
**Formação de Professores e Professoras nas Amazônias com a Licenciatura em
Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes**

*Teacher Educating in the Amazon with a Degree in Rural Education and its Structuring
Principles*

Salomão Mufarrej Hage
Hellen do Socorro de Araújo Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém/PA-Brasil

Resumo

Este artigo aborda a política de formação de professores/as que o Movimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas tem construído com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, ofertado em todo Brasil com um projeto político pedagógico assentado na Formação em Alternância, por Área do Conhecimento, Auto-organização e Trabalho Coletivo como eixos da formação docente. A metodologia se ancora no materialismo histórico e dialético, transitando entre a totalidade, a historicidade, a contradição e a mediação para compreender as políticas de formação de educadores/as como resistência às influências de uma cultura econômica mundial. Esta incide na tomada de decisões governamentais desconsiderando os processos identitários singulares dos povos do campo, das águas e das florestas das Amazônias. Nossas reflexões foram produzidas com os estudos bibliográficos, documentais e de campo realizados no âmbito da Rede Universitas/BR, no eixo que investiga a Educação Superior do Campo e as políticas de formação de professores/as e suas contribuições para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira.

Palavras-Chave: Educação Superior; Educação do Campo; Formação de Professores.

Abstract

This article addresses the teacher educating policy that the Rural, Water and Forest Education Movement has developed, with the Bachelor's Degree in Rural Education, offered throughout Brazil with a political-pedagogical project based on Alternating Educating, by Area of Knowledge, Self-organization and Collective Work as the axes of teacher educating. The methodology is anchored in historical and dialectical materialism, moving between totality, historicity, contradiction and mediation, to understand the policies of teacher educating as resistance to the influences of a global economic culture that influences government decision-making, disregarding the unique identity processes of the peoples of the rural, water and forest areas of the Amazon. Our reflections were produced with bibliographic, documentary and field studies carried out within the scope of the Universitas/Br Network, in the axis that investigates Higher Education in the Rural Area and teacher educating policies and their contributions to the development of the rural area and Brazilian society.

Keywords: Higher Education; Rural Education; Teacher Educating.

Introdução

O campo da Educação, e particularmente, da formação de professores e professoras no Brasil, foco de discussão neste artigo, vem enfrentando, como os demais campos sociais, uma acirrada disputa de projetos sociais diversos, assentados sob várias inspirações epistemológicas (Curado, 2018) num cenário cultural, social, econômico, político e de classe, onde o trabalho e o/a trabalhador/a são centrais na agenda do capital, tanto para consolidar sua hegemonia quanto para “organizar-se” para a sua manutenção.

A face mais perversa dessa disputa no campo da formação de professores/as tem se afirmado com uma racionalidade técnica assentada na epistemologia da prática, com “diversas modificações sendo gestadas, em nível internacional, na organização do trabalho atreladas ao novo contexto da agenda do capital” (Costa, 2023, p. 06-07)

Contraopondo-se a este projeto hegemônico que afirma a concepção pedagógica do capital, nosso artigo se apoia em autores críticos que investigam e atuam no campo da formação de professores/as, como Curado (2018), que defende a epistemologia da práxis numa perspectiva de resistência ao projeto hegemônico, assentando-se na relação entre a práxis e o conhecimento, com uma perspectiva materialista-histórica-dialética. Essa objetiva contribuir com o campo educacional e com a formação de professores/as, articulando teoria e prática a partir de referentes críticos com viés emancipador, capaz de fazer a crítica ao enfrentamento a lógica empresarial, das fundações, da postura neoconservadora, pragmática, utilitarista que está em voga nas políticas educacionais e de formação docente no Brasil.

Buscamos refletir sobre a formação de professores e professoras considerando as disputas de projetos em meio a condicionantes impostas pelo sistema-mundo capitalista; ao mesmo tempo, contribuir com a afirmação do projeto de formação contra-hegemônico, que vimos construindo com a experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, criado em meio às lutas e conquistas dos povos do campo, das águas e das florestas no Brasil. Nesse sentido, destacamos a formação em alternância, por áreas de conhecimento, a auto-organização e o trabalho coletivo, que são princípios estruturantes da formação docente dessa Licenciatura.

A metodologia dos estudos que geraram este artigo se ancora no materialismo histórico e dialético, fundamentada com o levantamento bibliográfico e documental. Referimo-nos às categorias totalidade, historicidade, contradição e mediação no campo das políticas de formação de professores e professoras no Brasil. Tais políticas são influenciadas por uma cultura econômica mundial que incide sobre a tomada de decisões governamentais no sentido de desconsiderar os processos identitários e singulares produzidos pelos povos do campo, das águas e das florestas das Amazônias, com seus modos próprios de existência, suas lutas e suas demandas e conquistas.

Os estudos que nos pautam e dão sustentação a reflexões que apresentamos neste artigo estão sendo realizados no âmbito da Rede Universitas/Br, no eixo que investiga a Educação Superior do Campo e as políticas de formação de professores/as e suas contribuições para o desenvolvimento do campo e da sociedade brasileira. Neste momento, focamos na experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela UFPA, no Campus de Cametá, localizado na Amazônia Tocantina, um território ocupado por populações que habitam o baixo curso do rio Tocantins, a partir da implantação da Usina Hidrelétrica em Tucuruí. Essas populações começaram a constituir uma “identidade territorial” própria, em vista da busca de uma unidade na luta contra os impactos causados pelo grande empreendimento estatal, na figura da empresa responsável, chamada Eletronorte. Elas criaram uma estrutura territorial diferencial econômica, social e culturalmente à jusante e à montante da barragem (Pereira, 2012).

Este está estruturado em duas partes, além da introdução e considerações finais. A primeira apresenta reflexões mais amplas no campo da formação de professores, com destaque à presença dessas políticas na agenda do Movimento da Educação do Campo, e a segunda aborda os eixos estruturantes da política de formação de professores e professoras, consubstanciados com a experiência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados em todo Brasil e especialmente na Amazônia, com perspectiva contra-hegemônica e emancipadora.

Formação de professores e professoras do campo, das águas e das florestas em disputa e a agenda do Movimento Nacional de Educação do Campo

Os estudos realizados sobre as políticas para o campo da formação de professores e professoras no Brasil têm se posicionado contrariamente às orientações dos Organismos Multilaterais (OM), como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a

Formação de Professores e Professoras nas Amazôniaas com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes

Ciência e a Cultura), o Banco Mundial, a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entre outros. Essas instituições disseminam as propostas do sistema-mundo capitalista para o campo educacional e da formação docente, impondo políticas, programas e práticas que buscam regular, controlar e conformar os/as professores/as.

Os estudos de Shiroma (2018) nos ajudam a fundamentar a afirmação anterior quando esclarecem que, no bojo da modernização do Estado, os OM propõem a ‘adesão’ da administração geral para racionalizar o gasto público, bem como administrar professores, segundo a lógica da intensificação do trabalho docente e da produtividade segundo os resultados definidos pelos exames nacionais/internacionais.

Essas políticas para o campo da formação docente seguem na contramão de uma educação crítica, problematizadora e emancipadora (Freire, 2012) e contribuem com o fortalecimento das parcerias público-privadas, que privilegiam a iniciativa privada em detrimento das Instituições de Ensino Superior públicas na condução dos processos de formação iniciais e continuadas dos professores e professoras das redes de ensino Básica, municipais e estaduais.

O que se deseja com a implementação dessas políticas hegemônicas é a regulação da formação docente enquanto campo, alinhando-a com a reestruturação produtiva do capital, com a expectativa de que os processos educativos/formativos dos sujeitos – e, por conseguinte, dos(as) professores(as) – contribuam com o fortalecimento do mercado e consolidação do sistema capitalista, intensificando as desigualdades sociais e a desvalorização dos professores e das professoras como sujeitos históricos na construção de outra sociabilidade crítica, criativa, autodeterminada e emancipada.

Em nossos estudos, temos problematizado a configuração das políticas de formação de professoras e professores com a aprovação da Base Nacional Comum da Formação (BNCF) e indagado sobre seus limites, retrocessos e possibilidades para o trabalho docente. Assim, temos procurado investigar a existência de alternativas e possibilidades de resistências, as quais podem ser efetivadas com os processos de formação dos(as) professores(as) no Brasil e, especificamente, nos territórios do campo, das águas e das florestas da Amazônia paraense.

Em nossas análises, temos procurado pautar a política de formação de professores(as) implementada por meio da Base Nacional Curricular para a Formação de Professores/as e seus desdobramentos nos territórios da Amazônia paraense, assim como buscamos refletir sobre as experiências de educação/formação humanizadora e problematizadora. Essas têm sido construídas e potencializadas com a participação de sujeitos diversos, incluindo pesquisadores(as), educadores(as) e coletivos/movimentos sociais de povos tradicionais e camponeses nos territórios Amazônicos.

O Movimento da Educação do Campo em todo Brasil tem formulado junto ao poder público, por meio da atuação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), políticas educacionais que se contraponham à lógica hegemônica instalada, assentando suas bases numa epistemologia que expressa as lutas dos movimentos sociais pelo acesso à “terra, reforma agrária, trabalho, cultura, soberania alimentar e ao território” (Caldart, 2012, p. 261). Essas políticas são construídas na resistência dos povos do campo e sistematizadas com base na Pedagogia do Movimento, em que a práxis aponta para a construção de outra sociabilidade e formas de vida, confrontando com a lógica excludente do sistema mundo capitalista.

Em seus vinte e cinco anos de existência, o Movimento da Educação do Campo protagonizou um conjunto de políticas e programas de caráter contra-hegemônico, tomando posição em favor da classe trabalhadora na luta pela construção de uma sociedade emancipada com a garantia dos direitos humanos e sociais. Essas políticas assumiram a formação em alternância como uma estratégia teórico-metodológica de formação humana dos sujeitos, assim como dos educadores e educadoras do campo, articulando escolarização e qualificação profissional dos estudantes de Educação Básica e Superior. Como exemplo, há o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, o Programa de apoio à Licenciaturas em Educação do Campo - PROCAMPO, o Projovem Campo Saberes da Terra, o Programa Escola da Terra e o PIBID-Diversidade e Equidade.

No Brasil, como no Estado do Pará, o Movimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas articula coletivos, movimentos e organizações sociais e instituições. Isso integra o bloco contra-hegemônico no campo da formação de professores e professoras. No entanto, com sua trajetória histórica de existência, resistências e de r-existências, ancora-se em princípios que se assentam em sólida formação teórica e interdisciplinar na educação de

Formação de Professores e Professoras nas Amazôniaas com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes

crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, nas áreas de conhecimento, na teoria e prática, na centralidade do trabalho como princípio educativo, no trabalho coletivo, na pesquisa como eixo formativo e na gestão democrática (Documento final, CONAE, 2024).

No entanto, a luta para construir e fortalecer o projeto social camponês como o horizonte dos povos que constroem seus modos de vida pelo trabalho nos territórios do campo, das águas e das florestas demarcam uma posição própria do Movimento da Educação do Campo ao participar da aliança contra-hegemônica no campo da formação de professores e professoras no Brasil. Essa consiste em ressaltar em sua práxis as relações dos povos camponeses e tradicionais construídas no e com o território.

Isso nos ajuda a compreender que, na formação dos educadores e educadoras do campo, o território assume centralidade no processo educativo, por possibilitar pensar os sujeitos e, com eles, os espaços e suas formas de viver e permanecer no campo, como território de vida e luta. Portanto, trata-se da educação que articula o viver-fazer como existência, como prática espacial, que alimenta as práticas em cada território (Molina *et al*, 2022).

Nesse caso, o território é definido para além do espaço de governança e de gestão do Estado nas diferentes escalas e instâncias: federal, estadual, distrital e municipal. Ele é compreendido como o lugar de produção da vida, da valorização das identidades, das singularidades. Também considera a organização do trabalho de base familiar, entendo-o, neste caso, não somente como o espaço, mas como os modos de vida são estabelecidos neste espaço para garantir a existência dos sujeitos a partir do trabalho; não do trabalho do capital, em que o trabalhador vende sua força de trabalho, mas do trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental para continuar seu processo de re-existência no campo, nas águas e nas florestas (Fernandes, 2012).

A Licenciatura em Educação do Campo referenciada por práticas contra-hegemônicas vai se constituindo nas universidades como política estruturante que visa trabalhar os princípios originários da Educação do Campo. Ela está pautada nas potencialidades que se afirmam na resistência do protagonismo dos sujeitos que buscam adquirir uma consciência coletiva destacada na matriz formativa do Curso.

Em meio a estas reflexões, afirmamos que a política de formação de educadores e educadoras do campo, das águas e das florestas busca assegurar uma formação crítico-emancipadora dos sujeitos centrada nas lutas sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais como caminho para a transformação e emancipação humana.

É com base neste entendimento que o Movimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas tem construído e procurado fortalecer e consolidar em todo país uma política estruturante de formação de professores e professoras, que se consolida com a experiência do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, hoje sendo ofertado em todas as regiões brasileiras com 45 cursos com processo de institucionalização consolidado nas Instituições de Ensino Superior (IES) e 25 cursos em desenvolvimento por meio do PARFOR Equidade, com o Edital Nº 23 de 2023.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm como objeto as escolas do campo, com ênfase na construção de novas formas de organização escolar e de métodos do trabalho pedagógico para os Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Uma das especificidades dessas Licenciaturas é a formação de educadores/as por áreas do conhecimento, habilitando-os/as para a docência interdisciplinar nas escolas do campo. De acordo com a matriz original dos cursos, além da formação para a docência por áreas, eles objetivam preparar educadores/as para atuarem na gestão de processos educativos escolares e comunitários (Molina *et al*, 2022).

Na seção seguinte, damos continuidade às reflexões sobre a experiência dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados em todo Brasil e, especialmente, na Amazônia, apresentando e aprofundando os eixos estruturantes da política de formação de professores assumidos pelo curso, com perspectiva contra-hegemônica e emancipadora.

Eixos estruturantes que configuram a Licenciatura em Educação do Campo como práticas contra-hegemônicas

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo nasceram vinculados à política pública, demandados pelos movimentos sociais do campo, juntamente a instituições de Educação Superior, em meio às lutas por educação como direito e por outro projeto de campo e de sociedade. Eles têm se constituído como experiências importantes na construção de uma nova forma de pensar, materializar a formação de educadores e educadoras para as escolas do campo, que seja capaz de romper com o que fora pensado e executado com o ruralismo

Formação de Professores e Professoras nas Amazônias com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes

pedagógico, de base generalista e pouco referenciada com as práticas e vivências dos camponeses (Molina et al, 2022).

Em seu projeto político pedagógico, esses cursos propõem materializar uma matriz formativa própria com os princípios da Formação em Alternância, Formação por Área do Conhecimento, Auto-Organização e Trabalho Coletivo como eixos estruturantes de sua práxis educativa de perspectiva humana e emancipadora.

A Formação em Alternância origina-se da Pedagogia da Alternância criada na França, nas décadas iniciais do século XX, quando algumas famílias agricultoras, preocupadas com a escolarização e o futuro de seus filhos criaram uma proposta de escola com um projeto pedagógico sintonizado com os seus modos de vida e que possibilitasse, ao mesmo tempo, a permanência dos estudantes na escola e junto às suas famílias, colaborando com o trabalho cooperado da agricultura familiar.

Essa experiência se espalhou pelo mundo e chegou ao Brasil em 1969, no Estado do Espírito Santo, com o apoio da Igreja Católica. Essa motivou a criação de uma associação de agricultores familiares para gestar a formação profissional dos seus filhos. Ela também se expandiu em todo o Brasil com inúmeras experiências exitosas de escolarização, levando o Movimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em suas primeiras experiências no final dos anos 90 a utilizar a Pedagogia da Alternância como uma referência para organizar os processos de formação de suas lideranças e de formação dos educadores e educadoras do campo, ancorada na relação educação-trabalho-território como princípios fundante.

A intenção de fazer com que os estudantes permanecessem na escola e com suas famílias, cooperando com o trabalho coletivo, deu origem aos termos Tempo Escola (ou Tempo Universidade) e Tempo Comunidade; do mesmo modo, à alternância desses tempos no processo educativo, adequando-os às várias experiências educativas referentes à luta popular do Movimento da Educação do Campo, para assegurar o direito à educação nos vários territórios onde os sujeitos vivem, existem e re-existem na relação com o trabalho.

A Formação em Alternância refere-se “às formas de organização do trabalho pedagógico em tempos e espaços diferenciados e inter-relacionados” (Hage, Antunes-Rocha; Michelott, 2021, p. 429). A referida maneira de organização dos tempos educativos se tornou uma estratégia teórico-metodológica muito utilizada no âmbito do Movimento da Educação do Campo para a formação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas e das educadoras

e educadores do campo, articulando de forma relacional atividades de investigação e produção de conhecimentos com a formação humana dos sujeitos e a intervenção qualificada em seus territórios e comunidades.

A estratégia da Alternância pretende promover um processo educativo potencializador das dimensões que são estruturantes dos modos de produzir e reproduzir a vida, o trabalho e a existência nos territórios dos povos do campo, das águas, indígenas, quilombolas e extrativistas. Isso só se torna possível por que a Formação em Alternância reconhece que diferentes tempos, espaços e saberes são educativos e, portanto, todos contribuem com a formação dos povos originários, tradicionais e camponeses do Brasil e das Amazônias.

Na universidade, por meio das Licenciaturas em Educação do Campo, as mudanças incidem na estrutura dos processos educativos, que passam a organizar a formação dos estudantes do campo, das águas e das florestas por meio da Alternância enquanto unidade espacial/temporal de integralização de dois momentos específicos: “Tempo Escola/Universidade” e “Tempo Comunidade”, que se inter-relacionam, se alternam e se complementam para a articulação dos diferentes tempos/espaços e saberes formativos nos processos educativos, apresentando-se como o diferencial que inova na formação dos povos camponeses, quando comparada à organização do ensino convencional: seriada, disciplinar, semestral, em etapas, o que termina por fragmentar e hierarquizar o tempo/espaço/conhecimento nos processos formativos.

O “Tempo Escola/Universidade” é constituído por ações educativas realizadas em espaços institucionais em que os processos educativos são ofertados: na Escola ou na Universidade. O “Tempo Comunidade” é constituído por ações educativas realizadas em espaços onde os educandos desenvolvem: o Trabalho em interação com os bens da Natureza através da Agricultura, da Pesca e do Extrativismo; suas ações coletivas de militância nos movimentos e organizações sociais; e suas Práticas Culturais de convivência (religiosas, esportivas, de lazer, etc.) nas comunidades e nos territórios, lugares onde se materializam a existência e a vida concreta dos povos.

Ambos – Tempo Escola/Universidade e Tempo Comunidade – são tempos/espaços de práxis, ou seja, de articulação entre teoria e prática, de diálogo entre os saberes da tradição do trabalho e da vida e os conhecimentos científicos, entre os saberes culturais/ancestrais e

Formação de Professores e Professoras nas Amazônias com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes

os conhecimentos escolares. São tempos/espacos que provocam alterações na Organização dos Processos Educativos, incluindo a escola, ao oportunizar a interação entre conhecimento e realidade nas comunidades e territórios, ao fortalecer a articulação entre a pesquisa, a intervenção e a militância política na formação destes sujeitos.

A formação em alternância se efetiva e se fortalece com o entendimento de que a relação escola-família-sociedade pressupõe uma sinergia, uma integração e uma interpenetração que possibilite romper a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, conhecimentos escolares e saberes tradicionais, formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual (Queiroz, 2004).

A perspectiva metodológica da alternância integra as legislações brasileiras, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Art. 28, que altera o inciso I por meio da Lei N° 14.767 de 2023, a qual possibilita, por meio da Pedagogia da Alternância a construção de conteúdos e metodologias adequadas à realidade e aos interesses dos estudantes das escolas do campo, das águas e das florestas. Citamos também as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução 01 de 2002, que reconhece a alternância como organização escolar, o que vai ser reafirmada por meio do Parecer CEB n. 1/2006, do Conselho Nacional de Educação ao reconhecer a Pedagogia da Alternância como forma legítima de organização escolar da Educação Básica.

Destacamos, ainda, o Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Esse reafirma a Pedagogia da Alternância como possibilidade de organização dos processos formativos de educadores e da prática escolar (Hage, Antunes-Rocha & Michelott, 2021). Mais recentemente, há as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, Resolução CNE/CP n° 1, de 16 de agosto de 2023, que define em seu Art. 1° “princípios e valores para o ensino e aprendizagem, formação docente (inicial e continuada), referenciais pedagógicos e metodológicos para a execução da Pedagogia da Alternância nas modalidades da Educação Básica e da Educação Superior”.

A concretização da Formação em Alternância vai exigir a materialização de uma matriz formativa que possibilite a inserção dos povos do campo, das águas e das florestas na escola. Para isso, é de fundamental importância o tensionamento acerca da organização do ensino, do trabalho pedagógico, do planejamento, das práticas pedagógicas e, sobretudo, da

concepção de escola e de sujeito que se quer formar para transformar a sociedade.

Portanto, a Formação em Alternância como um princípio da Pedagogia do Movimento se sustenta quando for orientada pela relação com o trabalho, compreendido como princípio educativo, por entendermos que o trabalho tem um sentido ontológico, que se constitui como a essência da natureza histórica do ser humano (Marx, 2008); na materialidade da vida, com essa compreensão, o trabalho alicerça a produção das condições de existência humana e não humana.

A criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo tem como projeto político da classe trabalhadora acessar a escola, que historicamente preserva práticas, metodologias e um currículo de base disciplinar, excludente, hierarquizado e hegemônico, em meio a relações de poder. O enfrentamento e superação deste processo contraditório, de exclusão e de negação da escola, tem exigido do Movimento da Educação do Campo o repúdio à lógica de escola desvinculada da garantia do direito à educação e à qualidade de vida e propõe a superação das marcas históricas de desumanização das escolas públicas do campo passando pela desconstrução do entendimento de “escolas rurais” como modelo de subescolarização, de fracasso escolar e de precarização do ensino (Barros, 2024).

A formação de docentes por área de conhecimento, segundo eixo estruturante do curso, foi assumida pelo Movimento da Educação do Campo para ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica do campo, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mas a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos educativos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão dos sujeitos do campo da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos (Molina, 2015, p. 153).

A formação docente é realizada nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, via áreas de conhecimento, de forma mais específica em: Linguagens e Códigos, Ciência da Natureza, Ciências Agrárias (agroecologia), Matemática, Ciências Humanas e Sociais. Ela se apresenta como um projeto de formação alternativo, diferenciado e inclusivo, construído em sintonia com um projeto de escola que busca articular “os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político” (Antunes-Rocha, 2009, p. 40), questionando, assim, a lógica do

Formação de Professores e Professoras nas Amazôniaas com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes

fechamento de escolas do campo, a nucleação e o transporte escolar como políticas que visam afastar os adolescentes, jovens e adultos de suas comunidades. Isso ocorre pelo fato de não ter escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio em seus locais de vivência, sob a justificativa de que não teriam profissionais formados para atender à grande demanda dos povos do campo, das águas e das florestas em seus territórios.

A formação por áreas de conhecimentos, no entendimento de Barros (2024), vincula-se à Pedagogia de Humanização, constituído por conhecimentos capazes de compreender, explicar e intervir na vida humana em suas relações entre si e com outros povos, na relação com a agricultura familiar e a natureza, em suas situações concretas de vida. Por isso, o processo formativo dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo utiliza estratégias que devem provocar a mudança da forma escolar, a partir da perspectiva de formação humana materializada na interdisciplinaridade e na integração curricular, para superar a fragmentação do conhecimento e possibilitar leituras totalizantes da realidade.

A formação de professores e professoras e o currículo por áreas de conhecimento constituem-se como movimento histórico com a intencionalidade de abrir caminhos para a construção da concepção de Escola do Campo, que faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (Molina; Sá, 2012, p. 325).

A formação por área de conhecimentos na matriz pedagógica da Licenciatura em Educação do Campo pode ser trabalhada na dupla perspectiva de viabilizar a criação de mais escolas no campo e de constituir equipes docentes (por área), fortalecendo a proposta de um trabalho integrado e interdisciplinar em vista de superar a lógica da fragmentação curricular e seu afastamento das questões da realidade, algo tão criticado por todos. “O trabalho por área é um bom pretexto para rediscussão da forma de organização curricular das escolas do campo” (Caldart, 2010, p. 7).

O terceiro e o quarto eixo estruturante da proposta de formação de educadores e educadoras efetivada no âmbito dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, a Auto-Organização e o Trabalho Coletivo, foram assumidos como base de sua matriz formativa para orientar políticas e práticas educativas com uma posição crítica transformadora, nas universidades e nas escolas, a fim de transformá-las e colocá-las a serviço da transformação

social (Caldart, 2011). Tais fazem frente aos modos de produção e de gestão capitalista que incidem hegemonicamente nas escolas e nas universidades.

Para Shulgin (2022, p. 92), “auto-organização é desenvolver habilidades organizacionais, hábitos de vida e trabalho coletivo; desenvolver a persistência na obtenção dos objetivos colocados pelo coletivo [...], de incluí-los como lutadoras pelos ideais da classe trabalhadora”. O princípio da auto-organização, conforme Pistrak (2011), Krupskaya (2017), e Shulgin (2022), vincula-se à auto-organização escolar, incluindo os diversos coletivos (estudantes, professores/as, pais, mães e responsáveis, além de todos os sujeitos que integram o cotidiano escolar) e a organização do trabalho docente e pedagógico.

Silva (2024, p. 68), por sua vez, destaca que a auto-organização e o trabalho coletivo edificam “um processo dialógico-formativo, que cria, propõe e estimula tempos e espaços reflexivos, em que os sujeitos compartilham ensinamentos e aprendizados capazes de estimular a autonomia de pensar, conceber, planejar e executar ações organizadas coletivamente para solucionar problemas da realidade”.

Nesse sentido, a auto-organização, assim como o trabalho coletivo, como movimento político contra-hegemônico, propõe-se “a mudar o jeito de escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-se coerente com os novos objetivos de formação de cidadão capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade” (Caldart, 2011, p. 9).

Assim, a Auto-Organização existe e se fortalece na luta dos povos do campo, das águas e das florestas vinculada à concepção de Trabalho Coletivo. Juntos, esses processos de coletividades, de cooperação fazem parte das finalidades sociais e emancipatórias e estão incluídos entre as tarefas educativas da escola (Caldart, 2023).

Para que a formação em Alternância e a organização do currículo por área de conhecimento se constituam como práticas contra-hegemônicas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, precisam concretizar-se com auto-organização e trabalho coletivo. Ambas devem estar incluídas no Projeto de Humanização que se efetiva com o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a promoção de uma cultura política crítica que estimule relações de sociabilidade pessoal, comunitária, política e existencial, seja na dimensão socioambiental, ética, estética e operacional, seja em seus vínculos com o trabalho na pesca, agricultura familiar, extrativismo e demais relações agroecológicas e

Formação de Professores e Professoras nas Amazônias com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes

sustentáveis com a natureza (Barros, 2024). Tais devem ser capazes de incidir e confrontar as intencionalidades da cultura política neoliberal.

Portanto, é por meio do exercício do trabalho coletivo mediado pelo diálogo que o trabalho individual, isolado, de racionalidade técnica e de um quefazer vazio e estéril, burocratizado e dissociado da vida, pode ser superado na universidade e na escola. É dessa maneira que a auto-organização e o trabalho coletivo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm desafiado e, ao mesmo tempo empoderado estudantes, egressos e docentes acerca do sentir-pensar-vivenciar o trabalho como princípio educativo, formativo e socialmente referenciado.

Neste contexto, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo procuram compreender que o trabalho coletivo não está associado somente à escola, mas sobretudo está ligado às formas de como os sujeitos do campo se organizam com o seu trabalho, ou seja, com o trabalho cooperado, com o associativismo e com o cooperativismo. Eles assumem estratégias de auto-organização e de autonomia diante da perversa exploração da natureza e dos seres humanos em nome do lucro dos capitalistas. Conforme lembram Lessa e Tonet (2011, p. 96), “a fome deve ser mantida apesar de se poderem produzir alimentos para todos; e a ignorância deve ser mantida, apesar de se poder erradicá-la”.

Para superar a exploração do trabalho humano e da natureza pelo sistema capitalista, é de fundamental importância que a classe trabalhadora “possa estar em condições de viver para poder fazer história” (Marx; Engels, 2007, p. 33). Por isso, a práxis e a emancipação humana a constituem-se como “um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade, onde o fundamento primeiro é necessariamente a liberdade plena e o trabalho associado (Tonet, 2005), para superar as forças produtivas que destroem a produção da vida material e imaterial dos sujeitos históricos. Desta forma, a centralidade da Auto-Organização e do Trabalho Coletivo são princípios indissociáveis que visam “organizar o ensino através de temas socialmente significativos, e através deles estudar a dinâmica e as relações existentes entre aspectos diferentes de uma mesma realidade, educando assim os estudantes para uma interpretação dialética da realidade atual” (Pistrak, 2011, p. 13).

A perspectiva da Organização do Trabalho Pedagógico concebida pela matriz formativa dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo está potencialmente associada à produção do conhecimento, à democratização do acesso ao conhecimento científico na

universidade e nas escolas básicas. A partir do momento em que se garante o direito à educação às crianças, jovens, adultos e idosos nos próprios territórios de vivências e de resistências, esses podem reconstruir outras epistemologias e outras lógicas de organização desse trabalho pedagógico, docente e educativo, cuja intencionalidade, nessa correlação de forças e disputas de saber/poder, é construir outro bloco histórico (Gramsci, 1978).

Visualizamos, assim, com as reflexões sobre os quatro eixos estruturantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, como as práticas de inspiração contra-hegemônicas, ancoradas na epistemologia da práxis, constituem-se como outra concepção de formação de educadores e educadoras. Nela, as ações políticas que são produzidas como referenciais contra-hegemônicos e apresentam-se como o devir histórico a ser construído na emancipação humana, por meio da batalha cultural travada entre a classe dominante e os sujeitos considerados subalternos (Gramsci) e oprimidos (Freire), esses que acabam por representar os sujeitos menos favorecidos social e economicamente.

Considerações finais

As políticas e os processos de formação de professores e professoras em perspectiva crítica e contra-hegemônica devem enfatizar que a formação inicial e a continuada rompam as referências do currículo academicista, disciplinar, hierárquico. Com isso, podem aproveitar as lições compartilhadas pelo Movimento de Educação do Campo nesses 25 anos de sua existência, incluindo o acúmulo das experiências que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm nos oferecido com sua práxis educativa sendo efetivada em todo país. Isso se estende às diversas experiências protagonizadas e acumuladas por este movimento, via fóruns ou comitês de educação do campo, coletivos de mulheres, sindicatos, MST e faculdade em Educação do Campo que se constituíram nas IES como espaço de resistência, com a institucionalização dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

No cenário atual em que nos encontramos, é sempre importante destacar os claros confrontos entre o polo da educação do campo, das águas e das florestas e da agricultura familiar, em tensão com o agronegócio, visto que este último, ameaça de forma constante a lógica de projeto societário, diverso e plural da classe trabalhadora. Essa realidade impacta diretamente o campo da formação de professores e professoras, visto que o contexto de expansão e de financeirização da Educação Superior está atrelado a diretrizes dos organismos multilaterais. Além disso, incide na formação na atuação desses profissionais, impondo uma

Formação de Professores e Professoras nas Amazônias com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes

formação aligeirada e centrada em uma racionalidade técnica e prática, para dar conta das demandas do “mercado” de trabalho.

A experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Brasil, de forma diferenciada, tem proporcionado uma formação crítica, política, referenciada com a militância do Movimento da Educação do Campo. Essa esteve presente no processo de criação dos cursos e continua em aliança com as instituições de Ensino Superior, buscando afirmar a formação inicial ofertada com a Licenciatura em Educação do Campo, como uma expressão de práticas contra-hegemônicas. Isso possibilita aos educadores e educadoras do campo, das águas e das florestas uma formação humana, técnica e política sintonizada com suas culturas, seus saberes e com seus modos de vida.

A definição dos quatro eixos estruturantes na experiência de formação dos educadores e educadoras desenvolvida com os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (*Formação em Alternância; Por área do conhecimento; Auto-organização; e Trabalho coletivo*) representa a significativa contribuição do Movimento da Educação do Campo para o campo crítico da formação de educadores e educadoras. No seu conjunto, esses eixos destacam a importância de evidenciar o território como fundante na definição dos pertencimentos dos educadores e educadora. O trabalho, por sua vez, é encarado em sua articulação com os modos próprios e diversos de produção da existência dos povos do campo, das águas e das florestas das Amazônias. Isso o torna balizador da práxis educativa que constitui os cursos em sua materialização.

Referências

Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, K. A. (2018). Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, 36(1), p. 330–350, 2018.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BARROS, Oscar Ferreira. **As áreas de conhecimentos como territórios de humanização nas escolas do campo, das águas e das florestas nas Amazônias. Amazonidades com a terra, águas e florestas.** Live, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=myJspvv4kTM>. Acesso em: 09, maio, 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Edital N° 23/2023**. Torna pública a seleção de proposta de oferta de cursos de licenciatura no âmbito

do programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de professores da Educação Básica-PARFOR Equidade, 2023.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010, pág. 127-154.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação (2024-2034)**: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável (Documento Final). Fórum Nacional de Educação (FNE), 2024.

COSTA, Maria da Conceição dos. Formação de professores e professoras em Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais: a desertificação da docência. **Formação em Movimento** v.5, n.11, 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel & MICHELOTTI, Fernando. Verbetes “Formação em Alternância”. IN: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Ana Keila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de & VARGAS, Maria Cristina (Orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Expressão Popular: Rio de Janeiro. Escola Politécnica de São Joaquim Venâncio, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

Formação de Professores e Professoras nas Amazôniaas com a Licenciatura em Educação do Campo e seus Princípios Estruturantes

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; MARTINS, Maria de Fátima Almeida MARTINS & PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues. Licenciatura em Educação do Campo e a garantia do Direito à Educação: Contribuições de pesquisas sobre a atuação de seus Egressos. **Inter-Ação**, Goiânia, v.47, n.2, p. 458-475, maio/ago. 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/salom/Downloads/72097-Texto+diagramado%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/salom/Downloads/72097-Texto+diagramado%20(3).pdf). Acesso em: 06 de agosto de 2024.

MOLINA, Mônica Castagna, PEREIRA, Marcelo Fabiano R. A formação por área do conhecimento e a interdisciplinaridade: alternativas para organização escolar e o método de trabalho pedagógico nas escolas de Educação Básica do Campo. In: ROCHA, Eliene Novaes et al. **Escola da terra: formação de professores das escolas do campo no Distrito Federal**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade UnB Planaltina, 2021, pp. 58-78

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, Castagna Mônica; SÁ, Laís Mourão. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registro e reflexões a partir das experiências- piloto (UFMG, UNB, UFBA e UFS)**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

PEREIRA, Edir Augusto Dias. Amazônia Tocantina: O território. In: OLIVEIRA, José Pedro Garcia; RODRIGUES, Doriedson S. SILVA, João Batista do Carmo; MENDES, Odete da Cruz (Org.). **Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina**. Diálogos científicos. Cametá, UFPA, Campus Universitário do Tocantins, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUEIROZ, João Batista de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e educação profissional**. Orientação: Prof. Dr. Yves Chaloult Brasília, 2004. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade de Brasília (UnB).

SILVA, Benedito Junior dos Prazeres. **A inserção socioprofissional dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo-LEDOC-UFPA-Cametá: interfaces entre práticas pedagógicas, trabalho e auto-organização e identidade cultural**. 183 f. Dissertação (Mestrado). UFPA, PPGEDUC, 2024.

SHULGIN, Viktor N. **Fundamentos da Educação Social**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e Formação de professores das agendas das formações multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018.

TONET, Ivo. LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Sobre os autores

Salomão Antônio Mufarrej Hage

Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999) e Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2000). É professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Linguagens e Saberes da Amazônia. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). E-mail: salomao_hage@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2859-1346>

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Docente do Instituto de Ciências da Educação, da Faculdade de Educação. Integra o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, do Campus de Cametá da Universidade Federal do Pará. É líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo, Agroecologia e Economia Sólida (GESOL) e Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). E-mail: hellen.ufpa@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5443-2373>

Recebido em: 03/09/2024

Aceito para publicação: 05/10/2024