

O CAMPO-TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA


Franklin Cruz Marinho¹

 <http://lattes.cnpq.br/7579920898620248>

 <https://orcid.org/0000-0002-1113-0869>

Francilene Sales da Conceição²

 <http://lattes.cnpq.br/9998720603447550>

 <https://orcid.org/0000-0002-3401-326X>

Resumo

A Educação do Campo é movimento político-pedagógico de lutas sociais e re-existências territoriais, sendo que a Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha é uma temática relevante e necessária a ser discutida no contexto da geografia agrária. Este artigo objetiva analisar o território da Educação do Campo na Amazônia, comunidade ribeirinha localizada no município de Iranduba, estado do Amazonas, Amazônia Ocidental, considerando as estratégias de lutas, resistências e os desafios didático-pedagógicos para as escolas do campo. O método utilizado é o materialismo histórico-dialético, o estudo possui uma abordagem qualitativa de caráter explicativo, e os procedimentos metodológicos se fundamentam na pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. Portanto, nas Escolas do Campo Ribeirinhas na Amazônia se constata a necessidade de melhorias na estrutura física, utilização de materiais didático-pedagógicos adequados, usos de métodos e metodologias que contemplem o processo de luta no campo-território e valorize o modo de vida do campesinato. Ao pensar em uma proposta curricular para o campesinato ribeirinho da Amazônia, investir na formação de professoras(es) e possibilitar políticas públicas sociais e territoriais, contribui para reprodução social das territorialidades dos povos amazônicos das terras, águas e florestas.

Palavras-chave: Geografia Agrária. Escola do Campo. Comunidade Ribeirinha. Amazonas.

Abstract

Rural Education is a political-pedagogical movement of social struggles and territorial re-existences, and Rural Education in the Amazon Riverside is a relevant and necessary topic to be discussed in the context of agrarian geography. This article aims to analyze the territory of Rural Education in the Amazon, specifically in a riverside community located in the municipality of Iranduba, in the state of Amazonas, Western Amazon, considering the strategies of struggles, resistances, and the didactic-pedagogical challenges for rural schools. The method used is historical-dialectical materialism, the study has a qualitative approach of an explanatory nature, and the methodological procedures are based on bibliographic research, documentary research, and field research. Therefore, in the Riverside Rural Schools in the Amazon, the need for improvements in physical infrastructure, the use of appropriate didactic-pedagogical materials, and the use of methods and methodologies that consider the struggle process in the field-territory and value the way of life of the peasantry is evident. When considering a curricular proposal for the riverside peasantry of the Amazon, investing in

¹ Licenciado em Geografia. Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: fcm1801@gmail.com

² Doutora em Geografia. Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: fconceicao.uea.edu.br

the training of teachers and enabling social and territorial public policies contributes to the social reproduction of the territorialities of the Amazonian peoples of the lands, waters, and forests.

Keywords: Agrarian Geography. Rural School. Riverside Community. Amazonas.

Introdução

O campo-território da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha é uma temática relevante e necessária a ser discutida na geografia agrária. Essa modalidade de educação é expressada e entendida a partir de um debate territorial e político que se constituem no campo- território no contexto das Escolas do Campo, pois o campo e a escola estão em movimento e o movimento é parte intrínseca e integrante do campo e da escola. Essa territorialidade da classe social camponesa que se constituem essencialmente nas terras, nas florestas e, sobretudo, na “beira” e/ou nas “margens” das águas, é parte da identidade, re-existência e organização social e política que se recriam espacialmente e territorialmente, principalmente no espaço agrário amazônico ribeirinho.

Ao relacionar a territorialização camponesa ribeirinha com os conteúdos escolares trabalhado na sala de aula das Escolas do Campo Ribeirinha, significa promover a valorização dos valores, da identidade, de saberes e de conhecimentos do campesinato. Muitas comunidades camponesas ribeirinhas, maior parte das vezes, estão localizadas em áreas distantes e/ou de difícil acesso, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem das(os) discentes de escolas do campo. Bem como a elaboração e territorialização de uma proposta de um projeto político pedagógico construído coletivamente e comunitariamente e protagonizado na autonomia dos povos do campo, tem se demonstrado inexistente, ocultado, marginalizado, criminalizado. A falta de infraestrutura adequada, como energia elétrica e internet, limita ainda às possibilidades de ensino e aprendizagem no lugar onde o campesinato vive, trabalhado e constitui sua cultura simbólico identitária, de ordem territorial e espacial.

Outro desafio aparente nesse debate no campo-território da Educação do Campo, é a ineficácia na formação de professores do campo, pois muitos desses profissionais da educação que estão atuando nas Escolas do Campo, desconhecem a proposta curricular e entende a Educação do Campo como escolas de movimento político-pedagógicos organizados. Os profissionais da educação precisam estar preparados para lidar com as particularidades e singularidades da Amazônia Ribeirinha, conhecer as práticas culturais e desenvolver metodologias didático-pedagógicas que estejam alinhadas com a realidade do lugar e cotidiano.

Ao considerar o projeto curricular das Escolas do Campo, os movimentos de lutas sociais e re-existências territoriais frente às relações capitalistas de produção que se reproduz contraditoriamente no espaço agrário brasileiro e amazônico, questiona-se: Quais as relações estabelecidas entre a escola do campo e a realidade cotidiana do território ribeirinho? Quais as estratégias de lutas e resistências da Educação do Campo na Amazônia ribeirinha? Nesse contexto, o objetivo central deste artigo é analisar o território da Educação do

Campo na Amazônia, comunidade ribeirinha localizada no município de Iranduba, estado do Amazonas, Amazônia Ocidental, considerando as estratégias de lutas, resistências e os desafios didático- pedagógicos para as escolas do campo.

O método utilizado neste estudo é o materialismo histórico-dialético, pois o campo- território da Educação do Campo é compreendida através das contradições (afirmação, negação e negação da negação) que se manifestam nas múltiplas territorialidades das terras, águas e florestas. Com base na abordagem, esta possui uma abordagem qualitativa de caráter explicativo acerca das questões inerentes ao debate agrário/territorial voltados à Educação do Campo. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: 1) pesquisa bibliográfica em artigos, livros, capítulos de livros, dissertações e teses, que com base nas(os) autoras(es) Arroyo (2011, 1999), Caldart (2010, 2003), Fernandes (2015, 2013, 2006, 1999) e Cavalcante (2010), que discutem sobre o movimento territorial e político da Educação do Campo, Oliveira (2007, 2001), Witkoski (2021, 2007), Cruz (2007) e Conceição (2023), que abordam as questões agrárias e luta por território presentes no espaço agrário brasileiro e na Amazônia, no que tange o entendimento das Escolas do Campo; 2) pesquisa documental, sendo que foram consultados as leis, diretrizes e parâmetros que ajudam na compreensão dos instrumentos normativos sobre a Educação do Campo em Escolas do Campo ribeirinhas; 3) pesquisa de campo nas comunidades ribeirinhas e escolas camponesas, por meio de entrevistas semiestruturadas (perguntas abertas e fechadas), diálogos informais e intersubjetivos com uso do caderno de campo efetuados na comunidade e na escola e a observação direta, que possibilitaram a compreensão da complexidade movimento espacial e territorial das Escolas do Campo Ribeirinhas no espaço agrário amazônico.

O contexto das Escolas do Campo, mostram que os resultados obtidos apontam a necessidade também de estrutura física, materiais didático-pedagógicos adequados, métodos e metodologias que contemplam a territorialidade camponesa, além de destacar de que a formação à docência contribui de fato com as(os) professoras(es) do espaço agrário ribeirinho e permite a valorização de saberes e conhecimentos locais. Pode-se avançar nessa luta espacial/territorial na esfera político-pedagógica por uma Educação do Campo que seja de qualidade na Amazônia e direito do campesinato, no momento em que se compreenda a realidade educacional das comunidades do campo ribeirinhas. Além do mais, tais resultados subsidiarão a formulação de políticas públicas mais efetivas e direcionadas para a melhoria de modalidade de educação que se concretizem nas terras, águas e florestas.

Movimentos territoriais da educação do campo e a questão agrária brasileira

O movimento territorial da Educação do Campo é carregado de desafios, persistência e resistências, pois existe falta de consideração e negligência acerca das particularidades, singularidades e necessidades das comunidades que vivem, trabalham e estudam do/no campo. Várias são as problemáticas que podem surgir a partir de uma abordagem que não leva em conta a realidade das comunidades, o contexto simbólico-identitário, a re-existência da

territorialização da classe social camponesa nas terras-águas-florestas (Witkoski, 2021, 2007; Cruz, 2007; Conceição, 2023) e a organização social e política no campo-território.

O debate que gira em torno do uso de uma abordagem pedagógica urbana nas escolas do campo, caracteriza-se como um modelo urbanocêntrico, colonialista, neoliberal, pois não prevê no seu projeto político pedagógico escolar o alinhamento com o(a) território/territorialidade da vida-trabalho-cultura, que preza pelos valores dos povos do campo-águas-florestas e considera a multiplicidade e pluralidade de realidades específicas e singulares dos territórios socioculturais do campesinato. Essa modalidade de Educação do Campo na perspectiva hegemônica é vista como arcaica e atrasada, na qual se reproduz antagonicamente no espaço agrário brasileiro, nega, exclui, marginaliza e criminaliza a territorialização de trabalhadores camponeses e trabalhadoras camponesas que precisam do direito territorial do acesso à escola para garantir a formação humana, social e política.

Segundo Caldart (2003), a construção de escolas do campo resulta na construção de povos do campo como sujeitos que estão organizados e em movimento, “porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro” (Caldart, 2003, p. 66). Pensar em uma Educação do Campo, é pensar na construção de uma estrutura curricular e no funcionamento de Escolas do Campo na perspectiva de um debate político dos movimentos socioterritoriais (Fernandes, 2015, 2013, 1999), dentre as quais a Educação do Campo seja organizada autonomamente e gerenciada pelos próprios sujeitos do campo que estão constituídos em movimento social exercendo lutas sociais e resistências territoriais, cuja pauta de reivindicação é formar sujeitos do campo ativos e dotados de direitos constitucionais que estão dispostos a atuar diretamente em defesa do seu próprio lugar de vida, trabalho e cultura.

A luta por uma vertente didático-pedagógica no campo-território da Educação do Campo sob a lente geográfica é fundamental porque a luta não é somente para entrar na terra, mas para permanecer na terra como produtores de alimentos, garantindo-lhes sua recriação enquanto classe social (Oliveira, 2007, 2001). Portanto, essa realidade de luta para entrada e permanência na terra deve fazer parte do contexto escolar dos(as) discentes camponeses(as), uma vez que a falta de compromisso com a identidade camponesa tende a promover a desconexão entre o conteúdo educacional e a vida cotidiana das comunidades camponesas. Assim, valorizar e incorporar a cultura local nas práticas educacionais torna a educação mais significativa e solidificada na sua totalidade.

Qualquer prática educativa se fundamenta numa concepção de ser humano, numa visão de mundo e no modo de pensar os processos de humanização e formação do ser humano (Caldart, 2010). E essas práticas, muitas delas adotadas pelos municípios, podem ser reacionárias, o que pode contribuir para a perpetuação de desigualdades educacionais. Estratégias mais progressistas e inclusivas podem ser necessárias para superar esse desafio da perpetuação de uma educação rural hegemônica que desqualifica e são prejudiciais para as experiências camponesas, pois nega o valor do conhecimento local acumulado ao longo das gerações. De tal modo, reconhecer e integrar essas experiências dos povos do campo à realidade das Escolas do

Campo, enriquece o processo da Educação do Campo brasileira.

A ênfase em práticas educacionais pontuais acerca da Educação do Campo sem uma abordagem abrangente que protagonizam a lutas sociais e re-existências territoriais dos povos do campo, pode resultar em mudanças superficiais, não abrangendo a problemática que gira em torno da questão agrária. Ao promover uma abordagem mais holística e coesa acerca das Escolas do Campo, tende a permitir a valorização de conhecimentos e saberes (espaços formais e não formais) significativos para a territorialização camponesa.

Para melhorar a Educação do Campo, é fundamental envolver as comunidades locais, ouvir suas necessidades e colaborar com o desenvolvimento de novas abordagens mais apropriadas, na qual se propõe projetos educacionais curriculares que valorize a identidade e existência do campesinato brasileiro e amazônico. Além disso, promover políticas educacionais inclusivas e sensíveis à diversidade cultural, é crucial para enfrentamento dos desafios do campesinato frente às imposições coercitivas das relações capitalistas de produção, que tenta a todo custo negar vida-trabalho-cultura e a legitimar dialeticamente o fechamento as Escolas do Campo, relação desigual e contraditória esta que acaba por não querer permitir que os sujeitos do campo são dotados de direitos humanos e territoriais. Diante disso, “a Educação do Campo carrega em si o significado territorial. Por essa razão, a Pesquisa em Educação do Campo exige dos pesquisadores um conhecimento profundo dos paradigmas” (Fernandes, 2006, p. 35).

As concepções e abordagens sobre os estudos territoriais do campesinato apontam que identificar as potencialidades deste território em relação à Educação do Campo é primordial para reafirmar e ressignificar as territorialidades e as coexistências materiais e imateriais que se concretizam nas/das terras, águas e florestas, pois se luta pelo direito ao território/territorialidade da(o) vida, trabalho, educação e a cultura. Fernandes (2006, 2013) afirma que o território é um trunfo dos povos do campo e da floresta, e que trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos a partir das experiências cotidianas e na escola. Considerar o modo de vida do campesinato associado aos conteúdos escolares é uma alternativa viável para continuar movimentando o campo com a Escola do Campo, sem precisar sair do campo para ter acesso à educação camponesa, coletiva e popular, difusora da luta, persistência, resistência e a existência dos povos que vivem e trabalham nas terras, águas e florestas.

O debate paradigmático da educação do campo: paradigma da questão agrária (PQA) e paradigma do capitalismo agrário (PCA)

A Educação do Campo está associada ao debate territorial, pois considera em seus estudos a relação entre educação/ensino e a territorialidade camponesa. Fernandes (2006) propôs a ideia de dois paradigmas para compreender a realidade da questão agrária brasileira: Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). O entendimento das diferenças desse debate envolvendo o PQA e o PCA (Quadro 1) tem a finalidade de compreender o campo-território da Educação do Campo:

Quadro 01 – PQA e PCA conforme Bernardo Mançano Fernandes

PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA (PQA)	PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO (PCA)
<p><u>Características</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Enfatiza a existência de contradições e conflitos no campo brasileiro. ● Destaca a presença de relações sociais e econômicas historicamente desiguais entre os diferentes atores no meio rural. ● Reconhece a existência de movimentos sociais e lutas pela terra como parte integrante da dinâmica agrária. 	<p><u>Características</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Nega a existência dos conflitos agrários e territoriais no campo brasileiro. ● Foca na compreensão das transformações econômicas e estruturais no campo brasileiro, legitimando a propriedade privada da terra e a concentração fundiária. ● Considera a penetração do modo de produção capitalista na agricultura.
<p><u>Pontos chave</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conflitos pela posse da terra. ● Lutas por reforma agrária e redistribuição de terras, por meio da reivindicação por justiça social e direitos humanos e territoriais. ● Presença de relações não capitalistas de produção nas terras, águas e florestas que possui alcance de escala local e regional. ● Crítica às questões relacionadas à concentração fundiária, exclusão e desigualdade social no campo. 	<p><u>Pontos chave</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Não há conflitos pela posse da terra. ● Desenvolvimento e expansão de formas capitalistas de produção agrícola. ● Integração do agronegócio na economia global (economia agroexportadora de commodities agrícolas). ● Desenvolvimento de relações capitalistas de produção e comercialização, sem promover a crítica às desigualdades e exclusão social no campo.
<p><u>Enfoque Social</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prioriza a análise das relações sociais (territorialização camponesa) e aponta que existe os conflitos entre classes sociais no contexto do espaço agrário. ● Destaca a importância dos movimentos sociais como agentes de transformação e 	<p><u>Enfoque Econômico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● Não reconhece a existência de conflitos entre classes sociais no espaço agrário. ● Prioriza a análise das mudanças estruturais e econômicas na agricultura, negando a identidade e agricultura camponesa.
<p>protagonistas que luta e resiste frente as relações capitalistas de produção (agricultura capitalista).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Modelo/Projeto de Educação do Campo (PQA). 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconhece a inserção do agronegócio no mercado global como uma força motriz para acumulação de capital. ● Modelo/Projeto de Educação Rural (PCA).

Fonte: Fernandes, 2013. Organização: Autores, 2024.

Estes dois paradigmas são compreendidos de maneira antagônica na análise da realidade agrária brasileira, porque abordam tanto as dimensões sociais do campesinato (agricultura camponesa) de luta por direitos e por estratégias de resistências pela terra/território (PQA), quanto às mudanças econômicas e estruturais relacionada ao modo de produção capitalista (agricultura capitalista), que impactam sobremaneira o espaço agrário, legitimando a concentração fundiária e propriedade privada da terra (PCA).

A duplicidade de tais abordagens paradigmáticas buscam captar a complexidade das dinâmicas agrárias e territoriais no espaço agrário brasileiro, considerando de um lado aspectos de justiça social, direitos humanos e

territoriais para os povos do campo (PQA), de outro, prima por uma leitura meramente econômica e produtiva para alcançar a reprodução ampliada do capital (PCA). Ao interpretar a diferença entre o PCA e o PQA, Fernandes (2015, p. 85) aponta que “os paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário tratam os problemas da diferenciação e da expropriação do campesinato no capitalismo através de diferentes perspectivas: a questão agrária é da natureza do capitalismo”.

Quadro 02 – Aspectos do Paradigma da Questão Agrária na Educação do Campo

PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA (PQA) NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
<u>Contextualização Histórica e Social</u>	
● Destaca a importância de compreender a questão agrária dentro de um contexto histórico e social mais amplo, considerando as relações de poder, as lutas sociais e a construção histórica do espaço agrário brasileiro.	
<u>Lutas e Movimentos Sociais</u>	
● Ressalta a relevância dos movimentos sociais ligados à questão agrária, como os movimentos de trabalhadores sem-terra, na busca por justiça social, reforma agrária e melhores condições de vida para a população rural.	
<u>Educação como Instrumento de Transformação</u>	
● A educação do campo, de acordo com Fernandes, deve ser entendida como um instrumento de transformação social e de promoção da cidadania. Ela não deve apenas reproduzir modelos dominantes, mas sim contribuir para a emancipação dos sujeitos do campo.	
<u>Diálogo com a Realidade Local</u>	
● O paradigma proposto enfatiza a importância de uma educação contextualizada, que dialogue com a realidade local dos sujeitos do campo, considerando suas práticas culturais, modos de vida e desafios específicos.	
<u>Interdisciplinaridade e Construção do Conhecimento</u>	
● Bernardo Mançano Fernandes defende uma abordagem interdisciplinar na educação do campo, buscando integrar diferentes áreas de conhecimento para uma compreensão mais completa e crítica da realidade rural. A construção do conhecimento deve ser participativa, envolvendo os sujeitos do campo como protagonistas de seu próprio processo educativo.	
<u>Crítica ao Modelo Dominante</u>	
● O autor critica o modelo educacional dominante, que muitas vezes reproduz desigualdades e não atende às especificidades e necessidades da população rural. Ele propõe uma educação que questione as estruturas sociais injustas e contribua para a transformação da realidade.	

Fonte: Fernandes, B. M., 2013. Organização: Autores, 2024.

O PQA na Educação do Campo, conforme proposto por Fernandes (2013, 2015), destaca-se uma abordagem crítica e comprometida com a realidade social, econômica e política dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, fundamentado na construção de uma pedagogia do campo-território e em um projeto curricular que sejam elaborados pelas(os) próprias(os) sujeitas(os) do campo, cujas territorialidades e espacialidades camponesas se materializam nas terras, águas e florestas. O PCA se apresenta como um modelo de Educação Rural que é pensando de cima para baixo sob o olhar da agricultura capitalista, negando a existência de conflitos agrários e territoriais, inclusive da construção de projetos curriculares pedagógicos que valorizem a identidade da

classe social camponesa das terras, águas e florestas. As concepções paradigmáticas do PQA e PCA, demonstram que alguns aspectos sobre a Educação do Campo são fundamentais e significativos para o entendimento do PQA (Quadro 2).

O PQA na Educação do Campo diferentemente do PCA Educação Rural, segundo Fernandes (2013, 2006), busca superar visões simplistas, preconceituosas e instrumentalistas acerca da Educação do Campo, percebendo o campo-território como um espaço do atraso e que está desprovido de saberes e conhecimentos. Contudo, as propostas articuladas para as Escolas do Campo, buscam promover ainda uma abordagem mais crítica, emancipadora, contextualizada e comprometida com a justiça e direitos sociais e territoriais concretizados no espaço agrário brasileiro e amazônico. Portanto, a Educação do Campo é construída pelos movimentos no princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais e a Educação Rural é construída por diferentes instituições asseguradas no princípio do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são vistos como protagonistas do processo histórico-social, mas estão em condições subalternas aos interesses do capitalismo (Fernandes, 2006).

Enquanto a Educação do Campo no PQA destaca a autonomia dos movimentos sociais do campo organizados em defesa da terra/território e, sobretudo, da educação como uma estratégia didático-pedagógica construída pelo campesinato, a discussão sobre a Educação Rural no PCA envolve uma análise didático-pedagógica que tende subalternizar, criminalizar e invisibilizar ainda mais a classe social camponesa no campo-território. O termo "capitalismo agrário" assentado em uma concepção paradigmática, refere-se a um modelo econômico em que as relações sociais no campo estão inseridas no sistema mais amplo do agronegócio. Ressalta-se ainda que, as diferentes perspectivas e interpretações sobre o PCA (Educação Rural) é um dos projetos hegemônicos que se quer para as Escolas do Campo, impossibilitando o modo de vida do campesinato de se reproduzirem espacialmente e territorialmente.

O argumento central apresentado pelas relações capitalistas de produção é que o PCA na Educação Rural é moldado de acordo com os princípios conservadores, em que esse modelo econômico visa a privatização do campo-território. Isso significa afirmar que as instituições envolvidas na construção da Educação Rural estão orientadas pelos interesses e intencionalidades da classe social do agronegócio, negando a existência dos camponeses que habitam às comunidades. Assim, dentro dessa modalidade hegemônica e colonialista, os camponeses são percebidos como subalternos, ocupam uma posição inferior e não são protagonistas da elaboração de uma proposta curricular específica.

Mediante essa visão de negação dos povos do campo, percebe-se que a Educação Rural é direcionada para atender às demandas do agronegócio latifundiário, negligenciando as necessidades e perspectivas específicas das comunidades onde vivem e trabalham as(os) trabalhadoras(es) camponesas(es). Os interesses expressados pelo capital, tende a incluir a maximização dos lucros e a eficiência econômica, por outro lado, tende a excluir as questões sociais, políticas, culturais e educacionais que é de direito do campesinato. Portanto, os principais aspectos a serem considerados ao discutir PCA na Educação Rural (Quadro 03):

Quadro 03 – Aspectos do Paradigma do Capitalismo Agrário na Educação Rural

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

Fonte: Fernandes, 2013. Organização: Autores, 2024.

O PCA da Educação Rural é um modelo/projeto que vislumbra a modernização da agricultura do espaço agrário, a partir do desenvolvimento e expansão do modo de produção capitalista. E o PQA da Educação do Campo é um modelo/projeto, cujo desenvolvimento é oriundo da produção da agricultura camponesa e das ações articuladas pelo movimento de luta social organizado e de resistência territorial dos povos do campo. O segundo (PQA), há o envolvimento dos atores que compõem o espaço coletivo e comunitário de luta social e política, cooperando uns com os outros e lutando por políticas públicas sociais e territoriais, a exemplo da Educação do Campo. Nesse sentido, a Educação Rural é fruto dos interesses do capital, e contrária a essa ideia, tem-se a Educação do Campo, como um ato e/ou ação de Re-existência presente no campo-território no espaço agrário brasileiro e amazônico.

O campo-território da educação do campo da Amazônia ribeirinha

A Amazônia Ribeirinha possui rica biodiversidade e profunda relação com a natureza, o que pode ser trabalhado na sala de aula. As comunidades campesinas/ribeirinhas/indígenas possuem saberes tradicionais e conhecimentos ancestrais que podem ser incorporados no processo educacional. Nesse sentido, a educação do campo deve ser construída com as(os) sujeitas(os) do/no campo, entendendo que estas populações merecem uma educação que compreenda e valorize a sua condição de seres humanos integrantes de um determinado contexto histórico, político, social e cultural, rompendo com uma escolarização meramente compensatória, mas que ao contrário, deve ser dialógica e emancipatória (Silva *et al.*, 2020).

As expressões “do” e “no” campo, logo acima, levam em consideração que a Educação do Campo deve abranger os valores, os costumes, a cultura, a produção, o modo de vida dos povos do campo e não a imposição de uma

educação que pertencem às cidades e que não possuem nenhuma ligação com esses povos. Nesse sentido, “[...] fica a definição de que o direito à Educação do Campo pertence a todos àqueles que vivem “do” e “no” campo, e não somente aos que vivem “do” campo” (Cavalcante, 2010). Diante do exposto, ambos modelos de educação são direcionados para as mesmas populações. Entretanto, as bases que conduziram as suas criações possuem objetivos distintos. Além disso, os interesses que as envolvem são embasados em questões que não possuem nenhuma similaridade uma com a outra. A educação do campo foi criada com base no princípio da cooperação e da solidariedade visando, principalmente, o bem-estar e a melhoria de vida dos povos que neste território habitam, ao contrário da educação rural que foi criada para satisfazer os interesses do capital

É fundamental respeitar a educação do campo na Amazônia Ribeirinha, identificando os desafios a serem enfrentados e as potencialidades a serem exploradas nesse contexto. Isso contribuirá para a construção de uma educação mais inclusiva, que respeite e valorize as particularidades das comunidades ribeirinhas e a valorização da cultura local. A Amazônia Ribeirinha é uma região caracterizada por sua relação estreita com o rio e pela ocupação das comunidades camponesas/ribeirinhas/indígenas que vivem em casas flutuantes ou em palafitas às margens dos rios. Essas comunidades possuem uma cultura e modo de vida próprio, sendo que a pesca e a agricultura de subsistência são as principais atividades socioeconômicas.

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

Essas populações vivem em áreas do campo, às margens de rios e lagos na Amazônia brasileira, distribuindo-se em uma área geográfica com cerca de 5.020.000km². No Estado do Amazonas, a população estimada, no ano de 2010, foi de 3.483.985 habitantes e 728.495 (20,1%) viviam em área rural (IBGE, 2010). Apesar dos desafios, mais de 20% da população do Estado do Amazonas, de acordo com dados do IBGE, vivem nas comunidades do campo, e isso têm demonstrado resiliência e capacidade de adaptação, buscando formas de garantir a reprodução espacial/territorial nos modos de vida do camponato, ao mesmo tempo em que lutam por seus direitos e reconhecimento no campo-território. Assim, “como a maioria do restante do país, a educação do campo não existe na região; o que existe são poucas escolas no campo com uma pedagogia urbana, sem compromisso com o ser camponês enquanto sujeito (França, 2007, p. 72).

A Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura adequada, a dificuldade de acesso às escolas, a falta de formação e valorização dos professores, entre outros. Além disso, a diversidade cultural e linguística presentes nessa região também

demandam um olhar atento para as práticas pedagógicas. Mas, apesar disso, o movimento social do campo está trabalhando com várias estratégias para melhorar a educação básica nas áreas rurais de diversas maneiras. Diante disso, “algumas das estratégias incluem: o desenvolvimento de novos conteúdos e processos pedagógicos específicos para a realidade do campo, visando uma educação básica do campo” (Arroyo, 1999, p. 10).

Ao compreender como a Educação do Campo se organiza nesse território específico, levando em consideração as particularidades da Amazônia Ribeirinha, significa reconhecer que a territorialização camponesa ribeirinha deve fazer parte do currículo escolar das Escolas do Campo em áreas de rios. Isso implica analisar como ocorre a formulação e efetivação das políticas públicas voltadas para a educação na região amazônica, considerando as experiências didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas ribeirinhas, as práticas de ensino e aprendizagem que valorizam as culturas locais, entre outros aspectos sociais e políticos.

A educação do campo da Amazônia ribeirinha do estado do Amazonas: contextos, lutas, resistências e desafios

A Educação do Campo Ribeirinha na Amazônia no estado do Amazonas, é uma realidade marcada por lutas, resistências e conquistas, pois as Escolas do Campo da “beira de rio” apresentam uma especificidade espacial e temporal no seu modo de vida, devendo ser considerado no processo de ensino e aprendizagem da sala de aula. Essa é uma modalidade de escola, cuja temporalidade e espacialidade do movimento fluvial consolidado no espaço agrário ribeirinho amazônico, qualificam a territorialidade camponesa ribeirinha.

A pesquisa realizada na Escola do Campo Ribeirinha, está localizada em uma comunidade do campo ribeirinha, uma região de várzea, na zona rural de Iranduba (27 quilômetros de Manaus-AM, capital do Amazonas), margem esquerda do rio Solimões. É uma comunidade cuja lógica, o processo e a escala obedece a um modo de vida fundamentado na agricultura ribeirinha camponesa e no extrativismo animal, vegetal e pesqueiro, essenciais para recriação enquanto classe social, sendo necessário ser trabalhado na sala de aula pelas(os) professoras(es) do campo e estimule e contribui com a formação das(os) discentes camponesas(es) que atuam e desenvolvem as ações coletivas e comunitárias nas terras, águas e florestas.

Por sua localização, ser acessível por água, os principais meios de transportes utilizados pelas(os) camponesas(es)-ribeirinhas(os) (Cruz, 2007) é canoa, barco e/ou lancha, descendo ou subindo, margem direita ou margem esquerda do rio Solimões, cristalizando a territorialização camponesa no espaço agrário ribeirinho amazônico. O acesso do município de Iranduba à comunidade camponesa ribeirinha por via fluvial onde se encontra a Escola do Campo, a viagem de barco tem 1h (uma hora) de duração. Em relação ao acesso por estrada de terra firme (intitulado acesso por terra), a principal via de deslocamento é a estrada Manoel Urbano (AM- 070), que conecta o distrito de Cacaú Pirêra, no município de Iranduba, com o município de Manacapuru, passando pelo ramal do Caldeirão (Marinho, 2024, p. 54).

A Escola do Campo Ribeirinha foi fundada em 30/04/1999, oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) no turno matutino e

Ensino Fundamental II (Anos Finais) no turno vespertino, e conta atualmente com 88 estudantes matriculados. O público atendido pela escola é oriundo da comunidade local, são praticantes e trabalhadores e trabalhadoras da

agricultura camponesa de onde provém a garantia de sua principal fonte renda e subsistência familiar. As atividades executadas pelo trabalho realizado pela maioria das famílias camponesas-ribeirinhas para obtenção de renda e sustento da unidade organizativa camponesa, é a agricultura de subsistência de base familiar e a pesca artesanal de subsistência, dentre outras atividades relacionadas ao comércio e os serviços públicos municipais e estaduais, que em conjunto acabam somando à renda das famílias camponesas-ribeirinhas.

A prática do cultivo tem como base a o trabalho familiar, destacando como os principais produtos cultivados e comercializados pela comunidade, hortaliças, pepino, maracujá, macaxeira e jerimum, qualificando-se como uma diversidade produtiva camponesa, pois o trabalho na terra desenvolvido pelo campesinato, caracteriza-os como produtores de alimentos (Oliveira, 2007, 2001). Alimentos esses que além de ser originários dos espaços agrícolas familiares e produtivos da classe social camponesa, essa tradicional produção desenvolvida através do trabalho familiar, tem promovido a garantia da soberania alimentar e a reprodução espacial e territorial do campesinato em territorialidades ribeirinhas amazônicas.

Aqui é um pequeno espaço, então ele tem que ser um misto, tem que ter muitas variedades, como a cebolinha, a couve, jambu, rúcula, salsa, jiló, berinjela, de tudo um pouco. Porque quando chega o fim de semana, de um pouco se transforma em muito, porque uma verdura cobre o preço da outra verdura, e é assim que a gente leva (Entrevista 1 Trabalhadora Camponesa, 2023).

Esse processo é excludente e contraditório, porque a entrevista com uma trabalhadora camponesa ribeirinha demonstra que, apesar do funcionamento da produção de alimentos apresentar uma diversidade produtiva de produtos agrícolas comercializado em escala local e regional, o trabalho do campesinato é desvalorizado, na medida em que quem compra, paga um preço injusto e reduzido pelo alimento levado para a cidade pelas(os) camponesas(es). Nesse sentido, levar esse debate para a sala de aula a partir dessas variáveis e apontamentos presentes nessa comunidade do campo ribeirinha da margem esquerda do rio Solimões, é necessário para a permanência da territorialização da Educação do Campo e valorização da identidade camponesa que se materializam no espaço agrário (Caldart, 2003; Fernandes, 2013, 1999).

O modo de vida do campesinato no espaço agrário brasileiro e amazônico, é fundamentado na espacialização de uma luta política. De acordo com Souza (2008), as famílias, que em sua maioria moram em casas de madeiras, adaptadas às áreas de várzea e cobertas por telhas de barro, complementam a renda familiar com a aposentadoria de alguns membros da unidade familiar e/ou pelo bolsa família, um benefício concedido pelo Governo Federal, que acaba sendo uma das complementações de renda para as famílias camponesas que se somam renda oriunda da agricultura camponesa e familiar. Segundo Pereira (2004), a aposentadoria, bem como, a bolsa família, são elementos de políticas compensatórias ativas que se constituem em um

forte auxílio indireto à unidade familiar e possibilitam sua sustentação social.

Esse processo paradigmático da questão agrária, como exemplificado no PQA, demonstra a negligência do Estado para a formulação de políticas públicas sociais e territoriais que dê subsídios para garantir a dignidade, a justiça social e os direitos humanos para o povo do campo, principalmente, no que tange os direitos básicos: saúde, moradia e educação. Considerar esse debate nos preceitos pedagógicos no contexto das Escolas do Campo é crucial para fortalecimento do movimento social de luta e resistência protagonizado pelas (os) sujeitas(os) e trabalhadoras(es) pertencentes à classe social camponesa que territorializa e constitui suas coexistências a vida/trabalho/cultura nas terras, águas e florestas (Witkoski, 2021, 2007; Cruz, 2007; Conceição, 2023).

A problemática em torno da questão agrária, mostra que o deslocamento até a comunidade é marcado pela precariedade dos serviços públicos, como as redes de infraestrutura para o melhoramento das condições das estradas, que atinge diretamente o funcionamento da Escola do Campo Ribeirinha. Pois, além das(os) trabalhadoras(es) camponesas(es) que precisam da estrada para escoamento dos alimentos produzidos no campo-território e outros fins, os professores, gestores e demais profissionais da educação que são os usuários dessa via de acesso para chegar até seu trabalho na escola, e as(os) discentes que utilizam essa estrada para se ter acesso à educação e formação no lugar onde vive e trabalha, são afetados por essa lógica paradigmática (Fernandes, 2013, 2006) desigual e combinada que afetam a Escola do Campo Ribeirinha do estado do Amazonas.

Para chegar à comunidade, enfrenta-se uma estrada de solo argiloso (barro batido), tomada pela lama e por processos erosivos, formando canais rasos ou profundos (buracos) acumulados por águas das chuvas em períodos chuvosos ou sem acúmulo de águas em períodos não chuvosos, portanto, encontram-se distribuídos ao longo da estrada, dificultando o deslocamento. Para os moradores da comunidade, as dificuldades existem independente do período do ano, de acordo com os depoimentos deles, essa estrada que dá acesso à comunidade, em dias de sol se destaca pela quantidade de buracos e em dias de chuva se torna praticamente intrafegável por conta da lama e do barro.

Isso repercute na ineficácia do transporte escolar, pois a escola não dispõe do transporte escolar fluvial, mas utiliza o transporte escolar terrestre para trafegabilidade dos estudantes, sendo que no período de fortes chuvas, as condições da estrada, torna-se inviabilizada. De acordo com um dos professores da escola, os estudantes são prejudicados por conta do período de cheia do Rio Solimões, que ocorre a partir de junho, e acabam sendo também afetados pela falta de infraestrutura do ramal, impossibilitando que as(os) estudantes possam ir para a escola em dias de chuva na comunidade. Essa problemática e precariedade da via de acesso por meio do transporte escolar para se chegar à Escola do Campo Ribeirinha, é assim evidenciada:

Os estudantes precisam ir de ônibus para a escola, por causa da distância. A escola possui duas rotas, onde uma dá pra fazer mesmo em dias chuvosos, mas a outra não tem como, porque o acesso é muito ruim e o ônibus não consegue passar quando chove. Sendo assim, nesses dias, os estudantes têm que ficar de maneira remota

mesmo, assim como quando a gente tá na cheia. Por exemplo, se chover a noite, eu não tenho certeza de que vai ter estudante na escola pela manhã, até porque a escola tem um acordo com os pais, se chover muito a gente deixa os estudantes em casa, porque a estrada fica muito ruim, e corre o risco de o ônibus atolar e a gente não ter como devolver as crianças para casa, isso se não acontecer uma coisa pior. Toda chuva é um transtorno para a gente (Entrevista Professor Escola do Campo Ribeirinha, 2023).

Segundo um morador da comunidade, um dos principais pontos que tornam o ramal intrafegável em dias de chuva é um igarapé que fica ao lado da estrada, e que transborda sempre que chove, o que acaba isolando parte dos moradores camponeses das comunidades. Essa péssima condição da estrada não afeta somente o funcionamento da escola, mas também a distribuição de vários produtos cultivados pela comunidade camponesa-ribeirinha, como banana, maracujá, hortaliças, dentre outros produtos cultivados pela agricultura camponesa.

Essa estrada já é a segunda que a gente fez, porque a primeira acabou sendo levada pelo rio, era terra caída. Sempre que cai mais uma parte de terra, o pessoal vai puxando a estrada mais um pouquinho pra cá, e é nós que faz, porque se não ninguém vai vir aqui fazer. E quando chove fica essa situação que podem ver, tem dias que pra passar aqui só de balsa (Entrevista 2 Trabalhadora Camponesa, 2023).

Essa é a lógica colonialista e urbanocêntrica, sob o comando das relações capitalistas de produção com expresso e legítimo apoio do Estado, que pressionam as escolas do campo em continuar mantendo uma estrutura de uma Educação Rural concretizado no PCA, tende a violar direitos do campesinato para o acesso à vida/trabalho/cultura na terra-água-floresta, sobretudo, ao direito à Educação do Campo Ribeirinha no espaço agrário da Amazonia brasileira. Para uma moradora camponesa que vive no território político-cultural comunitário, a situação nas comunidades locais e no entorno desperta sinal de alerta e se torna emergencial devido as inundações em virtude da precariedade e/ou inexistência do sistema de infraestrutura e drenagem. Uma equipe da Prefeitura de Iranduba-Am vai até o local para tentar impedir que o igarapé transborde, entretanto, a problemática persiste, pois os serviços e assistências emergenciais realizadas nas localidades afetadas são ineficientes, perpetuando um agravante nas comunidades camponesas-ribeirinhas no campo-território no município de Iranduba-Am.

Eles não suspendem a terra, só colocam mais para baixo, o que eu não consigo entender. Por que cavar? Daqui para abril não vai passar mais ninguém. Ficou tudo mais dificultoso porque eles cavaram aqui e tiraram a piçarra, deixando só a terra 'lisa', aí quando chove afunda, vai aumentando os buracos. Moro aqui há 60 anos e o problema é sempre o mesmo, e eles só vêm aqui uma vez por ano (Entrevista 3 Trabalhadora Camponesa, 2023).

Apesar de terem conquistado uma escola, muitas comunidades

ribeirinhas não possuem escolas ou as escolas existentes são precárias. A realidade da Educação do Campo Ribeirinha na Amazônia, ainda é marcada por inúmeros desafios, dificuldades e percalços que atingem e permeiam a sua estrutura curricular. Além de inúmeros os desafios de pensar a formação docente, métodos, metodologias, materiais didático-pedagógicos voltados especificamente para realidade dos povos de comunidades camponesas-ribeirinhas por meio da construção de um projeto político pedagógico que esteja incorporado lutas sociais e resistências territoriais, outro desafio é a falta de infraestrutura escolar, uma vez que a instituição foi interditada pela defesa civil do município, por não oferecer um espaço adequado e seguro para a comunidade escolar. Esse fato ocorreu em virtude da omissão do poder público, no sentido de amenizar tais problemas. A escola está em estado de depreciação, possuindo uma estrutura física inadequada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que estimulem as competências e habilidades no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Esses são um dos desafios de ser docente em uma comunidade ribeirinha na Amazônia, como bem argumenta Freire (1993, p. 10): “É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que

conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo”.

A Escola do Campo surte os efeitos das concepções paradigmáticas que afetam dialeticamente o espaço agrário amazônico das comunidades camponesas ribeirinhas de Iranduba-Am. Outro processo que desafia a permanência de uma Educação do Campo Ribeirinha que seja sólida e eficaz, é a formação dos professores, carecendo uma formação que seja específica para atuação no próprio campo onde vive, experiencia e trabalha (Marinho, 2024), pois muitos professores que atuam na Educação do Campo Ribeirinha na Amazônia não possuem formação específica na área, por isso, acabam desconhecendo ou negando a realidade simbólico-identitária e organização social e política da classe social camponesa.

A Educação do Campo é um debate que precisa ser repensada no contexto do lugar e cotidiano das Escolas do Campo Ribeirinhas de Iranduba-Am, valorizando e reconhecendo que existe a territorialização camponesa-ribeirinha na Amazônia como alternativa e estratégia de recriação socioespacial e socioterritorial nas terras, águas e florestas. Ao estabelecer a compreensão da Educação do Campo, dos seis professores que atuam na escola com as disciplinas, nenhum possui formação específica na sua própria área do conhecimento de formação acadêmica, passando estes a ministrarem outras disciplinas que não tem formação na área (Marinho, 2024, p. 59). Além do mais, estes docentes destacam que não possuem conhecimento aprofundado acerca desta modalidade de Educação do Campo, resultando em lacunas para pensar Escolas do Campo ancoradas em movimentos políticos didático- pedagógicos. Portanto, este panorama da questão agrária envolvendo a temática educação e pedagogia do campo, torna-se o indicativo de um agravante de um projeto curricular que permeiam contraditoriamente as Escolas do Campo Ribeirinhas e que precisam ser repensados, pois se quer Escolas do Campo Ribeirinhas na Amazônia no campo-território que luta e resiste às imposições das relações capitalistas de produção que é de todo hegemônica e urbanocêntrica.

Considerações finais

O território da Educação do Campo na Amazônia Ribeirinha, deve considerar estratégias de lutas, resistências e os desafios didático-pedagógicos nas escolas do campo. A classe social camponesa que se encontra em movimento espacial/territorial de luta, resiste às pressões, exploração, violências e negação do capital, pois toma como estratégia de re-existência no campo-território, a prática da produção econômica de renda subsistência, que garante a reprodução social e o sustento da família que vive, trabalha e tem a cultura assentada nas terras águas e florestas, devendo esse modo de vida fazer parte dos currículos das Escolas do Campo. Essas comunidades ribeirinhas ainda são invisíveis no acesso às políticas públicas, sendo necessário implementar lutas para além da escola, luta política que surge na essência do processo histórico dos movimentos sociais que reivindicam a Educação do Campo. Para essa população do campo, além da luta por terra, água e floresta, a luta por educação significativa é também luta por escola pública de qualidade. A Escola do Campo Ribeirinha pesquisada que se encontra na margem esquerda do Rio Solimões no município de Iranduba, é uma referência no que tange a organização social e política da comunidade, pois em geral ela é uma instituição, que apesar da negligência do Estado na efetivação de políticas públicas educacionais, está se apresenta como elemento de transformação social de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Por isso, as políticas para a educação destinadas às comunidades devem respeitar e reconhecer os saberes e a identidade dessa população, fortalecendo a organização sociopolítica e autonomia política no campo-território das relações cotidianas e em defesa de seu modo de vida.

Na Amazônia, a problemática acerca da questão agrária demonstra que a luta do campesinato por terra/território vem se constituindo desde o processo de colonização, que se materializaram nas margens dos rios onde existem comunidades ribeirinhas nessa região. Não é à toa que as políticas direcionadas a Educação do/no Campo são resultados da articulação e conquista dos movimentos sociais do campo ou com ele comprometido e da participação popular. Logo, as diretrizes que orientam a Educação Básica do Campo são balizadas na participação popular na gestão democrática, autonomia das escolas e no fortalecimento dos conselhos escolares. Nessa perspectiva a população que residem neste território juntamente com os movimentos sociais, teriam que iniciar uma discussão sobre a implantação de Políticas de Educação do Campo nas escolas do município, pois é direito das populações ribeirinhas. Mas a ausência de discussões nas comunidades sobre políticas públicas sociais e territoriais que sejam voltadas para a Educação do Campo, ainda é algo a ser ampliado, pois o que se observa é que se prefere deixar a pauta e agenda educacional à deriva dos governantes.

As diretrizes implementadas não se traduziram em políticas públicas para a Educação do Campo Ribeirinha. Constituíram-se um conjunto de ações em uma concepção de educação urbanocêntrica e colonialista, cuja estratégia é promover a reprodução ampliada do capital, negando a identidade e o direito de se ter uma educação libertadora e com autonomia no lugar onde se vive e trabalha. Essas ações estão à mercê da boa vontade dos governantes, pois não se traduziram em política pública voltada à educação municipal, e sim em

políticas partidárias, uma vez que lhes falta a participação popular na elaboração, gestão e normatização da construção de uma proposta curricular para as Escolas do Campo Ribeirinhas na Amazônia.

Para que haja a ruptura e não perpetuação de modelos hegemônicos de ordem da agricultura capitalista presente no campo, é necessário a efetivação de uma política pública de educação que seja capaz de pensar uma educação a partir da identidade e da realidade ribeirinha, que se traduz hoje em Educação do Campo. Lutar por essa educação é disputar território com a educação excludente, que não reconhece esse povo na sua particularidade cultural e nem como sujeitos de direitos. Provocar esse debate junto ao governo municipal e a Secretaria Municipal de Educação e subsidiar a formulação de políticas públicas mais efetivas e direcionadas, é tarefa de todos os cidadãos e dos movimentos sociais comprometidos com a causa da territorialidade ribeirinha e do campo-território da Educação do Campo no estado do Amazonas. Portanto, a valorização da cultura camponesa busca a construção e territorialização de um currículo que

atenda as particularidades e singularidades os povos do campo, empoderando as(os) sujeitas(os) do campo, possibilitando mais protagonismo, autonomia e visibilidade para a construção de seu próprio projeto político pedagógico, pois o campo e a escola estão em movimento e o movimento é parte intrínseca e integrante do campo e da escola.

Referências

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

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

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

CALDART, Roseli Salete. A educação do campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis/SC: Editora Insular, 2010.

CONCEIÇÃO, Francilene Sales da. Territórios AgriHidroFlorestais em disputas nas Amazônia do oeste do Pará: (re)existências dos povos amazônicos das Terras-Águas- Florestas e a invasão do agronegócio. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG). Núcleo de Ciências Exatas e da Terra (NCET). Fundação Universidade Federal de Rondônia, - Porto Velho/RO, 2023, 318 f.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. Ensaio:

avaliação e políticas públicas em Educação, v. 18, n. 68. Rio de Janeiro/RJ: 2010.

CRUZ, Manuel de Jesus Masulo da. Territorialização camponesa na várzea da Amazônia. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, São Paulo/SP, 2007.

FERNANDES, Bernardo M. Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs.). – Brasília/DF: Articulação Nacional. Por Uma Educação Básica do Campo. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Construindo um estilo de pensamento na questão

agrária: o debate paradigmático e o pensamento geográfico. Tese (livre docência), Volumes I e II. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

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

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

Amazônia: uma experiência. Belém/PA: EDUFPA, 2007.

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

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

Acesso em: 5 ago. 2023.

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

MARINHO, Franklin Cruz. Território da educação do campo na Amazônia ribeirinha do Estado do Amazonas-Brasil. 2024. 76f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM, 2024.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A longa marcha do campesinato brasileiro:

movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. Revista Estudos Avançados (Dossiê desenvolvimento rural), v. 15, n. 43, 2001, p. 185-206. São Paulo/SP: Universidade de São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária. São Paulo/SP: FFLCH, 2007.

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

SANTOS, Juliano Batista dos; MIGUEL, Thiago Barros. Educação do campo: um novo paradigma. Revista Eventos Pedagógicos, v.3, n.2, p. 386 – 398, 2012.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos et al. Educação do campo: sujeitos, saberes e reflexões. Picos/PI: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - EDUFPI, 2020.
TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2012. p. 180-188.

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

WITKOSKI, Antônio Carlos. Terras, Florestas e Águas de Trabalho: as formas de uso dos seus recursos naturais nas várzeas amazônicas. Manaus/AM: Editora Valer, 2021.

Recebido em: 10/01/2025

Aprovado em: 01/05/2025

Publicado em: 02/05/2025