

EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DA FLORESTA: PRÁTICAS EDUCATIVAS E ARTICULAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO RIBEIRINHO

EDUCATION OF THE COUNTRYSIDE, WATERS, AND FOREST: EDUCATIONAL PRACTICES AND ARTICULATION WITH THE RIVERSIDE WORLD OF WORK

EDUCACIÓN DEL CAMPO, LAS AGUAS Y EL BOSQUE: PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ARTICULACIÓN CON EL MUNDO LABORAL RIBEIREÑO

Jarliane da Silva Ferreira*
Rosemara Staub de Barros**

RESUMO

Este artigo investiga as práticas educativas não escolares entre os ribeirinhos do Alto Solimões, explorando como a escola pode integrar outras formas de transmissão de conhecimento. O artigo contextualiza a região do Alto Solimões onde a pesquisa foi conduzida, analisando tanto o ambiente escolar quanto as práticas educativas que ocorrem fora dele. As produções teóricas advindas do movimento da Educação do Campo e o retrato das escolas da região dão pistas de como o ensino está longe de atingir os princípios de qualidade pautados na agenda do movimento. No segundo momento são apresentados os resultados da pesquisa de doutorado em que são abordados as práticas não escolarizadas, a partir do mundo do trabalho ribeirinho, trazendo a partir da farinha, elementos que nos permitem entender que as formas de transmissão do saber, fora da escola, são baseadas em outras lógicas que muitas vezes são contrárias às que são valorizadas no contexto escolar. Nas considerações finais, considera-se algumas pistas para pensar outras lógicas a serem apontadas na proposta de escola ribeirinha.

Palavras-chave: Práticas educativas não escolares. Movimento da Educação do Campo, das águas e da floresta. Escola Ribeirinha.

ABSTRACT

This article investigates non-school educational practices among the riverine communities of Alto Solimões, exploring how schools can integrate other forms of knowledge transmission. The article contextualizes the Alto Solimões region where the research was conducted, analyzing both the school environment and the educational practices occurring outside it. The theoretical productions from the Rural Education movement and the portrayal of schools in the region provide insights into how education is far from meeting the quality principles outlined in the movement's agenda. In the second section, the

* Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Docente na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/8923905089631030>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1180-789X>. E-mail: jarlianeferreira@ufam.edu.br.

** Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2680914238480876>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2935-7380>. Email: rosemarastaub@ufam.edu.br.



results of the doctoral research are presented, addressing non-formal educational practices from the riverine labor world, drawing from the "farinhada" (manioc processing), and offering elements that allow us to understand that the ways of knowledge transmission outside the school are based on different logics, often contrary to those valued in the school context. In the final considerations, some suggestions are presented to think about other logics to be indicated in the proposal for a riverine school.

Keywords: Non-School Educational Practices. Rural Education, Water, and Forest Movement. Riverine School

RESUMEN

Este artículo investiga las prácticas educativas no escolares entre los ribereños del Alto Solimões, explorando cómo la escuela puede integrar otras formas de transmisión del conocimiento. El artículo contextualiza la región del Alto Solimões donde se realizó la investigación, analizando tanto el ambiente escolar como las prácticas educativas que ocurren fuera de él. Las producciones teóricas provenientes del movimiento de la Educación Rural y el retrato de las escuelas de la región dan pistas de cómo la enseñanza está lejos de alcanzar los principios de calidad establecidos en la agenda del movimiento. En un segundo momento, se presentan los resultados de la investigación doctoral en la que se abordan las prácticas no escolarizadas, a partir del mundo del trabajo ribereño, trayendo desde la "farinhada" elementos que nos permiten entender que las formas de transmisión del saber fuera de la escuela están basadas en otras lógicas que muchas veces son contrarias a las que se valoran en el contexto escolar. En las consideraciones finales, se consideran algunas pistas para pensar otras lógicas a ser apuntadas en la propuesta de escuela ribereña.

Palabras clave: Prácticas educativas no escolares. Movimiento de la Educación Rural, de las aguas y del bosque. Escuela ribereña.

1 INTRODUÇÃO¹

No cenário amazônico, diversas comunidades tradicionais preservam seus modos de vida, formas de trabalho, organização social, métodos educativos e práticas religiosas distintas. Elas incorporam saberes tradicionais no preparo de alimentos, técnicas de pesca, agricultura, conhecimentos sobre a floresta e outros aspectos (Diegues, 2009).

Nesse contexto, é inegável o papel central do trabalho na vida dos habitantes da Amazônia, sendo fundamental no cotidiano das populações tradicionais. Estudos destacam a conexão indissociável entre educação e trabalho como meios de gerar conhecimento e sustentar a existência daqueles que dependem da terra, água e floresta. O trabalho não apenas

¹ Este artigo traz reflexões e discussões contidas na tese de Doutorado de Ferreira (2018): A escola na floresta: manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões/AM, do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da UFAM – PPGSCA/UFAM. Parte da discussão da Escola na floresta foi publicada nos Anais da II ANPED NORTE (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, da região Norte), no ano de 2019.

é uma condição humana essencial, mas também promove a produção de conhecimento, integrando-se profundamente nos processos educativos e na compreensão da realidade (Witkoski, 2010; Silva; Ferreira, 2014).

No contexto amazônico, o ribeirinho se distingue pela sua forma única de sustento, integrando-se à terra, água e à floresta simultaneamente. Além de suas atividades agrícolas, ele pratica a pesca e a caça como formas de extrativismo animal, explorando recursos tanto terrestres quanto aquáticos. Esse estilo de vida requer um profundo conhecimento dos recursos naturais, incluindo os períodos de reprodução das espécies, o que resulta na elaboração de um calendário que respeita a dinâmica dos variados ecossistemas com os quais interage (Witkoski, 2010).

Na região, além do reconhecimento valoroso dos conhecimentos tradicionais, a educação formal também assume um papel crucial na aquisição de conhecimentos científicos ocidentais (Weigel e Lira, 2012). Para essas populações, a educação formal tornou-se essencial, pois proporciona acesso aos códigos dos grupos hegemônicos, servindo tanto como estratégia de defesa quanto facilitando a interação contínua com outras culturas.

Ao longo desse caminho, a educação escolar tornou-se progressivamente um privilégio restrito a poucos. Para os grupos amazônicos, a escola passou a ser procurada com grande valorização como um meio de ascensão social significativa. A escolarização é vista como um dos mecanismos reconhecidos para melhorar a qualidade de vida e é altamente valorizada como um bem social na era da informação e comunicação (Weigel; Lira, 2012).

Por um lado, a luta por uma escola formal se manifestou no campo simbólico para as populações locais; por outro, essa batalha continua em busca de uma escola formal diferenciada e qualificada, com infraestrutura adequada e profissionais valorizados, além de estabelecer uma conexão genuína com as necessidades reais das comunidades beneficiárias (Souza, 2013; Ferreira, 2018). Muitos estudos ainda indicam que a escola para essas populações permanece inadequada ao seu contexto (Damasceno; Beserra, 2004). Frequentemente distante da realidade local, a escola desvaloriza o saber tradicional ao impor concepções mercantilizadas e a transmissão de conhecimentos hegemônicos, contribuindo para a manutenção de estruturas de desigualdade (Ferraz, 2010).

Nesse sentido, o movimento da educação do campo abre novas perspectivas para abordagens diferenciadas na qualidade do ensino em áreas rurais, apostando na viabilidade de



propostas pedagógicas que se contraponham aos modelos hegemônicos de ensino, os quais frequentemente excluem crianças e jovens residentes nessas localidades.

Este artigo tem como objetivo refletir sobre as práticas educativas não escolares, considerando o contexto descrito acima, e explorar como a escola do campo pode incorporar outras formas de transmissão de conhecimento em seu processo educativo. Inicialmente, o estudo contextualiza a pesquisa realizada e, em seguida, oferece pistas para pensar em uma proposta de ensino baseada nos métodos educativos não escolares utilizados pelos/as ribeirinhos/as.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA, SUAS ESCOLAS E O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na região do Alto Rio Solimões são contabilizados aproximadamente 250 mil habitantes (estimativa de 2019). Cerca de 50% da população é indígena, são mais de 123 mil, residindo em 35 terras demarcadas. Na região encontra-se a maior população indígena do país, os Tikuna, com mais de 46 mil pessoas. Nesse território encontra-se a segunda maior terra indígena do país, denominado Vale do Javari, com extensão de 8.527.000 hectares (Canalez, *et al*, 2020).

No contexto das comunidades tradicionais do Alto Solimões, as atividades agrícolas, o trabalho, a relação com a cidade, o lazer e a religiosidade estão profundamente influenciados pelo ciclo das águas dos rios. O cotidiano ribeirinho, marcado pelos períodos de enchente e vazante, é crucial para compreender tanto o ambiente habitado quanto o papel social dessas comunidades (Fraxe *et al*, 2009).

Nessas comunidades tradicionais, o ciclo das águas dos rios se manifesta com a subida das águas geralmente iniciando em dezembro e prolongando-se até abril. As cheias, caracterizadas pelo aumento significativo do volume de água, ocorrem principalmente em abril e maio. Em seguida, segue-se o período de vazante de junho a agosto, com seu pico entre agosto e outubro, quando a região experimenta a estiagem (Ferreira, 2018).

Os municípios que compõem a região do Alto Solimões apresentam características semelhantes, incluindo extensas áreas inundadas anualmente, uso dos rios para transporte, práticas de subsistência baseadas na pesca e agricultura, e a presença de terras indígenas ao longo dos rios Solimões-Amazonas, coincidindo com as áreas de várzeas mais preservadas (Alencar, 2005).

No entanto, a escola do campo ainda segue um calendário muito próximo ao da cidade, sem considerar o ciclo das águas específico dessas comunidades. Não há uma consulta adequada aos seus habitantes para a elaboração do calendário escolar, ignorando assim as necessidades reais dessas populações.

No trabalho de diagnóstico participativo realizado pelo Observatório da Educação do Campo no Alto Solimões (OBECAS) e outros estudos (Ferreira, 2018) as escolas visitadas na região apresentam uma infraestrutura aquém do recomendado pelas políticas atuais de educação do campo. Há carência de materiais didáticos e tecnológicos, ausência de bibliotecas, laboratórios, refeitórios e outros recursos essenciais.

Hage (2014) destacou as dificuldades enfrentadas pelos docentes ao trabalharem em condições precárias nas escolas do campo. O Censo Escolar de 2011 apontou que das 76.229 escolas rurais, 68.651 não têm acesso à internet (90,1%), 11.413 não possuem energia elétrica (15%), 7.950 não têm acesso a água potável (10,4%), e 11.214 não possuem sistema de esgoto sanitário (14,7%). Essas condições desfavoráveis não incentivam o estudo nem o trabalho nas escolas do campo, perpetuando a visão de uma instituição educacional inferior e negligenciada, que remete à antiga “escolinha rural”.

Segundo dados levantados, no município de Benjamin Constant, das 62 comunidades rurais existentes, apenas 46 possuem escolas em suas localidades, sendo que as outras comunidades devem matricular seus alunos nas escolas próximas. Isso implica que, em muitos casos, os alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio precisam percorrer grandes distâncias para ter acesso à educação formal, ou sair de suas comunidades.

Outra problemática a ser considerada é o total de escolas fechadas em todo o país. De acordo com Censo Escolar (2014), 4.084 escolas fecharam suas portas. Nos últimos 15 anos foram mais de 37 mil unidades educativas a menos no meio rural. Se dividirmos esses números ao longo do ano, teremos 8 escolas rurais fechadas por dia em todo país.

Nas localidades de difícil acesso, muitas escolas operam na modalidade de ensino multisseriado, enfrentando sérios problemas relacionados à infraestrutura, funcionamento e ao aprendizado dos alunos (Hage, 2014; Ferreira, 2018). No município de Benjamin Constant, dos 5.300 alunos matriculados, 1.670 frequentam turmas multisseriadas. Das 50 escolas da região, 39 oferecem esse tipo de turma, totalizando 86 turmas. Nessas condições, o atendimento possui precariedade, muitas vezes falta material didático adequado, infraestrutura limitada das



escolas, escassez de merenda escolar. Outro ponto muito grave é que pouco sabemos sobre o nível de aprendizagem dessas crianças, pois as turmas multisseriadas não passam pelos exames externos (Linchand *et al*, 2023).

O poder público parece usar a modalidade multisseriada como justificativa para a falta de investimentos. Dessa forma, as escolas são marcadas pela negligência, enquanto os recursos e atenções concentram-se nas escolas polo que são centros nucleadores na região. Esses são os principais pontos de insatisfação entre os professores.

Percebe-se que as escolas rurais da região estão na contramão em relação às novas discussões e necessidades educacionais propostas pelo movimento da Educação do Campo. Elas continuam operando com precariedade, refletindo um legado histórico de ensino com recursos limitados, professores frequentemente desvalorizados e com menor qualificação, além da falta de materiais didáticos adequados. Este cenário evidencia um modelo de ensino arraigado que persiste em não evoluir. Nesse contexto, os novos princípios e legislações da política educacional do campo ainda não foram efetivamente implementados nas escolas locais, perpetuando um formato de ensino rural baseado nas tradicionais “escolinhas rurais” (Ferreira, 2018).

Arroyo (2015) argumenta que não basta possuir um vasto arcabouço teórico sobre educação do campo se, na prática, as escolas permanecem inalteradas. Portanto, é crucial buscar novas abordagens e estratégias para promover mudanças significativas.

3 E FORA DA ESCOLA, COMO APRENDEM?

Nas comunidades ribeirinhas, as crianças e adolescentes são iniciados desde cedo nas práticas produtivas familiares, como na farinhada (Noda, 2007). Nesse processo, as crianças e adolescentes das comunidades ribeirinhas aprendem por meio da observação e participação ativa, fora do ambiente escolar. Um exemplo disso é durante a farinhada, onde desde cedo são envolvidos nesse significativo trabalho ribeirinho.

O processo de trabalho nas roças geralmente segue uma sequência que inclui a derrubada da capoeira, seguida pela queima, encoivaramento, plantio e colheita. Esse método de cultivo do solo é transmitido de geração em geração. (Matos, 2015; Fraxe *et al*, 2009, apud Ferreira, 2018).

No estudo de Ferreira (2018), o processo de produção da roça de mandioca é bem semelhante aos estudos citados: inicialmente, escolhe-se o local, frequentemente uma capoeira ou mata virgem, seguido pela etapa de roçagem para remover galhos e cipós do terreno destinado à roça. Em seguida, ocorre a derrubada das árvores maiores, um trabalho que requer muito esforço dependendo das ferramentas utilizadas. Essa atividade é predominantemente realizada pelos homens, embora as mulheres ribeirinhas não assumam essa tarefa devido a razões simbólicas profundas — a ideia de que as mulheres não foram destinadas a destruir a vida, mas sim a gerá-la e sustentá-la.

A Casa de Farinha representa um papel significativo na comunidade, carregando um grande valor simbólico. É um espaço onde ocorrem relações de parentesco, diálogos constantes e, principalmente, funciona como um momento importante de socialização entre os comunitários. Durante os mutirões na casa de farinha observada, o trabalho começa cedo pela manhã, com uma distribuição informal de tarefas. Não há uma divisão oficial das responsabilidades; cada indivíduo se direciona intuitivamente para uma função específica, levando em conta sua condição física, gênero e experiência. Os jovens da comunidade e as senhoras são geralmente responsáveis por descascar a mandioca, enquanto os indivíduos mais experientes, tanto homens quanto mulheres, cuidam da torra da farinha no forno. Todo esse processo de trabalho é altamente valorizado na comunidade (Ferreira, 2018).

Nesse momento é necessário trazer relatos de como a aprendizagem acontece fora da escola, como se dá a transmissão do saber no cotidiano, na família e no mundo do trabalho desenvolvido pelo ribeirinho. Vamos nos concentrar na atividade da farinhada, acompanhado durante as práticas de campo.

De acordo com a pesquisa de Ferreira (2018), uma família típica, como a da comunidade de Napora, que geralmente tem entre cinco a sete membros, leva três dias para realizar todo o processo de arrancar e torrar a farinha. No primeiro dia, o pai e o filho mais velho, de 17 anos, iniciam o trabalho arrancando a mandioca e armazenando-a em um camburão ou caixa grande. Essa atividade começa muito cedo pela manhã devido a sua extensão e ao esforço físico exigido. No dia seguinte pela manhã começa o trabalho de descascar a mandioca. Todos os membros da família são importantes nesse processo, pois agiliza o preparo do alimento. Aqui as crianças de 6 e 10 anos já ajudam, no momento em que também brincam, correm, tiram frutas, comem, mas em alguns momentos na casa de farinha, desempenham alguma tarefa. Ajudam a tirar a



mandioca, ou podem ajudar a lavá-las, ou ainda descascá-las, quando a faca não oferece perigo. Para as crianças parece não haver cansaço ou encarar esse momento como algo obrigatório, elas ficam entre o desempenho da tarefa e as brincadeiras, parecendo muito mais uma diversão. A tarefa de descascar geralmente se dá pelas mulheres e crianças da família.

O processo de sevar a mandioca (processo realizado para obter sua massa) é realizado pelo pai e o filho mais velho, o de 17 anos, pois exige atenção e se for praticado por um iniciante pode perder os dedos na máquina. No dia seguinte faz-se a torra da farinha. Por exemplo, para cinco paneiros de farinha leva-se em torno de 10 horas para finalização do trabalho. Esse processo só é realizado pelo pai, mãe ou o filho mais velho, pois qualquer erro pode colocar em risco a qualidade do produto e compromete a venda (Ferreira, 2018).

Neste momento entre os membros não há muita conversa, pois entre a família é algo mais formal, diferente de quando esse processo é feito em mutirão, pois vem muita gente, há muita piada, risos, gargalhadas, e o que é cansativo se torna uma prática com muito bom humor e diversão.

Medaets (2011 *apud* Ferreira, 2018) revelou que muitas crianças ribeirinhas passam a maior parte do tempo fora da escola acompanhando seus pais nas roças ou ajudando nas diversas etapas da produção de farinha de mandioca. A partir dos 8/9 anos, começam a auxiliar na pesca, enquanto os meninos, por volta dos 9 anos, começam a participar da caça. Aos 10 anos, é comum que as meninas já tenham domínio e responsabilidade nas tarefas domésticas, como lavar louça, varrer a casa, lavar roupa, cozinar e cuidar dos irmãos mais novos.

Baseando-se em Bourdieu (1999), Ferreira (2018) discute que, no contexto ribeirinho, o mundo do trabalho é organizado em um espaço específico dentro da comunidade: para os homens, isso implica estar predominantemente fora de casa, no centro da comunidade. Existe uma expectativa cultural de que os homens não devem permanecer dentro de casa por longos períodos durante o dia. Aqueles que o fazem podem ser vistos com suspeita ou ridicularizados, sendo rotulados pejorativamente como "homens de casa", uma expressão que sugere uma figura desviante do padrão culturalmente esperado, comparável à imagem da galinha que fica chocando no ninho.

Um morador de Napora expressa bem essa dinâmica ao afirmar: "não é bem visto, não sou preguiçoso, o homem deve sair de casa para buscar o sustento da família" (L. N. S., 40 anos, entrevista, 2016). Enquanto isso, a mulher ocupa o espaço interior da casa e é responsável pelas

atividades domésticas. As crianças, dependendo do sexo e idade, começam a participar das atividades junto ao pai ou à mãe. Meninas ajudam nas tarefas domésticas com a mãe, enquanto meninos acompanham o pai em atividades como pesca ou caça. No entanto, crianças menores de 7 anos geralmente não acompanham o pai na pesca, pois podem atrapalhar, de acordo com as crenças locais (Ferreira, 2018).

Medaets (2011) revelou que os ribeirinhos, assim como as crianças da ilha de Fiji (Torren, 1999, apud Medaets, 2011) e os indivíduos Xicrin em Mato Grosso (Cohn, 2000), aprendem principalmente por meio da observação, com as gerações mais novas prestando atenção às mais velhas. Dessa forma, os modos de conhecimento e suas formas de transmissão nas escolas ocidentais parecem seguir uma direção oposta aos saberes e métodos de aprendizagem dos ribeirinhos.

Lany (2010 *apud* Medaets, 2011), diz que nas sociedades industrializadas, o ensino intencional e sistemático, ou seja, o ensino formal, é considerado essencial para adquirir as habilidades necessárias para uma vida adulta competente. Em contraste, nas sociedades de tradição oral, como as sociedades tradicionais, os conhecimentos compartilhados de geração em geração são diferentes e muitas vezes não são reconhecidos pela escola.

Em contraste com o processo de ensino das sociedades industrializadas, que emprega métodos didáticos distintos dos processos de aprendizagem nas sociedades tradicionais, a escola precisa compreender melhor essa lógica educacional presente na verdadeira “escola na floresta”, onde os jovens aprendem em silêncio com as habilidades dos mais velhos. Aprofundar o entendimento dessas dinâmicas permite uma educação escolar mais culturalmente contextualizada e apropriada. Portanto, é sugerido um foco maior nas práticas educativas não escolares dos ribeirinhos, explorando com precisão e sensibilidade tanto o ambiente natural quanto as práticas dos mestres e professores

4 E A PARTIR DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NÃO ESCOLARES, O QUE A ESCOLA RIBEIRINHA PODE CONSIDERAR? ENSAIANDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A farinhada nos convida a refletir sobre como as crianças das populações tradicionais aprendem fora da escola. Principalmente, o aprendizado ocorre através da observação e da prática. Isso contrasta com a abordagem da escola, onde os conteúdos são principalmente



transmitidos através da escrita e da oralidade do professor, muitas vezes por meio de perguntas e respostas. A escola parece estar em desacordo com a educação não formal vivenciada e praticada pelos alunos ribeirinhos. Em outras palavras, as práticas escolares frequentemente não se alinham e até entram em conflito com as práticas educativas não escolares no contexto da ruralidade amazônica.

Nesse caminho, a educação formal precisa permitir dialogar com outras formas de conhecimento- inclusive os não-escolares- e se desarmar das hierarquias postas pela separação e hierarquização das áreas e saberes. Esse contexto, em constantes mudanças, solicita uma relação horizontal e dialógica entre as partes, a fim de atravessar as fronteiras já estabelecidas e consagradas entre as áreas.

No contexto do ensino no campo a falta de planejamento coletivo muitas vezes resulta na fragmentação das aulas em horários curtos, dificultando assim a absorção dos conteúdos pelos alunos. Cada professor decide individualmente o que ensinar, sem diálogo com colegas ou a comunidade, e sem uma avaliação conjunta da relevância dos temas abordados (Ferreira, 2018).

Outras formas de pensar a construção do conhecimento precisam ser discutidas e inseridas com base nos conhecimentos tradicionais que tanto têm a nos ensinar. Alguns sugerem a ideia de uma pedagogia da atenção (Medaets, 2011), que seria um convite a sintonizar a atenção à ação do outro.

O texto discute a importância dos conhecimentos distintos gerados pelas comunidades rurais, que perpetuam formas de sabedoria ao longo de várias gerações. Esses saberes incluem tradições, segredos, crenças e normas que asseguram a continuidade de suas heranças, notadamente destacados na produção da farinha.

A participação das crianças desde muito jovens na produção coletiva da farinha revela a integração delas às práticas tradicionais das comunidades rurais. Essas experiências fazem parte das rotinas que moldam seus hábitos, tanto em termos de valores simbólicos e culturais quanto de habilidades físicas. Desde cedo, seus corpos se adaptam aos movimentos necessários para a produção da farinha, em harmonia com o ambiente ribeirinho.

A partir dessas atividades laborais, a escola pode abrir espaço para a integração de perspectivas diversas das já estabelecidas, reconhecendo que nesse contexto o aprendizado ocorre não apenas por meio da audição e visão, mas também através do corpo, que é

gradualmente preparado e desenvolvido na prática para os desafios cotidianos exigidos pelo mundo do trabalho ribeirinho.

A pesquisa de Ferreira (2018) mostrou que homens, mulheres e crianças participam de uma diversidade de saberes que frequentemente resistem às influências capitalistas e ocidentais. Dentro desse processo, essas comunidades não apenas vivem, mas também prosperam por meio de diversas formas de trabalho. A prática da farinhada exemplifica isso, onde homens, mulheres, crianças, jovens e idosos podem estar envolvidos em diferentes etapas do processo. Compreender melhor essa dinâmica nos capacita a pensar de maneira mais adequada sobre uma educação escolar que seja culturalmente referenciada, um princípio fundamental do movimento da educação do campo.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. F. Políticas públicas e (in)sustentabilidade social: o caso de comunidades da várzea do alto Solimões, Amazonas. IN: LIMA, Deborah (ORG.). Diversidade sociambiental nas várzeas dos rios Amazonas e Solimões: perspectivas para o desenvolvimento da sustentabilidade. PRO VÁRZEA. MANAUS, 2005. p. 59-101.

ARROYO, M. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. Educar em Revista. N. 55, enero- marzo, 2015, p. 47- 68. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155038351004>. Acesso em 09 de janeiro de 2016.

BOURDIEU, P. A casa ou o mundo às avessas. In: **A casa Kabyla ou o mundo às avessas.** Tradução Claude Papavero. Cadernos de Campo: São Paulo, n. 08, 1999, p. 89- 112.

CANALEZ, G. G., RAPOZO, P., COUTINHO, T., REIS, R. (2020). Espalhamento da COVID-19 no interior do Amazonas: panorama e reflexões desde o Alto Solimões, Brasil. Mundo Amazônico, 11(2), 111-144. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v11n2.88492>

COHN, C. **A criança indígena:** concepções Xikrin de infância e aprendizado. (Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Antropologia). São Paulo: Universidade de São Paulo/USP, 2000.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. **Estudos sobre a educação rural no Brasil:** estado da arte e perspectivas. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n. 1, p 73- 89, jan/ abr, 2004.

DIEGUES, A. C. Construção da etnoconservação no Brasil: o desafio de novos conhecimentos e novas práticas para a conservação. IN: PEREIRA, H. S. et al. **Pesquisa Interdisciplinar em Ciências do Meio Ambiente.** Manaus: Edua, 2009.

FRAXE, T. J. P. et al. Os sujeitos da Amazônia: a construção das identidades locais. In: **A pesca na Amazônia Central:** ecologia, conhecimento tradicional e formas de manejo. Manaus:



Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade.** (Tese de Doutorado/ Programa de Pós-graduação em Psicologia). Ribeirão Preto: Universidade Católica de São Paulo/USP, 2010.

FERREIRA, J. S. **A escola na floresta:** manifestações culturais e processos educativos em comunidades tradicionais do Alto Solimões. (Tese de Doutorado. Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2018.

HAGE, S. A. M. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Edu. Soc, Campinas, v. 35, n. 129, out-dez, 2014, p. 1165- 1182.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**, 2013: Resumo técnico. Brasília: O Instituto, 2014.

INEP/MEC. **Sinopse Estatístico da Educação Básica:** Censo Escolar 2011. IPEA/MEC, Brasília.

LINCHAND, Guilherme; SCHWEICHARD, Kátia; CAMPOS, Gabriel de; SIMÕES, Armando. Turmas multisseriadas no ensino básico brasileiro. O que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano de Educação Nacional. In: BRASIL. **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais:** contribuições ao novo Plano Nacional de Educação. MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; BOF, Alvana Maria (Orgs.). Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, INEP, 2023

MATOS, G. C. G. **Ethos e figurações na Hinterlândia amazônica.** Manaus: Editora Valer/ Fapeam, 2015.

MEDAETS, C. V. **Práticas de transmissão e aprendizagem no Baixo Tapajós:** contribuições de um estudo etnográfico para educação do campo na Amazônia. In: 33ª Reunião Anual da ANPED. Anais Natal, 2011.

NODA, S. N. **Segurança alimentar em comunidades tradicionais do Alto Solimões, Amazonas.** In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Anais, Recife: UFPE, 2007.

SILVA, O. B., FERREIRA, J. S. **O trabalho camponês como princípio educativo:** um estudo em uma comunidade ribeirinha da Amazônia. Revista EDUCAmazônia- Sociedade, Educação e Meio Ambiente. Ano 7, vol. XXIII, n. 02, Jul-Dez, 2014, p. 151- 164.

WITKOSKI, Antônio Carlos. **Terras, florestas e águas de trabalho:** os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. 2. ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2010.

WEIGEL, V. A. C.; LIRA, M. J. O. **Educação e questões étnicas:** embates culturais e políticos de estudantes sateré-mawé no espaço urbano. 34ª Reunião Anual da ANPED. Anais local, 2012.

COMO CITAR - ABNT

FERREIRA, Jarliane da Silva; BARROS, Rosemara Staub de. Educação do campo, das águas e da floresta e práticas educacionais não escolares em articulação com o mundo do trabalho ribeirinho. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 24, n. 38, e25008, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.4192>

COMO CITAR - APA

Ferreira, J. da S., Barros, R. S. de. (2025). Educação do campo, das águas e da floresta e práticas educacionais não escolares em articulação com o mundo do trabalho ribeirinho. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 24(38), e25008. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v24.n38.4192>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)*. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 18 de novembro de 2024.

Aprovado: 03 de fevereiro de 2025.

Publicado: 10 de abril de 2025.
