



TERRITÓRIO E EDUCAÇÃO: uma ênfase a partir da produção de conhecimento sobre educação em comunidades ribeirinhas na Amazônia Paraense.

Valéria Brioso Tavares ¹
Adolfo da Costa Oliveira Neto ²

RESUMO

Resultado de uma dissertação em andamento, o resumo apresenta uma pesquisa de Estado do Conhecimento sobre Território, Educação do Campo e Educação Ribeirinha, analisando 15 trabalhos da Plataforma CAPES (2014-2024). Fundamentados em perspectivas críticas e decoloniais, os estudos discutem a identidade ribeirinha, os desafios educacionais e a necessidade de uma educação territorialmente referida, organizando-se em três eixos: Políticas Públicas; Saberes e Práticas Pedagógicas; e Cultura e Cotidiano Ribeirinho. Ao adotar o território como categoria analítica, as pesquisas evidenciam a escola como espaço de ressignificação social e política, articulando teoria, prática e resistência. A análise integra o debate paradigmático de Fernandes (2009) evidenciando o território escolar como arena de disputas materiais e imateriais. Conclui-se que compreender a educação pela categoria território amplia interpretações geo-sócio-pedagógicas críticas e aponta para a construção de uma epistemologia amazônica conectada às práticas sociais reais.

Palavras-chave: Território, Educação, População Ribeirinha, Amazônia.

ABSTRACT

This abstract, part of an ongoing dissertation, presents a State of Knowledge study on Territory, Rural Education, and Riverside Education, based on 15 works from the CAPES Platform (2014–2024). Grounded in critical and decolonial perspectives, the studies address riverside identity, educational challenges, and the need for territorially grounded education, organized into three themes: Public Policies; Pedagogical Practices; and Riverside Culture. Using territory as an analytical category, they highlight the school as a space of social and political re-signification and as an arena of material and symbolic disputes. The findings suggest that understanding education through territory broadens critical interpretations and supports the construction of an Amazonian epistemology connected to real social practices.

Keywords: Territory, Education, Amazonian Traditional Communities.

INTRODUÇÃO

¹ Mestranda do Curso de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará - UFPA, briosovaleria@gmail.com;

² Professor orientador: Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor titular da Faculdade de Geografia e Cartografia (FGC) e do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal do Pará - UFPA, adolfo.oliveira.neto@gmail.com.



A Educação do Campo tem se consolidado como política pública, fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, que, ao longo dos anos, vêm protagonizando parcerias com universidades e institutos federais e estaduais. Essas articulações têm alcançado conquistas significativas na aprovação de leis e normativas no âmbito do judiciário brasileiro. Nesse percurso, o conceito de Educação do Campo tem sido elaborado com o objetivo de estabelecer um território teórico que sustente o direito das populações do campo de pensar e interpretar o mundo a partir de suas localidades e realidades específicas.

O Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), formaliza essa política, afirmando que as escolas do campo devem ser espaços participativos e dialógicos. Esses espaços devem atender às especificidades dos contextos em que estão inseridos — seus tempos, vivências, movimentos sociais, saberes e culturas —, articulando os conhecimentos tradicionais com os saberes acadêmicos, e promovendo propostas educativas contextualizadas (BRASIL, 2010).

Considerando que a Educação do Campo, enquanto política educacional pública, parte do reconhecimento da complexidade da formação socioespacial do campo em uma perspectiva crítica e emancipatória (Caldart, 2011), o conceito de território tem se destacado como uma categoria analítica central na produção de conhecimento sobre essa temática. Na região amazônica, em especial, vêm sendo desenvolvidas pesquisas que buscam compreender as especificidades dos territórios e sujeitos ribeirinhos³, articulando essas particularidades ao processo educacional, no que vem se consolidando como Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Este resumo, parte de uma dissertação em andamento, apresenta o reconhecimento inicial do campo investigativo, a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo “estado do conhecimento” com a análise de teses e dissertações defendidas entre 2014 e 2024. Partimos da hipótese de que a leitura e análise do fenômeno educacional a partir de uma teoria espacial contribui para uma compreensão mais abrangente da política de Educação e a sua efetividade no contexto amazônico. No caso das comunidades ribeirinhas, os estudos apontam que a articulação entre educação e território tem favorecido a constituição de um campo

³ As comunidades ribeirinhas da Amazônia são reconhecidos como Povos e Comunidades Tradicionais formados por, conforme o artigo 3º, inciso I, do Decreto nº 6.040/2007, grupos culturalmente diferenciados que se reconhecem como tal, com formas próprias de organização social, e que ocupam e utilizam territórios e recursos naturais essenciais para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, valendo-se de conhecimentos e práticas transmitidos pela tradição. (BRASIL, 2007, Art. 3º, I)



epistemológico plural, composto por múltiplos discursos oriundos de diversas matrizes teóricas e trajetórias reflexivas.

METODOLOGIA

A partir da abordagem do "estado do conhecimento" (Kohls-Santos & Morosini, 2021) foi sistematizada a produção científica sobre Território, Educação do Campo e Educação Ribeirinha, com o objetivo de fornecer subsídios para compreender a construção do que nesta pesquisa denominamos de território teórico da Educação Ribeirinha. Assim, este artigo propõe identificar as concepções teórico-metodológicas e as abordagens empregadas nas pesquisas que interseccionam a Educação e os territórios ribeirinhos amazônidas.

A metodologia foi realizada através de buscas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 2014 a 2024, utilizando o descritor “Educação Ribeirinha”. A escolha deste recorte temporal se justifica por abranger as produções dos últimos 10 anos após regulamentação da modalidade de Educação do Campo, conforme orientam os seguintes documentos legais: a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que estabelece as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo; e o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que infere sobre a política nacional de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A revisão reuniu textos publicados por pesquisadores brasileiros, que foram encontrados nos catálogos com o objetivo de encontrar os trabalhos que tecem relações com a construção entre Educação do Campo e o território ribeirinho adentrando na discussão em escala estadual, por conta da proximidade com o objeto de pesquisa da dissertação em andamento. Foram selecionadas pesquisas que abordam elementos que demarcam no processo educacional dimensões socioculturais, ecológicas e políticas, próprias do território ribeirinho amazônico paraense, com suas particularidades, por isso foi utilizado o descritor “Educação Ribeirinha”.

A seleção dos trabalhos no portal de Teses e Dissertações foi feita com base na análise dos resumos, palavras-chave e autorização de divulgação dos textos. Selecionados, os trabalhos foram analisados, pela leitura dos resumos, quanto à distribuição quantitativa temática e qualitativamente pelos seus conteúdos e abordagens teórico-metodológicas, mediante sua leitura completa. Sendo assim o procedimento metodológico adotado visou: i-



identificar os objetivos delineados para a realização das pesquisas; ii- identificar os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas; iii- compreender os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados nas dissertações e teses produzidas que dialoguem com a temática desta pesquisa.

Foram ao todo encontradas de 2014 a 2024 o total de 108 pesquisas, destas após a leitura foram selecionados, considerando os critérios mencionados acima, 13 trabalhos. Os trabalhos escolhidos abordam dimensões socioculturais, ecológicas e políticas do território ribeirinho amazônico. Conforme a Figura 1, abaixo:

Figura 1 - Quadro de Teses e Dissertações selecionadas.

Título	Tipo	Ano
SANTOS, Jenijunio dos. Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012. 2014. 153f. 2014. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.	Dissertação	2014
RENTE, Jocélio Jorge Mácola. A dinâmica das marés e sua influência no cotidiano da escola do campo: considerações sobre a organização escolar da U.P. São José na Ilha Grande-Belém/PA. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia) – Universidade Federal do Pará, Bragança, 2017.	Dissertação	2017
QUARESMA, Lúcia Cristina Azevedo. Saberes docentes e a prática pedagógica na educação infantil ribeirinha em Belém/PA. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Centro de Ciências Sociais e Educação, Belém, 2018.	Dissertação	2018
CARVALHO, Marcia da Silva. As águas da cultura vivida inundando a educação: uma leitura sobre letramentos e cultura ribeirinha. Orientador: Carlos Jorge Paixão. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.	Dissertação	2018
CARMO, Nilce Pantoja. Um rio no caminho: processos de escolarização de alunos ribeirinhos em contexto escolar urbano. Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.	Dissertação	2019
OLIVEIRA, Luciana da Costa. A organização do meio social educativo de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia: um estudo à luz da teoria de Vigotski. Orientadora: Sônia Regina dos Santos Teixeira. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.	Dissertação	2019
PAZ, Antonia Suely Oliveira da. As narrativas de professoras e as suas práticas educativas no berçário da EMEI Cotijuba. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2020.	Dissertação	2020



MELO, Arianne Sabádo de. Enquanto uma canoa desce o rio... Relação entre saberes culturais e práticas pedagógicas em uma escola na comunidade ribeirinha (Ilha) do Combu, Belém do Pará. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.	Dissertação	2020
SANTOS, Jenijunio dos. Licenciatura em Educação do Campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2020.	Tese	2020
CARDOSO, Maria Barbara da Costa. Saberes do território educativo amazônico: perspectivas de uma epistemologia das águas na interrelação ribeirinhos-quilombolas. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2020.	Tese	2020
QUARESMA, Rafael de Jesus Corrêa. A política de educação ambiental para as dinâmicas territoriais: uma análise a partir de uma comunidade ribeirinha, Abaetetuba-PA. 2021. Dissertação (Mestrado em Cidades, Territórios e Identidades) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios e Identidades, Abaetetuba, 2021.	Dissertação	2021
FURTADO, Letícia dos Santos. Território educativo das águas: os saberes viabilizados no currículo das escolas ribeirinhas no Arquipélago do Marajó, Pará. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Cametá, 2022.	Dissertação	2022
SANTOS, Mauro Vieira. Território educativo e saberes ribeirinhos: no fluxo ou na contramão? Dissertação (Mestrado em geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2022.	Dissertação	2022

Fonte: Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Organização: autora (2025)

REFERENCIAL TEÓRICO

Partiremos, da Tipologia de Territórios proposta por Fernandes (2009) para a compreensão das diferenciações da produção territorial a partir da sua organização e reprodução, considerando as relações e as classes sociais que as produzem. Para o autor uma primeira compreensão sobre território apenas como espaço de governança, acaba por ocultar dimensões importantes da discussão territorial. Sendo necessário para o estudo de propostas políticas ou projetos uma abordagem que parta da diferencialidade, permitindo que sejam revelados as diversidades e as conflitualidades das disputas territoriais.

Esta é uma construção teórico-geográfica que permite analisar as diferencialidades das relações e territórios mapeando seus processos de conflitualidades na disputa por modelos



de desenvolvimento e sociedade. Neste contexto a abordagem nos permite lê o território como espaço de governança mas reconhecendo os outros tipos de territórios fixos e fluxos (Santos, 1978; 1996), materiais e imateriais, formados pelas diferentes relações sociais e classes sociais, ou seja, uma compreensão como “território diverso”, em uma leitura do território como uma totalidade.

Nesta leitura, a concepção de território imaterial defendida por Fernandes (2009) torna-se basilar para a análise do fenômeno educacional sob a perspectiva territorial. Esse território imaterial é compreendido como resultado histórico da construção do conhecimento, constituído a partir de correntes teóricas e paradigmas interpretativos que orientam as explicações conforme determinada intencionalidade, podendo ser reproduzido tanto na condição de subalternidade quanto na busca por autonomia.

Entende-se que o processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas uma vez que:

“A produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção material. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais.” (Fernandes, 2009, p. 211)

Nessa perspectiva, reconhecemos a inseparabilidade do território material do território imaterial. Por serem representativos de ideias/ visões de mundo com base na classe e nas relações sociais, os territórios materiais/imateriais são sempre espaços de lutas nas esferas: teórica, política, econômica, social, cultural, ideológica, etc. Este debate é essencial para a discussão sobre os distintos modelos de educação, visto que diferentes paradigmas ou territórios imateriais influenciam na formulação e efetivação de políticas e práticas educacionais.

Sendo fundamental entender como as relações sociais produzem os diferentes territórios estabelecendo as condições para a construção da realidade educacional. Com base na contribuição das teorias críticas e mais tarde pós-críticas do currículo, sabemos que o processo de seleção do que se ensina nas escolas não é neutro. Ao se definir os conteúdos e práticas, também se define uma identidade que irá ser trabalhada nas escolas. Segundo Silva (1999):

(...) o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 156).



Portanto, o currículo é uma dimensão da educação, um território em disputa e para compreendê-lo é necessário contextualizá-lo, considerando sua constituição histórica e social pois este é um produto das relações sociais, culturais e econômicas estabelecidas no cenário do qual emerge. Sendo um produto social, compreendemos que as discussões sobre educação vão para além de temáticas relacionadas à organização e planejamento do conhecimento escolar, buscando compreender questões como os procedimentos e as relações sociais, o Poder, a identidade, os valores e a cultura, que incorporados no currículo produzem uma série de significações e sentidos que afetam e moldam a concepção de Mundo dos estudantes (Moreira; Candau, 2007, p.18).

Desta maneira, mapear os discursos e representações relacionados às disputas, conflitualidades e diferenças presentes na efetivação das políticas educacionais é de extrema importância, pois assim como potencializador do conhecimento há também uma realidade na qual o currículo e as práticas curriculares, frutos de projetos e políticas com determinadas intencionalidades, propiciam leituras que deixam de lado os estudantes e comunidades com suas devidas necessidades e particularidades locais. Reproduzido uma narrativa homogeneizadora e por vezes silenciadora de grupos minoritários, culturas e epistemologias que se encontram à margem do currículo oficial.

Apple (1989) argumenta que o processo de reprodução social possui uma natureza contraditória, não ocorrendo sem resistência, para o autor a escola, ao responder à cultura vivenciada pelos estudantes e às pressões econômicas e políticas hegemônicas, torna-se um espaço potencial para ações transformadoras.. Apoiado em Gramsci, Wright, e outros autores, Apple aponta que práticas de oposição e tendências contrárias também ocorrem:

Essas tendências e práticas podem não ser tão poderosas como as forças ideológicas e materiais de determinação que visam a reprodução; elas podem, na verdade, ser inerentemente contraditórias e relativamente desorganizadas. Mas elas existem. Ignorá-las significa ignorar o fato de que em qualquer situação real haverá elementos de resistência, de luta e contradição, os quais atuarão contra a determinação abstrata das experiências de vida reais dos atores humanos. Como descrevi antes, a vida social e cultural é simplesmente demasiado complexa para ser totalmente envolvida por modelos deterministas (Apple, 1989, p. 110).

O autor defende que para a análise da realidade dos fenômenos educacionais é necessário uma abordagem dual que permita estabelecer conexões e interpretações entre as esferas econômica, política e cultural, evitando perspectivas deterministas e mecanicistas. De maneira a reconhecer que tais instituições caracterizam-se tanto pela reprodução quanto pela contradição, assim os sujeitos envolvidos no processo educacional agem criativamente, frequentemente contradizendo as normas e disposições escolares vigentes.



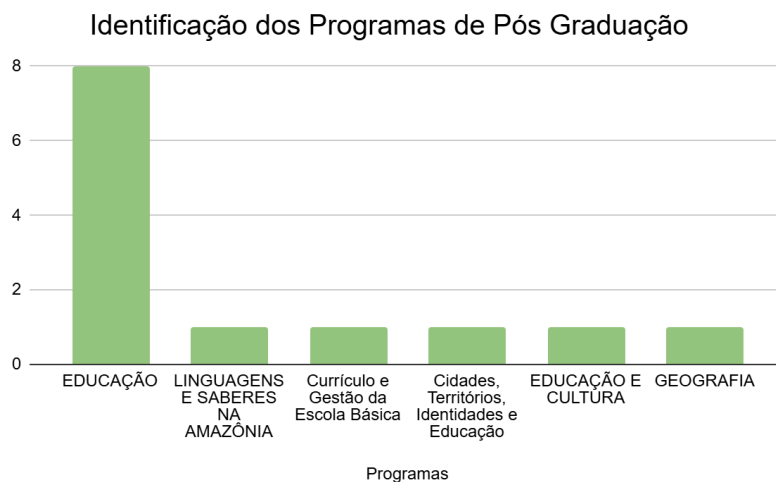
A relação entre a multidimensionalidade e pluriescalaridade do território, o debate paradigmático e a complexidade do fenômeno educacional a partir dos estudos críticos do currículo nos permite analisar o fenômeno educacional no interior de processos econômicos, políticos e culturais historicamente construídos e determinantes para a realidade da Educação do Campo.

No decorrer desta pesquisa e no aprofundamento em relação à literatura e as questões relacionadas aos sujeitos do campesinato-ribeirinho na amazônia, demonstra-se imprescindível também a contribuição dos teóricos pós-críticos, ampliando as interpretações e contribuindo para perspectivas outras que hoje compõem campo de conhecimento sobre educação dos povos do campo, das águas e das florestas para além da abordagem materialista-dialética. Com o propósito de reconhecer caminhos e estabelecer pontes teóricas, a próxima seção apresenta uma pesquisa bibliográfica voltada ao aprofundamento das discussões sobre a educação do Campo em sua vertente ribeirinha. Busca-se compreender como esse território teórico vem sendo constituído e possíveis contribuições para a análise da problemática investigada nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Entre os trabalhos selecionados é possível verificar a produção ligada principalmente aos programas de pós-graduação na área de Educação, com uma tendência interdisciplinar trabalhando com áreas como a Pedagogia, Antropologia, Linguagens, Educação Ambiental e Geografia. Conforme podemos ver na Figura 2, seguinte:

Figura 2 - Gráfico a distribuição das teses e dissertações por linhas de pesquisas de programas de pós-graduação





Fonte: Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Organização: Autora (2025)

A partir da leitura completa dos trabalhos destacamos como principal metodologia adotada a qualitativa recorrendo a abordagens como a etnográfica, estudo de caso e fenomenologia. Pontua-se o uso de diferentes técnicas de pesquisa que recorrem à oralidade como rodas de conversas e entrevistas, assim como métodos de participação ativa, observação e análise bibliográfica. Em sua maioria os métodos são utilizados concomitantemente.

Estas escolhas de caminhos metodológicos de investigação traçam a tendência do estudo do cotidiano escolar. Segundo André (2010) o estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

Para o autor este processo de socialização não é determinístico ou mecanicista pois da mesma maneira como a realidade social se configura contraditória, expressando no seu cotidiano uma correlação de forças entre classes sociais, a escola, como constitutiva dessa práxis, têm refletido no seu dia a dia todas essas e outras contradições sociais.

Assim, a leitura e análise deste movimento que configura a dinâmica de trocas, de relações entre os sujeitos – que por sua vez reflete os valores, símbolos e significados oriundos das diferentes instâncias socializadoras -, permite visualizar melhor como a escola participa do processo de socialização dos sujeitos que são, a mesmo tempo, determinados e determinantes. Todo este processo se materializa no cotidiano, quando os indivíduos se colocam na dinâmica de criação e recriação do mundo.

Quanto ao método de interpretação e análise, aqueles trabalhos que os destacam a decorrer do texto demonstram a forte influência do materialismo histórico dialético e de autores de caráter decolonial/ descolonial. Demarca-se, portanto, um viés crítico à interpretação e análise da realidade pesquisada. A Figura 3, apresenta os autores mais referenciados pelas pesquisas analisadas:

Figura 3 - Gráfico a distribuição referências mais recorrentes nas teses e dissertações



Referências mais recorrentes nas teses e dissertações



Fonte: Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Organização: Autora (2025)

Neste sentido os trabalhos ligados há uma abordagem do materialismo histórico dialético, situam-se no plano da realidade, no plano histórico, sob forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos. Segundo Harvey (2020, p. 229) a investigação dialética “necessariamente incorpora a construção de escolhas éticas, morais e políticas em seu próprio processo e enxerga os conhecimentos que resultam disso como discursos situados em uma dinâmica de poder”.

Já os trabalhos que adentram na discussão decolonial, conforme Cruz (2017) tecem uma crítica ao legado colonial persistente, destacando a influência contínua da colonialidade na sociedade, no Estado e na produção do conhecimento. Para o autor este movimento propõe uma perspectiva epistemológica, ética e política que valoriza a especificidade das sociedades periféricas, questionando a centralidade das visões eurocêntricas, defendendo que a produção do conhecimento não é abstrata, mas sim contextualizada.

Entre as temáticas destacadas destacamos 3 linhas investigativas em que o campo de pesquisa sobre Educação Ribeirinha se configura: Políticas Públicas, Saberes e Práticas Pedagógicas e Cultura e Cotidiano ribeirinho.

Figura 4- Temáticas trabalhadas nas pesquisas sobre educação ribeirinha.



Fonte: Dados da Pesquisa. Organização: Autora (2025).

A discussão sobre as *políticas públicas de Educação do Campo* e sua efetividade é abordada de maneira a destacar os avanços, contradições e efetivação destas políticas públicas dentro da realidade ribeirinhas. Neste sentido Santos Santos (2014), Santos (2020) e Quaresma (2021) constatarem que a baixa materialização efetiva das políticas educacionais públicas voltadas à população ribeirinha. Ao contrário, estas políticas configuraram-se como ações governamentais pontuais e de baixa efetividade frente às especificidades e necessidades dessas comunidades, que permanecem dependentes da vontade política dos gestores. As realidades evidenciadas nos estudos analisados retratam a persistência de processos de desvalorização e práticas excludentes no âmbito das políticas públicas educacionais. Corroborando com Arroyo (2004, p. 100) que afirmar que “(...) o que mais impressiona nos dados sobre a Educação do Campo é a histórica vulnerabilidade desse direito. É negado o direito à educação ou lhes é garantido o mínimo do mínimo por uma única razão: viverem no campo.” (Arroyo, 2004, p. 100)

As pesquisas manifestam por meio da marginalização, negligência e homogeneização das propostas pedagógicas voltadas à escolarização dos estudantes ribeirinhos. Esse cenário não representa uma exceção, mas sim um padrão de gestão que contribui para a produção e perpetuação das desigualdades sociais e educacionais no contexto da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Outro ponto a ser destacado em relação que os autores Santos (2014; 2020) e Quaresma (2020) é a relação tecida com o conceito de território, apresentado uma dimensão do território enquanto identidade, aliado à ideia de Poder e resistência. Neste viés, o território é, sobretudo, identificado como um território político.



Em relação à segunda linha investigativa *saberes e práticas docentes*, este se mostra um campo de pesquisa para o desenvolvimento das discussões e reflexões para o fortalecimento de uma perspectiva de Educação ribeirinha teoricamente embasada na qual destacamos os trabalhos de Quaresma (2018), Carmo (2019), Oliveira (2019), Paz (2020), Melo (2020) e Furtado (2022). As análises revelaram que os saberes experienciados são centrais na prática docente, sendo impactados por desafios como a falta de valorização profissional, a carência de políticas públicas para a educação ribeirinha e a infraestrutura inadequada.

As pesquisas ao interpretar e analisar os relatos narrativos de professoras assumem que a atuação em uma escola do campo necessita que essas docentes construam conhecimentos e (re) construções enquanto pessoas e profissionais, em uma prática diferenciada diante das especificidades do ribeirinho, detentor de saberes, experiências e direitos ligados ao seu território, reconhecendo que as relações sociais que constituem as crianças ribeirinhas, é composta por seu papel ativo na vida coletiva da comunidade ribeirinha - como se relacionam com os rios, a floresta, o território e com outros elementos da natureza, demonstrando todas essas relações nas brincadeiras.

Dessa forma, os estudos analisados oferecem uma compreensão sobre o papel do professor nas escolas do campo, com destaque para os docentes das escolas ribeirinhas, evidenciando que esses profissionais encontram-se em constante processo de construção e ressignificação do ser docente, a partir das especificidades da realidade em que estão inseridos — no caso, a realidade campesina amazônica ribeirinha. Arroyo (2013), ao examinar esse processo, ressalta que a complexa relação entre escola e sociedade constitui um campo de tensões que incide diretamente na formação e na identidade profissional dos professores. Essa dinâmica contribui para a reconfiguração da identidade e da cultura docente, marcada por disputas e tensões que vêm sendo, progressivamente, reconhecidas por diretrizes educacionais que valorizam, ao longo de todo o currículo — desde a Educação Infantil —, os sujeitos coletivos portadores de memórias, histórias e culturas - como a própria Política de Educação do Campo.

A inserção do professor na escola ribeirinha exige uma acomodação de seus saberes, não somente os científicos, também os saberes específicos do seu lugar de trabalho, que possui suas bases epistemológicas em paradigmas educacionais diferentes. A concepção de uma prática pedagógica reflexiva proposta por escolas de Educação do campo torna-se um desafio a estes docentes que devem, de um lado, possuir uma atitude investigativa e crítica em relação à prática pedagógica e aos conhecimentos historicamente produzidos e, de outro, a



constituir-se como principais responsáveis pela produção de seus saberes e pelo desenvolvimento curricular de sua escola com base na investigação. Criando, portanto, um grande campo de investigação, no qual possui uma epistemologia própria - a epistemologia da prática docente reflexiva crítica- e requer uma metodologia e uma teoria que somente poderão ser produzidas/ (re) criadas no próprio processo investigativo da prática pedagógica.

Outro ponto importante dentro das discussões apresentadas nas pesquisas foi em relação a *cultura e cotidiano ribeirinho* e a sua influência nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. As pesquisas buscam compreender se a escola em suas práticas pedagógicas estabelece diálogo entre os saberes culturais próprios da comunidade e os conhecimentos escolares, que assume uma identidade marcada por uma cultura vivida que se expressa na oralidade, no trabalho, nas práticas comunitárias e na forma como se relaciona com a natureza e com os ciclos das águas.

Destaca-se o uso do conceito de território educativo ou das águas, enquanto categoria que, como afirma Barreto (2019), adentra no universo das definições atribuídas à antropologia, a qual enfatiza a elaboração e a reprodução das construções simbólicas realizadas pelas relações das populações tradicionais em seu território. Desse modo, os autores defendem que “o território educativo possui em suas características centrais a mediação das relações sociais educativas dentro e fora do espaço escolar, as quais permeiam as comunidades, os rios, as matas e os próprios sujeitos” (Barreto, 2019 Cardoso, 2020, p. 66).

Finalmente, a revisão bibliográfica evidencia que há um esforço crescente na construção de uma epistemologia das águas, que reconhece a especificidade territorial, cultural e pedagógica das comunidades ribeirinhas. Assim, a Educação do Campo, em sua vertente ribeirinha, se consolida como um campo de estudo que busca compreender e valorizar os saberes locais, promovendo uma educação socialmente engajada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de conceitos é uma parte essencial de qualquer esforço teórico para compreender a realidade. Segundo Sepúlveda, Álvarez e Martínez (2024) a relação investigativa entre educação e a categoria analítica território tem favorecido a constituição de um campo epistemológico composto por múltiplos discursos oriundos de diversas fontes teóricas e trajetórias reflexivas. Para os autores o uso do território como categoria teórica e



metodológica propicia leituras geo-sócio-pedagógicas sobre o que acontece nos contextos escolares, conforme trecho abaixo:

“(...) a noción de territorio, como categoría teórica y metodológica, sirve para: posibilitar lecturas geo-socio-pedagógicas de las dinámicas, relaciones y tensiones que protagonizan los seres humanos alrededor de los contextos escolares; favorecer la comprensión de las dinámicas territoriales mediante las cuales las comunidades locales se apropian, codifican y dotan de sentido sus espacialidades escolares; contribuir al estudio de los saberes y valores territoriales en nombre de los cuales los actores educativos producen y consumen su propia territorialidad; y servir de marco para analizar las distintas territorialidades que confluyen en los entornos escolares, algunas desiguales, conflictivas y en tensión, y otras flexibles, de intercambio y negociación.” (Sepúlveda, Álvarez e Martínez, 2024, p.15)⁴

Assim, se configura uma produção de conhecimento em que confluem teorias, saberes e experiências que ampliam leituras sobre os sentidos geográficos, sociais e pedagógicos imersos na escola e no processo educacional. Se tratando de um campo em processo de afirmação que vem refinando aproximações epistemológicas e metodológicas a partir da Geografia Crítica e dos estudos territoriais.

É em relação ao território em disputa, o camponês enquanto modo de vida e classe social e a concepção de educação que, em conjunto, os estudos revelam uma educação marcada por tensões entre políticas excludentes e iniciativas de resistência apontando para a necessidade de construir uma prática educativa territorialmente referida, crítica e transformadora.

O ribeirinho é compreendido como um sujeito social e histórico constituído por saberes, práticas e experiências forjadas na relação íntima com os rios, a floresta e o território que habita. Reconhecendo o processo histórico de invisibilização destas comunidades pelas políticas públicas do Estado do Pará e pelas práticas pedagógicas escolarizadas, e como portadores de saberes próprios que precisam ser reconhecidos e valorizados como parte fundamental do processo educativo.

A Educação Ribeirinha na Amazônia repercute um movimento de construção de uma

⁴ Tradução: "(...) a revisão realizada permite vislumbrar que a noção de território, como categoria teórica e metodológica, serve para: possibilitar leituras geo-sócio-pedagógicas das dinâmicas, relações e tensões protagonizadas pelos seres humanos nos contextos escolares; favorecer a compreensão das dinâmicas territoriais por meio das quais as comunidades locais se apropriam, codificam e atribuem sentido às suas espacialidades escolares; contribuir para o estudo dos saberes e valores territoriais em nome dos quais os atores educativos produzem e consomem sua própria territorialidade; e servir de marco para analisar as diferentes territorialidades que convergem nos ambientes escolares, algumas desiguais, conflituosas e tensionadas, e outras flexíveis, de troca e negociação" (Sepúlveda, Álvarez e Martínez, 2024, p.15).



epistemologia na qual se baseia na compreensão a partir do debate crítico sobre a colonialidade, do saber e do poder, chamando atenção para a influência que estas narrativas têm para a composição dos currículos oficiais - e currículos ocultos, na formação pedagógica de professoras/es, na gestão das políticas públicas, entre outras dimensões do processo educacional.

Segundo Castro (2019) os argumentos e análises ligados a contribuições dos estudos pós-coloniais, decoloniais, subalternos têm sido produzidos a partir da observação dos processos contemporâneos, tendo como questão ontológica fundamental a alteridade, que se desdobra em reconhecer a possibilidade do outro conhecer, e de seu conhecimento, formulando uma crítica à racionalidade ocidental e buscando possibilidades epistêmicas a partir da prática e da vivência. Nesta linha de pensamento a “complexidade e a originalidade das sociedades, no mundo, revelam a diversidade epistêmica, como sistemas de conhecimento com temporalidades e espacialidade próprias e diversas umas das outras” (Castro, 2019, p. 40).

Corroborando com esta perspectiva Porto-Gonçalves (2006, p. 41) aponta que problematizar a relação entre saberes e territórios é, antes de tudo, pôr em questão a ideia eurocêntrica de conhecimento universal. Isso porque o território é compreendido pelo autor como:

(...) espaço apropriado, espaço feito coisa própria, enfim, o território é instituído por sujeitos e grupos sociais que se afirmam por meio dele. Assim, há, sempre, território e territorialidade, ou seja, processos sociais de territorialização. Num mesmo território há, sempre, múltiplas territorialidades. Todavia, o território tende a naturalizar as relações sociais e de poder, pois se torna abrigo, lugar onde cada qual se sente em casa, mesmo que numa sociedade dividida.

A escola torna-se um território politicamente controlado que é também afetivamente apropriado, em toda a diversidade socioambiental dos grupos e/ou classes ali incorporados, e suas territorialidades. Esta compreensão perpassa pela indissociabilidade da relação sociedade-natureza, que se expressa no modo vida camponês-ribeirinho e que compõem e influenciam o processo educacional.

As dissertações de Quaresma (2021), Furtado (2022) e Santos (2022), assim como as teses de Cardoso (2020) e Santos (2020), ao adotar o território como categoria de análise para a realidade das escolas do campo a partir do materialismo histórico, realizam leituras que articulam os desafios e dificuldades próprios da realidade do campesinato amazônico ao fenômeno educacional, essa perspectiva amplia a problematização das desigualdades no campo da educação, considerando os debates sobre a produção do espaço no contexto atual — suas formas, dinâmicas, disputas e contradições —, possibilitando compreender a constituição



dos processos de interação entre escola, território e os saberes locais, a resistência das populações camponesas e a valorização da identidade das comunidades ribeirinhas. Em uma abordagem próxima do paradigma originário da Educação do Campo em que a questão do campesinato é interpretada a partir das disputas de classes, advindo dos movimentos sociais, em especial o do Trabalhadores Sem Terra - MST.

A concepção de Educação do Campo em movimento se fundamenta nas bases teóricas que a constituem tanto como política pública quanto como projeto educativo. Estando vinculada a uma reflexão pedagógica que reconhece o campo como espaço onde não apenas se reproduz, mas também se produzem pedagogias — como a Pedagogia do Oprimido⁵, a Pedagogia do Movimento⁶, a Pedagogia da Terra⁷, entre outras — que influenciam esse projeto educativo, cuja finalidade é “(...) ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade na qual faz parte” (Caldart, 2011, p. 154).

A produção de conhecimento sobre a Educação do Campo, das Águas e das Florestas na qual a Educação ribeirinha se torna uma vertente tem uma relação intrínseca com a luta dos movimentos sociais pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. É a partir da luta popular que é evidenciado a necessidade de pensar uma política educacional que não apenas assegure o acesso à educação mas que também respeite a identidade dos sujeitos que dela fazem parte, valorizando seus territórios e modos de vida.

Ao mesmo tempo em que as questões sobre interculturalidade presente na conformação do sujeito ribeirinho também se fazem presentes no debate sobre o processo educacional, articulando outras categorias como gênero, raça, cultura e identidade, temporalidade. Estas são categorias que quando incorporadas na análise territorial revelam a compreensão da multidimensionalidade e pluriescalidade do território defendida anteriormente por Fernandes (2009).

É nesse contexto das múltiplas abordagens que compreendemos a concepção de território imaterial defendida por Fernandes (2009) como fundamental para a análise da educação sob uma perspectiva territorial. Esse território imaterial é o resultado histórico da construção do conhecimento, formado por correntes teóricas e paradigmas que orientam interpretações conforme uma intencionalidade específica, podendo ser utilizados tanto para a

⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

⁶ CALDART, Roseli. *Pedagogia do Movimento*. Petrópolis: Vozes, 2000.

⁷ GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.



reprodução da subalternidade quanto para a busca da autonomia.

A partir das leituras e compreensões aqui destacadas, é possível elencar alguns desafios frente à análise das políticas públicas : (1) a necessidade de construir um pensamento em profunda relação com as especificidades amazônicas estabelecendo um diálogo com outras tradições críticas e pós-críticas que conformam o Paradigma da Educação do Campo e o que vamos denominar de Educação Ribeirinha; (2) incorporar as categorias geográficas de forma teórica e metodológica consistente, em destaque o território, a partir de uma teoria do espaço, em especial, de uma teoria social que busque interpretar a realidade do fenômeno educacional das águas. (3) vincular as teorias a experiências concretas e práticas sociais reais para superar abstrações teóricas evidenciando as intencionalidades, desafios e contradições das políticas educacionais direcionadas às populações ribeirinhas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA Metodologia da pesquisa educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35 46.

BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-158.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. São Paulo: Expressão Popular, 2004. Disponível em: <http://bibliotecadigital.economia.gov.br/handle/123456789/564>. Acesso em: 07 abr. 2025.

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

KOHL-SANTOS, Priscila; MOROSINI, Marília Costa. O Revisitar da Metodologia do



Estado do Conhecimento para além de uma Revisão Bibliográfica. Revista Panorâmica online, [S. l.], v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 2 maio. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento: construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 149-158.

CRUZ, Valter Carmo; OLIVEIRA, Denilson Araújo. Geografia e Giro Descolonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017. P.15 a 36.

CASTRO, Edna. Razão decolonial, experiência social e fronteiras epistemológicas. In: Pensamento crítico latino-americano / Edna Castro (org.). – São Paulo: Annablume: 2019. P. 35- 62.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

FERNANDES, Bernardo M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 135-145.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1989. p. 71-90.

HAESBAERT, Rogério. Território e região numa “constelação” de conceitos. In: MENDONÇA, Francisco de Assis; LOWEN-SAHR, Claudia Leonor; SILVA, Maria da. (org.). Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: ADEMADAM, 2009.



HARVEY, David. Os sentidos do mundo : texto essenciais / David Harvey ; tradução Artur Renzo. - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. Col. Debates. São Paulo: Editora Perspectiva. 1998.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed., 8. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

SEPÚLVEDA, Álvaro Andrés Rivera; ÁLVAREZ, Eduard Andrés Quitián; MARTÍNEZ, Valentina Farfán. Líneas investigativas sobre educación y territorio: una revisión de estudios empíricos. Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, n. 17, p. 1-22, 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como narrativa étnica e racial. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

_____. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo., SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas. 15ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

SOJA, Edward. Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.