



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS DE ANANINDEUA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

POLIANA ALVAREZ LISBOA

**ENTRE RETOMADAS E PERTENCIMENTOS: AUTOETNOGRAFIA E
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA RECONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO
ANCESTRAL**

ANANINDEUA - PA

2026

POLIANA ALVAREZ LISBOA

**ENTRE RETOMADAS E PERTENCIMENTOS: AUTOETNOGRAFIA E
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA RECONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO
ANCESTRAL**

Artigo científico apresentado a Faculdade de Geografia
da Universidade Federal do Pará, Campus de
Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do
Grau de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Figueiredo

ANANINDEUA - PA

2026

POLIANA ALVAREZ LISBOA

**ENTRE RETOMADAS E PERTENCIMENTOS: AUTOETNOGRAFIA E
EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA RECONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO
ANCESTRAL**

Artigo científico apresentado a Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará, Campus de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Licenciado em Geografia.

RESULTADO: _____ NOTA: _____

ANANINDEUA, _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Augusto Figueiredo (orientador)
Instituição

Prof. Dr./ Me. e nome (examinador)
Instituição

Prof. Dr./ Me. e nome (examinador)
Instituição

ENTRE RETOMADAS E PERTENCIMENTOS: AUTOETNOGRAFIA E EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA RECONSTRUÇÃO DO TERRITÓRIO ANCESTRAL

Poliana Lisboa ¹

Prof Dr. Augusto Figueiredo ²

Dr. Felipe Kevin ³

Resumo

Este artigo insere-se no campo da educação geográfica e propõe uma reflexão autoetnográfica sobre os processos de pertencimento territorial atravessados por dinâmicas históricas de colonização e branquecimento social. A partir da trajetória de vida de Poliana Lisboa, articulam-se memória, infância, deslocamentos territoriais e retomada ancestral como dimensões constitutivas da formação identitária. Fundamentado em autores como Versiani (2002), Heider (1975) e Bourdieu (2005), a autora assume a autoetnografia como alternativa conceitual e exercício de reflexividade crítica, ao mesmo tempo em que dialoga com as críticas de Delamont (...), tensionando os limites entre experiência e análise social. Ao relacionar ancestralidade, encantarias amazônicas e processos de silenciamento identitário com o campo da educação geográfica, o estudo problematiza o ensino de território para além da dimensão cartográfica, defendendo uma pedagogia sensível, situada e comprometida com epistemologias do Sul, concluindo que a experiência vivida, quando articulada teoricamente, constitui produção legítima de conhecimento e contribui para reconfigurar a educação geográfica como prática de reconstrução dos vínculos ancestrais de pertencimento.

Palavras-chave: Autoetnografia; Educação Geográfica; Pertencimento Territorial; Retomada Ancestral; Branquecimento Social.

Abstract

This article is situated within the field of geographic education and proposes an autoethnographic reflection on processes of territorial belonging shaped by historical dynamics of colonization and social whitening. Based on the life trajectory of Poliana Lisboa, the study articulates memory, childhood, territorial displacement, and ancestral reclaiming as constitutive dimensions of identity formation. **Grounded in the works** A autora de Versiani, Heider, and Bourdieu, the text adopts autoethnography as a conceptual alternative and an exercise in critical reflexivity, while also engaging with Delamont's critiques, thus tensioning the boundaries between lived experience and social analysis. By relating ancestry, Amazonian enchantments, and identity silencing to geographic education, the study problematizes the teaching of territory beyond cartographic approaches, advocating for a sensitive, situated pedagogy aligned with Southern epistemologies. It concludes that lived experience, when theoretically articulated, constitutes legitimate knowledge production and contributes to reconfiguring geographic education as a practice of reconstructing ancestral bonds of belonging.

Keywords: Autoethnography; Geographic Education; Territorial Belonging; Ancestral Reclaiming; Social Whitening

1 Voz, Território e Retomada...

Mas será que a ciência está dialogando com os espíritos da floresta? Será que a ciência está entendendo de que não adianta só escrever? Que tem que sentir, que tem que perceber, que tem que interagir com todas as formas outras não humanas?.

(Takuá, 2020, p. 5).

Esta pesquisa nasce de uma travessia. Não apenas de deslocamentos físicos entre lugares, mas de passagens interiores entre memórias, silenciamentos e retomadas. Inscrita no campo da educação geográfica, ela se constitui como uma investigação autoetnográfica do pertencimento territorial a partir da minha trajetória, Poliana Lisboa, atravessada por dimensões históricas, geográficas e ancestrais que tensionam o que significa habitar um território quando este foi, em diferentes momentos, negado, fragmentado ou deslocado. O território, aqui, não é apenas categoria analítica da Geografia, pois é chão de memória, é corpo que aprende, é paisagem que forma.

Ao retomar experiências vividas entre infância, segunda infância e adolescência, assumo que educar geograficamente é também reaprender a nomear o mundo desde dentro, desde as margens, desde as águas, desde as bordas onde identidade e espaço se entrelaçam. É nesse contexto que se coloca o problema que orienta a investigação: como a educação geográfica pode contribuir para a compreensão, a reconstrução e o fortalecimento dos sentidos territoriais de pertencimento quando os processos ancestrais de formação foram atravessados por dinâmicas de branquecimento social, deslocamento e silenciamento identitário?

Nesse contexto, ao revisitar minha própria trajetória - e aqui a primeira pessoa não é recurso estilístico, mas posicionamento epistemológico

- reconhecimento que a escola, muitas vezes, ensinou mapas sem ensinar pertencimentos; ensinou limites políticos sem reconhecer fronteiras simbólicas; ensinou conceitos de território dissociados das dores e potências inscritas na experiência. Se, como afirma Munduruku (2011), a ancestralidade é alimento e fundamento do ser, o afastamento dos referenciais territoriais implica uma espécie de desenraizamento ontológico.

Diante disso, o objetivo geral consiste em compreender, por meio de uma abordagem autoetnográfica, como os sentidos de pertencimento territorial foram constituídos, tensionados e ressignificados ao longo da minha trajetória formativa, analisando de que maneira tais experiências podem contribuir para repensar a educação geográfica como prática sensível, crítica e situada. Dialogo, nesse percurso, com Heider (1975), ao compreender a autoetnografia como descrição cultural implicada, em que o “eu” nunca é isolado, mas atravessado por sistemas de significação; com Versiani (2002), ao reconhecer a autoetnografia como alternativa conceitual que tensiona fronteiras entre literatura, memória e ciência; e com Bourdieu (2005), cuja exigência de reflexividade crítica me convoca a evitar tanto a idealização do passado quanto a naturalização das estruturas que moldaram minha experiência. Escrever sobre mim é, portanto, escrever sobre um campo de forças históricas que me (nos) constituem.

Por um outro lado, assumir essa perspectiva implica enfrentar as críticas dirigidas à autoetnografia. Delamont (2007), por exemplo, adverte para o risco de “narcisismo metodológico” e para a fragilidade analítica de relatos excessivamente intimistas. E é justamente por reconhecer essa tensão, que busquei nesta pesquisa inscrever a experiência individual em processos

históricos mais amplos, tensionando colonização, políticas de assimilação, branqueamento social e escolarização descontextualizada.

À vista disso, os diálogos com Nêgo Bispo (Santos (...); Maia, 2020)

Obs: é Santos Apud Maia?) inspira-me a compreender o tempo como circularidade — “início, meio, início” — e o território como fundamento relacional da vida, inspirando-me a repensar a infância, à adolescência e a vida adulta, percebendo que o retorno ao território não é apenas geográfico, mas ético e político e epistemológico, um exercício hermenêutico de retomar vínculos interrompidos e reinscrever o pertencimento como gesto de existência.

Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela urgência de ampliar os horizontes epistemológicos da educação geográfica, incorporando narrativas que historicamente foram silenciadas ou enquadradas por categorias externas. Ao assumir minha trajetória como campo de investigação, não reivindico centralidade individual, mas afirmo que toda experiência territorial é também experiência pedagógica. Se, em trabalhos anteriores (Silva, 2020), já se evidenciava a potência de uma educação geográfica enraizada entre rio e floresta, aqui a aposta se desloca para a dimensão autobiográfica como espaço de produção de conhecimento. Escrever é um modo de retornar. Retornar ao território como memória viva, como chão que sustenta a identidade, como espaço onde (re)começo a (re)compreender quem sou.

Nesse horizonte, reorganizei o artigo em dois territórios-capítulos que se entrelaçam de maneira orgânica e complementar. No primeiro território, são discutidos os processos ancestrais de formação da pessoa - da infância à adolescência - articulando memória, experiência vivida e

constituição identitária, a fim de evidenciar como os sentidos de pertencimento territorial se gestam nas práticas cotidianas de habitar, nas relações com a natureza, nas narrativas familiares e nas fissuras produzidas pelos deslocamentos e pelo branqueamento social.

Já no segundo território, desloco a reflexão para o campo da educação geográfica, problematizando como essas experiências de ruptura e retomada interpelam o currículo, a escola e as formas de ensinar território, defendendo a autoetnografia como caminho epistemológico e metodológico capaz de articular reflexividade crítica, narrativa de si e análise espacial, de modo a afirmar a experiência vivida como produção legítima de conhecimento e fundamento para uma pedagogia do território sensível, situada e comprometida com a reconstrução dos vínculos ancestrais de pertencimento.

1.1 Entre-Mundos: Infância, Território e as Fissuras do Pertencimento

Pode o sujeito atravessado pela colonialidade falar de si sem ser novamente capturado pelas categorias que o silenciaram? Ao adaptar a provocação de Spivak (2010) ao contexto desta pesquisa, pergunto: pode uma mulher marcada por deslocamentos territoriais, por classificações raciais instáveis e por processos de embranquecimento social narrar sua própria formação sem que sua voz seja novamente enquadrada pelo pensamento abissal? Essas palavras nascem dessa tensão. Elas não são apenas memória, mas gesto epistemológico. Ao assumir a primeira pessoa, não reivindico centralidade individual, mas um posicionamento situado, consciente de que,

como alerta Santos (2010), há linhas invisíveis que separam saberes legítimos de saberes subalternizados. Falar de minha infância e de meus territórios é, portanto, atravessar essas linhas (Figura 1).

Figura 1 - Eu e minha prima Yasmin Castro, eu indígena e ela negra, nossa relação de irmandade



Fonte: memória pessoal (2005).

Não escrevo apenas para lembrar, escrevo para reorganizar o que foi fragmentado. As fotografias que atravessam estas páginas não são ilustrações do passado, são, sobretudo, territórios vivos que insistem em me chamar pelo nome que eu demorei a reconhecer. Ao olhar essa fotografia, sinto um misto de ternura e estranhamento. Somos duas meninas pequenas, vestidas de rosa, abraçadas com uma naturalidade que só a infância permite.

Eu e Yasmin dividíamos o mesmo chão, o mesmo teto e o mesmo alimento, mas nossos corpos seriam lidos de maneiras distintas pelo mundo. Eu, com traços que evocavam o que mais tarde seria nomeado como fenótipo indígena; ela, com traços reconhecidos como negros. Naquele momento, nada

disso importava. Éramos apenas primas. Contudo, ao revisitar essa imagem, percebo que ali já estava inscrita uma pedagogia silenciosa sobre raça, território e pertencimento. Crescemos juntas, mas o mundo nos classificaria de formas diferentes. A fissura começava onde o afeto não alcançava.

Cresci entre dois mundos que não se anulavam, mas se tensionavam. De um lado, minha mãe, formada no contexto urbano de Belém (PA), inserida em uma família cujos traços fenotípicos eram lidos como brancos ou pardos, orbitando uma narrativa de mobilidade social. De outro, meu pai, vindo de Marapanim, nordeste Paraense, com raízes em Araticum, território de pesca, de farinha, de barcos e de relações orgânicas com o ambiente. Meu avô, seu pai, vivia da pesca; seus barcos eram mais que instrumentos de trabalho, eram extensões de um modo de habitar

(Figura 2).

Figura 2 – Meu pai em um contexto urbano, na década de 90.



Fonte: Memória pessoal (1980).

Quando observo essa fotografia, vejo um jovem deslocado. Vejo coragem e desencanaixe no mesmo rosto. Ele havia saído do território para estudar. Carregava consigo a memória do rio, mas precisava aprender os códigos da cidade. Seu corpo, ainda marcado pelo interior, começava a habitar o urbano. Ressalto: Não eram mundos opostos, mas tensionados. De um lado, Belém e sua promessa urbana; de outro, Marapanim e Araticum, território de meu pai, onde a pesca, a farinha e o rio organizavam o tempo. Meu pai carregava essa travessia no próprio corpo. Assim percebia e ainda percebo. Lá, o território não era abstração cartográfica, mas prática cotidiana, memória coletiva e sensibilidade compartilhada. Eu cresci nesse “entrelugar” (Bhabha, 2007), com um fenótipo reconhecido como indígena - o mesmo de meu pai, de meus tios, de meu avô -, ainda que esse reconhecimento não se traduzisse em identidade assumida. Havia uma presença ancestral, mas também um silêncio, sentido...

Figura 3 – Meu pai em contexto urbano (década de 1990).



Fonte: Memória pessoal 1994).

Anos depois, já integrado à cidade, sua postura parece outra. Algo foi aprendido, talvez também perdido. Ao revisitar essas imagens, compreendo que meu pai viveu antes de mim o processo de deslocamento territorial e simbólico. Nesse sentido, dialogo com Bourdieu (2005) quando o sociólogo analisa as estruturas simbólicas que moldam nossos percursos. Eu as vejo nelas a tentativa de sobreviver. Ele, meu pai, não abandonou o território, foi atravessado por ele e, ao mesmo tempo, pelas exigências do urbano.

Sua travessia preparou a minha. Naquele território, a aprendizagem acontecia pelo convívio. Fazíamos farinha, comíamos peixe fresco, acompanhávamos o ritmo das marés. E havia a lua. Sentávamos no meio da floresta e contemplávamos suas fases como quem escuta uma narrativa antiga. Minha avó contava histórias, falava do carimbó, de suas vivências, e naquele gesto transmitia muito mais que folclore: transmitia pertencimento.

Se as fotografias de meu pai falam de deslocamento, outras falam de enraizamento (Figura 4).

Figura 4 – Minha família construindo uma canoa (anos 2000).



Fonte: Memória pessoal 2003).

Essa imagem sempre me emociona. A canoa, ainda inacabada, repousa sobre a terra, cercada por mãos que sabem o que fazem. Ali, o território não era conceito, era, essencialmente, prática vivida. Construir uma canoa é entender o rio antes de navegar por ele. É respeitar o tempo da madeira. É aprender sem sala de aula. Hoje, por exemplo, ao dialogar com Silva (2020), reconheço que essa era minha primeira educação geográfica, ou seja, aprender a habitar, aprender a sentir o espaço como extensão do corpo. Naquele tempo, eu não sabia que isso era conhecimento. Apenas vivia. Na infância, o território também era cuidado (Figura 5).

Figura 5 – Iara, minha tartaruga da infância.



Fonte: memória pessoal (200;).

Iara aparece pequena, silenciosa, cercada por água e flor. Ela foi mais que um animal de estimação, foi uma lição de coexistência com a natureza. Cuidar dela era aprender que não se está sozinho no mundo. Era entender que território é relação, não posse. Mais tarde, na escola, ninguém me disse que aquilo era conhecimento. Mas era. Como sugere Munduruku (2011), a ancestralidade é alimento espiritual, ela não se reduz, portanto, ao passado, mas orienta o presente.

Entretanto, essa tessitura começou a se romper quando meus pais se separaram, aos meus 11 anos. A vulnerabilidade econômica atravessou nossa vida e, na tentativa de garantir estabilidade, meu avô materno decidiu custear minha formação em escola particular. Esse gesto, embora protetivo, inaugurou um deslocamento simbólico. Passei a frequentar instituições privadas onde as referências culturais eram majoritariamente externas: Estados Unidos, Inglaterra, centros urbanos do Sudeste. Aos poucos, o território de Marapanim foi ficando distante (Figura 6).

Figura 6 – Banner em igreja evangélica representando indígena dizendo “Jesus, eu te amo” em Tupi-Guarani.



Fonte: Memória pessoal (2009).

Nessa imagem, represento uma indígena. A frase está em Tupi-Guarani. À primeira vista, parece reconhecimento cultural. Contudo, ao revisitar essa cena, percebo a mediação. Minha identidade indígena era permitida, mas dentro de uma moldura cristã. A ancestralidade aparecia, mas reinterpretada. Era como se o território precisasse ser traduzido para ser aceito. Essa fotografia revela a complexidade do meu processo: eu buscava pertencimento, mas ainda estava atravessada por narrativas coloniais.

Bourdieu (2005), nesse contexto, ensina que nossas trajetórias são moldadas por estruturas sociais que naturalizam determinadas escolhas como “melhores”. A escola particular representava ascensão, mas também implicava adequação a um *habitus* distante daquele que me formara na infância. Nesse ambiente escolar, comecei a ser lida como branca. Meu fenótipo indígena tornou-se ambíguo, quase invisível. Para alguns, eu era parda; para outros, branca. Essa instabilidade classificatória produziu uma crise existencial profunda: quem sou eu? A oscilação não era apenas racial, mas territorial, ontológica, na perspectiva que, se

o território constitui o ser, como defendem Munduruku (2011) e Nêgo Bispo (Santos, 2020), então afastar-se dele, não implicaria uma fragmentação ontológica?

A educação que eu recebia, por vias coloniais-urbanas, ensinava mapas, continentes e globalização, mas não ensinava a reconhecer as encantarias que habitavam minha memória. Como aponta Sarraf-Pacheco (2010), as encantarias afroindígenas na Amazônia compõem uma cosmologia viva, frequentemente deslegitimada pela racionalidade moderna e que, por sua vez, precisam ser incorporadas à prática educacional. Eu começava, sem perceber, a internalizar essa deslegitimação.

Além disso, a adolescência trouxe processos de construção de gênero e sexualidade atravessados por expectativas sociais embranquecidas. Eu circulava entre grupos majoritariamente brancos, namorava pessoas brancas, consumia referências culturais que reforçavam esse enquadramento. O processo de embranquecimento não se dava apenas na aparência, mas no desejo de pertencimento.

Schaden (1963) já indicava como as classificações sociais no Brasil operam apagamentos e hierarquizações. Como parte desse processo histórico, eu me via capturada por essas classificações, ao mesmo tempo em que sentia uma ausência difícil de nomear.

Foi nesse contexto que a espiritualidade emergiu como espaço de reencontro. Entre 2018 e 2019, ao ingressar em um terreiro de Omolucô, tive contato com pajelança, caboclos, ervas, jurema sagrada, rapé. Paradoxalmente, em um espaço urbano, reencontrei traços de uma memória ancestral. Senti-me próxima de mim mesma. Desta feita, busquei na autoetnografia, como propõe Heider (1975), permitindo compreender o que as pessoas fazem e sentem em seus contextos

culturais, e como defende Versiani (2002), constituindo alternativas conceituais capazes de articular experiências e teorias. Nesse sentido, é interessante destacar que, ao revisitar esse período, percebi que minha experiência espiritual não era fuga, mas retomada embrionária.

Em 2024, ao viajar sozinha para Salvador e, posteriormente, à Chapada Diamantina, esse processo ganhou nome. O contato com os Tupinambás de Olivença e a escuta de que “eu era uma deles” produziram um abalo profundo. Era mais que reconhecimento externo, era confirmação de algo que meu corpo já intuía. Ao pesquisar sobre retomada ancestral, descobri que outras pessoas, criadas em contextos urbanos e lidas como pardas ou brancas, também estavam reconstruindo suas identidades indígenas. Eu não estava sozinha. O pensamento abissal que separa saber legítimo de saber subalterno começava a ser questionado dentro de mim.

Contudo, assumir essa identidade não foi simples. A inflexão colonial ecoava: “ninguém na sua família se considera indígena”. Nessa consciência, Delamont (2007) alerta para os riscos da autoetnografia como exercício excessivamente subjetivo e, por isso, essa narrativa busca constantemente articular experiência individual e processos históricos mais amplos. Meu percurso não é, portanto, isolado, ele reflete dinâmicas de colonização, assimilação e silenciamento que atravessam gerações. Ao conhecer coletivos indígenas urbanos e ler autobiografias como a de “Poráquê Munduruku”, compreendi, nesta conjuntura, que minha história se inscrevia em uma trama de escala maior de apagamentos e resistências.

À vista do exposto, este primeiro momento evidencia que minha infância foi território formador, e que as fissuras do pertencimento não surgiram espontaneamente, mas foram produzidas por deslocamentos estruturais,

classificações raciais e uma educação geográfica descontextualizada. Narrar essa trajetória é reivindicar que o território não é apenas conteúdo curricular, mas condição de existência.

Escrever este capítulo é meu gesto de retomada. É retornar ao início, como ensina “Nêgo Bispo” (Santos, 2020), para compreender que o pertencimento nunca deixou de existir, ele apenas foi silenciado. Ao narrar essas imagens, afirmo que território não é apenas espaço físico nem conteúdo escolar: é memória encarnada, é corpo que carrega histórias, é fissura e possibilidade. E talvez seja na melancolia dessas fotografias que eu, finalmente, me reconheça no chão que sempre foi meu.

1.1.1 Educação geográfica e retomada ancestral: do território vivido ao território ensinado

Se, na seção anterior, revisitei minha infância como território formador, agora preciso enfrentar uma pergunta que atravessa esta pesquisa: o que acontece quando o território vivido não encontra lugar no território ensinado? A transição da experiência para a escola não foi apenas mudança de espaço, mas mudança de mundo. Aquilo que eu aprendera com a canoa, com a pesca, com a tartaruga Iara e com as histórias sob a lua não foi reconhecido como conhecimento. Ao contrário, foi silenciosamente deslocado para o campo da memória privada. É nesse ponto que a educação geográfica emerge como problema e como possibilidade (Figura 7).

Figura 7 – Quadro lógico que interconectam entre as dimensões.

Eixo Experiência I (Cap. I)	Categoria Analítica	Tensão Identificada	Desdobramento na Educação Geográfica (Cap. II)
Raízes Ancestrais (Pesca, Canoa, Marapanim)	Território como prática e saber incorporado	Deslegitimação dos saberes tradicionais	Reconhecimento do território como experiência vivida no currículo
Corpo como Território (Fenótipo, Silenciamento)	Colonialidade e classificação racial	Embranquecimento simbólico	Educação geográfica anticolonial e crítica
Coexistência (Irmã, Iara, Natureza)	Território como relação e ética ambiental	Separação moderna entre natureza e cultura	Pedagogia ambiental sensível e territorializada
Deslocamento Escolar	Habitus e desterritorialização	Currículo eurocentrado	Recontextualização crítica do ensino de espaço e identidade
Mediação Religiosa	Tradução colonial da ancestralidade	Domesticamento cultural	Valorização das cosmologias e epistemologias do Sul

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Minha entrada na escola particular marcou o início de uma desterritorialização epistemológica. Aprendi sobre continentes, blocos econômicos e redes globais, mas não aprendi a ler a cidade onde eu nasci, Marapanim, como espaço político, cultural e ancestral. A Geografia ensinada apresentava o território como delimitação administrativa, recurso econômico ou superfície cartografável. No entanto, o território que me formou era relação, espiritualidade, prática cotidiana. Nesse sentido, compartilho da seguinte ideia:

A educação geográfica [...] como tema de investigação, está em consonância com alguns problemas contemporâneos. A validade de investigar tal temática, sua formação educacional e social, é coerente por estar em conexão com as ações educativas que estão sendo estruturadas atualmente e, intrinsicamente, envolvendo as

interpretações, sejam elas políticas, midiáticas ou imaginativa, que se projeta sobre a região amazônica e suas populações. Podemos destacar, nesse sentido, o trabalho de campo como mecanismo capaz de realinhar – mesmo que ainda de forma tímida – o cordão umbilical que muitas vezes perdemos na gestação para o mundo de forma apressada, inclusive quando se debate as ações e estratégias de ensino (Silva, 2020, p. 281-282).

Quando leio que “a educação geográfica [...] como tema de investigação, está em consonância com alguns problemas contemporâneos” e que sua validade reside na conexão com as ações educativas e com as interpretações políticas, midiáticas e imaginativas projetadas sobre a Amazônia e suas populações (Silva, 2020), sinto que essa afirmação não é apenas teórica. Minha trajetória é prova concreta de como essas interpretações externas moldam a forma como aprendemos — e desaprendemos — a nos reconhecer territorialmente.

Cresci sob múltiplas narrativas sobre a Amazônia, ora como floresta exótica, ora como reserva de recursos, ora como cenário de atraso. Nenhuma dessas imagens dialogava com a canoa sendo construída por minha família, com a lua observada na infância ou com a tartaruga Iara deslizando na água silenciosa. A Amazônia ensinada era distante da Amazônia vivida.

Essa ruptura pode ser compreendida à luz do que Santos (2010) denomina pensamento abissal, uma linha invisível que separa conhecimentos reconhecidos daqueles considerados inexistentes. Ao adentrar a escola, atravessei essa linha. Meus saberes ancestrais — o respeito ao tempo da madeira na construção da canoa, a ética ambiental aprendida com Iara, a escuta das narrativas da minha avó — não eram traduzidos como conhecimento científico. A educação geográfica, ao invés de ampliar meu pertencimento, reforçava a sensação de que meu território era periférico, menor, irrelevante.

Ao mesmo tempo, a escola também operava no plano do corpo. Ser lida como branca em determinados contextos e como parda em outros produziu em mim uma identidade instável, tensionada por olhares externos que classificavam antes mesmo de escutar. A educação geográfica que recebi não problematizava a racialização do espaço, tampouco discutia como a colonialidade estruturou historicamente a produção dos territórios brasileiros, hierarquizando corpos, saberes e lugares.

Bourdieu (2005) nos lembra que o “*habitus*” – neste caso, escolar, molda disposições e expectativas; no meu caso, a adequação ao currículo e às referências culturais externas implicava um afastamento simbólico das minhas raízes. O território ensinado era urbano, globalizado, orientado por fluxos econômicos e geopolíticos; o território vivido — aquele da pesca, da canoa, da lua e da ancestralidade — tornava-se silêncio.

Se observo essa experiência à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no componente de Geografia, reconheço que há ali diretrizes que poderiam ter tensionado essa lacuna. A BNCC propõe o desenvolvimento da consciência espacial crítica, da valorização da diversidade sociocultural e da compreensão das desigualdades socioespaciais como construções históricas (Brasil, 2017).

Esse documento afirma a necessidade de reconhecer os diferentes grupos que constituem o território brasileiro, incluindo povos indígenas e comunidades tradicionais, e de problematizar as relações de poder que produzem o espaço. Contudo, entre o texto normativo e a prática pedagógica há um intervalo sensível. À vista disso, no cotidiano escolar que vivi, essas diretrizes não se materializavam como debate sobre colonialidade, racialização ou pertencimento territorial.

Essa distância entre prescrição curricular e experiência concreta evidencia que a BNCC, embora traga em seus fundamentos a valorização da diversidade e dos direitos humanos, depende de mediações docentes e institucionais para ganhar densidade crítica. A competência geral que propõe o exercício da empatia, do diálogo intercultural e da valorização das identidades poderia ter sido um espaço para discutir por que eu era lida como branca em um ambiente e parda em outro, poderia ter aberto reflexão sobre como o espaço brasileiro foi historicamente organizado a partir de processos de colonização e embranquecimento. No entanto, essa problematização não ocorreu. O currículo permaneceu centrado em conteúdos abstratos, desvinculados das experiências corporais e territoriais dos estudantes.

Assim, a BNCC apresenta potencialidades, mas também revela limites quando não articulada a uma perspectiva anticolonial e situada. A educação geográfica, ao se comprometer com a formação integral do sujeito, precisa reconhecer que território não é apenas categoria analítica, mas dimensão existencial. Quando a escola ignora as experiências corporais de racialização e pertencimento, ela contribui para a manutenção de silêncios históricos.

A minha trajetória evidencia que o currículo pode tanto reproduzir a lógica do pensamento abissal (Santos, 2010) quanto tensioná-la. A escolha depende de como compreendemos a Geografia: se como descrição neutra do espaço ou como campo crítico capaz de revelar as estruturas que produzem desigualdades e invisibilidades.

Nesse sentido, articular a BNCC a uma educação geográfica comprometida com a retomada ancestral significa assumir que a formação espacial é também formação identitária. Significa reconhecer que estudantes chegam à escola carregando territórios vividos — corpos racializados, memórias familiares,

experiências ambientais — e que esses elementos não podem permanecer à margem do currículo. A sensibilidade que atravessa minha narrativa não é apenas lembrança de um silêncio passado, é também convocação ética para que a Geografia escolar deixe de tornar invisível aquilo que sustenta o ser. Porque, quando o território vivido se transforma em silêncio, o sujeito aprende a calar partes de si. E nenhuma base curricular deveria contribuir para esse apagamento.

Entretanto, essa fissura não produziu apenas perda; produziu também inquietação. A pergunta que ainda ecoa — quem sou eu? — é também pergunta geográfica. Minha crise identitária e existencial era e é inseparável de uma crise territorial. A escola ensinava mapas, mas não ensinava pertencimento. E, talvez, seja essa a maior lacuna da educação geográfica tradicional, isto é, ignorar que território é também memória, corpo e espiritualidade.

À vista disso, concordamos que:

Nestas condições, torna-se fundamental perceber que o sentido da geografia está essencialmente ligado à complexidade que o mundo é e a uma dada conjuntura histórica que precede sua sistematização categórica, ressaltando, nesse aspecto, a mundaneidade⁷ presente em nossas interpretações – a relação umbilical do ser humano com a Terra, admitindo, por exemplo, a mitologia, a arte, a linguagem e, inclusive, a imaginação como formas das sociedades organizarem seus espaços (Silva, 2018, p. 395).

A experiência no terreiro de Omelokô, posteriormente, evidenciou essa lacuna. Ao reencontrar práticas de pajelança, ervas e caboclos, percebi que o território não havia desaparecido; ele permanecia latente. Sarraf-Pacheco (2010) aponta que as encantarias afroindígenas na Amazônia compõem uma cosmologia viva, frequentemente deslegitimada pela racionalidade moderna. A escola nunca me ensinou a ler essas encantarias como parte da Geografia. Contudo, ao vivenciá-las, compreendi que ali havia outra forma de compreender o espaço — não como objeto externo, mas como presença relacional.

Nesse ponto, a autoetnografia torna-se não apenas método de pesquisa, mas gesto pedagógico. Heider (1975) afirma que compreender o que as pessoas fazem em seus contextos culturais é essencial para qualquer análise social. Versiani (2002) propõe a autoetnografia como alternativa conceitual capaz de articular experiência e teoria. Ao revisitar minha trajetória, percebo que a retomada ancestral é também retomada epistemológica: é recuperar o território vivido como fundamento legítimo do território ensinado.

A viagem a Salvador e o contato com os Tupinambás de Olivença intensificaram essa consciência. Quando ouvi que eu era “uma deles”, algo se reorganizou dentro de mim. Não se tratava apenas de reconhecimento identitário, mas de deslocamento epistemológico. Descobri que havia outras pessoas, criadas em contextos urbanos e lidas como pardas ou brancas, que estavam reconstruindo suas identidades indígenas. Esse movimento de retomada não é individual; é coletivo e político. E ele interpela diretamente a educação geográfica: como ensinar território sem reconhecer os processos históricos de apagamento que o atravessam?

Dito isto, compreendo que a educação geográfica precisa superar a neutralidade aparente que a caracteriza. Ela não é apenas transmissão de conteúdos; é produção de sentidos sobre o espaço. Continuarmos ensinando território apenas como superfície cartografável, perpetuará a lógica colonial; se, ao contrário, reconhecermos o território como experiência vivida, como memória e como espiritualidade, poderemos contribuir para processos de retomada de nossa identidade. Isso implica incorporar epistemologias do Sul (Santos, 2010), reconhecer vozes historicamente silenciadas (Spivak, 2010) e valorizar saberes ancestrais como dimensões legítimas do conhecimento.

Por fim, este capítulo não pretende apenas criticar a educação geográfica que vivi, mas propor outra possibilidade. A transição do território vivido ao território ensinado não deve ser ruptura, mas continuidade. A escola pode — e deve — reconhecer que crianças não chegam vazias à sala de aula; chegam carregando territórios. Se minha infância foi marcada por fissuras, hoje compreendo que essas fissuras podem se tornar frestas. Frestas por onde o território retorna, não mais como silêncio, mas como fundamento. Talvez seja essa a tarefa ética da educação geográfica: ensinar não apenas onde estamos, mas quem somos no espaço que habitamos.

O território ensinado, quando não é experienciado, torna-se abstração vazia. Heidegger (1969), nessa conjuntura, nos convida a um pensar que não domina, mas escuta. Assim, uma prática pedagógica coerente com a retomada ancestral deveria criar tempos e espaços de escuta territorial: rodas de memória, narrativas de pertencimento, mapeamentos afetivos em que os estudantes descrevam não apenas “onde moram”, mas como habitam. Trata-se de deslocar o ensino da Geografia da mera representação para a experiência do estar-no-mundo, reconhecendo que o território não é objeto exterior, mas condição existencial.

Quando escuto novamente as vozes da memória e relembro as cenas narradas em minha consciência — a lua observada no meio da floresta, a construção da canoa com a família, o cuidado com a tartaruga Iara, as histórias contadas pela avó, a sensação de não pertencimento na escola particular, o deslocamento entre ser lida como branca ou parda — percebo que ali já estava, de forma orgânica, àquilo que Kropotkin (1885) defendia como “Educação Geográfica”, uma educação viva, ligada às relações humanas e às práticas cotidianas.

Nada do que aparece em minhas memórias é “tendência geopolítica” ou estatística territorial, é, sobretudo, experiência encarnada. É rio, é corpo, é silêncio. A educação geográfica que vivi na infância era relacional, comunitária e sensível - mesmo sem se nomear como tal. Entretanto, ao entrar na escola formal, essa Geografia viva foi substituída por uma Geografia técnica, distante, enumerativa. O que Kropotkin denunciava no século XIX reapareceu na minha trajetória, isto é, o ensino do espaço separado da vida.

Quando descrevo sentar na floresta e sentir que a lua conversava conosco, estou narrando uma experiência de paisagem como presença, não como cenário. Quando falo da dor de ser deslocada para um currículo que não reconhecia a minha cidade Marapanim, estou narrando a ruptura entre lugar vivido e lugar ensinado. Se a educação geográfica assumisse essa dimensão, o trabalho de campo não seria apenas visita técnica, as aulas não seriam apenas “ensinar Geografia”, mas reencontro com o que constitui o sujeito, as memórias familiares — como as do meu pai vindo estudar em Belém ou da família construindo a canoa — seriam reconhecidas como textos geográficos legítimos em que a cartografia incluiria mapas afetivos, espirituais e identitários.

1.1.1.1 Conclusão ou o chão que retorna

Escrever este artigo foi, antes de tudo, um exercício de retorno. Retorno às imagens da infância, às margens do rio, à canoa em construção, à tartaruga Iara, à lua que parecia falar no silêncio da floresta. Mas foi também retorno às fissuras, à escola que me ensinou mapas, mas não me ensinou pertencimento, às classificações raciais que moldaram meu corpo antes que eu pudesse compreendê-lo, ao silêncio que envolveu minha ancestralidade por tantos anos. Entre o território vivido e o

território ensinado, houve uma ruptura. E essa ruptura não foi apenas pedagógica, foi existencial.

Ao longo deste percurso, compreendi que a educação geográfica não é neutra. Ela pode reforçar o pensamento abissal que separa saber legítimo de saber invisibilizado (Santos, 2010), pode reproduzir *habitus* que naturalizam desigualdades (Bourdieu, 2005), Obs: Vc precisa conhecer Bernard Lahire: ele ampliou a noção de *habitus* como *pluralidade de disposições socais (disposição de agir, sentir, avaliar, pensar, apreciar dessa ou daquela maneira)* e etc) *eu estive na França na minha bolsa sanduiche de doutorado, com ele que é o seguidor de Bourdieu*) pode reduzir território a superfície cartográfica e ignorar corpos, memórias e espiritualidades. Mas ela também pode ser outra coisa. Pode ser reconexão. Pode ser escuta. Pode ser gesto de retomada. Quando articulada à autoetnografia (Heider, 1975; Versiani, 2002), à fenomenologia da paisagem (Silva, 2018; 2020) e à compreensão da ancestralidade como fundamento existencial (Munduruku, 2011; Santos; Maia, 2020), a educação geográfica torna-se espaço de reintegração entre experiência e conhecimento.

A retomada ancestral que atravessa este texto não se limita à afirmação identitária, ela implica reconfiguração epistemológica. Significa reconhecer que o território não é apenas objeto de estudo, mas condição de existência. Significa compreender que crianças chegam à escola carregando mundos — e que ignorar esses mundos é produzir silêncio. Se minha trajetória foi marcada por deslocamentos e ambiguidades, ela também revela a potência de recomeçar. Como ensina Nêgo Bispo (Santos, 2020), o tempo é “início, meio, início”. Talvez esta pesquisa seja justamente isso, um novo início que retorna à infância para transformá-la em fundamento pedagógico.

Há, inevitavelmente, um tom melancólico nesse percurso. Sensibilidade por aquilo que não foi reconhecido quando deveria, por saberes que permaneceram à margem, por territórios que precisaram ser reencontrados fora da escola. Contudo, essa melancolia não paralisa. Ela convoca. Convoca a educação geográfica a abandonar a pretensa neutralidade e a assumir compromisso com as existências que atravessam o espaço. Convoca-nos a pensar o território não apenas como categoria analítica, mas como chão que sustenta o ser. Porque, no fim, “ensinar” Geografia é também “ensinar” a habitar o mundo, e habitar, conscientemente, é não permitir que o pertencimento se transforme novamente em silêncio.

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. **Da experiência do pensar**. Tradução de Maria do Carmo Tavares de Miranda. Porto Alegre: Globo, 1969.
- HEIDER, Karl G. What do people do? Dani auto-ethnography. **Journal of Anthropological Research**, v. 31, n. 1, p. 3–17, 1975.
- KROPOTKIN, Peter. What geography ought to be. **The Nineteenth Century and After: a Monthly Review**, v. 18, n. 106, p. 940–956, 1885.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**. São Paulo: Global Editora, 2011.
- SARRAF-PACHECO, Agenor. Encantarias afroindígenas na Amazônia marajoara. **Horizonte**, v. 8, p. 88–108, 2010.
- SANTOS, Antônio Bispo dos; MAIA, Juliana. Início, meio, início: conversa com Antônio Bispo dos Santos. **Indisciplinar**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 54–59, 2020.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31–83.
- SCHADEN, Egon. **Índios, caboclos e colonos: páginas de etnografia, sociologia e folclore**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1963.
- SILVA, Felipe Kevin Ramos. Educação geográfica entre o rio e a floresta: experiências em uma comunidade ribeirinha na Amazônia-Marajoara (Pará). **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 48, p. 278–298, 2020.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- VERSIANI, Daniela Beccaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, v. 37, n. 4, 2002.

