

“O território entre o rio e a floresta”: contribuições sobre a educação do campo e o ensino de geografia na Amazônia ribeirinha¹

*“The territory between the river and the forest”:
contributions to field education and the teaching of geography
in the riverine Amazon*

*“El territorio entre el río y el bosque”:
aportes a la educación de
campo y la enseñanza de la geografía en la Amazonía riverina*

Rildo Alberto Pantoja^{ORCID}

Universidade Federal do Amazonas
Manaus, Amazonas, Brasil
rildopantoja75@gmail.com

Heloisa da Silva Borges^{ORCID}

Universidade Federal do Amazonas
Manaus, Amazonas, Brasil
heloborges@ufam.edu.br

Márcio de Oliveira^{ORCID}

Universidade Federal do Amazonas
Manaus, Amazonas, Brasil
profmarcioliveira@ufam.edu.br

RESUMO

O artigo tem como objetivo analisar as diferentes dimensões do território ribeirinho e seu significado na educação do campo, com ênfase no fortalecimento da identidade dos que vivem do e no campo. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de uma pesquisa bibliográfica. Adotando o Materialismo Histórico Dialético como método de análise, o estudo destaca as contradições entre a educação formal e os saberes territoriais, mostrando que a materialidade da educação do campo, como um modelo contra hegemônico, é um instrumento fundamental para a emancipação social e territorial dos sujeitos do campo. Como resultados, inferimos que o uso do conceito de território e seus correlatos está alinhado a compreensão de que o território representa o lugar geográfico que assegura a sobrevivência tanto funcional quanto simbólica das comunidades amazônicas. A contribuição deste texto é discutir que essas dimensões da territorialização se complementam e são constitutivas do território como um espaço integral, que não é apenas habitado, mas também vivido. Este território, permanece carregado de sig-

1. Este trabalho contou com apoio e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

nificados que transcendem sua funcionalidade, tornando-se um lugar de memória e resistência. Dessa forma, a combinação dos saberes tradicionais com o ensino formal de geografia representa um caminho para fortalecimento das identidades territoriais dos sujeitos do campo na Amazônia ribeirinha.

PALAVRAS-CHAVE: território ribeirinho; educação do campo; ensino de geografia.

ABSTRACT

The article aims to analyze the different dimensions of the riverside territory and its meaning in rural education, with an emphasis on strengthening the identity of those who live in and from the countryside. The research, of a qualitative nature, was carried out through bibliographical research. Adopting Dialectical Historical Materialism as a method of analysis, the study highlights the contradictions between formal education and territorial knowledge, showing that the materiality of rural education, as a counter-hegemonic model, is a fundamental instrument for the social and territorial emancipation of field subjects. As results, we infer that the use of the concept of territory and its correlates is aligned with the understanding that territory represents the geographic place that ensures the survival, both functional and symbolic, of Amazonian communities. The contribution of this text is to discuss that these dimensions of territorialization complement each other and are constitutive of the territory as an integral space, which is not only inhabited, but also lived. This territory remains full of meanings that transcend its functionality, becoming a place of memory and resistance. In this way, the combination of traditional knowledge with formal geography teaching represents a path to strengthening the territorial identities of rural subjects in the riverside Amazon.

KEYWORDS: riverine territory; rural education; teaching geography.

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo analizar las diferentes dimensiones del territorio ribereño y su significado en la educación rural, con énfasis en el fortalecimiento de la identidad de quienes viven en y desde el campo. La investigación, de carácter cualitativo, se realizó a través de una investigación bibliográfica. Adoptando el Materialismo Histórico Dialéctico como método de análisis, el estudio resalta las contradicciones entre educación formal y conocimiento territorial, mostrando que la materialidad de la educación rural, como modelo contrahegemónico, es un instrumento fundamental para la emancipación social y territorial de los sujetos de campo. Como resultados, inferimos que el uso del concepto de territorio y sus correlatos está

alineado con la comprensión de que el territorio representa el lugar geográfico que asegura la supervivencia, tanto funcional como simbólica, de las comunidades amazónicas. El aporte de este texto es discutir que estas dimensiones de la territorialización se complementan y son constitutivas del territorio como un espacio integral, que no sólo es habitado, sino también vivido. Este territorio permanece lleno de significados que trascienden su funcionalidad, convirtiéndose en un lugar de memoria y resistencia. De esta manera, la combinación de conocimientos tradicionales con la enseñanza formal de la geografía representa un camino para fortalecer las identidades territoriales de los sujetos rurales de la Amazonía ribereña.

PALABRAS CLAVE: territorio ribereño; educación rural; enseñanza de geografía.

INTRODUÇÃO

A abordagem sobre a educação do campo, ensino de Geografia e o território na Amazônia ribeirinha é complexa e interligada por diferentes aspectos, pois dentro do espaço amazônico há diversos modos de vida, dinâmica econômica e múltiplas regionalidades conectadas por uma cultura amazônica que se expressa na mistura que envolve o "fenótipo amazônico", o sotaque, a religiosidade, a culinária, a logística etc. A Amazônia é uma região vasta, diversificada, logo, nada homogênea, configurando-se em variedades, de paisagens, de lugares, de territórios e territorialidades é, na verdade constituída de "amazônias" assim afirmou Porto-Gonçalves (2001).

Aos poucos temos assistido maior visibilidade de estudos sobre a educação do campo na Amazônia, além de pesquisas que envolvam os ribeirinhos. Exemplo dessas publicações pode ser acessada quando Hage e Corrêa (2019) refletem sobre a educação popular e a educação do campo, focando na Amazônia e nas lutas dos movimentos sociais no atual cenário de retrocesso democrático no Brasil; Borges (2015) analisou as possibilidades e os limites da Formação Contínua de professores da educação do campo no Projovem Campo Saberes Terra (convênio UEA/FNDE/MEC-SECADI), no período de 2010 a 2014; Costa (2021) discutiu os desafios, as dificuldades e as perspectivas educacionais de alunos e professores da escola no território ribeirinho do arquipélago de Marajó, especificamente no rio Mapuá, município de Breves, PA. Isso para ficarmos em três exemplos.

A partir dessa discussão teórico-conceitual, o presente estudo visa explorar a interface entre o rio e a floresta, considerando que, no processo de apropriação do espaço, os ribeirinhos desenvolveram suas espacialidades formadas por práticas e vivências em um modo de vida ribeirinho persistente, profundamente enraizado em uma rede dendrítica² que organiza o território, em que as vias fluviais se destacam como principais referências e expressões socioculturais.

Sobre tal discussão, de acordo com Oliveira (2015), diferentes grupos culturais locais elaboram e reelaboram saberes, práticas, valores, costumes e mitos: são caboclos, ribeirinhos, indígenas, extrativistas, agricultores, quilombolas, entre outros, assim, a região Amazônica possui uma cultura própria, apresentando uma pluralidade sociocultural, rica em biodiversidade com distintas populações, em que suas trajetórias são firmadas e cada dia mais reconhecida.

No entanto, essa estreita relação entre o rio e a floresta influencia significativamente a vida das populações amazônicas, conforme discutido por

2. O padrão dendrítico de organização do território define um sentido de organização de ordenamento e povoamento orientado principalmente pela circulação fluvial, acompanhando a via principal e seus afluentes (CORRÊA, 1987, p. 196).

Malheiro *et al.* (2008) a partir desse intercâmbio orgânico, o rio para além de um simples corpo d'água, aparece nesses espaços como parte integral da vida, cultura e identidade das populações amazônicas e se manifesta em seu sentido mais amplo como um elemento vital para a sobrevivência, carrega significados simbólicos profundos e serve como um espaço para o lazer, contemplação e práticas religiosas.

Sob o mesmo ponto de vista, é salutar entender que a integração da população ribeirinha no ambiente escolar, não só se trata de uma questão de inclusão social, mas também uma oportunidade de enriquecimento coletivo. Ao acolher esses grupos na educação formal, estamos reconhecendo e, em tese, valorizando suas culturas e seus conhecimentos tradicionais, promovendo uma educação mais diversificada e inclusiva. Além disso, ao superar as barreiras de acessibilidade educacional enfrentadas pelos ribeirinhos, constrói-se um caminho para um desenvolvimento mais igualitário e sustentável nas comunidades ribeirinhas.

Deste modo, a educação ofertada para os povos ribeirinhos não deve ser imposta de “cima para baixo”, mas desenvolvida em colaboração com as comunidades locais, respeitando e valorizando seus conhecimentos tradicionais e formas de organização social. Isso implica em uma abordagem pedagógica capaz de integrar seus saberes, promovendo uma educação contextualizada e relevante para as realidades dessas populações. Além do mais, é fundamental realizar ponderações acerca das barreiras geográficas e infraestruturais que muitas vezes dificultam o acesso dessas comunidades à educação formal, exigindo medidas específicas para superar tais desafios, como o uso de tecnologias educacionais adaptadas à realidade ribeirinha e o investimento em transporte escolar adequado.

Com base nisso, entendemos que a vivência política e cultural dos povos ribeirinhos está intrinsecamente ligada à sua relação com a natureza, de onde retiram o seu meio de vida a partir de uma lógica simbiótica. Portanto, qualquer abordagem educacional para esse público deve considerar o território como ponto de partida, os saberes tradicionais, as práticas espirituais, as formas de organização social e a transmissão de conhecimentos sobre o território, estes como dito construídos e sustentados por essa conexão simbiótica com a natureza.

Nesse ponto, Lira e Chaves (2016) argumentam que a partir do reconhecimento dos princípios políticos e culturais intrínsecos aos povos ribeirinhos, é possível discernir que se trata de uma comunidade que vive de maneira integrada com a natureza, assemelhando-se aos camponeses, e cujos hábi-

tos socioculturais estão profundamente enraizados na relação consciente e renovadora dos ciclos intergeracionais. A simbologia da mata e a interação com a natureza constituem elementos essenciais da cultura ribeirinha, refletindo-se em sua identidade e organização política.

Nesse contexto, podemos afirmar que estamos diante de um cenário de realidades diversas, de relações sociais que convivem e concorrem num espaço-tempo. Dentro dessa perspectiva, a geografia, como disciplina essencial no currículo da educação básica, assume um papel fundamental na efetivação da educação do campo. Visto que, no âmbito da educação do campo, o ensino de geografia adota uma abordagem que valoriza o espaço vivido pelos estudantes, incluindo os territórios ribeirinhos. Isso envolve a compreensão das características físicas, socioeconômicas, históricas e culturais desses territórios, bem como suas dinâmicas ambientais, seus ciclos e recursos. Dessa forma, ensino de geografia e educação do campo se cruzam e se complementam na construção de saberes identitários e territoriais (FERNANDES, 2006).

Contudo, ressaltamos que a reflexão que ora nos propomos a realizar não é uma tarefa simples. Delimitar conceitualmente o território a partir de uma perspectiva ribeirinha exige o estudo de diversas bibliografias que possibilitem o acesso a esse conhecimento. Entretanto, vamos nos concentrar, inicialmente, à discussão sobre o conceito de território e sua aproximação com a geografia e a educação do campo. Entretanto, a proposta deste estudo é analisar alguns pressupostos teóricos sobre o território, evidenciar as principais linhas teórico-conceituais e questionar o uso apropriado do termo na geografia. Nesse sentido, o tema estudado combina uma abordagem qualitativa com o método dialético e utiliza a pesquisa bibliográfica como principal técnica de coleta de dados.

O TERRITÓRIO RIBEIRINHO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO

O conceito de território é uma das categorias mais importantes nos estudos geográficos, mas apresenta múltiplas definições e abordagens. Essa polissemia tem gerado, nos últimos anos, debates produtivos em diversas áreas das ciências humanas, especialmente na ciência geográfica. Tradicionalmente, os estudos territoriais têm exigido um constante processo de redefinição do conceito, valorizando uma multiplicidade de aspectos definidores, como relações sociais cotidianas, multiescalaridade e poder, na interpretação dos fenômenos geográficos contemporâneos.

Partindo desse pressuposto, pretendemos produzir uma discussão pautando diferentes abordagens e concepções em torno da problemática em questão: as dimensões “material e imaterial” do território e seu significado na educação do campo no sentido do fortalecimento da identidade territorial dos que vivem do e no campo. Para isso, é fundamental revisar os estudos já realizados por diversos autores que contribuíram para problematizar os debates sobre o tema, em especial: Haesbaert (2004; 2007), Raffestin (2011) Santos (1999), Saquet (2007) dentre outros.

Nesta fase de revisão bibliográfica, buscamos evidenciar o sentido epistemológico do conceito de território. Haesbaert (2007) em suas pesquisas sobre o assunto, apresenta uma interpretação significativa. O autor explica que, desde sua origem, o território possui uma dupla conotação: material e simbólica. Ou seja, além de sua materialidade, representada por sua área e objetos geográficos, o território também pode ser constituído de maneira imaterial, refletindo as estratégias dos sujeitos para sua construção. O autor destaca que o conceito de território não está desvinculado de sua origem etimológica – *terra-territorium* (pedaço de terra apropriado). Ele também incorpora um “volume cultural”, que abrange tanto o poder material e a dominação quanto o simbólico e a apropriação. Essa visão ampliada do território ressalta sua importância como um espaço físico e como um elemento central na construção e manutenção das identidades sociais e culturais. Em outras palavras, o território não pode mais ser separado da identidade de um grupo social, pois é a base de sua história, cultura e sustentação.

Nesse arcabouço, Raffestin (2011) aborda o território como sendo um espaço físico delimitado e um campo complexo de relações de poder, posse e dominação. Ele introduz o conceito de territorialidade, que se refere ao conjunto de relações desenvolvidas ao longo do tempo e do espaço por diferentes grupos sociais. Essa abordagem é equiparada a visão de que o território é um produto do espaço, ou seja, algo fisicamente delimitado. Segundo, Raffestin (2011) o território é uma apropriação ativa, onde os grupos sociais ocupam um espaço e também o moldam e o significam de acordo com suas práticas, identidades e relações de poder. Portanto, compreender o território exige uma análise profunda das interações entre os indivíduos e seus grupos sociais, bem como da maneira como percebem, utilizam e reivindicam o espaço que ocupam.

Nas palavras de Santos (1999), o território é concebido como o espaço onde convergem todas as ações humanas, o trabalho, a residência, as trocas materiais e espirituais, os poderes e as energias, refletindo assim a plena

realização da história humana por meio das expressões de sua existência. O autor introduz o conceito de "território usado", que vai além de uma simples delimitação geográfica, envolvendo tanto o espaço físico quanto a identidade dos que o habitam. Nesse sentido, o território engloba a identidade cultural e emocional das pessoas que o ocupam. A identidade é vista como o sentimento de pertencimento ao que é considerado próprio, estabelecendo uma ligação profunda entre os indivíduos e o espaço que habitam. Essas ideias destacam a importância do território como um *locus* de interações sociais, culturais e econômicas que moldam a experiência humana (SANTOS, 1999).

Intensificando esta argumentação, Saquet (2007) nos leva a considerar o território como um campo de estudo e intervenção complexo, onde as dinâmicas sociais, econômicas, políticas, ambientais e culturais se entrelaçam e se manifestam de maneira interdependente. E cada combinação específica desses elementos, que se consolidam ao longo do tempo e do espaço, reflete e ao mesmo tempo espelha os fenômenos e processos territoriais.

Em vista dos argumentos apresentados, o trabalho de Haesbaert (2007) sobre o território e multiterritorialidade é relevante quando se trata de entender a complexidade dos territórios. O autor argumenta que é essencial considerar duas dimensões distintas da territorialização para investigar o território de maneira abrangente. Uma que envolve propriamente a terra, frequentemente priorizada nas abordagens, refere-se ao sentido mais concreto e material do território, está ligada à sua funcionalidade e ao valor de troca. Em um contexto material, a começar pelo território como recurso, seja como proteção ou abrigo (lar para o nosso repouso), seja como fonte de recursos naturais (matérias-primas) que variam em importância de acordo com o modelo de sociedade vigente. A outra dimensão, que tem ganhado relevância nos últimos tempos, valoriza os aspectos imateriais do território, especialmente aqueles que contribuem para a construção da identidade e o senso de pertencimento a um grupo. Nessa visão, o território é interpretado principalmente por meio de sua "face" simbólica e subjetiva, e sublinha a importância de compreender os territórios como arenas de construção e expressão de identidades coletivas (HAESBAERT, 2007).

Nessa mesma direção, Boligian e Almeida (2003) acrescentam que na abordagem mais funcional, ou seja, material, o território representa a base espacial onde estão dispostos objetos, formas e ações construídas pelos atores sociais e historicamente determinadas segundo as regras do modo de produção vigente em cada época, ou seja, pelas relações sociais de produção. Por outro lado, na abordagem simbólico-afetiva, o território é o espaço das

experiências vividas, onde as relações entre os atores, e destes com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003).

Apesar desta distinção, segundo Haesbaert (2007) entender o território de maneira completa requer considerar tanto sua funcionalidade quanto seu simbolismo. As relações de poder se manifestam no espaço por meio das funções práticas que ele desempenha e também na produção de significados que orientam as práticas sociais e políticas. Essa abordagem integrada ajuda a compreender a complexidade dos territórios contemporâneos como espaços dinâmicos e multifacetados, onde o material e o imaterial se entrelaçam na construção da identidade territorial.

No que diz respeito à constituição de identidade no território, Haesbaert (2007) destaca que o território funciona como um referencial espacial utilizado pelas pessoas para construir e fortalecer suas identidades. As relações sociais que ocorrem nesse espaço, contribuem para a formação de laços sociais, culturais e emocionais que definem quem são as pessoas e como se identificam. Essa dimensão simbólica do território é essencial, pois permite que as comunidades estabeleçam um sentido de pertencimento, criem narrativas compartilhadas e afirmem suas identidades culturais.

Destarte, a identidade territorial é caracterizada pelos símbolos e iconografias³ que os sujeitos desenvolvem a partir de seu território, como forma de criar uma identidade para aquilo que os pertence. Nesse sentido, é inegável a força do aspecto imaterial na territorialidade; é assim, por exemplo, entre aqueles que não possuem juridicamente seu território que se percebe maior apego às identidades territoriais (HAESBAERT, 2007).

Segundo Rodrigues (2018), a territorialidade pode ser entendida como o processo pelo qual um território é dominado e atribuído de significado por meio das relações sociais e materiais dos habitantes. Para o autor, o território é o espaço geográfico que inclui um ambiente biofísico, composto por terra, água, floresta e fauna. Esses elementos formam a base das relações de subsistência física e cultural dos habitantes, sendo a territorialidade o processo de domínio e significação sobre esses elementos.

Portanto, o território, enquanto ambiente biofísico, como dito, é composto por diversos elementos interconectados que sustentam relações complexas e inter-relações. Estes elementos desempenham papéis essenciais na formação e expressão das identidades individuais e coletivas. Sob essa perspectiva, cada território desenvolve características particulares como resultado das

3. Silva e Silva (2009) introduzem a palavra iconografia para definir qualquer imagem registrada e as representações por trás da imagem. Como conceito, abarca desde desenhos, pinturas e esculturas, até fotografias, cinema, propaganda, outdoors; tanto a imagem fixa quanto a imagem em movimento.

interações entre seus elementos materiais (como geografia, clima e recursos naturais) e imateriais (como cultura, história e valores) (RODRIGUES, 2018).

Todavia, ao analisar a territorialidade, é fundamental seguir uma abordagem que reconheça essa dualidade de elementos. Isso nos permite compreender melhor que a maneira como as pessoas se identificam com um determinado lugar (identidade territorial) pode ser influenciada tanto pela configuração física do ambiente quanto pelos significados culturais atribuídos a ele.

Nesse diapasão, para Castells (1999), a identidade social é entendida como aquilo que dá significado e experiência a um povo ou grupo. Em outros termos, isso quer dizer que as comunidades humanas valorizam e preservam suas tradições, seus valores, suas práticas culturais e formas de organização social como elementos essenciais para a continuidade de sua identidade.

Embora Castells (1999) e Haesbaert (2007) abordem a temática da identidade social e territorial de maneiras distintas, ambos reconhecem a estreita relação entre esses conceitos, especialmente no que se refere à forma como eles moldam o território e as relações sociais. Essa compreensão mútua nos permite entender que a identidade territorial é um modelo de identidade social que se manifesta na afinidade do sentido de pertencimento de um grupo a partir da delimitação de uma escala territorial de referência identitária.

De acordo com a discussão apresentada e sobre esse assunto, Cruz (2006) observa a emergência de novos sujeitos políticos e identidades territoriais entre as populações tradicionais da região amazônica. Para o autor, essas comunidades estão engajadas em lutas sociais para afirmar seus modos de vida, suas identidades culturais e territoriais. Historicamente marginalizadas, suprimidas, silenciadas e invisibilizadas, essas populações estão mobilizando novos discursos identitários e novas estratégias. Ao buscar reconhecimento, elas tornam visível o que antes era invisível e dão voz ao que foi silenciado. Estão reivindicando sua cultura e memória, e também sua territorialidade, desempenhando um papel crucial na construção da história e da geografia da região amazônica. Vale ressaltar que esse processo não se resume à resistência, mas também a "r-existência" – uma forma de existir novamente, de maneira resiliente e protagonista, frente a dinâmica socioespacial da região (CRUZ, 2006).

Nesse contexto, entendemos que as identidades emergentes das populações tradicionais na região amazônica devem orientar as políticas e práticas pedagógicas implementadas nesses territórios. Isso demanda superar a visão estritamente funcional do território, que está ligada à lógica político-econômica e às relações de poder. Como já foi assinalado por Haesbaert

(2004), as relações de poder estão profundamente entrelaçadas com o espaço, tanto na execução de funções práticas quanto na atribuição de significados simbólicos.

Tendo em vista as observações feitas, começamos a ver o campo como um meio de resistência e mudança, por meio de uma abordagem holística que nos possibilite reconhecer as múltiplas realidades da região amazônica. Isso abrange o acesso a uma educação pautada na valorização das práticas sustentáveis de uso da terra, preservação ambiental e a reconstituição de políticas educacionais que promovam o fortalecimento saberes territoriais e tradicionais da população campesina.

Partindo dessa realidade, a educação do campo enquanto projeto da classe trabalhadora indissociável da reforma agrária e do protagonismo dos movimentos sociais representa uma forma de resistência, transformação social e defesa dos direitos territoriais camponês, especialmente contra o capital hegemônico que trata o campo como lugar do atraso, um mero espaço do agronegócio, negando inclusive a existência de saberes campesinos.

Como enfatizou Arroyo (1999), a educação do campo se constitui em um projeto amplo dos sujeitos do campo, historicamente privados do direito à educação, tendo sua gênese cimentada na luta histórica desses atores para reconhecimento de sua existência, saberes tradicionais e relações sociais constituídas a partir de realidades específicas. Segundo o autor, ao colocarmos a escola do campo no contexto de uma política constituída, é essencial lembrar que esses direitos representam os sujeitos em sua totalidade, ou seja, em suas trajetórias de vida, seus desejos, suas batalhas, seu poder de influenciar, suas práticas em contato com a natureza e, sobretudo a maneira ler o mundo, não só na perspectiva de observá-lo, mas também de transformá-lo.

Conforme complementa Caldart (2018), a educação do campo materializada pelos próprios sujeitos que a vivenciam possui um conceito polissêmico, indo além da luta histórica por uma educação integrada ao trabalho, cultura, território e modo de vida. Essa abordagem didática desenvolve sua pedagogia a partir do contexto concreto, das necessidades da vida cotidiana e das práticas sociais que emergem das contradições existentes.

A educação do povo campo, nesses termos, é um fenômeno da realidade brasileira construída pela luta da classe trabalhadora do campo. No entanto, essa construção é atravessada por múltiplos desafios que decorrem de interesses contraditórios e correlação de forças envolvendo a reconstrução das políticas públicas voltadas para a educação e o modelo econômico hegemônico baseado no agronegócio, hidronegócio, mineronegócio estes

fundamentados na apropriação privada dos recursos naturais como terras, águas, jazidas minerais e biodiversidade, incentivados pelo financiamento estatal, esses projetos econômicos avançam sobre territórios tradicionais e comunitários promovendo desterritorialização de camponesas/es, indígenas, quilombolas, ribeirinhas/os, pescadoras/es e a diversidade de formas de existência que são deslocadas ou têm seus territórios degradados para dar lugar a monoculturas, barragens, parques eólicos e mineração.

Conforme Borges (2015) argumenta em suas pesquisas, a luta pela escola do campo, voltada para atender à realidade específica dessa área, evoluiu a partir das experiências desenvolvidas nos próprios Movimentos Sociais, especialmente nos Movimentos Populares. Para a autora, o conceito de Educação do Campo surgiu no contexto das reivindicações dos movimentos sociais ligados ao campo, sendo um projeto amplamente contra hegemônico, e a escola representa apenas uma parte desse projeto maior.

Assim, em conformidade com o marco normativo que estabelece a política para a educação do campo, este documento caracteriza como populações do campo: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que geram suas condições materiais de existência a partir do trabalho no campo (BRASIL, 2010). Por outro lado, parece-nos coerente falar como nos mostra Caldart (2018, p. 153):

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terras, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais entre outros grupos mais.

Essa diversidade étnica, cultural e econômica dos povos camponeses revela a variedade de características específicas de cada grupo, o que contribui para a complexidade e riqueza do campo. Cada um desses grupos traz consigo histórias, práticas tradicionais, modos de vida e formas particulares de interação com o ambiente natural (CALDART, 2018). Nesse contexto, Conceição, Santos e Mafra (2023) enfatizam que o ensino de Geografia nas escolas ribeirinhas da Amazônia apresenta desafios significativos para os docentes, devido à complexidade do contexto sociocultural e territorial vivido pelos estudantes. Essa realidade exige uma reavaliação das abordagens geográficas escolares contemporâneas, que devem ser acerçadas em princípios como criatividade, inovação, compromisso e responsabilidade pedagógica. Para enfrentar esses desafios, é essencial adotar metodologias des-

coloniais, que dialoguem com as especificidades e demandas locais. Essas metodologias devem respeitar e integrar a diversidade cultural e ambiental que caracteriza o território amazônico, acompanhando e valorizando os saberes territoriais, as vivências cotidianas e as dinâmicas sociais do território onde esses estudantes vivem.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil estabelece diretrizes essenciais para a educação em diversas etapas e áreas do conhecimento, incluindo Geografia e Educação do Campo. A BNCC define conteúdos e competências que devem ser abordados ao longo da educação básica, enfatizando a importância da Educação do Campo, especialmente no contexto da Geografia. Entre os principais tópicos e conteúdos relacionados à educação do campo na BNCC estão dinâmicas de ocupação e uso do solo, territorialidades e identidades, e desenvolvimento sustentável. Esses conteúdos envolvem teorias, conceitos e categorias geográficas como espaço, lugar, paisagem, território, região, sociedade, natureza, rede e escala (BRASIL, 2017).

Sob essa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil apresenta diretrizes fundamentais para a organização da educação em diferentes etapas e áreas do conhecimento, incluindo Geografia e Educação do Campo. A BNCC estabelece conteúdos e competências que devem ser desenvolvidos ao longo da educação básica, destacando a relevância da Educação do Campo, especialmente na abordagem geográfica. Entre os principais tópicos relacionados à Educação do Campo, conforme definido pela BNCC, destacam-se as dinâmicas de ocupação e uso do solo, as territorialidades e identidades e o desenvolvimento sustentável. Esses conteúdos estão fundamentados em teorias e categorias geográficas como espaço, lugar, paisagem, território, região, sociedade, natureza, rede e escala (BRASIL, 2017).

Para Cavalcanti (1998) os objetivos sociopolíticos e pedagógicos da Geografia escolar são fundamentais na seleção e organização dos conteúdos para o processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a aplicação de métodos de ensino contextualizados é fundamental para que os alunos desenvolvam o letramento geográfico e alcancem os objetivos definidos para os objetos de conhecimento. Nesse sentido, a autora ressalta que o uso de novas linguagens e propostas metodológicas ativas no ensino de Geografia nas escolas do campo contribui para a valorização e o reconhecimento de saberes locais, bem como de conhecimentos ancestrais, espirituais, identitários, culturais e de organização sociopolítica de grupos historicamente marginalizados.

Os povos do campo, historicamente silenciados pelo sistema dito hegemônico, têm enfrentado a negação de direitos fundamentais, como o direito

à vida, ao território (em suas dimensões político-jurídica, econômica e cultural) e à educação. Nesse contexto, promover um ensino que considere a diversidade sociocultural e étnica que engloba as populações do campo e compõe modo de ser camponês, é um caminho indispensável para garantir uma educação que reconheça essas realidades e promova a emancipação social e territorial.

Seguindo por esse caminho, ao abordar a educação do campo sob a perspectiva ribeirinha, é fundamental considerar um conjunto de questões que delineiam um panorama rico de lutas e resistências. Esse universo específico requer uma imersão profunda para compreender as complexas relações sociais que constituem o território ribeirinho. Isso demanda perceber as visões de mundo, os interesses e as dinâmicas das organizações sociais e políticas dos sujeitos envolvidos.

Conforme a definição estabelecida por Cabral (2002), os ribeirinhos fazem parte das "populações tradicionais" que se veem como integrantes da natureza, ajustando-se ao seu próprio tempo e espaço e fluindo com ela em vez de dominá-la. Em outras palavras, essas comunidades mantêm uma relação de interdependência e respeito mútuo com o ambiente natural ribeirinho.

Oliveira (2015) explica que o termo "ribeirinho" é utilizado para identificar um perfil sociocultural de grupos que se estabeleceram às margens dos rios. Esse espaço dinâmico articula relações de sociabilidade e culturais dentro das particularidades desse ambiente geográfico. Entretanto, é importante ressaltar que a expressão "ribeirinho" transcende a simples classificação etnográfica e fisiográfica e abrange um conjunto complexo de características culturais, econômicas e sociais que definem esse grupo de pessoas. A marca dessa configuração pode ser observada nos comportamentos, na maneira de viver, na alimentação, nas crenças e religiosidade (OLIVEIRA, 2015).

Compreende-se, assim, que nas extensões dos rios, os ribeirinhos dependem de embarcações para se deslocarem de casa em casa e/ou até a escola. Independentemente da distância, é essencial o uso de transporte fluvial para o deslocamento de pessoas e/ou objetos. Entre as embarcações mais comuns estão os barcos, os cascos⁴, as rabetas⁵ e as canoas, embora existam outras que são utilizadas conforme a necessidade de transporte (OLIVEIRA, 2015, p.23).

Em suas pesquisas, Furtado (2015) apresentou o termo "ribeirinidades" para descrever o modo de vida específico dos povos ribeirinhos da Amazônia. O autor esclarece que esse conceito abrange os sujeitos cuja existência material e social está intimamente vinculada ao mundo das águas e ao universo haliêutico, ou seja, às diversas práticas de pesca, coleta e mariscagem.

4. Canoa pequena, feita de uma só peça de tronco cavado, sendo que o tripulante ou canoeiro senta na popa (DICIONÁRIO PAPA XIBÉ, 2018).

5. Tipo de canoas com motor e hélice traseira não muito profunda, usados em rios de pouca profundidade (SILVA, SILVA, 2009).

Além disso, Furtado destaca como analogias que podem ser traçadas com outras regiões onde as relações entre seres humanos e o meio ambiente são moldadas por elementos materiais, imateriais e simbólicos, que juntos estruturam e definem o modo de vida desses sujeitos.

Nesta argumentação, concordamos com Brito e Shimasaki (2021), que consideram a localidade e a cultura como elementos determinantes para definir o ribeirão. Assim, a identidade ribeirinha pescadora está profundamente enraizada na relação simbiótica entre as comunidades e os rios da região amazônica. De certo, essa relação não se limita à subsistência por meio da pesca, mas abrange um complexo sistema de conhecimentos e práticas culturais desenvolvidos ao longo de gerações.

No mesmo contexto, Cristo (2021) destaca que, embora a pesca seja a principal atividade produtiva das comunidades ribeirinhas, cada espaço de vida, produção cultural, política e econômica apresenta especificidades próprias a cada comunidade. Da mesma forma que as opções de espaços, a educação nas áreas amazônicas deve refletir sobre as singularidades regionais, que podem ser agrupadas em categorias como: ecossistemas diversificados, hidrografia complexa, economia de subsistência, integração com a natureza, adaptação ao ciclo das águas, diversidade cultural, além dos conhecimentos e práticas tradicionais. Essas particularidades evidenciam que a adaptação às condições locais e o respeito ao saber tradicional são elementos centrais para a sobrevivência cultural das populações amazônicas, exigindo práticas educativas homologadas com essas realidades.

Acerca dessa questão, Mourão, Uchôa e Borges (2020) afirmam que o território amazônico sustenta a existência física das pessoas e preserva vidas, saberes, tradições, culturas, gestos e costumes únicos. Por essas razões, a falta de implementação de políticas públicas efetivas caracteriza o abandono de uma classe historicamente excluída de seus direitos. Sob tal enfoque, entender os ribeirinhos vai além de uma localização geográfica específica; trata-se de reconhecer uma conexão intrínseca com o rio e a natureza. Essa relação é marcada por um equilíbrio de respeito e dependência, em que o rio e a natureza são fontes de riqueza tanto material quanto cultural para essas comunidades.

Como caracteriza Colares, Perez e Cardozo (2018), a questão da educação na Amazônia é profundamente influenciada pelo pluralismo cultural, que formata as diversas identidades existentes na região. Os ribeirinhos, frequentemente, se identificam exclusivamente pelas áreas onde vivem e pelas características geográficas e socioculturais específicas de seus territórios.

Essas áreas podem ser classificadas como: terra firme, terra de várzea, mata de igapó entre outras variações locais. Ademais, o modo como os ribeirinhos educam suas crianças expressa essa realidade multifacetada e diversificada. Na mesma linha de pensamento, Lira e Chaves (2016) afirmam que os ribeirinhos possuem um sistema de conhecimento único sobre os ciclos naturais e os ecossistemas locais, conhecimentos que são essenciais para sua subsistência e forma de vida.

Essa relação de aprendizagem da vida em sociedade e com a natureza mediada pelo trabalho é apresentado para os sujeitos desde antes da escola, tendo continuidade na interação com os membros mais velhos da comunidade. É um aprendizado que se dá no cotidiano a partir das necessidades que vão se apresentando para a comunidade mesmo por que a vida deles é composta de conteúdos de aprendizagem. Sabe-se sobre a construção dos equipamentos para desenvolvimento do trabalho no rio, na terra firme ou na floresta; o melhor horário para pescar ou melhor horário para plantar a roça de mandioca (SANTOS, 2023).

Dialogando com Cabral (2002), é relevante destacar que tomar o território ribeirinho como ponto de partida para intervenções nos espaços de vivência implica considerar que o processo de ensino e aprendizagem apresenta desafios tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação. Independentemente de suas origens sociais, é essencial que esses profissionais estejam atentos às culturas locais e ao modo de vida das comunidades ribeirinhas, buscando assimilar e valorizar sua história e seu contexto social. Essa sensibilidade é crucial para que a educação seja transformadora, confirmada às especificidades e às realidades desses territórios.

Rodrigues (2018) enfatiza que, no contexto específico da educação na Amazônia, a escola se configura como um espaço privilegiado para promover, questionar e inovar os costumes, tradições e formas de organização comunitária. No caso das comunidades ribeirinhas, esse papel não difere. A escola deve estar engajada profundamente na promoção da organização social, simbólica e geográfica, integrando o território em suas práticas pedagógicas.

Diante dessa realidade, a Geografia, enquanto ciência que examina as relações entre o ser humano e o meio ambiente por meio de categorias analíticas, apresenta caminhos ricos para a compreensão do território ribeirinho e de suas contradições. Além disso, a disciplina ocupa uma posição de destaque no currículo da educação básica, afirmando-se como uma aliada necessária na materialização da educação do campo, sobretudo em contextos ribeirinhos da Amazônia, onde a integração entre saberes locais e co-

nhecimento científico é essencial para o fortalecimento das identidades e da valorização dos territórios.

Nesses espaços, a Geografia tem como foco a compreensão da realidade socioterritorial dos estudantes. Por exemplo, ao estudar a geografia de suas próprias regiões, os estudantes podem desenvolver um entendimento mais profundo sobre os fatores que influenciam a organização territorial e a sustentabilidade ambiental. Adicionalmente, a geografia contribui para a valorização e preservação das práticas culturais locais, por meio do estudo dos diferentes usos do território.

Sem dúvida, a diversidade cultural está intrinsecamente ligada à diversidade biológica, pois a forma como os ribeirinhos vivem está profundamente conectada a essa interdependência. A esse respeito, é relevante o estudo de Pantoja (2012), que investigou as permanências no modo de vida em uma cidade ribeirinha na calha do rio Trombetas e constatou que os moradores às margens dos rios materializam seu comportamento a partir de uma relação dialética com a natureza. Eles incorporam a natureza em sua cultura, enquanto também são influenciados pelas condições naturais em suas relações sociais, trabalho, lazer, simbologias e imaginário, todos imersos na presença constante do rio. Isso inclui a adaptação à morfologia do ambiente habitável, ajustada aos ciclos de inundações periódicas dos rios, entre outros elementos. Em todos esses aspectos, encontramos um diálogo constante que reflete as características dessa realidade ribeirinha, onde cultura e natureza se entrelaçam de maneira indissociável.

À luz de todos esses elementos, Cristo (2021) argumenta que, devido à dimensão espacial dos territórios amazônicos, bem como à diversidade e especificidades presentes nesses territórios, há uma notável heterogeneidade humana. Além disso, a dimensão espacial dos territórios é composta por espaços distintos, como terra, florestas, águas, savanas e cerrados. Consequentemente, as lutas sociais desses sujeitos estão interligadas, pois todas elas envolvem a busca por direitos fundamentais, como o direito ao trabalho, à terra-território, à educação e a outros direitos humanos.

Segundo a perspectiva de Colares, Perez e Cardozo (2018), ao refletirmos sobre a diversidade da cultura amazônica, é fundamental considerar os diversos atributos que expressam a complexidade da exuberância de sua fauna e flora, além das singularidades e saberes de seu povo. Os autores destacam dois pontos essenciais: o primeiro é o reconhecimento da socio-biodiversidade como um fator crucial para o desenvolvimento sustentável da Amazônia; o segundo enfatiza a importância de manter uma postura de

indignação frente a quaisquer formas de exclusão vividas pelas populações indígenas, caboclas, quilombolas, posseiras, sem-terras, assentadas, ribeirinhas, entre outras.

Em vista dos argumentos apresentados sobre o conceito de território, assim como outros conceitos correlatos, as tendências expostas sugerem que ao compreender e incorporar as diferentes dimensões do território e seu significado no currículo da educação do campo, é possível fomentar uma cidadania ativa e engajada. Dessa forma, os sujeitos do campo estarão preparados para defender seus direitos à terra, à sustentabilidade ambiental e à preservação cultural, garantindo a manutenção de seus territórios.

Essa reflexão segue a linha de pensamento de Caldart (2018), que aponta a impossibilidade de discutir a educação do campo sem questionar as estruturas hegemônicas que dominantes do cenário educacional. A autora nos desafia a compensar um projeto societário único e hegemônico, que não leva em consideração as especificidades do campo, como também impõe uma visão limitada e distorcida sobre o território camponês, especialmente quando livros didáticos de Geografia abordam o campo apenas sob a ótica da agricultura capitalista.

O sistema escolar hegemônico, portanto, está impregnado com um currículo oculto que privilegia o modo de vida urbano em detrimento das particularidades e necessidades do campo. Ao fazer isso, promove a marginalização das formas de vida camponesa, desvalorizando seus saberes e práticas culturais e sociais. Essa lógica educacional contribui para a perpetuação da exclusão dos povos do campo, dificultando a construção de um sistema de ensino que realmente reflita e valorize suas vivências e territórios.

Afinal, considerando os pressupostos teórico-políticos, a educação do campo, como um modelo contra hegemônico, é um instrumento fundamental para a emancipação social e a formação da consciência crítica, capacitando os sujeitos do campo para não serem meros receptores passivos e obedientes, conforme a denúncia da educação bancária realizada por Freire (2017). De igual modo, capazes de compreender as contradições e disputas que envolvem seus territórios e direitos.

CAMINHO METODOLÓGICO

Em termos metodológicos, a proposta deste artigo é realizar uma análise teórica do campo como território no ensino de Geografia dentro da concepção da Educação do Campo. Por isso, destacamos uma reflexão que busca compreender os significados do território ribeirinho e da educação do

campo nos diálogos sobre a Amazônia. Para abordar o problema, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada no materialismo dialético. Essa abordagem filosófica permite analisar a realidade por meio das contradições, conflitos e tensões entre diferentes forças sociais e econômicas. A escolha do método dialético para discutir o ensino de Geografia e as territorialidades na educação do campo justifica-se pela sua capacidade de fornecer uma análise crítica e integrada das desigualdades espaciais e sociais. Esse procedimento favorece a compreensão dos contrastes e transformações que configuram o espaço e o território, levando em consideração as contradições históricas que demandam da superação do conhecimento hegemônico coexistente no contexto dos sujeitos do campo.

Quanto aos meios de investigação trata-se de uma pesquisa bibliográfica, como forma de recolhimento dos dados, segundo Silva e Menezes (2005) a pesquisa bibliográfica é uma etapa crucial no processo de investigação científica. Seguindo a definição deste autor, esta pode ser dividida em dois tipos principais: a pesquisa baseada em material já publicado, que fornece uma base teórica e contexto para o estudo, e a pesquisa utilizando fontes documentais não tratadas, que oferece materiais primários para análise e interpretação aprofundada. Ambas as abordagens são fundamentais para o desenvolvimento de uma investigação robusta e bem fundamentada.

Em relação aos fins trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. A definição de pesquisa exploratória conforme descrita por Severino (2007) é precisa. O principal objetivo desse tipo de estudo é investigar um tema ou problema para obter uma compreensão inicial sobre ele. Em vez de procurar respostas definitivas ou conclusivas, essa abordagem visa coletar informações básicas e identificar possíveis variáveis ou hipóteses. Baseando-se na natureza da pesquisa, nos métodos de investigação e na abordagem metodológica, bem como nos objetivos do estudo, as fontes utilizadas para a análise e interpretação dos dados incluíram tanto materiais convencionais quanto eletrônicos. Essas fontes foram discutidas durante a disciplina “Educação na Amazônia”, oferecida no primeiro semestre do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Incluímos livros e textos acadêmicos, monografias, dissertações e teses, capítulos de livros, artigos e materiais de periódicos, com foco especial em autores da Amazônia ou que estudam a temática em questão. Também consideramos as pesquisas realizadas e orientadas pelos professores do PPGE/UFAM, que já contribuíram com produções relevantes para o campo de estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Autores como Haesbaert (2004; 2007), Raffestin (2011), Santos (1999) e Saquet (2007) destacam a existência de múltiplos territórios (concretos e simbólicos) e territorialidades (individuais e coletivas) que se sobrepõem no espaço geográfico. Essa abordagem contemporânea de território ultrapassa a visão tradicional, centrada nos limites político-econômicos, para abranger a complexidade das relações humanas com o espaço geográfico, reconhecendo-o como um produto social dinâmico e multifacetado.

Ao considerarmos os territórios como multidimensionais e multiesca- lares, ampliamos nossa compreensão de que eles são permeados por di- versas camadas de significado cultural, histórico e social. Isso significa que cada lugar é carregado de uma rica tapeçaria de significados, experiências, práticas cotidianas, expressões culturais e narrativas que configuram pro- fundamente a vida das pessoas que nele habitam. Dessa forma, o território deixa de ser apenas um espaço físico significado delimitado, passando a ser entendido como um conjunto de relações e coletivos que influenciam e são influenciados pelas práticas sociais dos indivíduos e coletivos.

Durante este estudo, exploramos diversas perspectivas sobre a educa- ção ribeirinha, o que nos permitiu consolidar um entendimento abrangente sobre a temática. Ficou evidente que a conexão intrínseca dos ribeirinhos com a natureza e a valorização dos aspectos socioculturais fundamentam sua identidade e modo de vida. Somando a isto podemos inferir que o mo- delo de desenvolvimento imposto pela sociedade capitalista impacta em diferentes dimensões da vida dos sujeitos do campo, incluindo a educação. A educação do campo emerge como uma resposta direta às lutas dos mo- vimentos sociais, que vão além da simples reivindicação de acesso à terra. Esses movimentos defendem o direito de estar na terra e de viver de acordo com seus modos de vida tradicionais e de desenvolver projetos sustentáveis conectados a cultura local e o meio ambiente.

Sobre a escola do campo, conforme argumentado por Caldart (2018), além de transmitir conhecimentos formais, visa empoderar os estudantes e suas comunidades, proporcionando-lhes ferramentas para resistir às pres- sões externas e defender seus direitos e saberes territoriais.

Pelo exposto, é possível perceber que a ciência geográfica tem se de- dicado, nos últimos anos, a expandir a concepção de território, incorpo- rando uma visão mais complexa e integrada, além das dimensões físicas e econômicas. Essa abordagem reconhece a relevância das interações so- ciais, culturais e políticas, promovendo uma compreensão mais abrangente

e multidimensional do conceito de território. Em um movimento crescente, busca-se dar visibilidade ao território como uma construção histórica e social, que se manifesta geograficamente e representa a base para a sobrevivência e a existência dos sujeitos do campo. Nesse sentido, o território se torna um elemento central no currículo da educação básica, incentivando os estudantes a compreender como as relações de poder, as práticas cotidianas, as identidades culturais e as dinâmicas socioeconômicas se manifestam e são consolidadas nos territórios em que vivem. Essa discussão permite que os discentes percebam o território como um espaço físico, como um produto de interações sociais e, sobretudo de disputas e tensões que ocorrem dentro dele.

Para finalizar, é importante reafirmar como as bases teóricas discutidas foram fundamentais para entender a configuração atual da educação do campo, especialmente no contexto ribeirinho, e como essas bases corroboram com a discussão central sobre as várias abordagens de território em geografia.

Na educação do campo no contexto amazônico, as múltiplas “faces” do território exercem influência direta sobre a vida dos discentes ribeirinhos, que enfrentam desafios significativos relacionados à logística, à infraestrutura educacional e à frequência escolar. Nesse contexto, sobressai, em primeiro lugar, que as características remotas das comunidades ribeirinhas é um obstáculo central. A distância entre as escolas e as comunidades gera dificuldades de acesso, dificultando que crianças e jovens frequentem aulas de forma regular. Além disso, as condições climáticas e geográficas, em diversas ocasiões, tornam o transporte escolar fluvial entre as comunidades ribeirinhas desafiadoras e imprevisíveis, impactando a rotina tanto dos discentes quanto dos professores.

Para além dos desafios físicos, há também a questão do apego aos modos de vida tradicionais. As comunidades ribeirinhas muitas vezes valorizam profundamente suas tradições e práticas culturais, o que pode criar uma resistência ou hesitação em adotar modelos educacionais que possam parecer estranhos ou alienígenas. Essa dinâmica cultural pode influenciar a frequência escolar e a permanência dos alunos na escola, afetando a trajetória educacional e futuras oportunidades.

Enfim, para enfrentar esses desafios e promover a educação entre os ribeirinhos, é essencial desenvolver estratégias educacionais que levem em consideração tanto as necessidades práticas (como infraestrutura e transporte) quanto as considerações culturais. Isso carece da criação de escolas mais próximas às comunidades ribeirinhas, o desenvolvimento de progra-

mas educacionais que valorizem e integrem as culturas locais, e o fortalecimento de parcerias entre governos e comunidades para superar barreiras e garantir acesso igualitário à educação para todos os estudantes ribeirinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos este estudo reafirmando que a oferta do ensino de Geografia no contexto da educação do campo em áreas ribeirinhas é uma tarefa desafiadora, que exige recursos físicos e humanos adequados e também uma compreensão ampla e sensível dos costumes, valores e especificidades culturais desses sujeitos.

Considerando os aportes epistemológicos, a utilização dos conceitos de território e seus correlatos (territorialidades e territorialização) mantém-se em consonância com a concepção teórica de que o território ribeirinho constitui um espaço de vida essencial para a sobrevivência material e imaterial dos sujeitos do campo, sendo o meio pelo qual estes reproduzem sua existência, preservam seus saberes, consolidam sua história e cultivam sua cultura. Esses conceitos nos permitem analisar como os ribeirinhos interagem com o espaço em que vivem e como esse espaço é essencial para suas vidas e identidades. Abrange o que Litte (2002) chamou de "espaço biofísico" necessário a reprodução material e cultural, ou o "ambiente biofísico" de Rodrigues (2018). Ademais, do ponto de vista prático, ao integrar conhecimentos tradicionais com o currículo formal, o ensino de geografia contribui para a valorização das experiências e os saberes locais, tornando a educação mais relevante e engajadora para os estudantes no território ribeirinho.

Considerando todos esses pontos, consideramos que essas discussões incentivam o desenvolvimento de futuras investigações em contextos ainda pouco explorados na região Amazônica. As informações obtidas por meio da pesquisa bibliográfica abrem caminho para aprofundar estudos sobre a educação do campo sob a perspectiva ribeirinha.

Além disso, a Geografia, ao tratar de temas como territorialização, uso da terra e a interação entre comunidades ribeirinhas e o meio ambiente, fornece uma abordagem crítica e reflexiva, capacitando os discentes a atuarem como agentes de transformação social em suas comunidades. Iniciativas como o mapeamento participativo, em que os discentes distantes para a criação de mapas situacionais (automapeamento) de seus locais de vivência, têm o potencial de fortalecer tanto a compreensão territorial quanto a identidade comunitária. Assim, práticas pedagógicas dessa natureza, realizadas no âmbito do ensino de Geografia, tornam-se essenciais

para corrigir as discrepâncias existentes entre o ensino e a aprendizagem da escola do campo.

Assim sendo, compreender a educação do campo e o ensino de Geografia sob uma perspectiva espacial ribeirinha exige uma análise atenta aos sujeitos que compõem esse campo, suas vivências, anseios e modos de reprodução social e cultural. É imprescindível conceber a escola e o ensino a partir dessas realidades, considerando-as como ponto de partida, e não apenas como destino das políticas educacionais. Tal princípio é defendido em diversos projetos de educação emancipadora e pedagogias progressistas. Contudo, é igualmente crucial a consideração das contradições do modelo de desenvolvimento promovido pelo Estado. Embora, os direitos desses sujeitos sejam reconhecidos em instrumentos normativos, como as políticas da educação do campo, as práticas e ações do próprio Estado frequentemente contradizem esse reconhecimento, negligenciando ou inviabilizando a materialidade desses direitos. ●

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin. A transposição didática do conceito de território no ensino de geografia. In: GERARDI, Lúcia Helena de Oliveira (Org.). **Ambientes: estudos de geografia**. Rio Claro: Programa de Pós-Graduação em Geografia/UNESP, 2003. p. 235-248.
- BORGES, Heloisa da Silva. **Formação Contínua de Professores (as) no Amazonas**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação e reforma Agrária – PRONERA**. Diário Oficial da União, 5 de novembro de 2010.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – **Educação é a Base**. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 18 agos. 2021.
- BRITO, E. P. de; SHIMASAKI, M. M. **Territórios e identidades dos ribeirinhos pescadores vazanteiros do rio Araguaia em Araguatins, Tocantins**. Confins, v. 48, 2021. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/34236>. Acesso em: 25 set. 2021.
- CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C (org). **Por uma educação do campo**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. Cap. 4, 149-158.
- CABRAL, J. F. B. Olhares sobre a realidade do ribeirinho: uma contribuição ao tema. **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**, v. 6, n. 24, maio. 2002.
- CASTELS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- COLARES; Maria Lília Imbiriba Sousa; PEREZ, José Roberto Rus; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Educação e Realidade Amazônica**. 1. ed. Uberlândia/MG: Editora Navegando, 2018.
- CONCEIÇÃO, F. S; SANTOS, D. M. A; MAFRA, M.V.P. **A descolonialidade para (re) pensar o ensino de Geografia nas escolas do campo ribeirinhas na Amazônia**. Disponível

- em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37413>. Acesso em 26 agost. 2023.
- CORRÊA, R. L. A periodização da rede urbana da Amazônia. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v.4, n.3, p. 39-68, jul/set.1987.
- COSTA, E. M. C. **Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia Marajoara**. Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 142-160, julh./set. 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/37413>. Acesso em 26 agost. 2023.
- CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Formação em alternância nas Amazônias: a Licenciatura em Educação do Campo/UNIFAP-AP e as interfaces com a educação-trabalhoterritório**. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, 2021.
- CRUZ, C. V. R-existências, territorialidades e identidades na Amazônia. **Revista Terra Livre**, Goiânia, v. 1, n. 26, p. 63-89, Jan-Jun/2006.
- HAGE, S.; CORRÊA, S. R. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, v. 4, n. 7, p. p. 123-142, 30 dez. 2019.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-39, 2006.
- FURTADO, L. G. A ribeiridade amazônica: algumas reflexões. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 24, p. 158-182, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2017.
- FREITAS, Marcillio; Correa, Marilene da Silva Freitas. Science, Religion and Amazonia: Education for Sustainability. International Journal of Environmental & Science Education. 2018, v.13, n.3, 275-293.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HAESBAERT, Rogério. **Território e Multiterritorialidade: um debate**. Rio de Janeiro: Geographia, 2007.

HAGE, S.; CORRÊA, S. R. Educação popular e educação do campo na Amazônia. RTPS. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. 123-142, 30 dez. 2019.

LIMA, Elane Andrade Correia. **Diálogos com a natureza, saberes dos povos da floresta amazônica**. Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2008, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível em: <https://www.cult.ufba.br/enecult2008/14454.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2024.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Revista Interações**, s.l, v. 17, n. 1, p. 66-76, s.d. 2016.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Brasília: UNB, 2002.

MALHEIRO, B. C. P; VILAR, B. S; RIBEIRO, R; VELOSO, T. **Territórios da diferença: a relação cidade na Amazônia e sua expressão metropolitana na orla fluvial de Belém**. In: TRINDADE JR., S. C.; TAVARES, M. G. C. (Org.). *Cidades ribeirinhas na Amazônia: mudanças e permanências*. Belém: EDUFPA, 2008, p. 157-183.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; UCHÔA, Iraci Carvalho; BORGES, Heloisa da Silva. A materialidade do trabalho em territórios das águas, terras e florestas da Amazônia. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 37, p. 94-114, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46279>. Acesso em: 19 mar. 2024.

OLIVEIRA, J. S. B. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. **Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 32, p. 73-95, jan/jun. 2015.

PANTOJA, Rildo Alberto. **Mudanças e Permanências numa cidade ribeirinha da Amazônia: um olhar geográfico de Oriximiná (Pa)**. 2012. Monografia (Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Geografia) – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Pará. Oriximiná, 2012.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, Gilberto César Lopes. Quando a escola é uma flexa: Educação Escolar Indígena e Territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 8, n. 3, p. 396-422, set./dez. 2018.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. Rio de Janeiro: Geographia, 1999.

SANTOS, Milton. **Espaço do Cidadão**. 7ª. Ed. São Paulo: Editora da USP, 2007.

SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, E. L; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SILVA, K. V; SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

Artigo recebido em: 24/10/2024

Artigo aprovado em: 08/11/2024

Artigo publicado em: 03/01/2025

Esta obra adota a licença
Creative Commons CC-BY 4.0
Atribuição 4.0 Internacional

