

A garantia do direito à Educação do Campo na Amazônia Paraense a partir do PRONERA: resistência e desafios do curso de Geografia da Terra das Águas e das Florestas

The guarantee of the right to Rural Education in the Amazon of Pará from PRONERA: resistance and challenges of the Geography course of the Land of Waters and Forests

La garantía del derecho a la Educación del Campo en la Amazonia Paraense a partir del PRONERA: resistencia y desafíos del curso de Geografía de la Tierra de las Aguas y de los Bosques

Márcia Mariana Bittencourt Brito¹ , Adolfo Oliveira Neto¹ ,
Marcos Cardoso Cardoso¹ 

¹ Universidade Federal do Pará , Belém, PA, Brasil

RESUMO

O artigo é resultado da pesquisa qualitativa desenvolvida com estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – do curso de Geografia da Terra, das Águas e das Florestas Ulisses Manaças, no âmbito de estudos pós-doutorais. Analisa-se a repercussão da referida política pública como direito à educação e ao território e seus principais desafios frente ao extermínio desse Programa durante o Governo Bolsonaro (2019-2022). A metodologia utilizada para levantar o perfil dos educandos, a recriação dos territórios camponeses na Amazônia e a repercussão da formação dos educandos deu-se a partir de análise bibliométrica, de pesquisa qualitativa, de questionário semiestruturado e de rodas de conversa. Conclui-se que o curso do PRONERA, a partir dos princípios da Educação do Campo, sobretudo com a garantia da alternância, possibilita a resistência dos estudantes em seus territórios, com consciência de classe, bem como do modelo de produção em defesa da agroecologia e da agricultura familiar elevando, assim, o nível de consciência contra a destruição do meio ambiente e contra o agronegócio que avança sobre a região amazônica, instigando a organização dos estudantes em defesa de seus territórios e de sua própria sobrevivência.

Palavras-chave: PRONERA; Educação do campo; Amazônia Paraense

ABSTRACT

The article is the result of qualitative research developed with students from the National Program of Education in Agrarian Reform – PRONERA – of the course on Geography of Earth, Water and Forests Ulisses Manaças, within the scope of post-doctoral studies. It analyzes the repercussion of the aforementioned public policy as the right to education and the territory and its main challenges in the face of the extermination of the Program in the Bolsonaro Government. The methodology used to raise the profile of the students, the recreation of peasant territories in the Amazon and the repercussion of the education of the students was based on bibliometric analysis, qualitative research, a semi-structured questionnaire and conversation circles. It is concluded that the PRONERA course, based on the principles of Rural Education, above all, with the guarantee of alternation, allows the resistance of students in their territories, with class consciousness and the production model in defense of agroecology and family agriculture and raising the level of awareness against the destruction of the environment and of the agribusiness that is advancing on the Amazon region, provoking the organization of students in defense of their territories and their own survival

Keywords: PRONERA, Rural education, Pará Amazon

RESUMEN

El artículo es el resultado de una investigación cualitativa desarrollada con estudiantes del Programa Nacional de Educación en Reforma Agraria – PRONERA – del curso de Geografía de la Tierra, el Agua y los Bosques Ulisses Manaças, en el ámbito de estudios de posdoctorado. Analiza la repercusión de la referida política pública como el derecho a la educación y al territorio y sus principales desafíos frente al exterminio del Programa en el Gobierno de Bolsonaro. La metodología utilizada para perfilar a los estudiantes, la recreación de territorios campesinos en la Amazonía y la repercusión de la educación de los estudiantes se basó en análisis bibliométrico, investigación cualitativa, cuestionario semiestructurado y ruedas de conversación. Se concluye que el curso PRONERA, basado en los principios de la Educación Rural, sobre todo, con la garantía de la alternancia, permite la resistencia de los estudiantes en sus territorios, con conciencia de clase y el modelo productivo en defensa de la agroecología y la agricultura y crianza familiar. el nivel de conciencia frente a la destrucción del medio ambiente y del agronegocio que avanza en la región amazónica, provocando la organización de los estudiantes en defensa de sus territorios y de su propia supervivencia.

Palabras-clave: PRONERA; Educación rural; Amazonia Paraense

1 INTRODUÇÃO

O resultado da pesquisa com os estudantes do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do curso Geografia da Terra das Águas e das Florestas, foi realizado no decorrer do Tempo Universidade, período de permanência dos estudantes na Universidade Federal do Pará (UFPA). Foi realizada pesquisa participante

e análise documental, rodas de conversas para coleta das falas e análises do discurso sobre o curso. Neste texto, apresentaremos: a) os cinco desafios na construção da uma educação das águas e da terra na Amazônia, estudo bibliométrico resultado da pesquisa internacional sobre a incidência da Educação do Campo no debate internacional; b) o perfil dos educandos do curso de Geografia do PRONERA, Geografia da Terra das Águas e das Florestas, Turma Ulisses Manaças; e c) a repercussão de mudança na vida pessoal, na auto-organização do território, na concepção de educação, nas resistências e nos desafios de permanência no território, em especial, no território ribeirinho, que se apresentou como sendo a maior incidência na formação dos educandos.

2 CINCO DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA UMA EDUCAÇÃO DAS ÁGUAS E DA TERRA NA AMAZÔNIA

A luta pela Educação do Campo, tendo o PRONERA como a gênese da política pública de democratização do ensino superior, provoca o fortalecimento e a reconstrução dos territórios populares na Amazônia. Partindo da perspectiva camponesa, essa luta sempre se apresenta como um processo de tensionamentos caracterizado pela construção coletiva, sendo fortemente marcada pela pressão camponesa no Estado para que a Educação no Campo se efetive.

Desde a sua criação, em 1998, o PRONERA passou por diversos e diferentes ciclos de políticas para o campo, que podem ser sinteticamente divididas em três grupos: a) as políticas neoliberais protagonizadas pelo governo FHC (1995-2002); b) as políticas pós-neoliberais representadas pelos governos Lula e Dilma (2003-2016) (Sader, 2015); e c) o período de tendência neofacista representado pelo governo Bolsonaro (2019-2022) (Boito JR., 2020). Esses diferentes períodos caracterizam-se não só por diferentes estratégias de pressão dos movimentos sociais por políticas públicas, mas também pela própria mudança de característica de alguns movimentos sociais, como apontam Sobreiro Filho e Oliveira Neto (2018, p. 366):

Os próprios movimentos, no governo FHC, destacavam em sua bandeira a necessidade de conquistar terras como o ponto central da pauta, enquanto no governo Lula, por exemplo, o desenvolvimento da produção e outros temas passaram a coexistir com os antecessores. O salto da produção foi inegável, bem como o reconhecimento de territórios (quilombolas, ribeirinhos e outras feições camponesas) com alta vulnerabilidade à expropriação por conta de documentação: políticas pluriterritoriais. O próprio governo passou, então, a vivenciar um momento em que os movimentos já eram muito maiores, complexos e articulados internacionalmente do que foram nos governos FHC e que esperavam uma mudança rápida e estrutural.

É nesse contexto que o curso de Geografia, com ênfase em desenvolvimento territorial rural, teve sua nomenclatura formulada e foi rebatizado, pelo corpo discente daquele momento, de curso de Geografia das Águas e da Terra Ulisses Manaças. O início da sua construção é oriundo de 2006, quando o diálogo entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e a Faculdade de Geografia e Cartografia da Universidade Federal do Pará (UFPA) resultou na elaboração de uma proposta que foi apresentada ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ainda naquele ano. No entanto, questões orçamentárias, pedagógicas, técnicas e políticas fizeram com que a tramitação durasse até 2014, tendo sido implementada após a negociação para a desocupação da Curva do "S", em Eldorado dos Carajás, no Pará, durante a Jornada Nacional de Lutas, que aconteceu em outubro daquele ano. O primeiro grande destaque é a luta pela aprovação que, durante oito anos, tramitou nas instâncias do Ministério da Educação, passando por diferentes contextos políticos até ser materializada na UFPA.

Nesse momento, tem-se o primeiro grande desafio: a construção de um colegiado político pedagógico (CPP) que pudesse resgatar o projeto inicial e adequá-lo ao novo momento histórico do PRONERA, do debate sobre a Educação do Campo e do próprio momento das políticas de formação de educadores para o campo. Esse colegiado tornou-se um espaço de grande aprendizado ao colocar, lado a lado, instituições de características diferentes, em especial, a UFPA, o Incra e os movimentos sociais que pautaram a política, marcadamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

As tensões e os aprendizados desse diálogo colocaram aos sujeitos o desafio de implementar um curso inédito, pensado a partir de três elementos principais: a) o paradigma e o movimento da educação do campo; b) a perspectiva da recriação camponesa a partir do desenvolvimento territorial rural; e c) as fortes marcas que estruturam a educação nos territórios camponeses na Amazônia, entendendo, inclusive, que nem toda educação que está presente nos territórios camponeses é tributária do paradigma ou do movimento pela educação do campo.

Iniciada a experiência educativa, o segundo grande desafio foi a implantação de um curso, na perspectiva da Educação do Campo, em uma instituição sem grande tradição no debate. Não obstante, o principal aprendizado foi a percepção da importância que os movimentos sociais do campo atribuem para a educação, sendo o processo formativo um percurso individual e coletivo. A introdução da Pedagogia do Movimento (Caldart, 2000) na formação de núcleos de base (NB), na inclusão dos representantes dos NB no CPP, na formação de coletivos de saúde, mística e cultura, bem como na coordenação das atividades foram um grande salto organizativo e pedagógico, implementando a perspectiva do movimento social como princípio educativo, como apresenta Caldart (1999).

Essas construções teóricas, políticas e pedagógicas, no entanto, só puderam ser implementadas a partir de um amplo diálogo, já que mudavam significativamente as estruturas da própria Universidade, em um momento em que várias políticas públicas de formação de professores vinham sendo desenvolvidas de maneira paralela, sendo cada uma delas formada a partir de uma concepção e de objetivos diferentes, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e nas licenciaturas já existentes, entre outras. Além do currículo e da organicidade, a política de acompanhamento estudantil, a pedagogia da alternância, a ressignificação dos espaços educativos, o papel do sujeito coletivo como estruturador das relações educativas e a abertura a realidade social foram

alguns dos elementos mais marcantes desse processo, inaugurando, assim, práticas e espaços educativos que passaram a existir devido à demanda apresentada pelos movimentos sociais, como a ciranda e a mística.

O terceiro grande desafio assemelha-se à descrição do óbvio que Darcy Ribeiro (2015) elabora de maneira surpreendente, fazendo com que o novo se coloque sobre o óbvio e, a partir de então, constitua-se uma nova obviedade: entender que os múltiplos sujeitos formam múltiplos territórios. Mesmo parecendo óbvia, essa formulação é mais profunda do que pode parecer, sobretudo porque reconhece que sujeitos e territórios se constroem intrinsecamente, um formando o outro, em toda a sua multidimensionalidade e, no caso do território, sua multiescalaridade, como aponta Fernandes (2013; 2009). No que nos interessa, essa constatação se deu como choque. Os territórios e os sujeitos constroem-se a partir das diferentes identidades, das formas produtivas, das formas de organização, da pauta política, das estratégias de luta e das concepções, o que, no nosso caso, foi uma experiência de encontro entre sem terras, ribeirinhos, quilombolas, pequenos agricultores e sindicalistas rurais.

No que tange à organização política, foi o encontro de pelo menos quatro tradições: a) o sindicalismo rural, representado pelas múltiplas formas de organização do campesinato, envolvendo a organização dos agricultores e extrativistas que atuam nos seus próprios lotes; b) as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a tradição de organização política organizada pela Igreja Católica nas ilhas, desde a década de 1980, organizando os ribeirinhos e lutando por direitos sociais; c) a experiência de recriação camponesa negra, protagonizada pelo movimento quilombola, lutando pela demarcação de terras, pela educação diferenciada e pela identidade como elemento de coesão social; e, por fim, d) o MST com as múltiplas experiências de luta pela terra e pelo território, em sua multidimensionalidade, colocando na pauta política elementos relacionados à reforma agrária popular e, na questão da organicidade, evidenciando o sujeito coletivo e a conflitualidade como forma de construção da identidade.

O quarto grande desafio relaciona-se com o anterior: como construir uma prática educativa que considere essa diversidade de sujeitos e entenda o seu território, a sua memória, as suas práticas e as suas lutas como educativas? Nesse sentido, o grande desafio foi, por um lado, ampliar os espaços educativos, reconhecendo espaços que historicamente foram negados pela escola formal, entendendo a dimensão educativa das águas, das florestas, das matas e dos campos. Por outro lado, o reconhecimento de narrativas e de sujeitos como produtores de si enquanto sujeitos e de epistemologias partindo do seu cotidiano e da sua luta pelo território, que, dependendo dos sujeitos em questão, se especificam enquanto luta pela terra, pela floresta, pelo rio e/ou pela identidade.

A tarefa, então, foi dar vazão a essa explosão de experiências territoriais e políticas em uma multiplicidade de práticas educativas. Além das atividades tradicionalmente desenvolvidas pela UFPA, como aulas teóricas, práticas, laboratoriais, bem como as saídas para trabalhos de campo, buscamos construir novos mecanismos. O primeiro foi a tentativa de não se distanciar do tempo político presente, ou seja, iniciávamos cada semestre com um seminário de análise da conjuntura da questão agrária e da Educação do Campo no Brasil, que era seguido de formações de caráter geral, passando por temáticas técnicas, como mapeamento participativo, até temáticas fundamentais para a formação geral dos sujeitos, como comunicação, fotografia, feminismo e luta antirracista, por exemplo. Outra prática importante foi a realização de seminários na universidade para pôr em relevo os debates realizados no curso e a perspectiva epistemológica utilizada, trazendo à tona a relação entre os movimentos sociais e a universidade, a educação do campo, a questão agrária, a agroecologia e a reforma agrária popular; auxiliando, inclusive, na construção da Jornada Universitária em Defesa da Reforma Agrária. Tal evento caracterizava-se como um grande momento de encontro entre a produção camponesa, o artesanato, a formação acadêmica, a mística, a cultura e a organização política. Para tentar ampliar as repercussões e o envolvimento das comunidades no processo educativo que era desenvolvido na

UFPA, como um passo ainda mais ousado, passamos a construir seminários nas comunidades, debatendo as suas realidades e os aspectos que mais as impactavam.

Hoje acreditamos que a tudo isso se soma a um quinto grande desafio: a construção de um território epistemológico. Para isso, em primeiro lugar, é necessário que nós nos reconheçamos como filhos do movimento pedagógico e político mais inovador da educação brasileira nos últimos trinta anos. A Educação do Campo no Brasil é forjada na luta dos trabalhadores camponeses em movimento e é defendida por diversas pesquisas como sendo um novo paradigma da educação brasileira (Brito, 2017) não apenas por apresentar inovações na estrutura organizativa e pedagógica dos cursos, mas também por apresentar transformações que se dão desde a metodologia da educação superior, até as práticas discursivas e sociais nos territórios dos estudantes egressos, baseadas na autonomia, no sujeito coletivo, na educação omnilateral e na multidimensionalidade do território.

A Educação do Campo tem sua singularidade no debate brasileiro, porém, seu território é disputado por grandes oligopólios internacionais. A mundialização da agricultura brasileira é disputada em mercados de capitais e o mesmo não acontece com as pesquisas e publicações sobre o tema, o que aponta um grande desafio às universidades e aos Movimentos Sociais no que toca a formação de educadores que muitas vezes são atraídos pelo grande discurso de massificação no qual o modelo do agronegócio, em detrimento da agricultura brasileira, seria melhor.

O quinto desafio apresentado aqui nos impulsionou a buscar comprovar através da análise bibliométrica, resultado na Figura 1, a relação entre o debate brasileiro da Educação do Campo e a incidência internacional. Nela, apresentamos uma tabulação que tem como base a seleção de artigos na base Web of Science (WOS), a partir do descritor na busca da palavra chave "Rural Education". O gráfico é formado a partir das coocorrências das palavras chaves, sendo representadas aquelas que ocorrem ao menos três vezes, o que limitou nossa análise de 175 termos em 11 clusters (agrupamentos) em que os círculos proporcionais indicam a importância do

impacto da produção intelectual sobre a temática nos últimos 30 anos. Décadas essas que a Política Pública tem se afirmado na política da educação brasileira e, sobretudo, na área da Geografia, como sendo uma área de pesquisa e atuação da Educação Básica do Campo reconhecendo o camponês como o sujeito histórico da luta pela educação. Fortemente defendida por Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), passando por importantes trabalhos, como Fernandes (2006), Hage e Oliveira (2011), Santos e Molina (2020), Camacho (2019), Gomes (2021), Oliveira Neto (2011), Oliveira Neto, Sobreiro Filho, Paula e Cruz (2021), Oliveira Neto e Sobreiro Filho (2017a, 2017b), entre tantos outros que podem ser utilizados como referência para o curso de Geografia.

A presente pesquisa qualitativa encerrou em 2019 quando a turma acompanhada concluiu o curso de Licenciatura em Geografia e alguns estudantes já estavam cursando a especialização em geotecnologias e ordenamento territorial, também pelo PRONERA, dando continuidade aos seus processos de formação. Registramos a participação de 48 (quarenta e oito) estudantes presencialmente em duas técnicas de pesquisa (formulário de perguntas, além do questionário semiestruturado, e rodas de conversa) o que nos possibilitou analisar a formação dos educandos em várias dimensões: o perfil da turma e do território de formação, a relação com movimentos sociais e sindicais, bem como a avaliação do curso.

3 PERFIL DOS ESTUDANTES DO CURSO DE GEOGRAFIA DA TERRA, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS DO PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA

A experiência da formação de educadores pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentro da Universidade Federal do Pará, tem se dado em consonância, nas últimas três décadas, com a Política Nacional de Educação na Reforma Agrária e já formou turmas em cursos de graduação de Agronomia, Pedagogia, Letras e de Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Agroecologia e Questão Agrária em Belém, Abaetetuba e Marabá (Brito, 2013).

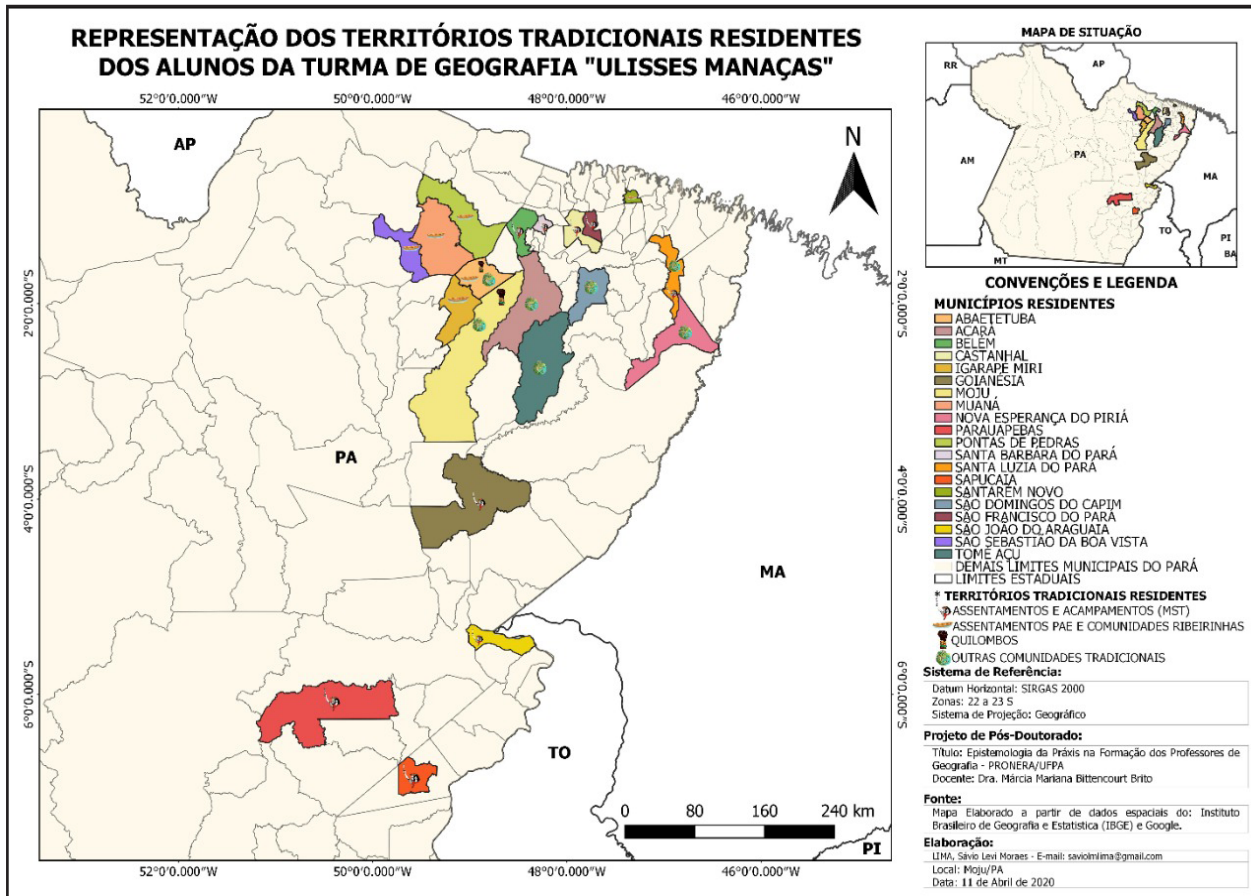
A pesquisa e a produção de conhecimento desses cursos foram fundamentais para o acompanhamento da turma em questão, o que nos permitiu conhecer os educandos, trocar experiências no processo de ensino aprendizagem e acompanhar as atividades dos educandos em seus seus territórios. A pesquisa apontou que 62,5% das estudantes do curso de Curso de Geografia da Terra, das Águas e das Florestas são mulheres e 37,5% são homens, a maioria deles na faixa etária dos 26 aos 30 anos. Declararam não possuir renda fixa, estudam e trabalham, e 79,2% pertencem a algum movimento social.

A constatação de que a maioria das estudantes do curso são mulheres remete à necessidade de organização, dentro do curso do PRONERA e da Educação do Campo, de debates sobre o protagonismo das mulheres, sejam elas jovens, adultas e/ou mães trabalhadoras que se dedicam aos estudos. O protagonismo das mulheres vem junto ao debate de raça, classe e gênero e não pode ser invisibilizado diante dos processos das formações acadêmicas, bem como de suas práticas sociais.

Em relação ao debate territorial, os estudantes do curso identificam-se como ribeirinhos, extrativistas, assentados da reforma agrária, quilombolas e atingidos por barragens. A distribuição dos estudantes nos municípios do estado do Pará revela que o curso abrangeu a formação de professores licenciados em Geografia para 20 (vinte) municípios, localizados em sua maioria na região do Baixo Tocantins.

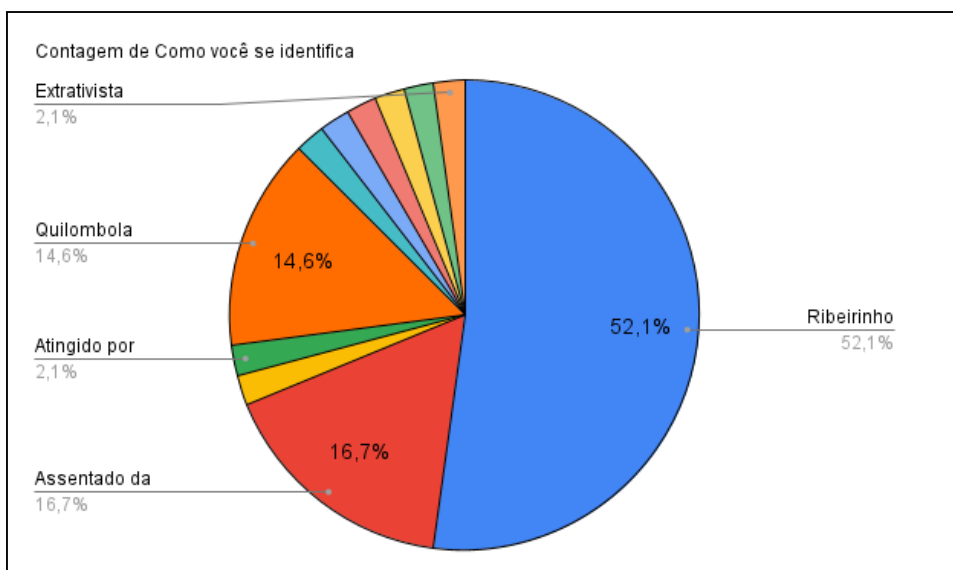
O fato de o curso ser organizado em Alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade) permitiu que os estudantes permanecessem no seu território sem terem de se mudar permanentemente para a capital do estado, onde o curso funcionou durante 4 anos e, ao mesmo tempo, buscassem a organização local e vivessem as contradições de seus próprios territórios. O gráfico da Figura 03 aponta a distribuição por território a partir das identidades dos próprios estudantes.

Figura 2 – Mapa da representação territorial da residência dos estudantes da turma do PRONERA Geografia da Terra das Águas e das Florestas



Fonte: organizado pelos autores (2020)

Figura 3 – Território dos estudantes do curso



Fonte: organizado pelos autores (2019)

A maioria dos estudantes do curso (52%) afirma-se ribeirinho. Tal dado é importante, uma vez que o curso foi marcado pela diversidade dos diferentes territórios por considerarmos a afirmação da identidade como um importante processo de reconhecimento de sua própria ancestralidade (Bogo, 2012). É através do território que podemos analisar, inclusive, como é o tipo de força de trabalho a que os estudantes do curso estão submetidos. A troca entre eles e as vivências em diferentes territórios na prática do curso favoreceram a compreensão dos estudantes em torno da materialidade e da diversidade do território.

A necessidade de debates intensos, como já afirmamos, em torno das políticas pluriterritoriais (Sobreiro Filho; Oliveira Neto, 2018) são evidentes em todos os territórios. O debate da identidade dos estudantes no contexto do curso torna-se, portanto, um debate que transcende a organização do curso, ou seja, é um debate para todos que pesquisam e apontam as políticas públicas na Amazônia.

As identidades dos sujeitos amazônidas se inter cruzam e extrapolam qualquer tipo de “enquadramento”, como é o caso dos ribeirinhos, que são identificados pela condição social, mas se identificam também pela produção como pescadores e extrativistas vegetais e por serem moradores de terra firme como agricultores. Esses inter cruzamentos de identidades às vezes são provocados pela necessidade de acesso a determinadas políticas focais de governo. Dependendo para “que lado” estejam favoráveis essas políticas (se para pescadores ou extrativistas ou agricultores) eles vão assumindo as identidades a partir da sua produção (Dos Santos, 2014).

No entanto, para os estudantes do curso de Geografia, a identidade está marcada pelo reconhecimento do espaço e pela afirmação do território, considerando que esse debate foi muito explorado durante todo o desenvolvimento dos seus processos formativos. Foi possível perceber, a partir das contribuições dos estudantes para a pesquisa participante, como o PRONERA influenciou no reconhecimento do território com algumas categorias apontadas como chaves pelos estudantes. Categorias essas definidas durante os seminários das últimas etapas do curso, sendo elas: educação; organização coletiva dos estudantes a partir da organização territorial; matriz produtiva; produção artística; comunicação; saúde;

prática social; defesa do território; inserção na militância; valorização da produção ecológica; novas práticas metodológicas de trabalho.

É possível identificar nas falas dos estudantes a repercussão da experiência acadêmica obtida em suas formações na prática dos seus respectivos territórios:

Relato 1: Minha formação como professora de Geografia pelo PRONERA foi maravilhosa. Foi onde fortaleci minha identidade enquanto ribeirinha. Em um curso diferenciado, que transmitiu conhecimentos não apenas em sala de aula, mas nas diversas atividades que realizamos como: místicas, café coletivo, rodas de conversa, seminários, dias de luta, enfim, isso tudo me ensinou a ver o mundo de forma crítica, despertando em mim um desejo de mudança, de lutar por dias melhores, principalmente pelos direitos dos povos do campo, que ao longo da história sempre foram os menos favorecidos e desassistidos pelo poder público. Diante de tudo o que aprendi, desejo ser uma professora que não somente transmita conteúdo, mas que também contribua a formar sujeitos críticos e conscientes. Que ajude a despertar em cada um, o desejo de lutar pelo seu território, sua identidade, sua cultura, seu modo de vida e pelo reconhecimento enquanto cidadãos de direitos.

Relato 2: Excelente, pois a pedagogia do curso proporcionou uma boa formação acadêmica para ser introduzida na minha comunidade e conseqüentemente ajudar a repassar esses conhecimentos adquiridos.

Relato 3: Estou melhor do que era antes, estou maior do que era antes. O curso expandiu minha capacidade de fazer leitura da realidade. Sou mais que um professor, um educador popular.

Relato 4: Vejo como algo extremamente importante para o meu território. Com os conhecimentos adquiridos na academia é possível ampliar as formas de organização, principalmente no tocante à educação, das comunidades do meu território.

Relato 5: Muito importante num período em que as portas da democracia estão ameaçadas e que o ensino foi durante muito tempo da história do país negligenciado aos filhos e filhas de agricultores e camponeses. Porém, muitos desafios precisam ser superados na modalidade de educação do campo, acontecendo dentro de uma universidade que tem uma larga experiência de formação dentro da Amazônia mais com pouca habilidade em Pedagogia da Alternância, entre outros. Mesmo assim fundamental na possibilidade de se aprofundar nas questões agrárias naquilo que chamamos de geografia agrária.

Relato 6: Formar educadores com sensibilidade para questões da Amazônia por sermos desse território é fundamental para construirmos proposições para transformar tal espaço geográfico.

Relato 7: Considero pertinente militar em prol de uma educação do campo, cujos atores precisam ser valorizados em seu saber/fazer. Que proporciona aos educandos além dos conteúdos disciplinares formais,

inserção no debate político no intuito de promover as mudanças que trarão bem-estar social a toda a comunidade. Essa visão foi bastante aprimorada na minha vivência no PRONERA.

Relato 8: O curso de Geografia foi um divisor de águas na minha vida em geral, mas para além da minha vida, o mais importante foi o que conseguimos construir coletivamente dentro do nosso território, como: incentivo da produção na matriz agroecológica, organização em rede e a luta na construção da escola do campo em cada assentamento rural. Ser graduado pelo PRONERA é mais que uma realização pessoal, mas principalmente uma conquista coletiva em prol da qualidade de vida dos POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS que somos. Que as Universidades Públicas do Brasil se pintem de povo, que os opressores entendam que não queremos privilégios queremos igualdade de direitos. Que a força do bem continue sendo fortalecida dentro de mim e que eu possa continuar sendo um militante em prol do sucesso dos(as) companheiros(as) de luta.

Relato 9: Avalio como uma excelente formação, em comparação com os cursos de licenciaturas regulares. No PRONERA os conteúdos sempre estavam voltados para a nossa formação humana. Para conseguirmos atender a diversidade que existe na sociedade e não sermos apenas meros reprodutores de conteúdos como se as comunidades fossem homogêneas na sua forma de ser.¹

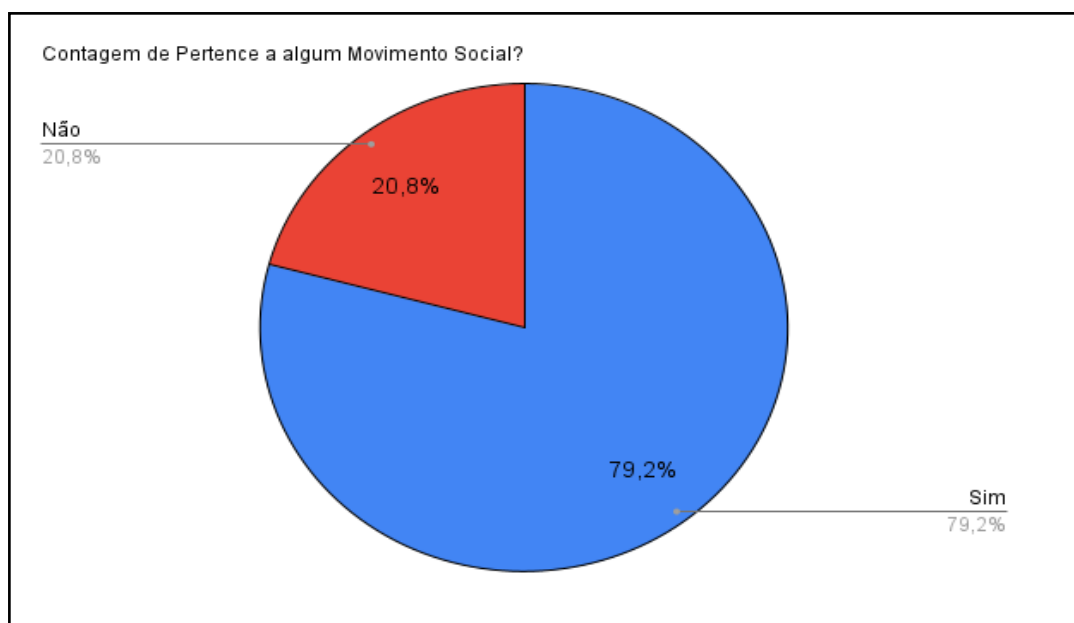
Os discursos dos estudantes refletem as premissas pautadas no âmbito do debate das Formação de Educadores do Campo a partir da perspectiva da Epistemologia da Práxis e está fortemente relacionado à categoria de estudo que analisamos sobre a formação política e a crítica social voltada para a transformação da realidade, pautada em uma perspectiva emancipadora, conforme defende Silva (2011). A formação de educadores envolveu espaços acadêmicos e não acadêmicos, vivência em território e em organizações políticas, atos nas ruas de Belém e nos diferentes territórios dos estudantes em defesa da educação, da reforma agrária e contra a destruição desenfreada da Amazônia. No Brasil, o pertencimento dos estudantes do curso aos movimentos sociais tem apontado, nas diferentes turmas do PRONERA, um diferencial que faz do programa um agente de transformação social.

Constatamos o fato de que a maioria dos estudantes que pertencem aos movimentos sociais tem o vínculo com o território fortalecido. O princípio da organização

¹ Relatos dos estudantes quando questionados sobre a relevância do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nos seus respectivos processos formativos. São falas significativas sobre suas experiências no curso de Geografia da Terra, das Águas e das Florestas, evidenciando a importância de que haja a garantia do direito à Educação do Campo a partir de uma construção engajada e compromissada com os sujeitos dos territórios. Esses registros estão no corpo de texto da presente pesquisa e os grifos são nossos.

coletiva e da necessidade de formar professores para Amazônia paraense, com currículo voltado para o desenvolvimento territorial, afirma-se a partir das lutas e conquistas, dentro e fora dos movimentos sociais, que, nas suas constituições originárias, são oriundos da luta de classe e da contradição capital do trabalho.

Figura 4 – Pertencimento aos Movimentos Sociais



Fonte: organizado pelos autores (2019)

Os movimentos sociais listados na Tabela 1 foram constituídos a partir das resistências dos povos da Amazônia à medida que se sentiam ameaçados pelos novos empreendimentos que avançavam e continuam avançando na região – seja para exploração da madeira, de minérios, de terras, seja para exploração da água e da floresta. Dessa forma, a organização social em torno dos movimentos sociais representa uma forma coletiva de organização que o curso reforça ao colocar esses movimentos unidos em uma turma de estudantes capazes de unir o debate do desenvolvimento territorial, a partir da universidade pública e das práxis dos educandos em seus territórios.

Tabela 1 – Movimentos Sociais da região

Associação de moradores Comunidade Acapu
Associação dos Moradores da Ilha de Abaetetuba - AMIA
Associação dos Remanescentes Quilombolas das Ilhas de Abaetetuba
Associação Meio Ambiente Ribeirinha na comunidade Catimbaua no Assentamento Irmã Dorothy Stheyg.
Colônia dos pescadores de Abaetetuba/Pa. Z-14
Cooperativa agrícola e Associação
Educação do Campo e Cultura Quilombola - GERSAPT
Instituto Chico Mendes de Conservação e Biodiversidade - ICMBio
Juventude quilombola de Jambuaçu MOJU-PA
Levante Popular da Juventude
Movimento de Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA)
Movimento de trabalhadores, agricultores e agricultoras rurais
Movimento dos Atingidos por barragens - MAM
Movimento dos Ribeirinhos
Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST
Movimento Pela Soberania Popular na Mineração
Obras sociais da igreja católica
Paroquia das Ilhas e AMIA
Paróquia Rainha da Paz
Sindicato dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares
Sindicato dos trabalhadores rurais de Maracanã

Fonte: organizado pelos autores (2019)

4 REPERCUSSÕES DE MUDANÇA NA VIDA PESSOAL, NA AUTO-ORGANIZAÇÃO DO TERRITÓRIO, NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO, NAS RESISTÊNCIAS E NOS DESAFIOS DE PERMANÊNCIA NO TERRITÓRIO

A educação é uma ferramenta capaz de produzir perspectivas, emoções, racionalidades, paixões, prazeres e resistências – embora, no Brasil, ela seja um direito que está longe de ser garantido. Ainda assim, onde ela consegue chegar com qualidade, torna-se responsável por avanços consideráveis em alguns territórios, principalmente, os da Amazônia, cujas políticas públicas são cada vez mais escassas. A educação, portanto, possibilita aos sujeitos do campo compreenderem e resistirem

às perversidades impostas pelo sistema capitalista neoliberal. Isso pode ser explicado pelo avanço, e posterior derrocada, de uma das mais importantes políticas públicas de acesso à educação conquistada pela classe trabalhadora deste país, o PRONERA.

Desde o golpe midiático-jurídico-parlamentar (Molina; Santos; Brito, 2020), em 2016, seguido da eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, o PRONERA foi fortemente atacado. Desmonte e desconstrução são os dois termos que resumem o regime político a que foi submetido o Brasil desde a eleição de Bolsonaro (Molina; Santos; Brito, 2020). O PRONERA não é apenas um curso ou uma pedagogia inclusiva capaz de integrar pessoas: essa política pública cria, dentro dos territórios amazônicos, inúmeras expectativas e perspectivas de superação das relações mantenedoras de subordinação ao estado burguês, tornando possível a quebra dos muros da opressão historicamente engessadas nos moldes coloniais, capazes de manter práticas de desterritorialização (Fernandes, 2005), mesmo em tempos tão difíceis e de recolhimento social. Somente a luta por educação de qualidade no campo possibilita que os próprios sujeitos consigam reescrever suas trajetórias de vida, associada à educação que liberta (Freire, 1987). Segundo o autor:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando está se revista da falsa generosidade referida. (Ibid., p. 31.)

Seguindo esse raciocínio, somente os sujeitos envolvidos nos processos históricos e sociais e, em específico, nos processos do território, podem debater e decidir sobre suas próprias necessidades pessoais e coletivas. O opressor não pode, nem deve decidir sobre as vivências e os projetos dos oprimidos. Nesse sentido, o PRONERA, junto com os movimentos sociais, surge como uma possibilidade de os oprimidos decidirem sobre seus próprios territórios, possibilitando acesso à educação

de qualidade, à saúde, à segurança, à soberania alimentar, à preservação de suas áreas extrativas, ao controle e às ações de resistência nos territórios de vida, evidenciando a práxis. Estrategicamente, foram formados geógrafos/as que passaram a pensar em ações a partir de seus territórios e que pautam uma educação libertadora (Freire, 1987) das relações neocoloniais.

Desses processos, derivaram inúmeras ações decoloniais, que permitiram aos educandos do curso, bem como aos sujeitos das comunidades, a possibilidade da participação das contra narrativas. Tais momentos possibilitaram aproximar universidade e territórios e, principalmente, evidenciando as relações com aqueles/as que possuem conhecimento acumulado de suas relações sociais e de resistência. De acordo com Caldart (2010):

Educação é mais do que escola. Na construção do projeto histórico que defendemos é preciso trabalhar para instaurar um projeto educacional que coloque os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, e suas famílias, em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, que rompam com a lógica de degradação humana da sociedade capitalista e que sejam concretamente sustentáveis (Caldart, 2010, p.19).

São essas relações que permeiam as demandas trazidas pelos sujeitos do campo e que foram trabalhadas pelo PRONERA em meio às dificuldades políticas, sociais e econômicas desde que o curso foi concebido até, mais frequentemente, durante esse ciclo político de negação que vivenciamos, conforme sinalizado anteriormente. Contrapondo-se a essas ações coloniais, podemos citar os seminários, as feiras agroecológicas, os mapeamentos participativos, as palestras, as visitas coordenadas e os trabalhos de campo. Todas foram ações específicas para aproximar a universidade dos territórios e dos sujeitos, rompendo os muros do conhecimento e libertando os saberes escondidos atrás das faltas de oportunidades.

No território das Ilhas de Abaetetuba – PA, podemos destacar o I Seminário de Educação do Campo e Resistência dos Povos e Comunidades Tradicionais de Abaetetuba – PA, em 2018, organizado por alunos do curso de Geografia do PRONERA

daquele território, que reuniu representantes de mais de 54 comunidades tradicionais, movimentos sociais, pesquisadores, educandos, entidades municipais e estaduais de educação, entre outros. Esse seminário possibilitou, ademais das atividades, apresentar demandas para a educação dos territórios do campo, o fortalecimento, a resistência e a articulação de grupos aos grandes projetos na Amazônia Tocantina, sendo possível debater sobre as problemáticas do âmbito da educação, da saúde, do meio ambiente, da economia, da política estratégica, bem como a outros elementos importantes para a permanência dessas populações em seus territórios.

Outras ações foram e estão sendo importantes para a auto-organização dos territórios ribeirinhos, em Abaetetuba – PA, destacando-se as articulações e as resistências frente aos grandes projetos portuários que ameaçam essas territorialidades do município. As técnicas de mapeamento social participativo e as palestras dirigidas são algumas das ações que permitiram um acúmulo de conhecimento técnico e sistêmico para proteger os territórios de vida. Esse movimento reforça a análise feita por Freire (1987) sobre a importância da práxis no processo educativo de sujeitos do campo. Isso permite incorporar os conhecimentos e as práticas territoriais das populações em um movimento de reciprocidade mútua.

No âmbito da educação, foram notórios os avanços desde a realização de artigos direcionados à valorização dos territórios ribeirinhos, ao envolvimento em palestras, reuniões comunitárias decisórias, conselhos e audiências sobre o tema. O curso possibilitou aos educandos formar e serem formados para defenderem os direitos a uma educação mais igualitária, que insere todos os sujeitos sem distinção ou privilégios. Foi um meio que alavancou as lutas em direção às diversas conquistas e assumiu o papel de formar mais que profissionais, sendo responsável pela formação humana e social desses sujeitos historicamente excluídos pelo Estado.

No aspecto socioeconômico, podemos destacar a auto-organização de grupos de pesquisas, de grupos de cooperativas e de associações que têm como papel fundamental fortalecer as relações territoriais (Fernandes, 2005) e ampliar o debate sobre as políticas

de desenvolvimento para esses territórios, formando uma frente ampla de defesa e de articulação capaz de proteger, demandar, criar ações, resistir, propor, dialogar, aprender e ensinar como transformar as oportunidades que o território apresenta, gerando mais trabalho, renda, economia solidaria, soberania alimentar, bem como mais desenvolvimento econômico, ambiental e social. Desses processos, derivam várias frentes que se articulam na perspectiva de buscar alternativas para o envolvimento dos diversos grupos sociais dentro e fora do território. O PRONERA se constitui enquanto uma peça reflexiva e investigativa de protagonismo e fabricação de trincheiras sobre os territórios em face da expansão de lógicas e de práticas capitalistas e coloniais.

Também podemos apresentar avanços no processo de resistência nos territórios ribeirinhos. Os desafios de permanecer nos territórios de vida têm sido constantes. Ameaças de desapropriação indevida dos territórios têm sido cada vez mais crescentes. Empresas multinacionais do ramo do agronegócio, como a Cargill Agrícola S/A, têm gerado expectativa e angústias nos ribeirinhos. Esse projeto desenvolvimentista tem causado conflitos e ameaças frequentes, pois pretende se territorializar em áreas ribeirinhas tradicionais, desafiando os limites da justiça, no âmbito nacional e internacional, caminhando na obscuridade da lei para tal.

Nesse sentido, o Estado brasileiro tem sido conivente com as ações deliberadas desses grupos externos, criando leis e atos administrativos que favorecem a entrada de tais empreendimentos nos territórios, em detrimento dos direitos dessas populações. A importância do PRONERA nesse processo tem sido fundamental, pois preparou tecnicamente os sujeitos dos territórios para mapearem e identificarem *ações ilegais*, por parte de empresas, na *exploração das* áreas historicamente ocupadas para seu desenvolvimento econômico. Criou-se um arcabouço científico potente que protege os territórios de narrativas espoliativas (Harvey, 2004).

Os desafios têm sido muitos, não obstante resistir tem sido a possibilidade de continuar vivendo as relações sociais que vão de encontro aos projetos capitalistas e que desafiam as estruturas do Estado e das iniciativas privadas. O PRONERA tornou-

se a arte de fabricar e de reproduzir senso crítico, inquietação, posicionamento e enfrentamentos. Logo, os sujeitos não aceitam viver em outro território, como podemos compreender com o relato do Sr. Miguel Gonçalves, 87 anos, morador da comunidade de Caripetuba: “meu filho, eu não saio daqui, porque não consigo dormir uma noite longe da minha casa, eu até passo a noite, mas não durmo”. Nas palavras do morador, percebemos o valor imaterial que o território possui, sendo inegociável e inviolável para ele. Essa afirmativa elucida que o território é uma extensão do corpo e que a comunidade se metamorfoseia nas relações intrínsecas da natureza, sendo incapazes de se dissociarem, pois um é a extensão do outro: vivem sincronicamente das relações de cooperação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com os estudantes do curso de Geografia da Terra das Águas e das Flores nos aponta a garantia do direito à Educação do Campo, na Amazônia Paraense, a partir do PRONERA e aponta as resistências e os desafios do curso de Geografia da Terra das Águas e das Florestas.

Os cinco desafios apontados na construção de uma educação das águas e da terra na Amazônia nos revelam como a construção do curso foi pautada pelo grande desejo de ser fiel à matriz pedagógica do Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo. Esses desafios nos fizeram analisar a implantação da política pública e constatar a necessidade cada vez mais latente da formação de educadores, a partir da Epistemologia da Práxis: a) a construção de um colegiado político pedagógico que pudesse resgatar o projeto inicial e adequá-lo ao novo momento histórico do PRONERA, ao debate sobre a Educação do Campo e ao momento das políticas de formação de educadores para o campo; b) a implantação de um curso na perspectiva da Educação do Campo, em uma instituição sem grande tradição no debate; c) a compreensão dos múltiplos sujeitos que formam múltiplos territórios; d) a realização práticas educativas que considerem a diversidade de sujeitos e entendam o seu território, a sua memória,

as suas práticas e as suas lutas; e) a construção de um território epistemológico. Todos esses desafios nos fizeram avançar na luta em defesa dos PRONERA para que haja a possibilidade de atender às especificidades da Região Amazônica.

O perfil dos educandos revela que o curso de Geografia do PRONERA, na UFPA, formou professores para 20 (vinte) municípios do Estado do Pará, em diferentes territórios, sendo sua maioria constituída por ribeirinhos. Essa constatação nos desafiou a verificar a repercussão da formação nessa pesquisa. Concluímos, portanto, que o PRONERA se tornou a arte de fabricar, produzir e reproduzir senso crítico, inquietação, posicionamento e enfrentamentos nos territórios da Amazônia Paraense, local de atuação dos estudantes do curso.

REFERÊNCIAS

BOITO JR, A. Por que caracterizar o bolsonarismo como neofascismo. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 50, 2020. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie2020_05_26_14_12_19.pdf. Acesso em: 02 mar. 2023.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

BRITO, M. M. B. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará**. 2013. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/4199>. Acesso em: 27 mar 2023.

BRITO, M. M. B. **Formação de professores na perspectiva da epistemologia da práxis: análise da atuação dos egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília**. 2017. 348f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31100>. Acesso em: 27 mar 2023.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo**. Texto produzido para a 23ª Reunião Anual da ANPED, 1999. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/te3.PDF>. Acesso em: 29 mar. 2023.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola: Reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo**. Expressão Popular, 2010

CAMACHO, R. S. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 22, n. 48, p. 38-57, 2019. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6364/4840>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DOS SANTOS, Jenijunio. **Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012**. 2014. 156f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) PPGED/UFPA, Belém, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. **Observatorio Social de América Latina**. v.16, p.273 – 284. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

FERNANDES, B. M. Entrando nos territórios do território. In: PAULINO, E. T.; FABRINI, J. E. (org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P.; CALDART, R. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

GOMES, M. S. F. **Território camponês do sudeste do Pará: a construção da educação do campo**. 2021. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11643>. Acesso em: 14 fev. 2023

HAGE, S. M.; OLIVEIRA, L. M. M. de. Território, políticas públicas e educação do campo na Amazônia Paraense: o protagonismo dos movimentos sociais em debate. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 42, p. 91-107, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/repub/v20n42/v20n42a06.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

HARVEY, David. **Espaços de esperança**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004

MOLINA, M. C.; SANTOS, C. A. dos; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4539>. Acesso em: 15 mar 2023.

OLIVEIRA NETO, A. **Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha**. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Pará, Belém, 2011. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/04/adolfo_da_costa_oliveira_netto.pdf. Acesso em: 15 mar. 2023.

OLIVEIRA NETO, A.; SOBREIRO FILHO, J.; PAULA, C. Q. de; CRUZ, S. H. R. (org.) **Aprendizagem territorial, educação e resistências no campo e na cidade**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021.

OLIVEIRA NETO, A. da C.; SOBREIRO FILHO, J. Aprendizagem territorial na Amazônia ribeirinha: primeiras aproximações. In: SOUZA, D. V. S. de; VASCONCELOS, M. E. de O.; HAGE, S. A. M. (org.). **Povos ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: Editora CRV, 2017a.

OLIVEIRA NETO, A. da C.; SOBREIRO FILHO, J. Pode o território educar? território e a rede temática da educação popular do campo em uma prática educativa na Amazônia ribeirinha. In: SILVA, C. N. da; LIMA, R. A. P. de; SILVA, J. M. P. da (org.). **Territórios, ordenamentos e representações na Amazônia**. Belém: GAPTA/UFPA, 2017b.

RIBEIRO, D. Sobre o óbvio. In: RIBEIRO, D. **Ensaio Insólitos**. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

SADER, E. (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo Editorial; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SANTOS, J. dos; MOLINA, M. C. Licenciatura em educação do campo: aspectos da formação de educadores no contexto do território ribeirinho. **Linha Mestra**, São Paulo, n. 42, p. 92-101, 2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/407/430>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SILVA, K. A. C. P. C. da. A Formação de Professore na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SOBREIRO FILHO, J.; OLIVEIRA NETO, A. Movimentos socioterritoriais e a luta pela terra no governo FHC e Lula: da abertura neoliberal às políticas pós-neoliberais pluriterritorial. In: COELHO, F.; CAMACHO, R. S. (org.). **O campo no Brasil contemporâneo: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na luta pela terra/território e das políticas públicas)**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

1 – Márcia Mariana Bittencourt Brito

Doutora em Educação

<https://orcid.org/0000-0001-9966-8534> • marciabit@ufpa.br

Contribuição: Primeira redação

2 – Adolfo Oliveira Neto

Doutor em Educação

<https://orcid.org/0000-0003-0420-6295> • adolfoneto@ufpa.br

Contribuição: Primeira redação

3 – Marcos Cardoso Cardoso

Especialista em Geotecnologias Aplicadas ao Planejamento Ambiental e Desenvolvimento Territorial Rural

<https://orcid.org/0000-0001-6324-5513> • marckinho.cardoso26@gmail.com

Contribuição: Primeira redação

COMO CITAR ESTE ARTIGO

BRITO, M. M. B.; OLIVEIRA NETO, A.; CARDOSO, M. C. A garantia do direito à Educação do Campo na Amazônia Paraense a partir do PRONERA: resistência e desafios do curso de Geografia da Terra das Águas e das Florestas. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 26, Ed. Esp., e11, p.1-26, 2022. DOI 10.5902/2236499473629. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499473629>. Acesso em: dia mês abreviado. ano.