



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO

LARISSA MOURA LISBOA BECKER

**Magistério da Terra do Meio: uma experiência de Educação Diferenciada na
Formação Inicial de Educadores e Educadoras Extrativistas**

Belém – PA
2024

LARISSA MOURA LISBOA BECKER

Magistério da Terra do Meio: uma experiência de Educação Diferenciada na
Formação Inicial de Educadores e Educadoras Extrativistas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, na linha Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Pedagógicas, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação

Orientador: Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage.

Belém – PA
2024

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

- B395m Becker, Larissa Moura Lisboa.
Magistério da Terra do Meio: uma experiência de
Educação Diferenciada na Formação Inicial de Educadores e
Educadoras Extrativistas / Larissa Moura Lisboa Becker. —
2024.
xxii, 134 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Belém, 2024.
1. Formação de Professores. 2. Reservas
Extrativistas. 3. Educação diferenciada. 4. Pedagogia da
Alternância. I. Título.

CDD 370

LARISSA MOURA LISBOA BECKER

Magistério da Terra do Meio: uma experiência de Educação Diferenciada na
Formação Inicial de Educadores e Educadoras Extrativistas

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage
(Orientador) Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Arlete Maria Monte Camargo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Dr^a. Raimunda Kelly Silva Gomes
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

Data da Defesa/Aprovação: 20/02/2024

“É a educação que faz o futuro parecer um lugar de esperança e transformação”.

Marianna Moreno

AGRADECIMENTOS

Gratidão! Essa é a expressão e o sentimento. Gratidão a Deus por me permitir viver esse tempo de aprendizagem e evolução intelectual, acadêmica, profissional e até mesmo espiritual, pois foram momentos em que o meu pai do céu jamais me abandonou e me deu forças para continuar em cada etapa. Obrigada Pai!

Gratidão ao meu esposo, Jefferson, que cuidou do nosso filho em todos os momentos em que estive ausente para realizar as atividades do mestrado. Obrigada por todo apoio, compreensão, coragem e força para que fosse possível a realização de mais essa conquista.

Gratidão ao meu filho João Carlos que mesmo tão pequeno me apoiou e compreendeu minha ausência. Gratidão à família do meu esposo por não medir esforços ajudando-o a cuidar de nosso príncipe e por todo apoio.

Não poderia deixar de agradecer aos professores da Faculdade de Etnodiversidade, especialmente à professora Raquel Lopes e ao professor Marcos Formigosa, por todo amparo e incentivo. Estendo os meus mais sinceros agradecimentos aos sujeitos da pesquisa, ribeirinhos extrativistas da RESEX Xingu/ professores e também acadêmicos da UFPA, por compartilharem suas vivências comigo e contribuírem com a pesquisa.

Gratidão ao professor Salomão por me acolher como sua orientanda e me ensinar tanto com seu jeito esperançoso e sereno de ser. Grata pelo acolhimento no GRUPO GEPERUAZ, sinônimo de solidariedade, amorosidade e dedicação na luta pelos direitos dos povos do campo, das águas e das florestas.

Enfim..., GRATIDÃO... à absolutamente tudo e todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização dessa conquista, que significa muito pra mim.

A RESISTÊNCIA SILENCIOSA

O Xingu é um território
de águas e ilhas.
Com curvas e furos.

Suas cheias
encobrem galhos e pedrais.
Que podem estar aqui ou ali.
Na superfície ou há mais de vinte metros de profundidade.

Seu tão cobiçado declive natural forma cachoeiras.
Que o tornam quase inacessível.

Durante décadas a Terra do Meio se manteve preservada.
Não devido a uma especial proteção do Estado,
mas à potência do Xingu.

Que mandava para longe os navegadores.
E forçava os que se aventurassem por suas águas
a usarem pequenas embarcações.
Deixando intacta a floresta que margeia o seu curso.

Navegar por aqueles labirintos
é assunto para quem tem o rio na palma da mão.
O conhece como a si próprio.
Entende como ele se transforma a cada dia.
E consegue enxergar o caminho invisível que ele então oferece.

Thais Santi

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o processo de formação de professores realizado no Curso de Magistério desenvolvido na Terra do Meio, na Reserva Extrativista Rio Xingu. O estudo abordou uma experiência de educação diferenciada, que visou à formação de moradores da Terra do Meio para exercer a docência em suas comunidades. O objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo de formação de professores desenvolvido no Curso Magistério da Terra do Meio, na Reserva Extrativista Rio Xingu, por meio da análise das trajetórias e das expectativas de seus egressos, ampliando-se dessa maneira o quadro de referências teórico-conceituais desse campo de conhecimento, de modo a evidenciar possibilidades de mudança nos processos de formação de professores que atuam com povos e comunidades tradicionais. As referências teórico-metodológicas basearam-se nos estudos de Flick (2009 e 2013) e Dezin e Lincoln (2006), quanto à abordagem qualitativa; para os demais procedimentos metodológicos: Alvarez e Passos (2009), Marconi e Lakatos (2010) e Gil (2010). Até chegar ao *lócus* da pesquisa - Resex Rio Xingu -, realizou-se uma reflexão sobre as reservas extrativistas no Brasil e na Amazônia, e um relato histórico de como elas se constituíram em seus diversos aspectos políticos e socioeconômicos, que auxiliaram no método, nas técnicas de pesquisa e tratamento das informações reunidas neste estudo. A análise dos dados foi realizada com base nos estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2012), Candau (2011), Freire (1996), Hage (2005; 2010; 2011), Parente, Lopes e Miléo (2020), Lopes e Miléo (2021), entre outros. Os resultados do estudo apontam singularidades do Curso de Magistério, identificadas sob a ótica dos egressos, e evidenciadas nos diálogos efetivados com as entrevistas, sendo: currículo diferenciado e integrado, formas de seleção dos sujeitos participantes, ressignificação do modelo de escola, articulação entre teoria e prática e entre o real e o oficial; além disso, a pesquisa aponta o curso, e seus desdobramentos, como uma experiência exitosa, que não se apresenta como a solução dos grandes problemas da educação dos povos das águas e das florestas, mas como uma possibilidade estratégica que abre espaço para a organização diferenciada de uma experiência educativa que contribua de forma efetiva com a transformação social dos territórios em que se concretiza.

Palavras-chave: formação de professores; Reservas Extrativistas; educação diferenciada; Pedagogia da Alternância

ABSTRACT

This research focus on the process of teacher education that occurred in the Teacher Training Course developed in *Terra do Meio* (Land of the Middle), in Xingu River Extrativist Reserve. The present study approached an experience of a special education, which addressed the technical preparation of the residents of *Terra do Meio* to act as teachers in their communities. The general goal of this research is to investigate the process of teacher education developed in the Teacher Training Course of *Terra do Meio*, in Xingu River Extrativist Reserve, through analysis of paths and expectations of some of its graduates, so we can expand the quantitative of theoretical-conceptual references of this field of knowledge, in a way of making evident the possibilities of changes in the process of training of teachers who act with traditional people and communities. The theoretical-conceptual references were based on the studies of Flick (2009 and 2013); Dezin and Lincoln (2006) based the qualitative approach; To the other methodological procedures: Alvarez and Passos (2009), Marconi and Lakatos (2010) and Gil (2010). Before we get to the *locus* of the research - Xingu River Reserve - we reflected on extractive reserves in Brazil and the Amazon, and a historical report about how they were built among diverse political and socio economic aspects, which helped us in the method, research techniques and data processing in this research. The data processing were carried out based on Arroyo, Caldart and Molina (2011), Arroyo (2012), Candau (2011), Freire (1996), Hage (2005; 2010; 2011), Parente, Lopes e Miléo (2020), Lopes e Mileo (2021), among others authors. The results of this study pointed out singularities of the Training Teacher Course, that were identified by the graduates' perspectives and clarified after the interviews, those singularities are: differentiated integrated curriculum, procedures to select the participant, resignification of school model, articulation between theory and practice and real *versus* official; furthermore, the investigation points out the course and its process, as a successful experience, that do not represent a solution to the big problems in education of the people from rivers and forests, but as a strategic possibility that creates room for differentiated organization of a education experience that can contribute in a effective way to social development in territories in which it carried out.

Key-Words: teacher training; Extrativist Reserve; differentiated education; Pedagogy of Alternance.

LISTA DE SIGLAS

AMOMEX - Associação dos Moradores do Médio Xingu
CNUC - Cadastro Nacional de Unidades de Conservação
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
EFAs - Escolas Familiares Agrícolas
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FACETNO – Faculdade de Etnodiversidade
FVPP – Fundação Viver Produzir e Preservar
IBAMA - Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis
ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
ISA – Instituto Socioambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PA – Pedagogia da Alternância
PDRS – Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável
PL - Projeto de Lei
RESEX – Reserva Extrativista
RSL – Revisão Sistemática de Literatura
SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Altamira
SNUC - Sistema Nacional de Unidade de Conservação
UC – Unidade de Conservação
UFPA – Universidade Federal do Pará
MEC – Ministério de Educação
MST – Movimento Sem Terra
PDRSX – Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Processo Seletivo - PS
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Durante a viagem

Imagem 2: Durante a viagem

Imagem 3: Mosaico de Áreas Protegidas da Terra Do Meio

Imagem 4: Resex Rio Xingu e Localidades

Imagem 5: Miniúsinas – Castanha do Pará

Imagem 6: Miniúsinas – Castanha do Pará

Imagem 7: Estrutura do Pólo Gabiroto/RESEX Xingu

Imagem 8: Vista Externa/ Sala de Aula/ Alojamento

Imagem 9: Vista Interna/ Espaço da Sala de aula

Imagem 10: Cozinha

Imagem 11: Posto de saúde – Resex Xingu

Imagem 12: Portfólios analisados

Imagem 13: Atividade - portfólio

Imagem 14: Atividade realizada por egresso

Imagem 15: Atividade realizada por egresso

Imagem 16: Atividade de Tempo Comunidade

Imagem 17 e 18: Atividade realizada pelo egresso F (portfólio)

Imagem 19 e 20: Atividade realizada pelo egresso F

Imagem 21: Ficha de autoavaliação

Imagem 22: Atividade de Tempo Comunidade

Imagem 23: Peixe tucunaré e Pacu (alimentação no curso magistério)

Imagem 24, 25 e 26: Fotos tiradas durante a Formatura do Magistério (referente ao Ensino Fundamental)

Imagem 27 e 28: Egresso do Magistério exercendo sua prática docente

Imagem 29 e 30: Egressa do Magistério exercendo sua prática docente

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil dos Entrevistados

Quadro 2: Professores em atividade

Quadro 3: Ingresso no Ensino Superior

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contextualização da pesquisa	14
1.2 Campo de investigação	17
1.3 Questões norteadoras	18
1.4 Objetivos da pesquisa	18
1.5 Organização da dissertação	19
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	20
2.1 Imersão no Campo de estudo (Relação com o tema).....	22
2.2 Outras referências teórico-metodológicas	25
2.3 Abordagem e execução da Pesquisa.....	26
2.4 <i>Lócus</i> da pesquisa	31
2.5 Sujeitos da pesquisa	32
3 TERRITÓRIOS: AS RESERVAS EXTRATIVISTAS NO BRASIL E NA AMAZÔNIA.....	33
3.1 As Reservas Extrativistas no Brasil	36
3.2 As Reservas Extrativistas na Amazônia	41
3.3 A Reserva Extrativista Rio Xingu	43
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA	51
4.1 Educação na Amazônia	60
4.2 A Educação em Reservas Extrativistas - RESEX Xingu	66
5 MAGISTÉRIO: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS EXTRATIVISTAS NA RESEX RIO XINGU/ TERRA DO MEIO - PARÁ	73
5.1 Uma experiência de Educação Diferenciada: Curso de Magistério da Terra do Meio	73
5.2 A Pedagogia da Alternância no Curso Magistério Extrativista	81
5.3 A organização curricular e as práticas pedagógicas no Projeto Magistério	86
5.4 O processo de formação sob a ótica dos egressos	89
5.4.1 Expectativas, vivências e itinerário formativo.....	89
5.4.2 Atualização dos dados inicialmente apresentados sobre o exercício da docência e ingresso no Ensino Superior.....	111
5.4.3 Análise e Resultados da Pesquisa.....	113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125
APÊNDICES	133

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa investigou o processo de formação de professores das reservas extrativistas da Terra do Meio, denominado Curso de Magistério Extrativista, desenvolvido entre os anos de 2015-2019, focando sua atuação específica na Reserva Extrativista Rio Xingu – RESEX Rio Xingu.

Pretendemos com o estudo, compreender as mudanças provocadas por essa iniciativa, na vida pessoal, profissional e acadêmica dos egressos do Curso, analisando suas expectativas e as experiências vivenciadas durante a execução do Curso de Magistério, assim como, o processo de formação e as dinâmicas nele desenvolvidas tendo como eixos de ação a cultura, o território e as particularidades das reservas extrativistas.

Reservas extrativistas são unidades de conservação (BRASIL, 2000) onde habitam povos e comunidades tradicionais que desenvolvem atividades diferenciadas com seus meios de vida e produção, utilizando as riquezas da natureza de maneira equilibrada, mantendo a floresta em pé, em uma relação de integração, proteção e respeito ao território.

A forma de viver em comunidades tradicionais tem suas peculiaridades e resulta de um processo histórico de constituição do território que faz com que os povos extrativistas possuam identidades, práticas culturais e costumes próprios que acumulam um conjunto de saberes resultantes de suas experiências com seus territórios, diferenciando-se de região para região e até mesmo de comunidade para comunidade.

A experiência de formação docente investigada teve sua fundamentação em um paradigma de educação diferenciado, com itinerários formativos direcionados à formação de sujeitos sensíveis e comprometidos com a luta por direitos para que pudessem, uma vez investidos pela experiência encarnada no chão da vida local, assumir a condução de processos de educação escolar conectados com os anseios de seus próprios territórios.

A seguir apresentamos o contexto dessa experiência de educação diferenciada: o Curso de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio – Magistério Extrativista, que realizou a formação de jovens e adultos – em nível médio (magistério), das Reservas Extrativistas (RESEX) que integram o Mosaico da Terra

do Meio, sendo elas: RESEX Rio Xingu, RESEX Rio Iriri e RESEX Riozinho do Anfrísio; localizadas no município de Altamira-Pará, pertencentes à bacia hidrográfica do Rio Xingu.

Altamira é um município que possui aproximadamente 117 mil habitantes (IBGE, 2021) e se localiza a 800 km da capital paraense, Belém. Atravessada pela Transamazônica (BR- 230) e banhada pelo rio Xingu e afluentes, enfrentou vários ciclos de desenvolvimento econômico e de expansão urbana e rural, motivados por grandes projetos como a abertura da Transamazônica (década de 1970) e a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (década de 2010), por exemplo.

A realidade da educação escolar na região da Transamazônica e no município de Altamira, assim como em outros territórios marcados pela lógica de área de fronteira (VELHO, 1972), é um desafio, não só para os estudantes, mas também para os docentes, que enfrentam obstáculos a começar pelo processo de formação, que não incorpora elementos da realidade local como conteúdo curricular e, na maioria das vezes, apenas reproduz matrizes urbanocêntricas e descontextualizadas.

A educação ofertada em locais distantes dos centros urbanos, como é o caso das Resex's, quase sempre é precária e marcada por diversas ordens de fragilidade, pois não atende às demandas básicas das comunidades, tanto no que se refere à infraestrutura, transporte, alimentação (consideradas como condições necessárias para o acesso e permanência na escola), quanto às orientações para as práticas pedagógicas, resultando até mesmo no fechamento de escolas, nos casos mais extremos de descaso.

Este cenário fez com que as comunidades extrativistas demandassem à Universidade Federal do Pará um projeto diferenciado de educação, que fosse condizente com a realidade dos estudantes e as formas de vida e produção nos territórios extrativistas, pois até então o ensino que predominava nas poucas escolas das RESEX's da Terra do Meio baseava-se nos moldes urbanocêntricos da Secretaria Municipal de Educação de Altamira – SEMED (LOPES, MILÉO E PARENTE, 2020)

Uma resposta à altura dessa demanda precisava ser, necessariamente, distinta daquela predominante na educação escolar ofertada até então. O processo de formação de professores precisava ser diferenciado para que seus participantes, após a conclusão do curso, pudessem contribuir com o desenvolvimento de suas comunidades, promovendo outros modelos de educação mais sintonizados com a

realidade local e o contexto socioeconômico em que essas comunidades tradicionais estão inseridas.

Tendo em vista esses objetivos, as práticas educativas e suas respectivas orientações teórico-metodológicas precisavam pautar a realidade dos educandos, considerando as situações-problemas do dia a dia e seus elementos reais para construir aprendizagens significativas. Dessa forma, aspectos referentes ao modo de viver e produzir precisavam ser o elemento central do currículo. Com isso, foi preciso se acercar dessa realidade, conhecê-la. Assim, foi realizada uma pesquisa-diagnóstico com as comunidades extrativistas que orientou a elaboração do Projeto de Formação de Professores (UFPA, 2013).

A matriz curricular do Curso de Magistério assumiu a estratégia teórico metodológica da Pedagogia da Alternância, o que possibilitou, inclusive, atender a um número maior de participantes, tendo em vista que muitos trabalhavam na extração de castanha, na pesca e na roça, e eram responsáveis pelo sustento da família. Com esta estratégia as aulas foram organizadas em tempos específicos, flexíveis conforme as formas e períodos de produção, e os extrativistas provedores de suas famílias conseguiram se organizar para participar das aulas nos meses e datas acordados.

Durante a execução do curso, os encontros aconteciam quatro vezes ao ano, sendo dois tempos-escola (TE), com duração média de 23 dias, em período integral, e dois tempos-comunidade (TC), que variavam de acordo com a necessidade de acompanhamento dos educandos. Os encontros eram sempre planejados em um tempo em que fosse viável a participação de todos, considerando inclusive os períodos de melhor acesso pelos rios, que era a única forma de chegar às comunidades em que aconteciam as aulas.

A estratégia utilizada durante o processo de formação em questão demonstra, ainda, o compromisso com uma educação que, de fato, buscou integrar a comunidade e sua realidade, pois nos TC eram realizadas atividades de pesquisa que envolviam as famílias dos educandos, o seu lugar de trabalho e o seu contexto social por meio da participação em entrevistas com o compartilhamento de histórias de vida e costumes.

A utilização de conhecimentos sintonizados com a realidade dos educandos foi uma característica marcante desse processo de formação, proporcionando uma educação diferenciada no âmbito do Curso de Magistério Extrativista, fazendo com que os conhecimentos tradicionais fossem incorporados ao currículo do Curso de

maneira significativa. Esta prática pedagógica fortaleceu o processo de ensino-aprendizagem, conforme os dados coletados na pesquisa de campo, que podem ser apreciados no último capítulo deste estudo.

A experiência em questão formou em média 60 concluintes, somando os egressos das três turmas da região da Terra do Meio (Xingu, Iriri, Riozinho do Anfrísio), com idades entre 18 e 35 anos. Desses 60, até o ano de 2020, 22 egressos do curso magistério extrativista foram aprovados em processos seletivos da Universidade Federal do Pará/ Campus Altamira e outros 10 foram aprovados em Processo Seletivo – PS para ocuparem vagas de professores em diferentes escolas de áreas ribeirinhas e de RESEX (PARENTE; LOPES; MILÉO, 2020).

Esses dados serão atualizados no último capítulo, tendo em vista que nos últimos anos vários egressos foram aprovados em cursos de nível superior e em PS para o exercício do magistério.

1.2 Campo de Investigação

O campo de investigação desta pesquisa prioriza o processo de formação de professores de áreas extrativistas em nível Médio (magistério), desenvolvida por meio de um Curso que oportunizou a oferta de uma proposta pedagógica que integrou aspectos teóricos, práticos e de ação e reflexão articulados ao contexto do território de sua implementação.

O foco da pesquisa em tela é o processo de formação docente com seus desdobramentos, como o lugar de atuação dos egressos do Curso de Magistério Extrativista, enquanto professores em suas comunidades, com ênfase em suas narrativas sobre as expectativas anteriores ao ingresso no Curso e suas trajetórias de atuação, e posteriormente à formação. Importante também observar e investigar o que mudou na vida pessoal e profissional dos egressos.

A complexidade do tema, as tensões envolvidas no percurso tanto da experiência quanto da pesquisa aqui apresentada, a dinâmica da vida, com suas contradições e o potencial epistemológico dessa investigação talvez não caibam em um texto acadêmico com suas limitações de tamanho, formato, prazos e demais formalidades. Mas, talvez seja uma oportunidade promissora de trazer evidências concretas de que outra educação é possível, “outras pedagogias, com outros sujeitos” (ARROYO, 2012) são possíveis e necessárias.

1.3 Questões norteadoras

As questões norteadoras dessa investigação envolvem o processo de formação de professores extrativistas no Curso de Magistério da Terra do Meio – Resex Xingu, indagando seu potencial como experiência de formação docente (a ser evidenciado com a análise de seus desdobramentos), mas também seus limites.

Uma definição possível do problema de pesquisa reside nos seguintes questionamentos: Quais as expectativas anteriores ao processo de formação dos egressos do Curso de Magistério extrativista e o que mudou após a conclusão deste, em relação a vida pessoal/profissional dos educandos? O que mudou nas comunidades de pertença dos egressos?

Cabe destacar que essa formação tem sua origem numa pesquisa-diagnóstico (UFPA, 2013), que culminou com a elaboração de uma proposta pedagógica de formação de professores, o Curso de Magistério Extrativista, aumentando ainda mais as expectativas sobre o curso, não só para quem teve oportunidade de participar da experiência, mas também para as famílias, que viam nessa ação a oportunidade de desenvolvimento profissional dos filhos, familiares/amigos, além de favorecer o bem comum da comunidade e fortalecer os laços de pertencimento entre os egressos do curso/ futuros professores e as RESEX.

1.4 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo de formação de professores desenvolvido no Curso Magistério da Terra do Meio, na Reserva Extrativista Rio Xingu, por meio da análise das trajetórias e das expectativas de seus egressos, ampliando-se dessa maneira o quadro de referências teórico-conceituais desse campo de conhecimento, de modo a evidenciar possibilidades de mudança nos processos de formação de professores que atuam com povos e comunidades tradicionais.

Em relação aos objetivos específicos, destacam-se os seguintes: 1. Analisar as expectativas dos egressos sobre o seu processo de formação, antes e após a conclusão do curso; 2. Compreender as transformações que ocorreram na vida pessoal e profissional dos egressos; 3. Refletir sobre a formação diferenciada de professores em comunidades extrativistas.

1.5 Organização da Dissertação

Este texto está organizado em Introdução e quatro capítulos. Na Introdução tem-se uma contextualização da pesquisa, seu campo de investigação, as questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos.

No primeiro capítulo, “Procedimentos Metodológicos”, tem-se o caminho teórico-metodológico da realização do estudo, apresentando o método utilizado, a abordagem, técnicas utilizadas para a coleta e análise de dados, lócus da pesquisa e apresentação do perfil dos seus sujeitos, além do referencial teórico que orientou essa escolha.

O segundo capítulo, “Territórios: As Reservas Extrativistas no Brasil e na Amazônia”, traz informações sobre o modelo de unidades de conservação no Brasil, em seus vários aspectos (político, socioambiental, cultural e econômico) a fim de melhor situar a Resex Rio Xingu, que é o local onde ocorreu o processo de formação em questão nesta pesquisa.

O terceiro capítulo, “Formação de Professores e Educação na Amazônia”, aborda questões gerais e relevantes sobre a formação docente neste território, apresentando um quadro dos paradigmas da formação que prevalece nas experiências realizadas nessa região.

O quarto e último capítulo, “Magistério: A Formação de Educadores e Educadoras Extrativistas na Resex Rio Xingu/ Terra Do Meio - Pará”, trata especificamente da experiência em tela, abrangendo as questões referentes ao processo de formação dos sujeitos dessa pesquisa e sua inserção profissional, além de apresentar a dinâmica do curso pautado na Pedagogia da Alternância e outras considerações. Busca-se neste capítulo analisar os dados conforme o direcionamento das questões norteadoras deste estudo.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com base nos estudos de Passos e Barros (2009) e Alvarez e Passos (2009), apresento o caminho metodológico que percorri na construção desta pesquisa, considerando que, dada sua natureza, trata-se bem mais de acompanhar processos do que propriamente descobrir ou revelar supostas verdades. Nesta percepção, que prioriza o trajeto, o acompanhamento dos processos e a imersão em um território que já está estabelecido, destacamos a cartografia como possibilidade de caminhar junto, de vivenciar e compartilhar aprendizagens.

A cartografia como método de pesquisa tem seus fundamentos baseados nos estudos de Deleuze e Guattari (1995), voltados a compreender uma pesquisa na área da botânica, em que utilizam conceitos e princípios que divergem dos modelos tradicionais/centralizados. Não é objetivo aprofundar a escrita sobre o surgimento da cartografia como metodologia científica, mas tão somente apresentar alguns fundamentos que convidam a repensar as bases de um fazer científico que não seja restrito e padronizado. Nesse sentido,

Deleuze e Guattari colocaram em movimento uma maneira outra de problematizar o entendimento do que seja a realidade. Consideraram eles que a realidade, enquanto produção maquínica, não se sustentava em nenhuma essência, em nenhuma verdade inaugural, em nenhum fundamento centralizador e em nenhuma consciência transcendente a dar um destino unificado ao universo. Ao contrário disso, propuseram que a realidade não é necessariamente um lugar, mas um processo de composições plurais a tramarem mundos. As significações, as políticas, as estéticas, as linguagens, os sujeitos (SIMONINI, 2019, p. 4).

O ato de cartografar prima pelo desenvolver, pelo acompanhar, levantar e registrar dados, em uma relação coemergente entre pesquisador e 'objeto' pesquisado, caracterizando um método como um fazer, um caminho que se perfaz vivenciando a realidade dinâmica em que se encontra o fenômeno estudado (PASSOS; BARROS, 2009).

Assim, o conhecer se dá pelo estabelecimento de relações que constituem o processo e não pode se concretizar sem que haja a vivência, a experiência de andar pelo caminho que se trilha passo a passo. Pois, o "conhecer não é tão somente representar objetos ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, mas pressupõe implicar-se com o mundo [...]" (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 131).

A cartografia como método de pesquisa nos remete à experiência de viver, imergir na atmosfera existencial do objeto, aprendendo e conhecendo mais por habitar um espaço comum e visualizar a constituição da autenticidade do que se busca conhecer. Por isso, “tal aprendizado não pode ser enquadrado numa técnica e em um conjunto de procedimentos a seguir, mas deve ser construído no próprio processo de pesquisa” (ALVAREZ; PASSOS, 2009, p. 135).

Com isso, Oliveira e Sousa (p. 23, 2022) afirmam que a Cartografia é apresentada “[...] como uma alternativa metodológica no âmbito da pesquisa qualitativa, que consegue adentrar no emaranhado das múltiplas e heterogêneas dimensões que as relações entre sujeitos e objetos tecem no contexto contemporâneo”. Além disso, a Cartografia “[...] se aproxima da pesquisa etnográfica uma vez que aposta na afetação mútua entre pesquisador e participantes, destacando o processo coletivo de produção de subjetividades do território pesquisado” (OLIVEIRA; SOUSA, p.27, 2022).

O método em questão requer do pesquisador um posicionamento aberto/flexível, visto que ao adentrar o campo de estudo ocorre uma conexão/integração com o caminho que será traçado, o foco de investigação e seus sujeitos. O cartógrafo precisa estar atento e receptivo ao observar os movimentos deste território, sem limitações metodológicas, ou determinações fechadas, mas com abertura necessária à construção do conhecimento.

Dessa forma, a cartografia desenvolve-se como uma estratégia metodológica que acompanha o percurso de construção da pesquisa, que prioriza o movimento dos acontecimentos, de forma que as possibilidades de estudo, interação entre pesquisador e campo de pesquisa alarguem-se e não sejam restringidas (OLIVEIRA; MOSSI, 2014).

Oliveira e Paraíso (2016), em sua obra “*Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação*”, trazem aspectos relevantes sobre o método da cartografia e a pesquisa educacional, apresentando o método como uma forma de pesquisar que prioriza a multiplicidade, a transversalidade e os aspectos mais sensíveis encontrados no território da pesquisa.

De acordo com os estudos sobre os pressupostos teórico-metodológicos e mediante a experiência da prática desenvolvida durante toda a pesquisa, entende-se que o método da cartografia não é como uma receita, mas como um trabalho

artesanal, elaborado com os recursos obtidos durante a trajetória, que também exige o rigor científico necessário à pesquisa em educação.

Assim como Alvarez e Passos (2009), comecei minha pesquisa aberta e receptiva a novos aprendizados, com olhar atento e curioso à dinâmica daquele território existencial e suas nuances. Foi, então, a partir desse processo de imersão no campo de estudo e vivenciando o fenômeno que começou a se configurar um interesse, uma ideia que motivou a investigação em questão. A seguir apresentarei a minha experiência de aproximação com o tema de pesquisa e as relações que influenciaram e afirmaram a opção pelo método da cartografia.

2.1 Imersão no Campo de estudo (Relação com o tema)

A minha aproximação com o tema formação de professores extrativistas iniciou em 2016, quando comecei a trabalhar no Curso de Magistério Terra do Meio como bolsista (técnica em logística) da Resex Rio Xingu. A proposta do projeto era formar professores para atuação nas áreas extrativistas das Reservas do Rio Xingu, Rio Iriri e Riozinho do Anfrísio.

A minha função estava relacionada à organização das viagens nos períodos de Tempo Escola e Tempo Comunidade, bem como à operacionalização de questões logísticas que viabilizavam a execução prática das atividades nos períodos de aula. Além disso, eu era responsável por auxiliar os professores no suporte necessário para impressão do material didático. É importante ressaltar que os aspectos operacionais e pedagógicos eram tratados como interdependentes.

Sempre vi o Curso de Magistério Extrativista como uma experiência diferenciada por todos os desafios que eram enfrentados para a concretização das atividades pedagógicas, iniciando pela árdua viagem até o local onde aconteciam as aulas. No caso da Resex Rio Xingu, o percurso de Altamira para a comunidade onde eram realizadas as aulas é de aproximadamente doze horas de voadeira.



Imagem 1: Foto tirada durante a viagem
Fonte: Acervo pessoal



Imagem 2: Foto tirada durante a viagem
Fonte: Acervo pessoal

A mobilização da equipe de professores e da comunidade sempre foi uma força unificada que tornou possível a realização deste Curso, que foi um acontecimento muito esperado por todos os envolvidos e, principalmente, para os educandos e seus familiares, que viam a possibilidade de mudança da realidade da educação em seus territórios.

Eu ainda era estudante do Curso de Pedagogia e minha inserção nessa experiência foi enriquecedora! Como mencionado, o projeto foi orientado com a Pedagogia da Alternância, fato que proporcionou uma experiência diferenciada em minha trajetória. Permaneci no projeto como bolsista de graduação e depois como bolsista de pós-graduação *lato sensu* até 2018. Como bolsista, eu atuava também na assessoria da coordenação da turma da Resex Rio Xingu.

Durante a etapa de aulas, a equipe da coordenação e de professores ia até a Reserva Extrativista Rio Xingu – RESEX Rio Xingu - e permanecia lá por aproximadamente vinte e três (23) dias; nesse período eram desenvolvidas as atividades educativas, no chamado Tempo Escola. E foi neste período, que eu tive a oportunidade de vivenciar, acompanhar os processos e conviver naquele território existencial, compartilhando experiências com os sujeitos que ali habitavam, em um movimento dinâmico que entrelaçava o Curso Magistério, os modos de vida, a cultura, as atividades do dia a dia e todos os aspectos que integravam a vida naquela comunidade.

Quando terminava o TE, os professores e a equipe técnica retornavam para Altamira e os alunos faziam as suas pesquisas em suas comunidades de moradia,

onde realizavam as atividades planejadas com os professores. Esse material, posteriormente, seria apresentado/discutido no chamado Tempo Comunidade, fazendo com que o aluno vivenciasse a experiência de ser pesquisador/investigador de sua realidade, tornando-se protagonista do seu processo educativo.

Vivenciar essa experiência e acompanhar a dinâmica do processo de formação de professores extrativistas, que estavam sendo preparados para atuar como docentes em suas próprias comunidades, despertou o interesse em investigar as expectativas dos egressos sobre seu processo de formação e como esse processo transformou a realidade pessoal e coletiva de cada um e de suas comunidades.

Durante a experiência como bolsista de graduação no Curso de magistério Extrativista, no ano de 2016, realizei estágio supervisionado e desenvolvi parte de minha pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC na Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF Gabiroto (escola pólo da Resex Rio Xingu). Nesta ocasião, a pesquisa abordou as práticas pedagógicas em classes multisseriadas. Tive a oportunidade de conhecer um pouco mais da realidade das escolas do campo/extrativista.

Neste período em que realizei a pesquisa para o TCC da graduação ocorriam também as aulas do curso Magistério Extrativista e quando surgiu a oportunidade de realizar o curso de mestrado, em 2021, logo remeti a proposta de pesquisa ao processo de formação dos professores e sua ocupação posterior as escolas de suas comunidades, sendo este um dos objetivos principais do Curso de Magistério Extrativista.

O tema da formação de professores me desperta muito interesse. Comecei a questionar sobre o processo de formação inicial e continuada dos docentes, sobre as necessidades básicas de formação que esse profissional vislumbra e sobre os resultados gerados na prática docente. Indagando essas questões e a realidade que tive a oportunidade de observar, acompanhar e vivenciar com a experiência educativa do Curso, me propus a aprofundar meus conhecimentos sobre este tema, especificamente no processo de formação de professores do Curso de Magistério da Terra do Meio - RESEX Rio Xingu.

Pesquisar as expectativas dos egressos do curso sobre seu processo de formação antes e depois da experiência, o que mudou em suas vidas, como influenciou na prática daqueles que já atuavam como professores, se conseguiram espaço na docência em sua comunidade após a formação, as expectativas e

pretensões dos egressos após o processo de formação inicial no magistério, entre outras questões que pudessem revelar os resultados desse projeto para as comunidades extrativistas da RESEX Rio Xingu.

E assim foram se desenhando os caminhos da pesquisa, no construir, no observar, no acompanhar... pois com esse período de convivência, durante as etapas de TE, participei ativamente de oficinas, aulas, seminários, momentos de descontração nos intervalos, com os jogos, esportes, refeições e a dinâmica de convivência nos alojamentos compartilhados, entre tantos outros momentos que só a imersão no território existencial proporcionou.

2.2 Outras referências teórico-metodológicas

A convivência com o território, no qual a experiência do Curso de Magistério Extrativista ocorreu, entre os anos de 2016 e 2018, permitiu um conjunto de vivências que marcou muito, minha formação no âmbito profissional e pessoal. Quando surgiu a possibilidade de ingresso no mestrado em Educação, não tive dúvidas a respeito do campo de investigação a seguir. Nesse percurso, com o intuito de investigar o processo de formação de professores extrativistas, que se deu em seu próprio território, com características específicas, senti necessidade de ampliar os caminhos de compreensão teórica e de construção metodológica.

Não é tarefa fácil traçar os caminhos metodológicos de uma pesquisa, justamente porque é uma estrada longa em que o pesquisador anda em busca de conhecer seus objetivos, sujeitos, fenômenos e respostas para suas questões norteadoras. É no percurso metodológico que se desenha a construção da pesquisa, a forma como foi pensada e realizada, passo a passo, com a flexibilidade necessária para compreender o dinamismo do objeto e do lugar em que ele existe (ALVAREZ E PASSOS, 2009).

Além disso, como afirma Gatti (2012, p.25), “Não é fácil caracterizar os caminhos da elaboração das pesquisas no campo educacional pela variedade temática, diversidade dos problemas e de subáreas do campo, historicamente tomado”. Com isso, é necessária a elaboração cuidadosa de um procedimento metodológico que guiará o pesquisador do início ao fim do estudo, para que este não se perca de seus objetivos na trajetória.

Ainda segundo Gatti (2012), o que torna a pesquisa em educação pertinente é a forma de analisar criticamente o contexto social/real, levando em conta as interrelações que constituem o fenômeno. Ademais, o que torna um estudo significativo é a ampliação das perspectivas teóricas e as contribuições para determinadas abordagens.

A pesquisa em educação, geralmente, nos remete a uma ação investigativa com uma função social/educacional e política, que parte de uma inquietação. Nem sempre uma pesquisa resulta na transformação de uma realidade, mas contribui de alguma forma com processos educativos, que podem ser alterados, reinventados e até criados com base em estudos de outros pesquisadores.

No percurso desta pesquisa, em relação aos procedimentos técnicos e abordagem, foram essenciais os estudos de Marconi e Lakatos (2010), Denzin e Lincoln (2006), Flick (2009 e 2013), Gil (2010), dentre outros. Baseando-me nesses estudos foi possível organizar tecnicamente os caminhos a serem percorridos e refinar a abordagem da pesquisa e as técnicas a serem utilizadas para o levantamento e registro de dados.

2.3 Abordagem e parte prática da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, pela natureza da presente pesquisa, a abordagem que melhor atende às suas especificidades é a qualitativa, pois permite compreender as concepções acerca de um determinado processo, bem como compreender as aspirações dos sujeitos, egressos do Curso de Magistério Extrativista.

A abordagem qualitativa está relacionada ao mundo de significados, motivações, relações, processos e fenômenos correspondentes a um determinado espaço em que se encontra o foco do estudo, que é observado e analisado de forma subjetiva e profunda. De acordo com Flick (2013, p. 23), a pesquisa qualitativa “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”.

O ambiente do fenômeno e os sujeitos que fizeram parte do movimento tornam-se as fontes de dados principais desse tipo de investigação. Buscar compreender os significados, as expectativas e todos os aspectos de uma realidade vivenciada em um dado acontecimento é ponto central desse tipo de abordagem em que o pesquisador

acompanha os processos por meio da observação e da escuta atenciosa dos sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, a pesquisa se deu pela observação participante, momento em que estreitei os laços com o fenômeno estudado, caracterizando essa ação como essencial para o estudo, que seria posteriormente delineado e construído no decorrer da experiência. Como afirma Flick (2013):

A observação participante pode ser entendida como um processo de duas partes. Primeiro, supõe-se que os pesquisadores se tornem participantes e encontrem acesso ao campo e às pessoas que estão nele. Segundo a própria observação se torna mais concreta e mais fortemente orientada para os aspectos essenciais das questões de pesquisa (FLICK, 2013, p. 122,).

A convivência com o território e a observação participante contribuíram para refinar as questões de pesquisa, que começou a tomar forma e direcionamento. Nesta perspectiva, destacou-se uma ótica interpretativa em que o pesquisador observa o fenômeno em seu cenário natural. Em relação à observação como instrumento de produção de dados, destacamos a contribuição de Denzin e Lincoln, quando afirmam que a pesquisa qualitativa:

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17).

No trajeto da pesquisa, a abordagem é a inspiração que embasa a busca pela compreensão do fenômeno e auxilia na interpretação dos significados das experiências vividas no processo de estudos. Assim, a abordagem situa o pesquisador em seu cenário de pesquisa, tornando seu olhar sensível a cada detalhe percebido, uma fotografia, uma troca de saber, um diálogo carregado de representações de como os sujeitos interpretam a sua realidade.

Além disso, a abordagem do tipo qualitativa pressupõe a subjetividade do movimento, das relações, da escuta do outro, da vivência e do acompanhamento do processo e dos significados atribuídos ao fenômeno, aspectos que corroboram a escolha do método de pesquisa cartográfico.

Assim, ainda que não houvesse uma intenção deliberada de pesquisa propriamente dita, anterior à imersão no contexto do projeto de formação de

professores, compreendo que o presente estudo iniciou por essa imersão no território em que se deu o fenômeno investigado, do qual fui parte integrante. A escolha, a *posteriori*, do “objeto” de pesquisa corrobora a relação já existente entre mim e o contexto da investigação, retroalimentando uma relação coemergente com o campo pesquisado (ALVAREZ; PASSOS, 2009). Dessa forma, a observação se deu no momento em que os processos eram acompanhados e compartilhados, em tempo real e concomitantemente ao acontecimento do fenômeno, agora definido como campo de investigação. Essa foi a primeira parte prática da pesquisa, baseada na observação participante, registros em fotos e relatórios.

A vivência no território de estudo e a aproximação com o campo/fenômeno permitiram conhecer e aprender “com” os sujeitos da pesquisa e posteriormente criar a motivação para o estudo. Sem metas pré-determinadas, a investigação se desenvolveu no passo a passo do processo. A imersão no contexto foi paulatinamente, motivada por uma relação inicial de trabalho, durante o período de colaboração com o Curso. E mesmo sem ter ainda clareza de que iria investigar o Curso de Magistério, minhas observações eram minuciosas, pois já havia o interesse de compreender como aquela experiência educativa poderia transformar a realidade da educação dos sujeitos na Resex.

Estes desdobramentos não enfraquecem o rigor científico da pesquisa, ao contrário, convergem quanto à possibilidade de um estudo que prioriza a experiência da relação entre pesquisador-pesquisando-campo de pesquisa, flexibilizando a ótica do pesquisador que se torna atento e mais sensível à realidade dinâmica, que não se restringe a seguir teorias e métodos previamente estabelecidos, mas se torna mais cuidadoso ao acompanhar o fenômeno e assim desenhar e construir os caminhos da investigação (ALVAREZ; PASSOS, 2009).

Após a definição da problemática da pesquisa, que aconteceu no processo de elaboração do projeto para o ingresso no mestrado, iniciei a pesquisa bibliográfica e documental com o intuito de aprofundar os conhecimentos sobre os principais conceitos e categorias a respeito dos temas: Formação de Professores, educação diferenciada, reservas extrativistas, Pedagogia da Alternância e outros temas transversais ao foco deste estudo, de forma a contextualizar as questões norteadoras e a realidade do campo de pesquisa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Marconi e Lakatos (2010) afirmam que esta técnica possibilita a análise de determinados temas sob um novo enfoque e uma nova

abordagem, resultando em percepções variadas, aumentando assim o referencial teórico sobre um campo de investigação. Com isso, foi possível ampliar as referências bibliográficas e delinear a estrutura e a organização do texto, de forma a alcançar os objetivos propostos.

Quanto à pesquisa documental, embora seja um pouco difícil diferenciá-la da anterior, pela proximidade dos objetivos de cada uma, é sabido que a pesquisa bibliográfica é considerada de caráter secundário, pois é baseada nos escritos de autores que fizeram o tratamento primário de dados sobre determinado tema, diferentemente da pesquisa documental, em que o pesquisador tem contato primário com determinado documento, analisando-o em primeira mão e de acordo com seus objetivos, devendo, por isso, ser uma pesquisa cautelosa, como afirma Oliveira (2007).

Nessa perspectiva, foram analisadas as legislações referentes aos temas abordados no decorrer do estudo e os dados coletados nos portfólios dos estudantes do Curso de Magistério. Os documentos foram analisados com o objetivo de situar o aparato legal que sustenta os temas discutidos, como a Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Reservas Extrativistas, entre outros.

Foram analisados também os portfólios, que são documentos que registram atividades, textos, desenhos e diversas produções realizadas pelos estudantes ao longo do curso e armazenadas em um tipo de pasta individual (JONES; SHELTON, 2006)¹. Esses documentos auxiliaram no entendimento das questões levantadas sobre o processo de formação docente dos egressos do curso, o tipo de atividades que eram realizadas e os itinerários formativos.

Assim, os portfólios foram uma rica fonte documental que auxiliou no processo do aprofundamento da pesquisa, além de permitir visualizar individualmente as atividades realizadas pelos egressos e, de forma geral, acompanhar os avanços cognitivos dos estudantes materializados nas produções arquivadas. A análise destes

¹ “Portfólios são documentos personalizados do percurso de aprendizagem, são ricos e contextualizados. Contêm documentação organizada com propósito específico que claramente demonstra conhecimentos, capacidades, disposições e desempenhos específicos alcançados durante um período de tempo. Os Portfólios representam ligações estabelecidas entre ações e crenças, pensamento e ação, provas e critérios. São um meio de reflexão que possibilita a construção de sentido, torna o processo de aprendizagem transparente e a aprendizagem visível, cristaliza perspectivas e antecipa direções futuras” (JONES; SHELTON, 2006, p. 18-19).

documentos permitiu visualizar a trajetória de vida dos educandos, bem como associar as atividades à dinâmica do curso e sua metodologia diferenciada.

Considerei relevante analisar este material, tendo em vista essa relação de perspectivas do processo e projeções futuras que este tipo de metodologia traz para o itinerário formativo. Por isso, tomei esses materiais como fonte de dados para ampliar a dimensão da análise proposta. Os portfólios de atividades produzidas ao longo do processo de formação dos egressos estão atualmente arquivados na Faculdade de Etnodiversidade/Campus Altamira/UFPA.

Após a observação participante e a investigação documental foram realizados os diálogos com os sujeitos, que aconteceram no período de 2022 e 2023. Guiando-me por um roteiro aberto de questões, conversei com os egressos do Curso de Magistério Extrativista sobre suas expectativas anteriores e posteriores ao curso, abordando outros temas como: a dinâmica do curso, a estratégia de utilização da Pedagogia da Alternância na experiência do curso, a inserção dos estudantes no campo profissional e as transformações nas comunidades e na Resex decorrentes do processo de formação docente ofertado pelo Curso.

As informações registradas foram organizadas e sistematizadas de modo a facilitar a análise. Após a execução do processo metodológico houve a apresentação dos dados, com o objetivo de construir as discussões relacionadas ao processo de formação de professores do Curso Magistério Extrativista, orientadas pelas questões norteadoras apresentadas por esta pesquisa.

Para além do momento de imersão no território e de convivência com o campo pesquisado, que caracterizou o método cartográfico da pesquisa, desenvolvi a pesquisa de campo, visando articular os dados observados com as atividades de entrevista dos sujeitos participantes do processo de formação docente, por meio da escuta atenciosa e direcionada às questões relacionadas aos objetivos do estudo.

A Pesquisa ou Estudo de Campo (GIL, 2010) caracterizou-se, no primeiro momento, pela observação participante na comunidade, e depois, pelos momentos de diálogo com cada sujeito da pesquisa. Com isso, foi possível validar o fenômeno observado e as fontes consultadas.

2.4 Lócus da pesquisa

O *lócus* inicial da pesquisa foi a comunidade Gabiroto, na Resex Rio Xingu, local em que aconteceram os encontros do curso de formação de professores da Resex. Neste cenário, foi possível uma intensiva observação nos períodos de tempo escola, que aconteciam duas vezes ao ano. Esta observação se deu nos anos de 2016, 2017 e 2018.

Nesse período esta pesquisa ainda não estava em execução, contudo, houve um processo de imersão que possibilitou a observação direta da dinâmica do curso nos momentos em que participei das aulas como integrante bolsista do projeto, acompanhei todas as atividades desenvolvidas e compartilhei os mesmos espaços com a equipe de professores formadores e alunos do Curso de Magistério Extrativista.

Essa experiência de convivência me oportunizou o compartilhamento do local de dormida, das refeições, das atividades recreativas e pedagógicas, dos banhos de rio e dos jogos de futebol e vôlei que aconteciam ao entardecer, após a aula. Essas atividades estreitaram meus laços com os sujeitos e a realidade do território da Resex.

Ao destacar a relação com a pesquisa, afirmo que houve dois espaços-tempos distintos de convivência. No primeiro, a observação ocorreu no próprio território da Resex, onde ocorreu o Curso de Magistério Extrativista, com os educadores e estudantes do curso, durante a execução do mesmo. Posteriormente, em 2022/2023, após o término do Projeto Magistério, e em função das dificuldades de logística para retornar ao local do curso, tomei proveito do fato de uma boa parte dos egressos estudar no campus da UFPA em Altamira, onde foi possível encontrá-los para os diálogos durante as entrevistas.

Para que fosse possível tornar a Universidade o *lócus*, que oportunizou o encontro e conversa com os egressos, realizei contato prévio com os egressos do Curso com o intuito de definir o melhor momento para realizar os diálogos durante os meses de dezembro de 2022 e janeiro/fevereiro de 2023, por ocasião de sua permanência no período de Tempo Universidade, nos cursos de Etnodesenvolvimento, Letras, Educação do Campo e Medicina.

2.5 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os egressos do curso Magistério Extrativista da Terra do Meio, especificamente os egressos da turma da Resex Rio Xingu. São sete (07) sujeitos na faixa etária entre vinte e três (23) e trinta e quatro anos (34). Mães/pais de família, trabalhadores(as), pertencentes às comunidades extrativistas da Terra do Meio.

O curso ocorreu em duas etapas (ensino fundamental e ensino médio), sendo que ao todo participaram do processo de formação cerca de vinte e seis (26) jovens e adultos, sendo que somente vinte (20) estudantes concluíram as duas etapas e obtiveram a certificação de nível médio/magistério, sendo que os demais concluíram apenas o ensino fundamental.

Levando em consideração que sete (07) dos vinte (20) egressos foram entrevistados, consideramos um quantitativo considerável do total de concluintes para a realização da pesquisa. Também consideramos significativo para a pesquisa analisar entre os documentos disponíveis, os portfólios dos egressos do curso. Informamos ainda que 71% dos entrevistados são do sexo masculino.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa constroem uma verdadeira tessitura da vida social e da realidade vivida, das experiências compartilhadas (FREITAS, 2002). Para o estudo em tela, os egressos tiveram papel essencial, pois sob a ótica deles busquei analisar o fenômeno, que teve como base a vivência no processo de formação docente, realizado com o Curso de Magistério Extrativista.

3 TERRITÓRIOS: RESERVAS EXTRATIVISTAS NO BRASIL E NA AMAZÔNIA

Este capítulo apresenta algumas informações necessárias para a compreensão da configuração dos territórios que se tornaram Unidades de Conservação/UC, dentre estes as Reservas Extrativistas, seja em nível nacional, regional ou local, com o intuito de situar a organização histórica das áreas de Resex, em seus diversos aspectos.

Território, lugar, espaço, natureza são termos que remetem a lugar de estar, pertencer, morar e viver de um sujeito, um grupo, uma comunidade, um povo. Ao ocupar um espaço geográfico, o ser humano estabelece com o ambiente suas relações e desenvolve suas formas de vida, sociedade e produção, integrando e apoderando-se de um território. Sendo assim, enquanto o espaço é natural, o território se constitui a partir de uma construção humana. Como afirma Milton Santos:

A configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima (SANTOS, 1996, p.51).

O conceito de território é diverso e associa-se, no senso comum, a um espaço geográfico, a um lugar. Mas este conceito não é tão simples, ao contrário, é múltiplo e complexo porque envolve relações de vida e poder. Essa relação desenvolvida entre o ser humano e o território em que ele vive é denominada territorialidade, compreendida por Saquet (2009) como:

(...) um processo de relações sociais, tanto econômicas, como políticas e culturais de um indivíduo ou de um grupo social. A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. é o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana (SAQUET, 2009, p. 8).

Por isso mesmo, a formação de territórios vai muito além das referências espaciais e geográficas, dado que é necessário entender como esse território foi construído e se constituiu, no sentido identitário, cultural e, conseqüentemente, como se dão as questões socioeconômicas e políticas que fizeram e fazem parte desse processo de constituição. Isso pressupõe também as relações de poder advindas do simbolismo da dominação e da apropriação. Além disso, como afirma Fernandes (2006, p. 2), existe a dinâmica existencial que envolve as práticas da “Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., e que

são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. São concomitantemente interativas e completivas. Elas não existem em separado”.

Nessa perspectiva, um território não é neutro, quando tratado da ótica subjetiva, isto porque é uma constante que integra os seres que dali se apropriaram, cada um com intenções, aspirações, motivos, identidades, interesses políticos e econômicos distintos, e outras características singulares que materializam o pertencimento a determinado lugar. Como afirma Santos (1999):

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 8).

Assim, ao analisar um território é necessário fazê-lo em sua completude, levando em consideração os mais variados aspectos que o constituem, pois além de espaços geográficos, os territórios são espaços sociais, políticos e econômicos, seguindo a lógica territorial que foi construída historicamente pela ocupação e adequação do ser humano ao espaço natural.

Considerando este referencial concernente às questões conceituais de território, adentramos agora mais especificamente nos territórios das Unidades de Conservação/ Reservas Extrativistas no Brasil e na Amazônia, para abordarmos a reserva extrativista Rio Xingu, *locus* inicial desta pesquisa, onde ocorreu o processo de formação que investigamos com este estudo.

O modelo de Unidades de Conservação/UC no Brasil segue, em certa medida, o conceito de UC associado à criação do Parque Nacional de *Yellowstone*, em 1872, nos Estados Unidos, com o objetivo de guardar e zelar o patrimônio natural (CASTRO; MAIA, 2020).

No Brasil, motivado pela criação do Parque de *Yellowstone*, o brasileiro André Rebouças, em 1876, propôs a criação dos primeiros parques de conservação, porém sem sucesso. Somente em 1937 foi criada a primeira área protegida entre nós, o Parque Nacional de Itatiaia, no Rio de Janeiro.

A ideia inicial dos Parques era conservar e proteger os patrimônios naturais como bens comuns, que serviriam também como espaços de apreciação e visitação, sem prever a permanência de pessoas nesses espaços. Posteriormente, o conceito

foi se modificando e passou a priorizar a proteção da fauna e da flora e a manutenção da biodiversidade dos territórios.

Com o avanço da degradação do meio ambiente foram necessárias medidas integradas entre países e coletivos responsáveis por garantir os patrimônios naturais e, com isso, nas décadas de 1930 e 1940 foram realizadas Conferências Internacionais com o objetivo de estabelecer um sistema de cooperação que fortalecesse as políticas de proteção das riquezas da natureza e dos territórios.

Essas Conferências resultaram em Planos Nacionais e em outros encontros internacionais nas décadas seguintes que visaram padronizar e estabelecer o modelo de Unidade de Conservação. Porém, somente em 1982, na III Conferência Mundial de Parques, em Bali, surgiram questões mais direcionadas à existência de comunidades nativas nas áreas de proteção (CASTRO; MAIA, 2020).

Com o intuito de conciliar as questões de proteção de áreas naturais e o uso dos recursos renováveis pelas comunidades tradicionais, o Estado criou o Decreto nº 98.897/1990, que dispõe sobre as Reservas Extrativistas e as caracteriza como espaços territoriais destinados à exploração autossustentável e conservação das riquezas naturais renováveis, por população extrativista, em seu artigo 1º.

Assim, a permanência do ser humano no espaço natural e a utilização das riquezas das águas e das florestas de modo sustentável tornaram-se uma alternativa econômica viável para manter a segurança e a conservação da floresta amazônica brasileira, historicamente ameaçada por invasões, queimadas, desmatamento e extração ilegal das riquezas da natureza, como por exemplo, o ouro e outros metais preciosos nela existentes.

O aumento das demandas por conservação de territórios no Brasil influenciou a criação de órgãos responsáveis pela gestão de áreas protegidas, legislações e políticas públicas voltadas a esse fim. Como exemplos, citamos a criação do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Renováveis – IBAMA (Lei nº 7.735/1989), do Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC (Lei nº 9.985/2000) e do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (Lei nº 11.516/2007) como os principais marcos legais do sistema de conservação brasileiro.

Dessa forma, o modelo de UC se constituiu no Brasil e aprimorou-se de acordo com as necessidades ambientais, socioeconômicas e políticas de cada região. Porém, paralelamente ao surgimento desse conceito e à elaboração de políticas públicas referentes a áreas de proteção integral (sem a presença de seres humanos),

aconteciam outros movimentos reivindicando o reconhecimento da existência e do papel social de povos e comunidades tradicionais que viviam na floresta; começa, assim, o movimento pela criação de unidades de áreas protegidas com a presença de seres humanos, entre as quais se destacam as Reservas Extrativistas.

3.1 As Reservas Extrativistas no Brasil

O surgimento das Reservas Extrativistas está associado a um significativo período da história de desenvolvimento econômico do Brasil, o ciclo da borracha. Isto porque foi no período de expansão deste ciclo, por volta da década de 1880, que várias regiões do norte do país foram fortemente povoadas com imigrantes de outras regiões, principalmente do nordeste do país, que foram se apropriando e integrando àqueles territórios e somando-se às comunidades que ali já estavam (EULER *et. al*, 2021).

No auge do ciclo da borracha, sob influência da revolução industrial e automobilística que caracterizava aquele período histórico, a Amazônia fervilhava de trabalhadores, que visavam condições mais rentáveis de produção. Além disso, havia também a presença de grandes investidores nacionais e internacionais (SANTOS, 2019).

Esse movimento de interesses econômicos influenciou diretamente na expansão urbana e desenvolvimento da região norte do Brasil e outras abrangentes, com diversas transformações econômicas, sociais e naturais, caracterizando seu crescimento e a constituição de seus variados territórios.

Após o período intenso de crescimento populacional e econômico da região amazônica, sobreveio o declínio do ciclo da borracha motivado em grande parte pelo saqueamento de matéria-prima, assim como pelo deslocamento do eixo de produção para o Oriente:

O primeiro “boom” de produção de borracha durou até o início do século XX, quando grandes plantações de seringueiras foram feitas no Ceilão e Malásia, a partir de sementes e mudas brasileiras. Esse fato quebrou o monopólio do Brasil sobre a borracha e seu preço caiu, com o início da produção de borracha no Oriente. (BRASIL, 2012, p. 33)

Com o declínio econômico do primeiro ciclo da borracha, na década de 1910-1920, aconteceu também o esvaziamento das áreas de floresta, em decorrência da busca por outras alternativas de trabalho e investimento. Para os que permaneceram no território, estas circunstâncias influenciaram o aumento expressivo do extrativismo

de outras variedades e, principalmente, das atividades de pecuária, e, como consequência o desmatamento de grandes áreas, em decorrência desta última (SILVA; SCUDELLER, 2022).

Este cenário impossibilitou a permanência dos seringueiros naqueles territórios, que passaram a sofrer constantes ameaças de apropriação por parte de fazendeiros e madeireiros, o que causou marcantes conflitos fundiários e o derramamento de sangue motivado pela disputa de espaços e interesses (Memorial Chico Mendes, 2023).

Neste período de fortes disputas envolvendo interesses econômicos e territoriais, foi necessária a organização social por meio, principalmente, de sindicatos como uma forma de fortalecer a luta pelos direitos dos seringueiros, que se viam pressionados pelos grileiros que visavam a tomada de terras para derrubada da floresta, investimento na pecuária e especulação. Um dos nomes mais conhecidos nesta luta foi Chico Mendes.

Chico Mendes, filho de seringueiro e seringueiro também, era ativista na luta pelos direitos dos trabalhadores da floresta, se constituiu uma importante liderança na defesa da floresta e lutou contra a ditadura e a favor da vida na floresta:

A convivência de Chico com a floresta e o conhecimento que adquiriu sobre como obter da natureza os meios de vida instigaram sua curiosidade e deram origem a uma teoria que seria, mais tarde, comprovada: a de que os benefícios derivados da manutenção da floresta são maiores do que o valor que se obtém com a sua derrubada (Memorial Chico Mendes, 2023).

Essa era a principal questão defendida por Chico Mendes, usufruir das riquezas da natureza de forma sustentável, respeitando a floresta e suas diferentes formas de vida, garantindo a proteção e a manutenção do território. O interesse maior era o uso da terra e dos bens da floresta de forma cooperada e não a posse individual de terras, pois a terra continuaria sendo do Estado, mas seria cuidada pelos extrativistas.

Após encabeçar os movimentos sindicais em defesa da floresta e do direito dos trabalhadores, e para além da sua ideologia de respeito à floresta e às formas de manutenção deste território, Chico Mendes ficou conhecido internacionalmente. Em 1985, ele fez parte da organização do 1º Encontro Nacional dos Seringueiros, que aconteceu em Brasília, onde “criaram o Conselho Nacional dos Seringueiros como entidade representativa e elaboraram uma proposta original de reforma agrária: as Reservas Extrativistas” (Memorial Chico Mendes, 2023).

A ideia de um modelo de área de proteção combinando o sujeito humano ao equilíbrio ambiental, a reserva extrativista, surgiu após muitas considerações em busca de uma alternativa que respeitasse a vida na floresta e os direitos dos seringalistas/povos tradicionais, que eram os guardiões da floresta e conseguiam viver e produzir ali sem que isso causasse danos à natureza:

(...) a ideia de Chico Mendes e de seus aliados começou a tomar forma durante 1º Encontro Nacional dos Seringueiros, realizado em outubro de 1985 em Brasília, com as seguintes características: a não divisão da floresta em lotes, a não regularização da posse como propriedade privada, os territórios tradicionalmente ocupados incorporados ao domínio da União e cedidos ao uso para seringueiros, castanheiros e outros grupos sociais semelhantes. A essa ideia deram o nome de Reserva Extrativista, inspirando-se nas Reservas Indígenas e, para lutar pela implantação da proposta, criaram o Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS (ALEGRETTI *et al*, 2018, p. 2)

O protagonismo e a visibilidade da luta dos seringueiros foram suficientes para que Chico Mendes corresse risco de vida, e, em 1988 ele foi assinado por um grileiro de terras. A repercussão internacional de sua morte violenta resultou na criação, por meio de decreto presidencial, das quatro primeiras Reservas Extrativistas, em 1990, entre elas a Resex Chico Mendes, como uma forma de apaziguar conflitos instaurados, respeitar as formas de viver e produzir na floresta como uma alternativa de proteção socioambiental (ALEGRETTI *et. al*, 2018).

Este infeliz marco fez com que o Estado Brasileiro tomasse providências urgentes frente aos conflitos fundiários que permeavam as áreas ocupadas pelos seringueiros, constantemente ameaçadas pelos interesses dos grandes pecuaristas em derrubar e usurpar a floresta amazônica.

Nesse cenário surgiram as Reservas Extrativistas como um modelo de Unidade de Conservação que não excluía o ser humano, mas o tomava como aliado na proteção da floresta. As Resex foram a materialização da luta de Chico Mendes e seus aliados, em um momento em que “o assassinato mostrou que os seringueiros haviam chegado no limite de sua luta e a revelação pública dos fatos permitiu o avanço que antes era impensável” (ALEGRETTI, 2002). Nessa perspectiva,

A Reserva Extrativista é a reforma agrária dos seringueiros. É o reconhecimento de áreas de floresta, ocupadas tradicionalmente por seringueiros e outros extrativistas, como áreas de domínio da União, com usufruto exclusivo dos seringueiros organizados em cooperativas ou associações. Nas Reservas Extrativistas, não há títulos individuais de propriedade. Nelas serão respeitadas a cultura e as formas tradicionais de organização e de trabalho dos seringueiros, que continuarão a realizar a extração de produtos de valor comercial como a borracha, a castanha e muitos outros, bem como a caça e a pesca não predatórias, juntamente com

pequenos roçados de subsistência em harmonia com a regeneração da mata. As Reservas Extrativistas não serão áreas inviáveis economicamente: garantida a floresta, os seringueiros organizados aumentarão a produtividade, introduzindo inovações tecnológicas adequadas. Além disso, darão continuidade à criação de escolas, postos de saúde e cooperativas geridas por seringueiros. A Reserva Extrativista não é apenas a reforma agrária dos seringueiros, mas também uma forma de preservação da natureza pelos que dela dependem, e uma alternativa econômica para a Amazônia (STR/CNS/CUT, 1989, p. 16).

Este conceito originário de Reservas Extrativistas, no Brasil, foi inicialmente defendido pelos movimentos sociais e representado, em grande parte, pelos seringueiros. Com o passar do tempo e as alterações na dinâmica de apropriação e formas de produção autossustentável nas reservas, o uso dos produtos das florestas se diversificou tornando o termo extrativismo mais abrangente.

A ocupação desses territórios não torna os extrativistas “donos” dessas terras, pois a utilização das riquezas e a permanência nas unidades de conservação é um acordo entre os povos e comunidades tradicionais – representados por sindicatos e associações – e a União/Estado, que criam e dispõem de outras providências por meio de decretos federais.

Assim, em 1990, surgiram as primeiras Reservas Extrativistas (Resex Alto Juruá, Chico Mendes, Rio Cajari e Rio Ouro Preto, nos estados do Acre, Amapá e Rondônia, respectivamente). Segundo o CNUC (Cadastro Nacional de Unidades de Conservação), atualmente, existem 96 Reservas Extrativistas no Brasil. Sendo que destas, 66 são federais (representando 68,75% do total), 33 estaduais e uma municipal.

Conforme o art. 2º XII da Lei Federal Nº 9.985/2000 (Institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências): “Extrativismo é o sistema de exploração baseado na coleta e extração, de modo sustentável, de recursos naturais sustentáveis”.

Historicamente, os extrativistas coletam as riquezas mais variadas, como: óleo de coco, copaíba, andiroba, plantas medicinais, sementes florestais, frutos e outros recursos naturais, de maneira sustentável. Entretanto, existe uma variedade enorme de riquezas extraídas, pois cada Reserva Extrativista dispõe de produtos que variam de região para região e também de bioma para bioma.

Aos grupos que integram a dinâmica de ocupação dos territórios caracterizados como de reserva extrativista denomina-se povos/comunidades tradicionais, que

conforme o artigo 3º do Decreto Federal nº 6.040/2007 (Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais) são:

(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Essa forma de organização social diferenciada caracteriza os modos de viver e produzir em uma Unidade de Conservação - UC. A utilização do território e das riquezas da natureza nesta dinâmica traz muitos benefícios para a floresta e para os grupos que ocupam este território, que se tornaram guardiões da floresta, porque cuidam e mantêm este espaço.

As reservas extrativistas no Brasil, de maneira geral, são impactadas com a realidade complexa vivenciada nestes territórios, que decorre principalmente da falta de políticas públicas eficazes voltadas ao atendimento de necessidades e demandas das populações, como saúde e educação. Situação esta que coloca em risco este modelo de vida na natureza, pois a falta ou a ineficiência de políticas específicas para as comunidades tradicionais vem provocando a expulsão das populações deste território.

Ainda que muitas conquistas tenham sido obtidas desde a década de 1990, com a criação das primeiras reservas extrativistas no Brasil, é preciso dar continuidade aos movimentos organizados de luta por esta causa, para que o modelo de vida das comunidades extrativistas tradicionais se concretize com dignidade e proporcione as condições necessárias à sustentabilidade de sua existência.

Nessa perspectiva, os povos e comunidades tradicionais seguem lutando, resistindo e tentando (re) construir as condições necessárias para o reconhecimento e afirmação de suas culturas e pela permanência em seus territórios de ocupação, ações que só podem ser viabilizadas com a execução de políticas públicas, que garantam efetivamente a vida com dignidade e os direitos legais dos extrativistas, legitimando assim o dever do Estado.

No que se refere às condições socioeconômicas nas reservas extrativistas, pode-se afirmar que são peculiares e variam de acordo com a região e bioma em que cada UC se localiza, pois são regidas pelo protocolo que orienta a vida em Unidades de Conservação, o que pressupõe certos limites na economia que se desenvolve nestes territórios.

Esses são os desafios mais comuns do modo de vida nas Resex, que denunciam muitas vezes a falta de atenção por parte do Estado brasileiro. Além dos desafios enfrentados, existem muitas ofensivas contra as UC 's, como um exemplo, podemos citar o Projeto de Lei - PL 6.024/2019, que visa a redução de território de áreas de conservação e conseqüentemente a fragilização da proteção ambiental. Embora existam pedidos de criação de novas reservas extrativistas em todo país, a última criação de Resex aconteceu no ano de 2018.

Por todas essas questões, é necessário considerar o investimento em políticas para o fortalecimento deste modelo de UC, visando à permanência dos povos tradicionais nos territórios de floresta como uma forma de conservação da natureza e proteção do patrimônio florestal da humanidade.

Com base nos aspectos apresentados, constatamos que existe um grande aparato legal que regula a constituição das unidades de conservação de proteção integral e reservas extrativistas e as formas de uso e proteção desses territórios. Estes dispositivos legais são fundamentais, não só para regular e dispor sobre o uso das riquezas, mas também para subsidiar a garantia de direitos humanos e sociais aos povos e comunidades tradicionais.

3.2 As Reservas Extrativistas na Amazônia

O processo de expansão da ocupação da região amazônica é muito antigo e quando os europeus adentraram neste território, por volta do século XV, já havia grande diversidade de povos indígenas com seus modos de vida estabelecidos, que passaram a sofrer influências e interferências dos agentes colonizadores.

A Amazônia tem sido um território historicamente ameaçado pelos interesses dos colonizadores, que muda de aparência, mas não de prática. Se antes o foco era a exploração de minérios, hoje se aliam o desmatamento ilegal, as queimadas, a pecuária, os garimpos ilegais e as disputas violentas por terra para especulação. Com uma abundante biodiversidade, a Amazônia é também um dos maiores patrimônios naturais da humanidade e, por isso, atrai múltiplos interesses econômicos.

Frente a essa ofensiva de destruição, as Reservas Extrativistas se apresentam como alternativas viáveis de proteção e manutenção da floresta, inclusive, com caráter de urgência, tendo em vista o cenário que antecedeu a criação das primeiras reservas extrativistas no Brasil, em 1990.

As Reservas Extrativistas na Amazônia brasileira têm sua origem com o processo histórico de ocupação, acelerado pela chegada de migrantes nordestinos e de outras regiões, motivados pela busca de oportunidades de obtenção de terras e trabalho e como fuga das grandes secas no Nordeste, principalmente no período de alta na produtividade da borracha.

As regiões constituídas pelo mosaico da Terra do Meio também tiveram sua configuração influenciada pela abertura da Rodovia Transamazônica (1970), que foi outro marco que movimentou a economia da região, além de trazer novos migrantes em busca de melhoria das condições de vida e produção.

Os migrantes nordestinos que foram trabalhar nos seringais do Médio Xingu, miscigenados com a população indígena local, constituíram a população tradicional que é encontrada hoje ao longo dos rios desta região. Muitos dos atuais moradores são remanescentes diretos do período da borracha, tendo se casado com índias das etnias Xipaia e Kuruaya, constituindo uma população cabocla, com um sistema cultural distinto, com forte herança indígena, adaptado às condições ecológicas das várzeas e rios da Amazônia e, ao mesmo tempo, inserido nos ciclos econômicos regionais (BRASIL, 2012, p. 31)

Essas Unidades de Conservação são formadas por populações nativas e por povos remanescentes, grupos que ficaram na floresta por opção ou por falta dela após o declínio do ciclo econômico da borracha, e decidiram lutar pelo território, motivados e inspirados pelos modos de vida e conservação da Amazônia que integram o legado de Chico Mendes e seus aliados.

Mesmo com um papel significativo de cuidar e proteger a floresta, as comunidades tradicionais sentem-se, muitas vezes, abandonadas, pelo fato de não serem contempladas com políticas públicas eficientes que atendam as suas necessidades básicas de vida, como saúde, educação, condições básicas de saneamento e transporte (BRASIL, 2012).

Sobre essa questão propriamente, estudos revelam que a ausência de ações, políticas e estratégias para o não esvaziamento das Resex's, contribui para o aumento da pobreza, da exclusão social e falta da garantia de direitos essenciais, o que faz com que os povos extrativistas vivam em condições precárias de saúde, educação, transporte e moradia (HADADD *et. al*, 2019).

Em relação aos dados gerais, observa-se um total de 96 Unidades de Conservação distribuídas por todo o país, 77 delas pertencem à região da Amazônia, segundo o Cadastro Nacional de Unidades de Conservação Brasileira - CNUC, o que representa 80% das áreas protegidas. Este expressivo quantitativo retrata obviamente

a maior área de floresta e conseqüentemente o maior número de comunidades tradicionais.

O Pará é o segundo estado com o maior número de Unidades de Conservação, e abriga 23 reservas extrativistas, que variam em seus modos de vida e produção, de acordo com o território em que se encontram e face às riquezas da natureza disponíveis, que caracterizam as atividades econômicas de baixo impacto florestal, desenvolvidas pelas comunidades tradicionais (BRASIL, 2023)

3.3 A Reserva Extrativista Rio Xingu

A Reserva Extrativista Rio Xingu, localizada na Terra do Meio constitui o lócus da pesquisa, onde ocorreu o Projeto Magistério. Este território – o mosaico da Terra do Meio – abriga diversas áreas protegidas, entre terras indígenas, parque nacional, estação ecológica e as três Reservas Extrativistas oficializadas no decorrer dos anos 2000: Resex Rio Xingu, Resex Iriri e Resex Riozinho do Anfrísio. Nessas Unidades de Conservação prevalecem os modos de vida das populações tradicionais, seus costumes e suas culturas.

Por Reserva Extrativista compreendemos uma área de proteção da natureza, incluindo a sociodiversidade e os modos de vida e produção dos seres humanos que nela moram. A vida baseada no extrativismo integra as Unidades de Conservação, em que a economia é caracterizada pela prática da caça, pesca, agricultura familiar, extração de seringa e castanha, e pela criação de pequenos animais (LOPES; MILÉO; PARENTE, 2020).

A Resex Rio Xingu integra o município de Altamira-PA, que faz parte da região da Transamazônica e é banhada pelo rio Xingu e seus afluentes. Tendo como principal via de acesso o transporte fluvial. Ela está localizada a aproximadamente oito horas de voadeira da sede no município, tendo variações de tempo de acordo com as condições climáticas de cheia ou seca do rio, sendo que as comunidades mais distantes ficam acerca de 16 horas de distância.

O território é conhecido pelas várias cachoeiras que fazem parte do trajeto até as áreas protegidas, e por onde só é possível passar com pilotos/moradores experientes que conheçam muito bem os labirintos do Rio Xingu. Além disso, a entrada nas unidades de conservação é restrita aos moradores; pessoas externas à comunidade só podem acessar o território da Resex com autorização emitida pelo ICMBio.

Os estudos realizados indicam que a região passou por diversos processos de colonização, começando pela chegada dos jesuítas no século XVIII, em 1750, motivadas pela missão Tavaquara, local que posteriormente tornou-se a cidade de Altamira (MAGALHÃES E CUNHA, 2017).

A ocupação desta região não foi muito diferente das outras que compreendem o território amazônico, caracterizada pela mistura das populações indígenas que ali já estavam com os migrantes nordestinos que chegaram em busca de alternativas de trabalho, atraídos inicialmente pelo extrativismo das drogas do sertão e posteriormente pelo ciclo econômico da borracha, nos séculos XVI e XIX, respectivamente. (RUEDA, 1995)

Com o declínio do ciclo econômico da borracha (1910-1920), causado principalmente pelo episódio de biopirataria da matéria prima, relacionado ao saqueamento da seringa da Amazônia, que após alguns anos passou a ser produzida em colônias asiáticas, as atividades extrativistas de látex sofreram um grande impacto e as comunidades precisaram recorrer a outras atividades para produzir sua existência (ALEGRETTI, 2002).

A partir de então, “a exploração da borracha passou a coexistir com outras atividades, como a pesca, o extrativismo de uma diversidade de riquezas da floresta e a roça. Este modo de viver consolidou um sistema altamente resiliente” (MAGALHÃES E CUNHA, 2017, p. 43). Além disso, a exploração de riquezas alternativas para a continuidade da existência permitiu a permanência das famílias neste território.

Essa situação possibilitou a continuação das comunidades tradicionais nessas regiões, embora a permanência neste território seja sinônimo de resistência, devido às constantes ameaças e disputas por interesses econômicos e territoriais, pois:

Trata-se de uma região com baixa densidade populacional, isolada e de difícil acesso, situação que tem sua complexidade exacerbada pelo fato de esse território corresponder a uma das áreas mais conflituosas do estado do Pará e da Amazônia, marcado por todo tipo de ação ilícita que põe em risco não apenas o bioma amazônico como também as populações tradicionais que vivem nesses espaços (UFPA, 2018, p. 28).

Essa área rica em biodiversidade tornou-se foco de muitas disputas por terra e poder, especialmente entre os ribeirinhos extrativistas e os grandes fazendeiros e outros interessados. Anteriormente ao período de criação da Resex Rio Xingu, o território que compreende hoje essa área protegida foi alvo de grileiros que visavam

estabelecer fazendas e se apropriar ilegalmente das terras e das riquezas que possuem, o que ameaçava consideravelmente a segurança das populações ribeirinhas e da floresta, que era alvo de intensos desmatamentos para a formação de pastos (BRASIL, 2012).

Neste tenso cenário, compreendendo meados dos anos 2000, estava em vias de criação a última Resex para completar o mosaico de conservação da Terra do Meio, a do Rio Xingu. Para garantir a utilização da área de proteção:

A delimitação do perímetro das reservas extrativistas considerou, entre outros, o critério apresentado pela população local segundo a abrangência das áreas de uso extrativista em cada localidade, estabelecendo uma área de três quilômetros de frente por dez de fundo (BRASIL, 2012, p. 17).

Assim, após longas lutas dos moradores dessa região, com o apoio de movimentos sociais e associações de moradores, a Reserva Extrativista Rio Xingu foi criada em 05 de junho de 2008, por meio de Decreto Presidencial, com o “objetivo de proteger os meios de vida e a cultura da população extrativista residente na área de sua abrangência e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade”, art. 2º.

E em meio a essas circunstâncias foram constituindo-se as populações diversas que integram o território da Reserva Extrativista Rio Xingu e demais que integram o Mosaico da Terra do Meio, atualmente. Essa região é denominada de “Beiradão”, pelos moradores da região, que também se autodenominam como beiradeiros.

O termo beiradão representa as margens de rio dessas Unidades de Conservação, que são ocupadas por diversas comunidades tradicionais, onde encontram-se distintos grupos sociais. São chamados de beiradeiros os moradores que possuem uma origem histórica relacionada ao ciclo dos seringais e que permaneceram na região, com formas próprias de vida e uso do território (VILLAS-BÔAS; ANDRADE; POSTIGO, 2017).

Os moradores mais antigos contam que a chegada dos trabalhadores à região instaurou conflitos em função da resistência dos povos indígenas à ocupação das terras; entretanto, com o tempo os grupos passaram a compartilhar os territórios, cada grupo em seus espaços; os indígenas vivem em suas aldeias e os ribeirinhos/extrativistas/beiradeiros em suas comunidades (VILLAS-BÔAS; ANDRADE; POSTIGO, 2017).

vezes torna a logística financeiramente inviável para escoar a produção extraída da floresta e dos rios. Além disso, há ainda impactos negativos externos, como as modificações do rio Xingu em decorrência da implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte - UHBM, que influenciou diretamente na atividade da pesca artesanal e para comércio das Reservas extrativistas da Terra do Meio. Assim, além do déficit de políticas que fomentem a organização econômica das riquezas de extração:

(...) os indicadores socioeconômicos apontam o declínio do extrativismo e a manutenção de baixos índices de desenvolvimento humano entre as populações residentes dessas reservas. Isso é um indicativo de que as políticas públicas criadas não foram capazes de levar serviços básicos de educação, saúde, eletricidade aos cantos mais remotos da Amazônia e de outras partes do País, além da inserção das organizações e seus produtos em mercados que valorizem a conservação do meio ambiente e os serviços bioclimáticos associados (EULER *et. al*, 2021, p. 768).

Atualmente, porém, com as lutas de movimentos sociais e associações das comunidades tradicionais, é possível comercializar as riquezas da floresta, articulando com a luta pela floresta em pé. Em algumas comunidades da região da Terra do Meio há cantinas e miniusinas que processam os produtos florestais extraídos e escoam para a comercialização, conforme última imagem e legenda no mapa. Os produtos mais comumente comercializados são: a farinha de babaçu, a castanha-do-pará, o óleo de babaçu, sementes, copaíba entre outros. Abaixo imagens de miniusinas localizadas na Terra do Meio.



IMAGEM 5: MINIUSINAS – CASTANHA DO PARÁ
FONTE: SITE XINGU +



IMAGEM 6: MINIUSINAS – CASTANHA DO PARÁ
FONTE: SITE XINGU +

A biodiversidade da floresta permite que as comunidades extrativistas possam coletar uma grande diversidade de riquezas para a produção de sua existência, como a caça, frutos diversos em abundância, a roça para a produção de mandioca para goma de tapioca e farinha, o babaçu para a produção da farinha do mesocarpo para bolo e mingau, andiroba e copaíba para fins medicinais e cosméticos, entre outros.

Além dessas questões socioeconômicas e territoriais, as comunidades tradicionais extrativistas/ribeirinhas do Xingu enfrentam grandes desafios com a permanência em seus territórios, uma vez que existe grande falha por parte do poder público na garantia de direitos básicos de educação, saúde e transporte, que aparecem como elementos fundamentais para a qualidade de vida na Resex e como principais problemas expostos pelos moradores (MMA/ICMBio, 2012).

Esses entraves apontados pelas populações tradicionais ameaçam a permanência das famílias na unidade de conservação, pois muitas vezes ocorre o deslocamento para a sede do município em busca de estudos para os filhos ou por motivos de saúde, uma vez que esses direitos essenciais não são garantidos; e quando há a oferta destes serviços na Resex, as condições não são as mesmas em todas as comunidades, limitando-se aos locais considerados como pólos de apoio.

Em suma, as populações tradicionais, como também são conhecidas as comunidades extrativistas, sofrem com a falta de políticas básicas de desenvolvimento humano, o que prejudica o desenvolvimento social e econômico do território, fazendo com que os sujeitos possuam meios limitados e próprios para a produção de sua existência, comumente sem o amparo do Estado, precarizando e marginalizando as formas de vida em um território crucial para a proteção da floresta.

Neste contexto, foi criado e desenvolvido o Projeto Magistério Extrativista da Terra do Meio, com a participação direta das comunidades nos processos de elaboração e execução, baseado nas necessidades e demandas apresentadas pelos moradores, de acordo com seus anseios e histórico de insatisfação com a educação precária até então ofertada no território.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

Para a elaboração deste capítulo, para além da legislação e dos autores citados, contamos também com o acúmulo de conhecimentos produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas nas Amazônias (GEPERUAZ), que ao longo de mais de vinte anos desenvolve pesquisas com as escolas do campo nos territórios Amazônicos.

Tendo em vista as características das Reservas Extrativistas, englobando os aspectos territoriais, socioculturais, políticos, econômicos e, sobretudo, educacionais – considerando a educação como Direito –, o objetivo deste capítulo é apresentar algumas questões sobre a educação escolar e a formação de professores nesse contexto. Mas, antes disso, trataremos do tema Formação de Professores e da Educação do Campo de forma mais ampla, com o objetivo de problematizar a temática e as principais questões que a envolvem.

A problemática da formação docente perpassa por vários fatores, alguns deles estruturais, como carreira, políticas efetivas de valorização da profissão, precarização das condições de trabalho, entre tantas outras. Shiroma e Evangelista (2015) trazem um debate importante sobre a profissão docente, trabalho, carreira e os percalços que a envolvem, nos fazendo refletir sobre os rumos do trabalho docente em nosso país. Outro debate pertinente sobre as questões relacionadas a profissão docente, prática pedagógica e identidade, é trazido por Nóvoa (1992) em sua obra “*Vida de Professores*”.

Em geral, a formação de professores é essencial para garantir o direito a uma educação de qualidade, por isso também, configura-se como umas das grandes problemáticas no âmbito educacional, principalmente no que diz respeito a políticas educacionais de formação inicial e continuada.

A realidade precarizada em que se destaca a questão da formação de professores toca tanto nos territórios urbanos quanto no campo, porém neste segundo espaço se torna ainda mais problemática, considerando a ausência de referenciais não urbanos nos paradigmas de formação docente (SANTOS, 2013). Desta forma, torna-se essencial que uma formação de base torne o educador apto para atuar em diversos contextos e com metodologias de ensino que não dependam exclusivamente do material didático disponibilizado pelas secretarias de educação e suas diretrizes.

Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 19) compartilhamos da ideia de que, “o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos”. Dessa forma, mesmo com as problemáticas que envolvem a profissão, encontram-se também no trabalho docente possibilidades de mudança e transformação, com ações que desenvolvam perspectivas necessárias para uma contribuição educacional diferenciada.

O trabalho do professor é um mecanismo para a melhoria dos processos educacionais, por isso, torna-se pertinente destacar ações de formação docente direcionadas ao contexto social, econômico e cultural em que a escola se encontra. É possível perceber direcionamentos para esses aspectos ao analisar algumas legislações educacionais que tratam também da formação docente, como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que garante estratégias de qualificação e valorização dos profissionais do magistério, bem como considera as especificidades socioculturais das escolas.

Sendo assim, é necessário visualizar as políticas de formação de professores como um todo, sem isolar aspectos relacionados às diversidades de cada contexto, mas integrando uma formação que abarque as realidades mais diversas, de forma a elaborar e desenvolver metodologias que possam suprir as demandas de educação, especificamente em territórios diferenciados, como é o caso da Amazônia. Por isso, “pensar e promover a formação de professores, particularmente, na Amazônia, envolve considerar as especificidades locais e a concepção dessa formação, assumindo compromissos éticos, políticos e sociais” (SIQUEIRA; SILVA, 2022, p.9).

Com isso, é essencial que no processo de formação docente sejam desenvolvidas ações que contemplem a necessidade de desenvolver homens e mulheres em sua integralidade humana, de maneira que esses sujeitos consigam desenvolver não só práticas objetivas, mas também subjetivas, capazes de oportunizar uma visão ampla sobre seu campo de atuação e resultados pretendidos, como afirma Hage (2010).

Ainda sobre o processo de formação que leva em consideração os conhecimentos decorrentes de vivências anteriores e a leitura de mundo já carregada pelos educandos como um facilitador de aprendizagens significativas, Hage (2011) afirma que:

(...) aqueles conhecimentos que são trazidos de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que fazem deste mundo fortalecem o entendimento do quanto é complexa a formação de professores, uma vez que esse processo envolve tanto os diferentes espaços de formação quanto os saberes diversos que devem estar articulados, compondo um referencial teórico-prático, necessário à realização de uma ação comprometida com a aprendizagem dos alunos (HAGE, 2011, p. 2).

Não é simples pensar e principalmente realizar este processo, pois a formação de professores por si só já é um tema complexo, dadas todas as questões que a envolvem, desde as de natureza política, condições de trabalho e carreira, passando pelas práticas, planejamento, execução e avaliação, ainda mais quando se trata de uma formação que deve ser diferenciada em função do seu contexto diverso.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica:

[...] a formação docente é o fator mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes. Por outro lado, estudos apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação: (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional; (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática, (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso; [...] (BRASIL/CNE, 2019, p. 07)

Assim, é desafiador pensar em uma formação docente que possa, de fato, transformar uma realidade, que seja comprometida com o ideário de uma educação de qualidade, pois para além da formação esbarra-se no ponto de vista epistemológico das teorias educacionais que variam de sujeito para sujeito e interferem na maneira como estes realizam as suas práticas educativas.

Nessa direção, destaca-se a importância de uma sólida formação inicial, que prepare o educador para uma realidade que pode se apresentar das mais diversas formas e contextos fazendo com que o docente esteja apto a desenvolver práticas pedagógicas e metodologias de ensino diferenciadas, de acordo com a demanda, sempre que as necessidades de ensino e aprendizagem assim exigirem. Por isso, “A formação dos professores deve ser pensada por professores, para professores e com os professores, para que assim se tenha uma formação mais acentuada a sua profissão” (NÓVOA, 2012, p. 52).

Deste modo, torna-se necessária a implementação de políticas públicas de formação docente fundamentadas para a universalização de uma educação de qualidade e que oriente o ensino também em territórios complexos, quebrando

paradigmas urbanocêntricos e padronizados. Para isso, é necessário que a formação seja pensada em conjunto com os professores e de acordo com as especificidades de seus territórios diferenciados.

Após o levantamento de questões pertinentes no âmbito geral da formação de professores, trataremos de alguns pontos direcionados à contextos educacionais diferenciados, destacando a educação e formação docente em territórios e contextos complexos, que envolvem a modalidade da Educação do campo, especificamente nos territórios amazônicos.

Ao tratar da educação em territórios complexos, nos referimos a áreas remotas, em relação a acessibilidade geográfica, nos territórios rurais da Amazônia, no campo, nas florestas e nas águas, em um contexto que exige que o educador tenha uma aproximação com essa realidade para que possa desenvolver uma educação dialogada e contextualizada, assumindo uma postura docente comprometida com a transformação dos aspectos políticos e sociais da escola do campo.

Os territórios inseridos na Amazônia Brasileira foram povoados ao longo de ciclos e processos históricos marcados por eventos traumáticos de colonização. Esses espaços, caracterizados por serem foco de disputas por terra e poder, foram ocupados por uma enorme variedade de sujeitos, o que torna essa uma região diversificada e singular. Assim, conforme Araújo (2003),

Os grupos que habitam a região (grupos indígenas diversificados, comunidades negras remanescentes de quilombos, frações caboclas de diferentes origens, posseiros, sem terras, assentados, fazendeiros, latifundiários, pescadores, ribeirinhos, garimpeiros, atingidos por barragens, imigrantes do país e do mundo, além de realinhamentos e derivações particulares) mesclam-se em laços de amizade e parentesco e outras relações possíveis, que ocasionam embates, antagonismos, divergências, consensos, unidades de mobilização, configurando um perfil social bastante peculiar, nas próprias identidades socioculturais e étnicas (ARAÚJO, 2003, p. 208).

Entendendo a Amazônia como um todo, trataremos neste estudo dos territórios rurais, com o objetivo de compreender como se configura a educação nesses territórios e como, a partir de uma experiência específica de educação diferenciada, é possível pensar em mudanças, mesmo que não se trate ainda de mudanças estruturais. Para Hage (2005),

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a "heterogeneidade", que se expressa de forma bastante significativa no cotidiano da vida, do trabalho e das relações sociais, culturais e educacionais dos sujeitos que nela habitam, heterogeneidade essa que deve ser valorizada

e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para a região (HAGE, 2005, p. 61).

Essa heterogeneidade, citada por Hage (2005), ao mesmo tempo em que traz desafios para o educador amazônico, traz também possibilidades, no sentido de encabeçar propostas educacionais diferenciadas, que transformem os educandos em protagonistas de sua realidade pluriversa.

Em contrapartida às diversas possibilidades educacionais que o cenário amazônico proporciona, esbarramos com a precariedade que configura a educação neste meio. Conforme afirmam Hage e Cruz (2015):

Infelizmente, a realidade educacional brasileira, ainda denuncia que é no campo onde identificamos os maiores índices de analfabetismo, escolas com infra-estrutura precária, altas taxas de exclusão Escolar, as maiores taxas de professores sem formação e com vínculo empregatício precário, os currículos que não consideram os saberes locais e o fechamento de escolas, especialmente nas pequenas comunidades rurais, onde o número de estudantes existente é compatível com a configuração sócio-cultural e territorial dessas comunidades (HAGE; CRUZ, 2015, p. 6).

Ao encontro do que afirmam os autores acima, não é surpresa o fato de que a oferta de educação escolar em territórios não urbanos na Amazônia se apresenta com grandes déficits, seja na infraestrutura, na organização do ensino, nos materiais didáticos e, principalmente, na formação inicial e continuada dos docentes que atuam nessas realidades. E é em função desse cenário de muitas fragilidades e inseguranças, que a educação escolar em territórios não urbanos é frequentemente objeto de denúncias em diferentes dimensões, desde as condições de acesso dos estudantes às escolas, as dificuldades de permanência, até o não alcance de metas e objetivos de aprendizagem.

No entanto, os sujeitos desses territórios se deram conta de que, mesmo em situação desfavorável e insatisfatória, a escola é um dispositivo estratégico na luta por direitos fundamentais. As lutas são representadas principalmente pela organização de sindicatos e movimentos sociais, por meio de ações de intervenção que tem evidenciado avanços nas últimas décadas (CALDART, 2002). Assim, visualizamos a importância da organização coletiva dos sujeitos do campo, que por meio de seus movimentos sociais tem alcançado conquistas inestimáveis para a educação e manutenção da vida no campo.

Com isso, mesmo que de forma não satisfatória, a escola, como instituição do Estado, tem marcado presença nos espaços “rurais”, que antes não tinham essa perspectiva. De uma forma característica, “a maioria delas oferece apenas os anos

iniciais do Ensino Fundamental, multisseriado e a professora realiza todas as tarefas da escola, desde o ensino até a merenda” (MACIEL; SOUSA, 2020, p. 56)

Ademais, segundo Hage (Agência Pará, 2017), “mais de 70% das escolas rurais são ou têm turmas multisseriadas. A lógica da multisseriação continua sendo uma forma predominante de atendimento escolar nos anos iniciais”. Em muitas situações os professores não estão preparados para esta realidade educacional e acabam abandonando a docência nas escolas do campo, por não se sentirem amparados para enfrentar tais desafios.

Além disso, devido as precariedades e as dificuldades de acesso e permanência nas escolas do campo, identificam-se outros problemas estruturais, como altos índices de evasão/abandono escolar, repetência e conseqüentemente a distorção idade série (HAGE; CRUZ, 2015). Estes e outros problemas denunciam dificuldades de base que interferem diretamente na oferta e qualidade de educação no campo, demonstrando a vulnerabilidade escolar nesses territórios.

Frente a estes impasses, que resultam até mesmo em fechamento de escolas do campo, é necessário que o Estado crie alternativas e execute políticas capazes de cumprir os dispositivos legais de garantia do direito essencial e subjetivo à educação e, principalmente, políticas de formação docente inicial, continuada e permanente, como garante o artigo 67º da LDB (BRASIL, 1996).

Para além da inserção dos educadores/as em políticas de formação docente, valorização, melhorias na carreira e nas condições de trabalho, é essencial também desenvolver estratégias educacionais que valorizem as identidades dos sujeitos do campo. E, para isso, são necessárias ações práticas que aproximem o/a educador/a não só do educando, mas também de sua realidade dinâmica, da cultura e das questões socioeconômicas que configuram a escola e o sujeito do campo (ARROYO, 2011).

Assim, para tentar atender às demandas da modalidade da Educação do CAMPO, o Ministério da Educação – MEC criou algumas estratégias e ações que resultaram em programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (1998), PROCAMPO (2007) e PRONACAMPO (2011), estes últimos vinculados ao MEC, o primeiro vinculado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário.

Esses programas do governo e outros, como o ProJovem Campo – Saberes da Terra (2005), tiveram objetivos afins e foram motivados a implementar políticas públicas educacionais mais condizentes com as necessidades desses territórios, para que se cumpra o que estabelecem os artigos 205 e 206 da Constituição Federal (1988), que apresentam a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família.

Estes programas, assim como o Curso Magistério, foram desenvolvidos como alternativas para suprir a demanda específica da oferta de educação de qualidade no campo e também utilizaram, em várias dessas experiências, a Pedagogia da Alternância como estratégia teórico metodológica que viabilizou a oferta de educação diferenciada em uma realidade diversa, para que os trabalhadores (as), jovens e adultos tivessem garantido seu direito à educação.

No âmbito da legislação educacional, podemos observar na Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira – LDB (Lei nº 9.394/96) que alguns artigos são usados como referência quando se trata da organização do ensino nas escolas do campo. Entre eles, o artigo 23, que garante a organização “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios [...]”, versando de uma forma geral sobre os procedimentos de ordenamento da educação.

Outro artigo que reconhece as peculiaridades da educação do campo é o art. 26, que versa sobre uma base nacional comum, mas que reconhece a importância de considerar as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Com isso, abre-se a possibilidade de uma autonomia maior do professor em relação aos conteúdos a serem trabalhados.

Até os dias de hoje, a educação em áreas não urbanas é considerada como educação rural, conforme o art. 28, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96 – LDB, o único artigo que trata de forma direta a educação do campo, e dispõe que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Tem-se, assim, que a organização da Educação do Campo se ampara nos artigos 23, 26 e 28 da LDB para estruturar o ensino nas escolas públicas do campo, porém somente no artigo 28 as orientações se apresentam de forma direta e específica, embora não aprofundada.

Em 2002, foi instituída a Resolução CNE/CEB 1, que trata da Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um importante marco legal que ampara um conjunto de estratégias e procedimentos visando à adequação das escolas do campo às Diretrizes Nacionais da Educação Básica em todas suas etapas e modalidades, conforme artigo 2º desta resolução.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo tratam do reconhecimento da conjuntura diversa que se encontra nos territórios do campo e considera as necessidades culturais e territoriais desses espaços geográficos, os direitos sociais e a formação integral de populações do campo. Sendo assim, ainda é recente a concepção de que a educação nas escolas no campo precisa ser diferenciada, contemplando as necessidades que os indivíduos e os contextos sociais apresentam (BRASIL, 2007).

As diversas particularidades educacionais dos territórios do campo foram englobadas na modalidade da Educação do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e **extrativistas**. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1, grifo nosso).

Vemos que a referência “Educação do Campo” engloba – em contraposição à educação urbana – diferentes realidades e sujeitos, inclusive os povos e comunidades “extrativistas”. Tradicionalmente, o “campo” é tido como um lugar de atraso, uma realidade a ser superada/modificada, pela ideia de que a “cidade” representa o lugar ideal, o lugar em que é possível aos sujeitos ser “alguém na vida”.

O campo, para além de um espaço geográfico, é um território construído historicamente pelos processos de ocupação e pelo conjunto de relações sociais e políticas entre pessoas que ali vivem e que têm seus modos particulares de viver e produzir. Quando movimentos sociais camponeses e teóricos de viés progressista defendem as especificidades do campo não estão afirmando dicotomias em relação à

cidade, mas reivindicando o reconhecimento de que existem processos históricos que conformam estes espaços de forma diferente e por isso deve haver diferença no tratamento dispensado a cada situação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Essas relações campo-cidade são alvo de um intenso debate que se reflete diretamente no âmbito da Educação do Campo, pois:

Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar de atraso, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como um caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p.11)

O contraste existente entre as realidades do campo e da cidade é tido como uma barreira e não como um espaço de possibilidades e de integração do que é diverso. Sobre isso, Miguel Arroyo (2007) afirma que existe uma idealização da cidade como um espaço de excelência, idealização esta que se sobrepõe ao campo e o caracteriza como lugar do fracasso, dos que não conseguiram chegar ao convívio e à socialização da dinâmica dos espaços urbanos.

As contraposições entre o campo e a cidade não devem significar hierarquias nem tampouco justificar o descaso histórico a que as populações camponesas foram condenadas historicamente. No campo ou na cidade, é necessário que sejam atendidas as demandas essenciais para o bem viver de toda as populações. Assim, políticas públicas de educação, saúde, moradia, transporte, assistência social e outras são necessárias para uma vida digna.

Diante dos desafios enfrentados no âmbito da luta por uma Educação do Campo direcionada às necessidades dos sujeitos e pela garantia de direitos básicos, os movimentos sociais têm papel de destaque nesta trajetória, pois “revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade” (ARROYO, 2007, p. 163).

Assim, os movimentos sociais representam as vozes dos sujeitos que se organizam politicamente em busca de seus direitos, que são garantidos por lei, porém foram negados por muito tempo, e ainda são. Nesta direção, os sujeitos organizados produzem movimentos que visam iniciativas para o reconhecimento de uma educação que respeite a diversidade.

Independentemente do lugar, a Educação precisa ser garantida. Para isso, deve ser ofertada de forma que possibilite o desenvolvimento do sujeito no território

em que vive, além de ser necessário que haja o respeito às diversidades de sociedade, cultura, território e identidade. Como afirma Arroyo (2011):

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: *cidade não vive sem campo que não vive sem cidade*. (ARROYO *et al.* 2011, p. 15)

Partindo deste ideário, temos na escola o lugar que representa um povo/uma comunidade, uma identidade, pois é onde se concretizam as políticas públicas de educação, que visam desenvolver o sujeito e prepará-lo para a vida, para as práticas sociais e para o mundo do trabalho, conforme prevê a legislação educacional (LDB).

E na escola do campo essa identidade “é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes” (VIERO; MEDEIROS, 2018, p.118). Nesta perspectiva, a educação escolar do campo e a formação de professores comprometida com os seus ideários tornam-se um instrumento de produção de teorias e práticas que viabilizam a transformação dos sujeitos, da comunidade e da sociedade, em uma sinergia que converge para a melhoria dos processos educacionais e sociais.

4.1 Educação na Amazônia

A Amazônia diferencia-se de outras regiões do Brasil por suas características identitárias, territoriais, políticas, culturais e socioculturais, que formam um conjunto complexo de diversidades (OLIVEIRA, 2004). Com isso, o contexto educacional nesta região também é caracterizado por aspectos que a diferenciam de outras realidades e, por isso mesmo não cabe nessa imensidão multicultural uma educação sob a perspectiva mercadológica.

O contexto social e natural da Amazônia pressupõe grandes desafios para a vida, a economia e a educação, pois os aspectos naturais (cheia/vazante) influenciam diretamente nas dinâmicas socioeconômicas e educacionais da região, uma vez que interferem nos ciclos econômicos anuais e nos calendários escolares, que precisam ser adaptados às condições climáticas e a organização social das comunidades amazônicas, que na maioria das vezes envolvem a família toda, inclusive crianças e

adolescentes em idade escolar, nas atividades de agricultura e outras fontes de renda e subsistência.

A organização socioeconômica das comunidades, na maioria das regiões da Amazônia, envolve crianças e adolescentes em atividades laborais, que configuram o trabalho infantil como um fator que resulta em abandono/fracasso escolar, distorção idade série e outros, que configuram a falta de garantia dos direitos plenos do indivíduo.

Seja nas cidades ou nas zonas rurais, o trabalho infantil traz resultados que impactam o desenvolvimento pleno de meninas e meninos. Essa privação de direitos contribui para uma série de outras situações preocupantes, como, por exemplo, o abandono escolar, o maior risco de exposição da criança e do adolescente a situações de violência e exploração (inclusive sexual) e danos à saúde física e psicológica, muitas vezes irreparáveis (UNICEF, 2018, p. 18).

A questão do trabalho infantil na Amazônia é mais um fator que influencia diretamente nas questões educacionais nesse contexto, denunciando a falta de políticas sociais e educacionais que, de fato, garantam a universalização da educação e manutenção das condições de qualidade de vida nesses territórios, principalmente para crianças e adolescentes em idade escolar. Tendo em vista que essa é uma ampla discussão, não nos aprofundaremos neste debate, apenas citamos esta problemática que nos traz parâmetros de análise para a distorção idade série, no presente estudo.

Partindo desta apresentação geral, temos aspectos significativos que nos fazem ter uma noção do contexto e visualizar como a educação se estabelece no cenário amazônico, e como as características próprias dessa região e seus fatores heterogênicos, que se manifestam desde a organização social até as questões econômicas, fatores naturais e culturais, influenciam nas questões educacionais.

De acordo com os estudos realizados pelo GEPERUAZ, foi registrado que na Amazônia uma porcentagem significativa das escolas do campo é multisseriada, possuem turmas multisseriadas, e/ou se caracterizam como escolas anexas, com a atuação de unidocentes, além outros aspectos que destacam a complexibilidade da educação escolar nesse território (HAGE, SILVA e FREITAS, 2021, p. 301).

É comum encontrar nas escolas do campo amazônicas realidades precárias não só de infraestrutura, mas também de organização didático-pedagógica (baseada em contextos urbanos), que esbarram nas questões relacionadas à problemática da formação docente, refletem a falta de políticas públicas a elas direcionadas; espelhando os déficits de cumprimento das obrigações do Estado (HAGE, 2008).

Assim, muitos fatores problemáticos são encontrados na educação escolar nos territórios citados, problemas relacionados às condições de acesso e de permanência dos estudantes na escola, falta de transporte, precariedade da merenda escolar, professores que não possuem vínculos com a realidade/comunidade, infraestrutura inadequada e até a falta de escola em algumas comunidades, estão entre os mais recorrentes.

Ademais, destacam-se também as questões relacionadas à falta de formação ou formação docente inadequada para o trabalho docente que esteja de acordo com as necessidades dos estudantes e das comunidades, caracterizadas pela complexibilidade do território (DAMACENA; LOPES, 2021).

Para além das condições inconsistentes de falta de políticas de educação e formação docente direcionadas para a educação do campo, diferenciada e comprometida com a transformação social, somos induzidos a relacionar a educação ofertada (estrategicamente) com os interesses do capital e as relações de poder impalpáveis, existentes historicamente em nossa sociedade, com o intuito de manipular e controlar as diversas sociedades. Ao encontro disso, Mészáros (2005), propõe “tecer alternativas para que a educação possa transpor os limites do capital”. Neste sentido, há de se priorizar uma educação e uma formação docente que sejam contrárias aos paradigmas hegemônicos estabelecidos, até então.

Em relação as demandas de formação de professores que sejam adequadas para atender comunidades do campo e populações tradicionais já houve alguns avanços nesta direção, como cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Etnodesenvolvimento direcionados para modalidades específicas como Indígenas, do Campo e Quilombolas.

Um exemplo de oferta desses cursos de formação docente, direcionados aos povos, do campo, extrativistas, indígenas e quilombolas, é a Universidade Federal do Pará, que por meio de ações afirmativas e vestibular especial prioriza o ingresso dessas populações historicamente menos favorecidas. Estas ações que vêm sendo desenvolvidas há pouco mais de dez anos, e são resultado dos programas PROCAMPO (2007) e PRONACAMPO (2011), têm oportunizado mudanças em um cenário de tantos déficits e contribuído significativamente para a transformação educacional e social do campo, como podemos apreciar no próximo capítulo.

Outro avanço nas políticas de educação e formação de professores para a atuação no campo foi a Instituição de Diretrizes Operacionais para a Educação do

Campo, por meio da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que no artigo 12 “prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em nível Médio”.

Além disso, no Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Professores da Educação Básica, observa-se o estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promoção de desenhos curriculares próprios para a formação de profissionais do magistério que atendam realidades diversas socioculturalmente como as citadas acima.

Mesmo com determinadas políticas públicas de educação e formação docente que visam diminuir as desigualdades educacionais existentes no campo, ainda é nítida a ausência do Estado em territórios amazônicos, tanto a nível municipal, quanto estadual. Para ilustrar esta realidade, podemos citar como exemplo a Terra do Meio (região localizada no interior do Pará), em que as primeiras escolas só começaram a funcionar no ano de 2008, de maneira multisseriada e com atendimento direcionado apenas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem infraestrutura, sem projeto político pedagógico e sem docentes com formação adequada (DAMACENA; LOPES, 2021).

Com os aspectos destacados até aqui, entendemos que as políticas educacionais e para a formação de professores na Amazônia, muitas vezes estão distantes das expectativas dos sujeitos do campo, das águas e das florestas, uma vez que:

As políticas no campo do currículo e da formação de professoras(es) que desconsideraram as singularidades dos grupos, classes, raças, etnias, povos das múltiplas Amazônias mantêm um consenso sintonizado com a hegemonia neoliberal, com prioridade a um ensino e aprendizagem desconectados dos aspectos ambientais, produtivos e socioculturais que envolvem as(os) professoras(es) e estudantes destes territórios (HAGE; SILVA; COSTA, 2020, p. 132).

Diante da realidade educacional complexa encontrada na maioria das escolas na Amazônia é imperioso pensar em alternativas viáveis que por meio de ações estratégicas façam cumprir o que já está previsto nas legislações vigentes e outras que de fato sejam direcionadas aos aspectos específicos de cada território, considerando as singularidades de cada região.

Pensando assim, visualizamos a formação de professores (inicial e principalmente continuada) como um instrumento estratégico de intervenção, que em

conjunto com outros fatores pode viabilizar o alcance de melhorias educacionais para as populações do campo, das águas e das florestas.

Assim, é necessário efetivar processos formativos que dialoguem com o anseio por uma educação pautada em práticas de emancipação² e humanização. Sobre educação emancipatória, compartilhamos do pensamento de Freire (1987) e Adorno (1995), que nos fazem refletir sobre as contribuições de uma educação emancipadora para a autonomia, para a liberdade, para a construção de uma consciência verdadeira, própria.

A educação emancipadora se opõe às práticas mecânicas de ensino e modelagem do sujeito e prioriza os conhecimentos conectados com a realidade, com a vida e com as práticas sociais. Nesta perspectiva a educação é a própria vida e não apenas uma mera transmissão de conhecimentos para fins de inserção no mercado de trabalho (MÉSZÁROS, 2005).

Sendo assim, a emancipação e a humanização dos sujeitos pressupõem um modelo de educação que torna o indivíduo protagonista no seu processo de aprendizagem, modificando o padrão de uma educação imposta e inculcada (FREIRE, 1979). Para que isso aconteça, é indispensável um educador que ensina para alcançar estes propósitos, tendo em vista que “A natureza da visão renovada de escola que se está propondo passa por esta certeza: humanizar-se como escola não significa perda de autoridade constituída para o ensino e, sim, ganho em potencialidade” (MACHADO, 2013, p. 251).

Com isso, lembramos da dinâmica do ambiente educativo, que é história, movimento, relação social, compartilhamento de conhecimentos e realidades, em uma conjuntura de educador, educando, conhecimento, em que nenhum se sobrepõe ao outro, mas reúne esforços para o alvo do aprendizado em um movimento infundável, para o movimento da formação humana que acontece em cada pessoa e no coletivo (CALDART, 2003).

² O conceito de emancipação aqui destacado refere-se àquele que vai ao encontro dos escritos de Adorno (1995) e Freire (1987), no sentido de interpretar a emancipação como uma forma de libertação, por meio das práticas sociais, políticas e educacionais, visando ao desenvolvimento humano integral por meio da autonomia, da não opressão e da formação de indivíduos capazes de se reconhecerem como sujeitos de direito, que pensam suas práticas de forma crítica-reflexiva-intencional, de forma a se contrapor a padrões excludentes.

Dessa forma, a busca por um processo que realmente forme para a transformação, para a construção de uma educação mais libertadora, é interminável e constantemente mutável:

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se à disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicie condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência (CARVALHO, 2007, p.06).

Todas essas reflexões apontam para um modelo de escola que contemple a realidade, o movimento, práticas educativas contextualizadas com os aspectos políticos, socioeconômicos, culturais e territoriais de cada lugar em que a escola está inserida. E é nessa realidade que se contempla a instituição de uma escola

[...] que, em seus processos de ensino e de aprendizagem, considera o universo cultural e as formas próprias de aprendizagem dos povos do campo, que reconhece e legitima esses saberes construídos a partir de suas experiências de vida; uma escola que se transforma em ferramenta de luta para a conquista de seus direitos como cidadãos e que forma os próprios camponeses como os protagonistas dessas lutas e intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender uma série de dimensões educativas e deformativas presentes na tensa realidade do campo na atualidade. Para tanto, precisa de uma formação que o habilite a compreender a gravidade e a complexidade dos novos processos de acumulação de capital no campo, que têm interferência direta sobre a realidade do território rural e os destinos da infância e juventude do campo que ele irá educar, bem como sobre o próprio destino e permanência das escolas do campo (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 226).

Posto isto, refletimos sobre a real e necessária instituição e execução de políticas educacionais de um modelo de escola que não seja padronizado, urbanocêntrico e fechado, mas que acolha a diversidade e utilize as diferenças para aumentar as possibilidades de ensinar e aprender, pois uma realidade diferenciada exige uma escola diferenciada e mais ainda uma formação de professores engajada no acolhimento dos sujeitos e em uma formação humana integral, visando a autonomia, liberdade e emancipação social.

Após a apresentação pontual de aspectos no âmbito da educação do campo na Amazônia e formação de professores para este contexto, agora iremos tratar de um panorama da educação em áreas de Reservas Extrativistas, com foco na Resex Rio Xingu.

4.2 A Educação em áreas de Reservas Extrativistas/ Resex Rio Xingu

Como foi possível constatar na contextualização apresentada no capítulo anterior, as Reservas Extrativistas possuem características específicas relacionadas aos modos de viver e produzir e, assim sendo, a educação que se apresenta nestes espaços também conta com particularidades que são representadas em grande parte pela modalidade da Educação do Campo, caracterizada pelas especificidades de cada território, relacionadas às questões geográficas, espaciais, culturais, políticas e socioeconômicas.

Parte das informações trazidas neste tópico advém de dados registrados no período de observação participante desta pesquisa. A ideia é situar o contexto educacional das escolas ribeirinhas por meio de experiências vivenciadas, não de forma generalizada, mas partindo de aspectos específicos de uma determinada realidade para um entendimento mais abrangente da educação no território ribeirinho amazônico.

Por meio do método da cartografia (ALVAREZ; PASSOS, 2009), escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, foi possível estreitar os laços com a comunidade extrativista e observar de perto a dinâmica educacional neste território no período de convivência com esta realidade.

Quando nos referimos à formação de professores e à educação no contexto amazônico, especificamente da educação extrativista e ribeirinha, devemos levar em consideração as muitas questões que perpassam esse contexto, desde a forma de organização social até os modos de produção e costumes das comunidades em que ocorrem as experiências, pois o cenário e a dinâmica em que a escola se encontra influencia diretamente as ações educativas que aí se desenvolvem.

Após o levantamento de algumas questões sobre a Educação do Campo e educação diferenciada numa perspectiva de transformação de sujeitos e de realidades, adentraremos um pouco mais na questão da educação em áreas extrativistas. Até aqui, sabemos que o tipo de educação ofertada nas reservas extrativistas está subsumido na modalidade “Educação do Campo”.

As áreas de reservas extrativistas, historicamente, sofreram/sofrem com a falta de políticas públicas para o desenvolvimento humano, entre elas as políticas de educação. Geralmente, as reservas localizam-se em áreas distantes das sedes dos municípios e enfrentam dificuldades decorrentes desse fato, mas também da falta de

investimentos públicos no enfrentamento de mazelas sociais. Como afirma Almeida (2018, p.44), "outro fator que afeta as Reservas Extrativistas federais é a ausência de recursos para implementar programas de educação, saúde e desenvolvimento econômico".

As reservas extrativistas da Terra do Meio são formadas por várias comunidades tradicionais e ribeirinhas distribuídas ao longo do beiradão, que estão localizadas em diversos pontos dentro de cada Unidade de Conservação – UC, formando um mosaico. Esta é uma das particularidades que interfere diretamente nas dificuldades de acesso ao ensino, devido à necessidade de articulação e disponibilidade de recursos e investimento em transporte fluvial, pois não há escolas em todas as comunidades.

Para pensar a educação em um contexto como esse é necessário conhecer e se aproximar dessa realidade. Em muitos desses lugares não há energia elétrica, nem saneamento básico e faltam políticas públicas essenciais como de educação e saúde. Estas condições afetam de forma direta o desenvolvimento de um ensino de qualidade e de um exercício docente efetivo.

A maioria das escolas ribeirinhas das reservas extrativistas funcionam por meio de uma organização que pode ser encontrado na maioria das escolas do campo: classes multisseriadas ou, em alguns casos, nucleação. O professor que atua nessas escolas, quase sempre, não tem vínculo ou laços com a comunidade, fator que se torna uma barreira no processo pedagógico e reflete negativamente na sua prática docente. Estas circunstâncias, por vezes, fazem com que o professor recorra a referências urbanocêntricas por falta de estratégias de atuação com as escolas em comunidades extrativistas, considerando ainda o fato de serem escolas multisseriadas.

Além disso, os recursos pedagógicos são escassos e o material didático se restringe a livros que não contemplam o universo da vida na floresta e tampouco os modos de produção e costumes dos povos ribeirinhos extrativistas. O acesso à internet é raro e quando existe é muitíssimo limitado. Esses "detalhes" nos levam a pensar sobre as dificuldades que um professor enfrenta para desenvolver o seu trabalho em uma realidade que difere da sua e com meios tão cerceados pela falta de investimentos em políticas educacionais.

Refletimos também sobre a importância da formação docente inicial e continuada, que sejam específicas para realidades complexas; formações que

precisam ser organizadas e efetivadas de acordo com as reais necessidades demandadas por quem vive ou trabalha nesses territórios e comunidades ribeirinhas extrativistas e não uma formação que chega pronta, muitas vezes elaborada por profissionais que nunca estiveram em uma comunidade ribeirinha extrativista. É preciso pensar, refletir, problematizar e compartilhar vivências docentes e comunitárias que propiciem um olhar diferenciado para a transformação da educação nestes territórios.

Para ilustrar alguns pontos levantados até aqui, podemos usar como exemplo o contexto da Resex Rio Xingu, em que os professores passam até quatro meses sem ir à sede do município ou a sua residência, devido à localização e a dificuldades de logística para se chegar ao local das aulas. Assim, o processo de planejamento desse professor é muito mais desafiador, pois ele precisa definir em estratégias com os recursos que irá utilizar durante todo esse período. Esse cenário é comum na realidade educacional da Amazônia brasileira, principalmente no que diz respeito a áreas de reservas extrativistas.

Para apresentar um panorama geral sobre a educação na Terra do Meio, região investigada nesta pesquisa, podemos citar três períodos distintos relacionados às questões educacionais nestes territórios, sendo eles: 1. Antes da criação/ oficialização das Reservas Extrativistas; 2. Após a criação das Reservas Extrativistas; 3. Após o processo de formação docente ofertado pelo Curso/ Projeto Magistério Extrativista.

Para muitas comunidades tradicionais, a criação das Reservas Extrativistas “significou a proteção de seus territórios pelo Estado e possibilitou sua organização para a luta por direitos sociais e políticos básicos até então inexistentes” (POSTIGO; REIS; LIMA, 2020, p. 10). A partir daí, juntamente com a mobilização para oficialização das reservas é que foram criadas também as Associações de Moradores, uma associação para cada reserva da Terra do Meio, que totalizam três: Associação dos Moradores da Reserva Extrativista Riozinho do Anfrísio (Amora), Associação dos Moradores da Reserva Extrativista Rio Iriri (Amoreri) e Associação dos Moradores da Reserva Extrativista Rio Xingu (Amomex).

Esse processo de criação das Resex's durou cerca de quatro anos, e nesse período foram oficializadas as seguintes Unidades: Riozinho do Anfrísio (2004), Rio Iriri (2006) e Rio Xingu (2008). Antes desse período as ações e políticas públicas do Estado eram praticamente inexistentes, tanto que as primeiras escolas na Resex Xingu só foram instaladas em 2011.

De fato, até esse período, o Estado esteve ausente para os ribeirinhos. Essa ausência podia ser observada, por exemplo, no alto índice de analfabetismo (mais de 80%), na ausência de estruturas de educação básica, serviços básicos de atendimento à saúde, comunicação, etc. (POSTIGO; REIS; LIMA, 2020, p. 10)

Em 2011, funcionavam apenas duas escolas na Resex Rio Xingu e, mesmo assim, muitas crianças não eram atendidas, devido ao fato de as séries ofertadas serem limitadas aos anos iniciais do ensino fundamental; some-se a isso a falta de transporte escolar decorrente da ausência de investimentos em educação nessa área por parte do poder público. Além disso, o espaço (infraestrutura das instituições escolares) e a organização do trabalho pedagógico eram precários (BRASIL, 2012).

Posteriormente à criação das RESEX, começam a acontecer ações integradas decorrentes de parcerias das Associações de Moradores com instituições não governamentais, inicialmente, que possibilitaram o enfrentamento das principais problemáticas vivenciadas pelas comunidades. As parcerias com o Instituto Socioambiental – ISA e a Fundação Viver Produzir e Preservar – FVPP, por exemplo, apoiaram, entre outras iniciativas, “a estruturação das associações e as primeiras ações em relação a atividades de produção e renda, formação em gestão territorial, estruturação de um plano de assistência à saúde básica e emergencial, educação e comunicação” (POSTIGO; REIS; LIMA, 2020, p. 11).

Com mais visibilidade diante das esferas governamentais, por meio desses movimentos e organizações sociais, as comunidades começaram a exigir os direitos básicos necessários à vida nas unidades de conservação. Neste período, a prefeitura de Altamira ainda não atendia as demandas dos povos tradicionais, alegando falta de recursos para atender uma logística tão complexa (POSTIGO; REIS; LIMA, 2020).

Diante desta negativa, as associações juntamente com as instituições parceiras se mobilizaram para a construção de infraestruturas que pudessem viabilizar a oferta de serviços essenciais de saúde e educação. Cabe destacar também a importância dos recursos alocados pelo Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu – PDRSX para a continuidade das ações de desenvolvimento dessa região. Assim,

Acordaram com a prefeitura de Altamira que uma vez construídas as estruturas necessárias, como escolas e postos de saúde, a prefeitura manteria os serviços básicos, contratando professores, profissionais de saúde, transporte escolar, etc. (POSTIGO, REIS, LIMA, 2020, p. 11).



Imagem 7: Estrutura do Pólo Gabiroto/RESEX Xingu
Fonte: Marcelo Salazar/ ISA

Após a construção da infraestrutura necessária às ofertas dos serviços públicos básicos de saúde e educação, a prefeitura passou a enviar profissionais às comunidades. O que parecia ser a solução de alguns dos muitos embaraços, suscitou outras problemáticas: a rotatividade de professores nas escolas da RESEX e a descontinuidade dos serviços educacionais, motivada pela instabilidade dos docentes nas comunidades por falta de adaptação e pela falta de vínculo com a realidade particular da vida na RESEX.

Segundo o Plano de Manejo Participativo da Reserva Extrativista Rio Xingu (2012), a saúde e a educação são os principais problemas enfrentados pelos moradores da Resex, fatores que motivaram/motivam a evasão do seu lugar na floresta em busca de condições melhores, principalmente, de educação para os filhos.

Em contrapartida a esta difícil realidade, o órgão gestor das Resex, Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio, juntamente com outras instituições como o ISA, a FVPP e a Universidade Federal do Pará/UFPA começaram uma articulação para garantir determinadas políticas de educação e saúde para as comunidades da Terra do Meio.

Após a provocação dos moradores e lutas por direitos essenciais, inclusive junto ao Ministério Público Federal – MPF, houve uma mobilização do poder público e dos órgãos gestores e instituições envolvidas para a garantia do atendimento às necessidades básicas em educação e saúde nas Resex's.

Assim, por meio de uma pesquisa diagnóstico realizada por um grupo de professores da UFPA, 2011-2012, com o apoio dos parceiros e das associações de moradores, destacou-se a formação de professores locais como estratégia que poderia transformar a realidade da educação escolar até então (LOPES et al, 2013),

além de evitar a migração dos moradores para cidades em busca de melhorias educacionais (BRASIL, 2012).

Nesse intermédio, em 2015/2016, teve início o Curso de Magistério na Terra do Meio, financiado pelo Ministério da Educação – MEC e executado pela UFPA, com o objetivo de habilitar os moradores das reservas extrativistas para o trabalho docente em suas próprias comunidades, haja vista a descontinuidade dos trabalhos desenvolvidos por professores contratados que vinham da sede do município e não tinham vínculos com os ribeirinhos-extrativistas e a realidade particular das Resex's.

Finalmente, como terceiro ponto, destacamos o contexto educacional das Resex's da Terra do Meio após o processo de formação ofertado pelo Curso Magistério, pois esta ação foi um grande salto, levando em consideração a dificuldade de conseguir manter nas escolas ribeirinhas professores da cidade (POSTIGO, REIS, LIMA, 2020). Na imagem X, podemos visualizar as infraestruturas construídas no Pólo Gabiroto/RESEX Xingu, local em que aconteceram também as etapas de aula (Tempo Escola) do curso Magistério.

Com toda a mobilização e articulação das comunidades, associações, instituições parceiras (ISA, FVPP) e UFPA, foi efetivado o processo de formação docente aqui investigado, e cujos resultados são muito significativos: o ingresso de doze concluintes no Curso de Etnodesenvolvimento na UFPA, no ano de 2019, e de mais dez no Curso de Educação do Campo, em 2020; a contratação de vários egressos do Magistério pela SEMED de Altamira para assumirem a docência nas escolas de suas comunidades (POSTIGO; REIS; LIMA, 2020).

A formação docente, nesta perspectiva, visou a habilitação de professores locais para atuação em seus próprios territórios, com experiências educativas e práticas associadas ao aprofundamento dos laços com a cultura, com a comunidade e com o comprometimento de construir condições necessárias de acesso e permanência na escola.

Essa experiência de formação de professores extrativistas converge com os pilares de uma formação docente na contramão do paradigma hegemônico que prevalece em nosso país e evidencia a possibilidade de enfrentamento a esse paradigma

[...] em perspectivas de formação contra hegemônica ao fundamentar nossas reflexões nos princípios da Educação do Campo que vem contribuindo para a formação crítico-emancipadora dos sujeitos individuais e coletivos, afirmando a epistemologia da práxis como referencial centrado nas lutas

sociais, políticas, econômicas, culturais e educacionais, e como caminho para a transformação e emancipação humana (HAGE, SILVA E COSTA, 2020, p. 132).

Com base nestes estudos bibliográficos podemos afirmar que o Magistério foi uma experiência diferenciada, por meio de uma proposta de formação contra hegemônica³, que assumiu o compromisso de transformar a realidade nas RESEX por meio de ações educacionais que possibilitaram a atuação de moradores em suas próprias comunidades, desenvolvendo práticas educativas condizentes com as demandas dos povos tradicionais, fortalecendo e valorizando a cultura nesses territórios, além de provocar os educandos a se tornarem sujeitos ativos em seus processos de atuação social, contribuindo de forma efetiva para a emancipação das comunidades tradicionais.

No próximo capítulo, aprofundaremos as questões relacionadas ao processo de formação decorrente do Projeto Magistério sob a ótica dos egressos, fazendo uma análise sobre as temáticas levantadas durante a pesquisa e o diálogo com os sujeitos.

³ A perspectiva contra hegemônica a que nos referimos aqui vai ao encontro do pensamento de Santos (2012) e Frigotto (2011), que se traduz na busca por reduzir as discrepâncias de poder por meio dos movimentos e lutas sociais, permitindo assim o acesso igualitário a espaços sociais mediante a emancipação dos sujeitos, a ser viabilizada por processos educativos emancipatórios.

5 MAGISTÉRIO: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS EXTRATIVISTAS NA RESEX RIO XINGU/ TERRA DO MEIO - PARÁ

Este capítulo trata especificamente da experiência em tela, abrangendo as questões referentes ao processo de formação dos sujeitos dessa pesquisa e sua inserção profissional, além de apresentar a dinâmica do curso pautado na Pedagogia da Alternância, a organização curricular e as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso e outras considerações. Busca-se também neste capítulo analisar os dados conforme o direcionamento das questões norteadoras deste estudo.

Além disso, em um subitem será apresentado o trajeto formativo do curso Magistério sob a ótica dos egressos, buscando analisar como os sujeitos da pesquisa vivenciaram essa experiência, suas expectativas e posteriormente, como estes encontram-se agora, em relação a inserção acadêmica e profissional, após o término do curso.

5.1 Uma experiência de educação diferenciada: Curso de Magistério Extrativista na Terra do Meio/ RESEX Xingu

Este capítulo apresenta o processo de formação de professores das Reservas Extrativistas da Terra do Meio, com foco na experiência da Resex Rio Xingu. Destacamos o itinerário de formação sob a ótica dos egressos, apresentando suas expectativas e sua inserção no meio profissional e acadêmico.

Com base nos estudos de Lopes, Miléo e Parente (2020) e de Lopes e Miléo (2021), apresentamos uma contextualização geral do cenário em que se desenvolveu o Curso de Formação de Professores em foco. Tratamos aqui de uma experiência de educação diferenciada, que aconteceu entre os anos de 2015-2019 e ficou conhecida como Magistério Extrativista da Terra do Meio.

A ocupação da Terra do Meio, pelas populações tradicionais não indígena, se deu ainda no século XIX com a vinda de migrantes que foram atraídos para estas áreas para trabalhar no extrativismo da castanha e da seringa. Esses territórios foram sendo ocupados pelas famílias dos trabalhadores e por novas famílias formadas a partir da interação entre esses segmentos e os povos indígenas que já habitavam a região.

E, dessa forma, a população das Resex's foi se constituindo e ocupando este território até os dias atuais. Estas Reservas são localizadas em lugares muito

distantes das sedes dos municípios e geralmente o difícil acesso a elas, por via terrestre e fluvial, e em alguns casos (como na Resex Xingu) exclusivamente por via fluvial, se concretiza pelo descaso do poder público de criar as condições adequadas de deslocamento que oportunizasse a interação contínua com as demais comunidades e territórios rurais e urbanos do município e do estado, situação que contribui para determinar sua marginalização, e a negação de direitos fundamentais como saúde e educação.

Após a organização social e política das comunidades existentes nestas Resexs, alguns dos direitos e acesso a políticas públicas essenciais, como a educação começaram a ser alcançados, porém em perspectiva urbanocêntrica que não atendia às especificidades desses sujeitos, e via a vida na Resex como um cenário a ser superado e não contemplava, não reconhecia, nem valorizava os seus modos próprios de produzir a vida e a cultura.

O descontentamento das populações tradicionais das reservas extrativistas em relação ao modelo de educação predominante motivou os órgãos gestores dessas unidades de conservação a buscarem meios alternativos de propiciar uma educação diferenciada, de acordo com a realidade das Resex's. Com isso, a Universidade Federal do Pará foi inserida nas ações e tentativas de mudanças e melhorias educacionais.

Em 2011, iniciaram-se as pesquisas e debates que planejavam ações que fossem efetivadas no sentido de transformar o cenário educacional, insatisfatório até então. Essas pesquisas revelaram que o modelo de escola implantada pela SEMED não era eficaz, além disso era necessária uma formação continuada urgente dos professores que já estavam atuando nas Resex's.

Durante o período de pesquisa, os moradores das Resex's participaram ativamente do processo de construção de novas propostas que atendessem as demandas dessas áreas. Em 2013, a UFPA, juntamente com a Prefeitura de Altamira-PA (município ao qual as Resex's pertencem) e os órgãos gestores e de apoio social e político começaram a pensar na elaboração de um curso que formaria professores locais em Magistério, para que estes pudessem atuar em suas próprias comunidades, atendendo às demandas de direitos das populações dessas áreas extrativistas.

Diante da necessidade de uma proposta de educação diferenciada, a Pedagogia da Alternância – PA contribuiu significativamente neste projeto de formação de professores que estava sendo elaborado não só para a formação dos

professores da comunidade, mas também para transformar o modelo de educação que prevalecia nas Resex's. Isto porque a Formação em Alternância “estabelece uma relação estreita com as experiências de vida e de trabalho, que envolvem a água, os rios, a mata como espaço histórico de convivência de sujeitos coletivos entre si e com a natureza” (HAGE; SILVA; FREITAS, 2021, p. 302).

Assim, a Pedagogia da Alternância foi a estratégia que possibilitou tornar real os anseios das comunidades tradicionais e a intenção dos órgãos envolvidos nesse projeto de grande mobilização, tendo em vista a necessidade de uma organização metodológica de educação específica que viabilizasse a educação diferenciada em uma área com múltiplas particularidades, incluindo aquela relacionada ao trabalho dos extrativistas, situação que demandou um nível de atenção muito apurada para conciliar, com o menor prejuízo possível, essas duas dimensões da vida.

Com a Pedagogia da Alternância foi possível organizar a dinâmica escolar em tempo escola - TE e tempo comunidade - TC, em um processo que valoriza o cotidiano dos envolvidos nessa pedagogia, priorizando uma via dialógica em que no TE são desenvolvidos aspectos teóricos e práticos de ensino e no TC os educandos desenvolvem seus estudos no seu espaço de vivência, na sua própria comunidade considerando sua realidade, seus modos de produzir a existência e suas culturas como fonte de pesquisa e de aprendizado.

Dessa forma, o Curso de Formação de Professores Extrativistas da Terra do Meio foi tomando forma, utilizando a Pedagogia da Alternância, com o objetivo de formular uma proposta de educação diferenciada que atendesse a demanda das comunidades tradicionais em sua particularidade de cultura, localização, modos de organização econômica, política e social.

O Curso de Magistério Extrativista, teve quatro anos de duração, começou a ser desenvolvido no final de 2015 (fase teste) / início de 2016, com a previsão de 4 encontros anuais, sendo um tempo escola, com duração média de 23 dias, e um tempo comunidade, por semestre. O objetivo era atender os jovens e adultos das reservas extrativistas que fazem parte do mosaico de conservação da Terra do Meio. A procura por vagas superou as expectativas e inicialmente foram atendidos aproximadamente 90 educandos, divididos em três turmas, em média 30 de cada Resex.

Abaixo podemos ver imagens da comunidade Gabiroto/RESEX Rio Xingu, local onde aconteceu o curso Magistério:



IMAGEM 8: VISTA EXTERNA/ESPAÇO SALA DE AULA/ALOJAMENTO



IMAGEM 9: VISTA INTERNA/ESPAÇO SALA DE AULA



IMAGEM 10: COZINHA



IMAGEM 11: POSTO DE SAÚDE – RESEX XINGU

Fonte das Imagens 8, 9, 10 e 11: Relatório Final da Primeira Etapa do Projeto Magistério na Terra do Meio

Após essas etapas técnica, logística e oficinas de formação para os educadores que conduziram as turmas, bem como dos coordenadores que seriam responsáveis por cada turma, em cada uma das RESEX, iniciaram-se os encontros de formação do Curso de Magistério Extrativista.

A educação caracterizou-se como diferenciada e foi viabilizada pelas bases teórico-metodológicas da Pedagogia da Alternância, destacou-se a dialogicidade nas

aulas, além do diálogo estabelecido entre as disciplinas, que eram planejadas de forma interdisciplinar. A proposta da dialogicidade é baseada na teoria de Paulo Freire (1981, p.192), portanto não há [...] “um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação”.

Assim, o diálogo entre educador-educando-comunidade-território representava o encontro dos saberes, a troca, a partilha de conhecimentos, utilizando aspectos do cotidiano para problematizar os conteúdos, aproximando a teoria da prática. Os conhecimentos eram organizados de maneira interdisciplinar. As práticas interdisciplinares desenvolvidas durante o curso foram baseadas também em um movimento dialético, que superou a perspectiva disciplinar, pois baseava-se no comprometimento da interrelação entre os conteúdos e os objetivos propostos, possibilitando uma parceria entre os educadores e resultando na harmonia entre os conteúdos (FAZENDA, 1994).

O currículo proposto estava pautado em elementos da realidade dos educandos, de maneira problematizadora, ou seja, o cotidiano interagiu com os saberes escolares. Assim, a realidade era interpretada e a partir daí novos saberes eram construídos de forma coletiva e conectados aos saberes já existentes. Além disso, os educandos faziam pesquisas com os moradores da comunidade e apresentavam os resultados para toda a turma, ou seja, aprenderam na prática a pesquisar, fazendo pesquisa, o que, segundo Fazenda (1994, p. 88), “é próprio de uma educação interdisciplinar”.

O primeiro ano do projeto magistério teve como foco principal o atendimento das demandas de aprendizagem específicas dos educandos, referentes ao ensino fundamental, mas já com o mesmo formato e intensidade dos anos posteriores com foco no nível médio e preparação para o magistério de forma integrada.

Nesse primeiro momento foi feito um forte investimento em práticas de proficiência em leitura e escrita visando possibilitar aos diferentes sujeitos a participação efetiva nos processos de aprendizagem, com atenção individualizada àqueles que ainda estava em estágio de alfabetização, identificando e suprimindo as principais necessidades de aprendizagem para que todos estivessem preparados para o nível médio da formação. Nessas duas etapas a participação da Escola de

Aplicação⁴ da UFPA foi de suma importância no planejamento técnico e estratégico de desenvolvimento do curso.

Diferentemente da metodologia de classes multisseriadas, em que os sujeitos são divididos por série ou nível de aprendizagem em um mesmo espaço, a metodologia do Curso de Magistério Extrativista reunia os educandos de forma integrada, respeitando o tempo de aprendizado de cada um, e àqueles educandos com alguma dificuldade específica em algum conteúdo ou disciplina eram direcionados professores de apoio, que os auxiliavam mais diretamente.

Neste sentido, a formação sempre dialogada buscava reconhecer esses sujeitos como seres integrais, com a sua individualidade, sua história, sua realidade, seus anseios. Esses aspectos eram mesclados aos saberes do currículo escolar, trazendo movimento ao currículo e elucidação à aprendizagem dos sujeitos, que para além de educandos seriam os futuros professores de suas comunidades.

Outro fator significativo e que tornou o ~Curso de Magistério da Terra do Meio uma experiência diferenciada foi a forma de escolha dos participantes. Como destacam Lopes, Miléo e Parente (2020), os próprios moradores das comunidades escolheram os participantes do curso, por meio de seus Conselhos e do consenso entre os moradores de cada localidade, que neste ato democrático estavam escolhendo os futuros professores de suas escolas, pois o intuito geral do Curso era exatamente esse, para além da certificação em nível médio técnico-integrado em Magistério, buscava-se formar sujeitos que, de fato, exerceriam a função docente em suas comunidades e também contribuiriam de outras formas para a transformação social da sua realidade.

Além de priorizar o currículo vivo e contextualizado, o Curso de Magistério Extrativista se baseou em uma educação humanizada e contra hegemônica, uma experiência diferente e que teve alguns elementos de destaque, como a forma de escolha de seus participantes como apresentado anteriormente, a integração entre teoria e prática, pois eram priorizadas metodologias de aprender fazendo e a ressignificação da escola como um lugar de aprender e ensinar, viver e interpretar a própria experiência, envolvendo todos os sujeitos que fazem parte da realidade das reservas e suas formas de viver e produzir.

⁴ A Escola da Aplicação da UFPA teve participação indispensável no processo de formação do magistério e teve a incumbência de orientar quanto aos aspectos técnicos e formais de documentação escolar, além de expedir documentos como históricos e certificados de conclusão do curso.

A aprendizagem significativa foi vivenciada durante todo o processo de formação, na prática, em cada ação educativa desenvolvida, com o intuito de potencializar os novos aprendizados e contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e conseqüentemente transformação educacional daquele território. Ao partir de conhecimentos já adquiridos e das experiências vividas e relacionando-os aos novos conhecimentos, a aprendizagem caracteriza-se como significativa, segundo a Teoria de Aprendizagem de David Ausubel, assim como também acontece com o legado de Paulo Freire, quando leva-se em consideração primeiramente a leitura do mundo do educando, a forma como o sujeito vê, vive e interpreta a realidade.

Segundo Lopes, Miléo e Parente (2020), até o ano de 2020, dos 60 concluintes do curso (dado referente às turmas das três Resex's atendidas), 30 já foram aprovados em cursos de educação superior na Universidade Federal do Pará, e dentre eles 10 egressos passaram a ocupar o cargo de professor em escolas distintas localizadas nas áreas ribeirinhas em que se deu a formação, por meio de processo seletivo da SEMED de Altamira. Mais à frente estas informações serão atualizadas, de acordo com a análise dos dados da pesquisa.

Em linhas gerais, os escritos de Lopes, Miléo e Parente (2020) são bastante elucidativos e apresentam questões relevantes sobre o Curso de Formação de Professores Extrativistas – Magistério na Terra do Meio, desde a sua fase de construção, execução e uma breve avaliação dos resultados. Além disso, caracterizou a Pedagogia da Alternância como elemento essencial na viabilização do desenvolvimento do curso e todas as questões pedagógicas, políticas e sociais que permearam essa proposta de formação.

Para o aprofundamento e contribuição teórica, utilizamos também a obra “MAGISTÉRIO EXTRATIVISTA DA TERRA DO MEIO – experiências de currículo como território educativo na floresta amazônica” (LOPES; MILÉO, 2021), em que as autoras apresentaram o Curso de Formação de Professores Extrativistas com base em dados geográficos, históricos e sociopolíticos.

Na pesquisa citada acima aparecem dados relevantes sobre esse Curso de Formação de professores e professoras, especificamente sobre a fase de pesquisa-diagnóstico que culminou no Curso de Magistério, sua fase embrionária e como os laços com as comunidades tradicionais foram estreitados. Além disso, um dos focos principais deste trabalho é mostrar como o território se constituiu como um espaço educativo e como isso pode dialogar criticamente com o currículo escolar.

Foi a pesquisa-diagnóstico cuidadosamente pensada e desenvolvida entre os anos de 2011 e 2012, com participação ativa das comunidades do mosaico da Terra do Meio, que proporcionou essa retaguarda de conhecimentos e fomentou a abordagem dialética vivenciada no Curso de Formação de Professores Extrativistas.

Essa fase de mapeamento foi fundamental para compreender a realidade das Reservas Extrativistas, pois além de retratar a busca por direitos básicos, como saúde e educação, também denunciou a educação urbanocêntrica/imposta pela Secretaria Municipal de Educação. Com isso foi possível identificar a escola que se tinha, qual era escola que os moradores extrativistas queriam e, ainda, quais eram os anseios e expectativas das comunidades quanto à educação que sonhavam.

Os resultados deste estudo evidenciaram que a formação de professores locais seria a estratégia mais viável para habilitar os moradores a exercerem a docência em seus territórios, com o objetivo de garantir a educação de qualidade e evitar a evasão dos moradores para o meio urbano em busca de educação escolar (UFPA, 2018).

Assim, a expectativa maior das comunidades extrativistas era ter professores locais em suas escolas, ou seja, eles buscavam ter professores que fossem moradores das comunidades, que tivessem laços de vida com as culturas e os saberes ali já constituídos, para que assim suas particularidades fossem respeitadas e não colocadas em condição de superação por meio de uma educação colonizadora e inflexível.

Durante o período de acompanhamento dos dados e para além disso, um momento de estreitamento de laços com as comunidades extrativistas, a equipe que desenvolvia a pesquisa ia reunindo os dados e enxergando um horizonte de possibilidades a cada escuta nas conversas com os moradores, acreditando que era possível realizar a formação de professores extrativistas, o que até então era uma utopia. Após o denso período de pesquisas, o projeto foi elaborado, construído e finalmente executado com o financiamento do Ministério da Educação, via LOA (TED SIMEC nº 5219).

Com a previsão de duração de quatro anos, o curso iniciou em 2016, sendo que este primeiro ano foi direcionado às demandas de ensino e aprendizagem referentes ao ensino fundamental; e nos anos posteriores 2017, 2018 e 2019 foram desenvolvidas as atividades referentes à formação em nível médio técnico-profissional em magistério, com o objetivo de formar/habilitar os participantes do curso para

atuação na educação infantil, ensino fundamental/anos iniciais e para Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Posteriormente à apresentação da pesquisa que culminou na proposição do Curso de Formação de Professores Extrativistas, foram apresentadas questões referentes ao currículo, que culminou com a formulação da proposta curricular para essa formação docente. Dessa forma, era necessário que para uma experiência desse nível o currículo fosse também desenvolvido de forma diferenciada. Assim, numa perspectiva contra hegemônica, o currículo foi construído de forma integrada com a realidade e especificidades dos educandos, participantes do curso e futuros professores das Resex.

O currículo flexível e aberto à articulação dialética entre experiências de vida e saberes escolares, foi ganhando forma integrada, de um lado a realidade do sujeito e futuro professor no seu espaço, de outro uma renomada instituição de ensino disposta a contribuir com uma educação humanizada e comprometida com a formação integral desses sujeitos. E assim, foram constituindo-se as práticas educativas interculturais de uma pedagogia, que buscava superar a colonialidade educacional historicamente imbricada na sociedade. No que tange à interculturalidade, destaca-se o pensamento de agregar as diferenças como forma de potencializar o saber e a emancipação do ser social, em direção contrária à homogeneização do saber e das culturas, visando:

à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2009, p. 9).

5.2 A Pedagogia da Alternância e o Curso de Magistério Extrativista

A Pedagogia da Alternância - PA foi o sistema educativo que viabilizou a formação de professores em questão, por ser uma concepção de educação que torna possível a articulação estratégica entre a escola e a vida, que viabiliza um modelo de ensino diferenciado para atender a demanda apresentada pelas comunidades extrativistas.

Conforme Nosella (2007), a Pedagogia da Alternância surge na França, em 1935, com o objetivo de ofertar uma educação condizente com a realidade dos filhos de agricultores, para que pudessem aprender sem sair do seu espaço e por meio de uma educação diferenciada, advinda de uma proposta de educação própria, que

contemplasse a demanda dos povos do campo, já que o estado francês não conseguiu atender tal necessidade.

A PA se constituiu como uma educação direcionada aos povos da terra, caracterizada por princípios e metodologias próprias, pois,

trata-se de uma metodologia que criou uma didática específica para articular dialeticamente os saberes escolares com os saberes da experiência fora da escola. Assim, trata-se de uma metodologia nascida do meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os saberes da vida. Por isso, mais que uma nova metodologia, trata-se de um novo sistema escolar (NOSELLA, 2007, p. 19).

No Brasil, as experiências baseadas na Pedagogia da Alternância tiveram início no fim da década de 1960, no estado do Espírito Santo, e nas décadas posteriores se expandiram para outros estados. Os anos de 1990 representaram o auge da expansão das Escolas Familiares Agrícolas (EFA's). A partir disso, o movimento tomou força e passou a ser organizado e representado por associações, que visavam o fortalecimento institucional, político e pedagógico desse sistema de educação (NOSELLA, 2007).

A Pedagogia da Alternância é caracterizada por um sistema de educação (GIMONET, 2007) diverso, que leva em consideração tempo-espço e processos de ensino e aprendizagem diferenciados, decorrentes de uma realidade e necessidade de organização específica. Conforme afirma Gimonet (1999, p. 45), "A alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, dos momentos e experiências, colocando assim a experiência antes do conceito".

Segundo Gimonet (2007), a PA se desenvolve basicamente por meio de quatro pilares: 1. Formação Integral/ Projeto pessoal (fim); 2. Desenvolvimento do meio socioeconômico, humano e político (fim); 3. Alternância: um método pedagógico (meio); 4. Associação: pais, famílias, profissionais e instituições (meio). Dessa forma, esses princípios, com funções meio e fim, devem ser integrados para que, de fato, caracterize o sistema educativo com base na Pedagogia da Alternância.

A formação integral do sujeito pressupõe um processo formativo global, que leva em consideração as várias dimensões do indivíduo (intelectual, social, política, afetiva), de forma a prepará-lo para a vida coletiva em suas práticas sociais e para o mundo do trabalho, partindo do seu projeto de vida pessoal para a integração aos demais aspectos sociais, visando

[...] a integralidade da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a sua formação, considerando todos os ângulos: formação

escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio... todos os meios que se referem ou interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas (CALVÓ, 1999, p.22).

Conforme esta visão e os fins que se almejavam alcançar, a PA no curso magistério seguiu esses princípios da integração entre educação escolar (conteúdos/currículo escolar), vida familiar, comunidade, experiências de vida, mundo do trabalho, entre outras dimensões – já que a formação estava direcionada aos futuros professores das RESEX – fazendo com que os educandos estivessem à frente de seu processo de aprendizagem, reconhecendo-se como sujeitos políticos, ativos no movimento de transformação social de suas comunidades, de seus coletivos.

Dessa forma, o sistema de ensino da Pedagogia da Alternância baseia-se na dinâmica escola-realidade, na integração do ensino da vida com o ensino da escola e:

Em concreto, a Alternância quer dizer para o aluno, um tempo de escola, um tempo de vida familiar e um tempo de prática agrícola. Assim, o jovem não se torna simples estudante, mas utiliza a escola como meio de formação cultural, profissional e humana, como também se habitua a refletir sobre sua própria situação, da família e do ambiente. (NOSELLA, 2007, p. 167).

Considerando a configuração do território em que se constitui a materialização da educação, a Pedagogia da Alternância pressupõe uma forma de organização curricular e de ensino diferenciados, levando em consideração os diversos aspectos que permeiam a realidade da escola e os educandos envolvidos no processo educativo.

O sistema educativo em questão valoriza e respeita a realidade dos educandos, promove articulação entre teoria e prática, entre saberes tradicionais e saberes escolares, propiciando uma educação articulada com as questões que englobam os temas identidade, território, cultura, questões socioeconômicas e políticas.

A Pedagogia da Alternância foi um dos instrumentos pedagógicos que tornaram possível a execução do Curso de Magistério Extrativista na Terra do Meio, decorrente da capacidade de materializar um processo educativo em uma realidade tão particular como a das Reservas Extrativistas da Terra do Meio.

A Pedagogia da Alternância ainda pode ser vista como uma matriz teórica e metodológica em construção. Historicamente, ela exhibe materialidade forjada pelo respeito às identidades e saberes próprios dos sujeitos em suas territorialidades. Por isso, as suas bases conceituais, princípios, mediações pedagógicas e metodológicas articulam tempos, espaços e saberes da escola e universidade, família e comunidade (BRASIL, 2020, p. 3)

Em face de um rico e sólido sistema educativo, a Pedagogia da Alternância representa também uma alternativa de ensino que atende a demandas específicas, como foi o caso do Curso Magistério Extrativista. Para o Ministério da Educação, a Pedagogia da Alternância também

[...] pode ser uma resposta aos problemas enfrentados por comunidades do campo, do cerrado, das florestas, indígenas, quilombolas e comunidades e povos tradicionais, que apresentam reduzidos números de alunos, constante ausência de alimentação escolar (muitas vezes única alimentação diária da criança), ausência ou precário sistema de transporte escolar e não escolar, situações estas que muitas vezes causam suspensão de aulas ou mesmo fechamento de escolas, prejudicando o desenvolvimento educacional dos alunos. A Pedagogia da Alternância possibilita pensar processos educativos inovadores no atendimento às crianças de comunidades distantes das sedes dos municípios, inclusive com escolas itinerantes ou professores/as itinerantes, em que a escola é o/a professor/a que vão até ao aluno. Tudo isso para atender a um princípio do direito humano básico que é o direito a aprendizagem e a educação como um bem comum e direito de todos. (BRASIL, 2020, p. 3)

Consideramos de extrema urgência que o Estado se coloque à frente das problemáticas enfrentadas pela Educação do Campo, em seus diversos espaços e desdobramentos, garantindo o acesso a uma educação de qualidade capaz de contemplar os direitos básicos, direcionando uma atenção maior a essa modalidade que se torna complexa pela falta de políticas públicas eficazes.

Dizer que a Pedagogia da Alternância é a resposta aos problemas não é suficiente: é necessário criar mecanismos e estratégias que materializem o discurso de possibilidades que essa realidade proporciona, garantindo assim o acesso justo à educação, seja na floresta, nas águas ou nos campos.

É possível afirmar que os sujeitos aprendem por meio de auto-organização, pois no tempo escola participam de todo o processo de ensino e aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação, vivenciando e participando de cada etapa, de acordo com as possibilidades apresentadas neste tempo. No tempo comunidade, tornam-se pesquisadores de sua realidade e investigam as práticas e conhecimentos locais, acompanham e participam deste tempo de experiência ativa na busca pelo aprendizado, compartilhamento de vivências e registros, e, assim aprendem a fazer pesquisa, pesquisando.

Este sistema educativo pressupõe o enlaçamento do sujeito com suas raízes, sua cultura, sua identidade; propicia momentos de interação com o seu povo e seu espaço, bem como o (re)conhecimento das principais problemáticas e questões sociais do seu contexto, da sua comunidade, do seu território. Como afirma Caldart

(2011, p. 105), a Pedagogia da Alternância “brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escola do campo em que o MST se inspirou. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando [...]”.

Essa pedagogia se apresenta como uma forma de resistência dos povos do campo, das águas, das florestas, das reservas e de outros espaços que possuem suas características diferenciadas de viver e produzir sua existência. Pois é necessário o fortalecimento da identidade das comunidades tradicionais para que o legado e a história da comunidade perdurem e vivam, é necessário fortalecer os laços do povo com a terra, com a natureza.

Como afirmam Hage, Silva e Costa (2021, p. 302), a Pedagogia da Alternância também “se constitui como uma estratégia de resistência cultural diante de realidades tão plurais como as Amazônias, com os mais diversos territórios rurais que se afirmam por meio de sua cartografia social”.

Assim, se constituem e se renovam os anseios da Educação do Campo que se amparam nesta pedagogia, que tem experiências de sucesso comprovadas, tanto no âmbito do ensino-aprendizagem, quanto do viés de fortalecimento do povo e da luta. E essa luta representa “[...] sujeitos coletivos históricos se mexendo, incomodando, resistindo, em movimento. Articulados em lutas comuns ou tão próximas por reforma agrária, urbana, educativa. Por outro projeto de campo, de sociedade” (ARROYO, 2012 p. 26).

No que tange a outras pedagogias, Miguel Arroyo (2012) ressalta o fortalecimento da luta e dos movimentos sociais em ações que visam a contestação das pedagogias hegemônicas, que subordinam e desumanizam, formando um padrão pré-estabelecido para um modelo de educação único. Com isso, a luta é por uma pedagogia que liberte ao invés de marginalizar, dominar e excluir. Um ensino que escute o indivíduo, sua realidade, seus anseios.

5.3 A organização curricular e as práticas pedagógicas no Curso de Magistério Extrativista

Para cumprir a proposta de um projeto diferenciado de formação de professores tornou-se necessário desenvolver uma organização curricular e práticas pedagógicas adequadas às necessidades e interesses das comunidades e dos estudantes envolvidos com o Curso.

O Curso estava embasada em princípios como a inclusão e participação social, visando a construção coletiva da proposta pedagógica e a efetivação de uma gestão democrática, em que as comunidades pudessem participar de todas as fases que envolveram o curso, como planejamento, execução e avaliação, bem como o acompanhamento de todos os processos e ações educativas.

A proposta curricular priorizou durante todo o curso uma formação crítico-reflexiva, com o intuito de estimular a autonomia, a responsabilidade e a criatividade dos educandos, que futuramente poderiam gerir suas ações profissionais de forma emancipada. A participação e o diálogo durante as aulas eram ponto de destaque do processo de ensino e aprendizagem, que tinha como referência central situações reais do cotidiano na Resex, o que motivava ainda mais a participação nas aulas.

Os Tempo Escola – TE aconteciam duas vezes ao ano e eram intercalados com os Tempos Comunidade – TC. Nos períodos de TE, que duravam em média 23 dias, as aulas aconteciam de maneira intensiva nos turnos manhã, tarde e noite, com os intervalos para almoço e um momento para o descanso e, no final da tarde, momentos em que aconteciam atividades de esporte e lazer, como jogos de futebol, vôlei, jogos de tabuleiro, rodas de conversa e banhos no rio.

As atividades, geralmente eram interdisciplinares e integravam os conteúdos das disciplinas planejadas pela equipe de professores formadores, que construíam o material pedagógico de maneira dinâmica e integrada e não utilizavam materiais pré-determinados, mas mantinham o planejamento aberto para demandas de ensino e aprendizagem que pudessem surgir pelo caminho.

No início de cada etapa de Tempo Escola, a equipe de professores e os educandos faziam um momento de organização do período, com os combinados e acordos das atividades em grupo, como: limpeza dos espaços e alojamentos e colocação em comum das pesquisas do Tempo Comunidade. Essas práticas

pedagógicas auxiliavam na autonomia e responsabilidade dos educandos para as experiências pessoais e em grupos.

Durante o TE, os momentos de aula iniciavam com uma mística ou uma dinâmica, que tinham como objetivo a animação, motivação e integração do grupo. Recursos como aulas dialogadas, apresentação de seminários, apresentação de microaulas, redações, dramatizações, leitura de poemas, socialização de pesquisa realizadas no TC, atividades práticas, aulas ao ar livre, atividades de teatro, contação de histórias e conteúdos trazidos pelos educandos faziam parte da rotina de estudos.

Estas práticas pedagógicas traziam dinamismo aos momentos de ensino-aprendizagem, incentivando a participação dos educandos e instigando a criatividade e pensamento crítico-reflexivo, além de incentivar as relações interpessoais e as trocas de conhecimentos e saberes.

Os educadores realizavam o exercício de priorizar os saberes que circulavam na comunidade, sempre relacionando-os ao currículo escolar, de forma a propiciar uma aprendizagem significativa e real. Ademais, também tratavam o trabalho como um princípio educativo de forma incorporada às práticas sociais, conforme previsto na legislação educacional brasileira.

Todas as atividades produzidas eram armazenadas pelo professor de cada disciplina e posteriormente arquivadas no portfólio de cada educando, possibilitando que os outros professores também acompanhassem as atividades e evolução da aprendizagem de cada discente.

Outro princípio educativo do Curso era a pesquisa, como forma de estimular a busca pelo conhecimento, a investigação, o questionamento das coisas e as inquietações, fazendo com que o processo pedagógico fosse construído e reconstruído com base na pesquisa-ação-reflexão.

No Tempo Comunidade, os educandos se tornavam pesquisadores de sua própria realidade e eram motivados a interrogar os aspectos históricos, geográficos, antropológicos, econômicos, sociopolíticos e culturais que faziam parte da sua comunidade e território, fazendo entrevistas, levantamentos e registros. Essas atividades eram desenvolvidas com as orientações necessárias e roteiros de pesquisa, que eram acompanhadas pelos educadores e posteriormente socializadas com a turma no TE.

Esses movimentos de ação-reflexão e avaliação constituíam um outro princípio educativo, a práxis, priorizando a relação indissociável entre teoria e prática como

meio de fortalecer o ensino e a aprendizagem e viabilizar a transformação da realidade presente e futura das comunidades extrativistas.

Os princípios metodológicos do curso magistério foram baseados na dialogicidade, transversalidade, flexibilidade curricular associada às demandas da turma, alternância e contextualização, por meio da utilização de temas geradores (FREIRE, 1985) que contemplavam as perspectivas sócio-históricas, territoriais e culturais das comunidades.

O desenho curricular do curso baseou-se nos seguintes componentes curriculares: 1. Território; 2. Educação; 3. Conhecimentos e 4. Cultura, que em forma de rede contemplavam outros eixos como: Estudo da Cultura e da Natureza, Múltiplas Linguagens e Educação Escolar Diferenciada (Projeto Político Pedagógico – PPP Curso de Magistério Extrativista).

As atividades curriculares eram desenvolvidas com base em exercícios e ações direcionadas à formação docente e atuação profissional dos educandos, visando o alcance do objetivo principal do Curso de Magistério Extrativista e relacionando as práticas educativas ao mundo do trabalho, ao território e às relações sociais existentes nas comunidades.

Os procedimentos avaliativos eram contínuos e constituíam-se pelos aspectos sistemático, diagnóstico, formativo e investigativo, que permitiam uma diversidade de instrumentos de avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem, por meio de mapas de avaliação, exercício de autoavaliação, avaliação coletiva e outras estratégias capazes de identificar e registrar os avanços e pontos a serem retomados.

Dessa forma, “a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico e formativo” (FREIRE, 1978, p. 26).

Assim, as práticas avaliativas não se caracterizavam como um movimento verticalizado em que o professor avalia o aluno, mas um instrumento horizontalizado em que as dificuldades identificadas seriam sanadas por meio de novas problematizações, em um movimento cíclico e indissociável entre as práticas educativas e avaliativas.

5.4 O processo de formação sob o olhar dos egressos

A intenção deste item é apresentar o trajeto formativo do curso Magistério sob a ótica dos egressos, com o intuito de analisar suas expectativas antes do curso, o processo de formação e posteriormente, como os sujeitos da pesquisa encontram-se, em relação a inserção nos campos acadêmico e profissional dado o fim do curso.

Ademais, também explanaremos aqui as análises dos dados reunidos durante a pesquisa, por meio dos diálogos com os sujeitos e análises dos portfólios.

5.4.1 Expectativas, vivências e trajeto formativo

Após a apresentação do processo de formação docente no curso magistério extrativista passamos a refletir sobre o mesmo com o olhar e a participação dos egressos do curso; indagando como o itinerário formativo foi vivenciado, no início, durante a execução do curso e como estão agora como egressos do curso, sobre a inserção dos mesmos no campo profissional e acadêmico.

Buscamos compreender as expectativas dos sujeitos que vivenciaram esse itinerário formativo e analisar se o objetivo proposto pelo Curso foi alcançado, sob a visão dos egressos, no sentido de habilitar professores locais para atuação na Terra do Meio. As questões da pesquisa induziram reflexões pertinentes sobre a formação docente diferenciada nas comunidades extrativistas, como uma pequena experiência da realidade da educação no contexto amazônico.

Para isso, foram entrevistados sete egressos do curso, do total de 20 que concluíram o nível médio, sendo a maioria do sexo masculino, representando 71% da amostra da pesquisa. As informações aqui tratadas foram reunidas após um período de diálogo com os egressos (entrevistas), que foi possível por meio da aproximação com os envolvidos na pesquisa, e da análise dos portfólios com produções dos educandos.

Os egressos serão representados por nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa (conforme quadro abaixo). A faixa etária dos sujeitos varia entre 23 a 34 anos. Todos eram moradores da Terra do Meio – Resex Xingu ou proximidades – na época do curso. Um deles, atualmente, reside na cidade pelo fato de estar cursando Medicina, na UFPA.

Entrevistados/Egressos	Idade	Sexo
João	34	M
José	27	M
Maria	24	F
Elias	25	M
Joana	27	F
Raimundo	26	M
Francisco	23	M

Quadro 1: Perfil dos entrevistados

Ao analisar este quadro, constatamos que a maioria dos egressos preparados para a docência no curso magistério são do sexo masculino, o que nos faz refletir sobre as questões de gênero e carreira na profissão docente no Brasil, haja vista que

O ensino básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria. Do corpo docente, composto por 2.315.616 profissionais, 1.834.295 (79,2%) são professoras. É o que revelam os dados do Censo Escolar 2022, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação – MEC (MEC, 2023).

Outro fator que motivou este quantitativo maior de homens, baseado nas análises documentais, foi a própria constituição da população da RESEX Xingu, pois segundo o levantamento do Plano de Manejo (BRASIL, 2012), até 2011, cerca de 65% da população era representada pelo sexo masculino.

No caso presente, a predominância de homens no Projeto pode ser explicada, ainda, por questões culturais, pois nessas comunidades prevalece uma concepção marcada por vieses sexistas, de visão patriarcal que destina a sobrecarga do trabalho de cuidado às mulheres, são elas que devem abrir mão de projetos pessoais de vida (formação escolar) para assumir o cuidado com a casa e os filhos: o índice de desistência do curso foi bem maior entre estudantes mulheres, segundo os dados do relatório final da formação.

É importante refletir também sobre as questões que historicamente colocaram as mulheres como predominantes na profissão docente, seja pela figura feminina que cuida e que zela, ou pela questão salarial, que tendia/tende para o pagamento de baixos salários (LOURO, 2012).

Outra análise pertinente à qual nos remete esse quadro é a distorção idade série, tendo em vista que o curso começou com a etapa referente ao ensino

fundamental. Assim, a pesquisa nos apresenta sujeitos de 23 a 34 anos, que à época do curso tinham em média de 20 a 30 anos, faixa etária ainda assim elevada quando comparadas ao ideário apresentado pela legislação educacional brasileira (LDB 9.394/96), que garante a educação básica obrigatória de 04 a 17 anos. Posto isto, um estudo realizado pela UNICEF (2021) nos apresenta dados sobre o enfrentamento da cultura do fracasso escolar, em que as médias de distorção da idade série na Amazônia são ainda maiores que médias nacionais “evidenciando a vulnerabilidade e a exclusão escolar nesses territórios” (UNICEF, 2021, p. 20).

Além disso, o estudo realizado pela UNICEF (2021), demonstra que o “fracasso escolar” nos territórios amazônicos é mais significativo nas regiões que são caracterizadas como remotas ou muito remotas, em relação a acessibilidade geográfica. Ademais, outro estudo realizado pela UNICEF (2018), relaciona a distorção da idade série e abandono escolar às questões do trabalho infantil, que caracterizam o trabalho de crianças e adolescentes, em idade escolar, em atividades laborais juntamente com as famílias, para a produção de renda e subsistência.

Mais à frente poderemos associar a questão da idade série às falas dos egressos sobre a falta de oferta educacional em seus territórios, trabalho e, posteriormente, dificuldades de acesso e permanência na escola.

Buscamos também por meio da prática da pesquisa compreender como se deu o processo de formação em questão, sob a ótica dos egressos, no intuito de analisar as expectativas acerca de uma formação em magistério diferenciada, quais as aspirações desses sujeitos e como eles se encontram após o término do curso.

Assim, para melhor compreensão e organização dos dados, foi utilizado um roteiro aberto de entrevista, mais como um guia para a conversa, com questões relevantes que pudessem elucidar o itinerário de formação trilhado e o cenário atual em que estão os egressos após o curso.

O Curso Magistério Extrativista na Terra do Meio foi uma iniciativa que emergiu de uma pesquisa diagnóstico realizada junto a comunidades das Resex's, para indicar os moradores que seriam os educandos do curso posteriormente. Nesta pesquisa, professores da UFPA, com o apoio de instituições parceiras, buscaram construir e desenhar a proposta de uma educação que atendesse as demandas socioculturais e geográficas do território em foco, o que pressupôs que esse movimento em busca de uma transformação social tivesse gerado expectativas sobre o curso.

Entretanto, ao serem indagados sobre quais expectativas se tinham sobre o Curso de Magistério, um egresso respondeu:

“Eu não fiquei muito esperançoso com o magistério. Essa desesperança veio por causa da nossa realidade, a distância. E mesmo sem muita perspectiva eu fui cursando, com o apoio dos meus pais. Algumas pessoas falavam que o curso não ia valer, pois isso de curso magistério já tinha passado (Elias)”.

Essa “desesperança” tem sua origem no descaso com a educação nas RESEX por tanto tempo, em um lugar onde as populações tradicionais estiveram invisíveis ao poder público até a criação oficial por decreto das Unidades de Conservação. Conforme Freire (1992), em sua obra “Pedagogia da Esperança”, a desesperança advém de razões históricas, econômicas e sociais, por isso, os atos de esperar e sonhar se transformam em uma necessidade ontológica.

A baixa autoestima, o pessimismo e a incredulidade em uma proposta educacional que poderia melhorar as condições escolares são visíveis na fala dos egressos:

“Em questão de estudo, nada! Parei de estudar com 12 anos de idade, estudei até a terceira e depois parei. Pela idade que eu estava não tinha expectativa, não tinha mais interesse em estudar, foi quando apareceu o Magistério. Quando comecei a estudar comecei a ter expectativas (João)”.

“Quando surgiu a ideia de formar professores locais, nunca pensei que pudesse dar certo. Tinha professores que iam para trabalhar nas escolas da Resex que falavam que o curso de magistério estava ultrapassado e que não era mais reconhecido pelo MEC, por isso, não tinham muitas expectativas sobre o curso (Raimundo)”.

Por um lado, quando surgiu a oportunidade de cursar o magistério, existia, por parte de muitos moradores e de professores que iam da cidade para trabalhar nas escolas da Resex essa ideia de que o curso não valeria, que não era mais reconhecido pelo MEC. Porém essa é uma garantia prevista no art. 12 da Resolução CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002, que estabelece como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. E, ainda no parágrafo único destaca-se a necessidade de posteriormente desenvolver políticas de formação inicial e continuada para os professores “leigos”, visando o aperfeiçoamento permanente desses profissionais das escolas do campo.

Além disso, alguns contratemplos relacionados às questões de dificuldade com trâmites em um período de greve da universidade, retardaram o início do curso, que estava previsto para o ano de 2014, o que caracterizou outro motivo para a falta de

expectativa. Mesmo com alguns obstáculos, cerca de trinta moradores resolveram participar do curso, após um processo de escolha coletivo, que foi realizado durante as reuniões da Associação de Moradores e do Conselho Deliberativo da Resex Xingu com a UFPA e parceiros.

Trazendo o cenário para o começo do projeto, alguns egressos apresentaram suas aspirações para aquele momento:

“Quando comecei eu só queria terminar o ensino fundamental e o ensino médio, mas com o passar do tempo eu quis muito me tornar professora” (Joana).

“Eu vi o magistério como uma oportunidade de concluir os meus estudos (Francisco)”.

Nessas falas, percebemos que a intenção inicial de alguns egressos era apenas concluir o ensino fundamental e médio, muitos deles no primeiro momento não queriam assumir a profissão docente. Alguns alunos decidiram se tornar professores ao longo do trajeto formativo. Outros, tinham medo de cursar o magistério...

Eu não tinha muita expectativa, foi uma coisa nova, eu estava na segunda série do ensino fundamental, eu tinha medo de entrar no magistério (Maria)”.

Por meio das falas dos egressos é possível perceber um estranhamento à oportunidade, um receio e até medo, fatores esses motivados pela precariedade da oferta de políticas educacionais neste território, onde são comuns os problemas relacionados à educação escolar, como a falta de professores, dificuldades ou falta de transporte escolar, merenda e infraestrutura.

O público atendido pelo Curso não se restringiu apenas aos moradores que cursariam o magistério, mas também abrangia a comunidade como um todo, no sentido de que os benefícios seriam coletivos, pois ao se cumprir o objetivo principal de formar professores locais todos seriam contemplados em suas demandas educacionais familiares e socioculturais. Sobre as transformações decorrentes desse processo formativo, em relação à comunidade, os egressos afirmaram:

“A gente já consegue lutar pelos nossos direitos e ajudar outros moradores que são analfabetos. A gente usa nossa sabedoria para ajudar os outros também. Muita coisa que a gente não conseguia entender, foi desenvolvido pela nossa cultura, o saber da comunidade (João)”.

Vimos por meio deste relato, que o saber da comunidade foi valorizado no âmbito do curso, sendo utilizado para esclarecer melhor aspectos do currículo escolar. Além disso, a educação ofertada possibilitou o fortalecimento da luta por direitos e também o fortalecimento do coletivo nas comunidades, pois os sujeitos ajudavam uns aos outros utilizando os conhecimentos adquiridos na formação. Neste sentido, “a educação escolar assume nessa luta a função de uma ferramenta necessária para contribuir nos processos de produzir aprendizagem de teorias e práticas que auxiliem na construção de novos sujeitos, de uma nova escola e de uma nova sociedade” (VIERO; MEDEIROS, 2018, p.144).

“Agora já conseguimos calcular os gastos e o lucro, produzir mais e gastar menos. Isso ajudou muito na comunidade. O nosso objetivo era estudar, aprender e ajudar a nossa comunidade [...] sendo professor de nós mesmos é melhor para nossa comunidade (João)”.

A comunidade como um todo desenvolveu-se em vários aspectos: intelectuais, socioemocionais, socioeconômicos e políticos, durante e após todo o processo de formação dos egressos, pois os educandos tinham como uma missão cooperar para o bem estar do seu coletivo, em um regime de mutualidade e reciprocidade. Além disso, a fala do egresso João: “*sendo professor de nós mesmos é melhor para nossa comunidade*” evidencia o anseio da própria comunidade de ter professores locais, que conhecem e que vivem a realidade da Resex.

“Creio que não foi uma mudança positiva só para minha comunidade. No Xingu, tem seis comunidades, dessas uma ou outra tinha suas diferenças, quando tinham atividades de lazer como futebol, sempre tinha briga. O curso de magistério fez as comunidades se aproximarem, depois disso já falávamos de amizade e depois a gente já se considerava como uma grande família e durante as etapas de aula buscávamos sempre nos ajudar para que os colegas pudessem vencer juntos (Raimundo)”.

Mesmo com as dificuldades encontradas durante o processo de formação docente, os educandos e membros da comunidade buscavam sempre o apoio mútuo, além de diminuir as indiferenças para que todos conseguissem chegar ao final do curso, tendo em vista que esse seria um benefício muito grande, que contemplaria inclusive a permanência de famílias nas comunidades, bem como a mudança do cenário educacional para as presentes e próximas gerações.

Desta forma, o território e a cultura foram cultivados, valorizados e desenvolvidos durante todo o processo de formação, pois a própria dinâmica em que

se executou o curso demandou isso também, visto que eram necessários cooperação e incentivo recíproco para que as atividades do curso fossem viabilizadas, principalmente nas questões logísticas, de infraestrutura e transporte.

Constatou-se uma grande organização desses sujeitos e o fortalecimento dos laços comunitários. “O associativismo caracteriza-se pela construção de laços sociais calcados na confiança, cooperação e reciprocidade, o que confere aos seus membros o sentimento de pertencimento ao grupo” (TIRIBA, 2008, p. 81).

Os egressos entenderam também que o curso foi uma medida emergencial para o cenário que se tinha anteriormente, visando ações estratégicas para melhoria das condições educacionais na RESEX a médio prazo...

“As coisas ainda não são como a gente queria, ainda está num processo, mas hoje já tem professores da área trabalhando. Antes os professores iam da cidade passavam um mês e iam embora porque não se acostumavam com a comunidade e a cultura. É mais fácil quando o professor é morador da Resex (José)”.

“Na Resex a vida é diferente, até o nosso palavreado é diferente e o curso valorizou e fortaleceu a nossa cultura (Francisco)”.

O cenário e o contexto precário da educação na Resex (referente a explanação no tópico 4.2 sobre a educação na RESEX - Antes da criação das Reservas Extrativistas), para alguns foi danoso, no sentido de obrigar famílias e crianças e adolescentes a saírem de seu território com o objetivo acessar o ensino em instituições escolares na cidade, em decorrência da falta de escolas ou de turmas de ensino fundamental (anos finais) que atendessem as demandas das populações tradicionais e pela concepção de que é preciso ir para o espaço urbano para “ser alguém na vida”. Como conta Raimundo:

“Antes do curso, muitos foram estudar na cidade, inclusive eu. E eu me considero sobrevivente, pois quando chegamos na cidade é muita coisa nova, principalmente drogas, criminalidade e coisas desse tipo. Aprendi muito, foi uma experiência triste, mas foi proveitosa. Me alfabetizei e depois voltei para Resex, depois voltei novamente para a cidade para estudar, na sétima série, nas férias fui para a Resex e não voltei mais para estudar na cidade, foi quando apareceu a oportunidade do magistério [...] depois que comecei a me engajar nos estudos no magistério percebi que não precisa estudar na cidade para “ser alguém na vida”, pois o povo do beiradão tem muitos conhecimentos e vivem de forma diferente, do seu jeito”.

Os problemas educacionais relacionados a áreas de Resex e escolas do campo nestes territórios se dão em grande parte pela falta de políticas públicas eficazes que priorizem o acesso de todos os estudantes à escola pública, o que denuncia a displicência do poder público em garantir o que é de direito básico a todos

os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica, usada como pretexto para o não cumprimento das obrigações governamentais, na maioria das vezes.

Percebe-se nesta fala alguns dos transtornos causados às populações tradicionais pela falta de oferta da educação nas Resex's, que de certa forma obriga a busca por condições de acesso e permanência no ensino escolar na cidade, destacando que na maioria das vezes esta mobilidade não tem sucesso e pode causar traumas permanentes às famílias extrativistas.

Em meio a essas problemáticas, observamos que uma educação crítica e emancipatória abre espaço para a mudança de paradigmas quando possibilita a transformação do pensamento, do reconhecimento de si a da sua função social em seu espaço de pertencimento, como afirma Raimundo. O que vai ao encontro do pensamento de Ziech: “a ação educativa precisa ser pensada a partir da realidade social-político-cultural do grupo a que se destina, tendo uma intencionalidade, uma formação voltada ao campo, não restrito ao campo, mas partindo dele” (ZIECH, 2017, p. 109).

A execução do Curso de Magistério Extrativista não foi a solução dos problemas educacionais na Resex, pelo contrário, foi o desenvolvimento de uma alternativa que pudesse em médio prazo diminuir os danos sociais causados pela falta de acesso e permanência no ensino nas comunidades da Terra do Meio, pois era necessária alguma medida urgente para transformação do contexto da educação no território.

As dificuldades foram presentes em todo o processo formativo, tanto no âmbito da execução do projeto quanto para os moradores que participaram do curso. Por um lado, era necessário reunir forças e administrar bem os recursos para efetivar as ações pedagógicas, de outro, muitos sentiram dificuldade ao iniciar um curso de educação diferenciada, com a Pedagogia da Alternância, que diversificou os momentos de ensino e aprendizagem e exigia tempo dos participantes e dedicação integral, durante o Tempo Escola. Um pouco desta realidade é retratada na fala do José:

“Em vários momentos pensei em desistir, pois precisava sustentar minha família, não foi fácil, mas com muito esforço consegui (José)”.

Contudo, esta estratégia sistema de educação foi a base para desenvolver as ações previstas, por permitir que fossem superadas as limitações geográficas, temporais e logísticas impostas pelo contexto específico do território e dos aspectos socioeconômicos e culturais.

“Onde a gente mora a gente trabalha muito e muitos tinham que ajudar os pais, então não empatou a nossa vida de trabalho, foi um planejamento muito bom (João)”.

“A pedagogia da alternância, aula de manhã, tarde e à noite foi uma força tarefa, não é como na cidade que todo dia estuda um pouco, é bastante coisa pra aprender em pouco tempo, mas pensando na dificuldade de acesso e disponibilidade até dos professores foi uma boa estratégia (José)”.

Os esforços exigidos por um curso desenvolvido com os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia da Alternância resultaram no fortalecimento dos aspectos de ensino aprendizagem e interação com a realidade dos educandos:

“O que eu acredito que ajudou muito e deu um grande número de aprovados no curso foi a metodologia, que sempre foi voltada para o território e para o contexto da nossa realidade. No período que não tinha aula era a safra da castanha e das outras coisas que trabalhamos, a pesca, então dava pra adiantar nosso trabalho e depois estudar no tempo escola, isso porque o planejamento do curso também foi feito junto com a comunidade, por isso deu certo (Elias)”.

“Muitos jovens que estavam no curso já eram representantes de família e tiveram a oportunidade de cursar o magistério por causa da metodologia da alternância, pois não era possível estudar de forma regular como na escola tradicional (Raimundo)”.

A estratégia da Alternância viabilizou um ensino diferenciado com foco no educando e em suas vivências, suas necessidades de aprendizado e também na conciliação do tempo-espço em que fosse possível reunir a turma para o tempo-escola e posteriormente o desenvolvimento das atividades e pesquisas no tempo-comunidade, sem que isso prejudicasse a dinâmica socioeconômica dos moradores/educandos e seus familiares.

Conforme é possível observar, alguns dos egressos não tinham a expectativa de se tornarem professores e priorizavam apenas a conclusão do Ensino Médio, sem dimensionar as oportunidades que poderiam surgir após a conclusão do magistério, como o ingresso no ensino superior, por exemplo. Porém, no decorrer do trajeto e o amadurecimento intelectual e emocional, muitos foram desenvolvendo expectativas e trilhando caminhos para novas possibilidades.

Dessa forma, eles apresentaram algumas de suas experiências e como aconteceu esse processo de inserção em novos campos de atuação após o curso:

“Hoje estou cursando ciências da natureza na universidade e quero dar continuidade nos meus estudos (João)”.

“Hoje curso Etnodesenvolvimento na UFPA e sou professor na Resex Rio Iriri, comecei trabalhar em 2021 [...] eu não tinha expectativa de ser professor e

nem de entrar na faculdade, as coisas foram acontecendo, então estou construindo as coisas (José)”.

“Estou cursando ensino superior, no curso Etnodesenvolvimento e também estava atuando como secretaria escolar na Resex Xingu nos anos passados, mas esse ano vou ser professora no ensino fundamental menor (Maria)”.

“Quando comecei eu só queria terminar o ensino fundamental e o ensino médio, mas com o passar do tempo eu quis muito me tornar professora e hoje eu sou, foi a realização de um sonho. Mudou muitas coisas, abriram muitas portas, hoje eu também faço uma faculdade de Educação do Campo, coisa que nunca imaginei que seria possível. Atualmente, sou professora do ensino fundamental multisseriado, anos iniciais, na Resex Iriri (Joana)”.

Contrariamente às expectativas iniciais, que eram negativas em muitos casos ou inexistentes em outros, como observamos nas primeiras falas, e apesar do interesse de apenas concluir o ensino fundamental e médio, a experiência de formação no Curso de Magistério deu lugar a novas oportunidades, novos sonhos, transformando a falta de expectativa, o medo de estudar e a desesperança em projetos de vida e de futuro.

“Algumas pessoas quando entraram no magistério só sabiam escrever o nome e hoje são professores nas comunidades da Resex e ainda estão cursando o ensino superior na UFPA e isso é motivo de muito orgulho (Raimundo)”.

“Eu via o magistério como uma oportunidade de concluir os meus estudos, mas depois que entrei, segui em busca do meu sonho que era cursar Medicina e hoje eu vivo isso, consegui entrar na universidade no curso que eu sempre quis (Francisco)”.

Assim, muitos egressos têm contemplado e vivenciado as transformações sociais decorrentes das possibilidades de acesso e permanência no âmbito educacional. Após a conclusão do curso, em 2019, os estudantes do magistério puderam participar de Processos Seletivos Simplificados (SEMED) e Processo de Seleção para ingressar na Universidade (Vestibular), e neste movimento muitos adentraram os espaços acadêmicos na universidade e também iniciaram o exercício da docência em suas comunidades ou adjacências da Terra do Meio.

Entretanto, o fluxo deste movimento foi temporariamente interrompido pelos acontecimentos da pandemia do Coronavírus, nos anos de 2020 e 2021, limitando as atividades realizadas nos espaços citados. Em seguida a este cenário pandêmico, o ritmo da dinâmica da docência presencial na escola e distância na universidade foi retomado, consolidando o exercício das funções adquiridas.

O Curso de Magistério Extrativista criou oportunidades para a inserção profissional e acadêmica dos egressos, como é possível observar nos relatos anteriores, e também os fez conhecer melhor a realidade de um professor em áreas extrativistas (realidade comum nas escolas de Educação Básica do campo); a precariedade, falta da destinação apropriada para investimento na melhoria da educação nas escolas da Resex, precariedade de infraestrutura, dentre outros fatores, como a sobrecarga do professor que exerce várias funções (especialmente com as turmas multisseriadas), falta ou insuficiência de merenda escolar e também problemas comuns de organização pedagógica (elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico – PPP), como podemos visualizar na fala de José e Raimundo:

“Na Resex não tem energia, não tem materiais para trabalhar. O professor precisa se adaptar às condições, hoje trabalho no Iriri e lá é diferente da minha comunidade no Xingu. Por isso, o professor tem que ter a mente aberta para a realidade. Para trabalhar lá eu uso exemplos da comunidade, pois fica mais fácil para eles aprenderem, pois tem muitos que não reconhecem uma nota de vinte, então preciso usar coisas do cotidiano para facilitar eles aprenderem (José)”.

“Hoje os currículos levam em consideração a nossa realidade, tem um específico para tratar dos saberes tradicionais. Então, essa luta da comunidade e os parceiros fez com que a gente de fato pudesse ter uma educação diferenciada, que nos permitiu ingressar na educação dentro da nossa comunidade. Mas do meu ponto de vista, ainda não é suficiente. [...] é preciso trabalhar os conteúdos integrados, coisas do cotidiano e coisas externas da Resex, para saber de forma geral e também valorizar a cultura, pra mim isso é a educação diferenciada. Outro ponto que vejo é que as escolas da Resex precisam ter seu próprio PPP, pois muitas escolas não têm e quando tem usam modelos de outras escolas (Raimundo)”.

Mais uma vez, os relatos retratam a fragilidade do sistema educacional brasileiro em relação às escolas do campo, com ineficiência ou déficit de políticas públicas que influenciam diretamente no exercício da docência, resultando em problemas estruturais que dificultam o trabalho do professor e a permanência dos sujeitos na escola.

O egresso Raimundo afirma que mesmo que a realidade das escolas da RESEX seja priorizada, ainda não é o suficiente, pois é necessário também integrar os conteúdos com aspectos externos ao contexto ribeirinho, de forma que o ensino seja também globalizado. Além disso, o mesmo egresso apresenta a problemática do Projeto Político Pedagógico - PPP, relatando que muitas escolas não têm um e as escolas que têm usam modelos copiados, de outras realidades, o que dificulta a execução de um PPP pleno e eficaz.

O PPP é o cerne da escola, destaca-se como uma ferramenta indispensável na organização geral da instituição e constitui o direcionamento das ações, definidas pelo plano, pela execução e a avaliação dos processos educativos. Ademais, como afirma Veiga, “[...] seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo” (VEIGA, 1998, p. 9).

Então, quando o egresso apresenta esta problemática entendemos a lacuna existente entre o planejamento e as práticas, pois a falta do PPP interfere diretamente no trabalho do professor e na sua autonomia, tendo em vista a necessidade de uma diretriz, que direciona e ampara as ações desenvolvidas pelo professor. Para além disso, quando se utiliza o PPP de outra instituição, a escola acaba deixando de exprimir sua real identidade. Pois, “[...] a principal possibilidade de construção do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade” (VEIGA, 2004, p. 14).

Sobre essas questões de planejamento e elaboração do Projeto Político Pedagógico, a SEMED de Altamira junto à Faculdade de Etnodiversidade/UFPA têm desenvolvido formações continuadas para os egressos e demais profissionais da educação das escolas ribeirinhas extrativistas, com o objetivo de fortalecer as escolas nas RESEX e melhorar os processos educativos nestes territórios.

Ao exercer a docência, estreitar os laços com o território e as comunidades, os egressos estão conhecendo ainda mais a realidade do chão das escolas, vivenciando os processos educacionais, contribuindo diretamente para a transformação social desses espaços. Sobre isso, um dos egressos afirmou que sente uma grande responsabilidade por estar agora na função de professor, pois além de se cobrar, é também cobrado pela comunidade.

Outro egresso relata que os métodos utilizados pelos professores formadores durante o magistério contribuíram positivamente para sua prática, pois o prepararam para atuar de acordo com o contexto específico da Resex:

“Busco trabalhar a práxis, associando a teoria e prática, tentando chegar cada vez mais próximo da realidade dos educandos. O curso nos deu ferramentas para trabalhar e elaborar planos de aula de acordo com nosso contexto (Raimundo)”.

Neste sentido, a práxis se revela como ações que perpassadas pelo movimento ação-reflexão-diálogo-transformação, numa perspectiva que visa a mudança social, a

emancipação. Para Freire, a práxis “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1981, p. 38).

Durante todo o curso, foram desenvolvidos os pressupostos teóricos-metodológicos da Pedagogia da Alternância, além de outros referenciais como Freire, realizando uma educação popular, diferenciada e para a emancipação dos sujeitos e suas comunidades.

Mesmo com todas as estratégias desenvolvidas, alguns egressos relatam que ao final do curso não se sentiam prontos ainda para o exercício da docência, mas foram encorajados e motivados pelos moradores e hoje grande parte deles atua nas escolas da Resex da Terra do Meio e muitos ingressaram no ensino superior, dando continuidade ao processo de formação docente e já se sentem mais seguros para exercer suas práticas educativas: *“Eu não tinha expectativa de ser professor e nem de entrar na faculdade [...] então estou construindo as coisas”* (José).

Assim, entendo essa construção como o resultado de um longo e árduo processo de reivindicações e luta por direitos básicos, como a educação, que começam a ser garantidos em um espaço em que antes nem tinha escola. Essa construção é necessária para o fortalecimento dos povos extrativistas, do seu território, da sua cultura e de todos os outros aspectos que permeiam o contexto da vida nas reservas extrativistas.

Para além da análise dos diálogos com os egressos, foram utilizadas também como fonte de dados as atividades que foram arquivadas em pastas em formato de portfólios, o que permitiu uma análise panorâmica da evolução da aprendizagem dos egressos, bem como suas aspirações sobre o processo de formação tanto do ponto de vista individual, quanto do coletivo.



Imagem 12: Portfólios analisados
Fonte: Acervo pessoal

Os portfólios são uma importante ferramenta de reflexão e avaliação contínua, por isso é necessário que sua utilização seja ressignificada a cada progresso, para que não sejam reduzidos apenas à função de arquivo de atividades, mas um dispositivo de busca pela melhoria e evolução da aprendizagem. Assim, como afirma Fernandes (2004, p. 22), os portfólios quando bem utilizados:

Podem dar origem a uma outra cultura, a uma outra ideia, de sala de aula: um espaço em que as aprendizagens se vão construindo em conjunto e/ou individualmente ao ritmo de cada um, em que se reflete e se pensa, em que se valorizam as experiências, intuições e saberes de cada aluno, em que se acredita que as dificuldades podem ser superadas e em que, essencialmente, se ensina e se aprende.

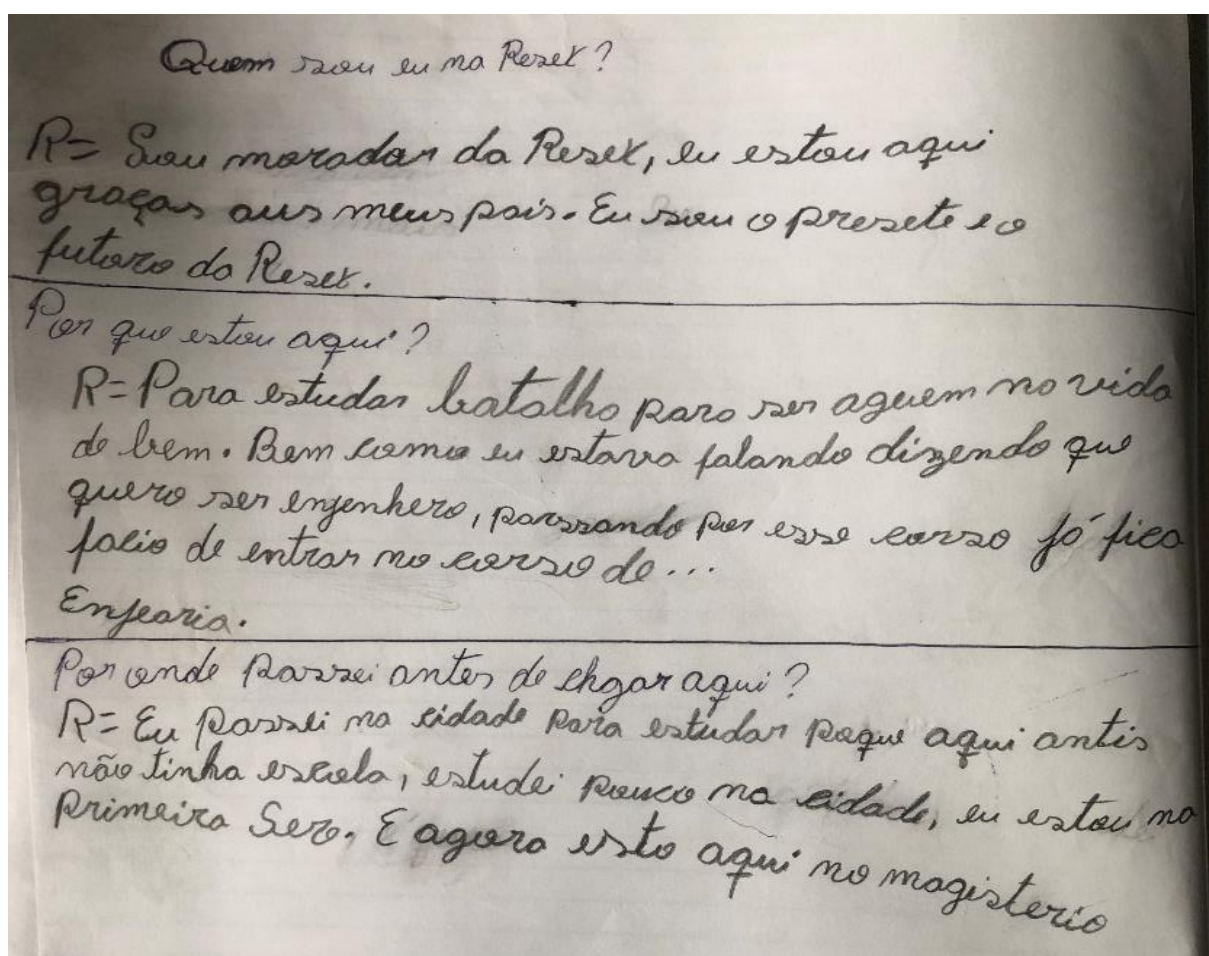


Imagem 13: Atividade Portfólio

Fonte: Acervo pessoal

A atividade no interior da qual a pergunta “Quem sou eu na Resex?” foi trabalhada e fez parte de um exercício inicial de auto apresentação no primeiro encontro com os estudantes, em dezembro de 2015, com o intuito de identificar e

registrar como eles se reconheciam em seu território, quais tinham sido seus trajetos até ali e quais suas motivações para seguir adiante no processo de formação. Uma das finalidades desse exercício era comunicar à Direção da Escola de Aplicação informações básicas sobre cada estudante, como se fosse um autorretrato com palavras, documento que viria a compor a pasta individual de cada um na secretaria da escola.

Nesse exercício, apareceram muitas questões sensíveis, referentes ao perfil da turma, que tocavam feridas, inseguranças e frustrações; mas surgiram também inquietações e vestígios de confiança no futuro, perspectivas de transformações e desejo de mudar o futuro.

A ideia de ser “alguém na vida” quase sempre está associada ao acesso à educação escolar de qualidade, sendo essa uma forma inconsciente de desvalorizar as outras formas de representação e função social de um indivíduo, sem considerar a sua cultura e o papel desenvolvido em uma comunidade.

Esta imagem nos traz muitos elementos sobre o processo de formação inicial. Os questionamentos: Quem sou eu na Resex? Por que estou aqui? Por onde passei até chegar aqui? fizeram os educandos refletirem a respeito de sua autopercepção e

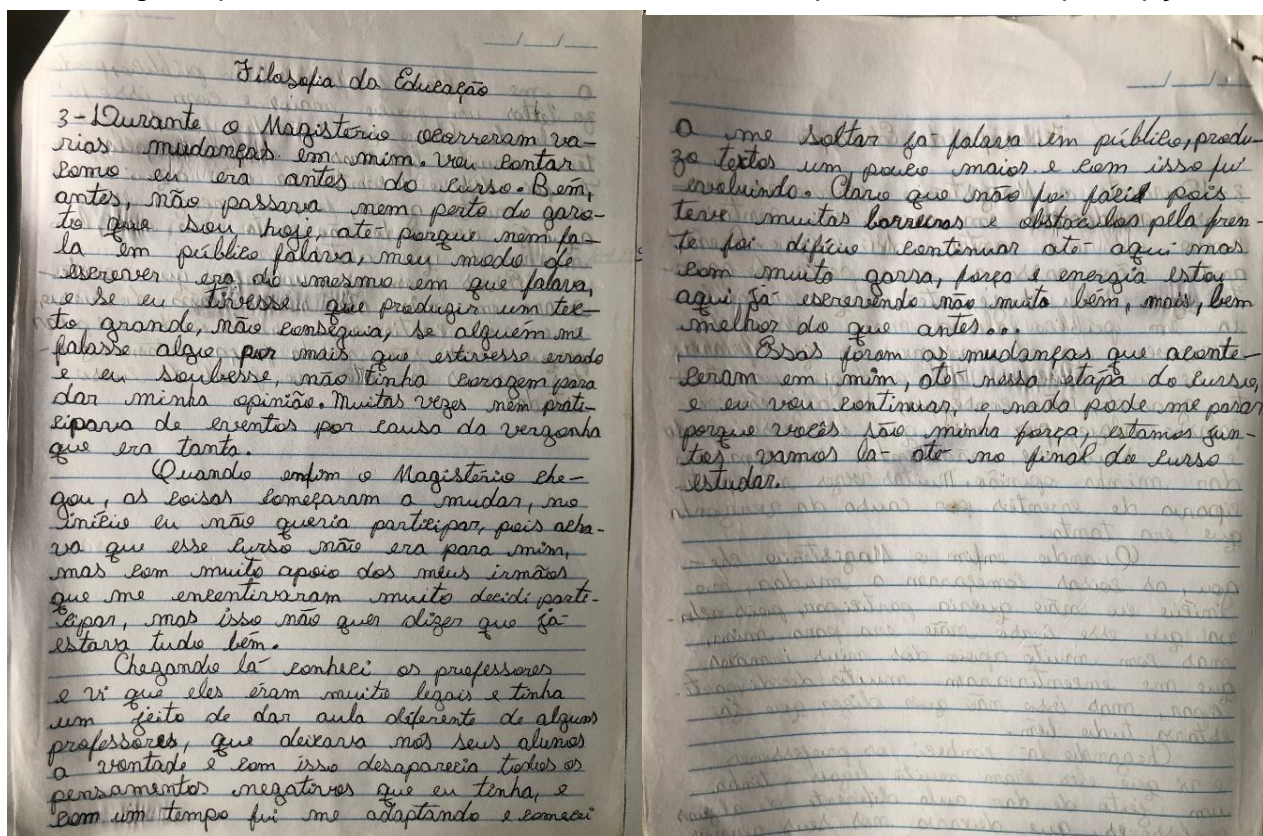


Imagem 14 e 15: Atividade realizada por egresso
Fonte: Acervo pessoal

da representação de si no seu território, o motivo que inspirou sua participação no curso e quais caminhos já tinham percorrido até ali. Neste registro, constatamos que este educando tinha passado pela escola da cidade, já que na Resex não tinha escola antes e que ele almejava ser engenheiro. Com isso, vimos também que o curso magistério não restringiu a oferta àqueles que inicialmente pretendiam ser professores, mas possibilitou uma formação que atenderia as mais diversas aspirações.

Na atividade representada nas imagens 14 e 15, visualizamos mudanças de vários aspectos, principalmente intelectual e emocional, e também o estreitamento e fortalecimento de laços entre os integrantes do curso, que a cada etapa se apoiavam em uma sinergia que contribuiu para que continuassem o curso até a conclusão. Ao observar esta imagem, e comparando a escrita inicial deste estudante com sua escrita no último ano de curso, podemos ver também avanços consideráveis em sua habilidade de produção textual, desde aspectos mais superficiais como a ortografia, até aspectos mais profundos de estruturação do texto, uso de marcadores argumentativos, entre outros acúmulos (ver imagem 13 - atividade realizada por este mesmo egresso, no início do curso).

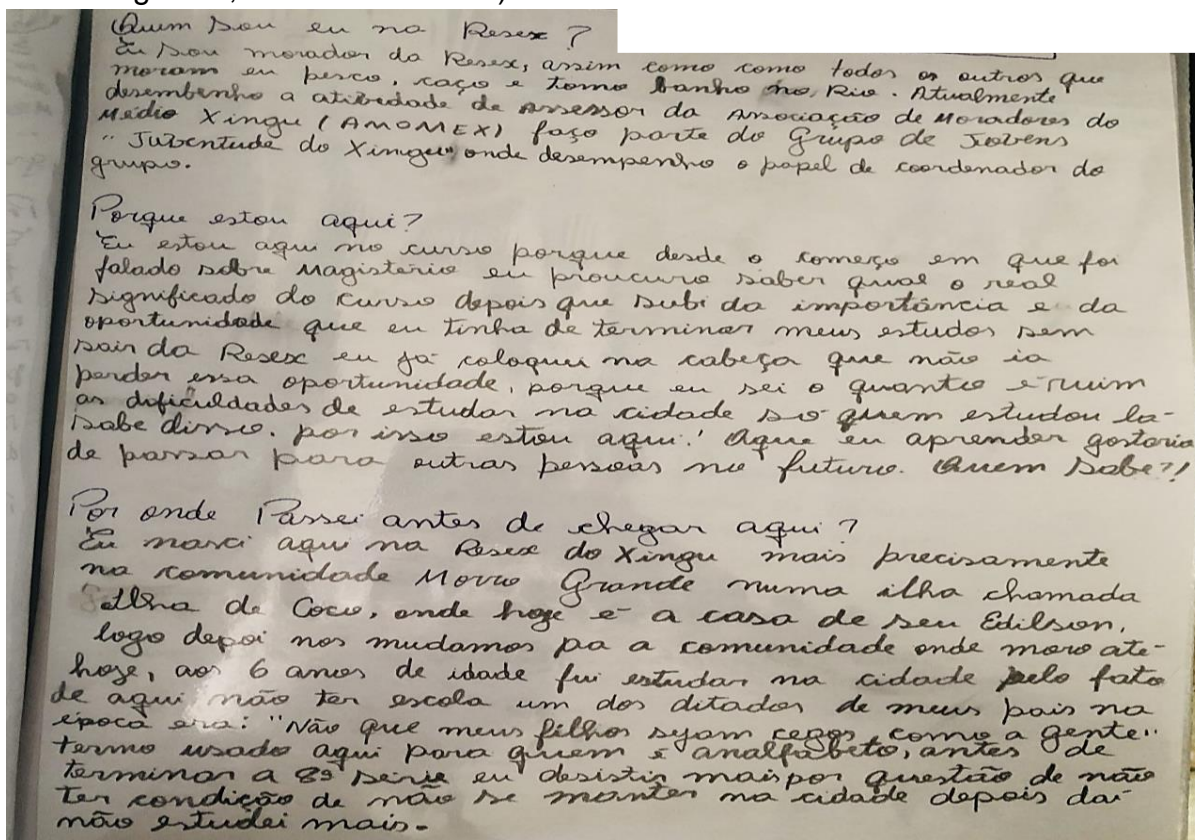


Imagem 16: Atividade realizada pelo egresso Raimundo
 Fonte: Acervo pessoal

Este outro egresso, ao receber os mesmos questionamentos, conta um pouco de sua história, seu nascimento na RESEX e apresenta curiosidade ao deparar-se com a oportunidade de estudar no Curso de Magistério Extrativista, “estudar sem sair da RESEX”. Ademais, conta um momento da sua vida, ainda quando criança, quando precisou ir à cidade para estudar, pois seu pai não queria que os filhos fossem “cegos”; ele diz que esse termo é usado na RESEX para caracterizar quem é analfabeto. Contudo, por falta de condições precisou retornar para sua comunidade de pertença antes de concluir o ensino fundamental.

Nas imagens abaixo podemos apreciar outra atividade realizada pelo egresso Raimundo, em que ele apresenta um pouco da educação ribeirinha ofertada nas comunidades e expõe o anseio por melhorias na educação escolar para que outras crianças, jovens e adolescentes não precisem sair de seu território para ter acesso a Educação, tendo em vista que ele já passou por isso e se declara como um “sobrevivente”, como explana em uma de suas falas anteriores, relacionando as dificuldades encontradas na cidade.

Mais que isso, as falas e a atividade nos confirmam o profundo sentimento de pertencimento territorial, cultural e social, em que reina o desejo de estar, de resistir e de prevalecer no seu espaço de pertença. Sobre isso, Miguel Arroyo (2011) traz reflexões sobre coletivos colocados em situação de desigualdade e como estes se ressignificam por meio das lutas...

[...] tem sentido que suas lutas sejam por espaços, lugares, pelo reconhecimento antes do que pela igualdade. Lutas pela terra, território, moradia, pelos espaços de reconhecimento como existentes: no poder, no judiciário, nas instituições públicas, no trabalho, no transporte, no posto de saúde, no hospital, na escola e na universidade. Lutas por espaços de presença legítima. De pertencimento. Todas suas lutas por direitos trazem a marca de lutas por lugares, por pertencimentos. Suas lutas por cidadania não são por ilustração ou consciência, mas pelo que é mais radical na cidadania: serem membros, pertencem ao território, aos espaços da comunidade social, política, econômica e cultural (ARROYO, p. 90, 2011).

Assim também como afirma Arroyo, esta luta pelo acesso e permanência na escola e na universidade representa o reconhecimento de ser sujeito de direito, significa resistência, significa “entrar em espaços negados” (ARROYO, p. 91, 2011). Neste sentido, destaca-se o papel do Estado como produtor e reproduzidor de desigualdades, quando este nega o que é direito básico e essencial à vida.

A atividade seguinte foi realizada logo no início das atividades do curso magistério, em outras imagens mais à frente veremos a evolução da escrita ortográfica e das ideias deste mesmo egresso em outra atividade sobre educação urbanocêntrica e educação diferenciada.

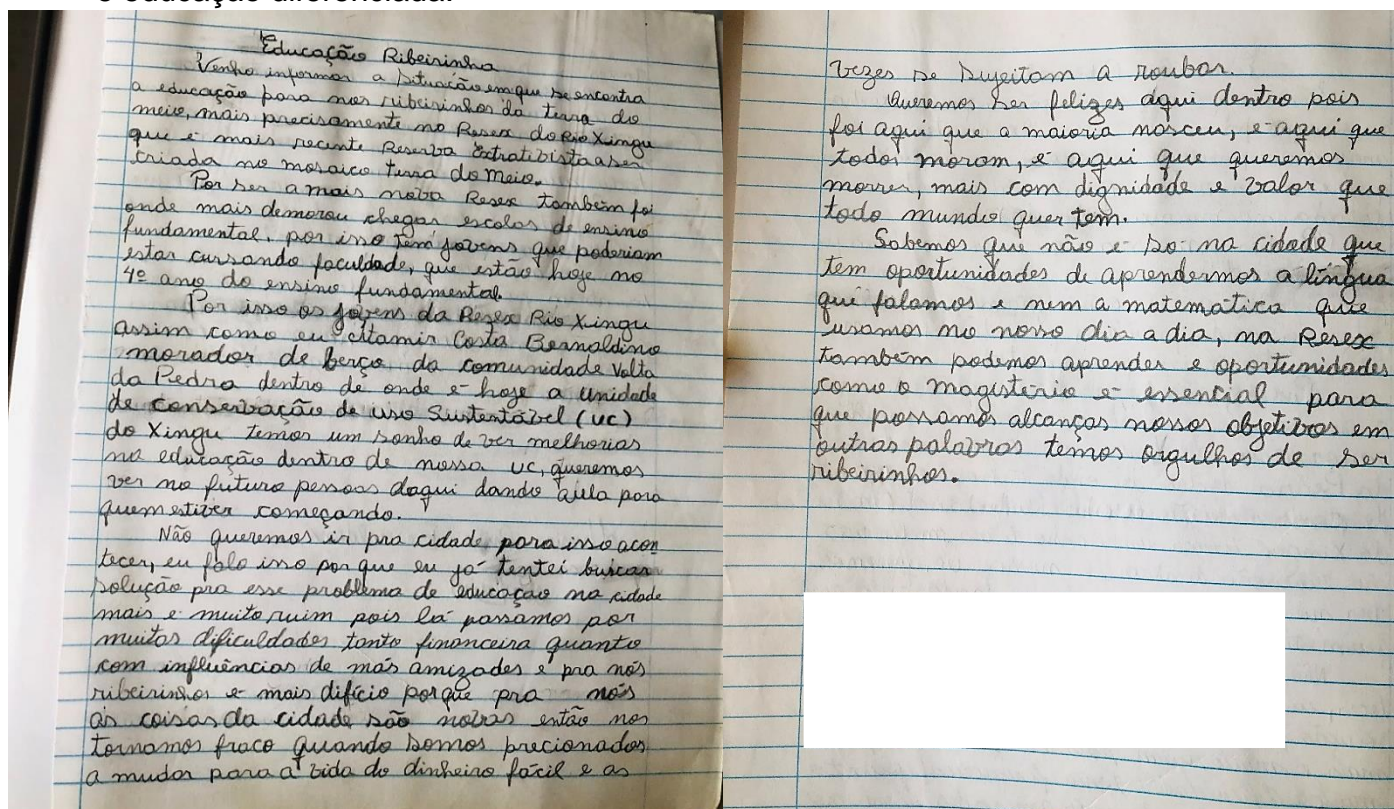


Imagem 17 e 18: Atividade realizada pelo egresso Raimundo (portfólio)
 Fonte: Acervo pessoal

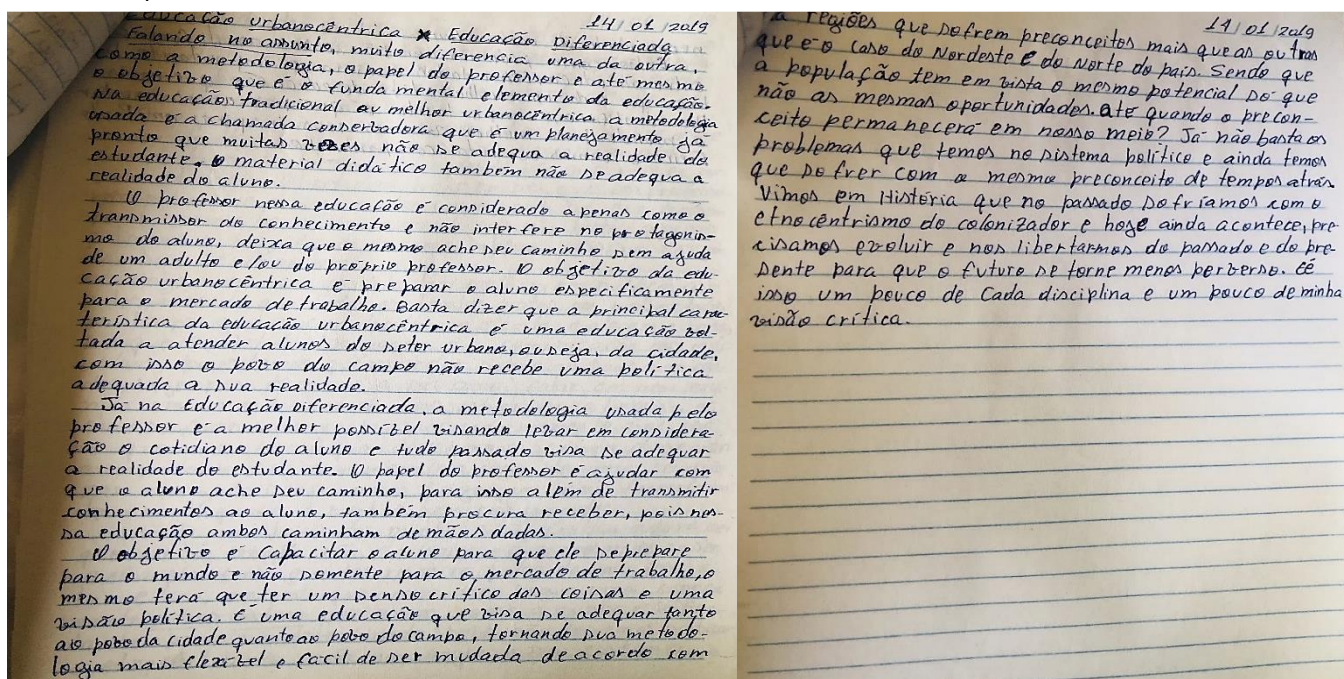


Imagem 19 e 20: Atividade realizada pelo egresso Raimundo
 Fonte: Acervo pessoal

Nesta última atividade apresentada, verificamos a evolução da aprendizagem em vários aspectos, além do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Atividades como estas eram comuns durante o curso do magistério, em que o educando fazia uma espécie de relatório expondo suas ideias e as relacionando com os temas trabalhados nas aulas. Assim, as avaliações formativas aconteciam durante todo processo de ensino aprendizagem, de acordo com os mais variados instrumentos de avaliação. Como afirma Fernandes (2004), é necessário diversificar as técnicas avaliativas, além disso é importante o uso de relatórios, recolhimento de informações por meio de conversas/entrevistas e observação, entre outros métodos de consolidação da aprendizagem.

Nesta perspectiva de avaliação, durante as etapas de Tempo Escola era realizada também a autoavaliação de cada educando, possibilitando assim o exercício do autoconhecimento e a identificação de aspectos a serem melhorados continuamente. Podemos observar o modelo de autoavaliação na imagem abaixo:

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE ALTAMIRA
ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

FICHA DE AUTO - AVALIAÇÃO

PERGUNTAS	SIM	Ainda Tenho dificuldade	NÃO
1. Sei ler	X		
2. Sei interpretar textos			
3. Sei escrever		X	
4. Pesquisei e selecionei informação durante o tempo comunidade		X	
5. Realizei trabalho individual e em grupo	X		
6. Fui responsável na realização das minhas tarefas	X		
7. Expus as minhas ideias		X	
8. Ouvi e respeitei as opiniões e pontos de vista dos meus colegas		X	
9. Cooperei com os colegas na elaboração de trabalhos		X	
10. Aprendi novos conhecimentos	X		
11. Consultei corretamente livros e outros documentos		X	
12. Soube administrar meu tempo		X	
13. Expus as minhas dúvidas	X		

Imagem 21: Ficha de autoavaliação
Fonte: Acervo pessoal

Segundo Melo e Bastos (2012, p. 192), “Na autoavaliação o aluno participa de maneira mais ampla e ativa no processo de aprendizagem, uma vez que tem a oportunidade de analisar seu progresso nos estudos”, além disso as interações com o educador e demais integrantes do espaço educativo também são levadas em

consideração durante a autoavaliação. Todas essas práticas pedagógicas contribuem para um processo de ensino e aprendizagem eficaz, em que aspectos individuais e coletivos eram dialeticamente articulados.

Na imagem abaixo, temos o exemplo de uma das atividades de pesquisa realizada pelos educandos, em que foi feita uma espécie de Censo da Educação na comunidade de cada educando ou grupo. Assim, além de permitir o estreitamento dos laços entre os educandos e seu coletivo, ao mesmo tempo aprendia-se a fazer pesquisa, pesquisando (FAZENDA, 1994). Ademais, atividades como essa permitiam ao educando o aprofundamento dos conhecimentos sobre sua realidade, explorando diversos aspectos sobre a população de sua comunidade.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE ALTAMIRA & ESCOLA DE APLICAÇÃO
PROJETO MAGISTÉRIO EXTRATIVISTA DA TERRA DO MEIO
RESEX RIO XINGU

TEMPO COMUNIDADE 2017/2

1. Faça um Censo sobre a Educação na sua comunidade/localidade utilizando a tabela abaixo. Procure entrevistar o maior número de pessoas possível (vizinhos, familiares, jovens, velhos etc). Assim, cada entrevistado responderá as sete perguntas a saber:

Nome	Idade	Sexo M/F	Origem	Estudou ou Estuda		Até que série?	Gostaria de Estudar ou continuar estudando
				Sim	Não		
	29	M	Rezel/monte alegre	X		4 ^a	Sim
	28	F	"	X		4 ^a	Sim
	8	M	"	X		3 ^a	Sim
	6	M	"	X		7 ^a	Sim
	7	M	"	X	X	4 ^a	Sim
	18	M	"	X		4 ^a	Sim
	24	F	"	X		4 ^a	Sim
	7	F	"	X		1 ^a	Sim
	4	M	"		X	-	Sim
	28	M	"	X		1 ^a	Sim
	61	F	"	X		2 ^a	Sim
	62	M	H	X		3 ^a	Sim
	12	F	Velho da Pedra	X		3 ^a	continuar
	9	M	"	X		5 ^a	continuar
	56	M	"		X	-	NÃO
	4	F	"		X	-	Sim
	57	F	"	X		10	continuar

Imagem 22: Atividade de Tempo Comunidade
Fonte: Acervo pessoal

De posse deste material, os resultados eram compartilhados durante a etapa do Tempo Escola, e a partir daí surgiam novas questões para as aulas dialogadas, trazendo reflexões acerca do contexto educacional nas RESEX, pois por meio das informações obtidas vários elementos para a discussão surgiam. É possível perceber por esse quadro de pesquisa que 100% dos 17 entrevistados não concluíram o ensino fundamental completo, sendo que apenas 23% estudou até a 4^a série (antigo ensino fundamental menor – atualmente anos iniciais) e que 94% dos entrevistados gostariam de continuar estudando.

A interpretação desse quadro poderia envolver diferentes disciplinas, como língua portuguesa, matemática, história e geografia, ao pensar os dados estatísticos, localização e histórico educacional da comunidade e, principalmente, a reflexão crítica sobre as situações-problema trazidas da realidade. Por que os 94% que gostariam de continuar estudando não estão o fazendo? Entre essas, outras atividades de pesquisa eram realizadas com o intuito de compreender os principais aspectos socioeconômicos, culturais e antropológicos dos lugares de pertença dos educandos.

Com este exemplo de atividade constatamos com os seus detalhes, a concepção de educação do Curso de Magistério Extrativista, evidenciando o compromisso com uma educação crítica e emancipatória. Além das disciplinas próprias do currículo do ensino médio, outras disciplinas como Ludicidade e Corporeidade, Antropologia da Educação, Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem, Planejamento Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Cultura e Diversidade, Educação, Território e Sustentabilidade foram ofertadas, com o objetivo de preparar melhor os futuros professores e professoras extrativistas.

Desde a fase embrionária do curso de formação em magistério, vários aspectos foram encaminhados em prol da valorização das comunidades tradicionais, desde a alimentação durante os períodos de Tempo Escola, que era baseada na dieta dos educandos, inserindo peixes e outros alimentos da floresta, como frutas, mandioca, farinha, mingau de mesocarpo, dentre outros componentes alimentares que eram comprados diretamente dos ribeirinhos extrativistas, incentivando e apoiando também a economia local.



Imagem 23: Peixe tucunaré e Pacu para alimentação no Curso de magistério Extrativista



Imagens 24, 25 e 26 respectivamente: Fotos da Formatura do Curso de Magistério Extrativista na etapa do Ensino Fundamental)
Fonte: Acervo pessoal

Nestas últimas três imagens, apresentamos um momento especial para os egressos e para a comunidade: a conclusão do Ensino Fundamental oportunizada com a realização do Curso de Magistério Extrativista. Ainda que fosse apenas o início do trajeto para a formação docente inicial em nível médio, essa situação representou um grande avanço educacional para o território das Resex's da Terra do Meio.

Na imagem 24, estão à mesa representantes da comunidade, o presidente da Associação de Moradores do Médio Xingu (AMOMEX), o representante dos educandos, um representante do ISA, dois professores da Escola de Aplicação (UFPA), um professor da Faculdade de Etnodiversidade (FACETNO), a coordenadora geral do Curso de Magistério Extrativista e o Vice-reitor da UFPA.

Na imagem 25, foto da Turma Resex Xingu, alguns dos professores formadores e outros colaboradores e a coordenadora geral do Projeto. Nesta imagem, os egressos que concluíram o ensino fundamental com seus diplomas e assim tornaram-se aptos para continuar a formação em nível médio – com habilitação para o magistério.

Essas imagens marcam o encerramento do primeiro ciclo do curso (início de 2017), que teve como objetivo a elevação da escolaridade dos educandos em nível de ensino fundamental completo e prepará-los para o próximo ciclo de formação, que ocorreu nos anos posteriores e encerrou em 2019.

Após a apresentação de vários aspectos do trajeto formativo sob a ótica dos egressos e com base nas informações coletadas nos portfólios, foi possível ter uma visão sistêmica do processo de formação. Com isso, apresentaremos no próximo tópico a atualização de alguns dados apreciados ao longo desta dissertação, que se referem ao ingresso na profissão docente e no ensino superior.

5.4.2 Atualização de dados apresentados sobre a docência e ingresso no Ensino Superior dos Egressos do Curso de Magistério Extrativista

Dos sete egressos entrevistados, cinco estão trabalhando como professores na Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Altamira, exercendo a docência em suas próprias comunidades ou em outras adjacentes da Terra do Meio. Sendo que do total de egressos entrevistados todos estão cursando o ensino superior na Universidade Federal do Pará, conforme dados apresentados no quadro abaixo:

Entrevistados/Egressos	Em exercício	Resex de Atuação
João	Não	-
José	Sim	Iriri
Maria	Sim	Xingu
Elias	Sim	Xingu
Joana	Sim	Iriri
Raimundo	Sim	Xingu
Francisco	Não	-

Quadro 2: Egressos em atividade de docência

Neste quadro apresentamos os egressos que participaram da pesquisa e sua inserção na atividade docente, com esses dados recolhidos na Faculdade de Etnodiversidade/UFPA, constatamos que dos 20 egressos (quantitativo geral de concluintes da turma Xingu), sete já estão trabalhando como professores na Resex.

Ao analisar esses dados da pesquisa temos uma dimensão dos resultados alcançados com essa ação educativa diferenciada, que alcançou seu principal objetivo: *formar docentes locais para suas comunidades de pertença* (UFPA, 2014).

Essa proposta educacional que se caracterizou como uma medida estratégica emergencial à médio prazo, tendo em vista a realidade do território apresentada neste estudo, evidenciou a possibilidade de mudança e transformação em vários aspectos sociais por meio da oferta de educação com condições de permanência dos estudantes.

Com os dados analisados, podemos dizer que a formação ofertada pelo Curso de Magistério Extrativista apresenta fortes evidências de eficácia e de efetividade relativamente aos objetivos propostos; porém, como é possível visualizar com esses mesmos dados e com as reflexões aqui apresentadas, ainda é necessário muito investimento em políticas públicas para garantir o atendimento da Educação Básica de forma regular e constante, e não apenas de maneira episódica ou eventual. No próximo quadro, podemos apreciar o quantitativo de egressos que já estão cursando o nível superior, como uma ação essencial para a melhoria das práticas educacionais e do protagonismo dos sujeitos nos seus próprios territórios.

A UFPA, com iniciativas da Faculdade de Etnodiversidade, muito tem contribuído na oferta da formação inicial e continuada para os povos originários, tradicionais e extrativistas, desde a formação no Curso de Magistério Extrativista e também com o desenvolvimento de políticas afirmativas, por meio de processos

seletivos especiais que priorizam o ingresso de extrativistas, camponeses, quilombolas e indígenas, nos cursos de Etnodesenvolvimento e Educação do Campo (com ênfase em Linguagens e Códigos / Ênfase em Ciências da Natureza).

Entrevistados/Egressos	Cursando	Curso	Instituição
João	Sim	Educação do Campo	UFPA
José	Sim	Etnodesenvolvimento	UFPA
Maria	Sim	Etnodesenvolvimento	UFPA
Elias	Sim	Etnodesenvolvimento	UFPA
Joana	Sim	Educação do Campo	UFPA
Raimundo	Sim	Etnodesenvolvimento	UFPA
Francisco	Sim	Medicina	UFPA

Quadro 3: Ingresso no Ensino Superior

No quadro acima, observamos que todos os egressos entrevistados estão cursando o ensino superior na UFPA, a maioria deles nos cursos ofertados pela Faculdade de Etnodiversidade. Ademais, fizemos também um levantamento mais amplo e identificamos, além destes, mais quatro egressos do Curso de Magistério Extrativista que ingressaram no ensino superior. Com isso, do total de 20 concluintes do curso magistério, 11 ingressaram no ensino superior. Além disso, registramos também uma desistência. Assim, 10 egressos estão com sua matrícula ativa na universidade, dando continuidade à formação docente iniciada com o Curso de Magistério Extrativista.

5.4.3 Investigações, diálogos e reflexões sobre a pesquisa (Análises)

Os momentos de diálogo com os egressos e a análise dos portfólios, combinados com o levantamento bibliográfico e documental realizados durante este estudo, trouxeram muitas reflexões para esta pesquisa, que buscou compreender uma realidade observada por meio da visão dos sujeitos que participaram de sua execução, que vivenciaram o processo de formação. Com o estudo buscamos identificar as motivações que permitiram a mudança de paradigma, a transformação da realidade e as mudanças ocorrerem após a conclusão do Curso de Magistério Extrativista.

Em um momento da entrevista, o egresso Elias utilizou o termo “*desesperança*” para expressar o sentimento que tinha sobre o Curso de Magistério Extrativista e

afirmou que isso decorreu da realidade na Resex, a distância e a falta de investimentos em educação em seu território. Além disso, existiam rumores de que o Curso de Magistério Extrativista não seria válido, pois já estava ultrapassado, como refleti anteriormente. Esses relatos tem sua origem na negligência do poder público para com as populações tradicionais, a falta de investimentos e o descaso para com as necessidades mais básicas do ser humano, como educação e saúde.

Por isso, uma das questões levantadas durante os diálogos foi: “qual suas expectativas sobre o Curso de Magistério Extrativista?”, justamente porque imaginava-se que devido à realidade precária da educação na Resex as expectativas seriam grandes, ideia que não se concretizou nos diálogos com os egressos. Eles afirmaram que não tinham muitas expectativas e que muitos só ingressaram nesse processo de formação com o intuito de concluir a Educação Básica. Porém, ao vivenciar a experiência, as possibilidades começaram a surgir e expectativas começaram a ser construídas no decorrer do processo de formação, com a execução do Curso.

Segundo os dados da pesquisa, essa mudança de perspectiva foi motivada pela forma como o processo de formação foi conduzido, pelas práticas de ensino que valorizavam os conhecimentos tradicionais e promoveram o diálogo com conteúdos escolares, tornando as aprendizagens significativas e permitindo a transformação social, que começou quando os estudantes passaram a se reconhecer como coletivo, como pares e passaram a conviver de forma mais respeitosa e solidária, com trocas de apoio mútuo, como destaca o egresso Raimundo, que atribui o sucesso da turma aos métodos utilizados pelos professores formadores, baseados na educação popular (FREIRE, 1979).

Os dados reunidos a partir dos diálogos com os egressos destacaram aspectos que ajudam a compreender com mais consistência o processo formativo pelo qual passaram os moradores da Resex da Terra do Meio. Um deles destaca uma educação escolar que deve ser respeitosa, a começar pela particularidade de cada um, seus pertencimentos, seus espaços de atuação, seus modos de vida, sua identidade, a comunidade, as formas de organização social e o território em que está enraizado todo esse contexto de significados. A educação precisa produzir sentidos para as aprendizagens vivenciadas e, por isso mesmo, é que deve estar intimamente ligada à realidade dos sujeitos que aprendem.

Ao analisar os dados e informações reunidas no estudo constatamos também a importância do apoio mútuo entre os estudantes do curso, que priorizaram durante o processo formativo a aproximação do grupo como uma dinâmica que propiciou seu fortalecimento em busca da realização do objetivo principal da turma de concluir o curso e com isso construir expectativas em relação à inserção profissional e acadêmica. Buscando aprofundar nossas análises destacamos a seguir algumas questões sobre a Educação do Campo que convergem com os dados da presente pesquisa.

A Educação do Campo (ribeirinha, extrativista...), por sua natureza tão diversa e ao mesmo tempo tão particular, exige uma educação diferenciada, que seja consoante com a realidade em que a escola do campo está inserida:

Isso remete a pensar a escola do campo a partir do contexto onde está inserida, pois a realidade social, cultural, política, econômica, inclusive questões de gênero, de gerações e questões étnicas, são fundamentais para a construção da identidade da escola, das formas de trabalho pedagógico, das intencionalidades e, principalmente, nas relações que a escola estabelece com as famílias e com a comunidade escolar (ZIECH, 2017, p. 109).

Além de uma educação diferenciada, a Educação do Campo pressupõe também uma Educação Popular. “A educação que se realiza nas Escolas do Campo é construída e estruturada com base nos conhecimentos comuns a todos os alunos, mas com o enfoque voltado aos saberes populares do grupo ao qual se destina” (ZIECH, 2017, p. 112).

A educação precisa ser direcionada para os educandos e não para um “modelo educativo padronizado e urbano”, deste modo, a educação ofertada no campo precisa valorizar os conhecimentos já estabelecidos e a formação histórica de seus territórios. É por meio da Educação Popular que é possível proporcionar uma experiência educacional que contempla as realidades diversas, pois essas ações didáticas possibilitam um ambiente propício à aprendizagem, de fato, significativa.

Para que se tenha uma educação comprometida com a transformação social é necessário que seja estabelecida uma relação concreta, um laço estreito, entre os saberes curriculares e as experiências dos educandos, ou seja, entre a teoria e a prática social, baseada nas vivências fazendo com que o conhecimento seja construído coletivamente e partindo de aspectos plausíveis, reais.

O ensinar e o aprender precisam despertar a curiosidade, o prazer em aprender, em pesquisar, em descobrir, em sistematizar, em construir o conhecimento. Esses processos desencadeiam a autonomia do educador e do educando. Autonomia esta que possibilita a busca pelo saber, a problematização da realidade, a criatividade e a reflexão crítica da construção do saber e conseqüentemente também a emancipação humana.

O ato de ensinar-aprender é um ato político e ideológico e que, por isso, não é neutro. No pensamento de Freire (1996), a educação não pode ser neutra, pois é carregada de ideologias e politicidade; assim, “é impossível a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (FREIRE, 1996, p.56).

Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática educativa deve ser constante e a formação dos professores precisa ser permanente, pois a busca pelo conhecimento é um processo infundável, que se refaz a cada avaliação crítica de uma prática com o intuito de aprimorá-la. Este é um movimento inacabado, que caracteriza a educação como um processo permanente.

Com isso, o educador deve contribuir para a autonomia do educando, e isto pode ser feito quando se apresenta uma postura suscetível ao diálogo, a escuta, a orientação, a mediação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, o papel do educador e sua prática tornam-se condição indispensável para uma educação emancipadora e é por isso que o processo de formação docente precisa ser uma construção conjunta que prioriza as demandas dos sujeitos envolvidos nesse movimento.

As práticas educativas de docentes e de discentes devem também ser atos leves, alegres, críticos, políticos, que presumem a mudança, a melhoria de uma sociedade oprimida por tantas mazelas. A educação precisa estar a serviço do bem estar social de todos, não só de alguns. Por meio da transgressão ou da subversão, a educação precisa ser instrumento de mudanças, de emancipação e formação de sujeitos críticos que refletem sobre suas práticas, em todos os espaços, em todas as escolas, em todas as modalidades.

Em nosso estudo destacamos uma formação docente diferenciada como instrumento de viabilização de todas essas construções e transformações, possíveis em consequência de práticas educativas que priorizam a integralidade humana,

levando em consideração a cultura, o território e demais aspectos socioeconômicos e antropológicos dos sujeitos participantes nesse contexto.

Todos os aspectos aqui apresentados, de acordo com as bases teóricas citadas, foram constatados, vividos e destacados no diálogo com os egressos, levando à compreensão do processo de formação de educadores realizado por meio do Curso de Magistério Extrativista como evidência de uma educação transformadora, popular e diferenciada.

Ainda com base na experiência em tela - o Curso de Magistério Extrativista -, constatamos como foi relevante o fato de a formação docente estar atrelada ao cotidiano dos educandos, isso possibilitou a reflexão sobre a aprendizagem e posteriormente influenciou na prática dos egressos como educadores, que tiveram seus laços ainda mais estreitados com todos os aspectos que envolvem a vida em suas comunidades e território.

As ações educativas realizadas no Curso de Magistério Extrativista da Terra do Meio priorizaram a formação humana dos educandos como um todo e também utilizavam as situações cotidianas e os saberes populares para dar significado ao currículo trabalhado naquelas realidades, destacando o compromisso com a transformação social e educacional por meio dos movimentos realizados em convergência com os anseios dos educandos e das comunidades extrativistas.

Dessa forma, o respeito aos saberes populares pressupõe também o respeito ao contexto cultural, constituindo o território dos educandos como central para o conhecimento que eles vão re-criando do mundo. Pois o “seu mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 1992, p. 44). Assim, ao partir de saberes já existentes, constrói-se um ambiente propício a novas aprendizagens, que se constituíram em conhecimentos significativos e não como conteúdos destituídos das experiências presentes.

O respeito e o comprometimento com a oferta de uma educação de qualidade e que esteve de acordo com as demandas de aprendizagem dos educandos se materializaram na prática docente, nas experiências e atividades desenvolvidas pelos educadores e pelos educandos em processo de formação para o exercício do magistério. Neste cenário, os professores formadores exerceram a função de interlocutores dos educandos na construção do conhecimento, conduzindo esse processo de forma democrática e dialógica, para que os moradores, após a conclusão do curso, estivessem preparados para exercer a docência em suas comunidades com

práticas educativas que cultivem e respeitem as nuances do território e da cultura ribeirinha extrativista.

As singularidades desse Curso, como um currículo diferenciado e integrado, formas de seleção dos sujeitos participantes, ressignificação da concepção de escola, articulação entre teoria e prática e entre o real e o escolar, dentre tantas outras aqui refletidas, o tornaram uma experiência exitosa, que permitiu que o objetivo final do Curso de Magistério Extrativista fosse alcançado, no sentido de fortalecer os laços entre as comunidades, o território e a educação escolar, com a atuação dos próprios moradores em suas comunidades ou em outras do Mosaico da Terra do Meio.

O Curso de Magistério Extrativista formou vários professores extrativistas que concretizam o objetivo inicial do projeto e encontram-se trabalhando nas escolas de suas comunidades. Após o encerramento do Curso, no ano de 2020, quase todas as escolas (anos iniciais do Ensino Fundamental) foram assumidas por professores formados por meio do Curso de Magistério Extrativista, que na ocasião foram contratados pela SEMED Altamira. Além disso, o último concurso do município garantiu vagas específicas para o cargo de professor do magistério extrativista (POSTIGO; REIS; LIMA, 2020).

Com isso, constatamos algumas mudanças em relação à dinâmica educacional neste território, que até pouco tempo atrás não tinha escolas, como afirmou o egresso Francisco durante a pesquisa:

“Estudei um tempo na cidade, mas depois voltei para Resex e passei uns 7 anos sem estudar, nessa época não tinha escola lá, eu pegava os livros e tentava estudar sozinho. Agora na minha comunidade tem escola, que prioriza o professor que seja morador da Resex”.

Esse foi um avanço significativo para as comunidades do território da Terra do Meio. Este e outros avanços foram possíveis por meio da mobilização das populações tradicionais e muitos enfrentamentos políticos visando mudar a realidade precária existente. Para chegar até esse cenário, muitas lutas foram estabelecidas, lutas que visavam a garantia de necessidades básicas como educação de qualidade para atender as demandas das Resex's. Após audiências, fóruns, assembléias e mobilizações, a UFPA com o apoio de órgãos governamentais e não governamentais iniciou o processo de pesquisa diagnóstica, que culminou com a execução do Curso de Magistério Extrativista.

Assim, para além de uma formação docente que tornou os moradores locais preparados para atuar como professores de suas comunidades, como relatam os entrevistados, essa ação formativa estreitou os laços entre as populações tradicionais e seu território e, ainda fortaleceu a cultura dos ribeirinhos/ extrativistas.

Desse modo observa-se que a introdução da dimensão espacial (territorial, geográfica) e visual nas histórias de aprendizagem dos professores pesquisados permitiu contemplar a complexidade de investigar as suas trajetórias, abrindo um panorama de enredamento e riqueza conceitual de notáveis proporções. São cartografias que apresentam experiências atravessadas pelos afetos, pela corporeidade, pela biografia e os saberes tradicionais que emergem dos processos em constante devir (OLIVEIRA; SOUSA, 2022, p. 30)

O diálogo com os egressos e atuais professores de suas comunidades nos possibilitou visualizar o panorama da educação na RESEX Rio Xingu, de modo que materializou o acompanhamento da trajetória e da realidade de um curso de formação docente comprometido com as práticas emancipadoras de educação e mudança social. Nas imagens abaixo, podemos apreciar dois dos egressos e participantes da pesquisa em suas práticas docentes, em escolas ribeirinhas de suas respectivas comunidades, no Xingu.



Imagem 27 e 28: Egresso do Magistério exercendo sua prática docente
Fonte: Acervo do egresso



Imagem 29 e 30: Egressa do Magistério exercendo sua prática docente
Fonte: Acervo da egressa

Estas imagens contrastam com as expectativas anteriores ao início do curso, onde a “desesperança” que tomava conta de muitos, deu lugar a uma significativa transformação da realidade educacional nas comunidades destes extrativistas, que agora são os protagonistas de suas histórias, em suas comunidades, em seu lugar de pertença. Para além disto, muitos dos egressos, inclusive estes das imagens, seguem em sua carreira acadêmica, cursando o ensino superior na Universidade Federal do Pará, dando continuidade ao processo de formação docente iniciado no curso Magistério.

Finalizo essa análise com uma profunda esperança de que é possível sim, trilhar caminhos alternativos que possam ultrapassar os limites hegemônicos, os interesses do capital, como bem disse Mészáros (2005). E, além de ser possível, é necessário, que sejam feitas transgressões de paradigmas que excluem e vulnerabilizam sujeitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vivenciar essa experiência de convivência com o território extrativista, foi possível conhecer e contemplar a realidade das comunidades tradicionais, a cultura, as dinâmicas sociais e vários outros aspectos, mas principalmente as questões educacionais, que fazem parte desse universo que é a vida na floresta e no beiradão.

A participação como colaboradora no Curso de Magistério Extrativista me possibilitou um amplo aprendizado, principalmente quando o Curso se tornou o foco de minha pesquisa no mestrado. Foi necessário o aprofundamento do conhecimento desta realidade, não só de observar e colaborar, mas de refletir, de problematizar, de evidenciar, como foi feito durante todo o processo que envolve uma pesquisa acadêmica.

Conviver com a comunidade, estagiar em uma escola ribeirinha extrativista, partilhar momentos com as crianças, adolescentes, jovens, mulheres, homens e ouvir as histórias dos mais velhos me fez vivenciar experiências únicas e olhar para cada realidade com um olhar sensível e de respeito, ao território, à cultura e aos povos tradicionais, com quem tanto aprendi.

Após experienciar as vivências no território dos extrativistas, iniciei esta pesquisa com o objetivo de investigar o processo de formação de professores desenvolvido no Curso Magistério na Terra do Meio, na Reserva Extrativista Rio Xingu, por meio da análise das trajetórias, das expectativas de seus egressos e dos documentos levantados, ampliando assim o quadro de referências teórico-conceituais desse campo de conhecimento de modo a evidenciar possibilidades de mudança no campo da formação de professores com os povos e comunidades tradicionais.

A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos distintos. No primeiro em que eu estive por várias vezes na Resex Xingu, durante as etapas de TE, que duravam aproximadamente 23 dias cada encontro; no segundo momento em que a experiência se tornou foco de pesquisa, e realizei o diálogo com os egressos e a análise do material produzido durante o curso (portfólios), com o intuito de investigar o objetivo proposto nesta Dissertação.

Os dois momentos da pesquisa foram essenciais para refletir sobre os aspectos da formação docente vivenciada no Curso de Magistério Extrativista, e possibilitou uma reflexão consistente sobre o contexto educacional na Resex Xingu e adjacências.

É ousado pensar em outras concepções educacionais, pensar de forma contra hegemônica a educação, que nunca é neutra, experimentar metodologias diversificadas de ensino-aprendizagem, acreditar na transformação da sociedade por meio das ações educativas... Frente a uma realidade tão diversa, é necessário construir caminhos outros para concretizar o Direito à Educação de qualidade para todos os seres humanos.

Mesmo com tantos desafios e adversidades, a escola do campo tem se constituído como um espaço de resistência e transformação social, quando conduzida pelo itinerário da luta por direitos, enquanto não se instaure uma política de educação de qualidade para todos e em todos os espaços. Embora os avanços sejam lentos, são observáveis as transformações ocasionadas em decorrência das lutas realizadas pelos mais diversos movimentos sociais.

A formação de professores é um tema complexo, que envolve várias facetas e ações educacionais que buscam sempre a melhoria não só dos processos de formação, mas também que anseiam por resultados melhores no processo de ensino aprendizagem. Inicial ou continuada, a formação de professores é uma questão de destaque no campo educacional por estar diretamente ligada aos processos pedagógicos e ações educativas relacionadas a um determinado momento histórico ou realidade.

A realidade em foco aqui é um tanto singular, pois destaca um processo formativo no coração da Amazônia, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas concebidas no âmbito de um sistema de educação conhecido como Pedagogia da Alternância, que viabilizou a formação em magistério, no nível médio. Esta pesquisa analisou as referências de um processo de formação de professores diferenciado, que priorizou as necessidades e os modos de vida dos moradores da Terra do Meio. Os resultados foram exitosos, embora os percalços tenham sido muitos.

Contudo, por meio da formação adquirida com o curso, abriram-se novas oportunidades de vivenciar um ensino diferenciado para as escolas das RESEX's, baseado em propostas curriculares possíveis que aproximam a os conteúdos oficiais dos reais, levando em consideração um sistema de ensino e avaliação diferenciados adequando-se às necessidades e interesse das comunidades extrativistas.

Não é intuito deste estudo romantizar a experiência em tela, mas apresentar evidências concretas de que uma outra educação, com estratégias acertadas em um cenário bastante adverso, é possível. Ao mesmo tempo, o relato aqui trazido denuncia

o descaso do poder público com o conjunto das populações extrativistas, dado que o Magistério da Terra do Meio foi apenas um Curso, quando deveria ser uma política pública permanente, afinal, educação de qualidade universalizada e que permita o acesso e a permanência dos sujeitos extrativistas na Educação Básica, principalmente em áreas específicas como as RESEX's, deve ser um Direito assegurado.

Dessa forma, busquei apresentar o cenário em que se estabelece a educação em território extrativista e também a dinâmica socioeconômica e territorial da região, analisando as questões da pesquisa, sob a ótica dos egressos, no sentido de refletir sobre essa estratégia diferenciada de formação, priorizando o caminho percorrido pelos egressos, no âmbito de suas expectativas e posteriormente sua inserção acadêmica e profissional.

Para além dos percalços, que não foram poucos, essa experiência foi significativa, pois foi uma formação docente inicial sólida, para que o educador, após o processo de formação, estivesse preparado para realizar uma prática pedagógica diferenciada em seus locais de pertença, valorizando e respeitando a cultura e o território. Além disso, visou também uma formação crítica e emancipatória, cumprindo o papel da educação como um ato político, como ela o é (FREIRE, 1992).

A ação educativa em tela pode ser uma grande referência no que tange à experiência de formação inicial em comunidades tradicionais quando da necessidade de atender demandas similares em outros espaços com as mesmas particularidades, tendo em vista o sucesso do Curso e os resultados positivos, representados pela atual oferta de educação escolar na Resex, com professores locais, e o ingresso dos concluintes do Curso de Magistério Extrativista no ensino superior, dando continuidade à formação. O Curso teve apenas uma edição, o que despertou o interesse das comunidades extrativistas na continuidade da ação.

O formato e a execução do Curso de Magistério Extrativista não se apresentam como uma solução para os grandes problemas da educação ofertada aos povos das águas e das florestas, ribeirinhos e extrativistas, mas como uma possibilidade, uma estratégia que abre espaço para a organização diferenciada de uma educação comprometida com a transformação social dos territórios em que se realiza.

A dinâmica do curso conseguiu abarcar os aspectos mais íntimos da vida na Resex como ponto de partida para o ensino e aprendizagem, com problematizações reais do cotidiano, trazendo uma nova forma de (re) conhecer e valorizar a função social da escola e dos sujeitos, como um horizonte de emancipação individual e

coletiva. Isso tudo sem deixar de lado o currículo oficial, mas sempre relacionando-o à vida na floresta, nas comunidades.

Diante das lutas dos povos tradicionais, muitos têm sido os avanços no campo educacional, mas ainda há muito que se fazer para que a educação continue sendo ofertada e, principalmente, com as condições básicas necessárias à permanência dos educandos na escola, com alimentação, transporte e infraestrutura de qualidade.

Uma educação pública de qualidade para todos e em todo lugar é o principal instrumento para a transformação social, desde que seja comprometida com este fim, com vistas a oferecer uma educação libertadora, que reflita as práticas sociais associando-as ao ensino nas redes públicas. Uma educação que possibilite compreender a realidade própria e a dos outros, o seu espaço e o espaço dos outros, como uma forma mútua de respeitar as diversidades, o pluralismo de ideias, os territórios e a tolerância/respeito às diferenças.

A educação precisa estar a serviço do povo e do seu bem estar social, contemplar as questões individuais e coletivas, fomentando práticas pedagógicas que permitam a abrangência de saberes e formas diversas de observar, refletir e aprender, superando uma educação limitada a currículos inflexíveis, hegemônicos e urbanocêntricos.

Ademais, destaca-se a necessidade no investimento em políticas públicas de formação docente que atendam às demandas e peculiaridades das comunidades extrativistas pertencentes às unidades de conservação ambiental, como uma forma de perpetuar o propósito desses modos de vida e usos sustentável dos territórios. E, para além disso, construir um sistema educacional que atenda às necessidades mais amplas de formação de professores e oferta de educação de qualidade para a modalidade da Educação do Campo, de forma a contemplar os espaços mais diversos em que se constitui a vida e a sociedade.

Os dados aqui apresentados possibilitaram a análise, reflexão e o alcance dos objetivos gerais e específicos da pesquisa ao pautar o processo da formação de professores, que se deu por meio da formação inicial diferenciada em uma área específica. Ação que caracterizou uma experiência educacional bem sucedida. A pesquisa apresentada muito tem a contribuir com a ampliação do quadro teórico neste campo de investigação, além de colaborar com o desenvolvimento de estratégias e ações educativas em contextos similares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, 3ª edição, Editora: Paz e Terra, 1995a.

AGÊNCIA PARÁ, 2017. Disponível em: [Seduc e UFPA lançam programa Escola da Terra | Agência Pará \(agenciapara.com.br\)](http://Seduc e UFPA lançam programa Escola da Terra | Agência Pará (agenciapara.com.br).).

ALMEIDA, M. W. B.; ALLEGRETTI, M. H. ALLEGRETTI, POSTIGO, A. **O legado de Chico Mendes: êxitos e entraves das Reservas Extrativistas.** Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 48, Edição especial: 30 Anos do Legado de Chico Mendes, p. 25-55, novembro de 2018.

ALEGRETTI, M. H. **A Construção Social de Políticas Ambientais: Chico Mendes e o Movimento dos Seringueiros.** 811f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável – Gestão e Política Ambiental) Centro de Desenvolvimento Sustentável, UNB, Brasília, 2002.

ALLEGRETTI, M. H.; CUNHA, L. H. O.; SCHMINK, M. Edição Especial 30 Anos do Legado de Chico Mendes. Desenvolvimento e Meio Ambiente, v. 48, 2018.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. **Cartografar é habitar um território existencial.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (org.). **Pesquisa em Educação no Pará.** Belém: EDUFPA, 2003.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. Políticas de Formação de Educadores (as) do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, M. G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 27, n.1, p. 83-94, 2011.

ARROYO, M.G. CALDART, R.S. MOLINA, M.C. Por uma Educação do Campo. Ed. Vozes. 5ª ed. 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996.

BRASIL. Ministério do meio Ambiente. Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC). Site. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/areas-protegidas/cadastro-nacional-de-ucs> . Acesso em 06 de junho de 2023.

_____. PROPOSTA DE REGULAMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA. MEC, 2020.

_____. DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. 2007

_____. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 22/2019 - Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNCF). Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação, 2019.

CALDART, R. et al. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional, 2002 (Coleção Por uma Educação do Campo).

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. Currículo sem Fronteiras, v. 3, nº 1, p. 60-81, Jan/Jun, 2003.

CALVÓ, P. P. Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 1999, Salvador. Anais... Salvador: UNEFAB, 1999. p.15-24.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá. Edufmt.2005.

Chico Mendes. Memorial Chico Mendes. Disponível em <www.memorialchicomendes.org/chico-mendes/>. Acesso em: 20 de março de 2023.

CUNHA, Cláudia Conceição. **RESERVAS EXTRATIVISTAS: INSTITUCIONALIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NO ESTADO BRASILEIRO DOS ANOS 1990**. Tese de doutorado. 2010. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/educacao_ambiental/Tese_Cludia_Cunha.pdf

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. vol. 1. São Paulo, SP: Ed. 34, 1995

DAMACENA, F. A. F. LOPES. R. **FORMACIÓN DE PROFESORES, CURRÍCULO E INFANCIA EN COMUNIDADES TRADICIONALES EN LA AMAZONIA**. Revista del Instituto de Investigaciones en Educación. Resistencia, Chaco. Argentina, 2021. Disponível em: <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/riie/article/view/5757>

DENZIN, N. K; LINCOLN, I.O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EULER, A. M. C.SILVA, J. E. C. da ALMEIDA, H. S. **Reservas Extrativistas**. v. 4, p. 755-770, 2021. Disponível em: [CPAF-AP-2021-Reservas-extrativistas.pdf](https://cpaf-ap-2021-reservas-extrativistas.pdf) (embrapa.br)

EVANGELISTA, O; SEKI, A. K. **Formação de professores no Brasil. Leituras a Contrapelo**. 1 ed. Araraquara, SP: Junqueira Marin, 2017.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. 11. ed. Campinas,. SP: Papirus,. 2003. (1994).

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, D. Avaliação das Aprendizagens. Uma Agenda, Muitos Desafios. Lisboa: Texto Editora. 2004. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12425253.pdf> . Acesso em novembro de 2023.

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, U. Métodos de pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 3 Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo e Educação como prática de liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª edição - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo (1997). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. Furtado, Alexandre Brito Ribeiro (2006). Relatório de Consultoria ao Programa de Formação de Educadores da Guiné-Bissau.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Maria Teresa de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e Educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.) Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2. ed. 2011. p. 19-46.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e de orientação. In: Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Salvador. Anais. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GIMONET, Jean Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFAS**; Tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares, 2007

HADDAD, R. D, HADDAD, M. D. H, MELO C. M, MADI, R. R, COELHO A. S. **Análise social, econômica e histórica das reservas extrativistas da Amazônia: lutas e trajetórias**. vol. 28, núm. 2, pp. 85-112, 2019

HAGE, Maria do Socorro Castro (2010). **A formação de professores a partir de suas narrativas de história de vida**: estudo de uma experiência em Belém do Pará. Tese de Doutorado. Defendida na PUC/SP.

HAGE, Salomão A. M. A Multisserie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. 2008

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej. **Formação docente, cultura, saberes e práticas**: desafios em face das territorialidades e sociocultural diversidade da Amazônia. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DAS REGIÕES NORTE E NORDESTE, 20. Manaus, 2011. Anais [...]. Manaus: EDUA, 2011. v. 1, p. 205-229.

_____. **Educação do Campo na Amazônia**: Retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém-Pa, 2005.

_____. **Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense**. Informativo Comunica Geperuaz, nº. 3 e 4 – Belém-Pa – Maio-Junho de 2005.

HAGE, Salomão Antonio M; SILVA, Helen do Socorro de A; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Formação de Professores e Professoras na Amazônia Paraense: Regulação, Resistências e experiências contra-hegemônicas. Revista Humanidades e Inovação, v.7, n.16, p. 126-141. 2020

HAGE, S. A. M.; CRUZ, C. R. Movimento de Educação do Campo na Amazônia Paraense: ações e reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação. In: Reunião Nacional da ANPEd, 37.; 2015, Florianópolis - SC. Anais [...]. Florianópolis – SC: UFSC, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt03-3952.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2023.

JONES, Marianne; SHELTON, Marilyn. **Desenvolvendo o seu portfólio**: melhorando seu aprendizado e apresentando suas criações. Um guia para estudantes ou profissionais. New York: Routledge, 2006.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: técnicas de pesquisa. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOPES, Raquel da Silva et al. *Relatório do projeto de pesquisa Entre preservação e transformação*: a influência da variável educação escolar nos modos de vida das

comunidades tradicionais das reservas extrativistas da Terra do Meio, no Pará, apresentado à UFPA/PROPEP. Universidade Federal do Pará, 2013. 17 p. (Mimeo).

LOPES, R.; 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. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.57862>.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. 14ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MACHADO, Magali F. E. A escola e seus processos de humanização: implicações da gestão escolar e da docência na superação do desafio de ensino a todos e a cada um dos estudantes. Brasília, DF: Líber Livro, 2013.

MELO, Édina Souza de e BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 23, n. 52, p. 180-203, maio/ago. 2012

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do Capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

Ministério da Educação, 2023. Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em 12 de outubro de 2023.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. **Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores** – reflexões sobre o PRO NERA e o PRO CAMPO. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p. 220-253, jul./dez. 2014, Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/> . Acessado em 05 de novembro de 2023.

NOSELLA, P. As origens da pedagogia da alternância. Brasília: UNEFAB, 2007.

NÓVOA, António. **Devolver a formação dos professores aos professores.** 2012. Cadernos em Pesquisa da Educação – PPGE/UFES. Vitória. ES. a. 9, v. 18. n. 35, p. 11-22 jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. TEXEIRA, Elizabeth (Org.). Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia. Belém: EDUEPA, 2004.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. O.; MOSSI, C. P. **Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, RS, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

OLIVEIRA, M. M.; G. S. SOUSA. **Cartografia: Perspectivas Metodológicas na Pesquisa em Educação.** Cadernos Fucamp. V.21, n. 50, p. 17-33, 2022.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. **Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642843>. Acesso em: 20 fev. 2024.

PASSOS, E.; BARROS, R. D. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção.** In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PARENTE, Francilene Aguiar; LOPES, Raquel; MILÉO, Irlanda de Oliveira. **Pedagogia da Alternância na Formação de Professores Extrativistas: uma Experiência na Terra do Meio, em Altamira/PA.** Revista Humanidades e Inovação v.7, n.12, p, 63-77, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/77>

POSTIGO, R. REIS, C; LIMA, F. Os povos tradicionais da Terra do Meio e o Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável do Xingu: caminhos para o desenvolvimento sustentável. 2020. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/prov0277.pdf> . Acesso em 15 de outubro de 2023.

RUEDA, R. P. Evolução histórica do extrativismo. In: Reservas Extrativistas. Org. Julio Ruiz Murrieta e Rafael Pinzón Rueda, União Mundial para a Conservação – UICN, 1995. Gland, Suíça e Cambrige, Reino Unido. Disponível em: <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/FR-012-Pt.pdf> .

SANTOS, Boaventura de Sousa. Se Deus Fosse um Ativista dos Direitos Humanos. Cortez Editora. 2012

SANTOS, C. F DOS. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo.** Campinas, SP: Edições UESB, 2013.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** São Paulo: Edusp, 1996.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território.** Geographia: Revista da Pós-Graduação em Geografia, v. 1, 1999.

SANTOS, R. História econômica da Amazônia: 1800-1920. (2a ed.), Organização: Tenório Telles. Editora Valer, 2019.

SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94. (Geografia em Movimento).

SILVA, J. R. C. da; SCUDELLER, V. V. . Os ciclos econômicos da borracha e a Zona Franca de Manaus: expansão urbana e degradação das microbacias. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 6, p. e33611629103, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i6.29103. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/29103>. Acesso em: 20 out. 2023.

SIMONINI, E. Linhas, tramas cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (Orgs.). **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro, RJ: Ayvu, 2019. p. 73-92.

SIQUEIRA, A. O. dos S.; SILVA, J. M. N. da. **FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE: O QUE DIZEM AS PESQUISAS**. *Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc*, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 01-24, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i3.3725. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3725> . Acesso em: 20 de dezembro de 2023.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 89-114, 2015.

STR/CNS/CUT. Chico Mendes. Coordenação Editorial: F. Pachalski, M. Allegretti, M. B. Pereira, M. W. B. de Almeida e N. Balcão. Xapuri e São Paulo: Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri, Conselho Nacional dos Seringueiros e Central Única dos Trabalhadores, 1989.

TIRIBA, Lia. Cultura do trabalho, produção associada e produção de saberes. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.10, n. 2, p. 116-122, mai./ago. 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6050/3224> Acesso em: novembro de 2023.

UNICEF, Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série. Dados publicados no site da estratégia Trajetórias de Sucesso Escolar (trajetoriaescolar.org.br). Jan 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar> . Acesso em 20 de janeiro de 2024.

UNICEF, Agenda pela infância e adolescência na Amazônia. 2018. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/1131/file/Agenda_pela_infancia_e_adolescencia_na_Amazonia.pdf . Acesso em 10 de janeiro de 2024.

UFPA/CAMPUS DE ALTAMIRA. **Projeto de formação de professores extrativistas da Terra do Meio – Magistério**. Altamira/PA, 2014.

VEIGA, Ilma P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In: VEIGA e RESENDE (orgs). Escola: espaço do projeto político pedagógico. Campinas-SP, Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VELHO, Otávio Guilherme. **Capitalismo Autoritário e Campesinato**. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

VIERO, J.; MEDEIROS, L. M. Princípios e concepções da educação do campo. 1o ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2018.

VILLAS-BÔAS, André; ANDRADE, Anna Maria; POSTIGO, Augusto (org.) Terra do Meio/Xingu: os saberes e as práticas dos beiradeiros do Rio Iriri e Riozinho do Anfrísio no Pará. São Paulo: Instituto Socioambiental - ISA, 2017.

ZIECH, Márcia Eliana. A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular. Revista Contexto e Educação. Nº 102. Maio/Agosto de 2017.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 MESTRADO ACADÊMICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mestranda: Larissa Moura Lisboa Becker

Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage

Você está sendo convidado a participar como voluntário da pesquisa intitulada **“Magistério da Terra do Meio: uma experiência de Educação Diferenciada na Formação Inicial de Educadores e Educadoras Extrativistas”**, conduzida por Larissa Moura Lisboa Becker. A pesquisa será baseada em uma experiência prática de educação diferenciada, que aconteceu entre 2015-2019, durante o curso Magistério. O objetivo geral deste estudo é investigar o processo de formação de professores desenvolvido no Curso Magistério da Terra do Meio, na Reserva Extrativista Rio Xingu, por meio da análise das trajetórias e das expectativas de seus egressos, ampliando-se dessa maneira o quadro de referências teórico-conceituais desse campo de conhecimento, de modo a evidenciar possibilidades de mudança nos processos de formação de professores que atuam com povos e comunidades tradicionais

Você foi selecionado por ter feito parte do curso Magistério. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo. Sua participação não é remunerada e nem implicará em gastos para você. Sua participação nesta pesquisa consistirá em fornecer entrevista narrativa que vai possibilitar identificar as questões referentes ao objetivo da pesquisa. Para ver fidedignidade nas informações haverá registros de áudio. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. Me comprometo em tornar público nos meios acadêmicos e científicos dos resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar da pesquisa, assine este documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua. Declaro que entendi os objetivos e benefícios de minha participação na pesquisa, e concordo participar.

_____ Data ____/____/____
 Assinatura do participante

_____ Data ____/____/____
 Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B - ROTEIRO PARA DIÁLOGO COM OS EGRESSOS

Gênero:

Idade:

1. Quais suas expectativas iniciais sobre o Projeto Magistério?
2. Que importância você atribui a formação adquirida no curso Magistério, em sua vida **pessoal e profissional**?

3. Após a conclusão do curso, em que espaço você se encontra?

() Trabalhando?

Cargo _____

Instituição _____

() Trabalha na RESEX? _____. Se sim, em qual? _____

() Está cursando o ensino superior?

Se sim, qual curso? _____

Instituição _____

() concluí o curso, mas não estou trabalhando como professor.

() desenvolve alguma atividade na comunidade?

Se sim, qual? _____

O trabalho é voluntário ou remunerado? _____

4. O Projeto proporcionou alguma mudança em sua **comunidade**? Se sim, qual?

5. Suas expectativas iniciais sobre o curso foram alcançadas?

6. Sobre a Dinâmica do curso:

- Como você avalia sua participação no curso, em relação ao aproveitamento dos estudos?
- O aprendizado obtido durante o tempo de curso foi suficiente/satisfatório para sua prática no magistério?
- A atuação dos professores do curso estava de acordo com a realidade da sua comunidade?
- Os saberes tradicionais, o território e a cultura das reservas extrativistas foram reconhecidos e valorizados durante seu processo de formação?
- O método do curso (Pedagogia da Alternância) favoreceu as condições de aprendizagem?