

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR

FRANKLIN CRUZ MARINHO

**TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
AMAZÔNIA RIBEIRINHA DO ESTADO DO AMAZONAS-
BRASIL**

Manaus

2024

FRANKLIN CRUZ MARINHO

**TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA
RIBEIRINHA DO ESTADO DO AMAZONAS-BRASIL**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Geografia, da Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Professora Dra. Francilene Sales da Conceição

Manaus

2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

M338tt Marinho, Franklin Cruz
TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA
AMAZÔNIA RIBEIRINHA DO ESTADO DO
AMAZONAS-BRASIL : / Franklin Cruz Marinho.
Manaus : [s.n], 2024.
76 f.: color.; 21 cm.

TCC - Graduação em Geografia - Licenciatura -
Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2024.
Inclui bibliografia
Orientador: Francilene Sales da Conceição

1. Educação do Campo. 2. Ensino de Geografia. 3.
Amazônia Ribeirinha. 4. Território. 5. Territorialidade. I.
Francilene Sales da Conceição (Orient.). II. Universidade
do Estado do Amazonas. III. TERRITÓRIO DA
EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA
DO ESTADO DO AMAZONAS-BRASIL

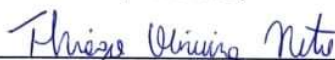
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

Ata de apresentação oral de monografia do aluno **FRANKLIN CRUZ MARINHO** de Licenciatura em Geografia da Escola Normal Superior em 15 de fevereiro de 2024.

Ao décimo quinto dia do mês de fevereiro de 2024, às 10:00 horas, na sala 13 – Mercedes Ponce de Leão na Escola Normal Superior, o aluno **FRANKLIN CRUZ MARINHO**, realizou a sua apresentação de monografia intitulada “**TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA DO ESTADO DO AMAZONAS-BRASIL**”. A banca de defesa foi constituída pelos seguintes membros: **PROFA. MA. FRANCILENE SALES DA CONCEIÇÃO** (presidente), **PROF. ME. THIAGO OLIVEIRA NETO** (membro externo), **PROFA. DRA. IOLANDA AIDA DE MEDEIROS CAMPOS** (membro interno). A presidente deu início à sessão convidando os membros da banca e o graduando para tomar assento e iniciar a apresentação. Após apresentação, foi feita a arguição pelos membros que ao final reuniram-se para decidir que o aluno foi *..Aprovado*....., com a nota *10,0*. A sessão foi encerrada e assinada pelos membros da banca e pelo graduando. Manaus, 15 de fevereiro de 2024.



PROF. MA. FRANCILENE SALES DA CONCEIÇÃO
(Presidente)



PROF. ME. THIAGO OLIVEIRA NETO
(Membro Externo)



PROFA. DRA. IOLANDA AIDA DE MEDEIROS CAMPOS
(Membro Interno)



FRANKLIN CRUZ MARINHO
(Graduando)



Escola Normal Superior
Av. Djalma Batista, 2470 - Chapada
CEP: 69.050-010 / Manaus - AM



DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho as pessoas mais importantes da minha vida, minhas mães Maria José Cruz Marinho e Maria Mirian Marinho Façanha, obrigado por serem meu esteio, minha força e proteção por muitos anos e por toda a dedicação por mim, vencemos juntos; ao meu companheiro Valdinei Oliveira Souza, por toda partilha, dedicação, paciência, compreensão e incentivo durante essa jornada, gratidão; à minha orientadora Dra. Francilene Sales da Conceição, pela confiança depositada, as conversas descontraídas, e principalmente, a empatia nesse processo de construção desta monografia; ao professor Dr. Marcos André Ferreira Estácio que apostou nas minhas possibilidades quanto pesquisador, me assumiu quanto orientando e me incluiu no grupo de pesquisa por ele coordenado; aos meus amigos que sempre me incentivaram a trilhar novos caminhos; e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para que esse momento pudesse ser concretizado”.

Meu muito obrigado!!!

AGRADECIMENTOS

As minhas mães, Mazé e Mirian, pelo apoio incondicional em todas as etapas da minha vida. Amo vocês e não tenho palavras para agradecer;

Ao Valdinei, pelo amor, pelo companheirismo e pela paciência durante minhas ausências;

A minha filha, Rayane, a quem dedico minha gratidão;

Aos meus ancestrais que não estão mais presentes entre nós;

À minha querida orientadora, Francilene, obrigado pelos ensinamentos, pelo acolhimento e pela relação amorosa e compreensiva;

Aos professores da banca por contribuírem com este trabalho;

Aos meus companheiros de curso, Paulo Eduardo e Vitor Emmanuel, pela amizade, pela ajuda mútua, desabafos e risadas nesses quatro anos de graduação;

Às companheiras e aos companheiros do GEPEPH – Grupo de Estudos e Pesquisas Étnico-Políticas e Histórico-Educacionais.

E ao professor Dr. Marcos André Ferreira Estácio que me incluiu no GEPEPH.

Para nos sentirmos bem, é preciso atualizarmos a mente, os pensamentos, os valores e a forma de encararmos os desafios. é mais fácil revoltarmos contra os outros, do que olharmos para dentro!

Paramos? Retrocedemos? Deixamos de lutar. Inseguranças cristalizadas, sonhos abandonados, princípios corrompidos, resultados frustrados.

É hora de trocarmos as roupas, arrancarmos as máscaras e o mais difícil: encararmos nós mesmos no espelho da nossa vida. Olho por olho! Sonho por sonho! VOCÊ por VOCÊ!

Antes de se entregar à derrota, levante a cabeça, se dê a oportunidade, vá à luta e coragem para enfrentar o desconhecido, com o pensamento: EU QUERO, PORTANTO EU FAÇO! E VOCÊ?

*O Espelho...
Bento Augusto*

RESUMO

As “pessoas do campo amazônida”, apresentam especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais. Qualquer política voltada às demandas educacionais dessas populações precisa partir da compreensão do seu modo de vida. Com isso, esta monografia discute as relações que esses sujeitos estabelecem entre a escola e o território em que vivem, além de observar se o ensino, em especial da geografia, dialoga com a realidade social, econômica, ambiental e cultural na qual estão inseridos. A partir disso o objetivo geral deste trabalho é analisar o território da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha na Comunidade Jandira, que está localizada no município de Iranduba no estado do Amazonas, Amazônia Ocidental, considerando as estratégias de lutas, resistências e os desafios didático-pedagógicos para o ensino de geografia nas escolas do campo. E os objetivos específicos são: compreender os movimentos sociais de lutas e resistências no território da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia ribeirinha; entender os caminhos didático-pedagógicos para pensar a educação do campo ribeirinha e o ensino de geografia na Amazônia, em especial no estado do Amazonas; analisar as estratégias territoriais de lutas, resistências e os desafios da educação do campo no ensino de geografia na Amazônia ribeirinha do município de Iranduba-AM. A questão de pesquisa buscou as seguintes indagações: Quais as relações que os envolvidos nesta modalidade de educação estabelecem entre a escola e o território em que vivem? Quais as estratégias de lutas e resistências da Educação do Campo na Amazônia ribeirinha? O ensino de geografia dialoga com a realidade social, econômica, ambiental e cultural dos discentes? Metodologicamente, optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo, com contribuições de elementos do método dialético. Nesta perspectiva, foram realizadas entrevistas e registros fotográficos com base em um caso específico: uma Escola Municipal, localizada em uma comunidade ribeirinha no município de Iranduba/AM. A pesquisa foi precedida de levantamento e análise bibliográfico-documental acerca do tema e da realidade/objeto de discussão. Com base na adoção de metodologias adequadas para o ensino de Geografia na Educação do Campo, constatou-se que o professor da disciplina usa estratégias que dialogam com a realidade social, econômica, ambiental e cultural dos discentes. Sobre o território, não existem políticas públicas para a população, mas sim ações de governo pouco efetivas para a realidade desses ribeirinhos que estão à mercê da boa vontade dos governantes. Para romper com esse fato, é necessário que se efetive Políticas Públicas de Educação que seja capaz de pensar uma educação a partir da identidade e da realidade do território ribeirinho em direção do que propõe a Política de Educação do Campo. O que segue são aprofundamentos acerca da temática levantada no contexto da realidade selecionada para estudo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Geografia. Amazônia Ribeirinha. Território. Territorialidade.

ABSTRACT

The "people of the Amazonian countryside" have specific social, economic, cultural and environmental characteristics. Any policy aimed at the educational demands of these populations needs to start with an understanding of their way of life. With this in mind, this monograph discusses the relationships that these individuals establish between the school and the territory in which they live, as well as observing whether teaching, especially geography, dialogues with the social, economic, environmental and cultural reality in which they are inserted. Based on this, the general objective of this work is to analyze the territory of Rural Education in the Riverside Amazon in the Jandira Community, which is located in the municipality of Iranduba in the state of Amazonas, Western Amazon, considering the strategies of struggle, resistance and didactic-pedagogical challenges for teaching geography in rural schools. And the specific objectives are: to understand the social movements of struggle and resistance in the territory of rural education in Brazil and in the riverside Amazon; to understand the didactic-pedagogical ways of thinking about rural education and geography teaching in the Amazon, especially in the state of Amazonas; to analyze the territorial strategies of struggle, resistance and the challenges of rural education in geography teaching in the riverside Amazon of the municipality of Iranduba-AM. The research question asked the following questions: What relationships do those involved in this type of education establish between the school and the territory in which they live? What are the struggles and resistance strategies of rural education in the riverside Amazon? Does geography teaching engage with the social, economic, environmental and cultural reality of the students? Methodologically, we opted for qualitative research, with contributions from elements of the dialectical method. From this perspective, interviews and photographic records were taken based on a specific case: a municipal school located in a riverside community in the municipality of Iranduba/AM. The research was preceded by a bibliographical and documentary survey and analysis of the subject and the reality/object of discussion. Based on the adoption of appropriate methodologies for teaching Geography in Rural Education, it was found that the teacher of the subject uses strategies that dialog with the social, economic, environmental and cultural reality of the students. Regarding the territory, there are no public policies for the population, but rather government actions that are not very effective for the reality of these riverside dwellers, who are at the mercy of the goodwill of those in power. In order to break with this fact, it is necessary to implement public education policies that are capable of thinking about education based on the identity and reality of the riverside territory in the direction proposed by the Rural Education Policy. What follows is an in-depth discussion of the issue raised in the context of the reality selected for study.

Keywords: Rural Education. Geography Teaching. Riverine Amazon. Territory. Territoriality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Professora Maria Elitia Cavalcante	53
Figura 02 – Localização da Escola Maria Elitia Cavalcante	54
Figura 03 – Produtos comercializados pela comunidade campesina	55
Figura 04 – Ramal de entrada da comunidade	56
Figura 05 – Precariedade do Ramal que dá acesso a comunidade	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – PQA e PCA conforme Bernardo Mançano Fernandes	20
Tabela 02 – Aspectos do paradigma da questão agrária na educação do campo	21
Tabela 03 – Aspectos do paradigma do capitalismo agrário na educação rural	23
Tabela 04 – A Territorialidade e suas definições	34
Tabela 05 – Possibilidades de abordagem do ensino de geografia para a valorização da identidade cultural dos povos do campo	59
Tabela 06 – Formas de promover a valorização dos saberes locais e da perspectiva intercultural no ensino de geografia	60
Tabela 07 – Desafios específicos e sugestões de estratégias que podem ser utilizadas no ensino de geografia em uma região com grande diversidade ambiental e cultural	61

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	MOVIMENTOS TERRITORIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS, LUTAS, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS	15
1.1	Educação do Campo e a Questão Agrária Brasileira	16
1.2	Contextualização e movimentos de lutas pela Educação do Campo no Brasil	25
1.3	Território da Educação do Campo: entre lutas sociais e resistências territoriais	33
1.4	Educação do Campo e Ensino de Geografia	37
1.5	Estratégias de lutas sociais e resistências territoriais da Educação do Campo na Amazônia ribeirinha	40
2	PERCORRENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO RIBEIRINHA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL	45
2.1	O método dialético e a escola do campo: revelando territórios pedagógicos em disputas	47
2.2	O tipo de pesquisa geográfica sobre a Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Amazônia	48
2.3	Procedimentos metodológicos em geografia: Etapas da Educação do Campo e o Ensino de Geografia, estado do Amazonas	49
3	ESTRATÉGIAS TERRITORIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA, ESTADO DO AMAZONAS	52
3.1	Movimentos de lutas e a realidade da Educação do Campo Ribeirinha na Amazônia	53
3.2	Formação de professores, metodologias, ensino e aprendizagem na Escola do Campo Ribeirinha	58
3.3	Estratégias territoriais para ensinar geografia para as Escolas do Campo	64
3.4	Proposições metodológicas para o Ensino de Geografia da Educação do Campo	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
	REFERÊNCIAS	71

INTRODUÇÃO

O Território da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha é um tema bastante relevante e interessante, uma vez que a Amazônia Ribeirinha é uma região caracterizada por comunidades que vivem às margens dos rios e dependem diretamente dos recursos naturais da floresta para sua subsistência. Essas comunidades camponesas/ribeirinhas/indígenas enfrentam desafios únicos em relação à educação. E um dos principais desafios enfrentados na educação do campo na Amazônia Ribeirinha é o acesso à escolarização, pois as comunidades camponesas/ribeirinhas/indígenas, muitas vezes, estão localizadas em áreas remotas e de difícil acesso, o que dificulta a presença de escolas e professores. Além disso, a falta de infraestrutura adequada, como energia elétrica e internet, limita as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Outro desafio aparente é a formação de professores capacitados para atuar nesse contexto específico. Os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com as particularidades da Amazônia Ribeirinha, conhecer as práticas culturais e desenvolver metodologias didático-pedagógicas que estejam alinhadas com a realidade local. Neste sentido, este trabalho traz uma reflexão crítica e investigativa acerca dos saberes e conhecimentos tradicionais ribeirinhos e a sua relação com as aulas de Geografia em uma escola do campo ribeirinha. Diante de todos os desafios que cercam a Educação do Campo e a Educação Ribeirinha no contexto Amazônico, visando uma educação de qualidade e que ofereça condições dignas de estudos para o povo tradicional ribeirinho.

Nesse sentido, o interesse desta monografia é discutir as relações que esses sujeitos estabelecem entre a escola e o território em que vivem, além de observar se o ensino, em especial da geografia, dialoga com a realidade social, econômica, ambiental e cultural na qual estão inseridos.

A partir disso o objetivo geral deste trabalho é analisar o território da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha na Comunidade Jandira, que está localizada no município de Iranduba no estado do Amazonas, Amazônia Ocidental, considerando as estratégias de lutas, resistências e os desafios didático-pedagógicos para o ensino de geografia nas escolas do campo.

E os objetivos específicos são: compreender os movimentos sociais de lutas e resistências no território da Educação do Campo no Brasil e na Amazônia ribeirinha;

entender os caminhos didático-pedagógicos para pensar a educação do campo ribeirinha e o ensino de geografia na Amazônia, em especial no estado do Amazonas; analisar as estratégias territoriais de lutas, resistências e os desafios da educação do campo no ensino de geografia na Amazônia ribeirinha do município de Iranduba-AM.

A questão de pesquisa buscou as seguintes indagações: Quais as relações que os envolvidos nesta modalidade de educação estabelecem entre a escola e o território em que vivem? Quais as estratégias de lutas e resistências da Educação do Campo na Amazônia ribeirinha? O ensino de geografia dialoga com a realidade social, econômica, ambiental e cultural dos discentes?

O recorte espacial escolhido (área de estudo) foi a Comunidade Jandira, localizada na margem esquerda do Rio Solimões, há uma hora de barco da área urbana do município de Iranduba e a 27 quilômetros da capital amazonense.

O método utilizado para essa pesquisa foi o dialético, pois se compreende a realidade e o fenômeno pesquisado a partir das contradições, que envolve disputas territoriais entre os agentes coloniais, o Estado e os povos ribeirinhos, pois as formas de colonialidade imposta pelo pensamento hegemônico colonial tem negado as múltiplas territorialidades dos povos ribeirinhos. E para nos ajudar com este método, trabalhamos com autores como: Moacir Gadotti (2006); Antônio Carlos Gil (2008); Eliseu Savério Sposito (2004); dentre outros.

A metodologia adotada neste estudo possui uma abordagem qualitativa de natureza descritiva exploratória. Em relação aos procedimentos metodológicos foram realizadas pesquisas bibliográficas em livros, artigos, capítulos de livros, teses e monografias, com levantamento de dados sobre o tema estudado. A pesquisa documental e estatística em canais digitais (internet) e levantamento de dados e informações (quantitativas) sobre o recorte espacial analisado.

O estudo fundamentou-se em autores como, Bernardo Mançano Fernandes (2015,2013, 2006, 2004); Miguel Gonzalez Arroyo (2011, 1999); Therezinha de Jesus Pinto Fraxe (2007); Roseli Salete Caldart (2012, 2010, 2003); Mônica Castagna Molina (2002); Antônio Carlos Witkoski (2007); Rogério Haesbaert (1997); dentre outros que discutem a questão da Educação Ribeirinha na Amazônia, práticas pedagógicas e Ensino de Geografia, além da base documental como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A pesquisa de campo com a utilização do instrumento de coleta de dados por meio de entrevistas não estruturadas (abertas), com gravação de voz com povos

ribeirinhos, registros fotográficos e produção cartográfica. E para nos auxiliarmos com as metodologias que usamos, trabalhamos com diversos autores, dentre esses, estão Maria Cecília de Souza Minayo, Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos.

O trabalho está estruturado em 3 capítulos: O primeiro aborda os movimentos didático-pedagógicos da educação do campo em seus contextos, lutas, resistências e desafios. O segundo capítulo aponta a metodologia (tipos de pesquisa e abordagem), o método e os caminhos metodológicos (instrumentos de coletas de dados) que foram desenvolvidos ao longo da pesquisa, bem como a caracterização da área de estudo. O terceiro capítulo aponta as estratégias territoriais por uma educação do campo no ensino de Geografia na Amazônia ribeirinha e na Amazônia ocidental, trazendo a realidade deste modelo de educação, a formação de professores para atuar nas escolas ribeirinhas, as estratégias territoriais para ensinar Geografia, além de trazer proposições metodológicas para lecionar Geografia.

Sendo assim, foi possível constatar que os saberes locais e a cultura da comunidade estão presentes na realidade das aulas de Geografia na escola ribeirinha pesquisada de maneira direta e indiretamente, promovendo a inclusão e o fortalecimento da identidade dessas populações ribeirinhas. Fazem-se necessárias políticas públicas educacionais de adequação curricular que de fato tenham enfoque nos saberes socioculturais e tradicionais ribeirinhos e que seja voltado de modo participativo e de valorização para esses saberes, onde a Geografia atue de modo atrelado a esses saberes e os saberes produzidos neste componente curricular.

Os resultados obtidos apontam a necessidade também de estrutura física e materiais pedagógicos adequados, além de formação continuada que envolva de fato a Geografia no meio ribeirinho e os saberes locais. Assim poderemos avançar na luta por uma educação de qualidade na Amazônia atrelando ao conhecimento científico da Geografia nesta região. Espera-se que esta pesquisa tenha contribuído para a compreensão da realidade educacional das comunidades camponesas/ribeirinhas/indígenas da Amazônia, especialmente em relação à Educação do Campo. Além disso, os resultados poderão subsidiar a formulação de políticas públicas mais efetivas e direcionadas para a melhoria da educação nessas áreas, considerando suas particularidades culturais e socioambientais.

CAPÍTULO 1: MOVIMENTOS TERRITORIAIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS, LUTAS, RESISTÊNCIAS E DESAFIOS

Este capítulo inicia-se com a letra da canção “Não vou sair do campo” do cantor e compositor Gilvan Santos¹,

Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola

O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé
Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé

Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização

Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta

¹Em 2004, o Setor de Educação do MST produziu o CD Cantares da Educação do Campo.

Quem a sua força empresta
 Nos quilombos nas aldeias
 E quem na terra semeia
 Venha aqui fazer a festa.
 Não vou sair do campo.

Gilvan Santos. 2001. Gravação Independente

A letra dessa música retrata muito bem uma das grandes demandas dos povos do campo, da floresta e das águas. Que é o direito de ter uma escola que seja do e no campo. Uma escola que respeite e valorize a identidade e a cultura camponesa. O músico traz em sua canção a diversidade cultural dos povos e sujeitos que compõem o território do campo.

1.1. Educação do Campo e a Questão Agrária Brasileira

A Amazônia Ribeirinha é uma região caracterizada por sua relação estreita com os rios e pela ocupação das comunidades camponesas/ribeirinhas/indígenas que vivem em casas flutuantes ou em palafitas às margens dos rios. Essas comunidades possuem uma cultura² e modo de vida próprio, sendo que a pesca e a agricultura de subsistência são as principais atividades socioeconômicas.

Lira e Chaves (2016), definem que,

As principais características das comunidades ribeirinhas na Amazônia incluem: a relação de respeito entre [ser humano] e natureza, sem dissociar o [ser humano] do ambiente natural, permitindo o manejo do ambiente sem degradação dos recursos naturais; as atividades coletivas que representam a solidificação dos laços de parentesco e compadrio, fortalecendo a organização social, política e cultural das populações tradicionais o uso e manejo coletivo dos recursos locais, orientados por saberes tradicionais e em bases comunicativas e cooperativas; as singularidades regionais próprias, como o uso do território, relações sociais de trabalho, relações de compadrio e parentesco; e o amplo conhecimento sobre o ambiente amazônico e suas diversas formas de uso e manejo, baseado na

²Em se tratando do campesinato, a cultura se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades com as transformações necessárias à sua reprodução material e espiritual, gerando uma miríade de expressões particulares que, ao mesmo tempo, respaldam-se em elementos societários gerais, marcando sua humanização e humanizando a natureza, em um intrincado complexo de agroecossistemas (Tardin, 2012, p. 181)

reciprocidade com a natureza (p. 73-75).

Esse modo de vida ribeirinho na Amazônia produz relações sociais coletivas, na qual consideram os saberes e conhecimentos tradicionais das comunidades. De acordo com Fraxe, Pereira e Witkoski (2007), as populações ribeirinhas da Amazônia representam uma mistura de diferentes grupos sociais (indígenas, nordestinos e imigrantes de outras regiões). Apesar de serem grupos sociais distintos e portadores de identidade e lógicas culturais diferentes em um mesmo recorte espacial, vale salientar que na Amazônia o conhecer, o saber, o viver e o fazer, foram processos predominantemente indígenas. E esses valores foram sendo incorporados por diferentes grupos sociais que hoje habitam este território.

Essas populações vivem em áreas rurais, às margens de rios e lagos na Amazônia brasileira, distribuindo-se em uma área geográfica com cerca de 5.020.000km². No Estado do Amazonas, a população estimada, no ano de 2010, foi de 3.483.985 habitantes e 728.495 (20,1%) viviam em área rural (IBGE, 2010).

Apesar dos desafios, mais de 20% da população do Estado do Amazonas, de acordo com dados do IBGE, vivem nas comunidades rurais, e isso têm demonstrado resiliência e capacidade de adaptação, buscando formas de garantir a sustentabilidade de seus territórios e modos de vida, ao mesmo tempo em que lutam por seus direitos e reconhecimento.

A educação na Amazônia Ribeirinha enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a dificuldade de acesso às escolas, a falta de formação e valorização dos professores, entre outros. Além disso, a diversidade cultural e linguística presentes nessa região também demandam um olhar atento para as práticas pedagógicas.

Mas, apesar disso, o movimento social do campo está trabalhando com várias estratégias para melhorar a educação básica nas áreas rurais de diversas maneiras. De acordo com Arroyo e Fernandes (1999),

Algumas das estratégias incluem: o desenvolvimento de novos conteúdos e processos pedagógicos específicos para a realidade do campo, visando uma educação básica do campo; a promoção de uma educação de qualidade, específica para o meio rural e voltada para o contexto do campo, com ênfase na valorização da cultura, dos valores e da luta do campo; o estímulo à formação de professores e educadores comprometidos com as demandas e particularidades das áreas rurais; a defesa de uma tecnologia voltada para a agricultura

familiar e o desenvolvimento sustentável, em harmonia com o meio ambiente; a valorização dos valores culturais típicos do povo do campo e promoção de uma educação escolar vinculada a um projeto democrático popular do Brasil e do campo; a busca por uma educação vinculada ao movimento social do campo, acreditando que somente assim a educação se tornará realidade no campo; a vinculação da educação básica aos direitos, colocando-a no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana, como saúde, cooperação, justiça e cidadania. Essas ações, para os autores, demonstram o compromisso do movimento social do campo em promover uma educação de qualidade e contextualizada para as áreas rurais, reconhecendo as especificidades e necessidades dessas comunidades (p. 10)

Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como a educação do campo se organiza nesse território específico, levando em consideração as particularidades da Amazônia Ribeirinha. Isso implica analisar as políticas públicas voltadas para a educação na região, as experiências pedagógicas desenvolvidas nas escolas ribeirinhas, as práticas de ensino aprendizagem que valorizam as culturas locais, entre outros aspectos.

Como a maioria do restante do país, a educação do campo não existe na região; o que existe são poucas escolas no campo com uma pedagogia urbana, sem compromisso com o ser camponês enquanto sujeito. Os municípios continuam desenvolvendo práticas reacionárias, sem levar em conta os interesses e as experiências já existentes da sociedade camponesa. Tais experiências constituem-se em práticas pontuais, que muitas vezes desqualificam todo o acúmulo e a riqueza cultural das populações rurais no que se refere à educação, não surtindo mudanças significativas (França, 2007, p. 72)

Até aqui podemos observar o desafio significativo na promoção da educação no campo, destacando a falta de consideração para as particularidades e necessidades das comunidades do campo. E com isso, vários problemas podem surgir de uma abordagem que não leva em conta a realidade e a identidade do povo camponês.

O uso de uma abordagem pedagógica urbana em escolas do campo pode não ser eficaz, pois pode não se alinhar com a cultura, tradições e realidades específicas do meio rural. Uma pedagogia mais contextualizada e sensível ao ambiente rural pode ser mais benéfica. A falta de compromisso com a identidade camponesa pode levar a uma desconexão entre o conteúdo educacional e a vida cotidiana das comunidades campesinas. Valorizar e incorporar a cultura local nas práticas educacionais pode

ajudar a tornar a educação mais relevante e significativa.

Qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e num modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano (Caldart, 2010).

E essas práticas, muitas delas adotadas pelos municípios, podem ser reacionárias, o que pode contribuir para a perpetuação de desigualdades educacionais. Estratégias mais progressistas e inclusivas podem ser necessárias para superar esse desafio. Desqualificar as experiências camponesas pode ser prejudicial, pois nega o valor do conhecimento local acumulado ao longo das gerações. Reconhecer e integrar essas experiências na educação pode enriquecer o processo educacional.

A ênfase em práticas educacionais pontuais sem uma abordagem abrangente pode resultar em mudanças superficiais que não abordam os problemas fundamentais. Uma abordagem mais holística e sustentável pode ser necessária para efetuar mudanças significativas.

Para melhorar a educação no campo, é fundamental envolver as comunidades locais, ouvir suas necessidades e colaborar com eles no desenvolvimento de abordagens educacionais mais apropriadas. Além disso, promover políticas educacionais inclusivas e sensíveis à diversidade cultural pode ser crucial para enfrentar os desafios descritos.

Além disso, a pesquisa também busca identificar as potencialidades deste território em relação à educação do campo. Fernandes (2004, p. 8) afirma que, o território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola.

A Educação do Campo carrega em si o significado territorial. Por essa razão, a Pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas, uma atenção desdobrada na construção dos métodos de análise e nas escolhas dos procedimentos metodológicos. Esses cuidados são fundamentais para que os resultados das pesquisas não sejam genéricos, porque os territórios, o Campo e as realidades são específicas, por mais amplas que sejam, estamos tratando dos territórios camponeses (Fernandes, 2006, p. 35).

A Educação do Campo possui está associada ao debate territorial, pois

considera em seus estudos a relação entre educação/ensino e a territorialidade camponesa. Fernandes (2006) propôs a ideia de dois tabelas analíticas para compreender a realidade agrária brasileira: o "Paradigma da Questão Agrária (PQA)" e o "Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)". O tabela 01 busca construir uma síntese esquemática deste entendimento.

Tabela 01: PQA e PCA conforme Bernardo Mançano Fernandes

Paradigma da Questão Agrária:	Paradigma do Capitalismo Agrário:
<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enfatiza a existência de contradições e conflitos no campo brasileiro. ● Destaca a presença de relações sociais e econômicas historicamente desiguais entre os diferentes atores no meio rural. ● Reconhece a existência de movimentos sociais e lutas pela terra como parte integrante da dinâmica agrária. 	<p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Foca na compreensão das transformações econômicas e estruturais no campo brasileiro. ● Considera a penetração do modo de produção capitalista na agricultura.
<p>Pontos-chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conflitos pela posse da terra. ● Lutas por reforma agrária e redistribuição de terras. ● Questões relacionadas à concentração fundiária e desigualdade social no campo. 	<p>Pontos-chave:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Expansão de formas capitalistas de produção agrícola. ● Integração do agronegócio na economia global. ● Desenvolvimento de relações capitalistas de produção e comercialização.
<p>Enfoque Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prioriza a análise das relações sociais e dos conflitos de classe no contexto agrário. ● Destaca a importância dos movimentos sociais como agentes de transformação. 	<p>Enfoque Econômico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prioriza a análise das mudanças estruturais e econômicas na agricultura. ● Reconhece a inserção do agronegócio no mercado global como uma força motriz.

Fonte: Fernandes, 2013. Organização: MARINHO, Franklin Cruz, 2024.

Estes dois paradigmas complementam-se na análise da realidade agrária brasileira, abordando tanto as dimensões sociais e de luta por direitos quanto às mudanças econômicas e estruturais relacionadas ao capitalismo agrário. Essa abordagem dupla busca captar a complexidade da dinâmica rural no Brasil, considerando tanto os aspectos de justiça social quanto as transformações econômicas e produtivas. Interpretando a diferença entre o PCA e o PQA, Fernandes (2015) afirma que:

Os paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário tratam os problemas da diferenciação e da expropriação do campesinato no capitalismo através de diferentes perspectivas: a questão agrária é da natureza do capitalismo, portanto, esses problemas não serão solucionados sem a superação da sociedade capitalista; o capitalismo agrário criou o agronegócio, o modelo mais eficiente para o desenvolvimento da agropecuária, de modo que a existência do campesinato na sociedade capitalista só pode acontecer de forma subalterna (p. 85)

O paradigma da questão agrária na educação do campo, conforme proposto por Fernandes (2015), destaca-se por uma abordagem crítica e comprometida com a realidade social e econômica dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. A tabela 02 traz alguns aspectos fundamentais e significativos desse paradigma para a educação do campo.

Tabela 02: Aspectos do paradigma da questão agrária na educação do campo

Paradigma da Questão Agrária na Educação do Campo

Contextualização Histórica e Social:

- Bernardo Mançano Fernandes destaca a importância de compreender a questão agrária dentro de um contexto histórico e social mais amplo, considerando as relações de poder, as lutas sociais e a construção histórica do espaço rural.

Lutas e Movimentos Sociais:

- O autor ressalta a relevância dos movimentos sociais ligados à questão agrária, como os movimentos de trabalhadores sem-terra, na busca por justiça social, reforma agrária e melhores condições de vida para a população rural.

Educação como Instrumento de Transformação:

- A educação do campo, de acordo com Fernandes, deve ser entendida como um instrumento de transformação social e de promoção da cidadania. Ela não deve apenas reproduzir modelos dominantes, mas sim contribuir para a emancipação dos sujeitos do campo.

Diálogo com a Realidade Local:

- O paradigma proposto enfatiza a importância de uma educação contextualizada, que dialogue com a realidade local dos sujeitos do campo, considerando suas práticas culturais, modos de vida e desafios específicos.

Interdisciplinaridade e Construção do Conhecimento:

- Bernardo Mançano Fernandes defende uma abordagem interdisciplinar na educação do campo, buscando integrar diferentes áreas de conhecimento para uma compreensão mais completa e crítica da realidade rural. A construção do conhecimento deve ser participativa, envolvendo os sujeitos do campo como protagonistas de seu próprio processo educativo.

Crítica ao Modelo Dominante:

- O autor critica o modelo educacional dominante, que muitas vezes reproduz desigualdades e não atende às especificidades e necessidades da população rural.

Ele propõe uma educação que questione as estruturas sociais injustas e contribua para a transformação da realidade.

Fonte: Fernandes, 2013. Organização: MARINHO, Franklin Cruz, 2024.

O paradigma da questão agrária na educação do campo, segundo Fernandes (2006), busca, portanto, superar visões simplistas e instrumentalistas da educação, promovendo uma abordagem mais crítica, contextualizada e comprometida com a justiça social no meio rural. De acordo com Fernandes (2006),

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (p. 37).

Como mencionado pelo autor, a discussão sobre a Educação Rural muitas vezes envolve a análise do paradigma do capitalismo agrário. Nesse contexto, o termo "capitalismo agrário" refere-se a um modelo econômico em que as relações sociais no campo estão inseridas no sistema mais amplo do agronegócio³. No entanto, é importante ressaltar que diferentes perspectivas e interpretações podem coexistir nesse debate.

O argumento central apresentado é que, sob o paradigma do capitalismo agrário, a Educação Rural é moldada de acordo com os princípios desse modelo econômico. Isso implica que as instituições envolvidas na construção da Educação Rural estão orientadas pelos interesses do agronegócio, em detrimento dos camponeses e das comunidades rurais. Assim, os camponeses são percebidos como subalternos, ou seja, ocupam uma posição inferior e não são os protagonistas do processo educacional rural.

Essa visão sugere que a Educação Rural é direcionada para atender às

³De acordo com Fernandes (2008, p. 48), o agronegócio é “uma construção ideológica para tentar mudar a imagem latifundista da agricultura capitalista. O latifúndio carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração de terra, do coronelismo, da subserviência, do atraso político e econômico”. Com isso podemos observar que o conceito de agronegócio vem carregado de ideologia do capitalismo agrário, com a intenção de mascarar os velhos problemas da questão agrária mediante a utilização de um novo termo.

demandas do agronegócio, muitas vezes negligenciando as necessidades e perspectivas específicas das comunidades rurais e dos próprios camponeses. Os interesses do capital, que podem incluir a maximização dos lucros e a eficiência econômica, podem prevalecer sobre as considerações sociais, culturais e educacionais das populações rurais.

A tabela 03 traz os pontos-chave a serem considerados ao discutir o paradigma do capitalismo agrário na educação rural.

Tabela 03: Aspectos do paradigma do capitalismo agrário na educação rural

Paradigma do Capitalismo Agrário na Educação Rural

- É um modelo de Educação que busca o desenvolvimento do capitalismo no campo, e não possui interesse no desenvolvimento e na melhoria da qualidade de vida das pessoas que nele vivem. A educação rural foi criada com base nos interesses do capital, e consequentemente é fruto dos interesses deste.
- Um ensino que visa um novo modelo de negócio que tem como base a industrialização, já que, neste caso o agronegócio, defensor da Educação Rural, é o agente que leva os Estados a formularem políticas educativas “em resposta à demanda de uma força de trabalho qualificada tanto na indústria quanto na agricultura”
- O paradigma tem como base a modernização do campo, através da introdução de máquinas e equipamentos, insumos agrícolas, técnicas de manuseio e de administração rural, dentre outros. Devido a isso, se faz necessário algum tipo de instrução a ser adquirida por meio da educação.
- Objetivo deste modelo, diz que a escola é responsável pela capacitação do estudante, sendo assim, ela buscava “treinar ao invés de educar” e, esse “treinamento” tinha por finalidade atender os interesses das elites.

Fonte: Fernandes, 2013. Organização: MARINHO, Franklin Cruz, 2024.

De acordo com Santos e Miguel (2012), a diferença básica entre os dois reside no fato de que o primeiro há o envolvimento dos atores que compõem esse espaço, cooperando uns com os outros e lutando por políticas públicas ineficientes e de puro interesse econômico. A segunda, apenas visa interesses do capital, não existindo aí nenhuma “querela” agrária. E que o rural é compreendido como relação social do campo a ser inserido no modelo econômico predominante, no caso, o agronegócio. Nesse sentido, a Educação Rural é fruto dos interesses do capital, e contrária a essa ideia, tem-se a Educação do Campo.

A Amazônia Ribeirinha possui uma rica biodiversidade e uma profunda relação com a natureza, o que pode ser explorado de forma pedagógica. Além disso, as

comunidades camponesas/ribeirinhas/indígenas possuem saberes tradicionais e conhecimentos ancestrais que podem ser incorporados no processo educacional. Nesse sentido, a educação do campo deve ser construída com os sujeitos do/no campo⁴, entendendo que estas populações merecem uma educação que compreenda e valorize a sua condição de seres humanos integrantes de um determinado contexto histórico, político, social e cultural, rompendo com uma escolarização meramente compensatória, mas que ao contrário, deve ser dialógica e emancipatória (Silva *et al.*, 2020).

As expressões “do” e “no” campo, logo acima, levam em consideração que a Educação do Campo deve abranger os valores, os costumes, a cultura, a produção, o modo de vida dos povos do campo e não a imposição de uma educação que pertencem às cidades e que não possuem nenhuma ligação com esses povos. Nesse sentido, “[...] fica a definição de que o direito à Educação do Campo pertence a todos àqueles que vivem “do” e “no” campo, e não somente aos que vivem “do” campo” (Cavalcante, 2010).

Diante do exposto, ambos modelos de educação são direcionados para as mesmas populações. Entretanto, as bases que conduziram as suas criações possuem objetivos distintos. Além disso, os interesses que as envolvem são embasados em questões que não possuem nenhuma similaridade uma com a outra. A educação do campo foi criada com base no princípio da cooperação e da solidariedade visando, principalmente, o bem-estar e a melhoria de vida dos povos que neste território habitam, ao contrário da educação rural que foi criada para satisfazer os interesses do capital

Além disso, temos que compreender que é fundamental respeitar a educação do campo na Amazônia Ribeirinha, identificando os desafios a serem enfrentados e as potencialidades a serem exploradas nesse contexto. Isso contribuirá para a construção de uma educação mais inclusiva, que respeite e valorize as particularidades das comunidades ribeirinhas, promovendo o desenvolvimento

⁴No campo: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), e do campo: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), assumida na perspectiva de continuação da “luta histórica pela constituição da educação como um direito universal” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 26), que não deve ser tratada nem como serviço nem como política compensatória e muito menos como mercadoria.

sustentável⁵ e a valorização da cultura local.

1.2. Contextualização e movimentos de lutas pela Educação do Campo no Brasil

Embora as nomenclaturas Educação Rural e Educação do Campo sejam parecidas, elas possuem fins diferentes. Na Educação Rural, o que prevalecia era o interesse capital, e não o bem comum dos moradores que residiam nesse contexto. Já a Educação do Campo nasce exatamente das lutas dos movimentos sociais que visam na educação melhorias da qualidade de vida para as pessoas que necessitam dessa educação e não o favorecimento do capital. Além disso, a Educação do Campo considera as populações que vivem no contexto rural, partindo de uma perspectiva de ensino escolar que esteja pautada no seu próprio território e na valorização dos seus saberes, constituindo assim uma educação emancipadora. De acordo com Arroyo (2011), para se ter uma educação emancipadora é necessário garantir o conhecimento a essa história de resistências e de emancipação, dando centralidade nos currículos de formação e de educação básica sobretudo à diversidade de resistências, de ações e movimentos da diversidade de coletivos e de povos do campo; reconhecendo os saberes acumulados sobre esses processos de resistência e de libertação em sua rica diversidade como direito ao conhecimento; e incorporando-os nas escolas e nos currículos de formação.

Para compreender a História da Educação do Campo, podemos dividir o processo em três períodos, onde o primeiro é marcado pela negação dos sujeitos do campo nas políticas públicas educacionais realizadas pelo Estado – a Chamada Educação Rural, o segundo é marcado por iniciativas de educação popular e de embates dos movimentos sociais camponeses junto ao Estado, e o terceiro momento é marcado pelo rompimento com a Educação Rural e o Surgimento da Educação do Campo – uma educação que reconhece a identidade e a cultura dos povos do campo.

O texto da constituição de 1946 mostra nitidamente que o Estado não tinha uma preocupação direta com o ensino às populações rurais:

⁵Desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades. Ele contém dois conceitos-chave: o conceito de necessidades essenciais dos pobres do mundo, que devem receber a máxima prioridade; e a noção das limitações que o estágio da tecnologia e da organização social impõe ao meio ambiente, impedindo-o de atender às necessidades presentes e futuras. (Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 1988, p. 46)

Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes

Em 1961, num período politicamente tenso, próximo do golpe militar de 1964 é sancionada a Lei 4.024/61, que fixou diretrizes e bases (LDB) para o ensino e não se referiu à educação voltada aos povos dos territórios rurais. Somente após a constituição de 1988 é que houve mudanças na LDB que foi promulgada em 1996.

A Lei 9.394/96 (LDB), como fruto do processo de redemocratização do país, traz em seu Art. 28: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos [estudantes] da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural

Nesse sentido, “ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de Diretrizes Operacionais para uma educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país” (Brasil, 2002, p. 28)

Por isso, o final dos anos de 1990 foi fundamental para o surgimento da concepção da Educação do Campo que vem historicamente tentando romper com a lógica da Educação Rural. Com a realização dos eventos nacionais, em 2001, como resposta a fortes pressões populares e o engajamento de alguns intelectuais, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Veja o que diz as Diretrizes Operacionais:

Art. 2º - Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam a

adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo Único: A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa dos projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (Brasil, 2002, p. 37).

Numa releitura das Diretrizes Operacionais, em particular, do parecer da relatora, Fernandes (2005) complementa afirmando que o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio⁶ e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação.

No ano de 2008, houve a publicação das Diretrizes Complementares para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Ambas as diretrizes, conjuntamente com a LDB, são importantes fontes jurídicas que podem subsidiar o trabalho político e pedagógico na escola, ou ainda, toda organização do trabalho pedagógico escolar.

Para Calazans (1993), a categoria Educação do Campo inicia a sua construção no Brasil na década de 1990, e vem como o objetivo de desatrelar de um modelo de educação e política econômica comprometido com as oligarquias rurais, além de oferecer um ensino de qualidade para populações identificadas como agricultoras(es), criadoras(es), extrativistas, pescadoras(es), ribeirinhas(os), caiçaras, quilombolas e seringueiras(os) que são realmente as(os) verdadeiras(os) interessadas(os) na questão (camponesas(es) em todas as categorias de sem-terra a pequenas(os) produtoras(es)) que sempre ficaram à margem do debate na implementação deste modelo de educação.

Essa iniciativa busca sempre atender às demandas e peculiaridades dessas comunidades, promovendo uma formação mais contextualizada e voltada para as

⁶O termo latifúndio, de origem latina, era usado na Roma Antiga para referir-se às extensões de terra controladas pela aristocracia e passou a ser utilizado para designar grandes propriedades de terra em geral” (MEDEIROS, 2012, p. 445).

necessidades locais, possibilitando assim que todas(os) se desenvolvam de forma integral, em um espaço que respeite a sua cultura e valores.

De acordo com o Decreto Nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA em seu Art. 1º, § 1º, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Para Martins (2008), pode-se caracterizar educação do campo como um movimento, constituído pelos sujeitos sociais que integram as realidades camponesas, e que, almeja vincular o processo de vida no campo com os pressupostos educacionais, aliando assim escola e vida, os pressupostos da cotidianidade rural e os processos educativos formais.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2008, p. 25):

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

Camacho (2017) afirma que, “este modelo de Educação no país, tem dois marcos históricos, sendo o primeiro no ano de 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, em parceria com a Universidade de Brasília - UNB e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, realizou o I Encontro Nacional de Educadores de Reforma Agrária” (p.187). O segundo marco histórico da Educação do Campo, de acordo com o autor, “se deu a partir da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, ocorrido em 1998, que formaram a

Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” (p.187).

Deste modo podemos observar que, o desenvolvimento da Educação Básica específica das áreas rurais do Brasil, foi e é uma aspiração dos movimentos sociais de reforma agrária, que “concebem a Educação do Campo como um processo formativo de pessoas enquanto sujeitos coletivos” (Braz *et al.*, 2012, p. 5).

Os princípios deste modelo de educação estão entrelaçados aos de lutas/resistências pelos direitos sociais, pela diminuição da desigualdade, pelo reconhecimento e valorização da identidade campesina. Visando sempre uma educação que tenha como premissa o desenvolvimento da/do sujeita(o) que vive no/do campo e sua interdependência da realidade urbana.

Santos (2020) afirma que a história da Educação do Campo no Brasil foi dividida em dois momentos, onde o primeiro, foi marcado por lutas e conquistas e que estas estavam atreladas à conjuntura política e econômica que se estendeu de 1997 a 2010, na constituição e institucionalização da educação do campo no âmbito do Estado brasileiro. O segundo momento foi marcado por lutas e resistências, e estas estavam atreladas à conjuntura política e econômica que se estendeu de 2011 a 2019, marcado por dois momentos específicos: o dos governos Dilma Rousseff - PT e Michel Temer - MDB, continuando com o governo Jair Bolsonaro - PSL, que foi marcado pelo aprofundamento da política econômica neoliberal com incremento do conservadorismo a partir do governo, em início, de Jair Bolsonaro.

De acordo com Baptista (2003), a educação do campo nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbanocêntrica. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos estudantes campesinos com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

A Educação do Campo conta com amparo legal conforme art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº 9.394/96), que estabelece o direito da população campesina a um sistema de ensino adequado às suas peculiaridades regionais e de vida. Como afirma o artigo abaixo,

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos [estudantes] da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Este tipo de modalidade de educação, apesar de ser resiliente, enfrenta grandes problemas de qualidade e acessibilidade, e ainda não alcançou níveis desejáveis de democratização no Brasil.

Entretanto, a Lei nº 9.394/96 trouxe a chave que abria o campo do direito para os movimentos sociais reivindicarem a escola para as(os) sujeitas(os) do campo. A força do MST e da sociedade civil se mostrou presente na LDBEN, bem como nas legislações vindouras, destaca-se: o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Doebec.

Caldart (2001) reforça a importância do MST, para uma sociedade, quando justifica o seu surgimento, dizendo que

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, também conhecido como Movimento dos Sem-terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná. Hoje o MST está organizado em 22 estados, e segue com os mesmos objetivos definidos neste Encontro de 84 e ratificados no I Congresso Nacional realizado em Curitiba, em 1985, também no Paraná: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (p. 207).

A Educação do Campo é um movimento social que surgiu como uma resposta à exclusão educacional vivenciada pelos povos do campo. E que, historicamente, essas experiências foram marginalizadas e ignoradas pelas políticas públicas, o que trouxe reflexões para a qualidade da educação oferecida nessas regiões.

Nesse contexto, é essencial compreender o significado e os desafios da

Educação do Campo no Brasil. A educação nesse contexto é caracterizada pela identidade territorial, pelos saberes tradicionais, pelas relações com a natureza e pelo trabalho, que são elementos fundamentais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento local.

Portanto, a Educação do Campo vai além de um modelo pedagógico, tornando-se um movimento social que busca promover a cultura e os modos de vida das comunidades rurais. Para Martins (2008),

Ao relacionar escola e vida, também se almeja a veiculação de uma determinada concepção de campo, na qual esse seja um lugar de vida. Essa compreensão distingue da concepção de campo hegemônico, na qual o campo é apenas um espaço de produção, na qual não os meios para socialização, cultura, educação para os moradores da zona rural, não estão inseridos. Assim, compreender o processo de Educação do Campo, e não no campo, é também constituir esse com um espaço de existência, com todos os elementos disponíveis em outros espaços, como as cidades (p. 2).

E para compreender a importância da Educação do Campo, é fundamental analisar as diferenças entre a realidade rural e urbana. As áreas rurais possuem especificidades que precisam ser vistas, como a diversidade de culturas, os modos de produção, a organização comunitária e a relação com o meio ambiente. O conceito “campo” se constrói como antítese do conceito “cidade”, demarcando a existência de uma realidade adversa, contrária, antagônica. Podendo as palavras influenciarem em idealizações, no caso das que se referem à cidade – urbano, e depreciações, no caso das palavras que se referem ao campo - rural (Jacinto, 2010, p. 180). Essas particularidades tornam uma educação que está em sintonia com essa realidade, fortalecendo as identidades locais e preparando os estudantes para atuarem de forma crítica e transformadora em suas comunidades.

Para Martins (2008), o campo é:

Mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e movimentos sociais; é ponto de partida para uma série de reflexões sociais; é um espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares; é ainda um espaço com dimensões temporais independentes do calendário convencional civil. Enfim, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos a partir de determinadas sínteses sociais, que são específicas, de dimensões diferentes das urbanas (p. 4)

No entanto, a implementação da Educação do Campo enfrenta desafios

experimentais, e um dos obstáculos é a falta de políticas públicas tratadas especificamente para essas regiões. Existe também uma necessidade de se promover a formação de professores qualificados para atuarem nas áreas rurais, valorizando os saberes locais e a cultura dessas comunidades. Além disso, é preciso garantir uma infraestrutura adequada nas escolas do campo, proporcionando um ambiente favorável para a aprendizagem. Já que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo no seu artigo 2º Parágrafo único, aponta os elementos que definem a identidade da educação e da escola do campo que, por sua vez, anota também sua especificidade.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Brasil, 2003, p. 202-203).

Outro desafio para a Educação do Campo no Brasil é a superação da visão preconceituosa e estereotipada sobre as práticas rurais. No imaginário social muitas vezes associa a vida no campo à pobreza e à falta de oportunidades. Esse estereótipo contribui para a invisibilidade e o descaso das políticas públicas em relação às áreas rurais, dificultando a valorização da identidade e dos saberes dessas comunidades.

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário desconstruir paradigmas, preconceitos e pensamentos, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade.

Diante dessa realidade, é fundamental garantir políticas públicas que promovam a Educação do Campo no Brasil. Sendo mais do que necessário que o Estado reconheça a importância da formação de professores matriculados para atuarem nas áreas rurais, suporte pedagógico e financeiro para as escolas do campo e implemente uma política educacional que valorize a cultura, os saberes locais e as práticas pedagógicas contextualizadas. Para Braz *et al.* (2012),

A Educação do Campo propõe repensar os projetos e propostas pedagógicas; a inserção da comunidade escolar nos contextos familiares rurais; o rompimento de barreiras burocráticas que promovam a exclusão da população escolar; a reestruturação do currículo de forma a promover um trabalho interdisciplinar; a possibilidade de que os sujeitos do campo se tornem agentes de seu

próprio desenvolvimento; a construção de uma identidade; a melhoria nos aspectos infra estruturais dos ambientes escolares e o desenvolvimento de uma gestão democrática (p. 5)

A Educação do Campo no Brasil é um movimento social que busca garantir uma educação de qualidade para os estudantes das áreas rurais, valorizando sua identidade e cultura. No entanto, a implementação dessa educação enfrenta desafios, como a falta de políticas públicas adequadas e a superação de estereótipos negativos sobre as populações rurais. Portanto, é necessário promover a formação de professores qualificados, garantir a infraestrutura adequada nas escolas e promover os saberes tradicionais das comunidades do Campo, águas e florestas, para que a Educação do Campo adquira seu papel de promover a inclusão e o desenvolvimento das áreas campestres do Brasil.

1.3. Território da Educação do Campo: entre lutas sociais e resistências territoriais

Quando se trata dos conceitos da Geografia, é possível imaginar que esses conceitos são: espaço, lugar, paisagem, região e território. E o território como um conceito, é uma categoria que expressa relações de poder sobre um determinado espaço e que é estabelecido por meio das relações.

Segundo Haesbaert (1997),

O território deve ser visto na perspectiva não apenas de um domínio ou controle politicamente estruturado, mas também de uma apropriação que incorpora uma dimensão simbólica, identitária e, porque não dizer, dependendo do grupo ou classe social a que estivermos nos referindo, afetiva (p.41)

O território é, pois, um novo paradigma que responde a um certo número de funções geográficas, sociais e políticas, que se inscrevem no universo da memória, das representações e dos valores (Medeiros, 2008, p. 218).

E para entendermos melhor sobre esta categoria da geografia, é preciso compreendermos antes o conceito de territorialidade. Para explicar sobre este conceito e suas definições, a tabela 04 traz alguns autores.

Tabela 04: A Territorialidade e suas definições

Contribuição:	Definição:
---------------	------------

<p>Marcos Aurélio Saquet</p>	<p>“a territorialidade [...] é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico, através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado”. “É um fenômeno social, que envolve indivíduos que fazem parte de grupos interagindo entre si, mediados pelo território; mediações que mudam no tempo e no espaço” (2010, p. 19).</p> <p>(...) a territorialidade é o acontecer de todas as atividades cotidianas [...] resultado e determinante do processo de cada território, de cada lugar; é múltipla, e por isso, os territórios também o são, revelando a complexidade social, e ao mesmo tempo, as relações de domínios de indivíduos ou grupos sociais com uma parcela do espaço geográfico, outros indivíduos, objetos, relações (2010, p. 129).</p> <p>A territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos que fazem parte do mesmo grupo e de grupos distintos. Há continuidade e descontinuidade no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar (2009, p. 88).</p> <p>A territorialidade corresponde às relações sociais e as atividades diárias que [os seres humanos] têm com a sua natureza exterior. É resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e reorganização da vida quotidiana [...]. [De modo que] a identidade é construída pelas multiterritorialidades que estabelecemos todos os dias e isso envolve, necessariamente, as obras materiais e imateriais que produzimos, como templos, as canções, as crenças, os rituais, etc. (2009, p.8)</p> <p>(...) compreendemos a noção de territorialidade como um processo de relações sociais, tanto econômicas, como políticas e culturais de um indivíduo ou de um grupo social. A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. É o resultado do processo de produção de cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana (2009, p. 8)</p>
<p>Marcelo José Lopes de Souza</p>	<p>“à territorialidade, no singular, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território, isto é [...] espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial. Ou seja, diante da realidade existente, a territorialidade é a expressão que é representada como forma de relações e influências diante do espaço” (2000, p. 99).</p>
<p>Claude Raffestin</p>	<p>(...) de acordo com nossa perspectiva, a territorialidade assume um valor bem particular, pois reete o multidimensionamento do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens “vivem” ao mesmo tempo, o processo territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas (1993, p. 158).</p>

Rogério Haesbaert	(...) a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar (1997, p, 22).
-------------------	--

Organização: MARINHO, Franklin Cruz, 2024.

Quando se trata dessa tentativa de um indivíduo ou um grupo de afetar, ou influenciar as pessoas, seja por fenômenos, ou relações, que servem para delimitar, ou impor controle sobre uma determinada área geográfica, denomina-se de território. Segundo Andrade, (2004, p.190), “a expressão território tem uso antigo nas ciências sociais e naturais, recentemente, porém, com a retomada dos estudos de geografia política e de geopolítica, ela voltou a ser utilizada, e hoje concorre com termos tradicionais, como espaço e região”. Nesse sentido, é interpretado de forma que se admite ser um lugar de controle e autoridade.

Ainda segundo Raffestin (1993),

Todo território para existir precisa ser pensado, portanto é uma construção do imaginário de um sujeito no momento que começa a se relacionar com determinada parcela do espaço, ou seja, o território existe quando um sujeito constrói uma imagem do espaço geográfico, porém, o espaço representado não é mais o espaço, mas a imagem do espaço, ou melhor, do território visto e/ou vivido. É, em suma, o espaço que se tornou território de um ator, desde que tomado numa relação social de comunicação (p.147).

O conceito de território por vezes é confundido com o de espaço ou de lugar, mas na verdade está ligado à ideia de poder, de controle ou de gestão de uma determinada área. De acordo com Fuini (2017), a etimologia da palavra território vem do latim territorium que se aproxima tanto de terra-territorium, no sentido de demarcação de terra, ou ainda, como terreo-territor relacionado ao domínio da terra e/ou com inspiração no terror.

Com isso, se compreende que o conceito de "território" desempenha um papel fundamental na abordagem da Educação do Campo. Ele se refere não apenas à dimensão geográfica e física de uma área rural, mas também engloba aspectos sociais e culturais que caracterizam a vida das comunidades que habitam nesse espaço.

Na Educação do Campo, o território é considerado como um contexto essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relevantes para os estudantes e suas

comunidades. Fernandes (2004) afirma que,

Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação (p. 8).

Contextualizar o território, como esta categoria está diretamente relacionada aos processos de construção e transformação do espaço geográfico, é o ponto de partida para a construção do currículo e das práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino. As atividades educacionais devem levar em consideração a realidade espacial, as características do meio ambiente, as atividades predominantes (como agricultura, pesca, extrativismo) e os desafios enfrentados pela comunidade.

O território é um repositório de saberes tradicionais e culturais e modos que devem ser incorporados à prática educativa. Os professores desta modalidade de ensino devem promover um diálogo entre o conhecimento empírico da comunidade com o conhecimento científico. O território serve como um espaço de engajamento, onde pais, líderes comunitários, camponeses e outros membros podem contribuir para a definição dos objetivos educacionais, a seleção de conteúdo e organização de atividades.

O território proporciona oportunidades para a integração curricular e a abordagem interdisciplinar⁷. Os estudantes podem explorar questões complexas do território e elencar com os conhecimentos de várias disciplinas, promovendo uma aprendizagem mais holística e contextualizada. A Educação do Campo pode abordar temas relacionados à gestão de recursos naturais, conservação ambiental, práticas agrícolas ecológicas e mudanças climáticas, ajudando os estudantes a compreenderem e lidarem com os desafios locais e globais. Levantando principalmente o debate da questão agrária, movimentos sociais, agricultura, agroecologia, extrativismo (animal, vegetal e pesqueiro), hidrografia, dentre outros.

Os povos do campo e da floresta têm como base de sua existência o território, onde reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam a permanência na terra. Esses grupos sociais, para se fortalecerem, necessitam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural e ambiental. E a

⁷Uma abordagem Interdisciplinar busca a intersecção entre conteúdos de duas ou mais disciplinas para ampliar a compreensão do estudante.

educação é parte essencial desse processo (Fernandes, 2004, p. 8).

Sabemos que a relação entre a escola e o território no contexto da educação do campo variam de acordo com as especificidades de cada comunidade e as abordagens pedagógicas adotadas, na perspectiva geográfica, mas todas têm em comum o objetivo de enriquecer a experiência educacional dos estudantes camponês/ribeirinho/indígena, conectando seus aprendizados à sua realidade local. E essa conexão entre os estudantes e seu território contribui para o fortalecimento da identidade e da cidadania dos mesmos, tornando-os cidadãos mais conscientes dos seus direitos e deveres.

A Educação do Campo está inserida em um contexto mais amplo de lutas sociais e resistências territoriais, buscando não apenas proporcionar uma educação de qualidade para as populações rurais, mas também promover a valorização da cultura local, a inclusão social e a sustentabilidade⁸ ambiental.

1.4. Educação do Campo e Ensino de Geografia

O ensino de Geografia, muitas das vezes, é conduzido por um pensamento baseado em livros didáticos e/ou mapas escolares, o que quase não ajuda no desenvolvimento do ato de pensar do estudante. Onde os estudantes absorvem apenas os conceitos prontos, sem fazer a reflexão necessária. O que de acordo com Freire (1975),

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, não “bancária”, é que em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros. (p.141).

E isto é visível dentro de uma sala de aula, com o famoso ato de decorar textos para responder um questionário, ao qual chamamos de prova/avaliação, muito usado nos dias atuais. E essa prática pedagógica, em especial no ensino da geografia, tem que mudar, pois o docente precisa compreender que o ambiente escolar, deve ser um

⁸O debate que envolve a noção da sustentabilidade passa pelo ascenso e a popularização do termo desenvolvimento sustentável. Por isso, este verbete está bastante relacionado com o verbete anterior que aborda o Desenvolvimento Sustentável. Assim, a leitura de um é complementar à leitura do outro, posto que as ênfases são distintas: o primeiro faz uma crítica do desenvolvimento sustentável enquanto discurso apropriado pelo capital na disputa ideológica; o segundo aborda a sustentabilidade enquanto atributo da agricultura camponesa e em contraponto ao desenvolvimento sustentável (Silva, 2012, p. 728)

local de reflexões e ações que deve ser acompanhado pelo professor, pois o mesmo deve sempre instigar o pensamento do discente e não prendê-lo em uma concepção descontextualizada.

O conteúdo é muito importante para o ensino de Geografia, mas a interpretação geográfica é fundamental. Como afirma Castrogiovanni *et al.* (2008)

o conteúdo da Geografia é o material necessário para que o [estudante] construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso comum, do conhecimento produzido pela humanidade e do confronto com os outros saberes (do professor, de outros interlocutores), o seu conhecimento. Este conhecimento, partindo dos conteúdos de Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo (p. 95).

Partindo dessa afirmativa, quando se trata do ensino de Geografia na Educação do Campo, é essencial levar em consideração a contextualização da disciplina de acordo com a vivência e a realidade dos estudantes que habitam este território. Integrando os conteúdos geográficos à realidade local, fazendo com que este tenha significado social, econômico e político para quem o está aprendendo, e que o mesmo possa o auxiliar não só para o trabalho, mas para o cotidiano da vida do campo. Fazendo com que os mesmos tenham compreensão de como essa realidade é/foi construída, percebida e vivenciada.

Para Callai (2005), a leitura do mundo é fundamental para todos nós e a possibilidade de aprender a ler, aprendendo a ler o mundo e a escrever, aprendendo a escrever o mundo, é real. Em suas palavras: “[...] é fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos)” (p. 228).

Podemos fazer isso utilizando exemplos e estudos de caso relacionados ao espaço em que os estudantes estão inseridos. E sempre valorizando o conhecimento prévio dos estudantes, que muitas vezes têm um conhecimento empírico significativo sobre a geografia do lugar onde vivem. Kimura (2001) ressalta que,

[...] a Geografia constitui-se em um campo fértil de oportunidades para experimentar de maneira muito rica e estimulante várias habilidades e, desta forma, possibilitar ao [estudante] desenvolver competências criativas de percepção e cognição a serem incorporadas ao seu crescimento. (p. 26).

O ensino de Geografia na Educação do Campo precisa possibilitar uma visão dialética da realidade social, possibilitando aos discentes perceber que ao lado de mecanismos de opressão e dominação e da luta pelo poder, existe todo um movimento de resistência ao sistema, mesmo que isso se esconda sob as mais diversas aparências. A educação, a cultura, a produção, o trabalho, a infra-estrutura, a organização política e o mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais, sendo concomitantemente interativas e completivas, não existindo, pois, em separado. Dessa forma, para Bispo (2008), “a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões” (p.84).

Uma forma de trabalhar o Ensino de Geografia neste modelo de Educação é contextualizar os conceitos/categorias geográficas (espaço, território, lugar, região e paisagem) e temas com as formas de trabalho, o uso e a luta pela terra, as tradições culturais, os modos de vida, as contradições existentes, os diferentes projetos de desenvolvimento do campo, dentre outros, de forma a valorizar e reconhecer o campo e seus sujeitos como seres históricos, pertencentes a espaços e tempos distintos, com conhecimentos e vivências fundamentais para o entendimento da construção e constituição do território brasileiro.

Nesta perspectiva, Straforini (2004) argumenta:

Para a Geografia ser estudada não deve ser aquela enumerativa, descritiva, enciclopédica. Ela deve trabalhar com a realidade do [estudante], uma realidade de múltiplas relações [...], todas as dimensões que compõem a forma de viver e o espaço que a cerca. O [estudante] deve ser inserido dentro daquilo que se está estudando, proporcionando a compreensão de que ele é um participante ativo na produção do espaço geográfico. A realidade tem que ser entendida como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta e acabada. (p. 81-82).

A Geografia enumerativa, descritiva e enciclopédica, que se limita a apresentar uma lista de elementos geográficos, sem considerar suas relações e dinâmicas, é insuficiente para compreender o espaço geográfico. Essa abordagem pode levar o estudante a uma compreensão superficial da realidade, que não é capaz de explicar os problemas e desafios que enfrentamos no mundo contemporâneo.

Para que a Geografia seja estudada de forma eficaz, é necessário que ela seja trabalhada a partir da realidade do estudante. Isso significa que o professor deve partir dos conhecimentos e interesses dos estudantes para construir um currículo que seja

significativo para eles.

Já que a realidade do estudante é uma realidade de múltiplas relações. Ele está inserido em um contexto social, cultural, econômico e ambiental, que influenciam sua forma de pensar e agir. Por isso, o ensino da Geografia deve considerar essas múltiplas relações, de forma a que o discente possa compreender a sua própria realidade e a realidade do mundo ao seu redor.

Então, o ensino da Geografia com a realidade do estudante é fundamental para formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de compreender o mundo ao seu redor e atuar de forma transformadora.

1.5. Estratégias de lutas sociais e resistências territoriais da Educação do Campo na Amazônia ribeirinha

A Amazônia Ribeirinha é uma área de grande biodiversidade e riqueza cultural, compreendendo as comunidades tradicionais que vivem às margens dos rios amazônicos. Essas comunidades dependem diretamente dos recursos naturais da região para sua subsistência, tendo uma relação íntima e sustentável com a natureza. Nesse contexto, a Educação do Campo se faz ainda mais relevante, pois precisa considerar as necessidades e saberes dessas comunidades, promovendo uma educação contextualizada e emancipatória.

No Brasil, a Educação do Campo ganhou maior visibilidade a partir da promulgação da LDBEN, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), que reconheceu a Educação Rural como modalidade específica de ensino. No entanto, ainda existem desafios a serem enfrentados para efetivar a Educação do Campo na região da Amazônia Ribeirinha. Um desses desafios é o acesso à escola, pois muitas comunidades ribeirinhas estão localizadas em áreas remotas, às vezes com acesso limitado a transporte e comunicação. E isso dificulta o deslocamento dos estudantes até a escola, especialmente em períodos de cheia ou seca dos rios.

Além disso, é importante destacar a necessidade de uma formação adequada dos professores que lecionam nestas regiões. É fundamental que esses profissionais conheçam e valorizem a cultura e os saberes locais, para que possam desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas e eventos. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores deve contemplar a realidade das comunidades ribeirinhas, promovendo a construção de uma educação crítica e reflexiva.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (Caldart, 2003, p. 66).

Outro desafio é a adequação do currículo escolar às realidades da vida ribeirinha. O currículo tradicional, centrado na cultura e nos saberes urbanos, muitas vezes não considera os conhecimentos e as experiências dos estudantes ribeirinhas. Isso pode dificultar o aprendizado e o interesse dos estudantes pela escola.

A falta de recursos também é um desafio para a educação ribeirinha. Muitas escolas ribeirinhas não possuem infraestrutura adequada, como salas de aula, laboratórios e bibliotecas. Isso dificulta a realização de atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes.

Apesar dos desafios, a educação ribeirinha é fundamental para o desenvolvimento desta população. A educação nesta modalidade pode contribuir para a melhoria das condições de vida das comunidades ribeirinhas, promovendo a autonomia, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável.

Para Gomes Neto *et al.* (1994), a Educação do Campo, ao levar em consideração a relação dos ribeirinhos com a natureza, pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação ambiental. A Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.

Sendo assim, se faz necessário que a educação valorize os conhecimentos tradicionais sobre a biodiversidade e as práticas voluntárias, incentivando a adoção de tecnologias de baixo impacto e o respeito à natureza.

E para efetivar a Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha, é importante também uma articulação entre os diferentes atores envolvidos, como comunidades locais, professores, gestores públicos e organizações não autorizadas. Essa articulação deve visar a construção de políticas públicas adequadas e a promoção de espaços de diálogo e participação, garantindo a voz e o protagonismo das

comunidades ribeirinhas.

Para Fernandes (2004), a Educação do Campo pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos.

Desse modo, a Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha configura-se como um desafio a ser superado, mas também como uma oportunidade de preservação da cultura local, da preservação ambiental e da promoção da cidadania. É fundamental que sejam garantidos os recursos para a implantação de escolas fluviais, que possam atender a comunidades ribeirinhas localizadas em áreas remotas, dar acesso à escola, garantindo transporte e comunicação adequados para as comunidades ribeirinhas, trabalhar na formação continuada de professores, oferecendo oportunidades de atualização sobre métodos de ensino, abordagens pedagógicas, na perspectiva geográfica, e conhecimentos específicos relacionados ao contexto do campo, e a participação ativa das comunidades, para que essa proposta educativa seja efetivada de forma significativa e transformadora.

Além de adequar o currículo escolar, valorizando os conhecimentos e as experiências dos estudantes ribeirinhas e o fortalecimento da infraestrutura escolar, garantindo condições adequadas para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. A educação ribeirinha é um direito fundamental desta população. Investir neste modelo de educação é investir no desenvolvimento da Amazônia e do Brasil.

A educação do campo ribeirinha na Amazônia Ocidental enfrenta diversos desafios, entre eles a inadequação dos currículos escolares às realidades e necessidades dos estudantes, a falta de professores qualificados para trabalhar com essa população e a falta de infraestrutura nas escolas.

Re-conhecer a escola do campo significa ainda debater, compreender e articular os desafios ligados à realidade do campo [...] no Brasil e na América Latina – a luta pela reforma agrária, o respeito às diferentes culturas e identidades dos sujeitos do campo, a defesa dos direitos das(os) trabalhadoras(es) rurais, a preservação do meio ambiente, dentre outros – com o currículo, com o projeto político-pedagógico da escola, com os planos de aula, com os conteúdos, com as metodologias e, sobretudo, com as relações cotidianas entre educadores, educandos e comunidades no ambiente escolar (Amaral; Digiovanni, 2009, p.7)

E o ensino de geografia pode contribuir para a superação desses desafios, ao possibilitar que os estudantes ribeirinhos conheçam e valorizem seu contexto local,

bem como a Amazônia como um todo. Para que o ensino de geografia seja efetivo para a educação do campo ribeirinha, é necessário que ele seja desenvolvido a partir de metodologias que estejam alinhadas com as necessidades e interesses dessa população.

Algumas possibilidades metodológicas para o ensino de geografia na educação do campo ribeirinha na Amazônia Ocidental, a partir dos desafios propostos por Molina (2002) no texto “Desafios aos educadores do campo” que abrangem uma série de ações necessárias para o fortalecimento deste modelo de educação. E uma dessas possibilidades é a metodologia centrada no estudante, que coloca o estudante no centro do processo de aprendizagem. Ela valoriza a experiência e o conhecimento prévio do estudante, e busca promover a sua autonomia e protagonismo.

Para o ensino de geografia neste modelo de educação, a metodologia centrada no estudante pode ser desenvolvida a partir de atividades como: projetos de investigação, onde os estudantes podem investigar temas relacionados à geografia de seu contexto local, por meio de pesquisa bibliográfica, observação, entrevista e outras técnicas; aprendizagem baseada em problemas, onde os estudantes podem trabalhar a partir de problemas reais que enfrentam em seu cotidiano, como a preservação do meio ambiente, a violência urbana ou a desigualdade social; aprendizado por meio da experiência, onde os estudantes podem aprender sobre geografia por meio de atividades práticas, como visitas a campo, excursões e oficinas.

Outra possibilidade metodológica para o ensino de geografia na educação do campo ribeirinha na Amazônia Ocidental é a metodologia participativa, que envolve os estudantes de forma ativa no processo de aprendizagem. Ela busca promover a colaboração, a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento. No ensino de geografia essa metodologia pode ser desenvolvida a partir de atividades como: oficinas de educação ambiental, onde os estudantes podem aprender sobre a importância da preservação do meio ambiente por meio de atividades práticas, como plantio de árvores, coleta seletiva de lixo e educação sanitária; representações sociais, onde os estudantes podem representar seu contexto local por meio de diferentes linguagens, como desenhos, pinturas, fotografias e vídeos; diálogos com a comunidade, onde os estudantes podem dialogar com a comunidade local sobre temas relacionados à geografia, como a história do lugar, a cultura local e os problemas ambientais.

Uma metodologia interessante também é a dialógica, ela promove o diálogo e

a interação entre os diferentes participantes do processo de aprendizagem. Ela busca valorizar a diversidade de saberes e perspectivas. E para o ensino de geografia nesta metodologia pode ser desenvolvidas atividades como: rodadas de conversa, onde os estudantes podem conversar sobre temas relacionados à geografia, compartilhando suas experiências e conhecimentos; debates, onde os estudantes podem debater sobre temas controversos relacionados à geografia, como o desmatamento, a mineração e o aquecimento global; promover oficinas de interculturalidade, onde os estudantes podem aprender sobre diferentes culturas e modos de vida, por meio de atividades como dança, música e culinária.

Enfim, a escolha das metodologias a serem utilizadas no ensino de geografia na educação do campo ribeirinha deve ser feita de forma contextualizada, considerando sempre as necessidades e interesses dos estudantes, bem como as características do contexto local. Ao desenvolver metodologias que estejam alinhadas com essas premissas, é possível contribuir para a construção de uma educação mais justa e inclusiva para os estudantes ribeirinhos da Amazônia Ocidental.

O ensino de geografia na educação do campo ribeirinha na Amazônia Ocidental pode contribuir para a superação dos desafios enfrentados por essa população, ao possibilitar que os estudantes conheçam e valorizem seu contexto local, bem como a Amazônia como um todo. E para que o ensino de geografia seja efetivo para essa população, é necessário que ele seja desenvolvido a partir de metodologias que estejam alinhadas com as necessidades e interesses dos estudantes, bem como as características do contexto local.

As metodologias aqui sugeridas são algumas possibilidades que podem ser exploradas para o desenvolvimento de um ensino de geografia mais inclusivo e transformador para os estudantes ribeirinhos da Amazônia Ocidental.

CAPÍTULO 2: PERCORRENDO CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO RIBEIRINHA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA OCIDENTAL

Este capítulo inicia-se com a letra da música “Saga da Amazônia”⁹, de autoria do cantor e compositor Vital Farias. Uma canção que retrata os conflitos decorrentes do processo de ocupação da Amazônia a partir da década de 1960 e seus desdobramentos.

Era uma vez na Amazônia a mais bonita floresta
Mata verde, céu azul, a mais imensa floresta
No fundo d'água as laras, caboclo lendas e mágoas
E os rios puxando as águas

Papagaios, periquitos, cuidavam de suas cores
Os peixes singrando os rios, curumins cheios de amores
Sorria o jurupari, uirapuru, seu porvir
Era: Fauna, flora, frutos e flores

Toda mata tem caipora para a mata vigiar
Veio caipora de fora para a mata definir
E trouxe dragão-de-ferro, prá comer muita madeira
E trouxe em estilo gigante, prá acabar com a capoeira

Fizeram logo o projeto sem ninguém testemunhar
Prá o dragão cortar madeira e toda mata derrubar
Se a floresta meu amigo, tivesse pé prá andar
Eu garanto, meu amigo, com o perigo não tinha ficado lá

O que se corta em segundos gasta tempo prá vingar
E o fruto que dá no cacho prá gente se alimentar?
Depois tem o passarinho, tem o ninho, tem o ar
Igarapé, rio abaixo, tem riacho e esse rio que é um mar

⁹A canção faz parte do álbum Cantoria 1, lançado em 1984.

Mas o dragão continua a floresta devorar
 E quem habita essa mata, prá onde vai se mudar???
 Corre índio, seringueiro, preguiça, tamanduá
 Tartaruga: Pé ligeiro, corre-corre tribo dos Kamaiura

No lugar que havia mata, hoje há perseguição
 Grileiro mata posseiro só prá lhe roubar seu chão
 Castanheiro, seringueiro já viraram até peão
 Afora os que já morreram como ave-de-arribação
 Zé de Nana tá de prova, naquele lugar tem cova
 Gente enterrada no chão

Pois mataram índio que matou grileiro que matou posseiro
 Disse um castanheiro para um seringueiro que um estrangeiro
 Roubou seu lugar

Foi então que um violeiro chegando na região
 Ficou tão penalizado que escreveu essa canção
 E talvez, desesperado com tanta devastação
 Pegou a primeira estrada, sem rumo, sem direção
 Com os olhos cheios de água, sumiu levando essa mágoa
 Dentro do seu coração

Aqui termina essa história para gente de valor
 Prá gente que tem memória, muita crença, muito amor
 Prá defender o que ainda resta, sem rodeio, sem aresta
 Era uma vez uma floresta na Linha do Equador

Quando utilizamos o termo “processo de ocupação”, no primeiro parágrafo deste capítulo, não estamos desconsiderando a história e a geografia presente nesse espaço há mais de 12 mil anos, mas como recorte temporal optamos por enfatizar o processo de formação da Amazônia após 1960, conforme retratado na música.

2.1. O método dialético e a escola do campo: revelando territórios pedagógicos em disputas

A escolha do método dialético para o desenvolvimento desta pesquisa foi importante para conhecer a realidade pesquisada, no que tange às categorias de educação do campo e território/territorialidade na Comunidade Ribeirinha do Jandir, sob a perspectiva da corrente filosófica do método dialético, onde a realidade do fenômeno pesquisado é compreendido por meio das contradições, que envolve disputas territoriais entre os agentes coloniais, o Estado e os povos ribeirinhos, pois as formas de colonialidade imposta pelo pensamento hegemônico colonial tem negado as múltiplas territorialidades dos povos ribeirinhos.

Para Gil (2008),

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (p. 13)

O método dialético não dispensa a apreensão em si mesmo de cada objeto, ele proporciona um guia, um quadro geral, uma orientação para o conhecimento da realidade, e, em cada realidade, necessitamos apreender as suas contradições peculiares, o seu movimento peculiar, a sua qualidade e as suas transformações; a forma do método deve, pois, subordinar-se ao conteúdo, ao objeto, à matéria estudada, permitindo uma abordagem e um estudo eficaz de compreensão e entendimento dos aspectos da realidade estudada (Gadotti, 2006).

Sposito (2004) afirma que

O pensamento não é mais estático, mas procede por contradições superadas, da tese (afirmação) a antítese (negação) daí a síntese (conciliação). Uma proposição (tese) não existe sem oposição a outra proposição (antítese). A primeira proposição será modificada nesse processo de oposição e surgirá uma nova. A antítese está contida na própria tese que é por isso contraditória. A conciliação existente se transforma numa nova tese (p. 42)

Com isso, compreendemos que a dialética é um processo de pensamento que se move por meio das contradições, onde a tese é uma afirmação, a antítese é uma negação da tese e a síntese é uma nova afirmação que reconcilia a tese e a antítese. Por exemplo, a tese pode ser a afirmação de que o mundo é estático. A antítese seria

a afirmação de que o mundo é dinâmico. A síntese seria a afirmação de que o mundo é um processo de mudança constante.

Este processo de pensamento pode ser aplicado a qualquer área do conhecimento, desde a filosofia até a geografia. Por exemplo, na filosofia, pode ser usado para entender o desenvolvimento do pensamento humano, na geografia, pode ser usado para entender a evolução da mudança do território. O pensamento dialético é uma ferramenta poderosa que pode nos ajudar a compreender o mundo em constante mudança.

2.2. O tipo de pesquisa geográfica sobre a Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Amazônia

O presente trabalho caracterizou-se pela abordagem qualitativa de Minayo (2000; 2018), com os pressupostos focados na perspectiva e contexto das(os) participantes.

Para Minayo (2000) a pesquisa qualitativa

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 14)

Foram escolhidos como instrumentos para a geração de dados: observações do/no território; teóricos que deram aporte a Educação do Campo/Ribeirinha, ao conceito de território/territorialidade e o ensino de geografia, em especial o aplicado em uma escola do campo; documentos que foram possíveis encontrar sobre a escola, destacando aqui que a mesma não possui projeto Político-pedagógico (PPP); e entrevista(s) semiestruturada(s). A respeito desta última, foi enviada, via aplicativo de comunicação (Whatsapp), ao professor da escola, um questionário com algumas perguntas pré-prontas (Anexo 1), para que o mesmo colaborasse com suas informações e/ou opiniões e/ou sugestões sobre a escola, em sua estrutura física e humana, sobre o território em qual a mesma está inserida e sobre o ensino de geografia aplicado em uma escola do/no campo. Marconi e Lakatos (2006, p. 203) garantem que o “[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador”.

Este questionário foi de suma importância no desenvolvimento deste trabalho, pois, a partir da identificação dos problemas existentes na escola e no(a) território/comunidade, buscou-se teóricos e documentos que pudessem fundamentar a realidade enfrentada por esse público.

A partir da coleta de dados, percebeu-se que a análise qualitativa foi essencial neste trabalho por possibilitar que o pesquisador obtivesse informações detalhadas sobre as experiências, a partir da vivência no território, dos sujeitos na ação. Já que as entrevistas são uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa qualitativa.

A observação dos participantes da pesquisa em seu território, foi muito útil para compreender as interações sociais e os comportamentos cotidianos dos mesmos. Ou seja, ajudou a descrever de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcrever depoimentos, excertos de documentos e opiniões das(os) sujeitas(os) participantes, buscar intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, podemos ter diversas óticas, diante da realidade coletada, podendo o leitor confirmar – ou não – as interpretações do pesquisador.

2.3. Procedimentos metodológicos em geografia: Etapas da Educação do Campo e o Ensino de Geografia, estado do Amazonas

Em relação aos procedimentos metodológicos foram realizadas: pesquisas bibliográficas, a partir de uma revisão sistemática da literatura para embasar teoricamente a pesquisa e compreender os conceitos-chave da Educação do Campo e as especificidades da Amazônia Ribeirinha, em livros, artigos, capítulos de livros, teses e monografias, com levantamento de dados sobre o tema estudado; pesquisas documentais, onde foram feita uma análise comparativa das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, a partir de documentos oficiais e relatórios governamentais e estatísticas em canais digitais (internet); levantamento de dados e informações (quantitativas) sobre o recorte espacial analisado; levantamento de dados e informações (quantitativas) sobre o recorte espacial analisado; pesquisa de campo com a utilização do instrumento de coleta de dados por meio de entrevistas não estruturadas (abertas), com gravação de voz aplicados com educadores, estudantes e membros da comunidade, entrevistas individuais e em grupos focais, registros fotográficos e produção cartográficas. As entrevistas seguirão em torno da seguinte indagação: “Quais os desafios atuais e futuros para melhoria da educação na comunidade?”

Para revisão bibliográfica e levantamento de referências foi realizado uma revisão teórica conceitual e teórica metodológica por meio de uma pesquisa bibliográfica em livros, capítulos de livros, artigos, teses e monografias, objetivando conhecer como foi o processo de territorialização da comunidade Nova Canaã e a geografia dos territórios dos povos ribeirinhos, em especial no Amazonas, além da abordagem de território e territorialidade. Os principais autores revisados foram: Bernardo Mançano Fernandes (2015, 2013, 2006, 2004); Miguel Gonzalez Arroyo (2011, 1999); Therezinha de Jesus Pinto Fraxe (2007); Roseli Salete Caldart (2012, 2010, 2003); Mônica Castagna Molina (2002); Antônio Carlos Witkoski (2007); Rogério Haesbaert (1997); dentre outros. Todos são referências nas discussões sobre a Educação do Campo. Também com autores fundamentais para as discussões sobre território e territorialidade como: Rogério Haesbaert (1997); Claude Raffestin (1993); Marcos Aurélio Saquet (2010). E ainda os autores que são essenciais no debate sobre o ensino de Geografia como: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante (2010); Sonia Maria Vanzella Castellar (1996); Antônio Carlos Castrogiovanni (2008); dentre outras/os.

A pesquisa bibliográfica oferece meios para definir, resolver e explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente, e objetiva permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas; ela não é mera repetição do que já foi escrito, mas propicia o exame de uma temática sob uma nova abordagem e com conclusões inovadoras (Marconi; Lakatos, 2009).

As pesquisas documentais e estatísticas (dados e/ou informações numéricos com datações e quantitativos) foram feitas por meios de plataformas digitais (sites públicos diversificados), além de sites que disponibilizam fotos públicas com acontecimentos referentes ao território e/ou campesinas/ribeirinhas/indígenas estudado. Este estudo utilizou como fontes documentais: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB; a Base Nacional Comum Curricular - BNCC; dentre outros.

É importante destacar que, estas fontes foram analisadas visando conhecer a evolução da Educação do Campo ao longo do tempo e as contribuições destas para o processo de ensino e aprendizagem deste modelo de educação. Além de averiguar as leis que garantem uma educação de qualidade a este público.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados será em documentos, escritos ou não, da temática a ser estudada, constituindo-se em

fontes primárias (SEVERINO, 2007).

De acordo com Souza e Costa (2018), no caso da investigação qualitativa, os questionários têm um lugar de complementaridade em relação às técnicas de aprofundamento compreensivo e dialético. Pois, enquanto na abordagem qualitativa, o foco é no entendimento da intensidade vivencial dos fatos e das relações humanas, os estudos quantitativos se dedicam a conhecer e a explicar a magnitude de tais fenômenos. As duas dimensões são importantes, particularmente quando combinadas

Na análise dos dados coletados na pesquisa de campo, foram observadas as contradições, divergências e incongruências das informações fornecidas. Foi realizada a análise sistemática do material escrito sobre a temática. As formulações desenvolvidas neste, refletirão não apenas as elaborações teórico-empíricas do pesquisador, mas traz as contribuições dos que participaram do trabalho.

Desta interação, resultaram os subsídios a serem sistematizados. Logo, a metodologia estabelecida está fundamentada em uma perspectiva crítica de problematização e análise da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha, a partir dos ideais e informações educacionais presentes nos documentos.

Ressalta-se ainda, enquanto prioridade central desta pesquisa, o respeito aos princípios éticos, os quais foram basilares para a compreensão e construção do objeto de estudo aqui proposto. O elemento central desses princípios éticos foi o respeito pela história de vida, luta e reivindicação identificadas nas informações documentais coletadas, com a garantia da confidencialidade e segurança das informações.

CAPÍTULO 3: ESTRATÉGIAS TERRITORIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA, ESTADO DO AMAZONAS

Iniciamos este capítulo com a letra da música Território. Segundo Correia (2010, p. 135-136), a “utilização da linguagem musical [...] serve a processos de ensino-aprendizagem e a elaboração de metodologias alternativas e importantes à educação”.

Por mim ficava tudo como está, a minha força está no fim.
 Mas tenho que ser forte, preciso lutar pelos que ainda dependem de mim.
 Continuar lutando até quando vencer.
 Por um mundo melhor pra nós, não posso desistir, eu não posso deixar este silêncio
 domar minha voz.

Eu sei como é difícil ver tanta gente perdendo a esperança.
 Eu sei como é difícil ver as crianças brigando nas ruas por um pedaço de pão.
 E tudo aquilo não passou de ilusão.
 Eram promessas dos dias de eleição, confiei nele dei meu voto ele ganhou.
 E o que ficou pra mim? Meu Brasil, meu país minha nação.
 Meu sangue ferve por você.
 Dentro do peito, meu coração bate mais forte por você.
 No azul do teu céu, no verde do mar, na honra e na glória no teu resplendor.
 No rosto cansado de um povo sofrido, que faz do seu grito um gesto de amor.
 No olhar perdido do homem do campo, que em sua canção no seu triste acalanto.
 Pede água, água pra viver.
 Carrego esta bandeira aonde quer que eu vá.
 Aonde eu for vai ser assim, a luta não termina enquanto não acabar.
 Enquanto não chegar ao fim.
 E tudo aquilo não passou de ilusão.
 Eram promessas dos dias de eleição, confiei nele dei meu voto ele ganhou.
 E o que ficou pra mim? Meu brasil, meu país minha nação.
 Meu sangue ferve por você.
 Dentro do peito, meu coração bate mais forte por você.
 No azul do teu céu, no verde do mar, na honra e na glória no teu resplendor.
 No rosto cansado de um povo sofrido, que faz do seu grito um gesto de amor.
 No olhar perdido do homem do campo, que em sua canção no seu triste acalanto.
 Pede água, água pra viver.
 Carrego esta bandeira aonde quer que eu vá.
 Aonde eu for vai ser assim, a luta não termina enquanto não acabar.
 Enquanto não chegar ao fim.

Carrego esta bandeira aonde quer que eu vá onde eu for vai ser assim, a luta não termina enquanto não acabar.
Enquanto não chegar ao fim

Composição: Gilsom Gomes; Marco Damasceno; e Ronald Bandeira.

3.1. Movimentos de lutas e a realidade da Educação do Campo Ribeirinha na Amazônia

A Educação do Campo Ribeirinha na Amazônia é uma realidade marcada por lutas e conquistas. Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Maria Elitia Cavalcante¹⁰ (figura 01), localizada em uma região de várzea¹¹, na zona rural de Iranduba (a 27 quilômetros de Manaus, capital do Amazonas) na margem esquerda do rio Solimões (coordenadas de 3° 15' 36,6" S e 60° 15' 57" W), mais precisamente na comunidade Jandira (figura 02).

Figura 01: Professora Maria Elitia Cavalcante



Fonte: Facebook. Disponível em:

https://m.facebook.com/photo.php?fbid=115357448812132&id=100010136317378&set=a.115357462145464&eav=AfYhNUYIkOCcXlthYov9ICs1GT_TKqg7Gk2oMooZzWT8AasLT3pzK6XZH9jvwGUlel&paipv=0&source=11 Acesso em: 24 de jan. 2024.

¹⁰A professora Maria Elitia Pinheiro Cavalcante, era servidora da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino do estado do Amazonas – SEDUC/AM, onde trabalhou por quase 50 anos.

¹¹Na região amazônica as áreas de várzea são aquelas cujos solos são constituídos de sedimento normalmente finos, provenientes do transporte pelas águas dos rios e da deposição 18 nas partes laterais de sua calha, por ocasião das enchentes, formando aluviões, em geral, bastante ricos quimicamente (Noda *et al.*, 2001, p. 181).

Figura 02: Localização da Escola Municipal Professora Maria Elitia Cavalcante

Fonte: Google Maps, 2024.

Por sua localização, é acessível por água, através de canoa, barco e/ou lancha, descendo ou subindo o rio Solimões. Do município de Iranduba a viagem de barco tem 1h (uma hora) de duração, da localidade para o município. Por terra o acesso é pela estrada Manoel Urbano (AM-070) que liga Cacau Pirêra com Manacapuru, passando pelo ramal do Caldeirão

A escola fundada em 30/04/1999¹², oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Séries Iniciais) durante o turno matutino e Ensino Fundamental II (Séries Finais) no turno vespertino, e conta com 88 estudantes matriculados¹³.

O público atendido pela escola é oriundo da comunidade local, e são praticantes da agricultura camponesa que garante renda e subsistência¹⁴ familiar. As atividades de trabalho realizadas pela maioria das famílias para obtenção de renda são a agricultura familiar, a pesca¹⁵, o comércio e os serviços públicos municipais e estaduais. A prática do cultivo tem como base a mão-de-obra familiar e os principais produtos comercializados são hortaliças, pepino, maracujá, macaxeira e jerimum¹⁶

¹²Fonte: <https://cnpj.biz/03118342000107>

¹³Fonte: Censo Escolar 2023, INEP. Disponível em: <http://ideb.escola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/13022296> Acesso em 24 de jan. 2024

¹⁴É um tipo de agricultura que tem como principal objetivo a produção de alimentos para garantir a sobrevivência do agricultor, da sua família e da comunidade em que está inserido (Francisco, 2021).

¹⁵Cerca de 80% dos moradores da comunidade pescam. Principalmente espécies de peixe liso como Caparari, Surubim e Mapará. Fonte: <https://www.casacivil.am.gov.br/uiac-articula-melhorias-para-a-producao-agricola-de-comunidades-em-manacapuru/>

¹⁶Produção agrícola de comunidade em Iranduba é afetada por causa de ramal em péssimas condições. Disponível em: <https://www.bandnewsdifusora.com.br/producao-agricola-de-comunidade-em-iranduba-e-afetada-por-causa-de-ramal-em-pessimas-condicoes/> Acesso

(figura 03).

“Aqui é um pequeno espaço, então ele tem que ser um misto, tem que ter muitas variedades, como a cebolinha, a couve, jambu, rúcula, salsa, jiló, berinjela, de tudo um pouco. Porque quando chega o fim de semana, de um pouco se transforma em muito, porque uma verdura cobre o preço da outra verdura, e é assim que a gente leva” (uma produtora explicando como funciona sua produção).

De acordo com Souza (2008), as famílias, que em sua maioria moram em casas de madeiras, adaptadas às áreas de várzea e cobertas por telhas de barro, complementam a renda familiar com a aposentadoria de algum(ns) membro(s) da unidade familiar e/ou pelo bolsa família, um benefício concedido pelo Governo Federal. Segundo Pereira (2004), a aposentadoria, bem como, a bolsa família, são elementos de políticas compensatórias ativas que se constituem em um forte auxílio indireto à unidade familiar e possibilitam sua sustentação social.

Figura 03: Produtos comercializados pela comunidade campesina



Fonte: Hora AM. Disponível em: <https://www.horaam.com.br/em-iranduba-moradores-das-comunidades-jandira-e-caldeirao-arrecadam-alimentos-e-material-de-limpeza-para-hospital-hilda-freire> Acesso em 24 de jan. 2024

Para chegar à comunidade, enfrenta-se uma estrada de solo argiloso “barro batido” tomada pela lama e por buracos (figura 04). Para os moradores da comunidade, as dificuldades existem independente do período do ano, de acordo com

eles, essa estrada que dá acesso à comunidade, em dias de sol se destaca pela quantidade de buracos e em dias de chuva se torna praticamente intrafegável por conta da lama e do barro (figura 05).

De acordo com um dos professores da escola, os estudantes já são muito prejudicados por conta do período de cheia do Rio Solimões - que ocorre a partir de junho – e acabam sendo também afetados pela falta de infraestrutura do ramal, impossibilitando que muitos deles possam ir para a escola em dias de chuva na comunidade.

Um professor da escola relata que:

“Os estudantes precisam ir de ônibus para a escola, por causa da distância. A escola possui duas rotas, onde uma dá pra fazer mesmo em dias chuvosos, mas a outra não tem como, porque o acesso é muito ruim e o ônibus não consegue passar quando chove. Sendo assim, nesses dias, os estudantes têm que ficar de maneira remota mesmo, assim como quando a gente tá na cheia. Por exemplo, se chover a noite, eu não tenho certeza de que vai ter estudante na escola pela manhã, até porque a escola tem um acordo com os pais, se chover muito a gente deixa os estudantes em casa, porque a estrada fica muito ruim, e corre o risco de o ônibus atolar e a gente não ter como devolver as crianças para casa, isso se não acontecer uma coisa pior. Toda chuva é um transtorno para a gente”.

Figura 04: Ramal de entrada da comunidade



Fonte: Bandnews Difusora. Disponível em:

<https://www.bandnewsdifusora.com.br/producao-agricola-de-comunidade-em-iranduba-e-afetada-por-causa-de-ramal-em-pessimas-condicoes/> Acesso em: 24 de jan. 2024.

Figura 05: Precariedade do Ramal que dá acesso a comunidade



Fonte: A Crítica. Precariedade do ramal do Jandira, na AM-070, prejudica a comunidade. Disponível em: <https://www.acritica.com/geral/precariedade-do-ramal-do-jandira-na-am-070-prejudica-a-comunidade-1.297019> Acesso em 24 de jan. 2024.

Segundo um morador da comunidade, um dos principais pontos que tornam o ramal intratável em dias de chuva é um igarapé que fica ao lado da via e que transborda sempre que chove, o que acaba isolando parte dos moradores. Essa péssima condição da estrada não afeta só a escola, mas também a distribuição dos vários produtos cultivados pela comunidade, como banana, maracujá, etc...

“Essa estrada já é a segunda que a gente fez, porque a primeira acabou sendo levada pelo rio, era terra caída. Sempre que cai mais uma parte de terra, o pessoal vai puxando a estrada mais um pouquinho pra cá, e é nós que faz, porque se não ninguém vai vir aqui fazer. E quando chove fica essa situação que podem ver, tem dias que pra passar aqui só de balsa” (87 anos)

Para uma moradora que vive no território, sempre que a situação no local se torna quase que extrema, uma equipe da Prefeitura de Iranduba vai até o local para tentar impedir que o igarapé transborde. No entanto, ainda segundo ela, todos os serviços realizados ali de pouco adiantam, tendo em vista que os mesmos problemas acabam ocorrendo.

“Eles não suspendem a terra, só colocam mais para baixo, o que eu não consigo entender. Por que cavar? Daqui para abril não vai passar mais ninguém. Ficou tudo mais dificultoso porque eles cavaram aqui e tiraram a piçarra, deixando só a terra ‘lisa’, aí quando chove afunda, vai aumentando os buracos. Moro aqui há

60 anos e o problema é sempre o mesmo, e eles só vêm aqui uma vez por ano” (77 anos).

Apesar de ter conquistado uma escola, pois sabemos que muitas comunidades ribeirinhas não possuem escolas ou as escolas existentes são precárias, a realidade da Educação do Campo Ribeirinha na Amazônia, em especial no recorte espacial aqui estudado, ainda é marcada por desafios. Um dos principais desafios é a falta de infraestrutura escolar, já que a instituição foi interdita pela defesa civil do município, por não oferecer um espaço adequado e seguro para a comunidade escolar.

E isso ocorreu, sobretudo pela omissão do poder público no sentido de amenizar tais problemas. Nesse contexto, a escola está em estado de depreciação, possuindo uma estrutura física inadequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem as competências e habilidades no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Este é só um dos desafios de ser educador/a em uma comunidade ribeirinha na Amazônia, como bem argumenta Freire (1993, p. 10): “É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo”.

Outro desafio é a formação dos professores. Muitos professores que atuam na educação do campo ribeirinha não possuem formação específica para esse contexto. Dos seis professores que atuam na escola, nenhum possui formação específica neste modelo de educação. Além de atuarem em disciplinas que não fazem parte da sua formação acadêmica.

3.2. Formação de professores, metodologias, ensino e aprendizagem na Escola do Campo Ribeirinha

A geografia é uma ciência que estuda o espaço geográfico, que é o produto da interação entre os elementos naturais e humanos. A partir dessa perspectiva, o ensino de geografia pode ser um importante instrumento para que os estudantes do campo compreendam a sua relação com o território, com a natureza e com os outros povos.

A busca em compreender como o ensino de geografia pode contribuir para a formação cidadã e profissional dos estudantes do campo, levando em consideração as especificidades do contexto amazônico. mas para desenvolvê-lo, precisamos, antes de iniciarmos, compreender algumas questões como: a relação entre o ensino

de geografia e a identidade cultural dos povos do campo; a importância da valorização dos saberes locais e da perspectiva intercultural no ensino de geografia; e os desafios do ensino de geografia em uma região com grande diversidade ambiental e cultural.

A identidade cultural dos povos do campo é construída a partir de um conjunto de fatores, que incluem a relação com a terra, as práticas cotidianas, as manifestações culturais e os saberes tradicionais. O ensino de geografia pode contribuir para a construção e fortalecimento dessa identidade, por meio de uma abordagem que valorize a experiência e os conhecimentos dos povos do campo. Ao estudar a cultura e as práticas dos povos do campo, os estudantes podem desenvolver um maior senso de pertencimento ao seu lugar de origem. Eles podem também aprender a valorizar os seus saberes tradicionais, que são essenciais para a sua sobrevivência e para a sobrevivência do território.

Nesta perspectiva, o ensino de geografia pode ser realizado de forma a promover a participação dos estudantes na construção do seu conhecimento. Por meio de atividades e projetos que envolvam a pesquisa, a observação e a reflexão, os estudantes podem aprender sobre a sua realidade e contribuir para a sua transformação.

A valorização dos saberes locais e da perspectiva intercultural no ensino de geografia é importante por diversos motivos, mas aqui citarei apenas dois. Em primeiro lugar, ela contribui para uma formação mais completa e contextualizada dos estudantes. Ao conhecerem os saberes locais, os estudantes ampliam sua compreensão da realidade, incluindo as diferentes formas de pensar e agir dos povos que habitam o mundo. Isso ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a capacidade de analisar a realidade de forma complexa. Em segundo lugar, a valorização dos saberes locais contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao reconhecer a importância dos saberes locais, o ensino de geografia ajuda a valorizar a diversidade cultural e a combater o preconceito. Isso é importante para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.

No Brasil, a valorização dos saberes locais e da perspectiva intercultural no ensino de geografia é uma das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC estabelece que o ensino de geografia deve promover a compreensão das diferentes culturas e a valorização da diversidade.

O ensino de geografia em uma região com grande diversidade ambiental e cultural é um desafio que exige do professor uma formação e uma prática pedagógica

diferenciadas. A diversidade de paisagens, climas, vegetação, fauna e flora, bem como a diversidade cultural, étnica e social, exigem que o professor seja capaz de compreender e articular essas diferentes dimensões em suas aulas.

Na tabela 05 a seguir, serão apresentadas algumas possibilidades de abordagem do ensino de geografia para a valorização da identidade cultural dos povos do campo

Tabela 05: Possibilidades de abordagem do ensino de geografia para a valorização da identidade cultural dos povos do campo

POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM:	ESSA ABORDAGEM PODE SER REALIZADA POR MEIO DE:
Estudo da história e da cultura dos povos do campo:	atividades como visitas a comunidades camponesas, entrevistas com pessoas idosas, pesquisas sobre as tradições e costumes dos povos do campo.
Estudo das práticas cotidianas dos povos do campo:	atividades como observação das atividades agrícolas, da pesca, da caça, da coleta de frutos e da criação de animais.
Estudo do território dos povos do campo:	atividades como caminhadas, coleta de dados sobre o relevo, a vegetação, os recursos hídricos e os usos do solo.

Fonte: MARINHO, Franklin Cruz, 2024.

Ao adotar uma abordagem que valorize a experiência e os conhecimentos dos povos do campo, o ensino de geografia pode contribuir para a construção de uma educação mais inclusiva e transformadora.

Na tabela 06 abaixo, serão apresentadas algumas formas de promover a valorização dos saberes locais e da perspectiva intercultural no ensino de geografia

Tabela 06: Formas de promover a valorização dos saberes locais e da perspectiva intercultural no ensino de geografia

Integrar os saberes locais ao currículo escolar.	Isso pode ser feito por meio de atividades como visitas a comunidades locais, entrevistas com representantes da comunidade e pesquisas sobre a cultura local.
Utilizar metodologias de ensino que valorizem a participação dos estudantes.	Isso pode ser feito por meio de atividades como debates, projetos de pesquisa e atividades de campo.
Formar professores para trabalharem com a	Isso pode ser feito por meio de cursos de

perspectiva intercultural.	formação continuada e de materiais de apoio que abordem a temática da interculturalidade.
----------------------------	---

Fonte: MARINHO, Franklin Cruz, 2024.

A valorização dos saberes locais e da perspectiva intercultural é uma importante contribuição para o ensino de geografia. Ao promover uma formação mais completa, contextualizada e justa, ela ajuda a formar cidadãos mais conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais sustentável, a partir do trabalho e da realidade vivida

A tabela 07 traz alguns dos desafios específicos e algumas sugestões de estratégias que podem ser utilizadas para superar esses desafios do ensino de geografia em uma região com grande diversidade ambiental e cultural.

Tabela 07: Desafios específicos e sugestões de estratégias que podem ser utilizadas no ensino de geografia em uma região com grande diversidade ambiental e cultural

DESAFIOS	SUGESTÕES
A complexidade do conteúdo a ser abordado: A geografia é uma ciência complexa que abrange uma ampla gama de temas, desde a dinâmica da Terra até as relações entre o homem e o meio ambiente. A diversidade ambiental e cultural de uma região pode tornar o conteúdo ainda mais complexo, exigindo do professor uma seleção criteriosa dos temas a serem abordados.	Utilizar uma abordagem interdisciplinar: A abordagem interdisciplinar permite que o professor articule os diferentes temas da geografia com outras áreas do conhecimento, como a história, a sociologia, a biologia e a química. Isso pode ajudar a tornar o conteúdo mais compreensível e interessante para os estudantes.
A dificuldade de encontrar materiais didáticos adequados: Os materiais didáticos disponíveis no mercado nem sempre são adequados para o ensino da geografia em regiões com grande diversidade ambiental e cultural. É importante que o professor possa contar com materiais que reflitam a realidade local e que sejam capazes de despertar o interesse dos estudantes.	Abordar a geografia local: A abordagem da geografia local permite que os estudantes conheçam e valorizem a sua própria realidade. O professor pode realizar atividades de campo, pesquisas e entrevistas para que os estudantes possam aprender sobre a história, a cultura e o meio ambiente da sua região
A necessidade de uma formação pedagógica diferenciada: O ensino de geografia em uma região com grande diversidade ambiental e cultural exige do professor uma formação pedagógica	Utilizar metodologias de ensino ativas: As metodologias de ensino ativas, como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a aprendizagem cooperativa e a sala de aula invertida, permitem que os estudantes

diferenciada. O professor deve ser capaz de desenvolver metodologias de ensino que sejam adequadas à realidade local e que sejam capazes de promover a aprendizagem significativa dos estudantes.	sejam protagonistas do seu próprio aprendizado. Essas metodologias podem ajudar a despertar o interesse dos estudantes pela geografia e a promover a aprendizagem significativa.
---	--

Fonte: MARINHO, Franklin Cruz, 2024.

Ao superar os desafios do ensino de geografia em uma região com grande diversidade ambiental e cultural, o professor pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu lugar no território e comprometidos com a luta social e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E a pesquisa geográfica sobre a Educação do Campo e o Ensino de Geografia na Amazônia é um campo de estudo promissor que tem o potencial de contribuir para a melhoria da qualidade da educação do campo na Amazônia. Essa pesquisa tem contribuído para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino que sejam mais adequadas às necessidades dos estudantes do campo. Essas metodologias buscam, por exemplo, promover a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, valorizar os saberes locais e desenvolver a consciência crítica sobre os problemas socioambientais da Amazônia.

Todos os professores da escola moram no município e possuem curso superior, inclusive alguns têm pós-graduação. E esse fato pode ser compreendido pela proximidade da comunidade com a capital Manaus, sendo possível ida e volta à cidade no mesmo dia, o que possibilita aos professores a frequência em cursos. Apesar da formação superior, a maioria dos professores da escola não possui uma formação específica em educação do campo.

A formação de professores para atuar na escola do campo ribeirinha é um desafio complexo, pois exige que os docentes tenham uma compreensão profunda da realidade local, dos saberes e culturas dos estudantes, bem como das especificidades do ensino nesses territórios. Neste sentido de como trabalhar com diferentes saberes, como criar estruturas para transitar entre diferentes sujeitos com diferentes formas de apreensão do mundo, Caldart (2012) argumenta,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos

de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública. (p. 257):

De acordo com a autora, essa formação deve ser pautada nos princípios da Educação do Campo, que valorizam a diversidade cultural, a autonomia pedagógica e a participação social. E deve também contemplar o conhecimento da realidade local, onde os professores precisam conhecer a história, a cultura, a economia e os desafios enfrentados pelas comunidades ribeirinhas. Os professores precisam fazer uma reflexão sobre a prática docente, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática, a fim de adaptar o ensino às necessidades dos estudantes. Ter o domínio de metodologias de ensino e aprendizagem adequadas e que sejam significativas para os estudantes e que atendam às especificidades do contexto campestre.

Neste aspecto, no Brasil, existem algumas iniciativas voltadas à formação de professores para a escola do campo ribeirinha. Dentre elas, destacam-se: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), um programa do Ministério da Educação que oferece cursos de formação de professores para atuar nas escolas do campo; algumas das universidades da Amazônia oferecem cursos de licenciatura em Educação do Campo, que abordam as especificidades do ensino em ambientes campestres.

As metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas na escola do campo ribeirinha devem ser adequadas às especificidades do contexto local. Partindo desta afirmativa, entre as metodologias que podem ser utilizadas, destacam-se: a aprendizagem baseada em problemas, onde essa metodologia propõe que os estudantes resolvam problemas reais, a partir de seus conhecimentos e experiências; a aprendizagem ativa, essa metodologia propõe que os estudantes participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, por meio de atividades práticas e interativas; e a aprendizagem contextualizada, essa metodologia propõe que os conteúdos sejam ensinados a partir da realidade local, a fim de que os estudantes tenham sentido e significado para o que estão aprendendo.

Além dessas metodologias, é importante que os professores também utilizem recursos pedagógicos diversificados, como: as abordagens lúdicas¹⁷ que podem tornar o processo de ensino e aprendizagem mais interessante e motivador para os

¹⁷“aprendendo de uma maneira simples, brincando, muitas vezes sem perceber que está estudando, de uma forma dinâmica e atrativa, aproximando o [estudante] do conhecimento geográfico.” (RUPEL, 2009, p. 3).

estudantes; as tecnologias digitais podem ser utilizadas para enriquecer o ensino e promover o acesso à informação e à comunicação.

O ensino e a aprendizagem na escola do campo ribeirinha devem ser centrados nos estudantes e devem considerar suas necessidades e interesses. Os professores precisam criar um ambiente de aprendizagem que seja acolhedor e estimulante, e que promova o desenvolvimento integral dos estudantes. O processo de ensino e aprendizagem deve também valorizar os saberes e culturas locais. Os estudantes devem ter a oportunidade de aprender sobre sua própria cultura e sobre a cultura de outros grupos sociais.

O ensino e a aprendizagem podem ser promovidos na escola do campo ribeirinha a partir de diversas formas como: na aprendizagem baseada em projetos; nas visitas a campo; nos intercâmbios com outras comunidades camponesas/ribeirinhas/indígenas;

Na aprendizagem baseada em projetos os estudantes podem trabalhar em projetos que os ajudem a pensar a realidade do seu território, como afirma Fernandes (2004), assim garantindo a identidade territorial e a autonomia e organização política. Mas para isso é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação

As visitas a campo podem proporcionar aos estudantes a oportunidade de aprender sobre o seu entorno natural e cultural. Os intercâmbios com outras comunidades podem promover a troca de experiências e a construção de novos conhecimentos.

A escola do campo ribeirinha tem um papel fundamental na promoção da educação e da cultura nas comunidades camponesas. A formação de professores adequada, a utilização de metodologias de ensino e aprendizagem eficazes e o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante são essenciais para garantir o sucesso do processo educacional.

3.3. Estratégias territoriais para ensinar geografia para as Escolas do Campo

Observa-se que o ensino, sobretudo na disciplina de geografia, na escola ribeirinha aqui pesquisada, encontra-se pautado no tradicionalismo, descritivo sem estabelecer relações com o cotidiano do estudante, além de ser feito apenas com o uso do livro didático. Somente o uso desta ferramenta traz fragilidade nos processos

de ensino e aprendizagem desta disciplina e deixa o ensino enfadonho e mnemônico.

A geografia, como um componente crucial na educação, tem como foco a compreensão e análise das relações que se estabelecem no espaço geográfico. Com isso, deve ser desenvolvida de forma diferenciada nas escolas do campo, sempre fortalecendo as conexões com o território, levando em consideração o cotidiano e as particularidades do mesmo. Neste contexto, Callai (1999), defende que a Geografia serve para conhecer o mundo e obter informações, analisar e tentar explicar o espaço produzido pelo ser humano e complementar a formação do cidadão.

O ensino da geografia, em especial na escola ribeirinha, deve considerar o território como um elemento central, a partir do qual os estudantes possam compreender o espaço que ocupam, visando à compreensão de como este é (re)organizado cotidianamente. E as estratégias territoriais para ensinar geografia nas Escolas do Campo podem ser divididas em três eixos principais e cinco específicos.

O primeiro principal é a aproximação com a realidade territorial, onde o ensino da geografia deve partir da realidade territorial dos estudantes, valorizando seus saberes e experiências, e isso pode ser feito por meio de atividades de exploração do entorno da escola, visitas a espaços e lugares significativos do território, e entrevistas com pessoas da comunidade. O segundo principal, é trabalhar a construção do conhecimento geográfico a partir da aproximação com a realidade territorial, os estudantes podem construir o conhecimento geográfico, desenvolvendo conceitos, habilidades e atitudes relacionadas à disciplina, e isso pode ser feito por meio de atividades de pesquisa, análise, interpretação e representação do espaço geográfico. O terceiro principal é a produção de conhecimentos geográficos, onde os estudantes podem e devem produzir conhecimentos geográficos, a partir de suas experiências e observações do território, isso pode ser feito por meio de projetos, pesquisas, produções textuais e audiovisuais.

Já as mais específicas são: o mapeamento participativo, onde os estudantes podem participar da construção de mapas do território, a partir de suas observações e experiências, e isso pode ser feito por meio de atividades de coleta de dados, construção de símbolos e legendas para elaboração do mapa, de acordo com Callai (2000), para ler o espaço, torna-se necessário outro processo de alfabetização, ou talvez a compreensão de que, dentro do processo alfabetizador, além das letras, das palavras e dos números, faz-se necessário aprender a linguagem da cartografia; trabalhar com análise de imagens e fotografias, onde as mesmas podem ser utilizadas

para estimular a reflexão sobre o território, os estudantes podem, por exemplo, analisar imagens de satélite, fotografias aéreas ou imagens históricas; fazer visitas a espaços e lugares significativos do território, isso pode proporcionar aos estudantes uma experiência concreta do espaço geográfico, essas visitas podem ser realizadas a espaços de produção ou de lazer; entrevistas com pessoas da comunidade, isso é uma fonte valiosa de informações sobre o território, os estudantes podem entrevistar as lideranças comunitárias por exemplo; elaborar projetos de pesquisa, isso gera uma oportunidade para os estudantes investigarem questões relacionadas ao território., esses projetos podem ser desenvolvidos individualmente, em grupos ou em parceria com a comunidade.

Essas propostas para o uso de estratégias territoriais no ensino da geografia nas Escolas do Campo contribuem para o desenvolvimento de uma educação geográfica mais contextualizada, significativa e inclusiva para os estudantes. E isso proporciona uma reflexão crítica acerca da sociedade na qual eles vivem.

3.4. Proposições metodológicas para o Ensino de Geografia da Educação do Campo

As proposições metodológicas para o Ensino de Geografia na Educação do Campo devem considerar as especificidades do contexto do campo, bem como os saberes e as experiências dos estudantes. Para isso, se faz necessário que as metodologias empregadas sejam participativas, contextualizadas e problematizadoras.

Participativas é quando os estudantes são os protagonistas do processo de aprendizagem, participando de atividades que os envolvam e os estimulem a pensar criticamente sobre o mundo. Contextualizadas, e na perspectiva de o ensino de Geografia estar vinculado à realidade do campo, considerando os aspectos naturais, sociais, econômicos e culturais do lugar onde os estudantes vivem. Problematizadoras, é quando as atividades devem levar os estudantes a refletir sobre questões relevantes para o contexto camponês/ribeirinho, como a luta pela terra, a cultura camponesa e a educação do campo.

Como mencionado nos capítulos anteriores a tabela 08 traz algumas das proposições metodológicas que podem ser adotadas para o ensino de Geografia na Educação do Campo:

Tabela 08: proposições metodológicas que podem ser adotadas para o ensino de

Geografia na Educação do Campo

Aprendizagem baseada em problemas:	os estudantes são apresentados a um problema real, que eles devem investigar e solucionar. Essa metodologia estimula o pensamento crítico e a resolução de problemas.
Aprendizagem experiencial:	os estudantes participam de atividades práticas que os permitem vivenciar e compreender os conceitos geográficos. Essa metodologia é importante para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de ação dos estudantes.
Aprendizagem colaborativa:	os estudantes trabalham em grupo para realizar tarefas comuns. Essa metodologia estimula a cooperação, o diálogo e o respeito às diferenças.
Aprendizagem lúdica:	os jogos, as brincadeiras e as atividades artísticas podem ser utilizados para tornar o ensino de Geografia mais significativo e prazeroso.

Fonte: MARINHO, Franklin Cruz, 2024.

Além dessas proposições metodológicas, é importante que o professor de Geografia na Educação do Campo esteja atento às seguintes questões: os estudantes do campo têm saberes e experiências que podem ser valorizados e incorporados ao processo de ensino-aprendizagem, então o reconhecimento dos saberes e das experiências dos estudantes é fundamental neste processo; o currículo da disciplina deve levar em consideração as especificidades do contexto territorial do estudante, então construa um currículo contextualizado; os professores da Educação do Campo devem receber formação continuada que os capacite para o uso de metodologias participativas, contextualizadas e problematizadoras, sabendo disso, sugerimos que busquem a sua formação continuada.

Compreendemos que a adoção de metodologias adequadas para o ensino de Geografia na Educação do Campo contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos, que possam contribuir para a construção de um mundo mais justo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se até aqui com a certeza de que a opção feita por analisar o território da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha na Comunidade Jandira, que está localizada no município de Iranduba no estado do Amazonas, Amazônia Ocidental, considerando as estratégias de lutas, resistências e os desafios didático-pedagógicos para o ensino de geografia nas escolas do campo, é só o início de um caminho a ser percorrido enquanto pesquisador de uma população que resiste às pressões do agronegócio e continua com sua produção econômica de subsistência colocando em primeiro lugar o sustento da família, da comunidade, e do espaço que ocupa, fazendo dele um território de lutas e de cultura que nasce do cotidiano tecido no movimento dos rios, do cultivo da terra e da relação com a floresta.

Essas comunidades ribeirinhas ainda são invisíveis para muitas políticas, sendo necessário implementar lutas para além da escola, uma luta na perspectiva dos Movimentos Sociais que teceram a Educação do Campo. Para essa população do campo, a luta por educação significava também luta por escola pública e de qualidade, saúde, terra e tudo que seja necessário para que haja vida no campo.

Durante a pesquisa constatou-se que na Comunidade que serviu como recorte espacial desta monografia, a escola é uma referência para a organização da comunidade, pois em geral ela é o único equipamento do Estado que está ali presente, o que a torna catalisadora dos sonhos, anseios e desejos de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

Nessa perspectiva, as políticas de educação para essas comunidades deveriam respeitar e reconhecer os saberes e a identidade dessa população, fortalecendo assim sua organização em busca de outras políticas essenciais para o seu cotidiano.

Na perspectiva de contribuir com esse debate é que se organizou aqui neste trabalho a seção intitulada “Contextualização e movimentos de lutas pela Educação do Campo no Brasil”, por entender que as políticas públicas são destinadas a uma população existente em um determinado espaço dependendo do seu poder de organização para conquistas de tais políticas.

Na Amazônia essa população foi se constituindo desde a colonização e se espalhando por todas as margens dos rios existentes nessa região. Diante dos ataques atuais dos grandes projetos na Amazônia, entre eles os de mineração/garimpo, hidroelétricos, madeireiros, do agronegócio e a indústria

pesqueira, essas populações têm sido desafiadas a unirem-se em associações, movimentos e outros grupos de luta, como possibilidades de resistirem a esses ataques.

As Políticas direcionadas a Educação do/no Campo são resultados da articulação e conquista dos Movimentos Sociais do campo ou com ele comprometido e da participação popular, logo as diretrizes que orientam a Educação Básica do Campo são balizadas na participação popular na gestão democrática, autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos escolares.

Nessa perspectiva a população que residem neste território juntamente com os movimentos sociais, teriam que iniciar uma discussão sobre a implantação de Políticas de Educação do Campo na rede municipal de ensino de Iranduba, pois ela é direito das populações ribeirinhas.

Mas a ausência de uma discussão dentro da comunidade sobre a Política de Educação do Campo, causa desconhecimento e resistências, preferindo deixar a educação à deriva dos governantes.

No entanto, para a efetivação dessa diretriz é necessário que a educação venha junto com outras políticas como a de renda que possa sustentar as famílias em sua comunidade evitando que sejam presas fáceis para os madeireiros, mineradores e outros agentes destruidores do seu ambiente. E que seja uma educação problematizadora e questionadora da relação produtiva do capitalista com a sustentabilidade das comunidades tradicionais.

Finalizando essa monografia, pode-se constatar que as diretrizes implementadas, não se traduziram em políticas públicas para a educação dos povos ribeirinhos. Constituíram-se como um conjunto de ações numa concepção de educação dentro da estratégia do capital para educar ao consenso, as quais buscam acomodar as populações e negam qualquer perspectiva de uma educação como prática da liberdade. Em geral essas ações estão à mercê da boa vontade dos governantes por não se traduzirem em política pública de educação municipal, uma vez que lhes falta a participação popular na elaboração e gestão dessas ações, assim como a normatização dessas ações.

Para romper com essa realidade em pauta é necessário a efetivação de uma Política pública de Educação que seja capaz de pensar uma educação a partir da identidade e da realidade ribeirinha, que se traduz hoje em Educação do Campo. Lutar por essa educação é disputar território com a educação excludente que não reconhece

esse povo na sua particularidade cultural e nem como sujeitos de direitos. Provocar esse debate junto ao governo municipal e a Secretaria Municipal de Educação é tarefa de todos os cidadãos e Movimentos sociais comprometidos com a causa dos ribeirinhos e da Educação do Campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília/DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo**, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

AMARAL, Wagner Roberto do; DIGIOVANNI, Alayde Maria. **II Caderno Temáticos da Educação do Campo**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação - Superintendência da Educação - Coordenação da Educação do Campo, 2009.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural**: das experiências à política pública. Brasília: NEAD, 2003.

BISPO, Cláudia Luiz de Souza. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**. v.10, n.1, p. 82-106, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Art. 1º. Publicada no Dou de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. MEC/CNE. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**, aprovado em 4 de dezembro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. **Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**.

BRAZ, Simone Guimarães; NASCIMENTO, Ely Soares do; CÉSAR, Ana Cristina Gobbo. **Educação do campo**: contextualização e conceituação. In: XII Encontro Latino-Americano de Pós-Graduação, 2012, São José dos Campos - SP. Ciências Sem Fronteiras: Desafios para o Século XXI, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta. Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural. In: TERRIEN Jacques. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Revista Estudos Avançados**, v. 15, n. 43. p. 207-224. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CALDART, Roseli Salete. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio. *et al.* (org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, p.60-81, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo**: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Campinas: Caderno Cedes. v 25, n 66, 2005. p. 227 – 247.

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. **Pedagogia do Movimento e Educação do Campo**: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. Revista Confins (Paris), n. 50, p.1 - 20, 2021.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 18, n. 68. Rio de Janeiro: 2010.

Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD). **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

CORREIA, Marcos Antônio. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p.127-145. Curitiba/PR: 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100010>. Acesso em: 24 jan. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Disputas Paradigmáticas e Territoriais: leituras dos modelos agrários de desenvolvimento. In: ROSAS, Celbo Antonio da Fonseca. **Perspectivas da geografia agrária no Paraná**: abordagens e enfoques metodológicos. Ponta Grossa/PR: Editora Estúdio Texto, 2015. Cap. 5, p. 85-102.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária**: o debate paradigmático e o pensamento geográfico. Tese (livre docência), Volumes I e II. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

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, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Agricultura de Subsistência. In: **Geografia Econômica**. Mundo Educação. UOL, 2021. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/agricultura-subsistencia.htm>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FRANÇA, Wátina Regia de Miranda. O resgate do direito à educação para as regiões sudeste e nordeste do Pará. In: SILVA, Gilmar Pereira da *et al* (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: uma experiência. Belém: EDUFPA, 2007.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; PEREIRA, Henrique dos Santos; WITKOSKI, Antônio Carlos. **Comunidades ribeirinhas amazônicas**: modos de vida e uso dos recursos naturais. Manaus: EDUA, 2007.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1993

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FUINI, Lucas Labigalini. O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21 (2017), n.1, p. 19-29

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES NETO, João Baptista *et al*. **Educação Rural**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

HAESBAERT, Rogério. Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste. **Prefácio de Milton Santos**. Niterói: EdUFF, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Sinopse do censo demográfico de 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=10&uf=0022>. Acesso em: 5 ago.2023.

JACINTO, Janério Manoel. O Rural e o Urbano: contribuições para compreensão da relação do espaço rural e do espaço urbano. **Revista Percurso**, v. 4, n. 2. Maringá/PR: 2012, p. 173- 191.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (org.). Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. COMUNIDADES RIBEIRINHAS NA AMAZÔNIA: organização sociocultural e política. **Revista Interações**, v. 17, n. 1, p. 66-76, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório de publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo**: processo de ocupação social e escolar. In: II Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo: Scielo, 2008.

MEDEIROS, Leonildes Servolo de. Latifúndio. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 445-451

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, Espaço de Identidade. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios aos educadores do campo. In: **Por uma**

Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

NODA, Sandra do Nascimento; NODA, Hiroshi; PEREIRA, Henrique Santos; MARTINS, Ayrton Luiz Urizzi. Utilização e apropriação das terras por agricultura familiar amazonense de várzea In: DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana; MOREIRA, André de Castro Cotti (Org.). **Espaços e recursos naturais de uso comum**. São Paulo: Núcleo de apoio à pesquisa sobre populações humanas e áreas úmidas brasileiras/USP, 2001. p. 181-204.

PEREIRA, Carmen Lúcia de Oliveira. Viabilidade dos sistemas agroflorestais dos agricultores familiares do Município de Santo Antônio do Tauá, Pará. In: MENEZES, Maria de Nazaré Ângelo; Neves, Delma Pessanha. (org.). **Agricultura Familiar: pesquisa, formação e desenvolvimento**. Belém: UFPA/CCA/NEAF, 2004, 113-138 p.

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

RUPEL, Márcia Aparecida Pavelski. **Atividades lúdicas:** proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar. SEED/UFPR, Paraná, 2009.

SANTOS, Gilvan. Não vou sair do campo. In: SANTOS, Gilvan. **Cantares da Educação do Campo**. Gravação Independente, 2004. Disponível em: <http://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do->. Acesso em: 23 jan. 2024.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos *et al.* **Educação do campo:** sujeitos, saberes e reflexões. Picos/PI: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - EDUFPI, 2020.

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, p. 1-24, 2020.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Sustentabilidade. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete *et al.* São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 730-734

SOUSA, Lígia Costa de. **Dinâmica Socioeconômica e Ambiental da Agricultura Familiar na Localidade de Jandira, Iranduba, Amazonas, 2007**. Dissertação de Mestrado. Curso de Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 10. ed. Rio de

Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo, SP: SciELO – Editora UNESP, 2004.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade - mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: **Dicionário da Educação do Campo**. CALDART, Roseli Salete *et al.* São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terra, floresta e água de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora Universidade Federal do Amazonas, 2007.