca de uma aluna que, a partir da poesia, trouxe os castanhais de Marabá, trouxe o período do cruzamento do Tocantins e do Araguaia para a coleta dos castanhais aforados do município. Trouxe a luta pela posse dos castanhais, trouxe a guerrilha do Araguaia, trouxe os assentamentos de reforma agrária e o embate com a família dos Mutran e dos Miranda, que se revezavam à frente da prefeitura. Trouxe os assentamentos de reforma agrária criada nesse confronto, a curva do S, o garimpo da Serra Pelada, trouxe uma boa parte desses elementos na poesia, numa única poesia de trinta, quarenta páginas. De poesia, mas a poesia no formato poesia. E

aconteceu também, como membro da banca, de aprovar a proposta, porque era um TCC, era um Trabalho de Conclusão de Curso para participar de mostra, de um documentário de quem faz a narrativa da guerrilha do Araguaia na condição de mateiro do Exército que foi forçado a perseguir os guerrilheiros, porque o seu Curió chegava na casa e dizia: “Você está há trinta anos aqui. Você conhece muito bem a mata. Ou você vai junto conosco ou quando você nem se der conta, você vai voltar para casa e não vai encontrar mais nada em casa. Então não vai querer saber para onde foi a mulher e os filhos. Tu já sabes que não vai encontrar. A tua única chance de ninguém mexer contigo aqui na tua propriedade, no teu sítio, é você ir como mateiro do Exército e mostrar onde estão os guerrilheiros”. E o sujeito tinha que ir. E ele faz a narrativa disso no interior de um documentário para esse documentário servir como Trabalho de Conclusão. Não é um trabalho de Artes Visuais, é um trabalho de Ciências Sociais, é um trabalho de História, de trajetória, de memória, de representação do campesinato local. Então, imagino que sem essa perspectiva como futuro do perfil do nosso curso, a perspectiva é de ele ir sendo uma escola de formação, de qualificação de professores que vão chegar no máximo até a porta das escolas, mas vão cada vez mais se distanciando do mundo de vida desses sujeitos camponeses. Mas isso é um elemento para outras conversas, outros momentos e de uma outra natureza também.

A professora Ana Paula entra na roda e apresenta suas percepções sobre os desafios da permanência e dos riscos de evasão dos alunos das turmas. Reflete sobre o distanciamento das comunidades camponesas e como o curso se transformou em curso da universidade e deixado de ser um curso dos camponeses nos territórios em que vivem. Acrescenta que o curso tem recebido novos perfis de alunos:

E a ideia dos movimentos era sempre isto: ampliar. Então, quando surgiu a ideia de a universidade ir até o campo e aproximar o máximo que ela pudesse das comunidades... É claro que, dentro do movimento, a gente imaginou mais coisas ainda, que a gente vai ter especialista, ia ter pós-graduação aqui, e ter uma turma funcionando em regime de alternância lá

dentro da vicinal, por exemplo. E isso não aconteceu. Então isso é uma coisa de que o movimento social se ressentiu muito, porque teve um freio nisso muito forte. E você não chega em todo mundo que quer estudar de verdade. O pessoal diz: quem quiser, pode vir. Não é assim que funciona. Nós temos alunos aqui em Altamira, quantos alunos desistiram? Altamira é uma das cidades mais caras do país para pagar aluguel, comida. E, mesmo que a universidade apoie com bolsas, o que a universidade dá em função do que os alunos precisam é muito pouco, muito pouco. Não é só a realidade de Altamira, é a de outros municípios também que têm esse curso.

Virou um curso da universidade, uma coisa muito só da universidade, porque ela definiu que não ia ser mais só um curso do PRONACAMPO. Também definiu como ele ia funcionar. Claro, nós podemos fazer uma leitura de todos os recortes, pois as universidades são vítimas de um sistema maior, especialmente nos últimos quatro anos, que tem corte de todo lado. Mas, lá dentro da vicinal, na comunidade, a leitura, ao fim e ao cabo, é de que a universidade ficou distante dos municípios e dos movimentos. Essa é a leitura. E isso não é bom. Isso não é bom para o curso, não é bom para o perfil dos alunos. Quem é o aluno que a gente recebe? É aquele aluno que vai ter melhores condições de estudar. Aquele que tiver menos condições é aquele que não vai estudar, porque ele não tem dinheiro para isso, ele não tem condições de vir morar em Altamira. Se ele não fez faculdade até agora é porque ele não teve condições. O que ele ia fazer? O que ele ia resolver fazer? Então, essa é uma mudança que custa muito caro ao curso, essa desintegração com as organizações locais. O curso que a gente montou na universidade é para manter essa interlocução. E o custo é menor. E o custo de existir ali é menor para os alunos. Eles continuam articulados ali e continuam ligados às suas bases. Quem mora na vicinal pode ir ver a família num fim de semana, a família pode vir à vila. Enfim, isso é uma coisa que tem sido muito ruim para mim, sinto a perda também. Porque a universidade, quando ela corta os recursos para o curso funcionar lá, ela corta porque não tem mesmo, ela também corta a gente, porque a nossa atuação também ficou limitada. Nós também não temos mais esse trânsito junto às organizações, junto aos movimentos. A gente não tem mais isso. A gente pode ter isso em Altamira, que é onde as turmas funcionam, mas não temos mais aquela convivência em Placas,

em Medicilândia, Uruará, para saber tudo o que está acontecendo, ajudando nas atividades coletivas ali do sindicato e o sindicato também colaborando conosco. Você não tem mais isso naqueles municípios. Isso é ruim. Isso do ponto de vista político, do ponto de vista pedagógico para a formação dos nossos alunos é ruim. Uma coisa que é boa é que várias pessoas mais jovens têm procurado o curso. Isso é uma coisa boa, porque significa que outras gerações também estão sendo formadas, mas essa outra geração muito nova precisa dessa convivência, ela precisa dessa nossa articulação com o sindicato, com o movimento de mulheres e essa nossa vida cotidiana, entender o município, participar das atividades dali e não está tendo isso. O aluno vai, passa quarenta dias em Altamira, onde não conhece ninguém, onde não tem contato com ninguém. E estuda lá na nossa turma, naquele ritmo puxado, que não dá para fazer muita coisa. A gente também não vai mais no município porque a gente também não tem condições... Não tem mais turmas e nem tem dinheiro para fazer esse acompanhamento efetivo que a gente gostaria de fazer com os alunos.

A Professora Ana Paula assinala a filosofia do nosso curso:

Então, do ponto de vista do curso, a gente tem perdido muito. Essa é um pouco a minha leitura. E, às vezes, acho também que é por falta de uma análise mais apropriada, porque os alunos virem para cá também é um custo. Então, devíamos fazer uma leitura um pouco melhor sobre isso e enfrentar a situação de outra maneira, conversar com os municípios, com as prefeituras. Essa coisa da conversa com as prefeituras não é uma coisa institucional. Ou é política de alguém da universidade, que tem uma relação com o prefeito tal, ou é um esforço nosso mesmo, no cotidiano, enfrentando ali um debate com os prefeitos autoritários que controlam a vida dos professores da rede pública. A gente ficou muito só nessa luta. Nós, que eu digo, da faculdade, professores e, às vezes, até os estudantes porque, quando você tinha turmas com aluno dirigente sindical era outra lógica, mas agora que a gente está pegando cada dia alunos mais novinhos para a Educação no Campo, qual é a base que esses meninos têm para enfrentar uma luta se não tiverem mais elementos? Então, acho que precisamos fortalecer esse lado,

porque essa é um pouco a filosofia do nosso curso. Então, acho que esse é um dos desafios que a gente tem que enfrentar.

Acho que a gente precisa fazer o esforço que a gente fez na implantação do curso, que é aquele esforço que junta os movimentos. A gente sabia muito bem o que a gente queria. A universidade, os professores vieram e disseram: a gente quer fazer um curso porque a gente quer esse público, a gente quer trabalhar outra filosofia de educação, de formação de educadores. Então, estamos todo mundo junto. O movimento aciona a rede que ele tem de apoiadores e de articulação e a gente faz uma ação conjunta em todos os municípios. E, claro, a universidade é fundamental. E não é só nós, porque todas as licenciaturas, todas elas vão estagiar. Todas elas têm atividades com a escola básica. É muito ruim essa relação da universidade com as escolas básicas. É uma relação muito pontual, que fica muito a cargo daquele professor que é responsável pela prática de ensino, por exemplo, numa licenciatura. É ele quem vai lá na escola, não tem um processo maior estabelecido entre as Secretarias Municipais de Educação e a universidade, um programa que envolva isso. É uma coisa muito no varejo essa relação, e isso, claro, é frágil. Claro que é fragilizado. Não tem nem uma política para institucionalizar nada na Câmara de Vereadores, por exemplo. Isso é uma coisa que tinha que ter. Como é que vai se dar a relação dos alunos que vão estagiar ou que vão ser estudantes universitários? Não tem nada escrito. Cada prefeito faz o que quer. Mas aí, objetivamente, não dá para ser um esforço só do reitor, porque o prefeito vai prometer ao reitor lá tudo que ele vai fazer. Não pode ser assim. Tem que ser uma coisa mais política e técnica mesmo, que envolva os movimentos, que envolva os estudantes, e que envolva a gente, professores lá da faculdade, e que a gente construa um planejamento.

O que é que a gente entende que tem que ser o papel dos municípios nessa empreitada nos cursos de Educação do Campo e inclui, para mim, os outros cursos superiores, que também têm atividade na escola básica? A gente está formando gente para ir para a escola básica, a gente está formando alunos em todos os cursos que vão estagiar nas escolas básicas. Ora, e a gente não tem nenhuma relação organizada, estabelecida? O Ensino Fundamental, a SEMED toca do jeito que ela quer? A

universidade toca também do jeito que ela quer o Ensino Superior? E a secretaria do Ensino Médio, a SEDUC, nem se fala.

Então, essa coisa muito separada é frágil demais, porque na hora de fazer o negócio acontecer lá no município, como é que as pessoas se escondem? Elas dizem assim: “ah, não tem nenhuma lei que me obrigue a isso”. Essa é a primeira fala. Essa é uma fala que a gente tem que vencer. Acho que já passou da hora de vencer isso, sabe? E isso do ponto de vista técnico, que eu digo, mas também tem essa coisa mais de mutirão político mesmo. Então, a reunião tem que ter o presidente do sindicato, tem que ter a pessoa do movimento de mulheres que apoia, tem que ter o homem lá da cooperativa, lá da vicinal junto com o professor da universidade, que vai explicar o que é o papel que ele entende, o que se espera da prefeitura. E a prefeitura vai colocar as limitações dela, os interesses, sabe? Essas discussões mais pedagógicas, técnicas e políticas se estabeleceram minimamente quando foi pra criar o curso. Depois isso nunca mais aconteceu. Então, a gente precisa retomar essa metodologia, porque senão é uma relação de refém. A gente tem uma relação de refém igual. Se o perfeito quiser, as coisas se estabelecem. Com essas prefeituras em que a situação é frágil, como eu falei lá na pergunta anterior, que dez por cento é concursado e o resto tudo é contratado, você já tem um conjunto de professores que é refém da prática da prefeitura. Então você já não conta cem por cento com eles para o debate. Se você não fizer um esforço de fora para dentro, aí é que a situação fica cada vez mais dramática. E a universidade tem um papel fundamental, porque é ela, ao fim e ao cabo, que forma os professores que vão atuar no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. Mas ela não assume essa briga. Ela forma, se esforça dentro do seu espaço, com as suas limitações, forma o garoto e só.

Então, acho que precisamos retomar essa forma de ver a educação como algo integrado, e não como essas partes divididas, assim que cada um faz o que quiser da sua parte, do seu feudo educacional. Eu acho que isso é uma coisa que tem que mudar. Isso é condição para a gente avançar, porque senão a gente vai ficar refém sempre dos bons políticos. Os bons políticos são raros. Por exemplo, você tem professor... Você tem prefeituras que contrataram todo mundo da Educação do Campo para trabalhar no campo, mas já tem prefeitura que, como isso não está lá escrito na lei do

município, não contrata ninguém, sabe? Então, é uma forma muito louca de ver a educação, de ver a mesma responsabilidade. Então, acho que é preciso... Acho que nós, da universidade, a gente tem, sim, a tarefa de construir um referencial técnico e metodológico para isso, para apoiar essa luta, porque depois sai do nosso escopo e vira uma luta de todo mundo, sabe? Olha essa história da merenda escolar. Quem você acha que mais defende a merenda escolar? É o pessoal que está na escola? Não. Quem mais defende esse debate da merenda escolar, através do Programa Nacional de Merenda Escolar - PNAE, do Programa Nacional de Pesquisas Contínuas por Amostra de Domicílios da Fundação IBGE - PNAD, aquisição da agricultura familiar, é o movimento sindical, porque ele assumiu essa luta. Mas ele assumiu como? Porque ele foi chamado para discutir esse programa, ele entende como essa lei funciona, ele está interessado nesse assunto, porque ele foi inserido. Então é uma luta diferente. Não é uma coisa só da escola. Enquanto a gente tratar a educação dessa forma, a gente sempre vai ter essa dificuldade, sempre, sempre. Isso não é só para o nosso curso. O nosso curso só faz ampliar.

Ana Paula ressalta que a educação não é uma coisa para ser personalizada:

Eu fico tentando imaginar como devem ser os estágios desses meninos da Biologia, da História, da Geografia, das outras licenciaturas, da Pedagogia. Como é que isso se dá? Da Letras. Como é que essa relação é estabelecida? O que é um negócio fundamental com a escola básica, como é que isso se dá? Então, você não vê esse assunto ser debatido dentro da universidade assim no geral. É a relação com as prefeituras. Isso tem que rolar, porque senão é muito complicado a gente evoluir. Do jeito que a gente tem algum conjunto de leis sobre algumas coisas, a gente tem também que construir junto as recomendações da educação básica na região, da educação do campo na região, entendeu? E que todo mundo siga e que isso vire objeto também dos estudantes, do movimento sindical, dos prefeitos bons e dos não bons. Porque a luta é muito personalizada. A educação não é uma coisa para ser personalizada. Se for, morre. Essa é uma coisa que a gente precisa lutar. Educação já foi personalizada na época

medieval. A gente não precisa disso mais. Então, acho que isso é uma coisa que a gente precisa avançar.

Entra na roda a professora Carla Rocha e narra suas percepções com o olhar voltado para os desafios impostos ao trabalho como docente no curso de Educação do Campo. A professora demonstra estar aberta, interessada em aprender com as turmas; olha em direção às mudanças e percebe mudanças no perfil das turmas. Além disso, critica o ensino engessado, paralisado no passado e defende o movimento constante do trabalho didático com o ensino e a aprendizagem.

Eu me preocupo muito com essa discussão da continuidade do acompanhamento dos egressos. Ontem eu estava analisando, junto com uma egressa da turma de Senador José Porfírio. A gente estava conversando sobre quem está atuando na docência ou tem interesse de atuar na docência ou está trabalhando na sua comunidade ou, de alguma forma, tem relação com a formação que tiveram. E a gente conseguiu identificar pouca gente. Quem está fazendo pós-graduação, vai caminhar para um aprimoramento também nessa questão da atuação, seja enquanto docente, seja dentro da sua comunidade, numa outra carreira, mas que tenha uma relação com as questões camponesas. Então, a gente vê que são poucos.

Quando eu fui a Uruará, conversei também com quem está atuando na educação ou em alguma atividade ligada, que esteja conseguindo fazer alguns debates sobre educação, sobre a qualidade da educação, sobre a comunidade. A gente detecta também pouca gente. Então, eu me preocupo muito com essa continuidade. Eu acho que isso é muito importante. Quem está entrando? Quem são essas pessoas que estão entrando nas turmas novas? Está muito disperso. A gente não consegue ver esse perfil nas turmas novas. E agora, nessas que entraram no período da pandemia está mais complicado ainda. Então, acho que temos que nos preocupar com o perfil das pessoas que estão entrando, o que fazer com isso ao longo do tempo, e também de quem saiu, os egressos. A gente está avaliando agora para ter as mudanças no novo projeto político-pedagógico, mas as nossas avaliações talvez não sejam ainda suficientes para pensar certas coisas dentro do curso.

Eu acho que nós estamos muito disciplinares. Esse diálogo interdisciplinar a gente não está conseguindo fazer suficientemente ainda. A gente ainda tem dificuldade. Quando cada um vai para sua sala de aula, ainda está muito focado em determinados aspectos da disciplina e não tem conseguido fazer. Mesmo fazendo os planejamentos, a gente não tem conseguido fazer esse diálogo e implementar esse diálogo interdisciplinar. Para isso acontecer, vamos ter que trabalhar ainda muito; a gente não conseguiu fazer isso no curso de uma forma mais efetiva. Temos muitas iniciativas, temos trabalhado com dois ou três professores na disciplina. Temos que fazer um planejamento mínimo prévio. Eu acho que os nossos estudantes ainda não conseguiram perceber esse aspecto interdisciplinar, esse aspecto de prepará-los para essa questão por área do conhecimento. É pesado ainda para os estudantes a habilitação em três áreas, por exemplo, em três disciplinas dentro de uma área. Eles não se sentem seguros ainda com isso.

Agora, o novo projeto político-pedagógico que está sendo construído vai um pouco nessa linha, na questão de melhorar esse ponto do conteúdo em termo dessas disciplinas, mas eu acho que isso não é o suficiente para a gente pensar por área do conhecimento no sentido da interdisciplinaridade.

Então, eu acho que tem esses desafios de acompanhar os egressos, esses desafios de ver esse perfil dos alunos que estão entrando, analisar um pouco mais e trazer isso para os nossos planejamentos pedagógicos. Implementar de uma forma mais efetiva os nossos planejamentos pedagógicos. Tem a questão do tempo. O professor tem que ter tempo para planejar junto, senão a gente não vai conseguir fazer muita coisa. Não adianta ter um instrumento definido previamente. A gente tem que conseguir conversar entre nós, ter mais tempo para isso e, às vezes, nós não damos o tempo necessário.

É essa questão mesmo de acompanhar, do ponto de vista pedagógico, o encaminhamento do curso, os egressos, quem está entrando e o processo pedagógico, essa discussão de planejamento mais efetivo. Acho que são os desafios que a gente tem. Sempre tivemos e vamos continuar tendo exatamente por causa dessa dinâmica das turmas. As turmas mudam de um ano para outro ou de um local para outro. Tem perfis diferentes entre as turmas, a gente tem que dialogar mais sobre esses perfis.

Eu acho que a gente se sente mais segura ao conhecer mais a turma. Então, cada vez mais eu invisto mais tempo para conhecer a turma, o perfil da turma, para aprender com as coisas que eu possa ter avaliado de uma forma equivocada. Às vezes, a gente vai com esse procedimento de um currículo já totalmente fechado e um plano de disciplinas já fechado, e a gente vai aprendendo, ao longo daquela disciplina, a flexibilização que a gente precisa dar.

Nesses últimos anos, dentro da Educação do Campo, tenho olhado para essa flexibilização também dos próprios planos ao longo da disciplina. A gente vai vendo coisas que não estão dando certo e como a gente altera. Estou vendo nos últimos planos muitas coisas que eu vou alterando ao perceber, ao ouvir o que os alunos estão dizendo, ao ver coisas que não estão dando certo e replanejando.

Agora, nessa pandemia, isso ficou muito claro para mim. Antes já estava claro esse replanejamento do ponto de vista da avaliação, do ponto de vista de metodologias, do uso de determinados materiais. Tenho aprendido muito dentro da Educação do Campo, nesses últimos anos, essa forma de flexibilizar determinadas coisas. E dá para perceber muito mais na Educação do Campo, porque eu estou aberta também pra isso, como a diferença que nós temos dentro de uma turma. A diferença de percepção sobre aqueles conteúdos, a forma como que cada pessoa aprende, a forma como cada pessoa consegue entender determinados temas, como consegue explicar sobre determinadas questões. Então eu vou tendo essa fotografia um pouco melhor da turma. Eu acho que a Educação do Campo me ajudou muito nisso, nesse olhar mais individual. É lógico que tem alunos que a gente não consegue adentrar tanto, a gente tem dificuldade, mas tem outros que a gente vai percebendo essa forma diferente de cada um compreender as coisas, aprender as coisas, explicar as coisas. Então, isso foi nos últimos anos, na Educação do Campo, que eu fui aprendendo mais. Porque essa minha abertura maior e aquela questão que eu falei no início, aquele medo que eu tinha no início, enquanto docente, de fazer tudo já prontinho pra evitar erros meus. Eu tinha medo de ser avaliada também de uma forma negativa, eu tentava engessar muito as minhas disciplinas. Então, eu começava a disciplina daquele jeito e ia da forma como eu planejava até o final. E na Educação do Campo eu fui exatamente

quebrando isso em mim. Fui exatamente me abrindo mais. É necessário ser flexível. Se você está vendo que você está errando na forma como você está utilizando ou fazendo a metodologia, vai se flexibilizando, vai pesquisando o plano, vai debatendo mais com a turma, vai se abrindo um pouco. A Educação do Campo também me ajudou nessa perspectiva de abrir um pouco mais para andar junto com a turma, junto com cada disciplina. Isso é algo que, em termos da minha atuação, vejo que melhorei bastante.

Como podemos ver nas narrativas, há muitas questões relevantes trazidas pelos docentes que refletem os desafios da Licenciatura em Educação do Campo. A professora Raquel chama a atenção para a necessidade de atualização da compreensão de um novo mundo rural, e o quanto isso requer romper com uma visão romântica do campo. Ressalta também que as dificuldades passam pela organização da gestão do funcionamento do curso e a falta de recursos específicos para garantir as atividades ligadas ao curso.

Outra questão fundamental que a professora Raquel assinala é o desafio da alfabetização e como essa questão pode ser enfrentada de forma coletiva. De fato, não pode ser uma ação particular, mas envolve todos nós. Lembro-me de quando cheguei ao curso, em 2017, e me deparei pela primeira vez com uma lista de temas de Trabalho de Conclusão de Curso. Chamou minha atenção que quase todos os temas sugeridos pelos alunos traziam as dificuldades de leitura e escrita, das lacunas da alfabetização. E são questões atuais que realmente demandam um enfrentamento coletivo e institucional, como afirma a professora Raquel.

Pergunto-me em que medida o curso de Educação do Campo poderia formar o professor para trabalhar também nos anos iniciais? Isso porque a ausência de políticas públicas de oferta de Educação Infantil nos territórios rurais da Transamazônica e do Xingu faz com que a chegada das crianças no Ensino Fundamental seja o seu primeiro contato com a escola.

Há também o fato de a maioria das escolas do campo ofertarem os anos iniciais do Ensino Fundamental e uma quantidade limitada ou quase inexistente do Ensino Médio no

campo. Será que não seria o caso de rever nossas normativas institucionais e formar nossos egressos para trabalharem também nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Isso poderia ampliar as oportunidades de trabalho e o retorno dos egressos como professores em suas comunidades e territórios. Será que isso contribuiria para o não fechamento das escolas nas comunidades das vicinais e travessões?

O discente Daniel Gomes traz uma questão muito relevante sobre como os egressos voltam para as escolas do campo e trabalham em prol de melhorias. A falta de políticas públicas educacionais compromete o cumprimento do papel da Licenciatura nas escolas básicas do campo, pois o campo continua sem escolas de Ensino Fundamental nos anos finais e de Ensino Médio, algo que impacta diretamente os rumos profissionais dos egressos. Na maioria dos casos são contratados para trabalhar nas escolas da cidade ou nas escolas-polos, nas quais o ensino é organizado em multi-anos e multissérie. Quase não ocorre o retorno para suas comunidades de origem e pertencimento.

O professor Mário observa, entre as questões trazidas em sua história, o perfil dos alunos, as mudanças desse perfil e de que maneira, e também se o projeto pedagógico do curso vem acompanhando essas transformações, bem como os engajamentos dos alunos no interior das organizações sociais. Desde a formação que recebem nas escolas sedes nas vicinais ou em suas comunidades, os alunos denunciam, nos relatórios de tempo comunidade que produzem, que a escola do campo recebe um tratamento como se fosse da cidade, uma escola situada no meio rural anexa da escola urbana.

Outra questão relevante problematizada pelo professor Mário: “o curso foi pensado no interior da academia para atender a uma demanda de escolas do campo” ou em que medida foi pensado e construído junto com os sujeitos do campo e suas demandas? A escola muda a sociedade ou o inverso? As ações do Fórum de Educação do Campo, com uma agenda de encontros entre os movimentos sociais e a universidade, poderia refletir e tensionar

mais a fundo essas questões e ainda pensar em possibilidades de repostas coletivas para essa região da Transamazônica e do Xingu.

Essas e outras questões trazidas pelo professor Mário “conversam” diretamente com a narrativa da professora Ana Paula ao ressaltar que mudaram as condições de produção da oferta da Licenciatura e isso afeta todo o curso de Educação do Campo. Inclusive afeta na falta de uma relação organizada que poderia ser estabelecida entre as secretarias de educação municipais e estadual e a universidade. A professora Carla Rocha narra suas preocupações com o acompanhamento dos egressos, questiona a referência de formação ofertada e trabalhada em sala de aula, mas é esperançosa em afirmar que o projeto pedagógico do curso está em permanente construção e que podemos trabalhar em prol das melhorias que almejamos.

4.QUARTA RODA: formação docente na Transamazônica e Xingu em diálogo com as escolas do campo

Nessa roda apresentamos reflexões sobre a formação docente na Transamazônica e do Xingu em diálogo com as Escolas do Campo a partir da relação que nós, docentes e discentes da Faculdade de Etnodiversidade, com certas limitações, conseguimos estabelecer com as escolas básicas.

É importante registrar como foi nosso processo de formação no percurso vivido no interior das escolas por onde passamos, como aprendemos o conteúdo curricular, como eram realizadas as avaliações da aprendizagem, como eram os processos avaliativos, do que mais gostávamos nas escolas, que atividades acolhiam nossas diferenças e diversidade, do que não gostávamos. Se as estruturas eram boas ou satisfatórias, se nos sentíamos felizes em nossas aprendizagens e partilhas, se tivemos dificuldade e quais eram nossas dificuldades de estudantes naquela época da infância, da adolescência, da juventude. São alguns questionamentos e reflexões fontes de conhecimento que podem contribuir para uma percepção mais aproximada das realidades locais e das possíveis transformações futuras, reparadoras e potencializadoras de nossas autorias em nossas trajetórias de trabalho docente, de pesquisadoras e formadoras de professoras e professores.

A discente Aline Pereira abre a roda e narra suas motivações para escolher a profissão docente com enfoque na construção de sonhos:

Como eu contei aqui, frequentei dois anos do curso de Direito da Terra e depois eu tranquei e vim embora. Quando estava fazendo Direito, eu queria ser professora. O meu coração pulsa mais por ensinar, por fazer com que meus alunos possam ter uma perspectiva de um futuro melhor do que a que a gente tem hoje, do que a realidade que a gente tem hoje. Eu

acho que ser professor é construir sonhos. Ser professor é construir sonhos. Eu acho que quero formar cidadãos, quero formar gente, quero formar gente com o coração bom, eu quero formar gente que acredita, gente que sonha, gente que quer uma sociedade melhor, um futuro melhor.

O discente Daniel Gomes segue com o diálogo. Conta como se tornou professor e expressa sua alegria em ser colega de profissão de suas professoras. Fala também do estranhamento de ser o único professor entre tantas professoras na escola de sua comunidade:

Em 2018 tive o primeiro contato com alunos em sala de aula como substituto de uma professora na Casa da Família Rural durante seis meses. Em seguida, este ano de 2021 é o primeiro ano, realmente, que estou desde o começo do ano letivo até o final atuando em sala de aula como professor definitivo, não como substituto. Nas outras vezes foi somente com substituições de um, três, seis meses, mas neste ano de 2021 assumi uma sala de aula na Escola São José II. Aí concluí o Ensino Fundamental e hoje trabalho como professor, o que para mim é muito gratificante, já que faço parte do grupo de pessoas que eram minhas professoras, que é um espaço... A gente brinca que a nossa escola é dominada por mulheres, porque sou o único professor. É muito gratificante poder participar, trabalhar com as minhas antigas professoras. É muito interessante trabalhar com elas.

A discente Jussara Amaral apresenta sua experiência em se tornar professora e traz o encantamento por estar sendo professora. E, de maneira bela, expressa o sonho de ajudar sua comunidade de origem:

Neste ano de 2021, eu estou tendo o privilégio, a oportunidade e a experiência de trabalhar como professora. Estou no sexto semestre da faculdade e agora realizando o meu sonho. Estou trabalhando em uma escola. Eu sou professora. Hoje eu posso dizer que eu sou professora. E saber que isso está acontecendo na minha vida, viver essa experiência toda é muito gratificante. Eu já imaginava que seria gratificante, mas viver essa experiência na pele, apesar de ser uma realidade totalmente diferente da época em que eu estudei com meus professores na minha Educação Básica,

porque estamos vivendo um momento pandêmico. Mas poder vivenciar essa experiência de professora na prática, na pele, sentir na pele, é inexplicável, entende? Eu já sabia que isso seria assim, mas é surreal, entende? Eu não consigo nem explicar em palavras. Essa sensação de ter agora o primeiro momento... No primeiro semestre eu estive trabalhando de forma remota, porque as escolas ainda não estavam recebendo os alunos e eu não tive esse contato com eles, mas agora, neste segundo semestre, estou tendo esse contato. Não é na comunidade a que eu pertença, não é na minha comunidade, na escola que eu faço as pesquisas do Tempo Comunidade. É uma escola na cidade, e eu ainda não estou podendo ajudar como quero. Quis tanto e quero ajudar, de fato, as famílias da minha comunidade, aquelas crianças, aqueles adolescentes. É esse o sonho que eu tenho: de ir, voltar e ajudar todos eles, mas ainda não tive essa oportunidade. Mas o fato de eu estar ajudando aqui outras crianças já me deixa toda feliz. E eu imagino que se um dia acontecer isso de voltar para minha comunidade e realizar o que eu tanto sonhei, de ter o conhecimento, de voltar e ajudar, eu acho que será também tão gratificante como poder vivenciar isso que eu vivenciei e estou vivenciando agora, porque é lá a minha origem. Os meus pais moram lá e eu sou de lá, eu sou fruto de lá, então quero ajudar lá. Mas, enquanto isso, a gente está aqui. Estamos ajudando aqui, estamos contribuindo aqui. E ter esse contato, pelo menos cinquenta por cento semipresencial, híbrido... Lembro que foi no dia três de outubro que a nossa escola... A turma com a qual eu estou trabalhando é do segundo ano na Escola Cantinho do Meu Saber. Eu tive a experiência de trabalhar como professora. É a escola que eu nunca vou esquecer. A escola me recebeu e, aos vinte e dois anos de idade, eu tive essa experiência na escola. Foi a minha primeira escola e será a primeira de muitas, talvez. Quem sabe eu não terei o privilégio, a oportunidade de trabalhar em outras também. Quero sim, como eu já falei, quero voltar para a minha comunidade, trabalhar lá e poder ajudar, poder contribuir e aprender em minha comunidade de origem. Ser chamada de professora pelos teus próprios alunos. Quando ouvi isso de um deles, eu me emocionei. Meu coração ficou tão radiante que eu tive que respirar fundo, eu tive que tomar um pouco de água para continuar.

Já fez um mês que eu iniciei, que tive essa experiência de trabalhar como professora. Como eu falei, no primeiro semestre a gente, as escolas, todos ainda estavam trabalhando de forma remota. A gente estava entregando cartilhas, que eram feitas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED. Cartilhas que são confeccionadas pela escola Programa Educação nas Ondas do Rádio. Cada escola tem o seu dia de ir lá realizar o programa. É uma aula. É a gravação do portal SEMED EAD, portal do aluno. Os professores planejam a aula e vão gravar no portal. Era assim que a gente estava trabalhando no primeiro semestre.

A discente Antônia Pinheiro expressa na roda suas motivações para se tornar professora. Em sua narrativa percebemos a motivação vinda a partir da relação e do exemplo de outro professor, e o gosto pelo trabalho docente aumentou ao auxiliar outras professoras na escola de sua comunidade.

Essa motivação surgiu assim: o Antônio era professor. Eu vi aquela dedicação e comecei a gostar. Ele fazendo o plano de aula, e eu ali perto e achando bonita aquela dedicação dele. Pensei: se um dia eu tiver oportunidade, ainda vou fazer uma graduação para que eu possa ser professora. Ou então farei o magistério.

Naquela época a gente já sonhava com o magistério, porque com ele poderia lecionar. Como meu esposo estava lecionando, fui trabalhar de servente também. E tem momentos que você tem que fazer o papel de professor também ali na sala de aula, porque é um curso multisseriado e você vê a professora lá passando por aquilo, aquele sufoco lá para ensinar do pré ao quinto ano.

Às vezes sobra um tempo, você está lá na cozinha, mas sobra um tempo e você ajuda uma criança a fazer a lição, na leitura de uma criança, ajuda um ou outro fazer a sua tarefa. Isso vai motivando, você vai pegando amor por aquilo, você vai se dedicando, vai começando a gostar. Esse foi o motivo também de eu ir ser servente logo; já faz quase oito anos de servente e eu sempre venho contribuindo com as professoras na sala de aula. Tudo isso me fez pegar gosto pela licenciatura, ter vontade de ter essa formação

para que... Se hoje eu já tenho algo a contribuir, futuramente terei mais ainda com a formação que estou tendo na Educação do Campo.

Dessa forma, pretendo cada dia mais poder passar para a minha comunidade o que eu consegui aprender aqui na instituição e com vocês. Um processo educacional expressivo mesmo na minha vida. A universidade tem mudado o meu comportamento mesmo. Ela me fez aprender a ser uma servidora pública, bem dedicada à comunidade. Isso é o que a universidade tem feito na minha vida.

Hoje eu sei que um professor não pode fazer com que o aluno fique... não dê liberdade para o aluno se expressar, o aluno contar aquilo que ele tem vontade. Às vezes ele não tem diálogo aberto em casa, ele chega na escola e quer contar um pouco da sua realidade. Hoje, com essa formação, eu já sei dar essa liberdade para o aluno. E se eu não a tivesse, eu acharia que o aluno tinha que ficar calado na sala de aula, não poderia conversar, só receber as informações minhas, e eu não sabia ouvi-las. Então nisso a universidade tem contribuído muito com a minha formação mesmo, de tratar as crianças de modo diferente do que na época em que eu estudei. Porque na época que eu estudei a gente não podia conversar. A gente tinha que ficar calado, ouvindo o professor, a gente não poderia argumentar naquele momento ali. Só podia falar quando você fazia uma pergunta mesmo, tinha horário para fazer aquela pergunta, tinha um determinado momento. E hoje não. Se um aluno perguntar alguma coisa para mim quando eu estiver explicando, eu vou achar que aquilo é normal. Por causa do processo de formação que eu estou tendo.

Então, eu estou aprendendo que ele tem que ter a liberdade de se expressar quando ele achar que está certo, achar que ele deve, que tem que conversar quando tiver vontade, de dialogar com os outros coleguinhas, mesmo comigo em sala de aula. Então, a universidade é uma grande parceira dessa formação minha hoje.

A discente Carolina Andrade entra na roda e compartilha a narrativa sobre sua escolha de ser professora e destaca a valorização dos saberes da experiência, do cotidiano e da comunidade.

Nessa questão, por exemplo, de escolher a profissão docente, eu não posso dizer que foi aquele modo romântico, que foi amor à primeira vista. Porque eu, com certeza, tive e ainda estou tendo professores que marcaram muito a minha trajetória. Eu sempre tive essa admiração por muitos dos meus professores, mas nem todos os professores que a gente encontra pelo caminho tem esse perfil assim, mas muitos professores marcaram positivamente a minha trajetória. Mas eu não posso dizer que era meu sonho dar aula. Eu sempre tive a noção de que lecionar é uma grande responsabilidade. Será que eu conseguiria fazer isso? Será que eu tenho capacidade? Porque ser professor não é, simplesmente, você chegar lá e ensinar o a, b, c... ou... O professor marca, a gente tem marca de professores na gente, tanto marcas positivas quanto marcas negativas. Então, ser professor é uma profissão de grande responsabilidade.

No decorrer do curso de Educação do Campo, vi professores desde o início mostrando sua participação no curso, a importância que dão a incluir os sujeitos do campo, os sujeitos dessa região na universidade. De dizer assim: “olha, isso aqui também é para vocês, isso daqui também pertence a vocês. Vocês podem fazer a diferença no lugar onde vocês moram. O fato de vocês serem daqui diz que podem fazer melhor”. Então, isso também é uma coisa muito importante que eu vejo... Os professores da UFPA dizem muito isso quando a gente chega na universidade. Às vezes, a nossa trajetória nos dá esse pensamento: ah, eu sofri demais por aqui, essa realidade é muito difícil. Às vezes, a gente tem aquela mentalidade de que o ideal é sair daqui, que o ideal não é estar aqui. E o curso também ajuda a mudar a mentalidade da gente, de valorizar o que é nosso, valorizar o nosso lugar, valorizar os nossos saberes, os valores de quem mora aqui. E também a importância de tentar mudar o que precisa ser mudado em relação à educação, o olhar que se tem, que os educadores que trabalham aqui têm.

É uma parte muito importante que a faculdade diz quando a gente chega no curso, que é o reconhecimento do pertencimento da gente, tanto é que o primeiro Tempo Comunidade da gente. A pesquisa nossa é sobre a nossa comunidade. Pesquisar o que é nosso, mas de um outro olhar, como se nós não fôssemos daqui para a gente poder ver melhor. Às vezes dizem que a gente vê melhor à distância... Então eu acho que te coloca nessa

posição, de a gente ver a nossa comunidade com o olhar do outro. E, às vezes, a gente vê certas coisas importantes que a gente deixa passar vivendo dentro da comunidade. Então, observar os saberes, valorizar nossa cultura, é muito importante. Esse é o primeiro olhar que a faculdade “coloca” na gente, essa mudança de visão em relação ao lugar onde nós pertencemos. Mas tem aquele ponto das dificuldades na faculdade, porque a gente morar aqui poderia ser mais fácil, mas nem sempre é, porque o nosso curso tem abrangência muito grande, tem alunos de todas as regiões do Pará. Então, essa situação da permanência é uma dificuldade grande.

A professora Carla Rocha entra na roda e compartilha sua experiência em se tornar professora.

Eu queria trabalhar, na verdade, com extensão. Eu queria trabalhar com extensão rural, queria trabalhar com agricultores familiares, com camponeses, mas eu não me sentia com uma formação adequada. Então eu fui fazer um curso de especialização na UFPA, num grupo novo que estava na UFPA, que trabalhava com agricultura familiar. Era o Centro Agropecuário, que depois se transformou no Núcleo de Estudos Sobre a Agricultura Familiar e agora é o Instituto de Agricultura Familiar. Foi nesse ano da especialização que eu me senti realmente mais à vontade para trabalhar com agricultura familiar com os camponeses. A gente fazia estágios de vinte e trinta dias nas casas dos agricultores e foi quando eu voltei pra Altamira. Foi uma coincidência maravilhosa, porque o estágio dessa especialização foi aqui em Altamira. E eu voltei pra Altamira e aqui eu revi meus tios, alguns amigos. Outra coisa maravilhosa que esse curso de especialização me ofertou foi abrir aqui uma equipe de pesquisa e desenvolvimento, que era o LAET – Laboratório Agroecológico Transamazônica. E começou a discussão sobre Licenciatura em Ciências Agrárias e foi aberta vaga para professor substituto em Altamira, Marabá e Santarém. Foi a partir disso que eu consegui entrar para a universidade como professora substituta.

Esse curso de Licenciatura em Ciências Agrárias tinha um outro foco, que era a agricultura familiar, abordagem sistêmica, e trabalhar em pesquisa e desenvolvimento com camponeses. Então entrei para a

universidade nessa perspectiva da pesquisa e da ação de desenvolvimento junto a esses grupos camponeses aqui da Transamazônica. O Laboratório Agroecológico tinha uma parceria com o Movimento social da Transamazônica, e a gente acompanhou muitos grupos de agricultores da região nesse trabalho de pesquisa e desenvolvimento. Então cheguei na universidade como docente, como professora substituta, mas me dedicando muito a essas ações de pesquisa e desenvolvimento.

Veio o curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, e foi quando eu comecei a ser docente de fato. Mas se você me perguntar: era essa a perspectiva desde o início de ser docente? Não, não era. A perspectiva era trabalhar com agricultura familiar, mais na linha da pesquisa e desenvolvimento. Quando eu comecei a trabalhar em sala de aula, nesse curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, foi bem difícil para mim. Ser docente pra mim era... eu era muito preocupada. Eu tinha muito medo de errar. Eu tinha muito medo de fazer algo errado, de ter uma avaliação negativa. Então eu me preparava muito. Tentava não errar. Eu achava que isso era um problema. Com os anos é que eu fui vendo que errar, ok, não tem problema você errar, você não saber tudo, você ser avaliada negativamente.

Então, para mim foi um processo bem longo essa questão de ser docente, uma docente mais humana, no sentido de que tudo bem, você pode errar, você pode fazer coisa que não deu certo, mas você tem que saber avaliar o que não deu certo. Por que não deu certo? Porque eu sempre tinha essa preocupação de fazer as coisas tudo muito certas, mas com o tempo eu fui me flexibilizando mais também como docente.

A profissão docente não foi uma escolha; foi um processo que eu fui vivendo em termos das oportunidades que foram aparecendo, como a minha perspectiva de trabalhar com agricultura familiar, voltar pra Altamira. Tudo isso foi me conduzindo para a profissão docente.

Eu me lembro de que eu conseguia compreender os trabalhos, conseguia compreender o assunto. Isso porque muitas vezes, nessa nossa escolarização, a gente decora as coisas. A gente simplesmente decora para tirar nota. Então, tem coisas que a gente consegue entender, e eu achei que o segundo e terceiro ano foram bons aprendizados que eu tive nesse

conteudismo todo que é o Ensino Médio. Era muito conteúdo. Bem conteudista mesmo.

Entra na roda a professora Ana Paula Souza e apresenta sua narrativa com destaque para a educação como modo de vida e bandeira de luta de toda uma vida. Problematisa a extinção de um povoado e de uma escola para ceder o lugar a um grande projeto de impacto ambiental – a construção da usina hidrelétrica de Belo Monte:

Eu sempre tive esse contato com a educação. Minha mãe foi professora. Eu vivi isso. A gente era pequeno e ia para a escola lá com ela, porque ela não podia nos deixar sozinhos em casa e dar aula. A gente brincava de escolinha. Eu lembro que ela falava assim: “Brinquem de escolinha lá fora pra não atrapalhar a sala, brinca de escolinha lá fora”. Fazia uma escolinha para nós lá fora com os banquinhos. A gente foi crescendo, entrando na faixa etária e veio para dentro da escola estudar. E sempre foi isso. Fiz magistério. Então fui para Medicilândia para casa da Neiva, que era uma liderança ligada à educação e ao sindicato. Então, a minha mobilização sempre era com os professores. Conheci sua mãe, que era uma das lideranças também do movimento de educadores da região, e fui ser professora logo com dezoito anos. A maior parte dos meus alunos tinha quase a minha idade. Eu fui ser professora em Medicilândia. Meu mundo foi esse, foi ser professora, foi ser educadora de certo modo. Mesmo no movimento era isso. Eu tinha esse papel de escrever, de explicar, de receber os boletins da Central Única dos Trabalhadores - CUT, dos outros movimentos, de explicar até mesmo as leituras da Bíblia. A docência formal ou informal sempre esteve na minha vida. E, claro, você vai tomando gosto por isso, por esse exercício, e foi assim que eu acabei virando professora: seguindo o movimento. Quando eu vim para Altamira, sem lenço nem documento, para estudar na universidade, me indicaram a Neiva, alguém para me dar lugar aqui para estudar e sobreviver, para eu dar aula para sobreviver. Primeiro, fui morar de favor com uma senhora muito simpática. Eu lavava a louça da casa, ela fazia marmita. Eu lavava a louça da casa e todinha a do restaurante até de madrugada para poder

comer. Era isso. E eu estudava também na faculdade. Isso não é uma reclamação. É só para contar como as coisas eram.

Acabei dando aula numa escola que nem existe mais, que era uma escola dos filhos dos oleiros, pessoal que trabalhava produzindo telha, tijolo artesanal, ali no final do cais, e dos filhos dos pescadores. Com Belo Monte, a escola acabou, e essa profissão também. Tudo isso, toda aquela região foi aterrada, virou área da Norte Energia, e os moradores foram remanejados para os Reassentamentos Urbanos Coletivos – RUCs. E eu continuei articulada ao movimento. Minha atuação no movimento, na educação foi relacionada às Casas Familiares Rurais. Lá também, além da discussão mais pedagógica do projeto, já era uma coisa mais da docência mesmo e num projeto bem interessante de educação em que eu fiquei uma década envolvida, direto na linha de frente.

Só mais recentemente é que eu fui me tornar professora da universidade porque também vieram as lideranças estudar, a universidade cresceu. O movimento da educação do campo cresceu no país. E a gente teve esses cursos: a gente teve PRONACAMPO, a gente teve o PRONERA, a gente teve os cursos de Educação do Campo e tudo. E para cá vieram as pessoas das vicinais, os dirigentes sindicais, os indígenas e todo aquele povo que eu nunca encontraria na universidade se não fosse uma mudança como essa. Claro, poderia encontrar, não é proibido, mas também não é tão simples. Eu até brinco que no meu primeiro dia de aula na nossa primeira turma de Educação do Campo, quando eu entrei, olhei e brinquei: “ué, entrei na sala errada?”. Eles disseram: “por quê?”. “Isso é uma reunião do movimento?” Porque havia inúmeros dirigentes. “Isso aqui é uma reunião da FETAGRI?” Porque estavam lá os dirigentes dos sindicatos e os filhos dos dirigentes dos sindicatos, da Pastoral da Juventude, do movimento de mulheres. Então eu me lembro que nessas primeiras turmas havia pouquíssimas pessoas que eu não conhecia, mas não de dentro da universidade. Era das mobilizações sociais. Enfim, esse foi o meu espaço na universidade. Eu fui trabalhar lá para seguir essa trajetória do debate da educação como uma bandeira de luta muito forte dentro do movimento.

Entra na roda a professora Raquel Lopes e conta como começou a gostar dessa ideia de ser professora e convida-nos a olhar para o nosso papel na relação com os estudantes egressos, a continuar a caminhada de mãos dadas com eles para fortalecer a relação e a luta por direitos.

Como a mamãe era professora, até o segundo ano do segundo grau... porque lá em São Domingos havia duas opções pelo sistema modular de ensino. Era Contabilidade e Magistério. Quando eu terminei o Ensino Fundamental, que era o primeiro grau, eles tinham dado uma descontinuidade lá em Contabilidade, mas eu também não queria e eu acabei fazendo Magistério, porque era só o que tinha. Eu queria estudar. Eu gostava muito de estudar. No segundo ano eu tive um professor de didática, lá em São Domingos, e comecei a gostar muito dessa ideia de ser professora. Eu já dava aula de reforço para umas crianças lá; eu brincava de escola. E no terceiro ano eu fui para Belém terminar o segundo grau, o Magistério, no Instituto de Educação do Estado do Pará-IEEP. Depois eu entrei na Letras e acho que no segundo semestre eu já consegui um estágio numa escola montessoriana, chamada Arapitanga. E estava muito claro para mim que eu não gostaria de fazer outra coisa na vida. Eu gostava de dar aulas. Depois eu tive a oportunidade de receber uma bolsa do que hoje a gente chamaria PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -, num projeto de Educação de Jovens e Adultos, muito interessante, na Escola de Aplicação, que na época se chamava Núcleo Pedagógico Integrado. E foi quando a gente fez muitas experimentações na área de Língua Portuguesa e eu aprendi, muito na prática e de forma muito orgânica, muito vital, muito intensa, que aula de Português não era para ensinar gramática, mas para oportunizar o acesso a um bem simbólico, que é a língua escrita formal. E nunca mais parei. Fiz concurso em 1997 para Altamira e estou aqui até hoje.

Nos anos 80 (1980) era aquele bloco lá. Copiar no quadro, mandar fazer exercício, explicar. Era isso. Bem "tradicional", bem tradicional mesmo. Eu não me lembro de nenhum professor que fez alguma coisa diferente. Como eu gostava muito de aprender, eu gosto de estudar, por ser de uma família de trabalhadores, a gente tinha muita clareza dessa coisa

do nosso compromisso de estudar. Então, ninguém nem questionava isso. Nosso trabalho era estudar, aprender, passar de ano, não tinha crise, entendeu? Não tinha sofrimento nisso.

Para dialogar com a professora Raquel sobre essa demanda relacionada ao processo de alfabetização, trago aqui a transcrição de sua fala ao participar do Ciclo de Diálogos organizado pelo Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professores e Professoras nas Amazônias (NUCFOR-Amazônias) sob mediação da professora Arthane Figueiredo, no dia onze de maio de 2021⁵, com a presença da professora Maria Isabel Antunes (UFMG) e do professor Salomão Hage (UFPA), cujo tema foi “O campo, as águas e a floresta com seus sujeitos refletindo sobre suas presenças nas práticas, nas políticas e na pesquisa em educação”. Há um entrelaçamento dos elementos destacados pela professora Raquel tanto na entrevista quanto em sua fala no que refere à questão da alfabetização, do currículo, das práticas educacionais. Ao mesmo tempo ela também conta a história de como surgiu o Projeto Magistério na RESEX, em parceria com a Escola de Aplicação da UFPA, um “Projeto de Formação de Professores” em nível médio, realizado pela Universidade Federal do Pará com jovens extrativistas de três unidades de conservação no município de Altamira/PA, financiado pelo Ministério da Educação, entre 2015 e 2019 (Lopes, Miléo, 2021, p. 3).

Então, olá todo mundo. Agora que eu entendi por que que o Salomão me chamou para essa conversa. Queria agradecer e queria trazer alguns elementos. Vou tentar ser bem objetiva e eu vou me dirigir à professora Isabel de forma mais específica, mas é para todo mundo.

⁵ Ciclo de Diálogos organizado pelo Núcleo de Estudos em Currículos e Processos Formativos de Professores e Professoras nas Amazônias (NUCFOR-Amazônias). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l0TD8XDDYA&t=8713s&ab_channel=nucfor.amazonias. Acesso em: 12 mai. 2021.

Eu sou aqui da Federal do Pará, no sudoeste paraense, de Altamira. E nós temos um corredor de biodiversidade, a famosa Terra do Meio, onde existem cinco unidades de conservação, sendo três delas com pessoas. São as reservas extrativistas⁶. E, desde que essas pessoas voltaram para o cenário, para a esfera pública, após o assassinato da irmã Dorothy, houve um desencadeamento de uma série de reações, inclusive internacionais, que pressionaram o governo brasileiro a se manifestar de forma mais efetiva em relação à proteção socioambiental. Essas pessoas surgiram no cenário como sujeitos que passaram a ser vistos pela própria sociedade do entorno, assim como pelo Estado brasileiro.

E então veio à superfície a questão da assunção de uma cidadania mais efetiva, que, no caso deles, passaria pela educação escolar, porque a ideia era que, conforme o Sistema Nacional de Unidade de Conservação, os povos indígenas assumissem postos de trabalho na vigilância ambiental, na vigilância sanitária, na educação escolar, na saúde etc., mas eles eram todos analfabetos. E então começou toda uma discussão. A universidade foi convocada, a gente tinha uma proposição de primeiro pesquisar, entender quem eram as pessoas, os sujeitos, suas comunidades, seus territórios, seus contextos para depois pensar numa proposta de educação escolar. Na época nós fomos voto vencido. A prefeitura estava sendo pressionada pelo Ministério Público com multa diária por cada dia sem escola. Uma ONG (Organização Não Governamental) vendeu um pacote de formação de três dias. Mandaram os professores para lá sem preparação pedagógica/antropológica nenhuma. Deu uma série de problemas. A escola não levou o que era para levar e ainda esgarçou aquele tecido social já fragilizado. Isso foi entre 2007 e 2008.

Em 2011 essas comunidades voltaram para a cidade. Convocaram a universidade e disseram: “olha, a escola não está dando certo. A gente precisa que vocês nos ajudem a enfrentar isso”.

⁶ “As Reservas Extrativistas são espaços territoriais destinados à proteção dos modos de vida dos seus moradores e à exploração sustentável dos recursos naturais. Hoje as comunidades vivem principalmente da coleta da castanha-do-Pará, da pesca artesanal, da caça, da agricultura de base familiar e da coleta de diversos produtos da floresta, como óleos andiroba, copaíba, mel, cipós, açaí, coco babaçu etc.” (Lopes, Miléo, 2021, p. 4).

E o campus de Altamira foi então convidado pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio, pela Fundação Viver Produzir e Preservar, e outras instituições, a fazer uma pesquisa, um diagnóstico, entender o que estava acontecendo com a escola.

E a gente perguntava isso para os extrativistas, nós fizemos incursões. Nesse tempo as condições de acesso eram extremamente precárias. A gente passava dias viajando de voadeira Xingu acima. E a gente perguntava que escola eles queriam, como seria essa escola, o que eles pensavam, o que eles esperavam da vida, que sonhos eles tinham, que projetos eles tinham, que escolas eles tinham. E o resultado mais contundente dessa pesquisa é que, para eles, só ia ter escola boa lá quando tivesse professor de lá. Mas como é que ia ter professor de lá se para ser professor tem que ter uma formação e lá nunca teve escola?

Então a gente deu uma enlouquecida e, a partir das experiências do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA aqui na Transamazônica com o Salomão, nós propusemos um projeto bem fora da casinha, que era mais ou menos assim: as comunidades apontariam seus potenciais professores e nós formaríamos essas pessoas onde elas estivessem, independentemente do grau de apropriação de leitura e escrita.

Nós encontramos um povo no MEC, igualmente descompensado que nem a gente na época; descompensado, entre aspas, é um elogio. E propusemos esse projeto de formação de professores, que ficou conhecido como Magistério Extrativista da Terra do Meio. E, ao mesmo tempo em que o projeto foi construído medularmente com essas comunidades nas reuniões dos conselhos deliberativos, as famílias diziam que elas gostariam que os futuros professores dos seus filhos tivessem estudado.

Foi muito interessante o processo e, pasmem vocês, os pedagogos da Universidade foram os que mais se opuseram, porque não havia carga horária... porque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB... porque o currículo... porque a carga horária de Português, de Matemática...

A gente desobedeceu a todo mundo e o primeiro módulo foi Pedagogia da Alternância. O primeiro Tempo Escola deles, em dezembro de 2015, não tinha conteúdo. E lembro que a pedagoga mais avançada do campus queria me matar, porque “como é que você vai fazer um curso de formação

de professores sem conteúdo definido?” e tal. E eu disse que não se preocupasse.

A primeira atividade dos meninos depois da acolhida, aquela coisa mais protocolar, foi cada um deles escrever um texto do jeito que eles pudessem, apresentando-se para a Escola de Aplicação. Porque foi a nossa Escola de Aplicação que certificou. E olhem, vocês não têm ideia de como esse pontapé inicial, uma espécie de mapa mental por escrito, de como isso deu um norte para esse projeto, de como essas pessoas se colocaram naquela carta, de como isso foi importante nesse diálogo constante com as comunidades, com as famílias, com os próprios estudantes.

O que era importante fazer? Eu sou professora de Português e saí da Letras porque eu não dei conta. Eu sou da variação linguística e acho horrível essa naturalização, esse mal-entendido da sociolinguística que chegou à escola, que chegou à sociedade de que não existe erro, pode falar do jeito que quer. Não pode falar do jeito que quer, existem regras. A linguagem é um comportamento social, ela obedece a regramentos sociais. Uma pessoa pode ser sancionada negativamente se ela não conseguir lidar com essas diferenças linguísticas. Existem diferenças linguísticas que não são naturais, elas são decorrentes de desigualdade de acesso aos bens simbólicos.

Foram inúmeros embates. E eu queria dizer isso, que é muito feliz esse encontro com Isabel Antunes, Salomão Hage, com todos vocês, porque Salomão e eu, a gente vive às turras, acho que ele me ama também, mas ele implica com os conceitos, ele estanca neles. Eu falei assim: “Salomão, é conhecimento prévio porque é anterior à escolarização, é o que o menino traz”. Inclusive uma categoria de uma teoria psicogenética.

Eu falaria cinco dias consecutivos porque esse projeto terminou em 2019 e nós alfabetizamos um monte de gente. O MEC me autorizou a abrir quarenta e cinco vagas, mas eu não me submeti; eu abri oitenta. Para vocês terem uma ideia, esses meninos estão na escola. Cinquenta por cento (50%) deles estão na educação superior hoje. Eles ocuparam as vagas de professor nas suas escolas. A gente conseguiu quebrar um negócio horrível aqui em Altamira do plano de carreira do município, que hoje inclui o Magistério Extrativista com formação mínima para começar a dar aulas nas séries iniciais e Educação Infantil.

Enfim, uma última coisa, eu também me incomodo muito quando a gente começa a conversar com professores e alguém fala assim: “ah, mas por que a Diretriz Curricular, a BNCC, imposição”. Alguém tem que dizer alguma coisa, a gente vive numa sociedade altamente institucionalizada. O Ministério da Educação precisa gerar regramentos. O dono da sala de aula é o professor, não tem câmara ali vinte e quatro horas determinando o que você vai fazer ou não.

Eu só queria dizer isso, que o magistério é uma evidência incontestada de que dá para fazer coisas incríveis, mas a gente não pode ter medo da tensão, a gente tem que escapar dessa dualidade da preservação e da negação. Os saberes tradicionais, assim como os saberes científicos, estão permeados de coisas ruins e de imensas potencialidades, e a gente não vai avançar se a gente não se dispuser, inclusive, a refazer os nossos próprios hábitos mentais, esses que foram petrificados, foram enraizados pela nossa formação profissional. Eu acho que a Pedagogia, como todas as outras... Eu acho o pedagogo extremamente importante. É muito difícil convencer um pedagogo de que pode fazer, por exemplo, aula de Português. Não precisa ter regra de gramática de início. Em um outro momento você vai explicar para o menino: “a nossa língua funciona assim, por isso, por isso, por isso outro etc.”.

A narrativa que segue está presente no artigo que a professora Raquel e eu publicamos na Revista del Instituto de Investigaciones en Educación⁷. Partilho aqui porque considero importante mostrar essa experiência de nosso trabalho de professoras e professores junto a esses sujeitos nos territórios amazônicos. Expresso aqui o sentimento de alegria ao ver essas meninas e os meninos formados pelo Projeto Magistério Extrativista acessarem ao nível superior nos cursos de Educação do Campo e Etnodesenvolvimento na

⁷ Damacena, Fabiola Aparecida F; Lopes, Raquel. Formación de Profesores, Currículo e Infancia en Comunidades Tradicionales en la Amazonia. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. RIIIE (2021), Año 12 (16), 51- 68. Disponível em: DDOI: <http://dx.doi.org/10.30972/riie.13165757> acesso em: 15 out. 2023.

Faculdade de Etnodiversidade ao celebrarmos essa conquista na luta por direitos.

En este trabajo traemos a la luz algunas evidencias de la posibilidad concreta de implementar una política de formación docente fundamentada en el urgente compromiso con la universalización del acceso a la educación escolar como estrategia de lucha política de pueblos y comunidades tradicionales en la brega por derechos, especialmente con relación a las infancias (Damacena, Lopes, 2021, p. 54).

Portanto, quero somar-me a todos os nossos discentes das RESEX num ato de gratidão e reconhecimento por esse projeto que mudou a vida de jovens e adultos ribeirinhos extrativistas, porque até pouco tempo atrás nem escolas havia em suas comunidades. Trazer por escrito a fala da professora Raquel nesse evento supracitado,

se justifica por la necesidad de democratizar el acceso a la educación escolar como derecho humano fundamental, no sólo en el plano formal (en la letra de la ley), sino, especialmente, en el plano de la vida práctica, de lo cotidiano de centenas de niños, niñas, jóvenes y adultos que aún se encuentran al margen de cualquier sistema de enseñanza oficial – especialmente los que viven en lugares aislados y remotos (Damacena, Lopes, 2021, p. 54).

Em nosso artigo, no qual fazemos essas reflexões, “Formación de Profesores, Currículo e Infancia en Comunidades Tradicionales en la Amazonia”, tivemos a satisfação de situar o nosso trabalho engajado com a luta e as demandas das comunidades dos campos, das águas e florestas na região da Transamazônica e do Xingu e fazer ecoar as vozes e as experiências dos sujeitos amazônicos em seus e nossos territórios.

Magistério Extrativista

Ao trabalhar com a disciplina de Educação Infantil para jovens e adultos no contexto da RESEX, Rio Iriri, pensei na responsabilidade de materializar os princípios educativos da proposta pedagógica do Projeto Magistério. A experiência começa ainda no porto do rio Xingu, em Altamira, pois a viagem até a comunidade dura, em média, dezessete horas de voadeira. A paisagem do trajeto, marcada por uma profusão de imagens de florestas, águas caudalosas e corredeiras, desafiou-me a indagar sobre como seria ser criança em território extrativista, pensando que aquelas crianças tinham liberdade de ter a melhor infância do mundo.

*Após o longo trajeto e algumas horas de descanso, ao iniciar as aulas, depois de cumpridas as obrigações protocolares, pedi à turma que organizasse as cadeiras em círculo, em volta de um conjunto de brinquedos no chão, em cima de um lenço colorido, rodeados de livros de literatura infantil, como *A vida secreta das formigas*, *O menino do dedo verde*, *O Bicho vai pegar*, *Cidade dos bichos*. São leituras que tratam da relação da natureza com os seres vivos. Ao longo dos dias usei também filmes e documentários que retratavam a inteligência atenta e inventiva das crianças, como, *Kiriku e a feiticeira*, *Tarja Branca* e *Território do Brincar*. São documentários brasileiros sobre a importância das brincadeiras e da cultura popular na infância e na vida adulta.*

*Conversamos a respeito desse material e apresentei também os textos que seriam lidos na atividade: *O brincar na Educação Infantil: transgressões e rebeldias*; *Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas, citadas*. Esse material foi cuidadosamente pensado para tecer correspondências com o contexto de vida daqueles estudantes/futuros professores - seus modos de produção cultural, suas práticas de linguagem e sua relação com a natureza -, no sentido de compreender a concepção que tinham de infância no território extrativista, nos rios e florestas amazônicos.*

Nas atividades de rodas de conversa, houve relatos das infâncias, nem sempre condizentes com a visão prévia de “paraíso”, de felicidade junto à natureza, mas com registros de violação de direitos, marcas de trabalho infantil, de violências. Houve também relatos de afetos, de brincadeiras

coletivas na floresta e no rio, de aprendizagens práticas com os pais e os parentes mais velhos. Foram momentos propícios para uma reflexão sobre infância e sobre o papel da escola na vida daquela comunidade no processo de formação para a cidadania plena. Os estudantes realizaram atividades de desenhos livres e mostras das produções dos alunos. E os desenhos provocaram debates sobre questões de gênero, de raça, etnia e identidade.

Nas atividades de filmes e documentários sobre o brincar, conversamos sobre a importância do ato de brincar, tanto na escola quanto em outros espaços, considerando a temporalidade das infâncias conectadas com a natureza, com as estações do ano, com os saberes tradicionais, com suas práticas religiosas e entidades sagradas das águas e florestas. Assim, refletimos sobre os saberes presentes nas cores; nas formas de pintar; na coordenação motora. Refletimos principalmente sobre os aspectos cognitivos e subjetivos que uma atividade de pintar pode revelar, como sentimentos - como tristeza, alegria, timidez, curiosidade - e liberdade de transitar e se aventurar pelas corredeiras dos rios entre as pedras.

Nesse processo de produção de conhecimentos, observei que os estudantes começavam a assumir posturas de mais autonomia, de alteridade e autoria ao serem tomados como sujeitos socioculturais. Exercitamos a quebra do enrijecimento imposto nos conteúdos de currículo prescrito. E, dessa forma, as atividades passavam a ser encharcadas de aprendizagens, significados e sentidos, dada a riqueza das trocas de experiências e saberes impressos na oralidade e nas diversas formas de expressão, como poesias, desenhos, materiais didáticos, saraus, teatros e brincadeiras.

Também foram realizadas atividades culturais, organizadas pelos alunos com a participação da comunidade local que mostravam marcas da cultura indígena e ribeirinha, memórias e histórias de suas ancestralidades sagradas em forma de danças e canções. Nesses momentos coletivos abertos à comunidade, os estudantes apresentaram suas produções, como brinquedos de palha, argila, madeira, tecido etc. entrelaçados com suas infâncias, como ilustram as figuras a seguir.

Figura 14: Brinquedos confeccionados pelos alunos e alunas



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Essa imagem expressa um conjunto complexo de saberes culturais locais herdados de seus antepassados: a tecelagem, a confecção de instrumentos de trabalho, como paneiros, cestos, cofos, flandres, esteiras e muitos outros artefatos. Nas atividades propostas, os alunos produziram miniaturas de instrumentos de trabalho, porque fazem parte do contexto de suas infâncias, assim como o são os brinquedos de argila e as bonecas de retalhos de pano.

Certamente eles têm compreensão da riqueza que seus saberes culturais têm a oferecer ao exercício de planejamento do trabalho pedagógico com as crianças. Assim, ao tomarem a profissão de professores da Educação Básica em suas comunidades, podem reinventar a infância na relação com escola, com liberdade de

expressão, autonomia, afeto, cuidado e compromisso com uma educação pública de qualidade. Direito de todos. Dever do Estado.

Nos hemos alejado de esa orientación perversa de borrar y silenciar las singularidades propias de la infancia de cada niño, de cada niña en particular y buscamos estrategias acogedoras del derecho de elegir caminos comprometidos con otras lógicas de conocer, ser, sentir y hacer, en la perspectiva de legitimar otras posibilidades de hacer educación con las infancias, de vivir y existir con y a partir de ellas, de sus relaciones de pertenencia a sus territorios y comunidades tradicionales, reivindicando sus saberes y prácticas sociales en el contexto de sus vidas (Damacena, Lopes, 2021, p. 54).

As comunidades ribeirinhas haviam organizado uma ação em prol do direito à educação, do direito de terem as escolas funcionando. Isso porque os poucos professores contratados vinham da cidade, fato que implicava descumprimento do calendário escolar, pois no período do verão os barcos não atravessam as cachoeiras dos rios e as crianças ficam sem aula durante meses. Essa situação gerou uma luta das comunidades em busca de formação para os jovens e adultos das RESEX para que eles pudessem se tornar professores em suas comunidades de pertencimento. Travaram essa luta por direito da oferta da Educação Básica em seus territórios.

Seguindo a roda, vamos trazer as narrativas que nos ajudam a compreender a relação entre a faculdade e as escolas do campo, mediada pela Licenciatura em Educação do Campo.

A professora Raquel Lopes expressa suas percepções e, entre outros elementos, ressalta que é fundamental que professores estejam de mãos dadas com os estudantes egressos.

A melhor coisa que nós fizemos foi ir além de Placas, porque a Daniela nunca tinha sido orientada lá na comunidade dela. Nós pudemos visitar a Escola Belarmina Soares, que eu já conhecia por conta da turma de Placas, pois praticamente metade dos alunos fez Tempo Comunidade lá, fez estágio

lá. A escola está num outro prédio. Aquela diretora que tinha sido eleita de forma direta e foi deposta pela prefeita voltou a assumir a gestão da escola. Por fim, nós acabamos esticando a viagem até a Vila do Dez. A escola... aquela outra escola lá são as duas maiores escolas do polo de Placas e está sendo coordenada pela Gislaine, que é egressa da nossa turma lá de Placas. Foi tão importante, tão importante a gente ter ido que a gente voltou feliz, tão revigorados que no ônibus viemos desenhando a proposição de um projeto de extensão a partir de uma demanda dessas duas escolas.

É um programa simples, e a gente vai começar com uma ideia-piloto bem elementar, que é o enfrentamento da desalfabetização dos alunos do quinto ano. Como o fracasso escolar é um fracasso em leitura e escrita, a gente vai começar enfrentando isso. E o projeto está muito bonito. Depois a gente vai expandir para letramento digital, para letramento matemático. E já entrou o Prof. Leonardo Zenha e o Marcos Formigosa, que é da Etno matemática. Antes de a gente ter ido, eu te diria que a nossa relação com as escolas do campo era muito elementar, muito mínima; mas agora não. Eu acho que a gente está voltando a viver essa coisa da inserção efetiva nas escolas, porque nós formamos os nossos alunos e eles ficaram lá. E agora a gente está voltando para dar a mão para eles e dizer que nós vamos continuar caminhando juntos, que eles se formaram, mas essa relação não acabou. A gente ainda nem publicou o projeto, ainda nem aprovou e a notícia já correu, porque já tem outras escolas, pedindo: “ah, porque não vem pra Porto de Moz, porque não vem pra Senador?”. E já tem uma demanda da Prefeitura de Vitória do Xingu.

Então eu acho que a gente está começando a reescrever ou a escrever uma nova página. Nossa relação é uma relação de vida, de confiança no futuro, de não romantização do presente, de inserção pesquisante nessas escolas. E eu acredito muito nisso. Eu acho que a nossa licenciatura vai sobreviver se nós conseguirmos manter viva essa relação com as escolas.

Houve uma quebra, uma descontinuidade com a conclusão do curso daquelas turmas que funcionavam nas sedes dos municípios, mas depois da pandemia sinto que nós vamos... nós estamos retomando isso de uma forma muito bonita. Inclusive já tem várias oficinas de planejamento marcadas pra fevereiro e março. Nós vamos precisar atualizar o nosso PPC – Projeto Político do Curso. Já temos proposta de disciplinas novas, mais

orgânicas, mais voltadas para as realidades das escolas do campo. Mesmo nesse contexto adverso de pandemia, eu tenho recebido notícias impactantes dos estágios. Estou animada de novo. Eu acho que a gente vai... A gente tem condições de, mesmo num contexto pouco favorável em termos da política nacional, da própria gestão aqui da universidade, a gente tem condições de retomar isso de forma muito plena, muito bonita. Eu estou animada.

Avaliando a relação entre universidade e escolas, acho que a universidade é muito grande e dialoga pouco com as escolas do campo. E o diálogo que tem sido feito é por meio do nosso curso. Talvez a universidade precise ser um pouco mais sensível a isso que nós fazemos, que nós tentamos fazer e, em vez de dizer que é um curso caro, nos apoiar mais, tanto do ponto de vista da gestão financeira com uma melhor repartição dos recursos, seja do ponto de vista da assunção de uma outra narrativa - uma narrativa de democratização do acesso à educação escolar. E, não sei se é muita arrogância, muita presunção da minha parte, mas quem faz isso hoje na Transamazônica é o nosso curso de Educação do Campo. Não é a universidade com "u" maiúsculo, entendeu? Ah, nós somos a universidade? Somos, mas você não vai ouvir falar de outro curso lá. Você não ouve falar de outras pessoas nas escolas do campo. Você vai ouvir falar de nós, do curso de Educação do Campo. Então, hoje a relação, posso, sei lá, até talvez estar manifestando uma visão egocêntrica, um pouco estreita, mas as evidências que eu tenho é de que, se existe uma relação da universidade com as escolas do campo, essa relação é feita por nós da Licenciatura em Educação do Campo. E a universidade precisa ficar mais atenta a isso, superar esse discurso de que a gente é um curso caro, distribuir melhor os recursos e mudar a narrativa. Mudar a narrativa e a prática.

Figura 15: Formatura de crianças ribeirinhas no Amazonas



Fonte: Laura Viviane, 2020

A cada final de ano, entre as décadas de 1970 a 1990, a querida professora Nelci Aparecida Ferreira, que se aposentou por limitações de saúde após 30 anos como professora da escola básica do campo, ficou famosa por organizar festas de formatura reunindo seus alunos de 1ª a 4ª série. Eram eventos abrangentes, esperados por toda a comunidade rural da vicinal do km 243, um dos travessões situados ao longo da Transamazônica, pertencente ao município de Pacajá-PA. A foto de crianças ribeirinhas do interior do Amazonas, no evento de uma festa de formatura da alfabetização, foi realizada e compartilhada pela professora Laura Viviane ⁸. Ela guarda alguma diferença com as fotos de formatura

⁸ Matéria e fotos disponíveis no site Crianças ribeirinhas do Amazonas ganham sessão de fotos para marcar alfabetização - Portal Amazônia (portalamazonia.com): <https://portalamazonia.com/noticias/criancas-ribeirinhas-do-amazonas-ganham-sessao-de-fotos-para-marcas-alfabetizacao>. Acesso em: 11 out. 2023.

realizadas por minha mãe, visto que ela fotografava no endereço da escola. Seja nos rios amazônicos, seja nas estradas da Transamazônica, a região norte do Brasil manifesta muitas semelhanças entre si, sendo uma das mais evidentes a realidade educacional, marcada pela precariedade, mas também pela vida de crianças e jovens sonhadores, sendo elas e eles os guardiões dos rios e das florestas. Essas crianças, os jovens, as comunidades rurais e suas professoras têm muito a nos ensinar com suas experiências e modos de vida sustentáveis.

A imagem revela que a professora quis fazer a formatura em local no qual que crianças brincam e ajudam os pais, a canoa. Além de ser instrumento de trabalho, a canoa também é lazer.

Astronauta, médico, bailarina ou modelo são, sem dúvida, algumas das profissões que qualquer criança de cidade grande sonha em seguir quando adulta. Mas no interior do Amazonas a realidade é bem diferente. Na Comunidade Tabuleiro, Zona Rural do município de Carauari, distante 788 Km de Manaus, desde cedo as crianças são levadas a seguir os passos dos pais, mas em profissões que, muitas vezes, são esquecidas ou consideradas menos importantes pela sociedade, como pescadores e caçadores (Professora Laura Viviane, 2020)

A “oportunidade” de realização de uma festa de formatura ainda na infância deveria ser um direito, especialmente nas escolas dos territórios rurais da Amazônia. Certamente a professora dessas crianças tornou, de fato, esse momento único, colaborando para que muitas delas continuem sonhando e lutando por uma educação libertadora, sonho que também é nosso. Espalhar esperança do verbo ESPERANÇAR, como nos ensinou Paulo Freire.

Nesta tese apresentamos um trabalho testemunhal de resistência e de prática do verbo esperar, ou seja, lutamos diariamente pelo direito das crianças, dos jovens e das comunidades amazônicas de terem seus direitos educacionais garantidos. A imagem também revela a realidade da escola, da educação e também como as pesquisas do/no cotidiano se trançam

no Brasil nessa relação particular entre cultura e cotidiano escolar (ALVES, 2003).

Após 50 anos do projeto de colonização na Transamazônica, além da constatação de que houve pouca transformação na vida das pessoas, há a permanência de um quadro de violação de direitos, embora toda a trajetória de luta da população seja contra a injustiça social.

A professora Ana Paula entra na roda e narra suas percepções, com destaque para a reconstrução da relação universidade-escola básica em termos estratégicos e coletivos, bem como para a necessidade de enfrentar o mandonismo local, apoiando estudantes e professores da escola básica contra retaliações e assédio moral.

Eu acho que tem que melhorar essa relação com a escola básica. Parte desses problemas que o nosso curso enfrenta acontece por conta da fragilidade dessa relação estabelecida da universidade com a escola básica. E se a gente exige mais do que o mínimo do mínimo, as prefeituras chamam. Muitos dos nossos alunos pagam para alguém dar aulas no lugar deles pra que possam terminar o curso porque a prefeitura não vai aceitar pagar enquanto ele está estudando, sabe? É uma mentalidade tão atrasada isso de não deixar o professor estudar. É uma obrigação. É deixar. Então, eu estou deixando ele estudar. Nem demiti. O prefeito não deixa. Então, quando a limitação é grande demais e o entendimento é muito precário, a luta tem que ser maior do que isso. Tem que ser mais do que a Fabíola indo lá conversar com a secretária. Pode até ser que vá você, que vá eu, mas a gente precisa estar dentro de uma estratégia que envolve mais pessoas, e essas pessoas precisam saber disso. Mais importante ainda: elas precisam saber da estratégia toda e entender que têm que participar. Enfim, é um pouco isso em relação à escola básica.

Eu acho que aí o nosso curso tem uma vantagem muito bacana. Apesar de todas essas fragilidades, por exemplo, talvez o nosso curso aqui na UFFPA seja o único curso que traga os professores da escola básica lá do campo para sua turma. Claro, nem todos estudam... fazem Educação do Campo. Alguns fazem Pedagogia, mas o maior público é esse da Educação

do Campo e a gente. Por conta dos Tempos Comunidade, por exemplo, a gente tem um contato muito estreito com a escola. Isso é muito importante. Talvez a gente tenha que explorar mais isso, essa contribuição maior, porque não basta só o aluno dizer para a gente os problemas que têm na escola dele, como eles trazem nos relatórios e tal. Isso é muito pouco. A gente não quer só saber isso, não é? Mas é como... Nós, na universidade, junto com eles e a comunidade, podemos aprimorar isso daí. Acho que esse é o próximo passo que a gente precisa dar para evoluir, porque ninguém dos cursos de História, Geografia, das outras licenciaturas da universidade tem tanto contato com as escolas básicas do campo como o nosso curso. A gente conheceu a rede toda das escolas. Os nossos alunos ou são professores, ou foram fazer o Tempo Comunidade lá, ou foram fazer pesquisa, depois foram fazer estágio, entendeu? Então, eles viraram a escola de cabeça pra baixo sabendo de tudo, mas a nossa intervenção só foi até conhecer como as coisas funcionam, o que é muito importante, claro. Mas acho que não é suficiente. Acho que se espera mais da universidade.

Confesso que eu não saberia dizer exatamente o que a gente poderia fazer com as nossas limitações, mas tem que ser mais do que isso. A gente se preocupou em contar a história de como a língua portuguesa é ensinada, se preocupou em saber como a escola funciona, mas não passou disso. Acho que a gente precisa apoiar os alunos em outras coisas também para fortalecer essa escola básica onde ele é professor.

A escola é um elo que agrega

Essa campanha de fortalecimento da escola básica do campo tem que ser com ações, atitudes, tem que ser uma coisa que a gente possa fazer também na universidade. Que a gente possa apoiar, estimular e fazer. Acho que isso é uma coisa que a gente precisa fazer. Mas, por exemplo, eu fico muito feliz acompanhando os alunos, especialmente naqueles seminários do Tempo Comunidade, onde a comunidade está presente e faz uma reflexão com a escola, relatando seus problemas, sua história e o que representa a escola ali. E ali você vai vendo que talvez a escola, em algumas dessas comunidades, seja o único elo que reúne todo mundo, porque as pessoas estão destroçadas pela política, pela divisão política,

pelas divisões religiosas na comunidade, pelas divisões econômicas de quem tem mais e quem tem menos, mas todos se juntam no entorno da escola, o que é uma coisa positiva. A escola é um elo que agrega. Acho que isso é importante. É claro que os prefeitos não bons políticos também perceberam isso e, por isso, eles controlam quem são os professores. Exatamente para manter o controle sobre o elo de agregação, que é a escola em cada comunidade. E a gente precisa ser mais do que verificadores do “status quo” das escolas. Precisa evoluir. Acho que a gente precisa conversar. E a gente não precisa fazer mágica. É com os nossos próprios alunos que a gente vai discutindo no que seria interessante investir, fortalecer nas escolas básicas do município. Às vezes a universidade não precisa fazer nada na prática, mas se a gente construir um programa que apoie as escolas, que tenha recurso para garantir água de qualidade para as escolas, porque isso é uma tragédia no campo, sabe? E isso você acha que o reitor não tem poder para ir lá conversar? Ele não tem poder para pagar a água da escola, mas tem para poder ir conversar com o deputado e isso virar um projeto de lei, claro que ele tem!

Tem muitas coisas em que a gente poderia se envolver, apoiar, muitas lutas que já são feitas na escola básica. O concurso público é uma luta política importante. Todo mundo tem que falar disso, exigir isso e até mesmo quando tem concurso público, porque a gente não investe na formação dos professores para eles terem condição de serem aprovados, pra gente aprovar essas pessoas nos concursos públicos. Às vezes, tem, mas poucas pessoas são aprovadas.

A professora Ana Paula, em sua narrativa, traz a questão de nossas limitações quanto à contribuição da universidade para as escolas, dizendo que precisamos ir além de conhecer o funcionamento delas. Acredito que poderíamos unir os relatórios de Tempo Comunidade com o seminário de restituição e os relatórios de estágio para produzir um documento, uma espécie de manifesto das escolas do campo, ou uma carta pedagógica para apresentar às secretarias de educação. Assim, estas teriam mais condições para subsidiar os projetos político-pedagógicos da

educação do campo. Esse documento seria uma proposta de intervenção, de colaboração ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores nas escolas do campo. Dessa forma, buscaríamos ir além de saber como as escolas funcionam.

Outra questão relevante que a professora Ana Paula assinala é a dos prefeitos “deixarem” os professores da rede estudarem. É lamentável essa realidade em que educação não é tratada como um direito, mas como privilégio de poucos ou até mesmo como moeda de troca. Nas turmas de educação do campo em que trabalhei era essa a constatação: professoras e professores pagando do seu salário um outro professor para os substituírem enquanto cursavam uma graduação.

Essa prática ocorre porque o sistema de rotatividade é alto, o que gera uma relação de submissão. Os professores ficam reféns desse sistema perverso que só visa o lucro e em que a educação é tratada como mercadoria. Seriam casos criminosos não fosse a aceitação por parte dos professores, enfraquecidos por dentro dos sindicatos, com receio de perder seus postos de trabalho na educação, uma vez que qualquer ação contrária à gestão municipal leva ao risco de perder o emprego.

Demanda das escolas

Eu acho que a universidade tem dialogado pouco com a demanda das escolas. A escola está “caindo na cabeça” dos alunos. O que a gente podia fazer? A gente podia colocar fotos, fazer um documento e encaminhar ao Sindicato, encaminhar pra Câmara, encaminhar aos prefeitos para não deixar o professor fazer isso, pois seria retaliado. Quando fizemos isso, e não nos custou, depois de um tempo a escola começou a ser reformada. Então, acho que tem muita coisa que a gente pode fazer, pode somar forças nessa relação com a escola. E esse Tempo Comunidade é fantástico para a gente ter uma noção disso.

Eu acho que esse debate do currículo é um debate fundamental, que a gente precisa apoiar os municípios. Eu acho que a universidade tem dialogado, claro, mas é pouco ainda. É muito pouco. Por exemplo, quantas

vezes você foi chamada pra um debate num município desses sobre a formação do currículo da escola, pra discutir aquele currículo que a escola montou pra ajudar os professores? Nós nunca fomos. E a gente nem precisa ser pago pra fazer esse trabalho. Esse trabalho que nem é extra. É nosso trabalho também. Mas eu vejo a prefeitura fazer cursos, pagar pessoas de outro universo exatamente pra poder não enfrentar o debate. Contrata alguém que vá fazer ali um cursinho pra poder agradar o Sindicato. Pra ficar de boa com os professores que reclamam e tal. Mas acho que tem muita coisa que, juntos, podemos fazer pra aprimorar. E talvez nós, aquilo que nós começamos a pensar no livro, lembra da ideia do livro sobre as nossas experiências? Talvez antes do livro a gente devesse fazer, agora isso me ocorreu, um grande debate sobre o que é a realidade das escolas do campo que nós encontramos, realidade sob a nossa perspectiva. A partir do que os alunos contam, a partir do que nós vimos em campo, entendeu? Essa é uma prática que a gente precisa fazer. E você chama os secretários, chama os prefeitos, chama todo mundo e diz: “olha, a educação que nós encontramos no campo tem essa característica, tem essas potencialidades e tem essas fragilidades”. Essa é uma coisa que o campus devia chamar para o debate. E a gente subsidia isso. Isso seria uma forma também de ir nos aproximando dessas realidades, e aquele monte de relatório que os nossos alunos produzem, além de ensiná-los a escrever e a refletir sobre os problemas, claro que isso influencia na vida deles, tem que servir pra mais do que isso. Eles têm que ser instrumentos conhecidos. Nem sempre nesse seminário de devolução, que é feito pelos nossos alunos, está lá o secretário, estão lá as pessoas todas que deveriam estar. Nem sempre estão. Estão às vezes nossos alunos e seus parentes ou a comunidade mais próxima dali. Os moradores mais próximos da escola estão lá presentes, mas eu acho ainda assim que todos fornecem elementos muito importantes para o debate. Quem reúne aqui – me diz – informações importantes para o debate sobre a situação das escolas no campo? Além do nosso curso? O nosso curso. Em todos esses municípios. Nossos alunos deram aula em todos esses, foram em todos esses lugares. Os que não deram aula são de lá, ou são professores, ou agora estão sendo professores depois que se formaram. Enfim, então a gente tem uma leitura da realidade do campo muito mais atualizada e desconhecida, o que é pior. Então, ela

precisa se tornar conhecida com esse timbre da universidade para poder ganhar também esse peso dentro do debate a ser feito pelos movimentos, a ser feito pelos próprios governos e pelos estudantes que a gente forma.

A professora Ana Paula tem razão ao afirmar que o diálogo com as escolas básicas pode avançar, que os professores da Faculdade poderiam ser convidados para contribuir com cursos de formação continuada em eventos e debates promovidos pela secretaria de educação. Outra questão que a professora levanta é o impacto dos relatórios de Tempo Comunidade para além do Seminário de Restituição. Precisam se tornar instrumentos conhecidos de fato e de direito. Realmente é a Faculdade de Etnodiversidade que reúne mais dados de pesquisas elaboradas pelos estudantes dos cursos sobre a realidade educacional e a situação das escolas do campo nessa região.

A professora Carla Rocha narra suas percepções com destaque para o caráter estratégico do Tempo Comunidade para conhecer as comunidades de pertencimento dos estudantes, uma vez que esse curso apresenta grande capilaridade. Ressalta que é preciso estreitar as relações da universidade com os egressos, pois as mudanças são realizadas pelos sujeitos nos seus contextos sociais e o planejamento deve ser articulado e elaborado tendo presentes as questões suscitadas a partir da comunidade.

Bem, essa discussão que eu falei antes sobre o perfil da turma também tem muita relação sobre como que o curso consegue chegar às escolas do campo, porque nós, docentes, a gente tem limitação de chegar diretamente. A não ser por um projeto de extensão, por um projeto de pesquisa ou por uma atuação junto a algum projeto, alguma atuação junto a algum movimento sindical, uma associação. Nós, docentes, temos um pouco mais de limitação de chegar diretamente lá nessa base, mas a gente tem várias iniciativas. Essa amplitude de chegar até as escolas do campo poderia se concretizar a partir da presença e da atuação dos nossos estudantes que estão nas comunidades, que estão realizando seus trabalhos de pesquisa, que estão fazendo seus Tempos Comunidade, seus estágios.

Então essa capilaridade do curso iria ser alcançada exatamente por essa atuação, por essa vivência dos nossos estudantes. Então, imagine, nós temos lá treze turmas... quatorze turmas de Educação do Campo, teria que depois fazer essa conta direitinho, em dez, onze municípios, às vezes até mais. E muitos estudantes que estão diretamente nas comunidades, que são moradores camponeses, são extrativistas, estudantes que são professores, que estão nas escolas do campo. Essa capilaridade seria alcançada nas escolas a partir dos Tempos Comunidade, a partir da própria vivência, da atuação dos nossos estudantes; e a partir das pesquisas e as ações de extensões, que vários professores também têm, seja nas escolas diretamente ou seja em ações de educação em ambientes não escolares, onde também temos vários professores.

Então existe essa relação. Uma relação direta, que é um pouco limitada. Existe essa relação... Se a gente olhar que a universidade é... São os professores pesquisadores que trabalham diretamente também com ações políticas, de formação política, de atuação e também de formação, seja nos ambientes escolares, seja nos ambientes não escolares. Se nós entendermos que a universidade são os nossos estudantes que moram nesses locais, que fazem seus Tempos Comunidade nesses locais, então existe uma relação.

O que poderíamos nos perguntar é sobre essa atuação do ponto de vista de trazer mudanças na educação e nas escolas do campo. Isso nós temos que analisar um pouco mais ainda, avaliar um pouco esses impactos, que é a formação direta de quadros de professores, de quadros de agentes de desenvolvimento, de agentes de transformação que estão atuando nessas comunidades. Então, nós temos que analisar onde estão os nossos egressos, o que acontece nos nossos Tempos Comunidade que traz impacto, transformação das percepções, das ideias sobre educação, das conquistas nas comunidades, do empoderamento das comunidades para discutir educação, para, de fato, brigar por mudanças dentro das escolas. Eu acho que são vários níveis de impactos. Eu acho que a gente poderia fazer uma avaliação desses impactos. Essa relação se estabelece a partir dos cursos Educação do Campo e de Etnodesenvolvimento.

São níveis muito diferentes de impacto, que têm que ser analisados de uma forma mais aprofundada. A possibilidade de ter um curso como

Educação do Campo numa universidade já leva a essa possibilidade de relação, de inter-relação. Por nosso curso ser tão diferenciado, e por isso também é o perfil dos nossos alunos, é muito importante a gente analisar essa relação entre o perfil dos nossos alunos e o que eles estão fazendo, porque é a universidade que está ali. É a partir da formação que a gente dá, que a gente está possibilitando aos nossos estudantes, aos egressos, que essa relação entre universidade e comunidades vai se estabelecendo.

Por isso eu acho que tem que ter uma avaliação mais profunda, uma análise mais profunda dessa relação. Precisamos saber como é estabelecida, ao longo do curso e depois, essa relação com os nossos egressos; a gente tem que ter uma visão melhor. Mas eu acho que existe essa relação, com certeza. O curso de Educação do Campo oferece essa relação. O próprio curso, a ideia dele, a perspectiva dele já traz isso. É como se fosse algo não dado, mas construído dessa relação entre universidade e as escolas da educação básica. Temos que fazer uma avaliação mais detida de como essa relação é estabelecida. Como está sendo estabelecida e o que precisaria ser reforçado mais. A gente tem, no nosso curso, muito essa discussão sobre a transformação da educação básica, mas, quando a gente se depara com as relações políticas dentro do município, vemos que elas são muito complicadas. Nossos alunos e nós, professores, temos muitas dificuldades, porque é uma relação ainda altamente clientelista, é uma relação em que as escolas do campo são muito dependentes de uma postura de gestão que vem das cidades. Então nossos estudantes e egressos têm uma dificuldade muito grande de construir um movimento político local que traga transformações na base da educação básica. Toda vez que a gente conversa com um egresso ou com os alunos, é colocada a questão das dificuldades que eles têm de construir um movimento político efetivo para a transformação da educação básica. E qual o nosso papel como universidade?

Todo local, todo município tem uma estrutura política que está muitas vezes centrada em pessoas, em algumas figuras, sejam gestores ou políticos. É difícil a gente conseguir entrar com uma atuação, nós como docentes. Não é porque nós somos professores da universidade que a gente vai chegar em um determinado município e achar que nós vamos ser os atores da transformação. Cada município tem uma conjuntura local

política muito complexa. Então tem os movimentos sociais, tem os sindicatos, tem associações, as comunidades, as lideranças locais de cada comunidade, tem os gestores públicos, tem os vereadores, o prefeito. É um emaranhado político. Para a gente atuar como docentes da universidade ali dentro... Acho que nossa participação tem que ser muito mais de trazer elementos para o debate, para a discussão sobre educação básica a partir dos nossos estudantes ou a partir da nossa participação em alguns momentos, mas nós não vamos estar ali diretamente no local. E a educação básica se transforma a partir, principalmente, do local.

E, por outro lado, a nossa participação como universidade também vai para o nível regional, que nós temos que melhorar ainda, porque nós temos um foco da Educação do Campo, da Transamazônica e do Xingu, que tem muitas dificuldades também de se manter dentro dessa perspectiva de uma discussão permanente. E não necessariamente somos nós, professores da universidade, que temos que estar à frente, mas é como se constrói um grupo de atores políticos também que estejam o tempo todo, permanentemente, pensando a educação no nível estadual, regional, em todos os níveis.

É um complexo muito grande de atuação, e acho que o papel da universidade tem que ser pensado em cada local. No nível local, municipal. Acho que se dermos o aporte, o acompanhamento aos nossos estudantes a partir dos Tempos Comunidade, a partir da organização local, nós temos o nosso papel como universidade, como categoria docente. No nível regional também acho que nós temos esse papel de mediação, que é bem complexo também de se fazer.

“Ser professor é construir sonhos”. Com essa frase de Aline Pereira, ativo minha memória para lembrar de minha mãe, exatamente na cena em que ela chegava da escola multisseriada montada em uma égua, com uma panela de ferro na cabeça, há mais de 40 anos, carregando o conjunto de cadernos dos alunos para corrigir e passar novas atividades para aqueles que ainda não sabiam copiar do quadro. Faço questão de repetir essa cena, pois foi ali, vendo essa cena todos os dias, que percebi o quanto ser professor é construir sonhos junto com seus alunos. Foi ali que eu

decidi que seria professora a minha vida toda. E ouvir essas narrativas dos estudantes e docentes sobre as motivações que os levaram a ser professores é algo que alimenta o coração da gente e nos dá forças para continuar a luta. Isso acontece quando a discente Jussara narra sua extrema felicidade ao entrar na sala de aula e ser chamada pelos alunos de professora, quando a discente Antônia Pinheiro registra o quanto a universidade tem contribuído para a sua formação e sua profissão, quando Carolina Andrade ressalta as marcas deixadas por seus professores da Faculdade em sua formação e trabalho de professora, fala da importância que tem a universidade ao reconhecer e trabalhar a partir do pertencimento dos alunos, das histórias de suas comunidades.

As professoras Carla Rocha, Raquel Lopes e Ana Paula narram seus encontros com a docência e as marcas da luta por educação nessa região da Transamazônica. Também entrei na roda para partilhar a experiência do magistério extrativista. Uma questão importante ressaltada pela professora Ana Paula refere-se à situação em que os nossos alunos precisam pagar do seu salário de professores substitutos para garantir a frequência nas etapas de aulas na faculdade.

5. LIÇÕES DAS NARRATIVAS

Para esta pesquisa escolhemos o caminho da investigação narrativa, da partilha de vivências em rodas de diálogos com os participantes, já que são eles que conhecem de perto a realidade da educação do campo nas regiões da Transamazônica e do Xingu. Por essa razão, foi um movimento potente de aprendizagens significativas sobre a criação da Faculdade, do Curso de Educação do Campo, dos desafios da Licenciatura, do exercício da docência e da luta coletiva por direito à educação pública de qualidade, diferenciada e inclusiva de um povo que é ainda tão desconhecido. Tornamos nesta tese o meio grito em um grito inteirado e constatamos quanta luta e quanta resistência pelo direito à educação estão entrelaçadas em nossas histórias; e com esse processo de vir dos rios, barrancos, cercas, margens, cantos e encantos, becos, barcos, barros e barreiras, até chegar ao mar e transbordar em águas coletivas, choros e celebrar com os povos das florestas, dos campos e das águas, essa conquista que é nossa, de todo o povo dessa região.

Este trabalho é a marca da nossa teimosia ao insistir em desenhar mapas e caminhar em busca de uma sociedade melhor, mais justa e igualitária para que a Amazônia seja, de fato, dos povos das florestas. Colocamos a nossa história, a nossa vida em diálogo com outras histórias e vidas. É de uma riqueza sem medida as aprendizagens que vivemos em cada encontro com os participantes da pesquisa, em cada roda narrativa que reuniu tantos saberes e experiências de nossos percursos acadêmicos e profissionais.

Fui aprendendo junto com professoras e professores da pós-graduação, os grupos do GEPC, com minha orientadora, sobre a boniteza e a sistematicidade da pesquisa narrativa. Buscamos trazer nas rodas uma relação horizontal de nossas vozes.

A importância da pesquisa está em atualizar, a partir da memória, fatos marcantes que constituem as especificidades

registrados pelos docentes que estavam somente na lembrança de cada professor, além das situações de vida real que nós, sujeitos da transamazônica, enfrentamos para ter o direito à educação e à universidade garantido e assegurado.

As rodas revelaram a situação precária das escolas rurais, o predomínio da modalidade multisseriada, a ausência do Ensino Fundamental final e do Ensino Médio, a luta contra o fechamento das escolas. Os relatos das professoras e professores evidenciam a questão da alfabetização nas escolas básicas do campo. É um tema gerador essencial a todos nós, de todas as áreas do conhecimento.

Os elementos da memória e da formação apresentados nas rodas nos ajudam a refletir sobre a Faculdade, os cursos de Educação do Campo e de Etnodesenvolvimento, levando em conta o papel de referência que a Faculdade tem na vida dos sujeitos amazônicos do campo - indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhos desta região do Pará -, bem como as repercussões da formação nas escolas e na vida dos sujeitos. Estão registrados nas rodas de diálogos muitos elementos que marcaram nossa formação inicial e continuada.

As rodas ampliaram nossa compreensão das dificuldades, potencialidades, singularidades e, portanto, dos desafios que tivemos de enfrentar com coragem e luta coletiva desde a criação da Faculdade até as práticas em sala de aula. Entendemos que, em meio às contradições, seguimos, a cada gestão, a cada turma, nos desafiando a acertar o compasso do trabalho coletivo que nos une no projeto maior que é a Educação do Campo, a valorização dos sujeitos, suas histórias de engajamento social e de luta por direito à educação. Ao mesmo tempo que denunciaram, anunciaram “nosso grito inteirado”, que ressoa como um desejo de esperança e alegria. Revelaram, especialmente, uma relação de amor com a terra e as pessoas, num processo de semeadura.

Foi muito importante conhecer as histórias de vida, trabalho e formação dos participantes da pesquisa. Foram horas de gravação, meses de transcrição, anos de estudos e levantamento bibliográfico, partilha de experiências de vida e trabalho. É bom ouvir de cada

estudante que as aulas no curso de Educação do Campo instigaram ainda mais o desejo de serem professoras e professores e despertaram ainda mais a garra e a vontade de mudança das realidades no trabalho desenvolvido nas escolas de suas comunidades e como lideranças sociais em sindicatos ou em cargos nas Secretarias Municipais de Educação.

Quando os estudantes, professoras e professores em formação inicial, narram seu processo de formação, falam dos desafios enfrentados para ingressar e permanecer no curso e das repercussões de sua formação na profissão de professores nas escolas de suas comunidades, fazem denúncias dessa realidade, porque a merenda não é suficiente, porque o transporte é limitado e constantemente quebrado por causa das condições das estradas, porque, em muitos casos, o egresso do curso de Educação do Campo é contratado para trabalhar com disciplinas diferentes de seu campo de formação específica.

Ocorre de algumas gestões municipais contratarem egressos do Ensino Médio, na contratação para as escolas do campo, para não pagarem o salário de nível superior dos professores das áreas de conhecimento. Ou seja, os sujeitos do campo estudam durante quatro ou cinco anos, formam-se em Educação do Campo, habilitados nas ênfases de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza, e ficam desempregados, porque o prefeito opta pelo contrato de sujeitos com nível médio para serem professores nas escolas do campo.

As professoras e os professores trouxeram ainda as constantes ameaças de fechamento de escolas nos travessões e vicinais, possivelmente em consequência da lógica do agronegócio com a expansão de grandes fazendas e dos “desvios” de recursos públicos que deveriam ser investidos na garantia de direitos, mas que fortalecem o projeto de exclusão social.

Esses desafios enfrentados no exercício do magistério nas escolas de educação básica do campo convocam a universidade a atentar para o seu papel com mais atenção nessa relação com as escolas, a buscar fortalecer essa relação.

Ainda assim, as narrativas tanto dos docentes quanto dos discentes foram incisivas ao destacar as pesquisas de Tempo de Comunidade, os estágios supervisionados como pontes de diálogo entre a Faculdade, o Curso e as escolas do campo. Afirmaram que os discentes representam essa ponte, ao passo que reconhecem que o papel da universidade nesse diálogo pode ser estabelecido com projetos de extensão em parceria com as secretarias municipais de educação.

As professoras e professores em formação no curso afirmam que, quando possível, conseguem materializar suas aprendizagens da realidade do campo em suas ações pedagógicas pelas brechas do livro didático.

A partir dos estudos das narrativas, é possível compreender melhor o envolvimento da comunidade acadêmica nos debates em torno do currículo diferenciado, das formas de ingresso, dos modos de acolhida da diversidade nas práticas pedagógicas, dos desafios da inserção profissional dos egressos, das compreensões, avaliações e singularidades das políticas afirmativas no contexto da Transamazônica e do Xingu protagonizadas por um conjunto de coletivos sociais e acadêmicos.

Desejamos que este estudo, a partir das narrativas de docentes e discentes da Educação do Campo, colabore para a abertura de horizontes e possibilidade, com o objetivo de fortalecer a escola pública do campo, na luta pela garantia do direito à educação, no combate ao fechamento das escolas.

Nossas histórias contêm as histórias de muita gente, e a maneira narrativa de produção de conhecimento pode conferir essa relação de coautoria entre os participantes das pesquisas. E aos participantes dessa pesquisa confiro toda a autoridade e a generosidade de partilharem suas vidas, trajetórias de formação e trabalho que orienta nossos passos, os princípios filosóficos e epistêmicos dos processos e matrizes de formação de professores que defendemos e lutamos com vistas ao projeto coletivo que nos une nos diversos territórios que somos e habitamos.

REFERÊNCIAS

A ENFOC. *Quem somos? (texto online)* Disponível em: ENFOC. Acesso em: 09 out. 2023.

AIMI, Deusodete Rita da S.; MONTEIRO, Filomena Maria de A. Pesquisa narrativa: reflexões sobre produções dos últimos 14 anos. *Educação em Perspectiva*. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv. v11i.8403. Viçosa, MG, v. 11, p. 1-15, 2020.

ABREU, Casimiro. Meus oito anos. In: *Poetas Românticos Brasileiros III*. São Paulo: Lumen, s/d. p. 19-21.

ALHO, Maria Benedita Taiana L. *Vida, formação e experiência: narrativas de uma professora do campo / Maria Benedita Taiana Lourenço Alho*. – 2020. 44 f.: il. color. Orientador(a): Prof.^a Fabíola Aparecida F. Damacena. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Altamira, 2020.

ARAUJO, A. da S. DAMACENA, F. A. F., & ROCHA, C. G. S. Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, e11877. Disponível em: <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e11877>. Acesso em: 18 out. 2023.

ARROYO, Miguel. *Indagações sobre currículos: educandos e educadores – seus direitos e o currículo*. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 52 p.

BARATA Paulo André; Ruy BARATA Guilherme Paranatinga. *Essa rio é minha rua* (música) disponível em: Cultura - Pará - Ruy Paranatinga Barata - Músicas (culturapara.art.br) Acesso em: 12 out. 2023.

BELTRÃO, Jane. Mesa de conferência: *Etnodesenvolvimento: 10 anos de luta por uma universidade plural*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xl2Mt4foicM>. Acesso em: 8 jul. 2021

BENJAMIM, Walter. *A hora das crianças: narrativas radiofônicas de Walter Benjamin*. 1.ed. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____ *Obras escolhidas I. Magia e Técnica. Arte e Política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. (Org). O meio grito. In: *Pesquisa Participante*. Editora Brasiliense. São Paulo. 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE* (texto online) disponível em PNAE - home — Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (www.gov.br) Acesso em: 09 out. 2023.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2.ed. São Paulo: T. A. Queiroz: EDUSP, 1987.

CAMARGO, Dulce Maria Pompeo de. *Mundos entrecruzados: Projeto Inajá – uma experiência com professores leigos no Médio Araguaia*. Campinas: Alínea, 1997.

CAMPOS, Ana Maria de. *Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/939987> Acesso em: 04 abr. 2023.

CAMPOS, Ana Maria. *Arquivos Pessoais e Formação Docente: escavando memórias, achados e guardados*. In: Simpósio temático arquivos & educação (2.: 2018: Belo Horizonte). Arquivos, Arte & Educação [recurso eletrônico]: diálogos nas fronteiras do conhecimento / Ivana Denise Parrela; Adriana Carvalho Koyama (orgs). – Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2018. 162

p.: il. E-book. Disponível em: Sem título-1 (cpsctec.com.br) Acesso em: 20 out. 2023.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 19.ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge *et al. Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995, p.11-59.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. 2.ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORALINA, Cora. *Das pedras*. (Poema). Disponível em: <https://blogdospoetas.com.br/poemas/das-pedras/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COSTA, A. A. F.; PRADO, G. do V. T.; EVANGELISTA, F. *O direito de narrar na obra freiriana: memórias e histórias de si e dos outros* Rev. Cienc. Educ., Americana, ano XXIII, n. 48, p. 1-23, 2021.

CUNHA, Carlos Alberto L. *A Baía do Guajará*. (crônica), disponível em <http://cacamedeirosfilho.blogspot.com/2020/04/a-baia-dos-guajara-cronica-de.html?q=lob%C3%A3o> publicado em 04 de abril de 2020. Acesso em: 06 out. 2023.

DAMACENA, Fabiola Aparecida F.; LOPES, Raquel. Formação de profesores, currículo e infancia en comunidades tradicionales en la Amazonia. *REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACION*, v. 13, p. 51-68, 2021. Disponível em: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/5757> Acesso em: 05 abr. 2023.

EDUCAMPO PARAENSE. *IV Seminário de Combate ao Fechamento de Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas no Estado do Pará*. Disponível em: <https://educampoparaense.com/biblioteca/pesquisas/dados-sobre-a-realidade-da-educacao-do-campo-no-para-2017/> Acesso em: 12 abr. 2021.

EMICIDA - *Cananéia, Iguape e Ilha Comprida* (Áudio oficial). Disco AmarElo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=etRL3kv5jho> . Acesso em: 10 jul. 2021.

FAVACHO Ailton Silva. *A mata é nossa casa* (Poema inédito). 2021

FREITAS, Liliane Miranda; GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 111-131, jan./jun. 2015. <https://doi.org/10.20500/rce.v10i19.1929>.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução Rosiska Darcy de Oliveira. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 8.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer* / Jeanne Marie Gagnebin — São Paulo: Ed. 34, 2006. 224 p.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. *Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História*. Cadernos do CEOM - Chapecó: Argos, 2008 n. 28, Memória, História e Educação. Disponível em (unochapeco.edu.br). Acesso em: 17 out. 2023.

GEOVANAZ, Daniel. *Transamazônica, 45 anos: Presença Indígena é tábua de Salvação da floresta*, 2017. Disponível em: Especial | Rodovia

Transamazônica: 45 anos | Especiais (brasildefato.com.br). Acesso em: 20 out. 2022.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GUSMÃO, Z. A.; MENDES, I. A.; HAGE, S. A. M. Remando contra a maré: Programa Escola da Terra, Radicalidade Pedagógica e Emancipação. *REMATEC*, [S. l.], v. 18, n. 45, p. e2023013, 2023. DOI: 10.37084/REMATEC.1980-3141. 2023. N. 45. pe2023013.id551. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/551>. Acesso em: 10 out. 2023.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução Atilio Brunetta. 15.ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, Ivor F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora da Unicamp, 2019.

GUEDES-PINTO, A. L., & KLEIMAN, A. B. O dizer do outro na constituição identitária de professores em formação. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07039 (2021). Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7039>. Acesso em: 17 out. 2023.

HAGE, Salomão M. Transgressão do Paradigma da (multi) Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: SciELO - Brasil - Transgressão do Paradigma da (multi) Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo Transgressão do Paradigma da (multi)Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo Acesso em: 29 out. 2023.

HAGE, S. A. M., MOLINA, M. C., SILVA, H. do S. de A., & ANJOS, M. P. dos. (2018). O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. *Acta Scientiarum. Education*, 40(1), e37675. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37675>. Disponível em: O

direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização | *Acta Scientiarum. Education* (uem.br). Acesso em: 10 out. 2023.

JOSSO, Marie-Christine. História de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em Vista do Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais (uneb.br). Acesso em: 27 out. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa qualitativa com texto imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KOYAMA, Adriana C. Lembranças, Esquecimentos e Narrativas: questões incômodas sobre história e memória na educação e nos arquivos. In: *Simpósio temático arquivos & educação* (2.: 2018: Belo Horizonte). Arquivos, Arte & Educação [recurso eletrônico]: diálogos nas fronteiras do conhecimento / Ivana Denise Parrela; Adriana Carvalho Koyama (orgs). – Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2018. 162 p.: il. E-book. Disponível em: Sem título-1 (cpsctec.com.br). Acesso em: 20 out. 2023.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KLIEBARD, Herbert M. *Burocracia e teoria de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, pp. 5-22, Jul/Dez 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: _____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 15-34. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

LIMA, Maria Emília C. de Castro. GERALDI, Corinta Maria G. GERALDI, João Vanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista - Belo Horizonte* | v. 31 | n. 01 | p. 17-44 | janeiro-março 2015. Disponível em :EDURV31N1 BOOK1.indb (scielo.br) Acesso em: 02 set. 2023.

LOPES, R. S.; MILÉO, I. S. Magistério Extrativista da Terra do Meio – experiências de currículo como território educativo na floresta amazônica. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 2, p. 1-17, 2021. ISSN1983-1579. Disponível em DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57862>. Acesso em: 18 out. 2023.

MARIANI, Fábio; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. A pesquisa narrativa na formação de professores: aproximações que se potencializam. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 109-133, jan./abr. 2016. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.8878>.

MELLO, Thiago de. *A vida verdadeira* (poema). Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/obras-literarias/a-vida-verdadeira>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MELLO, Dilma Maria de. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências*: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do Curso de Letras. 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAIS, Regis de. (org.) *A sala de aula: que espaço é esse?* 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

MUNIZ SODRÉ. [Orelha]. In: KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

OLIVEIRA, T. C e NASCIMENTO, F. *Transformações sociais em Altamira, PA*. Desigualdades, violências e violações de direitos humanos na Amazônia brasileira, 2019. Disponível em: <http://>

amazoniaconflitos.com.br/pesquisas/transformacoes-sociais-em-altamira-pa/. Acesso em: 19 out. 2022.

PAULINHO DA VIOLA. (Música) Jaqueira da Portela. 1975, 3:16 disponível em: Jaqueira Da Portela • Paulinho Da Viola (spotify.com). Acesso em: 22 out. 2023.

PINTO. Lucio Flávio. *Cientistas buscam causas da seca na Amazônia*. Disponível em: Lúcio Flávio Pinto | A Agenda Amazônica de um jornalismo de combate (wordpress.com). Acesso em: 26 out. 2023.

PRADO, Guilherme do Val T.; SOLIGO, Rosaura. *Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação*. (2005). Disponível em: MEMORIAL DE FORMAO (unicamp.br). Acesso em: 13 out. 2023.

PRADO, Guilherme Val T.; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos S.; ARAÚJO, Mairce da Silva. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. *Revista Profissão Docente*, v. 11 n. 24, pp. 53-67, 2011. Disponível em: Revista Profissão Docente (uniube.br). Acesso em: 17 out. 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALTAMIRA. *Antecedentes Históricos: a ocupação da Amazônia*. Disponível em: Antecedentes-Históricos-Portal.pdf (altamira.pa.gov.br). Acesso em: 21 out. 2023.

SANTOS, Déborah Luíza M. S. *Território, luta e educação: dimensões pulsantes nos enfrentamentos dos conflitos socioambientais mapeados no Quilombo de Mata Cavalo*. 2017 159 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

SANTOS, Gilvan. *Educação do Campo*. (Música). Disponível em: Nos passos do Escola Ativa/RN: Não vou sair do Campo (Gilvan Santos) (escolativarn2010.blogspot.com). Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, Valquíria da Silva dos. *Autobiografia: história da minha formação acadêmica*. Orientadora: Fabiola Aparecida Ferreira Damacena. 2018. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação do Campo) - Faculdade de Etnodiversidade, Campus

Universitário de Altamira, Universidade Federal do Pará, Brasil Novo, 2018. Disponível em: <https://bdm.ufpa.br:8443/jspui/handle/prefix/3662>. Acesso em: 18 out. 2023.

TELLES, João Antônio. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. Clássicos. John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Histórico do Campus*. 2019. Publicado: Sexta, 31 de maio de 2019. Disponível em: <https://altamira.ufpa.br/index.php/historico.html>. Acesso em: 21 out. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *Histórico da Faculdade*. Publicado: Quinta, 19 de julho de 2018. Disponível em Histórico (ufpa.br). 284 p. Acesso em: 22 out. 2023.

VANDRÉ, Geraldo. *Pra não dizer que não falei das flores*. (Cantada por Zé Ramalho) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mdYp3QBA4SY> . Acesso em: 12 jul. 2021.

VIEIRA. Paulo. *VieiraNemBeira: Poemas escolhidos pelo autor*. 2021.

VILAS-BOAS, A.; GARZON, B. R; REIS, C.; AMORIN, L.; LEITE, L (Org.). *Dossiê Belo Monte: Não há condições para a Licença de Operação*, 2015. Disponível em: https://documentacao.socioambiental.org/noticias/anexo_noticia/31046. Acesso em: 21 out. 2022.



Querida leitora, querido leitor, você tem em mãos um livro que é um convite original para se embrenhar por esse Brasil profundo, muitas vezes desconhecido de nós. É resultado de pesquisa sobre a educação na Amazônia, estado do Pará, a partir das vozes de seus protagonistas, ou seja, das pessoas que vivem a educação no território. É escrito de forma singular, de modo que você irá se sentir em casa. A autora, Fabíola Damacena, faz parte desse universo cultural e segura nossas mãos na jornada.

Ana Maria de Campos

Pedro & João Editores



pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1431-3



9 786526 514313 >