



COMUNIDADE NA ESCOLA E ESCOLA NA COMUNIDADE: UMA ABORDAGEM DESCOLONIAL NA ESCOLA DO CAMPO RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA¹

Mônica Fernandes Morais²

<http://lattes.cnpq.br/6173663786993576>
 <https://orcid.org/0009-0000-3195-2539>

Marcela de Souza Marques³

<http://lattes.cnpq.br/6594545684788210>
 <https://orcid.org/0009-0000-1361-3621>

Francilene Sales da Conceição⁴

<http://lattes.cnpq.br/9998720603447550>
 <https://orcid.org/0000-0002-3401-326X>

Danielle Mariam Araújo dos Santos⁵

<http://lattes.cnpq.br/8179689636484146>
 <https://orcid.org/0000-0001-7380-9896>

Marcela Vieira Pereira Mafra⁶

<http://lattes.cnpq.br/6513921362135289>
 <https://orcid.org/0000-0002-6345-00>

Resumo

O presente artigo analisa como o Ensino de Geografia é trabalhado nas Escolas do Campo em comunidades ribeirinhas da Amazônia, destacando a importância do uso de metodologias ativas na formação docente sob uma perspectiva descolonial. O método utilizado é o dialético e a metodologia aplicada possui uma abordagem qualitativa. O estudo busca compreender os fenômenos sociais, culturais e científicos que permeiam

¹ Trabalho vinculado ao Programa de Apoio à Iniciação Científica do Amazonas-PAIC, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM. Vincula-se ainda ao Programa de Gratificação de Produtividade Acadêmica Docente UEA: “Nas Trilhas da Geografia: A viabilidade das novas metodologias ativas no contexto das escolas ribeirinhas e indígenas no município de Iranduba – AM”, da Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

² Estudante do curso de Geografia, da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas, bolsista pesquisador PAIC/FAPEAM, e-mail mfm.geo21@uea.edu.br

³ Graduada em Licenciatura em Geografia, da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas, bolsista pesquisador PAIC/FAPEAM, e-mail: msm.geo20@uea.edu.br

⁴ Profa. Adjunta do curso de Geografia, da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail fconceicao@uea.edu.br

⁵ Profa. Adjunta do curso de Geografia, da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: dmsantos@uea.edu.br

⁶ Profa. Adjunta do curso de Geografia, da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas, e-mail: mvieira@uea.edu.br

as práticas educacionais nessas comunidades, especialmente no contexto da Educação do Campo. Nessa linha de raciocínio, evidencia-se a necessidade de uma análise crítica das narrativas hegemônicas que influenciam tais práticas, visando uma educação mais inclusiva e contextualizada. Sendo assim, o papel docente é uma peça central nesse processo, exigindo uma reflexão sobre sua formação e suas estratégias pedagógicas. O artigo argumenta sobre a importância metodologias ativas para serem adaptadas à realidade dos(as) alunos(as) ribeirinhos(as) e fundamentadas em uma perspectiva descolonial. A partir disso, torna-se imprescindível promover o desenvolvimento do pensamento espacial e crítico dos estudantes, fortalecendo sua compreensão das territorialidades e espacialidades dos povos das comunidades ribeirinhas e sua capacidade de análise crítica da realidade.

Palavras Chaves: Educação do Campo; Comunidade Ribeirinha; Geografia Descolonial; Metodologias Ativas.

Abstract

This article analyzes how Geography Teaching is approached in Rural Schools in riverine communities of the Amazon, highlighting the importance of using active methodologies in teacher training from a decolonial perspective. The method used is dialectical and the applied methodology has a qualitative approach. The study seeks to understand the social, cultural, and scientific phenomena that permeate educational practices in these communities, especially in the context of Rural Education. In this line of thought, the need for a critical analysis of hegemonic narratives that influence such practices is evident, aiming for a more inclusive and contextualized education. Therefore, the role of teaching is central in this process, requiring reflection on its formation and pedagogical strategies. The article argues for the importance of active methodologies being adapted to the reality of riverine students and grounded in a decolonial perspective. From this perspective, it becomes essential to promote the development of students' spatial and critical thinking, strengthening their understanding of the territorialities and spatialities of the peoples of riverine communities and their capacity for critical analysis of reality.

Keywords: Rural Education; Traditional Communities; Decolonial Geography; Active Methodologies.

Introdução

Este trabalho apresenta uma abordagem conceitual e metodológica sobre o ensino de geografia em comunidades ribeirinhas na Amazônia Ocidental, de acordo com uma visão descolonial. Destaca-se a importância de (re)pensar as abordagens tradicionalmente utilizadas na Educação do Campo da Amazônia, com o propósito de confrontar as ideologias dominantes historicamente enraizadas no cenário educacional. Ao dar ênfase ao papel do docente em sala de aula, utiliza-se do argumento de que ao analisar a formação docente e a prática docente, estimula a possibilidade de (re)pensar as alternativas didático-pedagógicas para escolas do campo de criar novas possibilidades dentro de sala de aula.

O presente artigo analisa como o Ensino de Geografia é trabalhado nas Escolas do Campo em comunidades ribeirinhas da Amazônia, destacando a importância do uso de metodologias ativas na formação docente sob uma

perspectiva descolonial. Diante disso, é relevante ponderar sobre as possibilidades de (re)considerar o ensino de geografia, dando enfoque para a necessidade de adotar metodologias ativas que coloque o aluno no seu lugar, como protagonista principal no ambiente educacional, sem contudo, negar o território, as territorialidades e identidade dos(as) discentes das escolas do campo na Amazônia ribeirinha. Este estudo, não busca somente contribuir na reflexão crítica sobre o papel do ensino geografia no campo, mas também propor ideias que promovam uma educação pensada para os(as) sujeitos(as) do campo que estão em movimento no território da Educação do Campo no contexto amazônico.

Tais ideias propõem aos professores e professoras do campo o uso de metodologias ativas descoloniais. Contudo, é de responsabilidade do docente atestar se tais métodos e metodologias de ensino e aprendizagem para as Escolas do Campo Ribeirinhas da Amazônia são adequados à realidade e se possuem uma abordagem da descolonialidade, na perspectiva de um debate territorial que consideram o modo de vida articulado a realidade escolar.

Procedimentos metodológicos

O método utilizado é o dialético e a metodologia aplicada possui uma abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados neste artigo foram delineados com o intuito de realizar uma análise espacial precisa. Nesse sentido, foi conduzida uma revisão bibliográfica que serviu como base teórica conceitual para a compreensão aprofundada do tema em questão. Nessa revisão, foram explorados dados coletados de diversas fontes, incluindo revistas, periódicos e outras publicações relevantes. Além disso, foram consultadas obras acadêmicas como artigos, livros e capítulos de livros, destacando-se autores como Pereira e Pereira e Macedo (2020), Cruz (2017), Lander (2005), Freire (1987,1996), Molina (2014), Arroyo (2007), Castellar e Moraes (2016) e Callai (2010), tais autores(as) contribuíram para uma fundamentação sólida acerca da temática de Educação do Campo e Ensino de Geografia na perspectiva teórica metodológica da descolonialidade.

Além da revisão bibliográfica, foi realizada uma pesquisa em campo na comunidade de Paricatuba, com a utilização de entrevistas e aplicação de formulários semiestruturados com 3 (três) professores(as), com a finalidade de conhecer a territorialidade camponesa em que é vivenciado pela comunidade ribeirinha e como essa realidade do lugar e do cotidiano deve ser incrementado na estrutura curricular e no Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo. Esse momento permitiu ainda a coleta de dados empíricos dos docentes, dando abertura para uma observação direta dos fatos em análise para a compreensão da realidade do espaço agrário ribeirinho.

Educação do campo ribeirinha na Amazônia e a perspectiva descolonial (Re)pensar a Educação Amazônica na perspectiva descolonial

(Re)pensar a abordagem da Educação do Campo em comunidades ribeirinhas na Amazônia é uma temática que requer uma análise das narrativas hegemônicas que influenciam as práticas educacionais e desconsideram o modo de vida dos povos que vivem e trabalham nas comunidades amazônicas.

Ademais, não é surpresa considerar um conjunto de questões que desenham um cenário marcante de lutas e resistências,

Para Pereira e Macedo (2020), ao abordar as influências históricas eurocêntricas que moldam as comunidades ribeirinhas, mostra que essa abordagem colonial corrobora com o impacto direto na forma como o conhecimento é construído nas escolas, sendo necessário estabelecer primeiro algumas bases teórico-metodológicas que nos permite conhecer profundamente o processo histórico, para que posteriormente, comprehenda-se uma abordagem descolonial para a compreensão da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha. É importante reconhecer as falhas e lacunas da forma como a geografia é ensinada na Amazônia, pois a Educação do Campo se apresenta descontextualizada, tornando-se ineficaz, insignificante e não dinâmico o ensino destinado à Escola do Campo para a comunidade escolar ribeirinha de Paricatuba, no que concerne a utilização de métodos e metodologias na sala de aula, fundamentalmente na geografia escolar.

O território da Educação do Campo no Ensino de Geografia tem apresentado com a frequência em algumas realidades, o uso de métodos e metodologias tradicionais de ensino e lacunas na formação e prática docente, qualificando como o processo de ensino e aprendizagem marcado pelos marcos da colonialidade e um viés urbanocêntrico. Essa perspectiva de escolas com ensino eurocêntrico, tende a negar a territorialidade e a espacialidade dos povos amazônicos que estão nas Escolas do Campo-território da Amazônia Ribeirinha, pois a educação é o processo da instrumentalização das lutas sociais e resistências territoriais.

As narrativas coloniais moldaram não apenas a estrutura educacional, mas também as percepções, valores e práticas que persistem nas técnicas de ensino-aprendizagem, sobretudo, nas Escolas do Campo da Amazônia Ribeirinha, em que os conhecimentos e os saberes valorativos dos povos devem ser valorizados e considerados nos espaços educacionais formais (alguns casos são coloniais), dialogando com os espaços educacionais não formais (desciplinares) na sua totalidade. De fato, ao salientar os discursos que oprimem e menosprezam a riqueza étnica, cultural, política e histórica dos povos colonizados no contexto da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha, materializam-se ações hegemônicas moderno-coloniais que invisibilizam, ocultam, marginalizam, criminalizam e excluem territorialidades de povos amazônicos que vivem e trabalham, nas Terras, Águas e Florestas (TAFs) (Conceição, 2023). Nesse sentido:

[...] a colonialidade é um resíduo irredutível de nossa formação social e está arraigada em nossa sociedade. Manifestando-se das mais variadas maneiras em nossas instituições políticas e acadêmicas, nas relações de dominação/opressão, em nossas práticas de sociabilidades autoritárias, em nossa memória, linguagem, imaginário social, em nossas subjetividades [...] (Cruz, 2017, p.15).

A colonialidade como uma relação de poder que tende a negar/excluir territórios de corpos, identidade e natureza, configura-se como um sistema de apropriação, opressão e dominação sob aspectos sociais, políticos, econômicos, ambientais, culturais, sobretudo, educacionais em que vivem/trabalham os povos amazônicos. Conforme Cruz (2017), o colonialismo ainda está presente e

enraizado na sociedade como uma marca permanente, bem como no contexto das Escolas do Campo.

No que tange às questões sociais, políticas e culturais modernas, esta ideia fala dos efeitos persistentes do colonialismo. O colonialismo é visto como uma presença duradoura que assume muitas formas e não se limita aos períodos coloniais da história. Isso pode ser observado em muitos aspectos da existência social, está presente em nossas instituições políticas e intelectuais (espaços escolares da educação básica), nas relações de opressão e dominação que estão ancoradas nas comunidades amazônicas, nas práticas sociais autoritárias, na linguagem, no imaginário social, na memória coletiva, na subjetividade individual média, que transcende as limitações do tempo-espacô.

E tudo isso ocorre em forma de hierarquias e desigualdades socioespaciais e socioterritoriais que se perpetuam ao longo do tempo, reproduzindo relações de poder que estavam em vigor durante o período colonial, principalmente nas formas impositoras do ato de ensinar como uma estratégia coativa fundamentada no discurso da civilidade e na catequização sobre corpos-territórios dos povos originários (indígenas) e afrodescendentes oriundos do continente africano. Os impactos da colonialidade são enormes na forma como o conhecimento é produzido, determinando quais histórias e pontos de vista merecem valorização e quais devem ser marginalizadas. O colonialismo é presente na memória, na linguagem e no imaginário social, e não há como negá-lo. Nesse sentido, esse processo é contraditoriamente percebido nas realidades das Escolas do Campo da Amazônia Ribeirinha, pois a diversidade de populações possui, muitas das vezes, conhecimentos e saberes negados e inferiorizados.

Em conformidade com isso, Lander (2005, p. 13) reforça que a "construção eurocêntrica" não apenas impõe uma perspectiva cultural específica como uma verdade universal, mas também se torna uma espécie de mecanismo de conhecimento que perpetua a organização colonial no mundo. Ao fazer isso, ela não apenas define o que é considerado normal, mas contribui para a legitimação e manutenção de estruturas de poder desiguais e culturais, fundamentalmente nos espaços escolares da modalidade do território da Educação do Campo na Amazônia. Essa narrativa não apenas molda nossa compreensão do mundo, mas também impõe percepções do que é aceitável e não é aceitável no mundo, e legítimo em termos de sociedade. No contexto dos povos amazônicos ribeirinhos, essa métrica não apenas é totalmente desigual e injusta, mas também se torna cruel e limitante.

A realidade das comunidades ribeirinhas apresenta desafios singulares no Campo da Educação do Campo, refletindo as complexidades e peculiaridades desse ambiente específico. Localizadas em regiões próximas a rios e afluentes, essas comunidades enfrentam obstáculos que vão desde a difícil acessibilidade até a escassez de recursos didático-pedagógicos, que carecem de uma territorialização da Educação do Campo que reivindica direitos humanos e territoriais. O desafio da Educação do Campo Ribeirinha se manifesta em diversos aspectos (sociais, econômicos, políticos e culturais), exigindo abordagens inovadoras e sensíveis para superá-los. Assim, Freire (1987, p. 28), fala sobre tudo que é do campo tem menos valor, qualificando como o sentido da colonialidade que difunde narrativas de inferioridade dos povos do campo e que prega a universalidade como prática de dominação e preponderante. Portanto:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua “incapacidade” (...) Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais. Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens.

De fato, são pensamentos impostos forçadamente, negando identidades, conhecimentos e saberes ancestrais que se empregam ao entender a realidade dos povos do campo. Sob essa mesma ótica Freire (1996) destaca a influência do discurso negativo e das expectativas impostas sobre as pessoas, especialmente no contexto educacional, abordando a maneira como as comunidades, frequentemente marginalizadas, são moldadas por uma narrativa que as rotulam como incapazes, ignorantes e carentes de habilidades. Esse tipo de discurso, segundo Freire, tem um impacto profundo no desenvolvimento da autoestima e na percepção que essas pessoas têm de si mesmas.

A crítica de Freire (1996) destaca a importância de uma abordagem educacional que respeite e valorize os saberes locais, reconhecendo a capacidade intrínseca de aprender e produzir conhecimento que cada indivíduo possui. O autor defende uma pedagogia libertadora que permita às pessoas se enxergarem como sujeitos ativos na construção de seu próprio conhecimento e que valorize suas experiências, promovendo assim uma educação mais inclusiva e emancipadora. Ao repetir constantemente mensagens de incapacidade e inferioridade, as comunidades acabam internalizando essas ideias, o que pode levar à auto convicção de que são de fato incapazes. Essas percepções negativas, não refletem a verdadeira capacidade das pessoas, mas são produtos de uma narrativa imposta por sistemas de poder que buscam manter determinadas hierarquias sociais (Freire, 1996).

Em consonância com essas perspectivas, Ferreira (2017, p.180) complementa enfatizando a colonialidade como relação de poder que cristalizou a superioridade de certos grupos, é notável que essa limitação se reflete na educação especialmente nos livros didáticos disponibilizados pelo Estado, que, por vezes, negligenciam a inclusão de capítulos nos quais os alunos possam se sentir verdadeiramente representados, considerando as particularidades locais e regionais. Esse descaso acaba por resultar na negação da identidade, do conhecimento e da cultura dos estudantes. Os livros didáticos desempenham um papel crucial no processo educacional, moldando a maneira como os(as) alunos(as) percebem o mundo ao seu redor. Quando esses materiais de ensino não abordam de maneira adequada a diversidade de experiências e perspectivas, deixam de cumprir sua função de proporcionar uma educação inclusiva e representativa (Ferreira, 2017).

A ausência de capítulos que abordem as especificidades culturais, políticas e territoriais locais e regionais, refletem a necessidade de abordagens pedagógicas do conteúdo e o indicativo de caminhos metodológicos contra hegemônicos nos livros didáticos para os povos do campo, sendo necessário pensar e discutir nas Escolas do Campo Ribeirinha da Amazônia, pois se deve considerar as diferentes culturas, características geográficas, histórias e contextos sociais e políticos ao trabalhar com os(as) alunos(as) do campo da Amazônia. (Castellar, 2010; Lander, 2005).

Uma leitura mais abrangente do mundo, possibilita uma Educação do Campo Ribeirinha Geográfica das múltiplas complexidades, pluralidades e diversidades socioculturais que devem ser trabalhadas na sala de aula. Não é à toa, que considerar uma Educação do Campo de cunho de uma abordagem colonial, contribui efetivamente para a marginalização de certos grupos sociais (povos amazônicos), gerando um sentimento de exclusão e alienação. Além disso, a Educação do Campo se refere à oferta de uma educação que atenda às demandas das populações que vivem no espaço agrário, reconhecendo direitos humanos e territoriais e valorizando seus modos de vida, culturas e relações com a natureza.

A representação do papel docente em comunidades ribeirinhas da Amazônia

O primeiro passo para (re)pensar a educação nas escolas do campo ribeirinhas da Amazônia é fazer uma análise na formação dos(as) professores(as) do campo, buscando identificar não apenas os aspectos educacionais adquiridos, mas também as práticas que esses(as) docentes desenvolvem ao longo das aulas, em espaços formais e não formais. A análise socioespacial permite uma compreensão da formação docente e das práticas de ensino, pois se identifica a ausência do debate e perspectiva teórica-metodológica descolonial no ensino de Geografia nas escolas ribeirinhas da região amazônica.

Durante o estudo, foram entrevistadas duas professoras em Paricatuba. A primeira professora é graduada em Normal Superior com complementação em Pedagogia, enquanto a segunda professora possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ambas as professoras realizaram pós-graduações com ênfase em Matemática, sem nenhuma especialização na disciplina de Geografia. Isso não significa que elas não possam ministrar a disciplina de Geografia. No entanto, é importante destacar a fragilidade em sua formação específica nessa área. Embora ambas as professoras possam lecionar e trabalhar com Geografia, seria necessário um processo de capacitação, ou seja, investir na formação continuada das docentes, para garantir um ensino de qualidade e no melhoramento da condução da disciplina.

Também foi constatado que nenhuma das professoras possuía conhecimento sobre o que seria a Educação do Campo, e nem mesmo sabiam se a escola em que lecionava possuía uma proposta curricular própria para atender às necessidades dos estudantes do campo. É crucial ressaltar que essa falta de conhecimento não deve ser atribuída especificamente às docentes da Escola do Campo, mas sim ao sistema educacional que é colonialista com resquícios da herança de uma educação rural, que além de direcionar para a construção de um currículo escolar pré-moldado, que muitas vezes negligencia as especificidades e demandas da Escola do Campo, não estimula e corrobora com a construção de um Projeto Político Pedagógico no espaço agrário que valorize as territorialidades dos povos amazônicos.

Essas informações adquiridas no decorrer do trabalho de campo proporcionam uma reflexão, acerca da formação dos professores em Escolas do Campo Ribeirinha da Amazônia, luta e resistência, destacando a importância de compreender não apenas os aspectos educacionais e formativos adquiridos, mas

também entender o porquê de tais práticas pedagógicas são escolhidas e adotadas por esses(as) docentes em sala de aula. Nesse sentido, vale lembrar que o(a) professor(a) no papel de mediação de conhecimento em conjunto com os(as) alunos(as) nas comunidades ribeirinhas se revela como sujeitos(as) importantes para a construção de uma educação contextualizada e significativa para o campo.

Como salientado por Pereira e Macedo (2020), a reflexão sobre a prática docente se apresenta como um momento importantíssimo no caminho de promover a Educação do Campo. Ao considerar o currículo da disciplina, torna-se essencial ponderar sobre o papel docente a partir da realidade desafiadora que se apresenta. Nesse sentido, ao analisar a postura docente nas demandas locais, destaca-se a conexão única que se manifesta no espaço escolar, nas quais atuam este profissional como mediador entre a comunidade e o Estado. Esta abordagem não apenas informa a prática pedagógica, mas também molda diretamente a forma como o conhecimento é transmitido e absorvido, contribuindo para uma educação mais contextualizada e significativa nas escolas do campo ribeirinhas da Amazônia.

Molina (2014) ao mesmo tempo disserta que as necessidades presentes na Escola do Campo exigem um profissional com uma formação bem mais ampliada e abrangente, capaz de compreender dimensões educativas, formativas e didático-pedagógicas presentes na realidade do campo-território no contexto atual. Ao investir na formação de professores(as) na Educação do Campo, proporciona-se não apenas um ensino de qualidade, dinâmico e sólido, mas também contribui para a preservação das identidades culturais, promovendo uma educação mais inclusiva e significativa em comunidades do campo, fundamentalmente na Amazônia.

Os programas educativos devem priorizar uma perspectiva interdisciplinar e multicultural para que os(as) professores(as) possam integrar os conhecimentos/saberes locais e regionais no currículo escolar. É muito importante abordar questões de inclusão social e deslegitimar o fosso educativo entre as zonas urbanas e rurais. A dinâmica provocada pelos movimentos sociais no meio rural exige adaptação de estratégias educativas. Isso implica reconhecer e valorizar as diferentes formas de conhecimentos e saberes dos povos amazônicos presentes nas comunidades do campo, integrando essas perspectivas nos currículos e práticas pedagógicas (Arroyo, 2007).

É fato que o paradigma urbano muitas vezes guia as políticas educacionais, ações estas que se manifestam de forma inadequadas para atender às demandas e características singulares do espaço agrário amazônico. Esse chamado para a revisão do paradigma sugere a necessidade abordagens mais contextualizadas e sensíveis às diversidades e pluralidades socioculturais presentes nas comunidades do campo. O docente participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem, pois o(a) professor(a) é um dos sujeitos(as) cruciais, que desempenham um papel fundamental na desconstrução dessas narrativas hegemônicas, opressoras e excludentes, fundamentalmente no que tange ao alinhamento da realidade ribeirinha na Amazônia.

Entretanto, não há uma fórmula mágica ou um currículo pré-definido para o professor ou professora aplicar em sala de aula. Cabe aos educadores identificar as lacunas dentro da sala de aula e realizar uma análise crítica de seu trabalho: “Estarei impactando positivamente meus alunos(as)? Até que ponto os

temas abordados em aula são aplicados na realidade de cada um deles? Quais são as particularidades dos meus alunos(as)?

Tais questionamentos englobam um sentimento de incerteza e ansiedade, são diversos os(as) estudantes com realidades e habilidades diferentes no ambiente escolar, ainda mais se tratando de uma realidade particular do cenário Amazônico. As autoras Castellar e Moraes (2016, p.12) discorrem que o(a) docente deve reconhecer as motivações dos alunos(as), suas concepções e seus interesses, no intuito de organizar as estratégias que organizem o processo de ensino e aprendizagem. Isso implica em adotar práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos(as) alunos(as), a aprendizagem deixa de ser passiva onde temos apenas os ouvintes, e se torna uma construção conjunta dos alunos com o(a) professor(a).

O(a) professor(a) é um(a) profissional que formula estratégias metodológicas na escola, pois entre seus atributos de responsabilidade, um deles é moldar as experiências de aprendizagem dos(as) alunos(as). Não é apenas trazer um conteúdo para sala, mas sim explorar as interconexões dos estudantes com o mundo, assim é aberto uma janela de possibilidades de aprender, participar e desafiar os limites. Em Castellar (2006) abordava a preocupação com a formação dos professores, destacando os desafios que ocorriam acerca desse debate.

Para Castellar (2006, p. 2), "o papel dos professores e sua formação, e o significado de uma educação que considere a ética, a estética, a cultura e a convivência com o meio ambiente como pontos de partida para se repensar um sistema educacional de qualidade", configura-se como uma alternativa viável para o processo de ensino e aprendizagem. A mobilização dos educadores para essa discussão era reconhecida pela autora como um desafio, mas ao enfrentá-lo, abria-se a oportunidade para aprofundar as análises sobre um modelo de educação que enfoca a intenção social e socializadora. Isso permitia a integração da cultura dos alunos com a da escola, e destes com a comunidade. Ao integrar ativamente os alunos ao currículo escolar, evitava-se que eles perdessem a dimensão de se sentirem sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Entende-se que mobilizar professores(as) para este debate é um desafio, mas também representa uma oportunidade especial para mergulhar num modelo educativo que pretende ser ao mesmo tempo social e inclusivo. O foco na integração da cultura dos alunos com a da escola e da comunidade lançou luz sobre a importância de uma educação que honre e valorize as identidades locais. Esta abordagem ajuda a evitar que os alunos percam de vista o processo de aprendizagem.

Na Amazônia, os professores das escolas ribeirinhas têm a oportunidade de ir além do seu papel tradicional de transmitir conhecimento. Eles se tornam facilitadores de experiências de aprendizagem ricas em contextos éticos, estéticos, culturais e ambientais, contribuindo para um sistema educacional de qualidade. A formação continuada dos professores, envolvendo-os em discussões significativas sobre práticas pedagógicas e desafios locais, torna-se crucial.

Ao enfrentar os desafios colocados por Castellar (2006) e integrar ativamente os alunos ao currículo escolar, os educadores não apenas moldam o ambiente educacional, mas também promovem uma educação que reconhece

e celebra a singularidade da comunidade ribeirinha. Portanto, refletir sobre as práticas docentes e enfatizar o cultivo moral e a integração cultural das escolas ribeirinhas não são apenas ideias do passado, mas os princípios educacionais atemporais que potencializam a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem, respeitando a diversidade local e pluralidade de culturas e identidades.

(Re)considerar metodologias ativas sob uma perspectiva descolonial.

Para repensar as metodologias ativas, é imprescindível que o(a) professor(a) reconheça a importância da adaptação e construção autônoma de suas estratégias de ensino e aprendizagem, dominando a construção de conceitos geográficos na realidade vivenciada pelo aluno no seu dia a dia. Isso se torna ainda mais relevante dado que, muitos(as) professores(as) com formação inicial nos cursos de licenciatura não possuem domínio ou desconhecem o uso de metodologias ativas em Escolas do Campo Ribeirinhas, como é o caso de docentes da comunidade de Paricatuba, município de Iranduba.

No entanto, é fundamental evitar simplificações dos conceitos, o que requer uma análise cuidadosa das abordagens empregadas no ensino de geografia no contexto da Educação do Campo em escolas de territorialidades amazônicas. No entanto, as teorias são diferentes das práticas, muitos(as) professores(as) ouviram falar das metodologias ativas na graduação ou até mesmo em palestras ou oficinas, mas nem todos falam o uso dela na sala de aula. Em Paricatuba os professores entrevistados relatam ter ouvido, mas não utilizam, ou dizem que utilizam e não lembram o que na verdade é a metodologia ativa. Todo esse processo, o docente deve se empenhar no estudo e na compreensão do conteúdo proposto, buscando inovar e aplicar metodologias ativas para promover o desenvolvimento do pensamento espacial e crítico dos alunos na sala de aula. Isso possibilita aprimorar os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes para o espaço escolar, garantindo uma educação mais enriquecedora e significativa.

O objetivo principal das metodologias ativas é despertar a curiosidade e o impulso dos alunos, envolvendo-os ativamente nas atividades de aprendizagem. Ao fazer isso, os alunos ficam mais engajados e reconhecem a praticidade e a importância do assunto (Castellar e Vilhena, 2016). Esta abordagem cultiva uma atmosfera de aprendizagem animada e cativante, que estimula a curiosidade e a sede de explorar novas ideias. O verdadeiro teste das metodologias ativas reside na apresentação de problemas complexos que exigem análise crítica e tomada de decisão criteriosa por parte dos(as) alunos(as). Isso exige que os alunos exercitem suas habilidades cognitivas fazendo escolhas bem informadas e avaliando criticamente as informações. Essa abordagem difere significativamente do modelo tradicional de aprendizado passivo, no qual os(as) alunos(as) apenas recebem informações. Nas metodologias ativas, os(as) estudantes são impelidos a aplicar os conhecimentos adquiridos para resolver situações do mundo real, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais profundas e relevantes.

As metodologias ativas devem envolver os alunos de forma ativa e

participativa em sala de aula, utilizando métodos, como: Aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem colaborativa, aprendizagem em jogos e aprendizagem invertida (Castellar e Vilhena, 2016). No entanto, em observações em campo, foi possível notar que as professoras estão utilizando metodologias que incentivam a saída dos(as) alunos(as) no entorno da escola e a construção de maquetes. Contudo, é válido questionar se esses métodos podem ser considerados verdadeiramente ativos, pois para serem classificados como tal, como mencionado anteriormente, o engajamento positivo dos alunos deve ser notório.

Mas o(a) professor(a) deve estar atento, nem toda metodologia ativa é de fato descolonial. Embora, as metodologias ativas valorizem a promoção da participação dos alunos e o envolvimento dos mesmos no processo de aprendizagem, é importante discernir que nem todas essas metodologias são descolonizadoras. A descolonização curricular na comunidade de Paricatuba deve começar pela consideração do viés cultural, histórico e epistêmico, um lugar rico em com vários meios de metodologias ativas.

Com a riqueza histórica da comunidade de Paricatuba, destacada por elementos como as ruínas que narram a história da sua criação e a presença da capela, o local se torna um destino atrativo para o turismo. Essa diversidade histórica abre um vasto leque de possibilidades para as professoras de Paricatuba desenvolverem novas metodologias ativas descoloniais na disciplina de geografia. Essas oportunidades se estendem desde a criação de materiais didáticos até a seleção de conteúdos e a implementação de práticas pedagógicas que estejam profundamente enraizadas no contexto local.

O(a) professor(a) de geografia deve reconhecer sua turma, e articular quais metodologias se encaixam com os(as) alunos(as). Os(as) alunos(as) com dificuldade de aprendizagem e compreensão devem receber uma atenção maior do docente, buscando identificar o distanciamento daquele(a) aluno(a) com a turma e o assunto. O trabalho do(a) professor(a) é promover um ambiente igualitário entre os(a) alunos(a). Contudo, como dito anteriormente o discente deve ser enxergado de maneira individual, devido às singularidades do processo de ensino e aprendizagem. Inclusive, partindo desse pressuposto de valorizar a identidade individual do aluno, uma metodologia descolonial envolve incorporar as diferentes vozes que ocorrem em uma turma.

Mas é nítido, que um dos principais objetivos das metodologias ativas é estimular o interesse e a motivação dos(as) alunos(as). Ao envolver os estudantes de forma ativa nas atividades de aprendizagem, eles se sentem mais engajados, percebendo a relevância e a aplicabilidade prática do conteúdo abordado. Essa abordagem cria um ambiente de aprendizado dinâmico e atraente, onde a curiosidade é incentivada e o desejo de explorar novos conceitos é despertado.

A natureza desafiadora das metodologias ativas pode ser percebida quando apresentam problemas complexos que requerem pensamento crítico para serem resolvidos. Exige que os(as) alunos(as) tomem decisões informadas e analisem criticamente as informações. Essa abordagem difere significativamente do modelo tradicional de aprendizado passivo, no qual os(as) alunos(as) apenas recebem informações. Nas metodologias ativas, os estudantes são impelidos a aplicar os conhecimentos adquiridos para resolver situações do mundo real, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades

cognitivas mais profundas e relevantes.

Em contrapartida, é necessário não trazer rótulos cansativos em sala de aula, pois pode desacelerar esse processo de ensino e aprendizagem. Para Kaercher e Bohrer (2020, p.333), “a Geografia ao procurar compreender o mundo através do espaço, muitas vezes se vale de categorizações e rótulos para ordenar e nomear elementos geográficos, como tipos de clima, paisagens e migrações”. Mas essas rotulações podem limitar e até prejudicar o diálogo e a relação com a(o) aluno(a), especialmente quando aplicadas às pessoas, como os(as) alunos(as) que buscam compreender os métodos de ensino. Apesar de reconhecer a inevitabilidade das rotulações, o autor destaca que essas categorizações iniciais podem estimular a reflexão e a exploração de abordagens pedagógicas mais práticas. A postura crítica e ideológica da Geografia muitas vezes afasta os(as) alunos(as) e torna a disciplina excessivamente rígida, alerta o autor. Ouvir os(as) alunos(as) e estar aberto à incerteza são importantes para a construção de um conhecimento geográfico mais envolvente e inclusivo.

Para que o método de ensino seja eficaz, é importante incorporar uma análise minuciosa e cuidadosa. O(a) professor(a) deve ter uma base teórica sólida para que os(as) alunos(as) possam apreender conceitos geográficos. Acompanhar a capacidade do(a) aluno(a) de raciocinar geograficamente durante suas tarefas é crucial. Isso ajuda a resolver quaisquer problemas que possam surgir na instrução do(a) professor(a) e melhora a compreensão do(a) aluno(a) na aula.

A (des)colonialidade na escola do campo ribeirinha Cícero Monteiro, Comunidade Paricatuba, Iranduba-AM Imersão na Realidade Escolar da comunidade de Paricatuba

A vila do Paricatuba, localizada às margens do Rio Negro, pertence ao município de Iranduba-AM, distância de 47 km da capital do estado do Amazonas. A história da criação desta vila remonta quando foi criado um prédio destinado à Hосpedaria dos Imigrantes em 1898, por conta do contexto econômico da exploração da borracha na Amazônia. Nesse local, os imigrantes ficavam em quarentena até serem distribuídos aos seus locais de trabalho.

O prédio da hospedaria teve várias funções, incluindo o presídio. Ocorre que com a proliferação da doença hanseníase e a necessidade de isolamento da população acometida por essa doença, o prédio foi ampliado e em 1929 se tornou o hospital Belisário Penna seguindo o modelo dos hospitais-colônia (Oliveira e Alves, 2012). “A produção do espaço da hanseníase se deu muito mais em virtude dos interesses dos grupos abastados e dominantes, do que em vista de uma preocupação em termos gerais com a disseminação da endemia” (Oliveira e Alves, 2012, p. 14). Essa leprosaria perdurou até 1980 quando foi desativada e os doentes transferidos para Manaus para a leprosaria Colônia Antônio Aleixo.

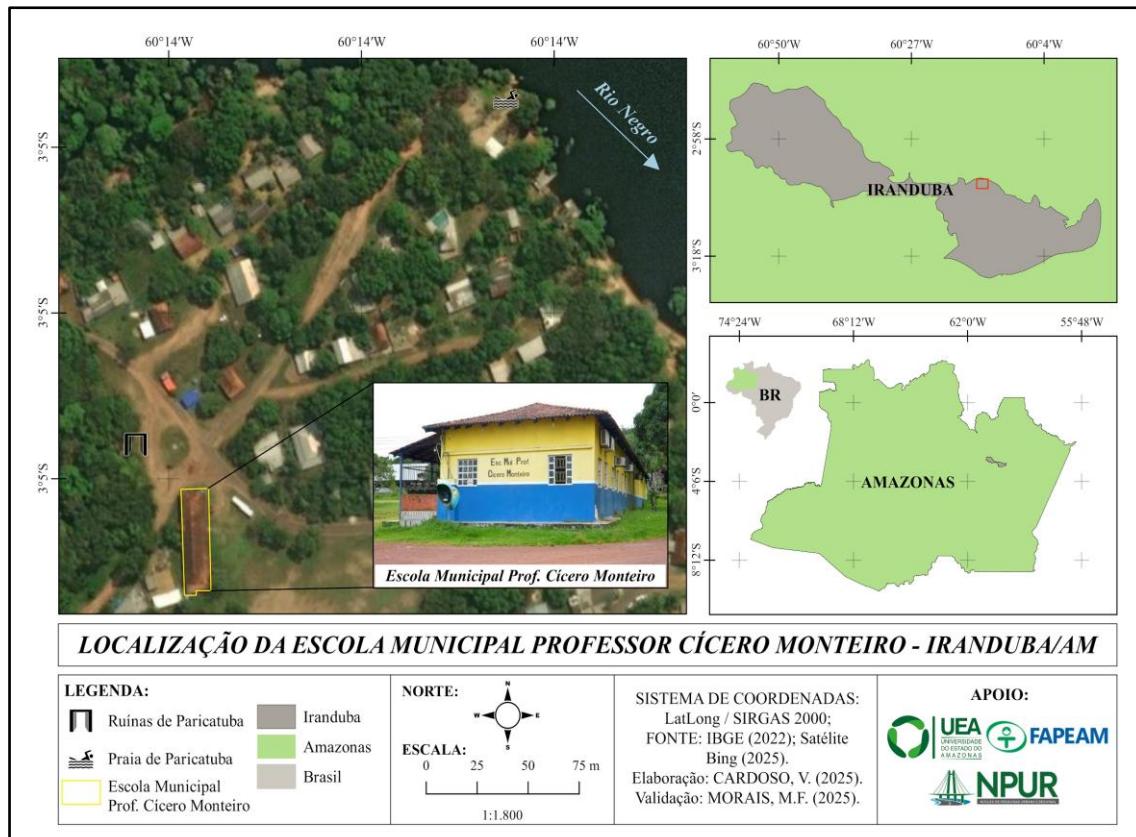
Ao longo de sua história a vila do Paricatuba sempre foi um espaço de sucessivas instituições de controle e de exclusão. Hoje, parte da população da vila vive de atividades ligadas ao turismo e as atividades de subsistência.

A comunidade dispõe da escola municipal Cícero Monteiro que atende das séries iniciais ao Ensino Fundamental II (Figura 1). Para entender a realidade dessa escola fez-se uma imersão através do trabalho de campo que permitiu

COMUNIDADE NA ESCOLA E ESCOLA NA COMUNIDADE: UMA ABORDAGEM DESCOLONIAL NA ESCOLA DO CAMPO RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA

realizar o levantamento de dados relativos à percepção e vivências dos(as) professores(as) em relação à Educação do Campo e ao Ensino de Geografia nesse contexto. Ambas as educadoras expressaram visões sobre a educação na sala que lecionam, destacando as dificuldades que vivenciam no cotidiano.

Figura 1: Localização Escola Municipal Professor Cícero Monteiro - Paricatuba/AM.



Elaboração: CARDOSO, V. (2025) & MORAIS, M.F. (2025)

Discussão teórica acerca da formação dos professores

Durante a conversa, a primeira professora compartilhou sua trajetória de 8(oito) anos de experiência na educação, destacando sua formação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ela enfatizou a importância de aspectos específicos da vida no campo, como agricultura e pesca, no território e territorialidade da Educação do Campo. Manifestou preocupação em relação à adequação da proposta curricular da escola para atender às necessidades dessa modalidade de ensino, e identificou deficiências na estrutura escolar, especialmente em recursos didáticos. Além disso, ressaltou as diferenças entre alunos(as) das que estudam em escolas urbanas e alunos(as) ribeirinhos(as), salientando a necessidade de despertar o interesse destes últimos para ampliarem seus horizontes geográficos, considerando a realidade cotidiana e do lugar.

A segunda professora, com 19 (dezenove) anos de experiência e formação em Normal Superior, compartilhou a importância da Geografia na Educação do Campo, especialmente para compreender o espaço local. Ela relatou que a maioria dos alunos é da própria comunidade, envolvidos em

atividades como pesca e agricultura. Também mencionou desafios relacionados ao transporte escolar e à disponibilidade de recursos tecnológicos.

Com isso, é nítido a luta na educação do/no campo e a resistência dos professores de outras disciplinas em continuar a oferecer o melhor para as escolas do/no campo em se dividir em vários campos da educação. Mesmo com as dificuldades, falta de matérias didáticos que refletem a realidade da comunidade, e a escassez de especialização para professores.

Discussão teórica sobre recursos tecnológicos

As 2 (duas) professoras ressaltaram a escassez de materiais didáticos adaptados à realidade ribeirinha, enfatizando a necessidade de uma integração mais próxima entre o cotidiano dos alunos e o processo de ensino. Além disso, destacaram a importância do uso de recursos como mapas, globo e bússolas para o ensino de conteúdos de cartografia. Na análise realizada, 1 (uma) das professoras mencionou o emprego de mapas digitais em slides como ferramenta de ensino, enquanto a outra não abordou o uso de jogos como método de ensino em cartografia.

Em suma, ambas as professoras ressaltaram sobre a disponibilidade de acesso à internet na escola, evidenciando que esse recurso tem sido priorizado pela administração e pelos professores. No entanto, também compartilharam a constatação da escassez de recursos tecnológicos, como computadores e acesso à rede, evidenciando a carência de infraestrutura adequada para o processo de ensino-aprendizagem. Essas observações reforçam a urgência de se providenciar melhores condições tecnológicas nas escolas, a fim de promover um espaço educacional mais eficaz e inclusivo.

Propostas metodológicas para contribuir com a Geografia em Paricatuba

A Geografia desempenha um papel crucial na compreensão e representação do espaço geográfico, é uma ferramenta valiosa no processo educacional. A comunidade de Paricatuba, especialmente na Escola Cícero Monteiro, tem um vasto território para elaborar e trabalhar estratégias didático-pedagógicas, promover a coleta de sugestões que estimulam no enriquecimento do ensino de geografia nas Escolas do Campo, na qual incorpore conteúdos de forma significativa e inovadora.

Em Paricatuba os elementos proporcionam um ambiente propício para a implementação de abordagens inovadoras. A diversidade geográfica, cultural e histórica de Paricatuba conectam mais profundamente os alunos com o seu espaço vivido. A importância da educação geográfica promove uma compreensão crítica do espaço, incentivando assim a participação ativa dos(as) alunos(as) e ajudando a construir uma consciência geográfica mais forte. Ao considerar propostas inovadoras, podemos vislumbrar oportunidades interessantes para melhorar a aprendizagem de geografia na escola de Paricatuba, construindo uma ponte entre a teoria cartográfica e as experiências cotidianas dos(as) alunos(as).

No contexto de Paricatuba, reconhecemos a necessidade de abordagens inovadoras que não apenas trabalham a geografia local, mas também abordam os desafios que os(as) professores(as) enfrentam ao ministrar o conteúdo de

cartografia na geografia escolar. Nessa perspectiva, propomos estratégias envolvendo metodologias ativas que visam não apenas melhorar a aprendizagem, mas também capacitar os(as) professores(as) para enfrentar esses desafios de forma eficaz:

1) Atividades Práticas em Campo

- A prática de campo permite que os(as) alunos(as) experimentem a geografia local diretamente, envolvendo, observando, coletando dados e interação com a comunidade, proporcionando uma aprendizagem contextualizada e participativa com a cultura e a história do lugar. As atividades práticas em campo representam uma estratégia pedagógica enriquecedora, permitindo que os alunos vivenciem a geografia local de maneira direta e participativa. Ao organizar saídas a campo, abre-se um espaço para a observação ativa do ambiente, a coleta de dados in loco e a interação direta com a comunidade circundante. Essas experiências proporcionam uma aprendizagem contextualizada, onde os(as) alunos(as) não apenas absorvem informações teóricas, mas também relacionam os conceitos aprendidos com a realidade palpável ao seu redor.

-

2) Oficinas de Desenho e Representação Visual

- Promover oficinas que desenvolvam habilidades manuais dos(as) alunos(as) na criação de mapas à mão, estimulando a expressão artística e oferecendo uma abordagem mais criativa para representação cartográfica. Além de aprimorar as habilidades técnicas, as oficinas de desenho fomentam a compreensão mais profunda dos conceitos cartográficos, conectando a aprendizagem a uma experiência sensorial e emocional. Ao integrar a expressão artística com a representação cartográfica, essa abordagem contribui para uma educação mais holística, onde os(as) alunos(as) se tornam participantes ativos na construção dos conhecimentos geográficos.

-

3) Workshop de Capacitação para Professores(as)

- Workshops específicos para capacitar os(as) professores(as), abordando técnicas modernas de ensino de cartografia e o uso de recursos que são encontrados na própria comunidade, visando superar as barreiras encontradas no processo educativo. Ao capacitar as professoras com conhecimentos atualizados e práticas inovadoras, os workshops visam superar as barreiras frequentemente encontradas no processo educativo, promovendo uma abordagem mais inclusiva e adaptada ao contexto local. Essa iniciativa não apenas fortalece as habilidades pedagógicas das professoras, mas também contribui para uma educação geográfica mais relevante e alinhada às necessidades da comunidade.

-

4) Projeto de Cartografia Social Participativa

- Desenvolver um projeto de cartografia social, aonde os(as) alunos(as) orientados pelos(as) professores(as), mapeiam questões sociais relevantes da comunidade, promovendo a conscientização e o envolvimento dos(as) estudantes em questões locais. Ao permitir que os(as) alunos(as) se tornem agentes ativos na identificação e mapeamento de desafios sociais, o projeto contribui para uma compreensão mais holística das dinâmicas locais. O

desenvolvimento de habilidades promove uma conexão mais profunda entre a teoria cartográfica e a realidade vivida pelos(as) alunos(as) com a cartografia. O Projeto de Cartografia Social não apenas enriquece o currículo escolar, mas aborda uma perspectiva da descolonialidade das Escolas do Campo na Amazônia Ribeirinha, também tem o potencial de estimular ações e mudanças efetivas na comunidade (valorização de conhecimentos/saberes e identidades dos povos amazônicos), ao envolver os(as) estudantes de maneira direta na Geografia Escolar ao trabalhar o conteúdo cartográfico.

A cartografia tem um papel fundamental na compreensão e representação do espaço geográfico. Paricatuba, uma comunidade rica em diversidade geográfica, a necessidade de aprimorar o ensino de geografia, incorporando a cartografia de maneira significativa, torna-se evidente para a história e a cultura local. Este contexto proporciona uma plataforma ideal para a implementação de abordagens inovadoras que não apenas conectam os(as) alunos(as) mais profundamente com seu entorno, mas também fortalecem a importância da Educação Geográfica e promovem uma compreensão crítica do espaço.

Considerações finais

O debate que gira em torno da Educação do Campo Ribeirinha da Amazônia e a descolonialidade, apresentou-se como uma vasta e uma importante temática de estudo, pois importância de uma cuidadosa reflexão sobre o uso de metodologias ativas ao se analisar a formação do docente, são essenciais para verificar a contribuição com o processo de ensino e aprendizagem dos(as) estudantes da educação básica. As experiências compartilhadas ao longo deste estudo evidenciam claramente como a adoção de estratégias diversificadas pode transformar a dinâmica da sala de aula, tornando-a mais inclusiva e participativa. Isso mantém os(as) alunos(as) envolvidos no conteúdo, ao mesmo tempo em que valoriza suas territorialidades e espacialidades amazônicas, resgata a identidade cultural.

Ao considerar que ensino de geografia em escolas do campo a partir de uma análise específica da realidade ribeirinha amazônica, significa possibilitar uma base sólida, dinâmica e consistente para o desenvolvimento de práticas de ensino inovadoras e atividades educacionais atrativas, nas quais estejam alinhadas com o contexto local e as demandas da comunidade do campo. Esse estudo mostra como é importante variar as táticas de ensino, especialmente para o sujeito do campo. Com métodos que respeitam a origem, experiências e as vivências dos(as) alunos(as), a sala de aula fica mais acolhedora e participativa, mantendo todo mundo engajado e interessado. A pesquisa também mostra que ao propiciar uma Educação do Campo para a Amazônia Ribeirinha, materializa-se uma educação libertadora, contra hegemônica e descolonial, que luta e resiste frente às imposições de um sistema opressor e negacionista das diversas realidades e pluralidades culturais e identitárias em que permeiam as Escolas do Campo da Amazônia Ribeirinha, Amazônia Ocidental, pois se comprehende que a *comunidade está na escola e escola está na comunidade*.

Ao trabalhar em propostas inovadoras, foi notada uma oportunidade de melhorar o ensino de geografia na Escola Cícero Monteiro. Reconhecendo os desafios que os professores enfrentam no ensino de cartografia, propomos estratégias envolvendo metodologias ativas. Estas estratégias não são apenas

concebidas para melhorar a aprendizagem dos(as) alunos(as), mas também permitir que os(as) professores(as) superem eficazmente estes desafios.

Estas recomendações não só melhoraram a experiência de aprendizagem dos(as) alunos(as), mas também fornecem aos(as) professores(as) um apoio crítico para que possam enfrentar eficazmente os desafios ao ensinar a cartografia escolar. Portanto, ao incorporar estas abordagens, a Escola do Campo de Paricatuba tem a oportunidade de transformar a sua Educação Geográfica, criando uma ponte dinâmica entre a teoria dos mapas e as experiências cotidianas dos(as) alunos(as), promovendo uma aprendizagem mais envolvente e um envolvimento mais forte na relação estabelecida entre Escola do Campo e Comunidade do Campo.

Referências

- ALVES, Araújo, J.; DE OLIVEIRA, J. A (2012). Uma política de isolamento para uma hanseníase e a saúde pública: a geografia do isolamento em Manaus – AM, Brasil. *Revista Geográfica da América Central*, 2 (47E).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, v. 27, p. 157-176, 2007.
- CALLAI, Helena Copetti. Escola, cotidiano e lugar. In: SANTIAGO BUITONI, Marília Margarida (Coord.). *Geografia: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22)
- CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. "Curriculum, Educação Geográfica e Formação Docente: Desafios e Perspectivas." *Tamoios Revista*, julho/dezembro de 2006, ano II, nº2.
- CASTELLAR, Sônia M. V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAES, Eliana M. B.; MORAES, Loçandra B. de M. *Formação de professores: conteúdos e metodologia do ensino da geografia*. – Goiânia, NEPEG, 2010, 177p.
- CASTELLAR, Sonia M. Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena. *Metodologias Ativas: Introdução*. São Paulo: FTD, 2016.
- CONCEIÇÃO, Francilene Sales da. Territórios AgriHidroFlorestais em disputas nas Amazôncias do oeste do Pará: (re)existências dos povos amazônicos das Terras-Águas-Florestas e a invasão do agronegócio. 2023. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG). Fundação Universidade Federal de Rondônia - Porto Velho/RO
- CRUZ, Valter do Carmo. *Geografia e Giro Descolonial*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
- FERREIRA, Simone Raquel Batista. Conflitos territoriais e a explicitação de matrizes de racionalidade divergentes: projetos desenvolvimentistas e a emergência de r-existências de povos e comunidades tradicionais no Espírito

**COMUNIDADE NA ESCOLA E ESCOLA NA COMUNIDADE: UMA ABORDAGEM
DESCOLONIAL NA ESCOLA DO CAMPO RIBEIRINHA NA AMAZÔNIA**

Santo. In: CRUZ, Valter do Carmo (organizador). Geografia e giro descolonial. Rio de Janeiro: Letra, p.180-208

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LANDER, E. (Org.). (2005). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

MOLINA, Mônica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. *Reflexão e Ação*, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

PEREIRA, Sâmmyla Cyndy de Oliveira Neves; MACEDO, Cátia Oliveira. Considerações Teóricas para Abordagem da Educação do Campo e Ensino de Geografia em Território Ribeirinho na Amazônia. In: BRINGEL, Fabiano de Oliveira; CRUZ, Benedito Ely Valente da; MACEDO, Cátia Oliveira (Orgs.). Campos e florestas no Pará: terra, território e educação. Belém: EDUEPA, 2020. p. 209-225. (Coleção Beira). ISBN: 978-65-88106-15-0.

*Recebido em: 12/03/2025
Aprovado em: 01/05/2025
Publicado em: 02/05/2025*