



## EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO TRANSAMAZÔNICA E XINGU – TERRITÓRIOS DE LUTA POR DIREITOS

*RURAL EDUCATION IN THE TRANSAMAZONICA AND XINGU REGION – TERRITORIES  
OF STRUGGLE FOR RIGHTS*

**Irlanda Socorro de Oliveira Miléo**   

Universidade Federal do Pará Faculdade de Etnodiversidade/Campus de Altamira

**Alcione Sousa de Meneses**   

Universidade Federal do Pará Faculdade de Etnodiversidade/Campus de Altamira

**Ana Paula dos Santos Souza**   

Universidade Federal do Pará Faculdade de Etnodiversidade/Campus de Altamira

**Resumo:** Este artigo analisa a constituição da territorialidade da região Transamazônica e Xingu, a partir do espaço chamado “movimento social da região”. Situamos como a educação diferenciada foi sendo construída e assumida como estratégica na luta por direitos por políticas públicas e como condição de possibilidade para permanência não só na terra, mas também no território. Focamos o curso Educação do Campo, sua trajetória e suas repercussões no território, para pensarmos o alcance dessas conquistas coletivas na construção de um espaço social daquele movimento. Adotamos a pesquisa com abordagem qualitativa a partir do método da Cartografia Social. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com lideranças sociais e egressos deste curso, além de análise documental para a produção de dados. Os resultados apontam o movimento social da região Transamazônica e Xingu como espaço de lutas e conquistas no âmbito da educação diferenciada; um grande coletivo de diferentes sujeitos sociais que mobilizam e reivindicam um conjunto de políticas sociais públicas, a exemplo do curso de Educação do Campo, que representa o amadurecimento epistemológico do conjunto de ações aqui discutidas.

**Palavras-chave:** Movimento social regional; Educação diferenciada; Educação do Campo; Políticas públicas; Conquistas coletivas.

**Abstract:** This article analyzes the constitution of territoriality in the Transamazônica region and Xingu, based on the space known as “social movement of the region”. We situate how differentiated education was constructed and assumed as strategic in the struggle for rights to public policies and as a condition of possibility for remaining not only on the land but also in the territory. We focused on the Rural Education course, its trajectory and repercussions in the territory, to think about the scope of these collective achievements in the construction of a social space for this social movement. Methodologically, we adopted research with a qualitative approach based on the Social Cartography method. Semi-structured interviews were conducted with social leaders and graduates of this course, in addition to document analysis as tools for data production. The results highlight social movement in the Transamazônica and Xingu region as a space for struggles and achievements in the field of differentiated education; a large collective of different social subjects that mobilize and demand a set of public social policies, such as the Rural Education course, which represents the epistemological maturation of the set of actions discussed here.

**Keywords:** Regional social movement; Differentiated education; Education of the Countryside; Public policies; Collective achievements.



## INTRODUÇÃO

O acesso à educação sempre foi uma bandeira de luta hasteada nas primeiras fileiras das mobilizações dos povos do campo na Amazônia, junto com ela outras de igual importância: saúde, crédito agrícola, transporte e segurança. Conforme Souza (2024), a busca pela educação é um movimento que segue em frente, sempre. E quanto mais “as pessoas foram estudando, elas começaram a perceber que elas tinham que ir mais além” (Fernandes, 2011, p.126).

Ao enfatizar a importância da educação para as populações do campo, o autor destaca ainda que essa luta, mais do que a busca pelo direito à educação, é também “uma luta para derrubar a criminalização, para derrubar o preconceito” (Fernandes, 2011, p. 128). E essa perspectiva de ir além incluiu construir a bandeira de luta da Educação do Campo, reunindo movimentos da Amazônia e de todos os cantos do país. E, ao propor um outro caminho, conforme definido por Roseli Caldart (2012), a Educação do Campo vai além das pautas de reivindicação e por isso deve ser tratada como um “fenômeno da realidade brasileira atual protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (Caldart, 2012, p. 259).

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a constituição da territorialidade da região Transamazônica e Xingu, *pari passu* à constituição do espaço do chamado “movimento social da região”, para o qual a educação escolar nos moldes do que chamamos de educação diferenciada foi sendo assumida como estratégica para a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo, tendo em vista que o saber acadêmico, a ciência, a habilidade técnica vêm sendo gradativamente acionados e demandados como condição de possibilidade para permanência não só na terra, mas também no território. A partir do debate sobre o Curso de Educação do Campo, focamos sua trajetória e suas repercussões no território, para pensarmos o alcance das conquistas coletivas.

## SITUANDO O CAMPO DE PESQUISA - A TRANSAMAZÔNICA E SUAS INTERFACES COLETIVAS

Este estudo foi orientado por uma abordagem de pesquisa qualitativa por corresponder ao caminho mais apropriado para o foco desta investigação, um tipo de pesquisa que prima mais

pelo processo do que simplesmente pelos resultados da investigação (Bogdan; Biklen, 1994). Essa perspectiva aqui adotada justifica-se por estar associada ao processo de investigação particular manifestada pelas formas específicas como seus objetos serão observados e descritos a partir de etapas não sequenciais (Flick, 2005).

Ao definir a abordagem que orientou nossas investigações, optamos pela Cartografia Social, a partir da contribuição de Passos e Alvarez (2015). Essa estratégia de estudo se distingue por não antagonizar “teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção da realidade” (Alvarez; Passos, 2015, p. 131) e, ao deslocar nossas certezas, reverte o “[...] sentido tradicional de método: um *hódos-meta*, isto é, o método da cartografia dá primado ao caminho da investigação, ao seu processo, e não às metas preestabelecidas a serem alcançadas” (Passos; Kastrup, 2016, p. 208-209, grifo dos autores).

A cartografia social, nos permitiu organizar os procedimentos metodológicos, que primasse pelo respeito às especificidades da autoria e dos diversos contextos de investigações a partir de três pistas: cartografar como acompanhamento de processos de intervenção, que prima pela aproximação do campo de pesquisa a partir de uma postura participante do pesquisador que se permite vivenciar a realidade de dentro, acompanhando e experienciando os contextos internos e externos com perspectiva de compreender as representações singulares do território observado (Pozzana; Kastrup, 2009); a cartografia como método de pesquisa-intervenção, que busca transformar a realidade ao mesmo tempo em que a compreende, superando com a formatação conservadora de conhecer para depois transformar (Passos; Benevides de Barros, 2009); e a cartografia como prática de um plano coletivo de forças pautado nas experiências do conhecer/fazer próprio da cartografia e da pesquisa-intervenção (Escóssia; Tedesco, 2009).

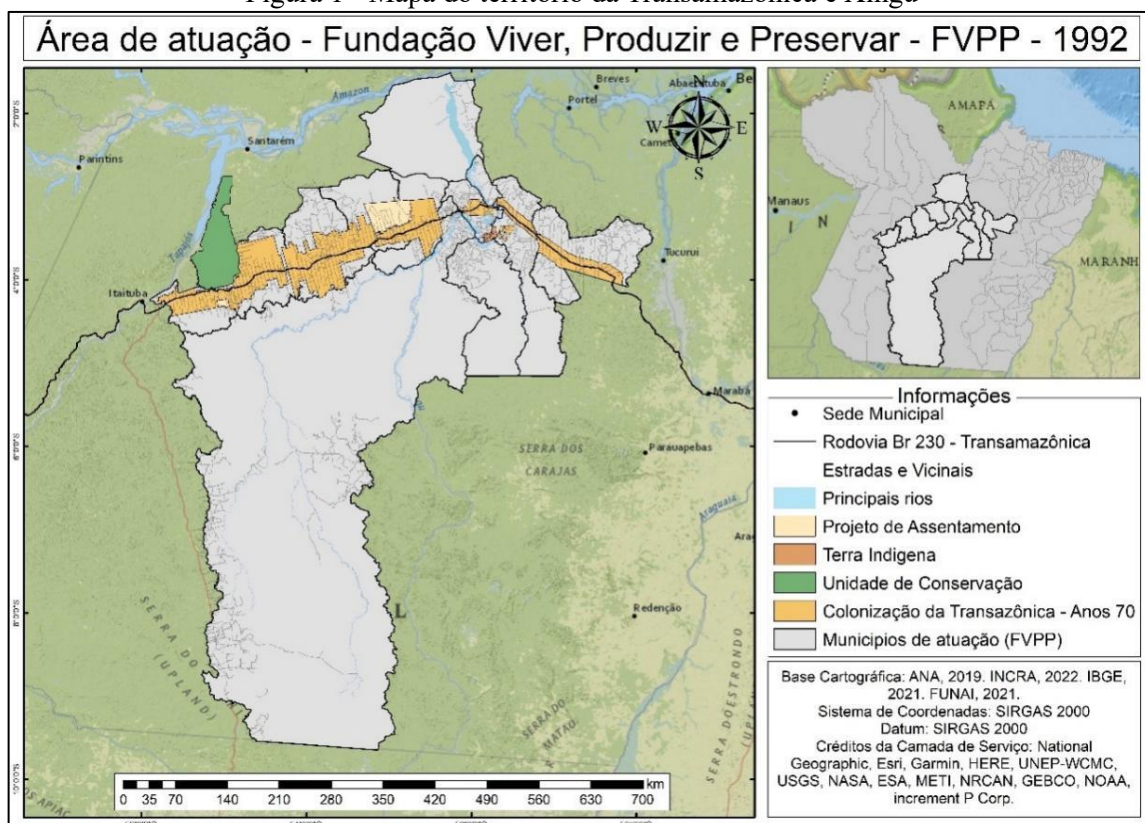
A partir da articulação dessas pistas, realizamos entrevistas com lideranças sociais, com participantes dos diferentes processos formativos, e egressos dos cursos do curso de Educação do Campo; os mesmos nos ajudaram a contextualizar a trajetória das mobilizações sociais ocorridas nas últimas três décadas no território da Transamazônica e Xingu, que culminaram com propostas de cursos do ensino superior ofertado pela Universidade Federal do Pará, alicerçado na educação diferenciada.

A expressão Transamazônica e Xingu utilizada nesse artigo é uma definição criada pelos movimentos sociais dessa região para a área que compreende os municípios de Rurópolis, Placas, Uruará, Medicilândia, Brasil Novo, Altamira, Anapu e Pacajá, ao longo da rodovia

Transamazônica, e nas margens do Xingu: Vitória do Xingu, Senador José Porfírio e Porto de Moz, conforme identificado na figura 01.

É nesse território que surge o Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica e Xingu, um movimento regional que cobrou do governo federal as promessas não cumpridas do projeto de colonização da Transamazônica.

Figura 1 - Mapa do território da Transamazônica e Xingu



Elaborado por Souza, 2024.

O MPST, desde seu surgimento em 1990, já tinha em cada um desses municípios um núcleo de articulação formado por professores, sindicalistas e leigos das pastorais católicas. A elaboração do I Primeiro Plano Global de Desenvolvimento da Transamazônica (PGDT) do MPST tem ações propostas para esses 11 (onze) municípios. Esse espaço geográfico também faz parte da circunscrição eclesiástica da Prelazia do Xingu<sup>1</sup>; em cada município existe uma paróquia formada por dezenas de Comunidades Eclesiais de Base (CEB), nascedouro dos levantes que formaram o MPST e vários outros movimentos sociais que seguem ativos nessa região.

<sup>1</sup> Maiores informações em: <http://cnbbn2.com.br/06-nov-um-ano-de-mudancas/> acessado em 07/03/2025.

Esse recorte não tem uma relação direta com a cartografia oficial das regiões do estado do Pará. Trata-se de um território de luta dos movimentos sociais iniciado pelo MPST. Vale ressaltar que nesse território existe uma expressiva agricultura familiar em busca de consolidação, milhares de hectares de florestas transformados em unidades de conservação, terras indígenas de diferentes etnias, conflitos fundiários permanentes alimentados pela grilagem e a não regularização ambiental e fundiária das terras, além de um movimento social expressivo com lutas regionalizadas no campo e na cidade.

A força das mobilizações tem logrado manter o reconhecimento desse espaço geográfico e conquistas regionais a exemplo da ampliação da área de atuação do Plano de Desenvolvimento Regional Sustentável da Transamazônica e Xingu (PDRSX)<sup>2</sup> prevista inicialmente para os municípios de Altamira e Vitória do Xingu e ampliada para Anapu, Pacajá, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Brasil Novo, Medicilândia, Uruará e Placas. Contrariando os construtores da barragem de Belo Monte que defendiam o conceito de atingidos referindo-se apenas às pessoas que morassem nos dois municípios no entorno da obra, entidades como FVPP, FETAGRI, MAB, Movimentos de Mulheres reivindicaram a inclusão dos demais municípios, consolidando a defesa dos movimentos de que toda Transamazônica e Xingu seria afetada direta e indiretamente por Belo Monte. A FETAGRI Transamazônica e Xingu também tem esses mesmos municípios como uma de suas regionais de atuação. Reivindicar políticas públicas a partir de ações regionalizadas é uma prática dos movimentos sociais desse imenso território (Souza, 2024).

Nesse conjunto, a educação sempre foi uma das bandeiras prioritárias dos movimentos sociais da Transamazônica e Xingu. Desde o I PGDT elaborado em 1992, em parceria com as organizações de professores, o MPST pautou a Educação no Campo, especialmente a garantia de acesso ao ensino fundamental em todas as vicinais e vilas onde houvesse demanda. Sobre a importância dessa bandeira de luta para as famílias agricultoras e ribeirinhas, Raquel Lopes e Francilene Parente (2017) resumem:

[...] Sem a escola no lugar de moradia, a família muda para um lugar mais próximo da “escola para os filhos”; ou se separa para que, em geral, a mãe ou a irmã mais velha acompanhe os filhos ou irmãos menores para acessar a escola; ou os filhos mudam-se sozinhos para a cidade, dependendo da idade destes, indo morar com familiares ou na casa adquirida pela família (Lopes; Parente, 2017, p. 415).

---

<sup>2</sup> Maiores informações em: <https://www.pdrsxingu.org.br/institucional/pdrsx/> acessado em 07/03/2025

E foi essa realidade do campo que moveu as lideranças dos movimentos e as famílias a reivindicar que na beira dos rios e nos fundos das vicinais também tivesse escolas, pois a maioria das crianças e jovens estavam sem estudar; quem estava estudando precisou sair da casa dos pais na roça para morar nas cidades. Essa situação deixava os jovens distantes da família, reduzia a mão de obra na roça e às vezes até separava as famílias, já que era preciso que um dos responsáveis, geralmente a mãe, acompanhasse os filhos nessa jornada em busca da escola.

Mas para ter escolas no campo era preciso ter professores formados, uma estrutura mínima adequada. E foi por isso que no I PGDT agricultores e professores elaboraram uma pauta detalhada sobre as demandas da educação para as comunidades do campo. Entre essas propostas estava a formação em Magistério para os mais de 600 professores leigos que existiam na Transamazônica.

Os professores que participaram das ações do MPST faziam parte de associações como a Associação dos Trabalhadores de Educação do Município de Altamira (ATEMA), Associação dos Educadores de Uruará (ASSEDUR). Mais tarde, todas essas associações se tornaram subsedes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP), criado em 1983, sob a liderança de educadores como Edmilson Rodrigues.<sup>3</sup> Os professores que ajudaram a construir o I PGDT defendiam também as bandeiras nacionais da categoria docente: a campanha regional de alfabetização baseada no método de Paulo Freire, eleições diretas para diretores de escola, apoio à implantação do Conselho Nacional de Educação e dos conselhos municipais.

A pesquisa que subsidiou a elaboração do I PGDT, feita pelas lideranças, também apontou a existência na região da Transamazônica de um alto índice de analfabetismo entre os jovens e adultos. A proposição do movimento foi elaborar um programa regional de alfabetização popular de adultos, com base na metodologia de alfabetização do educador Paulo Freire. O plano previa a capacitação de 160 monitores das comunidades para dar conta dessa demanda. Não era uma luta só por escolas e professores, mas também pelo poder que o conhecimento significava no protagonismo das lutas contra o poder hegemônico do capital e suas estruturas. Premissa já defendida por Lefbvre (2013) bem antes do surgimento do MPST:

[...] Hoy en día la clase dominante mantiene su hegemonía por todos los medios, incluido el conocimiento. El vínculo entre saber y poder se vuelve manifiesto, lo que no impide en absoluto un conocimiento crítico y subversivo; al contrario, define la diferencia conflictiva entre el saber que está

---

<sup>3</sup> Edmilson Rodrigues foi prefeito de Belém por três mandatos.

al servicio del poder y el conocimiento que rechaza reconocerse en este [...] (Lefbvre, 2013, p. 71).

A inspiração metodológica da proposta de alfabetização veio do MEB das regiões de Santarém e Marabá, o qual, além de ensinar ler e escrever, se preocupava com o “desenvolvimento comunitário, técnicas agrícolas e sanitárias, noções de democracia política e direito sindical” (Pessôa, 2022, p. 67). De acordo com Tânia Sena<sup>4</sup>, que participou dessa empreitada de alfabetização, o projeto de alfabetização de adultos da Transamazônica foi um dos marcos do MPST. Liderado pela Prelazia do Xingu, “durante 5 anos foram alfabetizados 2.600 jovens e adultos, a partir do método Paulo Freire. Cada município tinha a sua cartilha construída a partir de sua realidade” (Tânia Sena, 2022).

Para além de formar professores para as escolas do campo e enfrentar o analfabetismo, também fez parte das proposições do Plano dos movimentos o aprimoramento da rede pública de ensino existente com a recuperação, ampliação e expansão da rede física escolar do campo. Na prática isso significava construir 233 escolas de ensino fundamental e médio, além de centros educacionais integrados em cada município. A maioria das escolas existentes eram feitas de palha e barro ou madeira, construídas pelos próprios moradores. O exercício da docência era feito por alguém da vicinal com um pouco mais de escolaridade. Ensinar era quase sempre tarefa das mulheres que, além de dar aulas, faziam a limpeza, a merenda, buscava água nas minas e igarapés e andavam longas distâncias a pé de sua casa até a escola.

Para além das reivindicações de cada comunidade, o MPST também apresentou a proposta de realização de concurso público e instituição do plano de carreira, cargos e salários para os trabalhadores em educação, para todas as categorias, em todos os municípios. A expansão do ensino supletivo regular noturno e da educação religiosa também constavam nas proposições do plano, dentre as quais estava também a consolidação do ensino superior com a implantação de cursos regulares e intervalares nas áreas de educação, saúde e agricultura. Tudo isso a partir da implantação de um Campus Universitário da Universidade Federal do Pará na região.

Uma das conquistas sempre celebrada pelas lideranças mais antigas dos movimentos é o Projeto Gavião, que formou professores do campo em nível técnico-magistério. De acordo com Maria Felismina Alves da Silva<sup>5</sup>, que coordenou o Projeto Gavião na região Transamazônica e Xingu, de 1996 a 2000, a UFPA cuidava da parte pedagógica e distribuía os

---

<sup>4</sup> Tânia Sena, entrevista concedida em 23/03/2023, em Altamira.

<sup>5</sup> Maria Felismina Alves da Silva, entrevista concedida em 30/07/2023, em Altamira.

professores nos municípios, as prefeituras pagavam esses professores com recursos do FUNDEFF e a SEDUC expedía a documentação escolar.

O projeto era dividido em Gavião I, do 6º ao 9º ano, e Gavião II, ensino médio - habilitação em Magistério, para os professores que não tiveram acesso ao ensino fundamental maior e à formação docente. O foco era a formação de professores leigos. Nessa região as turmas funcionaram em períodos intervalares, durante as férias e recesso dos professores. Existiram turmas nos municípios de Placas, Uruará, Medicilândia, Brasil Novo, Altamira, Anapu, Pacajá, Vitória do Xingu, Senador José Porfírio e Porto de Moz. De acordo com Maria Felismina:

[...] esses professores de regiões como Souzel, Vitória do Xingu, Porto de Moz, eram professores ribeirinhos que só tinham, no máximo, até a 4ª série primária, dando aulas até a 4ª série e alguns até do 6º ao 9º ano. Tudo isso por causa da carência de professores que existia nessa região. Então, essa formação foi muito importante para os professores da zona rural. Interessante o esforço que eles faziam, eles ficavam na casa de apoio dos municípios, alguns recebiam alimentação (café, almoço e janta) da prefeitura e algumas prefeituras pagavam uma bolsa auxílio alimentação para os alunos (Maria Felismina, 2023).

O Projeto Gavião já estava em curso, dentro da UFPA, quando o MPST reivindicou no seu I PGDT a formação de professores leigos que atuavam nas escolas do campo da Transamazônica e Xingu. O projeto fazia parte das atividades da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFPA, sob a coordenação do professor David Maria de Amorim Sá. De acordo com Correa; Rodrigues e Abreu (2021), coube à UFPA construir uma proposta que mudasse a realidade da educação paraense diagnosticada em 1989: dos 15 mil professores vinculados à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), 70% não tinham o 1º grau completo. E na Transamazônica essa era a realidade das escolas em todas as vicinias e nas várias vilas ao longo da rodovia.

A tarefa de mudar o diagnóstico de precariedade na formação dos professores atuando nas escolas paraenses, especialmente no campo, uniu prefeituras, UFPA e SEDUC. De acordo com os relatórios de acompanhamento técnico da PROEX, o Projeto Gavião iniciou em 1984 e encerrou em 2002. Mais de 7 mil professores foram beneficiados com o Gavião I, e aproximadamente 10 mil com o Gavião II, em todo Pará. Nesse conjunto entrou a demanda do MPST. Maria Felismina enfatiza ainda que depois que o Projeto Gavião encerrou, vários professores seguiram estudando e ingressaram no ensino superior. Segundo ela:

[...] nessa época tava surgindo faculdades, a UFPA começou a fazer interiorização através da Plataforma Freire e também algumas faculdades particulares começaram a se instalar nos municípios da Transamazônica, fazendo curso intervalares, no período de férias dos professores. Então o que aconteceu foi que após concluírem o magistério, muitos professores seguiram fazendo faculdade pública ou privada, a maioria fez Pedagogia (Maria Felismina, 2023).

Após a emancipação das vilas e a criação do SINTEPP com suas subsedes municipais, outras vozes se levantaram para fazer o debate da educação na região. O MPST, agora sem a participação efetiva dos professores no grupo dirigente, não seguiu mais como a voz central desse debate. Vale ressaltar que as demandas seguiram sendo pautadas pelas comunidades no formato metodológico de construção do PGDT e passaram a ter como endereço as secretarias municipais de educação, sendo apoiadas pelas subsedes do SINTEPP. O MPST passou então a se preocupar com uma outra inquietação: como a agricultura era tratada nas escolas das vicinais? Isso levou o movimento a iniciar uma outra construção no campo da educação: as Casas Familiares Rurais (CFR).

A elaboração da proposição das CFR não contou inicialmente com os especialistas em educação, mas com os especialistas do campo: os agricultores familiares, que questionaram o modelo de educação ofertado nas escolas do campo e decidiram propor uma experiência piloto que partisse da valorização da agricultura. Conforme já defendido por Paulo Freire (1999), educador conhecido por muitas lideranças nos cursos de formação da FASE, “[...] não é de interesse da classe dominante, numa sociedade capitalista que se implique o Povo como sujeito participante de seu próprio desenvolvimento” (Freire, 1999, p. 36). Assim, se agricultores e professores queriam mudança na educação pública ofertada no campo, eles próprios teriam que construir a proposta de mudança.

Raquel Lopes (2009) em seus estudos, densos, sobre o Projeto Alfabetização Cidadã/PRONERA, coordenado por ela e demais docentes da UFPA nas comunidades rurais do Anapu, traz à tona os desafios vivenciados pelos migrantes, especialmente aqueles que chegaram com a “cara e coragem” em busca de terra ao mesmo lugar em que a grilagem também se estabelecia. Para esses trabalhadores rurais, aprender ler e escrever tinha motivos diversos que incluíam desde a importância da escrita do nome nos documentos até a perspectiva de um projeto de educação “que estivesse em conformidade com seus interesses, [...] que não trabalhasse só com a codificação ou decodificação das letras, mas que abrisse a cabeça, despertasse a consciência” (Lopes, 2009, p. 245-246).

A experiência do PRONERA, com suas turmas de alfabetização, de escolarização em nível do ensino fundamental e do Magistério da Terra, fortaleceu as lideranças da FVPP na defesa da Pedagogia da Alternância e das CFR. O movimento e seus aliados questionaram o modelo de educação pública e descobriram que fazer mudanças na educação é muito mais complexo. As iniciativas de formar os professores e colocar a realidade da agricultura na formação de adolescentes e adultos, nunca enfrentaram manifestações contrárias abertas, mas o bloco de poder preferia seguir com a ordem já estabelecida secularmente sobre quem decide e quem executa, e ignorar as proposições oriundas do MPST. Mas os agricultores, professores e sindicalistas discordaram dessa premissa do poder vertical dentro da educação, seguiram construindo seus espaços divergentes e convergentes.

### **A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA IDEIA-VALOR DE EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO TERRITÓRIO TRANSAMAZÔNICA E XINGU: DA NECESSIDADE LOCAL AO ENCONTRO COM A POLÍTICA PÚBLICA**

Enquanto assunto público, a educação diferenciada, onde situamos a Educação do Campo, atende à expectativa coletiva de formação de agentes capazes de dar continuidade ao chamado grupo do movimento social da região e suas lutas em um espaço social em transformação. O espaço social deste campesinato de fronteira na Transamazônica, ao longo de sua trajetória, como já sinalizado acima, vem se constituindo pelo campo político (representado pelas organizações sociais/sindicais, notadamente o ‘grupo do movimento social da região’, sob a liderança de agricultores colonos), o campo religioso (representado pelos espaços das organizações comunitário-religiosas) e o campo científico-acadêmico (representado por instituições de pesquisa como o Laboratório Agroecológico da Transamazônica/LAET) e a UFPA). A configuração desse espaço relacional vem se atualizando conforme contornos distintos de alianças, parcerias, projetos coletivos entre esses campos sociais, em interface ou não com o Estado, ao longo do que chamamos de quatro ciclos da ação coletiva, a saber:

O primeiro ciclo, que compreende o período de 1972 a 1975, é denominado de “Atomização da Luta”<sup>6</sup>; o segundo ciclo, recortado entre os anos de 1975 e 1987, é definido como “Coletivização da Luta”; o terceiro ciclo, “Regionalização das Ações”, entre os anos de 1987 e 1995; e o quarto ciclo, que denomino “Ambientalização da Ação Coletiva”, é iniciado

---

<sup>6</sup> Estes termos denominadores dos 2 primeiros ciclos (atomização e coletivização) são assim definidos por Ribeiro (2003) e Monteiro (1996), a partir de Alfredo Wagner Almeida, para definir fases das organizações sociais na Transamazônica.

em 1995.

É neste último ciclo que emergem as demandas de formação e escolarização específicas ou diferenciadas dentre elas as expressas nos cursos de Ensino Superior e Etnodesenvolvimento e Educação do Campo, que dizem respeito, de forma mais direta, ao objeto deste artigo.

Na trajetória coletiva do ‘grupo do movimento social da região’, entre meados dos anos 1990 e 2000, assiste-se, em termos de ação coletiva, a uma ampliação da legitimidade e do poder de influência e proposição junto à ação pública, bem como da relação com entidades, ONGs e instituições nos espaços regional, nacional e internacional, sobretudo devido à maior incorporação das demandas e ações ‘ambientalizadas’ ao conjunto dos projetos de desenvolvimento da região. Consequentemente, também se assiste à consolidação da institucionalização dos espaços coletivos criados pelos agricultores ou com sua participação, configurando o quadro da rotinização no nível local e regional, e em grande medida nas comunidades vicinais ao nível da sociabilidade e da participação nos espaços comunitários.

Fato que é percebido como decorrente do papel de gerenciador de projetos que os STTRs, o MPST e a FVPP passam a assumir, a exemplo da burocracia relativa à previdência social de seus associados, dentre outros fatores. O papel que teve o STTR, sobretudo na década de 1980, enquanto “formador político” é arrefecido, bem como sua relação com a Igreja enquanto importante ator de aglutinação e formação dos agricultores. A essa nova tendência, especialmente dos STTRs, mas também dos demais quadros institucionais da ação coletiva, os agricultores colonos chamam de ‘crise da base’, para referir-se a essa tendência de mudança de perfil dos STTRs, agora mais gerencial e técnico.

Por um lado, nesse contexto de arrefecimento da capacidade de mobilização e formação política, tem-se o acesso aos créditos rurais, a projeção de importantes lideranças regionais em cargos públicos e políticos e o surgimento de diversas associações e cooperativas de produtores rurais que garantiram a afirmação e legitimação política regional do MPST entre 1992 e 1995, bem como garantiram objetivamente — via créditos agrícolas do Fundo Constitucional do Norte (FNO Especial) para criação de gado destinado à agricultura familiar, conquistado no início dos anos 1990, com as mobilizações nacionais denominadas Gritos da Terra — a permanência das famílias no campo, segundo a avaliação de lideranças regionais.

A ‘crise da base’, já em curso, se agrava com os efeitos inesperados do FNO, genericamente definidos como “pecuarização” da agricultura familiar. Esta caracterizada por: acumulação de terras, provocada pela pecuária extensiva; aceleração da implantação de pastos e estagnação de cultivos permanentes (Sablayrolles; Rocha, 2003, p. 48); e o crescimento do

número de associações e cooperativas visando ao financiamento, que resultaram, por um lado, numa situação de deslegitimação do *espaço social* do MPST, por outro, na falta de assistência técnica assídua e adequada às necessidades do agricultor (Peixoto, 2002, p. 41).

A fim de dar continuidade ao projeto, não só de ‘sobrevivência na Transamazônica’, mas de ‘desenvolvimento da Transamazônica’(tal como expõem os discursos de lideranças antigas e os documentos do MPST e FVPP) — ao mesmo tempo em que se buscava alternativas para diminuir os impactos da evolução diferenciada dos estabelecimentos agrícolas, bem como qualificar os seus quadros —, o MPST, FVPP e o LAET mobilizam parcerias com órgãos de pesquisa como a EMBRAPA, o *Groupe de Recherches et d’Echanges Technologiques* (GRET-Paris, França) e com a Universidade Federal do Pará, para o que previa-se um Programa de Pesquisa-Formação-Desenvolvimento, a fim de desenvolver pesquisas técnico- científicas orientadas às demandas da agricultura familiar que gradativamente se consolidam no projeto de “Afirmção da Agricultura Familiar”. Neste, a lógica socioprodutiva encaminha-se para a intensificação do sistema de produção da agricultura, incorporação da floresta e demais recursos naturais neste sistema, para além do recurso terra, abundantemente utilizado frente à carência de conhecimentos e técnicas de produção distintas das tradicionalmente utilizadas no contexto em estudo. Esta ambientalização se traduziria, em longo prazo, numa espécie de contenção ou fechamento da fronteira agrícola e do desmatamento, segundo as expectativas dos agentes do ‘grupo do movimento social da região’ e do LAET.

A partir de 1996, ocorrem outras importantes conquistas do ‘grupo do movimento social da região’, em termos de financiamento de projetos regionais e programas, os quais são decisivos para a consolidação da tendência de profissionalização da agricultura familiar, em meio à ambientalização da ação coletiva e aos desafios da pecuarização. O Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), ao lado do já instalado FNO, confere maior visibilidade à agricultura familiar, mas impõe cada vez mais a exigência formal de qualificação técnica para inserção nos mercados agropecuários, em que a escolarização é posta como meio de acesso a este objetivo. Concomitantemente, a partir de 1999, tem-se a liberação de recursos do Programa Piloto para proteção das Florestas Tropicais do Brasil (PP/G-7), captados pela FVPP para difusão de novas técnicas de uso da terra e recursos florestais.

As mudanças nos quadros institucionais da ação coletiva introduzidas por esse programa ganham terreno nacionalmente com as mudanças também já introduzidas com as políticas territoriais do Estado. Aquino (2009, p. 234) analisa, por exemplo, que as exigências dos financiadores do PP/G-7 quanto à participação da sociedade civil na execução dos projetos

aprovados pelo Programa induziram a dinâmica de criação de instituições privadas com fins públicos na Amazônia nos anos de 1990 e 2000, notadamente com princípios e práticas ecológicas. Nesse contexto, inicia-se na Transamazônica, sob a coordenação da FVPP, a denominada fase de experimentação de projetos agroecológicos nos municípios, chamados de Projetos Demonstrativos<sup>7</sup>.

Com recursos do MMA e PP/G-7 (liberados principalmente a partir de 1999), esta fase teve como principais ações o Projeto Roça Sem Queimar, as Reservas Comunitárias de Porto de Moz e o Projeto de Valorização e Conservação das Reservas Florestais Legais, nos lotes dos pequenos produtores rurais. Dentre as finalidades do MPST e FVPP, nesta fase de projetos experimentais, estão a difusão de novas técnicas de uso da terra e dos recursos florestais e a socialização de conhecimentos em torno das questões ambientais e das políticas sociais, a fim de diversificar a produção e escapar dos riscos (já vividos com a ‘pecuarização’) da dependência de um único produto e de suas flutuações de mercado (Brasil; MMA, 2006).

O grande impacto deste programa, considerado o maior em iniciativas socioambientais no Brasil, ao lado das ações de pesquisa do LAET, foi a constituição ou a visibilização da ambientalização das práticas sociais na agricultura e nas organizações sociais.

## **O GRUPO DO MOVIMENTO SOCIAL DA REGIÃO: DESDOBRAMENTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO CAMPO E A CRIAÇÃO DE NOVAS NECESSIDADES COLETIVAS**

Os repertórios discursivos e os quadros institucionais constituídos pela ação coletiva, sobretudo até meados da década de 1990, dão conta de formas de agenciamento de atores e instituições. A partir de conteúdos envoltos à uma origem comum e luta pela permanência na terra, formou-se o que se convencionou chamar de “geração de lideranças”<sup>8</sup> (religiosos, políticos, sindicais, professores). As quais, neste processo inicial de territorialização, foram ativistas imprescindíveis para prover as condições de dignidade a partir, sobretudo, dos projetos eclesiais enquanto iniciativas das igrejas e instituições não-governamentais; construídos estes

---

<sup>7</sup> Consiste em subprograma do Programa Piloto para a proteção das Florestas Tropicais do Brasil, do MMA. Em 10 anos de atuação na Amazônia e Mata Atlântica, apoiou cerca de 320 projetos (Brasil; MMA, 2006).

<sup>8</sup> Referendada em Hébette (*et al.*, 2002), é possível situar o que as lideranças locais classificam como a 2ª e a 3ª geração de lideranças. A 1ª seria formada pelos primeiros colonos que, ao chegarem na região, já eram pais de famílias cujas lutas foram mais pela sobrevivência imediata do grupo familiar; gradativamente se engajaram nas lutas sociopolíticas comunitárias e sindicais.

projetos com o apoio das autoridades religiosas, cujos recursos financeiros advinham então da solidariedade internacional das igrejas e das relações pessoais de lideranças religiosas (Hébette *et al.*, 2002). Gradativamente, estas formas de agenciamento mesclam-se, com conteúdos mais institucionalizados, e aqui enxergamos o lugar estratégico da escolarização formal (em nível médio e superior), tendo em vista a mudança discursiva e de repertórios de ação da classe para manter a distinção social e a legitimidade política do movimento social.

[...] então, assim, as condições que a gente criou aqui, estava falando do FNO, as estruturas, essa juventude talvez da quarta geração não sabe, mas tudo foi conseguido a partir de 92 [...] aí vem a gente, aí veio o LAET. A gente não tinha diálogo com a assistência técnica por quê? [...] os técnicos estavam uns 2 andares acima da gente, [...] porque quando a gente ia discutir com os cara [...] aí a gente criou o LAET, através do Jean Hébette, aí o LAET veio para fazer essa discussão [...]. É um conjunto de coisas que essa região tem, que foi desse processo todo, dessa coisa que a gente criou [...]. Só hoje tem essas condições porque lá atrás a gente conseguiu estancar o êxodo da zona rural para cá e como a gente fez isso? Não só com FNO, mas os agentes de saúde que foram para a comunidade, como é que a gente fez isso? Criando o projeto gavião que as pessoas se formaram (Senhor Neto)<sup>9</sup>.

Chama atenção no depoimento acima, e essa é uma narrativa recorrente entre as lideranças e demais agentes do ‘grupo do movimento social da região’, que a luta pela permanência no território (para além da permanência na terra) esteve e está junto da criação de quadros institucionais e agentes mediadores capazes de dar direcionamento ao debate político orientador do desenvolvimento da agricultura e da região em um contexto de quase total ausência de ações públicas na área da educação, para a qual, o Projeto Gavião, anteriormente referido, foi uma das primeiras estratégias institucionais para escolarizar grande quantitativo de agricultores/as que gradativamente foram tornando-se professores, dentre outras profissões necessárias à permanência no território das centenas de colonos trazidos pelo PIN e os demais grupos já residentes na região.

A posse e a produção de conhecimento técnico/acadêmico tornaram-se nesse contexto (talvez mais que em outros) um instrumento de luta no sentido de se colocar-se ou manter-se na disputa por recursos e, mais, pelas instituições públicas existentes. Trata-se de adequá-las às necessidades e demandas da agricultura de base camponesa, fazê-las ‘descer’ os muitos andares que as colocavam fora da possibilidade de diálogo com os agricultores; ou ainda, trata-se de

---

<sup>9</sup> Neto se refere aqui aos Projetos Gavião I e II. Tais projetos foram desencadeados pela mobilização dos agricultores, dentre outros grupos urbanos (professores etc.), por ocasião dos debates e pesquisas que deram vida ao 1º PGDT, no ciclo da Regionalização da ação coletiva, em um contexto de total precariedade da oferta de educação escolar no campo e na cidade.

criar seus próprios quadros institucionais, dotados de certa ‘inteligência’, intelectualidade ou autoridade que vem do saber científico. Esses elementos também são mobilizadores das características definidoras da quarta geração do ‘grupo do movimento social da região’.

O saber acadêmico, a ciência, a habilidade técnica são acionados pelas lideranças antigas para definir a nova geração, que seria composta por agentes mais “verticalizados”, como destaca o Senhor Neto (60 anos), ao narrar a trajetória de constituição da região caracterizando a existência de quatro gerações, sendo a atual possuidora de autoridade para agir vinda da capacidade de buscar informações em meios não convencionais para as antigas gerações (meios eletrônicos, virtuais, livros, revistas técnicas) e traduzi-las em debates públicos fundamentados no argumento científico, não tanto do diálogo com os demais pares do movimento, como em outras conjunturas da ação coletiva.

Certamente, aqui é marcante um campesinato que não passa totalmente por uma construção tradicional; há em sua base um processo que D’Incao (2002, p. 10) define como “movimento de construção social do campesinato paraense” ou de “construção da presença” do campesinato no debate político de temas, questões públicas que lhes dizem respeito e aí se colocam como protagonistas. Essa presença do campesinato na sociedade paraense também passa, ao que se pode interpretar a partir da leitura de D’Incao (2002), pela construção de uma matriz analítica e pela adoção de um referencial teórico apropriado à análise desse campesinato, ou seja, dar visibilidade também acadêmica ao mesmo, e isso, em grande medida, levou a um processo de aproximação entre “intelectuais da ação”<sup>10</sup> (docentes, pesquisadores de universidades e centros de pesquisa) e agentes do sindicalismo rural no final da década de 1990.

No âmbito local, na Transamazônica e Xingu, a relação do movimento social camponês com a universidade já vinha sendo tecida pela mediação de religiosos progressistas identificados com o campo acadêmico, sobretudo nos momentos mais pontuais de construção de argumentos acerca do desenvolvimento da região que compunham os documentos de apresentação pública das demandas do movimento à ação pública desde o final da década de 1980. Segundo Souza (2024), a necessidade de instruir e escolarizar os próprios agentes do movimento para assumirem um debate qualificado, do ponto de vista técnico-científico, foi se dando proporcionalmente às conquistas de recursos públicos pela ação coletiva no contexto do novo sindicalismo, mas, sobretudo, da ambientalização da mesma.

---

<sup>10</sup> D’Incao (2002, p 16) analisa que o Laboratório Sócio Agrônomo do Tocantins (LASAT), foi o “[...] primeiro espaço institucionalizado conquistado pelo movimento nascido entre sindicalistas e intelectuais de ação”, visando à gestão de uma agricultura familiar baseada em princípios agroecológicos, via ações de formação técnica por meio da Casa Familiar Rural.

São essas exigências sociais desse cenário que mobilizam os agentes do ‘grupo do movimento social da região’ a dar visibilidade aos jovens, investidos de expectativas de continuidade das conquistas e das lutas do grupo, e a implementar importantes iniciativas educativas, em parceria com o campo acadêmico — essas poderíamos inserir no que definimos hoje como educação diferenciada, vejamos:

a) Um reflexo possível destas condições sociais nitidamente ambientalizadas é formalizado no “Projeto de Estruturação Técnico-Pedagógica da Casa Familiar Rural de Medicilândia”, de 1996, no qual lê-se entre as finalidades a busca de respostas à demanda de “[...] formação e informação principalmente quanto ao conhecimento tecnológico adequado a necessidade ambiental da região que permita aos pequenos produtores da região prosperar e viver com dignidade” (CFR/MMedicilândia, 1996, p. 2).

Com o ‘Projeto de Consolidação da Produção Familiar Rural e Contenção dos Desmatamentos na Transamazônica e Baixo Xingu’, de 2001, dá-se a ampliação das CFRs para os demais municípios da Transamazônica (Uruará, Brasil Novo, Altamira, Anapu, Pacajá, Senador José Porfírio) visando a implantação destas escolas nos 12 municípios de atuação do MDTX. As CFRs parecem ser *vitruines* da publicização de ações ambientalizadas e da busca pela profissionalização da agricultura familiar, com repercussões concretas na condução destas experiências.

b) O Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, implementado com a importante parceria institucional entre o movimento social da região ligado aos camponeses (representado pelo MDTX e FVPP), o LAET/LASAT e a UFPA (*campus* de Altamira e Marabá). Nesse curso foram formadas 4 turmas, entre 1997 e 2000. A proposta construída entre esses quadros institucionais, conforme analisam lideranças desse movimento e pesquisadores oriundos daquela parceria, nasceu do acúmulo das pesquisas sobre as necessidades técnicas da agricultura familiar e da necessidade de agentes com ensino superior e conhecimento acadêmico capazes de construir respostas àquelas necessidades, bem como de atuar como docentes nas escolas comunitárias CFRs, que se tornaram, sobretudo a partir da década de 2000, centros de formação, com vistas ao projeto de desenvolvimento regional “Consolidação da Produção Familiar e Contenção dos Desmatamentos da Transamazônica e Xingu”, então orientador das ações regionais do movimento (Souza, 2024).

Apesar das resistências institucionais em implementar um curso de licenciatura na área das Ciências Agrárias, com ingresso diferenciado do alunado e com formato metodológico proposto pelo movimento social, capaz de aproximar os universitários aos agricultores nas

recorrentes práticas de campo, quando ainda não se tinha o debate nacional sobre políticas de ação afirmativa ou algo correlato, o grupo dirigente do movimento social da região, para implementar e manter o curso, contou com a importante contribuição de agentes do campo acadêmico (docentes, sobretudo da UFPA, identificados com as questões do campesinato e da agricultora familiar - muitos desses/as docentes oriundos/as de famílias camponesas da Transamazônica ou de outras regiões) e do campo religioso que compunham as interações relacionais do espaço social do campesinato.

### **EDUCAÇÃO DIFERENCIADA E A CRIAÇÃO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - ALGUMAS REFLEXÕES PARA CONCLUIR POR ORA...**

Ainda que no contexto local e nacional não houvesse, até então, amplo debate acerca da educação diferenciada e de processos seletivos específicos para determinados públicos, os princípios pedagógicos dessa forma de educação já estavam postos, quer seja fundados no trabalho da agricultura familiar camponesa como referência da formação universitária para assim melhorá-lo e garantir o desenvolvimento local, quer seja no dilatado ‘movimento de construção social do campesinato paraense’, quando inaugura-se a relação de cooperação com os agricultores em suas organizações representativas pela construção de agentes intelectuais desse grupo e engaja-se, mediando conquistas institucionais com esse intento; quer seja ainda nas reivindicações públicas do ‘grupo do movimento social da região’, que já fazia a “luta pela educação para esse lugar”.

A ideia de ‘lugar’, nesse contexto de fala, parece ter o sentido de espaço apropriado, a região Transamazônica e Xingu, novamente enquanto ideia-valor mobilizadora de projetos de permanência no lugar e de projeção de ações políticas capazes de possibilitar a reprodução com dignidade. Ou seja, uma dimensão territorial e a ideia de práticas educativas pautadas na diferença, para público específico, estavam movimentando a luta local por escolarização para além da reivindicação de um direito universal, como nos levam a entender os documentos e as interpretações dos agentes do ‘movimento social da região’ na Transamazônica paraense nesse período.

A ideia de educação diferenciada vem se convencendo enquanto conceito genérico para definir/nomear as experiências de educação escolar e universitária de caráter inovador (Brasil; MEC-SECAD, 2007), distintas das oferecidas nas cidades e implementadas com/a partir do protagonismo político de povos e comunidades tradicionais, constituídos por diversos

pertencimentos étnico-políticos: indígenas, camponeses, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas.

A trajetória de constituição dessas experiências e, a partir delas, a construção de princípios que norteiam a noção de educação diferenciada no Brasil são marcadas por uma gama de movimentos populares reivindicatórios em estreita relação com o debate universitário e a proposição de políticas públicas específicas para povos e comunidades tradicionais. Portanto, um fecundo movimento ‘de baixo pra cima’, ou seja, de experiências escolares construídas por ações coletivas em todo o país para (ou com) as universidades públicas (a exemplo do que vinha acontecendo, em termos de reivindicação da ação coletiva e de experiências de escolarização por ela implementadas), vem desde o final da década de 1990, em uma trajetória de formação de agentes populares e construção de agenda pública nos governos municipais, estaduais e federal.

Paulatinamente, essa trajetória vem construindo também a visibilidade de categoriais sociopolíticas e problemas sociais graves e de longa data quanto à oferta e à qualidade da educação escolar para pessoas e grupos cujas identidades e pertencimentos sociais não são (ou não eram) culturalmente e nem legalmente inclusos nos debates e projetos da ação pública.

Nesta conjuntura de efervescência do debate acadêmico sobre direitos específicos nos vários campos, inclusive o educacional, bem como de conquistas legais e no âmbito das políticas públicas de formação de professores, entre 2011 e 2014, são implementados na região Transamazônica e Xingu os cursos Etnodesenvolvimento e Educação do Campo, ambos voltados aos povos e comunidades tradicionais<sup>11</sup> e cuja forma de ingresso se dá por meio de Processo Seletivo Especial (PSE).

O primeiro, a partir de incentivos do programa federal de apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2008, tendo contado ainda com apoio financeiro da fundação Ford. O segundo a partir do PROCAMPO, em 2014. É interessante notar as articulações locais motivadas pelas demandas que já vinham sendo apresentadas pelo ‘grupo do movimento social da região’ para acesso ao ensino universitário específico ou diferenciado para seus agentes (como parte de uma luta maior de reivindicações pela ampliação da oferta de cursos para a população local).

A princípio, o curso Etnodesenvolvimento<sup>12</sup> vinha sendo planejado por docentes da

---

<sup>11</sup> Trata-se de categorização de reconhecimento social de pertencimentos e engajamentos em questões definidas por lutas coletivas. O pertencimento ou identificação com esses coletivos é um dos requisitos para ingresso naqueles cursos via PSE, onde se exige a apresentação de documento de pertencimento social emitido pelas autoridades representativas dos respectivos coletivos.

<sup>12</sup> A criação do Etnodesenvolvimento ocorre no processo de expansão da UFPA a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Decreto nº

UFPA, sobretudo antropólogas/os do *campus* de Belém, para/com grupos indígenas. No decorrer dos debates locais acerca desse curso, de seu público e de sua forma de oferta, entre os anos de 2009 a 2011, o chamado ‘grupo do movimento social da região’ passou a protagonizar um intenso processo reivindicatório para atendimento de outras categorias, como os agricultores familiares e ribeirinhos; a essa proposição de ampliação do público-alvo somaram-se também movimentos com outros recortes socioidentitários, como os movimentos negro e de mulheres, dentre outros.

Segundo Parente e Miléo (2021), o curso de Etnodesenvolvimento foi aprovado em 2009, conforme a Resolução do CONSEPE/UFPA N°. 3.860, de 22 de maio de 2009, sua organização didático-pedagógica configura-se como uma rede dialógica entre saberes e coletivos sociais de diferentes pertencas. Sua proposição foi articulada e elaborada numa perspectiva de superar o modelo cartesiano de boa parte das políticas educacionais vigentes no ensino superior no Brasil, a partir de uma estratégia

[...] contra-hegemônica, seu projeto pedagógico orientado por um currículo referenciado pela interculturalidade nos possibilitou repensar e ressignificar diferentes aspectos e componentes da cultura escolar e de todo sistema de ensino, a partir de um permanente movimento dialético de comunicação e aprendizagens entre cultura, identidades, conhecimentos, saberes e práticas, retroalimentado pelo diálogo simétrico e interativo entre os diferentes grupos socioculturais (Parente; Miléo, 2021, p. 07).

Em relação ao curso de Educação do Campo, este foi instituído a partir do edital do MEC/SECADI, divulgado no ano de 2012, que previa vagas para docentes, técnicos administrativos e recursos financeiros para implementação das turmas nas instituições de ensino superior. Criado em 2013, por meio da Resolução nº 4.441 – A, de 25 de setembro, aprovada no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFPA. De acordo com Formigosa; Lopes e Miléo (2023), esta Licenciatura começou a ofertar suas primeiras turmas em julho de 2014<sup>13</sup>. Como destaca Meneses (2023), trata-se de uma licenciatura multidisciplinar que tem por objetivo promover a formação de educadores para atuar na Educação Básica, nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza, nos anos finais do Ensino Fundamental

---

6.096/2007) (BRASIL, 2007), o fio condutor foram as discussões geradas no âmbito do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT – 2008) (Parente; Miléo, 2021).

<sup>13</sup> O Curso de Educação do Campo, desde sua criação, já ofertou turmas nos municípios de Altamira, Brasil Novo e Pacajá, Anapu, Medicilândia, Placas, Porto de Moz, Senador José Porfírio, Uruará, bem como, para o município de Gurupá, na ilha do Marajó.

e no Ensino Médio<sup>14</sup>. Este curso congrega os anseios e demandas do movimento nacional e regional da Educação do Campo, do qual faz parte. Se assenta nos princípios de que a educação se realiza no conjunto das lutas e organizações dos povos do campo, na luta pelo direito à terra, por políticas públicas e por condições dignas de vida e de afirmação de sua identidade. Desse modo, essa proposta de educação precisa ser definida coletivamente pelos próprios sujeitos do campo, de modo a se contrapor às propostas urbanocêntricas de ensino, como bem aponta Caldart (2012).

Esses cursos pautados na educação diferenciada, são organizados teórica e metodologicamente pela Pedagogia da Alternância, quando se realiza a cadência entre o Tempo Universidade (TU) e o Tempo (TC). No primeiro, são desenvolvidas as atividades de forma intensiva nos meses janeiro a fevereiro e julho a agosto, contando com aulas presenciais, leituras e produções acadêmicas e demais atividades curriculares que envolvem processos formativos mais afeitos às discussões teórico-científico que irão fundamentar o planejamento e ações práticas de pesquisa e de extensão do TC. Já no Tempo Comunidade, são desenvolvidas as atividades curriculares de pesquisa de campo, pesquisas-diagnóstico, produção de relatórios, restituição de dados às comunidades e escolas do campo, atividades de extensão, realização de estágios docentes, e conta com orientação de docentes que se deslocam até às comunidades e territórios de pertença dos estudantes (rurais, quilombolas, indígenas, extrativistas e ribeirinhas) dos diferentes municípios em que os estudantes dos cursos residem (Meneses, 2023; Parente; Miléo, 2021).

Os egressos do curso de Educação do Campo, notadamente, os que têm origem social no ‘grupo do movimento social da região’ ou que a ele se sente pertencer, situam seus entendimentos de possível conteúdo definidor de fronteiras identitárias e de uma trajetória de ‘lutas’ e de possibilidades.

*Eu não sabia que era uma licenciatura pra atuar como professor. Vi o curso de Educação do Campo, pensei tipo assim: “Ué, é pra atuar no campo, alguma coisa ligada ao campo e tal [...]”, e isso fez com que muitos ingressassem no curso [...] A gente até perguntava: “Mas, sim, e aí, eu sou técnico em agropecuária, vou atuar como professor”? Aí perguntavam no curso: “E tu faz o quê?”. “Ah, eu faço assistência técnica”. Ela [a professora do curso] dizia*

---

<sup>14</sup> Conforme destacam Formigosa; Lopes e Miléo (2023), desde que foi criado, este Curso ofertou 590 vagas, chegando a ter 10 turmas em 2018. Até meados de 2023, já haviam sido diplomados 377 alunos; atualmente, conta com cinco turmas em funcionamento e abrirá uma turma em 2024 no município de Gurupá e duas em Altamira em 2026.

assim: “Tu já tá fazendo educação. Tá fazendo uma educação não formal. E aí tu só vai continuar. Tu vai sair agora de dentro do lote do agricultor e vai ficar na escola, tu vai continuar na educação”. *Aí foi que fez com que muitos permanecessem no curso. Por exemplo, eu, o Julimar, o Sander, era aluno da área técnica continuaram no curso e aí tá hoje, é professor, gostamos* (Isaac, 33 anos. Egresso do curso Educação do Campo. Professor da rede municipal de Senador José Porfírio. Extensionista rural autônomo - grifos nossos).

[...] *eu venho de família de sindicalista. Então eu acompanho a vida de sindicato desde criança, me lembro: reunião escondido, era reunião estratégica, eles falavam que ia realizar um grupo de vizinhos e fazer oração e nisso se reunia as lideranças dos municípios e lideranças de várias vicinal do município de Brasil Novo. [...] estou mais ativa desde 2011 para cá, mas sempre acompanhei as lutas com meus pais, eles participam desde a retomada do sindicato de Altamira, quando se fundou a delegacia sindical em Brasil Novo [...], mas hoje eu tenho um sentimento de gratidão por estar onde eu estou [referência ao cargo de presidente do STTR], que eu não estou por acaso, eu estou para dar continuidade a uma luta que meus pais, meu tio, minha família vem construindo, e gratidão pela porta que se abriu para mim e muitas oportunidades se abriu. Se hoje tenho nível superior foi por parte do movimento sindical, do coletivo de formação, parcerias [...]* (Mariângela, 38 anos. Egressa do curso Educação do Campo. Presidente do STTR de Brasil Novo, grifos nossos).

O significado da materialização dos cursos para a ação coletiva na região e as representações das condições de possibilidade que em torno de suas ações giram, demarcam a existência de uma relação singular entre movimento social e universidade, delineadora amplo ‘movimento de construção social do campesinato paraense’, que tem contribuído tanto para existência de um ‘passivo acumulado’ nessa relação de agentes do campo acadêmico e do campo da ação coletiva, a partir das experiências de ações formativas e de escolarização, como significou a institucionalização da relação ‘movimento social da região’ com a universidade, bem como da inclusão de pautas políticas dele na universidade, marcando assim, um *continuun* de resistência e de proposição para o território Transamazônica e Xingu.

As ações que vêm sendo construídas nesse diálogo entre a Universalidade e o ‘movimento social da região’, mediada pelo conjunto de coletivos sociais, dos quais os egressos estão inseridos, têm possibilitado a ampliação de redes de mobilização estratégicas para avançar no debate das políticas educacionais da educação básica e do ensino superior na região da Transamazônica e Xingu, visando o reconhecimento e valorização da diversidade que atravessa toda essa dinâmica territorial local, bem como, o fortalecimento das identidades étnica-raciais e culturais, o sentimento de pertença dos diferente sujeitos. E, mesmo reconhecendo que a existência de várias formas de privações e exclusão desses coletivos no debate macro das políticas sociais públicas e precariedade das redes de serviços e aparatos públicos nesse

território, é preciso reconhecermos a importância que os cursos universitários diferenciados possuem, movidos pelas provocações e articulações desse movimento social da região, pois estes têm criado condições de ampliar o debate sobre o processo formativo pautado na educação diferenciada na região da Transamazônica e Xingu.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana de (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p.131-149.
- AQUINO, Maria José. “Socioambientalismo” e Novas Territorialidades: Complementaridades e Antagonismos em Desenvolver e Proteger. In: ROCHA; MAGALHAES; TEISSERENC (orgs). **Territórios de desenvolvimento e ações públicas**. Belém: EDUFPA, 2009. p. 231-260.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário e Agricultura Familiar (MDA). **Estatísticas do meio rural**. Brasília: MDA, DIEESE, 2006.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Subprograma Projetos Demonstrativos - PDA. Cooperação Financeira: República Federal da Alemanha – KFW, União Européia – CEC, Rain Forest Trust Fund – RTF, Fundo Francês para o meio Ambiente Mundial – FFEM. FVPP – a história do Movimento pelo Desenvolvimento da Transamazônica e Xingu: Projetos Demonstrativos – 10 anos: comunidades construindo sua sustentabilidade. Série Sistematização. **Revista VII**, out. 2006.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259-67.
- D’INCAO, Maria Conceição. Teoria e Prática no Estudo do Campesinato Paraense. In: HÉBETTE, Jean; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MANESCHY, MARIA Cristina (org.) **No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará**. Belém: EDUFPA, 2002. p. 203-232.
- ESCÓSSIA, L.; TEDESCO, S. O coletivo de forças como plano da experiência cartográfica. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 92-108.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e desenvolvimento territorial rural**. In: Revista NERA, Presidente Prudente: 2011.
- FLICK, U. **Métodos qualitativos na investigação científica** (2. ed.). Lisboa: Ed. Monitor, 2005.

FORMIGOSA, Marcos Formigosa; LOPES, Raquel; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira [Orgs.] **Por entre rios, florestas, travessões e vicinais: 10 anos da licenciatura em educação do campo da UFPA, Campus Altamira.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 416p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HÉBETTE, Jean. Reprodução Social e Participação Política na fronteira agrícola paraense: o caso da Transamazônica. In: MAGALHÃES, Sônia Barbosa. (orgs). **No mar, no rio e nas florestas: faces do campesinato no Pará.** EDUFPA, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O Espaço na Vida Social.** *Revista Estudos Avançados.* 27 (79), 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300009>. Acesso em 30 de maio de 2025.

LOPES, Raquel. **O letramento selvagem: um estudo sócio-antropológico da apropriação da escrita por trabalhadores rurais assentados em área de reforma agrária na região da Transamazônica.** orientadores Diana Antonaz & Pierre Teisserenc. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, 2009.

MENESES, Alcione Sousa de. **Trajelórias e redes de mediação de egressos/as dos cursos Educação do Campo e Etnodesenvolvimento: tessituras do campesinato na Transamazônica e Xingu.** Dissertação de Mestrado. - Campina Grande, 2023.

MONTEIRO, Raimunda. **Informação e Redes de Interação no novo ciclo de mobilizações dos pequenos agricultores da Transamazônica.** 1996. Dissertação – Universidade Federal do Pará, Pará, Belém, 1996.

PARENTE, Francilene de A.; LOPES, Raquel. **Recomendações para a educação escolar dos ribeirinhos: entre o rio e a rua.** In: MAGALHÃES, Sônia Barbosa; CUNHA, Manuela Carneiro da. *A expulsão de ribeirinhos em Belo Monte: relatório da SBPC.* São Paulo: SBPC, 2017. cap. 17, p. 409-431. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/238>. Acesso em: 26 de maio de 2025.

PARENTE, Francilene de Aguir; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo. O Curso de Etnodesenvolvimento e a formação diferenciada e intercultural: contribuições no contexto educacional, sociopolítico e cultural da Amazônia. **Educar em Revista,** Curitiba, v. 37, e78264, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/GZy3Lvmgzkh6fdc7xt8BDkt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 25 de Maio de 2025.

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

RIBEIRO, Beatriz Maria de Figueiredo. **Viver, Produzir e Preservar.** Construindo o Projeto Casa Familiar Rural da Transamazônica (1980-2002). 2003. Dissertação (Mestrado em...) – Instituição, Belém, 2003.

**SOUZA, Ana Paula. O passo a passo do Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica e Xingu pela produção do contraespaço.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém, 2024.

Submissão em: 28/03/2025  
Aprovação em: 29/01/2026