



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

TEREZA PAULA DE ALENCAR SERUDO

**OS TEMPOS ACÍCLICO E CÍCLICO DA NATUREZA E SUA INFLUÊNCIA NAS
ESCOLAS RIBEIRINHAS DE VÁRZEA E TERRA FIRME NOS MUNICÍPIOS DE
MANAUS E CAREIRO DA VÁRZEA NO ESTADO DO AMAZONAS**

MANAUS

2022

TEREZA PAULA DE ALENCAR SERUDO

**OS TEMPOS ACÍCLICO E CÍCLICO DA NATUREZA E SUA INFLUÊNCIA NAS
ESCOLAS RIBEIRINHAS DE VÁRZEA E TERRA FIRME NOS MUNICÍPIOS DE
MANAUS E CAREIRO DA VÁRZEA NO ESTADO DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Território, Espaço e Cultura na Amazônia.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Castro de Lima

MANAUS

2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S489t Serudo, Tereza Paula de Alencar
Os tempos acíclicos e cíclicos da natureza e sua influência nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no estado do Amazonas / Tereza Paula de Alencar Serudo . 2022
115 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Marcos Castro de Lima
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino. 2. Geografia. 3. Escola ribeirinha. 4. Manaus. 5. Careiro da Várzea. I. Lima, Marcos Castro de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TEREZA PAULA DE ALENCAR SERUDO

OS TEMPOS ACÍCLICO E CÍCLICO DA NATUREZA E SUA INFLUÊNCIA NAS
ESCOLAS RIBEIRINHAS DE VÁRZEA E TERRA FIRME NOS MUNICÍPIOS DE
MANAUS E CAREIRO DA VÁRZEA NO ESTADO DO AMAZONAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Território, Espaço e Cultura na Amazônia.

Aprovada em: 29/07/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Castro de Lima
Universidade Federal do Amazonas
Orientador



Prof. (a). Dr. (a). Cynthia Martins Jardim
Membro Externo – SEDUC/Uniasselvi



Prof. (a). Dr. (a). Mircia Ribeiro Fortes
Membro do PPGEOP – UFAM
Universidade Federal do Amazonas

Ao Ryan Carlos de Alencar, meu filho e a Tereza Safira, minha cadelinha que juntos são as minhas inspirações. Que dividem a casa e a vida comigo, e me estimulam todo dia a querer e buscar uma vida melhor pra gente, através dos estudos. À minha mãe, Aidê, sempre com sorriso no rosto, que quando olha para mim, o orgulho é tanto, que se sente realizada e em paz.

AGRADECIMENTOS

Eu lembro o dia que “rezei” pedindo a Deus, a realização desse sonho. Parecia tão inalcançável cursar Mestrado, parecia que essa habilidade era apenas reservada às relevantes pessoas. A construção não foi apenas da dissertação e da pesquisa, mas também da pesquisadora, essa que hoje se considera relevante pessoa. Sou demasiada grata, acima de tudo a Deus, ao sagrado que habita em mim, a São Miguel Arcanjo, que tantas vezes pedi auxílio quando me encontrava em dificuldades, nessa árdua batalha que foi pesquisar em um tempo atípico, o pandêmico. Sei que não conseguirei citar todos os agradecimentos devidos, então peço que me desculpe, caso esqueça alguém. Essa caminhada é solitária, porém existiram pessoas importantíssimas nesse processo.

Agradeço ao meu filho Ryan Carlos, que desde o momento que eu soube da sua existência em mim, passou a ser a minha energia, motivação e esperança de um futuro melhor. Que sempre que é indagado sobre a profissão da mãe ele fala com todo orgulho: minha mãe é professora de geografia da escola pública. Te Amo, minha vida, minha paz.

Agradeço aos meus pais Aidê e Raimundo Serudo, por sempre me inquietarem e me indagarem: Está bom o lugar que você está, mas vamos sonhar sonhos mais altos? E sentem-se em paz por crerem no ser humano de bem e esforçada que me tornei. Capaz de cuidar da própria vida. Eu sou o seu orgulho! Muito Obrigada!

Devo agradecer aos amigos e amigas que me apoiaram e me deram forças nesse processo árduo, de forma nominal minha melhor amiga, irmã e comadre Emanuella Costa, que entre tantas qualidades suas considera as minhas vitórias, como NOSSAS VITÓRIAS. Obrigada por me acompanhar nesse trajeto, ora me dando forças e animo ora distraindo minha cabeça para eu não “pirar”!

Sou grata a minha amiga Alinne Moura, que me incentivou a escolher esse tema, que elevou tanto as qualidades da escola ribeirinha por seu saber e sua competência como professora que despertou em mim primeiro a curiosidade de cidadã e depois de pesquisadora. Me acompanhou nos campos, caminhou comigo no processo e está na arquibancada da minha vida, balançando as bandeirinhas por

mim. Muito Obrigada, você talvez não sabia, mas essa pesquisa tem a sua cara. Você foi os meus primeiros olhos.

Agradeço ao meu amigo e colega de trabalho Breno Lacerda que antes de eu mesmo perceber, viu em mim a docente pesquisadora, que ouvia todo santo dia eu falar sobre minha pesquisa, falar sobre os campos, falar sobre a relevância, falar, falar e falar, me corrigindo, me ajudando, me estimulando.

Agradeço a minha amiga e colega de programa, Andreza Xavier, que diariamente estava comigo nas mensagens, sempre positiva acreditando no nosso progresso e sucesso. Muito Obrigada, Queridos e Queridas.

Agradeço aos Professores que me auxiliaram na pesquisa de campo, Senhor Rildo Pantoja da escola do Rio Negro e a professora Mariane Brandão da Escola do Solimões, que foram cruciais para que junto comigo refletíssemos sobre os ensinamentos do nosso majestoso Estado do Amazonas.

Agradeço aos alunos das escolas pesquisadas, que me forneceram seus mapas mentais, solícitos e afetuosos com a professora da cidade.

Agradeço aos meus irmãos, minha cunhada e minha família, tios tias primos e primas por se orgulharem de mim e estarem comigo sempre. Grata!!!

Agradeço ao Professor Doutor Marcos Castro de Lima, por aceitar a me orientar e ter tido coragem e disposição de ter embarcado nessa viagem louca que é orientar uma professora pesquisadora de escola pública, obrigada pelo apoio, pela paciência, pelo animo, por acreditar no meu potencial. De mil temas que poderiam ser propostos, aceitou que fosse sobre ensino e geografia. Eu lhe admiro MUITO.OBRIGADA!!!

Muito Obrigada aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Geografia, por todo conhecimento ofertado. Aos professores da banca de qualificação e aos de defesa por oportunizarem o debate e a construção do saber geográfico, da academia até a escola, grata pelos seus tempos e contribuição a essa dissertação.

Agradeço à Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, por me permitir cursar o mestrado plenamente e a Universidade Federal do Amazonas, por

possibilitar que continuemos produzindo e fazendo ciência, mesmo nesse cenário de descaso e negligência com a educação e ensino público.

Viva a ESCOLA PÚBLICA, Viva a UNIVERSIDADE PÚBLICA, Viva a CIÊNCIA!

RESISTIREMOS!!!

Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar. Vem ver comigo, companheiro, a cor do mundo mudar. Vale pena não dormir para esperar a cor do mundo mudar. Já é madrugada, vem o sol, quero alegria, que é para esquecer o que eu sofria. Quem sofre fica acordado, defendendo o coração. Vamos juntos, multidão, trabalhar pela alegria, amanhã é um novo dia.

Thiago de Mello, Madrugada Camponesa.

RESUMO

Esta pesquisa tem seu marco principal na influência que os tempos cíclicos e acíclicos tem sobre a escolarização nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme, nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no Estado do Amazonas. Para isso buscou-se responder as seguintes indagações: Como acontecem as escolarizações em realidades distantes das capitais urbanas, e como os tempos da natureza e da cidade as influenciam, em especial o componente curricular: geografia que a pesquisa entende ser o mais adequado para relaciona-se a esse tema? Como os recursos didáticos pedagógicos, exemplificando livros didáticos e mapas mentais auxiliam no processo de ensino aprendizagem de realidades pouco abastecidas por políticas públicas governamentais para as escolas ribeirinhas? E se o modo de vida se integra à escola que está localizada no seio de um ambiente natural envolto a terras, águas e florestas? Para responder a tais indagações foram pensados/organizados procedimentos metodológicos que obtivesse êxito na referida missão. O primeiro se deu a partir de levantamentos bibliográficos que possibilitaram o fortalecimento do referencial teórico, como base da pesquisa. O segundo se deu através da pesquisa de campo, onde a mesma possibilitou a proximidade do pesquisador com o objeto da sua pesquisa: as referidas escolas. A metodologia da pesquisa de campo se deu em forma de observação participante com os subsídios das entrevistas orais, questionários abertos, identificação de recursos didáticos utilizados, tais como: livros didáticos e construções de mapas mentais. Tendo como base a Geografia Humana da Amazônia e a Geografia Escolar, esta pesquisa buscou ir além dos referenciais teóricos e tentou entender como a escola ribeirinha se integra ao ensino ofertado a esse estado de magnitude tamanho e diversidade que é o Amazonas, em especial à sua realidade peculiar de cheias e vazantes e se essa dinâmica da natureza que se configura como seu primeiro professor, é validada como precioso recurso didático a ser aproveitado cotidianamente. Por fim buscou refletir como as políticas públicas brasileiras “pensam” sobre a educação oferecida a localidades distantes das capitais urbanas, e se esses brasileiros contribuem para esse processo de ensino aprendizagem. Por esta razão esta pesquisa é total relevância para a construção de um entendimento de que o ensino do Amazonas e sua plena oferta e qualidade não pode se limitar a capital Manaus.

Palavras-chave: Ensino. Geografia. Escola ribeirinha. Manaus. Careiro da Várzea.

ABSTRACT

This research has its main landmark in the influence that cyclical and acyclical times have on schooling in riverside schools in the floodplain and dry land, in the municipalities of Manaus and Careiro da Várzea in the State of Amazonas. For this, we sought to answer the following questions: How does schooling happen in realities far from urban capitals, and how the times of nature and city influence them, especially the curricular component: geography that the research understands to be the most suitable for relating to if to this topic? How do pedagogical teaching resources, for instance textbooks and mental mapping, help in the teaching-learning process of realities that are poorly supplied by government public policies for riverside schools? What if the way of life is integrated into the school that is located in the midst of a natural environment surrounded by land, water and forests? To answer such questions, methodological procedures were designed/organized to achieve success in that mission. The first was based on bibliographic surveys that made it possible to strengthen the theoretical framework as a basis for the research. The second took place through field research, where it made possible the proximity of the researcher with the object of research: the referred schools. The field practice methodology took the form of participant observation with the support of oral interviews, open questionnaires, identification of didactic resources used, such as: textbooks and constructions of mental maps. Based on the Human Geography of the Amazon and School Geography, this research sought to go beyond theoretical references and tried to understand how the riverside school integrates with the education offered to this state of magnitude, size and diversity that is the Amazonas, especially its peculiar reality of floods and ebbs and if this dynamics of nature that configures itself as its first teacher, and validated as a precious didactic resource to be used daily. Finally, it sought to reflect on how Brazilian public policies "think" about the education offered to locations far from urban capitals, and whether Brazilians contribute to this teaching-learning process. For this reason, this research is of total relevance to the construction of an understanding that the teaching of Amazonas and its full supply and quality cannot be limited to the capital Manaus.

Keywords: Teaching. Geography. Riverside school. Manaus. Careiro da Várzea.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Organograma dos objetos de estudo da pesquisa | 39 |
| Figura 2: Localização Geográfica da E.M. São João..... | 40 |
| Figura 3: Frente da Escola Municipal São João | 41 |
| Figura 4: Localização Geográfica da E.E. Coronel Fiuza | 44 |
| Figura 5: Frente da E.E. Coronel Fiuza – junho de 2020..... | 45 |
| Figura 6: Calendário escolar – Rio Negro (2022) | 59 |
| Figura 7: Capa do livro Projeto Araribá Geografia (6º ano) | 62 |
| Figura 8: Capa do livro Projeto Araribá Geografia (7º ano) | 63 |
| Figura 9: Capa do livro Projeto Araribá Geografia (8º ano) | 64 |
| Figura 10: Capa do livro Projeto Araribá Geografia (9º ano) | 65 |
| Figura 11: Calendário Escolar da Capital e Interior (2022) | 67 |
| Figura 12: Capa do livro Por Dentro da Geografia (6º ano) | 69 |
| Figura 13: Capa do livro Por Dentro da Geografia (7º ano) | 70 |
| Figura 14: Capa do livro Por Dentro da Geografia (8º ano) | 71 |
| Figura 15: Capa do livro Por Dentro da Geografia (9º ano) | 72 |
| Figura 16: Construção do mapa mental do espaço vivido | 76 |
| Figura 17: Mapa Mental do Discente da Escola Municipal São João R.S.S, 9º Ano (15 anos)..... | 78 |
| Figura 18: Mapa Mental da Discente da Escola Municipal São João S.O.B, 8º ano (14 anos)..... | 79 |
| Figura 19: Mapa Mental da Discente da Escola Municipal São João M.S.T, 7º ano (13 anos)..... | 80 |
| Figura 20: Mapa Mental da Discente da Escola Estadual Coronel Fiuza A.B.S, 7º ano (13 anos)..... | 81 |
| Figura 21: Mapa Mental da Discente da Escola Estadual Coronel Fiuza R.S. A 8º ano (14 anos)..... | 82 |
| Figura 22: Mapa Mental do Discente da Escola Estadual Coronel Fiuza P.C.R.S, 8º ano (14 anos)..... | 83 |
| Figura 23: Mapa Mental do Discente da Escola Estadual Coronel Fiuza G.C.B, 8º ano (16 anos)..... | 84 |
| Figura 24: Descrição do Espaço Vivido do Discente P.C.R.S, 8º ano (14 anos) da Escola Estadual Coronel Fiuza | 85 |

LISTA DE SIGLAS

AGB – ASSOCIAÇÃO DOS GEOGRAFOS BRASILEIROS
BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CEE – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
CME – CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DDZ RURAL – DIVISÃO DISTRITAL DA ZONA RURAL
DOEBEC – DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO
DRE – DELEGACIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO
EAD – EDUCAÇÃO À DISTANCIA
ECA – ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
EJA – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EECF – ESCOLA ESTADUAL CORONEL FIUZA
EMSJ – ESCOLA MUNICIPAL SÃO JÓAO
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES PARA EDUCAÇÃO
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
PCN – PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PNBE – PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA
PNLD – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E MATERIAL DIDÁTICO
PRONERA – PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA
PUC – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA
RMM – REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS
SEDUC AM – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DO AMAZONAS
SEE – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO
SEMED – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE MANAUS
SME – SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
UEA – UNIVERSIDADE DOS ESTADO DO AMAZONAS
UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIENCIA E A CULTURA.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1. PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO AMAZÔNICO E A SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA RIBERINHA | 19 |
| 1.1. MODELO URBANO – DIRETRIZES E BASES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA O FUNDAMENTAL II DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO..... | 30 |
| 1.2. EDUCAÇÃO RIBERINHA: DIRETRIZES E BASES PARA EDUCAÇÃO | 35 |
| ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO | 39 |
| ESCOLA ESTADUAL CORONEL FUIZA..... | 43 |
| 1.3. REALIDADES SIMILARES, PORÉM NÃO IGUAIS – UMA ANÁLISE PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE VÁRZEA E TERRA FIRME DAS ESCOLAS RIBERINHAS NAS PROXIMIDADES DA CAPITAL MANAUS..... | 46 |
| 2. O ENSINO DA GEOGRAFIA E SEUS INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS UTILIZADOS PARA ESCOLARIZAÇÃO RIBERINHA, SOB A INFLUÊNCIA DOS TEMPOS CÍCLICO E ACÍCLICO DA DINÂMICA AMAZÔNICA | 48 |
| 2.1. ANÁLISE DOS RECURSOS DIDÁTICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS SÃO JOÃO E CORONEL FUIZA: REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DOS TEMPOS CÍCLICO/ECOLÓGICO E ACÍCLICO/CRONOLÓGICO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO | 54 |
| 2.1.1. LIVRO DIDÁTICO..... | 55 |
| 2.2. ANÁLISE DE DADOS: ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO E ESCOLA ESTADUAL CORONEL FUIZA E O RECURSO: LIVRO DIDÁTICO..... | 58 |
| ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO | 58 |
| ESCOLA ESTADUAL CORONEL FUIZA..... | 66 |
| 2.2.1. MAPAS MENTAIS | 75 |
| 2.3. ANÁLISE GERAL DOS MAPAS MENTAIS | 86 |
| 3. A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA O NORTE DO BRASIL..... | 89 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 98 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 101 |
| ANEXOS..... | 107 |

INTRODUÇÃO

A presente dissertação compreende, analisa e entende a realidade de ensino nas escolas ribeirinhas de ecossistema de Várzea e Terra Firme no estado do Amazonas. Fez um comparativo entre as escolas que estão inseridas na mesma dinâmica natural amazônica de tempos cíclico/ecológico e acíclico/cronológico e como eles influenciam o currículo aplicado, nas práticas pedagógicas inseridas, no material didático e nos recursos pedagógicos utilizados, oportunizando desafios e possibilidades do ensino e escolarização necessária para os que vivem à margem dos rios amazônicos.

O ensino básico oferecido às comunidades ribeirinhas precisa ser profundamente pensado e refletido a partir do seu ecossistema, saberes, cultura e sua relação vital com as águas dos rios. Sendo o tempo ecológico da natureza o maior determinante na singularidade da organização espacial da realidade amazônica e na construção do seu universo de saberes que visa à integração do seu modo de vida com as políticas públicas ofertadas, objetivando a prática desses conteúdos no seu cotidiano, para que as escolas ribeirinhas não fiquem fora do processo educacional no Estado do Amazonas.

Foram escolhidas as escolas dos municípios de Manaus e Careiro da Várzea, pois estão sob o mesmo modelo ribeirinho de captação de ensino, mas analisa-se os tempos da natureza como a vazante e cheia dos rios impactando da mesma forma na rotina de ambas ou se o calendário escolar segue plenamente apesar dessa dinâmica tão peculiar da natureza amazônica.

A construção da própria identidade é o lastro para a descentração espaço-temporal do sujeito cidadão. E a construção da identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são suas marcas/sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção da identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por diferente é que existo e possuo valor social (CASTROGIOVANNI, 2000, p.13).

Os problemas sociais atingem as grandes cidades, mas nos meios não totalmente urbanos ou rurais, sobretudo na Amazônia, eles existem também numa proporção delicadamente incômoda. Entre os desafios encontra-se aquele relacionado à educação de ensino básico nas escolas ribeirinhas no Estado do Amazonas, e o ensino da geografia inserido nesse contexto. Nesse sentido, nasceu a necessidade de compreender, analisar e entender a comparação da escolarização

em duas unidades escolares situadas nos ambientes de terra firme e várzea amazônica. É de substancial importância que o ensino-aprendizagem oferecido através de um modelo urbano e centralizador leve em consideração que está situado no seio da maior bacia hidrográfica brasileira com seus conjuntos de rios e ecossistemas, que influenciam diretamente no seu modo de vida e nas perspectivas para a absorção dessa aprendizagem.

Consideram-se, nesse sentido, os tempos cíclico e ecológico da natureza, especialmente, no que se refere ao regime hidrológico fluvial de enchentes e vazantes, e o tempo acíclico e cronológico das cidades, observando como estes dois tempos articulados influenciam no cotidiano das escolas. Ambos, cada um de seu modo e ao mesmo tempo combinados influenciam expressivamente o ensino nas comunidades ribeirinhas amazônicas. Ao se considerar esse cenário de fundo para a construção de seus saberes é importante relacionar o ensino aos fatores culturais do modo de vida tradicional das comunidades ribeirinhas.

O currículo escolar, os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas, a prática pedagógica dos docentes, os recursos utilizados, os desafios/possibilidades encontrados e, sobretudo o conhecimento prévio dos estudantes diretamente relacionado ao regime das águas e o modo de vida e como serão postos em prática no seu cotidiano é de extrema relevância para esta abordagem. A escola ribeirinha deve conter em sua essência a intrínseca relação que essa aprendizagem escolar deve refletir seu cotidiano e ser passada aos demais, pois na mesma a própria comunidade e a prática cotidiana do seu modo de vida dos povos que habitam a floresta e vivem na relação com os rios que acabam sendo seu primeiro professor.

A temática delimita a discussão às “escolas”, destacando nesse estudo o cenário educativo e natural, especificadamente o ribeirinho, o foco desenvolvido se estabeleceu a partir da seguinte questão: qual a importância da relação da escola ribeirinha para com a dinâmica das águas, os tempos que nela se integram, as comunidades escolares presentes nesses aspectos sócio-territoriais que as envolvem, e como esses fatores influenciam no ensino-aprendizagem dos discentes desse pedaço tão específico do Brasil.

A escola é um lugar de relações, vivendo em uma espacialidade permeada de natureza e sociedade. A necessidade de teorizar sobre ela não está simplesmente entre uma escala entre o local e o nacional, mas justamente a região a ser tratada é

uma área de contingente significativo onde historicamente é um povo em ser impedido de sê-lo. Como pontua Ribeiro (2015, p. 33),

[...] as causas desse descompasso devem ser buscadas em outras áreas. O ruim aqui, e efetivo fator casual do atraso, é o modo de ordenação da sociedade, estruturada contra os interesses da população, desde sempre sangrada para servir desígnios alheios e opostos aos seus.

Entretanto engana-se que a região é só desafios, há também possibilidades. Cercados por um ambiente repleto de natureza e saberes culturais, as referidas escolas poderiam possibilitar a entrega de um ensino também repleto de regionalidades.

O recorte da pesquisa entende a necessidade de elencar alguns elementos que compõem e ainda continuam sendo importantes na construção do saber geográfico nesse ensino ribeirinho, o currículo escolar é um deles. Nacib e Pontuschka (2007, p.38) virgulam “a geografia como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento acerca das múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica”.

Categorias como espaço, paisagem, região, território inseridas no contexto da realidade/aprendizagem efetivariam o processo escolar e uma melhor otimização do tempo utilizado nas salas de aulas para a escolarização. Segundo Victória (2008, p. 91) “uma cultura que frequentemente não é valorizada é pouco estudada”. O currículo das escolas ribeirinhas necessita contemplar elementos de compreensão dessa realidade por elas vividos. Trata-se de uma escola que tem suas diferenças, suas características, suas marcas, e que precisa ser respeitada enquanto escola que abriga um outro modo de viver as relações pedagógicas e cujo currículo precisa voltar-se para as suas necessidades cotidianas.

O ensino nas comunidades ribeirinhas deve abranger a relação: currículo, cotidiano e os saberes culturais construídos com o objetivo de compreender o regional, nacional e local como base para um posicionamento de cidadão articulado e protagonista desse processo educacional. Segundo Fabr  (2007, p. 20) “a escola que nasce e se desenvolve nesses territórios possui extrema importância para a reprodu o social das popula es ribeirinhas que ocupam as margens dos diversos rios da bacia hidrográfica do Amazonas”.

Enfim a relevância se dá pela análise, comparação e reflexão desse tema para que se possa chegar à conclusão que a escola na margem dos rios pode-se escolarizar seus discentes, ensinar geografia tendo como cenário os rios e as florestas e acima de tudo a escola em questão pode e também deve ser parâmetro de construção de pesquisas e saberes. Portanto, “a escola tem a função de “trazer” o cotidiano para o seu interior com o intuito de fazer reflexão sobre ele a partir de uma confrontação com o conhecimento científico. Nesse sentido, deve estar estreitamente ligado ao cotidiano” (CAVALCANTI, 1998, p. 129).

Essa pesquisa adotou como procedimento metodológico a qualitativa que é o método de investigação científica que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e experiências em grupo ou individuais. Onde o investigado estará mais livre a mostrar seus pontos de vistas e o investigador pode subjetivar melhor seu objeto de estudo. As técnicas metodológicas aplicadas:

- Levantamento Bibliográfico:
- Pesquisa-ação:
- Análise dos Resultados: Objetivo final exposto no decorrer da dissertação.

Objetivo Geral

- Compreender a influência dos tempos cíclico e acíclico no ensino de Geografia nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme nos municípios de Manaus e Careiro da Várzea no estado do Amazonas, considerando realidades similares na mesma modalidade escolar, inseridas no espaço geográfico amazônico.

Objetivos Específicos

- Analisar o livro didático e mapas mentais utilizado nas aulas de Geografia, como recursos didáticos utilizados na escolarização ribeirinha e como os tempos cíclico e acíclico influenciam no ensino-aprendizagem dos discentes.
- Entender as políticas públicas de educação para as escolas ribeirinhas trazendo à tona se o modelo urbano de ensino é usual e agregador para uma realidade de modo de vida distante dos centros urbanos.

1. PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO AMAZÔNICO E A SUA INFLUÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA RIBERINHA

Para compreender o espaço geográfico amazônico é necessário discorrer os diversos tipos de modificações que vem continuamente o reinventando ao longo dos últimos cinco séculos, por meio de ocupações-desocupações-ocupações. É através do espaço que se dão as relações sociais onde o homem produz e se reproduz. O espaço é objeto de análise essencial para os estudos da ciência geográfica e está sempre em construção. Nunca é definitivo ou está acabado, é contínuo e recebe fatores sociais e naturais que agregam nas suas transformações. O que caracteriza a abordagem da sociedade através da categoria espaço? Uma vez que esse conceito, frequentemente desperta algumas dúvidas. O espaço não apenas pode ser formado pelas coisas, objetos geográficos, naturais ou artificiais, cujo o conjunto nos dá a Natureza. O espaço é tudo isso mais a sociedade.

Segundo Santos (2006, p. 103-105),

[...] o espaço é uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, cada fração da paisagem.

O espaço sem suas representações de sociedade e natureza, seria apenas paisagem. A elaboração de um sistema de ideia, descrição e interpretação culmina no objeto da geografia: o espaço.

Para ele o fundamental é o objeto, sobre o qual se funda a disciplina. Para discutir espaço há de dominar o método. Trata-se de anunciar e enunciar. É necessária uma preocupação ontológica, um esforço interpretativo que tanto contribua para identificar a natureza do espaço como também para encontrar as categorias de estudos que permitam analisá-lo. A análise da sociedade e suas contradições internas e movimentos de transformações que remete ao espaço tem-se configurado como um importante subsídio para elaboração de políticas públicas. O processo de produção do espaço geográfico na Amazônia está diretamente associado a diversidade de ocupações que imprimiram um cenário regional peculiar, dando singularidade aos lugares, apesar de suas referências estarem em estreita relação com processos que ordenaram o espaço em que eles se inserem, como, por

exemplo, as políticas governamentistas de desenvolvimento da Amazônia, que desde o período colonial tem a finalidade de “ocupar e desenvolver a região”. Assim:

Na Amazônia, mais do que em qualquer lugar, a memória não se encontra no espaço que se está construindo, mas nos seus construtores, pois cada fragmento do que se produz contém uma parte de quem o faz. É o processo de construir, construindo-se, dando dimensão do não acabado (OLIVEIRA, 2000, p. 20).

Santos (2006, p. 65) define o “espaço geográfico como um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de ações, não considerado isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se insere”. Tendo um panorama regional de como a história se inclui na definição do espaço geográfico amazônico, uma vez que sua construção mistura fatores externos e internos, e até certo ponto se determina a partir dos elementos absolutos, relativos e relacionados à sua conquista e expansão territorial. É necessário que haja a contextualização da construção desse cenário, suas contradições para que a educação no contexto ribeirinho atual surja como pano de fundo do tema aqui proposto. O que para muitos parecia a última fronteira inexplorada do planeta, esconde um passado de extensas ocupações humanas ao longo da majestosa bacia hidrográfica amazônica. Vale a pena ressaltar através de dados históricos que somente no ano de 1616, que a Região Norte foi inserida nos planos de colonização portuguesa, pois outrora a mesma estava assegurada através do tratado de Tordesilhas, que firmava a parte oeste da colônia brasileira aos domínios da Espanha. Com a fundação do Forte Presépio, atual cidade de Belém, é que os portugueses iniciam de fato uma dinâmica de geografia já existente, criada pelos inúmeros povos indígenas que ali já residiam. Dessa forma:

Destes pontos estratégicos, na rede fluvial amazônica, desde muito tempo o principal meio de transporte regional, as elites das principais cidades, controlavam uma vasta região. Esta geografia comercial resultou em um extensivo sistema de assentamentos ligados, e concentrados em duas grandes metrópoles em uma região tão pouco urbanizadas: Manaus e Belém (BROWDER e GODFREY, 2006, p. 22).

A Amazônia pré-colombiana era ocupada por povos indígenas, com organização social, econômica, religiosa e cultural alguns com até certo grau de complexidade. Segundo Oliveira (1988), a construção do espaço geográfico amazônico remonta quatro grandes momentos históricos. Apesar dos fatos e das consequentes dificuldades de estabelecer períodos, com base em dados sobre

economia, cultura e sociedade da região enfocada, poder-se-á mostrar quatro momentos em que as mudanças na Amazônia foram acentuadas, Sendo assim:

São eles: Século XVII com a expansão portuguesa, Século XVIII com a ação de Francisco Xavier de Mendonça Furtado, Século XIX expansão causada pela procura da borracha e Século XX com a ação das políticas desenvolvimentistas para a Amazônia. A análise desses fatos tende a nos levar a compreensão de processo que levou a Amazônia ao seu estado de influência e quanto influência no cenário mundial, nacional e regional (OLIVEIRA, 1988, p. 65).

Parte dos problemas de desenvolvimento encontrados na região remontam desde essa época da sua ocupação. As modificações ocorridas nessa região por conta desse processo num período aproximado de 300 anos, demonstram que seus primeiros habitantes viveram em equilíbrio com a natureza, enquanto que o “progresso” que se tenta impor a essa área a partir, principalmente, de 1960, pelo fato de não levar em conta aspectos fundamentais da cultura e da sociedade do “homem” que ali reside, poderá acabar por romper tal equilíbrio. Dos primeiros séculos da colonização aos governantes, políticos e planejadores dos dias atuais, a história da Amazônia tem sido o penoso registro de um enorme esforço para modificar aquela realidade original, pois:

O que também tem ficado cada vez mais claro é que um conhecimento mais satisfatório das histórias regionais e locais, como é o caso da história da formação social da Amazônia, contribuiria para uma melhor compreensão da construção da identidade nacional brasileira, que outra não é senão esse complexo conjunto multi-identitário (PINTO, 2008, p. 35).

A maior parte da região amazônica ficou sob o poderio das duas nações europeias: Portugal e Espanha, através do *uti possidetis* (posse útil da terra). Entre os séculos XVI e XVII, observamos que a vigência da União Ibérica (1580 – 1640) e o desenvolvimento de outras ações estipularam um novo desenho ao processo de ocupação do espaço colonial brasileiro. Além da invalidação do Tratado de Tordesilhas (dada no tempo em que Espanha e Portugal foram governados por uma mesma coroa), a ação dos bandeirantes, pecuaristas e jesuítas tiveram grande peso para que o nosso território se tornasse maior. Aos poucos a nação portuguesa movia a linha de limite desse tratado, suas principais ações para expansão e ocupação do território ao norte do Brasil, foram: defesa e posse do território através de fortificações, tais como: o Forte do Presépio, na Amazônia Oriental (Belém) e o forte de São José do Rio Negro na Amazônia Ocidental (Manaus). A ocupação não se deu apenas de forma militar e estratégica, as missões religiosas tiveram melhor

eficácia. Expandindo, ocupando, explorando com a prerrogativa de estarem salvando almas e reaprendendo novas formas de opressões, sendo que:

Os jesuítas conseguiram reunir um vasto conhecimento geográfico, econômico, cartográfico e etnológico de povos e regiões do mundo, o que lhes possibilitava não apenas estabelecer comparações esclarecedoras, mas transferir conhecimentos, tecnologias e modelos de exploração de um continente a outro (PINTO, 2008, p. 25).

Os missionários em especial da Companhia de Jesus “os jesuítas” foram juntamente com os colonos e os militares os principais atores de reconstrução da Amazônia, deculturaram os povos indígenas, disseminando a ideologia do colonialismo português, e ditando um modo de vida que reproduziu por muito tempo. Foram nesses espaços de território doado aos missionários que nasceram algumas das primeiras vilas e cidades na Amazônia, estabelecidas até os dias atuais, algumas com uma imensa impressão que o tempo do futuro ainda não as alcançou, pois:

A criação do que viriam a ser depois as primeiras cidades desta parte da Amazônia não ocorreu de forma autônoma ou dissociada, tampouco diferente do restante da região. O que ocorreu nesta parte da Amazônia de certo modo ocorreu em toda região e representou as determinações de Portugal enquanto estratégia de ampliação de novos mercados para os países europeus (OLIVEIRA, 2000, p.192).

Embora haja traços de estagnação, a Amazônia hoje é um lugar bem mais dinâmico que no início do século XX. É a menina dos olhos do mundo, a geografia humana desse respectivo lugar é a base para a referida pesquisa, portanto também considerada sua riqueza. É necessária toda essa contextualização da ocupação do espaço geográfico para que possamos analisar a Amazônia atual onde a pesquisa mencionada foi executada, um lugar de terras, águas e florestas. Desde 1669, a Amazônia foi vista como apenas uma fronteira de recursos naturais a serem explorados, deixando de lado quem ali habitava, e interagiu numa área de floresta que cobre quase metade do território brasileiro. Assim refletiu Ribeiro (2015, p. 278), os “novos povoadores tudo ignoram; veem a floresta como obstáculo. Seu propósito é tombá-la, para convertê-la em pastagens ou grandes plantios comerciais.”

Com o passar da ocupação e seu desenvolvimento, os povos originais foram substituídos por uma população miscigenada com traços de colonizadores, indígenas, negros, reorganizando o modo de vida nesse tão vasto território. Uma vez tão vasto, tão cheio de peculiaridades e identidades. Conforme Adélia Engrácia,

refletindo acerca do assunto, conclui que com o aumento das “atividades agrícolas e pecuárias e a efetiva política Pombalina de “civilizar” compulsoriamente o indígena, começou a formação de uma classe agrária, dele provinda. Principiava a nascer, o caboclo da Amazônia” (OLIVEIRA, 1988, p. 75).

Segundo o censo do IBGE (2010), a população rural do estado do Amazonas é de 728.495.000 indivíduos, um número expressivo tendo como base a população total que gira em torno de 3.483.985 habitantes. Não há como ignorar a ocupação da várzea amazônica, e nela inserida a sua produção espacial particularmente frisando o seu modo de vida rural e cultural enraizado na agricultura brasileira, especialmente a familiar relacionando a educação escolar ribeirinha como parte integrante desse processo. Os atores principais da referida pesquisa compõem o que é conhecido por camponês amazônico, ou ribeirinho. É dentro desse cenário que ele produz e reproduz suas culturas, ensinamentos, saberes que serão passados de geração a geração. É no campo, na produção agrícola familiar, que ribeirinho contribui para a formação da produção do seu lugar, embora a expansão do capital mudou a relação homem e natureza. Dessa forma:

A economia camponesa é um tipo específico da organização da produção. A família segundo o autor é a unidade básica multifuncional, é a determinante final na organização interna das unidades camponesas, devido a que a mão de obra é o elemento tecnicamente organizativo de qualquer processo de produção (CHAYANOV, 1974, p. 47).

É necessário que se abra a reflexão para o conceito de camponês, sujeito esse que por vez é indefinido ou usado meramente como figura de linguagem ou estereótipo típico de quem reside nas áreas rurais ou ribeirinhas. São sujeitos sociais marcados pelo seu modo de vida considerando suas relações de produções capitalistas e/ou familiares, tendo como peça fundamental a sua relação com a terra, águas e floresta. O camponês pode ser um pequeno produtor, e pode ter interações com outros camponeses, internas ou externas. Pode ser reproduzido como camponês amazônico, sertanejo, camponês ribeirinho ou rural. O camponês ribeirinho guarda consigo a singularidade, que se revela na sua forma única de lidar com ambiente amazônico de várzea e terra firme, por isso concordamos com Gonçalves (2010), quando esse autor afirma que a Amazônia é, sobretudo, diversidade e complexidade.

Sobre o termo camponês aplicado a Amazônia, Cruz (2007) usa o termo camponês Ribeirinho e Witkoski (2006) camponês Amazônico, ambos aplicados nos mesmos sentidos, onde o camponês Ribeirinho ou Amazônico é analisado na sua polivalência, pois este campesinato se apropria dos ambientes “terra, água e floresta” para se reproduzir enquanto tal. As características essenciais dos camponeses que vivem as margens dos rios (caboclos, ribeirinhos) são sua flexibilidade e resiliência. É nesse ambiente de agricultura familiar, que nasce a sua primeira “escola”, é através da oralidade, que surgem seus primeiros saberes, não o currículo escolar global ou nacional que inicia a sua formação social e sim o regional, sua prática diária, sua relação com o ambiente, passado de geração em geração, sobre tudo que foi, é e será construído nesse espaço geográfico amazônico. Dessa forma:

É importante considerar que todo esse processo de ocupação na Amazônia se deu obedecendo às condições naturais da região caracterizadas pelas inúmeras vias fluviais. Os ribeirinhos, que atualmente habitam as margens dos rios, paranás, furos, lagos e igarapés, no estado do Amazonas, constituem a maior população rural daquela unidade da federação (CRUZ, 2007, p. 13).

Oliveira (2000) reforça que existe um tripé para formação da fronteira na Amazônia: a destruição das formas espaciais existentes, a criação de resistência e a reconstrução de formas e conteúdo. Nesse aspecto a oferta de escolarização/educação ribeirinha deveria reconstruir-se a partir dessa compreensão de uso do espaço, não sendo um lugar de perda e sim possibilidades. A educação é um direito de todo cidadão, devemos entender que a mesma é direito acima de tudo daqueles que estão distantes dos centros urbanos, como por exemplo: comunidades rurais/ribeirinhas, comunidades quilombolas, comunidades indígenas, entre outras. O ensino de qualidade deve alcançar a todos.

Assegura a Constituição Brasileira no Art. 205 a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Os processos educativos devem também possibilitar às comunidades rurais e ribeirinhas desse extenso país que é o Brasil a agregar relevância na construção do seu próprio currículo escolar e práticas pedagógicas. Nesse aspecto o componente curricular: Geografia é o que mais dialoga em ambientes onde a terra, água, floresta são fundamentais na

construção do saber. A agricultura brasileira associada a grandes propriedades monocultoras e agroexportadoras é fruto de um esquecimento que nega a contribuição do campesinato para a sociedade.

Definido como uma forma social de produção, o campesinato corresponde a um modo de vida e a uma cultura. Muitas vezes tornando-se invisível ou deixado de fora do tempo cíclico e urbano, esse então servindo de fator de escolarização homogênea, para realidades, que embora sejam similares, não são iguais. São tempos ecológicos e urbanos que devem ser colocados no centro da reflexão sobre a educação amazônica. As temporalidades das sociedades modernas são complexas, diversas e contraditórias. É necessário um leque de informações oriundos de outros campos de saberes, para deciframos o tempo e a sua relação com a natureza e a sociedade. A história por exemplo é a ciência dos homens, no tempo. É claro que não é exclusivamente para a história como ciência que o tempo é fundamental, pois ele é também um componente crucial na vida cotidiana das pessoas, não somente no sentido biológico, mas sobretudo no que diz respeito à produção de sentido que fazemos sobre nossa existência.

As abordagens sobre o tema evocam o tempo ligado ao tempo da natureza, ao tempo das pessoas e das cidades, ao tempo cosmológico, ao tempo físico, tempo da consciência, ao tempo do espírito, enfim são várias as abordagens sobre o tempo que comumente subentende que o tempo cronológico é o tempo vivido. No que se refere a geografia como ciência, que também investiga não só o tempo, mas também o espaço, essa ciência que para a pesquisa proposta toma por referência a complexidade dos ambientes de várzea e terra firme no ecossistema amazônico, e aponta o tempo cíclico, o tempo da natureza como um mundo vivido por cada sujeito. A condição, que se submete, e aceita a ordem da Natureza. Mas é também o tempo da administração (local, regional e central) que as supervisiona ao mesmo tempo autor e coadjuvante nesse processo de organização socioespacial amazônica. O tempo cíclico, nos coloca numa sucessão repetida e constante de atividades, como num ciclo que possui um começo, um meio e um fim, o que nos remete ao tempo da natureza, exemplificados pelas enchentes e vazantes. Destarte:

Esta sequência temporal dentro de um ciclo, repetitivo, constante é, por excelência, o tempo do camponês, daquele que pauta a sua existência laboral segundo os ritmos da própria actividades agrícolas, que inspecciona a programação das rotinas, que estipula e recolhe os impostos. O tempo

das estações é o tempo do cotidiano, o tempo do trabalho, o tempo dos impostos, o tempo da fiscalidade (SALES, 2006, p. 23).

E na outra ponta de análise está o tempo acíclico, o tempo urbano, onde o relógio, o tempo cronológico dita o ritmo de produção e trabalho, que independe de fenômenos naturais, ecossistemas, nem tampouco de ambientes alagados ou secos, ele acontece e se sobrepõe ao ritmo de vida das pessoas. O tempo acíclico nesse caso é uma reprodução capitalista. As realidades a serem analisadas serão as de: terra firme e várzea amazônica sob o ponto de vista sociocultural e se as ofertas de políticas públicas de educação urbanocêntrico atende as perspectivas dos modos de vida e produção de trabalho das mencionadas localidades. Ressaltando sobretudo o regime das águas dos Rios Negros e Solimões com suas enchentes/cheias e secas/vazantes, e como essa dinâmica hidrológica influencia na organização socioespacial das comunidades apresentadas na pesquisa. É o tempo das águas, que no fim influi poderosamente na evolução histórica, social, política e econômica da Amazônia, sendo que:

Rio é destino. Que os rios se unam na mesma esperança e na mesma vontade que o navegante do rio inteiro amarra ao leme de sua intuição ou predestinação. Nos rios abre-se um cenário de terras e florestas. A Amazônia nasce, desenvolve-se, perdura, segundo o evangelho do rio (TOCANTINS, 2000, p. 266).

No Estado do Amazonas, as cidades localizadas às margens dos rios convivem com a realidade da subida e descida das águas, principalmente aquelas situadas em áreas planas, acarretando mudanças diárias na vida das famílias, sobretudo no que diz respeito a saneamento básico, saúde, habitação, trabalho, renda e educação. Esta realidade é mais evidente se visualizarmos o cotidiano das famílias que vivem às margens dos rios amazônicos ou em áreas de várzea. A Amazônia Brasileira possui uma variação de níveis de águas que ocorrem por todo ano, são fenômenos naturais distribuídos por várias localidades da extensão do Rio Amazonas.

O rio Amazonas tem uma extensão de 7.008.370 km² e possui vários nomes e diversos afluentes em seu curso no Peru. Em fronteira com o Brasil, ele recebe o nome de Solimões, no município de Tabatinga, estado do Amazonas. É quando ele segue o seu curso para encontrar o Rio Negro, que fica próximo à cidade de Manaus, onde recebe o nome de Rio Amazonas. Além de percorrer territórios do Peru, Brasil, Colômbia, Bolívia, Equador, Guiana e Venezuela, no Brasil o rio se

estende por 3.843.402 km² e banha os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia, Roraima, Pará e Mato Grosso. Por possuir afluentes em ambos os lados de suas margens, e por estarem nos dois hemisférios (norte e sul), ele tem dupla captação de águas das cheias de verão. Com o degelo nos Andes e a estação de chuvas na região Amazônica, ocorre o fenômeno das cheias que atingem os municípios que estão nas margens dos rios Solimões, Amazonas, Tapajós, Negro, Juruá, Purus, Japurá, Madeira, entre outros. Nesse sentido:

O período de chuvas ou forte atividade convectiva na região amazônica é compreendido entre novembro a março, sendo que o período de seca (sem grande atividade convectiva) ocorre entre os meses de maio a setembro. Os meses de abril e outubro são meses de transição entre um regime e outro (FISHER, MARENGO e NOBRE, 1998, p. 51).

As cheias e as vazantes são fenômenos naturais que impactam diretamente no modo de vida do homem amazônico, uma vez que a sua relação com as terras, água e florestas ultrapassam gerações e são elas que ditam o seu tempo não só cotidianamente, mas também o de vida, tornando assim um tempo cíclico que obedece a dinâmica natural, como por exemplo o tempo entre semear, plantar e colher, ou a subida e descida das águas, é por essas relações que o ribeirinho amazônico organiza o seu cotidiano, não pelo tempo cronológico ou urbano, onde o relógio ou a carga horária é o seu senhor. O que está sendo analisado é a várzea amazônica e suas dinâmicas que influenciam na relação homem e natureza e posteriormente o tempo da natureza em relação ao tempo urbano na perspectiva das ofertas educacionais de ensino básico para os filhos e netos do camponês ribeirinho (aquele que vive à margem dos rios), pois:

O rio Amazonas possui em suas margens grandes extensões de terras baixas, conhecidas como várzeas. Estas terras são inundadas por seis meses pelas enchentes, característica natural da Amazônia. Quando ocorre a enchente dois processos importantes ocorrem nas várzeas: o primeiro é a deposição sedimentar que aumenta os diques marginais, popularmente conhecido como “crescimento da terra” e o segundo corresponde ao processo natural de fertilização do solo, o qual fica rico em nutrientes propício a agricultura de ciclo rápido e também é muito utilizado para a criação de animais (SOUZA E ALMEIDA, 2010, p. 2).

É nessa realidade amazônica que ocorrem os impactos naturais e sociais, provenientes dessas mudanças climáticas, alternando entre viver em terrenos alagados ou extremamente secos, em determinados momentos do ano, tais como: deslocar suas famílias e criações para as áreas mais altas, dificuldades na oferta educacional de ensino básico, perda de porções de seus terrenos para o fenômeno

das terras caídas, escassez de recursos naturais para a sua produção, dificuldade de locomoção fluvial entre outros. A distribuição geográfica das cidades mostra predomínio da localização destas as margens dos grandes rios, pois estes servem de ligação entre elas, pois a rede rodoviária é reduzida, tornando a rede fluvial de vital importância para a dinâmica dessas localidades. Estas características de impactos e convivências sócio naturais permitem ao amazônida criar novas formas de relações de produção e aprendem a conviver com as grandes vazantes e com as grandes cheias do rio Amazonas e seus afluentes. Segundo Alencar (2002), as pessoas costumam residir mais nas margens dos rios de água branca, ou seja, nas várzeas por oferecerem mais alimento, como o peixe e facilitarem a produção agrícola de ciclo rápido como também a criação de animais. O ribeirinho da várzea vive um eterno recomeço, um tempo cíclico, seja pela relação de produção, seja pela enchente e Vazante. Sternberg (1998, p. 1) reflete:

A planície amazônica contém duas ordens de paisagens inteiramente diferentes: as várzeas e as terras firmes. Foram as “várzeas”, fimbrias de terras alagadiças nas imediações dos rios, que suscitaram o conceito de “terra imatura”, tão frequentemente identificado com a totalidade da região.

Mesmo diante de impactos naturais ou de ações antrópicas, a várzea amazônica é um ecossistema peculiar e diverso, onde o seu habitante, gerou mecanismo de adaptação a esse ambiente, criando uma liberdade de agir diante do tempo da natureza e suas dinâmicas, elaborando alternativas sociais e ambientais para que seu modo de vida resista e seja passado para as gerações futuras. O ribeirinho amazônida, seja em ambiente de várzea ou terra firme é de certa forma um movimento de resistência as mudanças atuais, onde o tempo global urbano quer encaixar o seu tempo nos diversos modos de vida e territórios a fora.

Particularmente a Amazônia brasileira é composta por dois espaços territoriais distintos: áreas de terra firme e várzea. Esta última é onde ocorre de forma mais intensa o fenômeno da enchente e vazante dos rios, que interferem de sobremaneira nas condições de vida das populações rurais e urbanas, sobretudo aquelas situadas à margem dos rios amazônicos. Sustenta Fraxe (2004), que a terra firme abarca a maior parte da Amazônia, composta de florestas densas, que se estendem por uma área de aproximadamente 234 milhões de hectares. São terras relativamente altas, que ficam livres de inundações decorrentes da subida dos rios, convindo a ser refúgio para aqueles que se deslocam da várzea neste período. A

várzea, diferente da terra firme, são áreas inundáveis situadas às margens de rios de águas brancas ou barrentas (PEREIRA, 2007). Este ambiente corresponde a planícies baixas e inundáveis que evidenciam um modo particular de vida por ser a região na qual a dinâmica das águas se dá de forma acentuada.

Estes espaços territoriais empregam-lhe características diferenciadas e influenciam na organização das comunidades amazônicas. Segundo Pereira (2007, p. 15), “no ecossistema de várzea existem, quatro estações climáticas devido à falta de sincronização entre o regime fluvial e o regime pluvial (chuvas), são elas: a enchente (subida das águas), a cheia (nível máximo das águas), a vazante (descida das águas) e a seca (nível mais baixo das águas).”

Meireles (2006, p. 39) aponta que,

[...] o “inverno amazônico, a estação chuvosa, acontece, como no restante do Brasil, entre outubro e abril. O “verão” amazônico, a estação da seca, com bem menos chuvas, vai de maio até setembro. A maior parte da Amazônia apresenta essas duas estações. Mesmo durante o verão (a estação seca), a umidade permanece alta, em geral superior a 60%.

Estas estações vão contornar a dinâmica das águas, que se expressa por uma fase terrestre e outra aquática, e cada fase fará com que a população que vive nesses ecossistemas se adapte e crie mecanismos para que suas relações sociais e de subsistência produzam e se reproduzam apesar dessa dinâmica que acontece desde sempre, porém em cada tempo com novos desafios a serem superados. Não apenas a cheia que impacta no cotidiano, em épocas de grandes vazantes a população também sofre, pois fica inviável o acesso a muitos lugares. Vários afluentes de rios chegam a ficar secos, tendo grandes prejuízos ambientais, econômicos e sociais, como por exemplo a distância e a dificuldade do caminho dos estudantes até o lugar onde fica localizada a escola da comunidade. Tal como afirma Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 30), a “Amazônia surge e se desenvolve no âmago e nos dilemas da moldura da civilização euroantropocêntrica”.

A ideia de que esses povos sustentam um modo de vida estritamente tradicional não deve ser considerada, tal como se vivessem de modo estático e congelado. Suas manifestações culturais e sociais se expandem pelo mundo urbano e vice-versa, assimilando algumas práticas e rejeitando outras. Ainda que reproduzam manifestações ditas tradicionais em suas vidas cotidianas, não podemos afirmar que esses grupos sociais não estejam inseridos em um processo

progressivo de diferenciação e transformação. Os autores afirmam que esse modo de vida tradicional influencia e sobre influência pelo mundo urbano e centralizador, e nas políticas públicas educacionais ofertadas nas escolas municipais de terra firme e estaduais de várzea do qual a pesquisa analisa e compara, essa afirmação não seria diferente.

Enfim para se entender o ensino ofertado nas comunidades rurais/ribeirinhas dessas localidades do País é necessário antes, entender a produção do espaço geográfico amazônico como fator primordial para construção desse cenário de saberes. Quem de fato exerce influência, e a necessidade dessa reflexão ser reconhecida e debatida para que uma vez levantada venha a se tornar alvo de políticas públicas que almejem mudanças onde o ator principal, o caboclo-ribeirinho e a posteridade da sua herança cultural faça parte da rotina das propostas políticas pedagógicas não apenas das escolas que são os objetos da pesquisa, mas sim se torne um processo social homogêneo, autônomo e não mais associado a representantes com modos de vida tão distantes da realidade local. Pinto através de Euclides da Cunha dizia: “A Amazônia assim apresentava-se em estágio primitivo de evolução, vivendo próxima ao estado da natureza, portanto a margem da história.” (PINTO, 2008 p. 202) O autor deixou de considerar que o maior promotor do desenvolvimento regional amazônico é o ribeirão, atravessando o tempo, fazendo da natureza, um modo de resistência. Os seus modos de vida constituem uma variante sociocultural típica da sociedade nacional que, embora comporte algumas diferenciações funcionais, segundo o tipo de produção em que se engaje a população, apresenta suficiente uniformidade para ser tratada em conjunto como uma parte importante do Brasil.

1.1. MODELO URBANO – DIRETRIZES E BASES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PARA O FUNDAMENTAL II DO ENSINO BÁSICO BRASILEIRO

Ao propor uma reflexão sobre a educação brasileira, e seu recorte regional, é necessário lembrar que só em meados do século XX o processo de expansão da escolarização básica no país começou, e que o seu crescimento, em termos de rede pública de ensino, se deu no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980. A educação no Brasil historicamente se dá com a chegada dos Jesuítas, que eram catequistas e professores ligando a religião ao processo de ensino, como vimos atualmente essa

herança em muitas escolas católicas espalhadas em nosso país. Logo que chegaram ao Brasil, os padres jesuítas lançaram as bases da catequização, com a criação das primeiras casas, as casas de bê-á-bá, dando início à educação colonial em seu sentido restrito, por meio da atuação com suas escolas de ler, escrever e contar e, posteriormente, em seus colégios na cidade de Salvador.

Dessa forma:

Estas casas, ou residências ou ainda recolhimentos, recebiam os meninos índios para serem catequizados e instruídos e se destinavam também a abrigar os padres aqui na colônia, bem como os órfãos vindos de Portugal e os da terra, a fim de lhes dar assistência e formação religiosa. [...] A vinda de órfãos de Portugal contribuiu grandemente como um motivador a mais para a já necessária construção de casas (residências ou recolhimento) e representou um reforço na conversão dos índios, uma vez que os jesuítas utilizaram como estratégia de catequese e instrução os órfãos para atrair os meninos índios (MENARDI, 2010, p. 159).

Assim marca-se o processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões espalhados pelo Brasil. Desse modo, trataram de organizar o sistema educativo, pois eles viam a educação como ferramenta de domínio religioso e difusão da cultura europeia nas terras indígenas. Dessa forma, “foram se infiltrando aos poucos nas aldeias, levando os fundamentos de uma educação religiosa dedicada à propagação da fé e do trabalho educativo” (AZEVEDO, 1976, p. 10). A educação formal no Brasil tem início em 1549 quando o padre Manuel da Nóbrega chegou ao país. O letramento era restrito aos meninos, que aprendiam a ler e a escrever, ao mesmo tempo que eram convertidos ao cristianismo. O principal objetivo dos jesuítas era a propagação de ensinamentos religiosos aos seus alunos, de quem esperavam obediência total. Em 1759 o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas e impôs novas regras. O ensino se tornou estatal. Em 1760, apesar de não haver formação docente específica, houve concurso para professores. O fato de inexistir formação fez com que muitos padres se tornassem professores, o que mantinha a proximidade entre religião e educação. Mas as aulas começaram oficialmente 14 anos depois, ou seja, em 1774.

Nesse grande intervalo, professores particulares ensinavam os filhos das famílias que tinham essa possibilidade em termos financeiros. Havia um título de nobreza reservado aos professores, que também eram isentos de alguns impostos. Apesar disso, não eram compensados adequadamente. As aulas eram chamadas de aulas régias, mas após a demissão do marquês de Pombal D. Maria I mudou o

nome para aulas públicas. No período imperial era muito difícil passar no concurso de professores. Precisando aumentar o quadro docente, o Estado admitia professores sem habilitação, mas pagava menos a eles. A dificuldade, no entanto, era premiada com a garantia do cargo vitalício, apesar de que a remuneração não compensava. Foi somente em 1835 que surgiram as primeiras escolas de formação de professores. Contudo, os valores morais e religiosos eram os mais valorizados, mais ainda do que o conhecimento detido pelos docentes.

Não se reconhecia a importância da educação. Por esse motivo, os pais não colocavam os filhos na escola com 5 anos, conforme recomendado pela reforma, ou logo que eram alfabetizados eram retirados da escola. Somente muitos anos depois, a responsabilidade da educação coube ao Estado. Mas os professores não eram preparados para lecionar. Tornavam-se professores as pessoas que tinham simplesmente recebido alguma instrução, as quais eram em sua maioria padres e pessoas letradas. A democratização da educação foi finalmente alavancada em 1920 por Anísio Teixeira que era jurista/educador e combateu à restrição da educação a uma minoria, bem como à relação da educação com a religião.

Assim:

Não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e de conviver e de participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão (TEXEIRA, 1957, p. 63).

O pensamento que norteia a pesquisa representa também a preocupação do precursor da educação com oferta a todos os cidadãos brasileiros. Essa "escola comum" deveria ser, também, uma "instituição essencialmente regional, enraizada no meio local, dirigida e servida por professores da região, identificada com seus mores, seus costumes" (TEIXEIRA, 297, p. 64). Quem faça um exame atento dessas questões e propostas de Anísio certamente irá inferir que não é a primeira vez que o educador apresenta uma solução para as vicissitudes da escola básica no país. Anísio lutou pela implantação de um verdadeiro sistema de ensino, criando serviços centralizados de matrícula, de frequência e obrigatoriedade escolar; organizou um sistema de ensino que se estendia do pré-escolar à universidade. Em 1939 foi criado o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Paulo Freire, um dos maiores pedagogos do mundo, propõe trabalhos

em educação popular. Em 1971, o ensino passou a ser organizado em primário, ginásio e colegial e obrigatório até os 14 anos de idade.

Podemos concluir que a precariedade na educação é um dos problemas sociais latentes do nosso país. Isso porque o ensino foi criado de forma que a sua importância foi secundarizada, seguindo apenas uma política de adequações a realidade nele inserida. A educação é uma das dimensões essenciais na evolução do ser humano, pois em cada conquista rumo à civilização, faz-se presente junto a esta, a necessidade de transmissão aos semelhantes. Assim, pode-se dizer que a educação nasce como meio de garantir às outras pessoas àquilo que um determinado grupo aprendeu. A sociedade vai mudando e a oferta da educação precisa mudar junto. Não se pode universalizar a oferta de ensino em um país tão heterogêneo e cheio de particularidades populacionais. Os saberes de cada grupo distintos podem ou não criar necessidade de se integrar ao currículo do modelo urbano de educação, que é o modelo amplamente vigente nas diversas escolas brasileiras, sejam elas na cidade, no campo, nas áreas litorâneas ou nas comunidades ribeirinhas. Várias realidades de modo de vida, apenas um currículo oferecido, preso e engessado ao modelo e necessidades urbanas. Em um país sócio e culturalmente heterogêneo, a oferta de educação é homogênea e não considera as inúmeras regionalidades presentes nas diversas comunidades Brasil adentro. O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC foi criado em 1930 com a proposta de universalizar a educação, porém a presente pesquisa se posiciona a refletir que o ensino educacional do Brasil não contempla os diversos “brasis” com suas regionalidades, com seu modo de vida onde a cidade, o urbano com seu tempo acíclico não se encaixam nesse modelo de contagem de horas e produção de conhecimento e trabalho. A problemática vai além da prática pedagógica onde só a comunidade escolar pode resolver as diferenças do currículo urbano em escolas rurais e ribeirinhas, o modelo repassado a essas localidades é em sua gênese flexível porém a adequação depende de uma base comum para cotidianos escolares com essas especificidades provenientes do tempo cíclico da natureza, tais como enchentes e vazantes, cheias, churras torrenciais, secas, tempo de colheitas, transporte e material didático adequado ao seu modo de vida entre outras demandas, festas religiosas etc.

Nessa trajetória de vida, a sociedade constrói o espaço, subordinado a natureza, e suas “regras”. A lógica da natureza precisa ser observada e ser objeto de estudo da geografia. Se “o espaço é construído pela sociedade, pelos homens, a partir de seu trabalho e de sua vida, a natureza torna-se recurso de que ela (a sociedade) dispõe, algumas vezes condicionando o desenvolvimento, noutras facilitando” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 96). Revelando a realidade do espaço, a paisagem é parte desse processo. Dessa forma, “o espaço é construído ao longo do tempo da vida dessas pessoas, considerando a forma como vivem, o tipo de relação que existe entre elas e que estabelecem com a natureza” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 97). A paisagem é o resultado do processo de construção do espaço e funciona como recurso pedagógico das escolas ribeirinhas, sendo parte do currículo, desde o docente até pratica dos discentes na construção do saber. O ensino da geografia alcançaria as suas “práxis”, nesse vaivém constante que é a produção e a reprodução do espaço geográfico. Do mesmo modo:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores. Movimentos, odores, sons, etc. (...) A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão (SANTOS, 1988, p. 61-62).

No que diz respeito a oferta de educação aos cidadãos brasileiros, a Lei de nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), é a que estabelece a finalidade da educação no Brasil, como esta deve estar organizada, quais são os órgãos administrativos responsáveis, quais são os níveis e modalidades de ensino, entre outros aspectos em que se define e se regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição. Os órgãos responsáveis pela educação, em nível federal, são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), a Delegacia Regional de Educação (DRE) ou Subsecretaria de Educação. E, por fim, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME). A educação básica no Brasil constitui-se do ensino infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio. Outras modalidades brasileiras de ensino são: Educação de jovens e adultos (ensino fundamental ou médio); Educação profissional ou técnica; Educação especial; Educação a distância (EAD).

Essas diretrizes fixaram normas para elaboração da base curricular nacional da Educação Básica, com as disciplinas assumindo a organização por área do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias). Nesse mesmo período foram promulgados também os Parâmetros Curriculares Nacionais (para o Ensino 1 Pela Lei no 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, foi ampliado para nove anos. Dentre as disciplinas que formam as ciências humanas e suas tecnologias está a Geografia. A importância desse componente curricular na respectiva pesquisa traz à tona a necessidade de uma reestruturação do ensino levando em conta as mudanças não só vividas pelo mundo, mas acima de tudo as compreensões sociais e do modo de vida dos estudantes, pois:

A geografia escolar, para dar conta desse objeto de estudo, deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia do formalismo teórico da ciência (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 7).

Tal como já foi dito, o currículo escolar, os conteúdos abordados, as metodologias utilizadas, a prática pedagógica dos docentes, os recursos utilizados, os desafios/possibilidades encontrados e, sobretudo o conhecimento prévio dos estudantes diretamente relacionado ao regime das águas e o modo de vida e como serão postos em prática no seu cotidiano é de extrema relevância para a pesquisa. Currículo é acima de tudo uma construção social. A estrutura curricular desta disciplina vai além de uma ciência meramente descritiva como outrora ela era significada, compreender a evolução do pensamento geográfico e sua importância nos dias atuais tem sido um dos grandes desafios dos estudiosos e docentes ligados a esse saber. A ciência geográfica vem a algum tempo buscando promover o exercício das reflexões críticas acerca do espaço ao seu redor. O aluno é motivado a ver o mundo a partir de sua realidade comparando-a com o nacional e o global. Embora os parâmetros curriculares sejam estabelecidos pelas secretarias estaduais de educação – o que faz com que diferentes perspectivas sejam adotadas, incluindo as abordagens regionais –, a estrutura curricular segue a mesma organização para todo o ensino básico do país, flexibilizando menos que o necessário as diferentes realidades e dinâmicas sociais da aprendizagem dos discentes brasileiros, em especial os ribeirinhos.

1.2. EDUCAÇÃO RIBEIRINHA: DIRETRIZES E BASES PARA EDUCAÇÃO

Quem é o povo deste pedaço de Brasil? É importante analisar como esses brasileiros participam da construção do saber dessa enorme nação. Não é possível mais ignorar a contribuição de saberes que essa população que vive à margem dos rios amazônicos insere no resultado total do cenário da educação brasileira. Para os povos ribeirinhos, os rios são o centro da sua vida: deles extraem grande parte de seus alimentos e deles dependem para ir e vir. Por isso, parte dessas escolas adota um calendário letivo adaptado ao ciclo das águas. Em nossa vida o contato com os espaços e cotidiano ribeirinho sempre resultaram em encantamento e indagações, fosse pelos aspectos geográficos do lugar ou pelos saberes e modo de vida rico em conhecimentos que são vividos e reconstruídos diariamente mantendo viva a identidade do ribeirinho amazônico. Esses contatos não foram só de fundamental importância para nossa formação como cidadão, mas também por incitar-nos a buscar compreender as lacunas, dificuldades e possibilidades da educação na escola de várzea. Para Arroyo (2003, p. 17), o “que ocorre é que as classes dominantes projetam uma educação única para todos, e um sistema de educação escolar único”.

Causando assim um processo de homogêneo, utópico, mas fazendo um padrão único e uniforme, a educação para todas as realidades e sujeitos pela padronização homogeneizada. Esse pensamento tem priorizado os saberes de uma única cultura que intermediada pela política de dominação tornou-se predominante. A escola ribeirinha busca significação própria, buscando seguir viva nessa imensidão de culturas presentes no mundo. Ela está entrelaçada com o modo de vida, sua vivência e sua sobrevivência, construindo assim a sua identidade particularidades. Não é possível fazer uma educação generalizada como se todos os povos fossem homogêneos e vivenciassem as mesmas necessidades e curiosidades, é necessário entender que como partes de um mosaico a educação brasileira é composta por partes independentes, porém atuantes entre si, completando-se contrariando a ideia que se repelem. Logo, é uma educação pensada não somente como um currículo, atividades diferenciadas ou adaptadas, mas em uma educação em que o contexto é totalmente contrário ao urbano, ao currículo mínimo padrão, uma educação que leve em consideração o educando e o contexto do educando, sua cultura, seu modo de vida, suas limitações e ações que o identifique como ribeirinho.

Para Hage (2005, p. 7):

[...] a educação escolar do povo ribeirinho advém por meio de um modelo educacional precário marcado pela presença de uma escola multiseriada sem infraestruturas e espaços adequados, currículos deslocados da realidade, materiais educacionais escassos, merenda escolar diminuta e professores sobrecarregados ao assumirem outras funções como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc. impactando negativamente no planejamento e na organização do trabalho pedagógico.

Pois:

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades (OLIVEIRA, 2018, p. 57).

Cercados pela maior diversidade de fauna e flora do planeta, em um ambiente de água abundante e ricos saberes culturais, medicinais e de possibilidades de troca com outras comunidades, como as indígenas, essas escolas têm a oportunidade de oferecer uma educação rica em possibilidades e peculiaridades, tais como: manejo da floresta, cuidados com o solo, preservação e manutenção dos recursos naturais, agricultura familiar, extrativismo entre outros saberes que não estão inseridos nos currículos curriculares de ensino porém são repassados de geração em geração dando continuidade na importância da resistência do seu modo de vida. Os discentes brasileiros necessitam do seu exercício da cidadania, devem ser oferecidos a eles, educação plena e de qualidade mesmo que estejam nos rincões mais distantes desse país, mesmo que estejam a margem dos rios amazônicos, ou no interior do Brasil, ou no sertão brasileiro, a educação deve ser oferecida com equidade. Dessa forma, o que chamamos de “equidade implica educar de acordo com as diferenças e necessidades individuais, sem que as condições econômicas, demográficas, geográficas, étnicas ou de gênero acarretem um impedimento à aprendizagem” (UNESCO, 2019 apud FERREIRA e SANGALLI, 2020, p. 2).

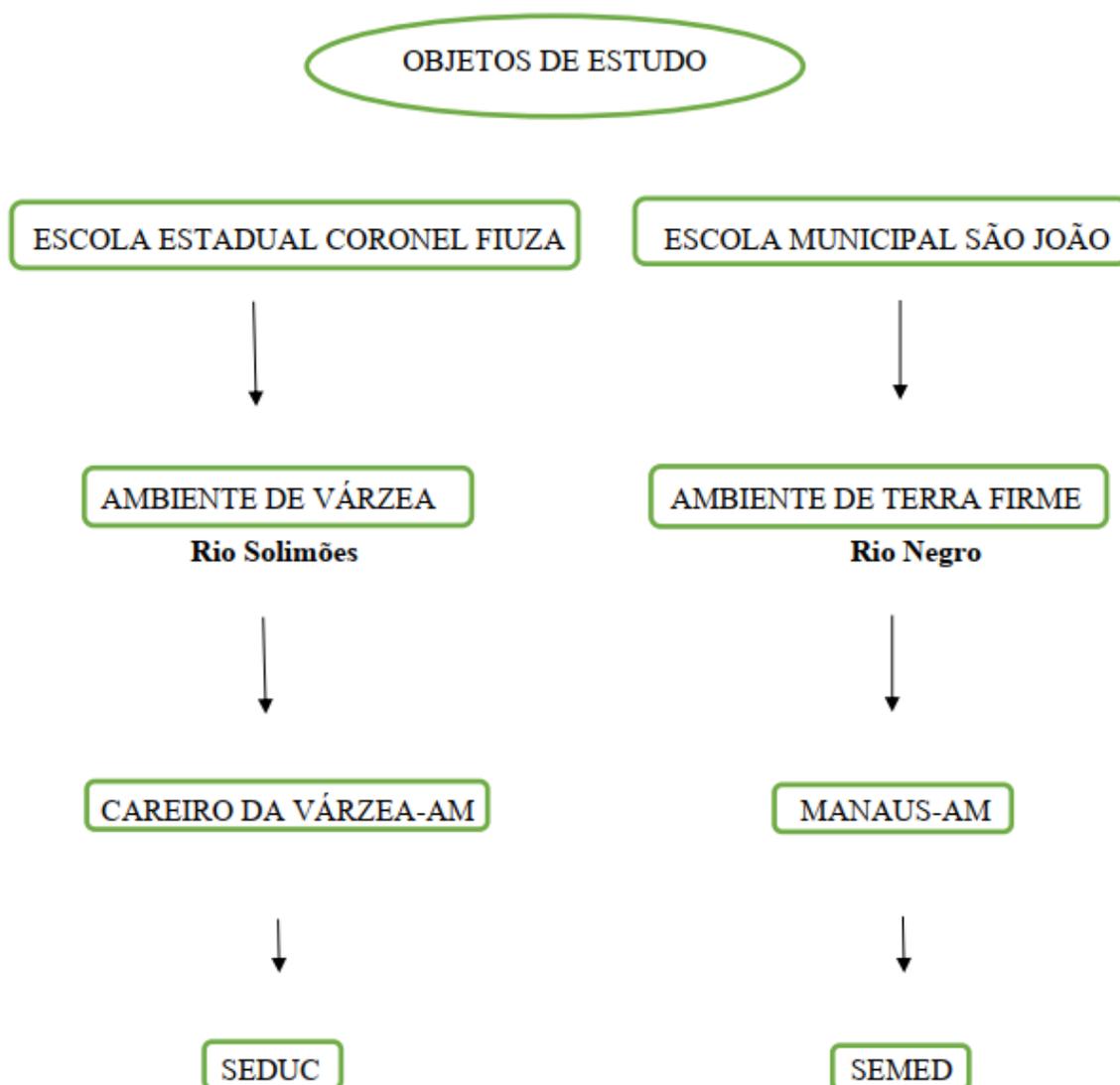
O Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica na resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e esclarece no parágrafo único que “a identidade da escola do campo é definida pela sua

vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes”. Esse conceito atenua as discussões e reflexões de que a escola ribeirinha, deve preparar-se nos aspectos físicos e estruturais e adaptar as ações curriculares à sua realidade. Ações pedagógicas que considere desde os aspectos estruturais até o modo de vida dos sujeitos que moram e estudam no campo – escola ribeirinha, buscando alcançar o respeito às diferenças e oportunizando os alunos com deficiência na escola do campo à possibilidade de um aprendizado melhor e significativo para interagir em meio à comunidade o qual convive. É necessário incluir o estudante ribeirinho as suas práticas pedagógicas e não o contrário. Os procedimentos metodológicos que orientaram a elaboração desta pesquisa foram sequenciados em duas etapas no período de março a dezembro de 2019 e janeiro a março de 2020.

Na primeira, foi realizada uma revisão bibliográfica cujas principais discussões do estudo foram: enchente e vazantes dos rios na Amazônia, questão socioambiental, intervenção das políticas públicas educacionais, contextualização da Amazônia ontem e hoje, educação ribeirinha, educação urbana, ensino da geografia. Na segunda etapa procedeu-se à pesquisa de campo de natureza quantitativa e qualitativa com uso de técnicas e instrumentos específicos para coleta de dados, tais como mapas mentais, entrevistas orais, análise de livros didáticos. Os informantes da pesquisa foram professores e alunos das comunidades pesquisadas e foram realizadas aplicações de formulários com perguntas abertas e fechadas, posteriormente mapa mentais. De posse dessas informações fez-se a análise dos dados norteados pelo referencial teórico do estudo, subsidiando a construção da citada narrativa. As comunidades foram escolhidas a partir da sua localização geográfica em relação a capital Manaus e a sua inserção nos ambientes de várzea e terra firme amazônicos, buscando refletir e entender se o tempo da natureza as influencia, estando geograficamente perto da capital e o porquê dessa prática pedagógica urbana e centralizadora, tornando a aplicação do currículo escolar inviável, ou completamente defasadas em relação modo de vida vigente, o das águas amazônicas. É na região norte que está a maior parte dos ribeirinhos brasileiros: são 350 comunidades compostas por 37 mil pessoas. E as escolas são as próprias comunidades, pois avós, pais e mães também foram alunos.

Os objetos norteadores de comparações foram: Escola São João na Reserva de Desenvolvimento Sustentável da praia do Tupé, município de Manaus inserida no contexto de terra firme, e a escola Coronel Fiuzza no município do Careiro da Várzea, inserida no contexto de várzea amazônica. O desafio é unir os conhecimentos curriculares, ao modo de vida do discente, pois este carrega uma bagagem de vida a mais, carrega uma especificidade do qual depende dela a continuidade.

Figura 1: Organograma dos objetos de estudo da pesquisa



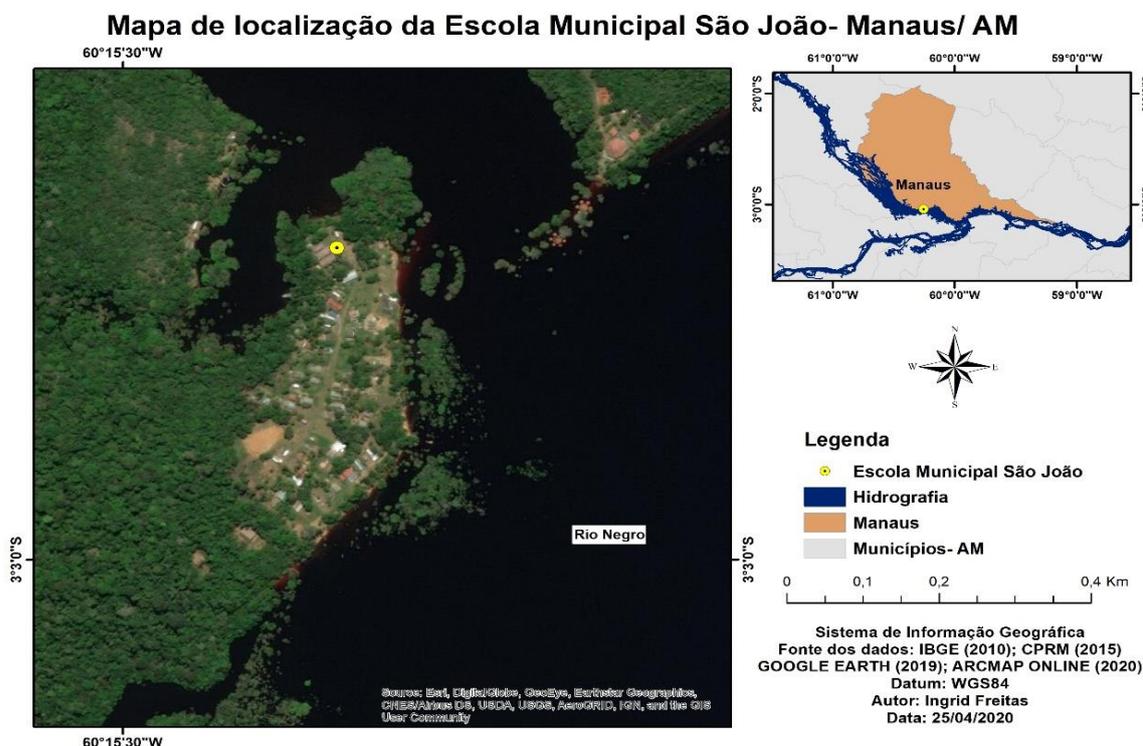
Elaboração: Autora (2022).

ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO

A Comunidade São João - Lago do Tupé, situada na Área de reserva de Desenvolvimento sustentável, através da lei Municipal nº 671/2002, tendo como

finalidade a compatibilização do seu uso com a manutenção das características naturais existentes na Região, permitindo sua conservação para os presentes e futuras gerações. A escola está localizada no seio da comunidade do mesmo nome na margem esquerda do Rio Negro, e está há 34 km da cidade de Manaus, sendo acessada exclusivamente por meio de transporte fluvial.

Figura 2: Localização Geográfica da E.M. São João



Elaborado por: Freitas (2020).

A Escola Municipal São João foi criada pelos comunitários a partir da necessidade de alfabetizar as crianças existentes na localidade, pois em 1993, a responsável foi a Prof.^a Iolanda Borges de Alcântara Araújo, tendo em vista o seu ato de criação em 1994, através do parecer nº 272/1994 de 19 de fevereiro de 1994, pois diante da realidade em 1997 a Prefeitura Municipal de Manaus, construiu-a dentro dos padrões adequados aos objetivos de ensino. A mesma possui 01 Diretor, 02 professoras que atendem a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental 01 (um) apoio pedagógico e professores por semestre letivo que atendem aos alunos que participam do Projeto Professor Itinerante, 01 serviços gerais, 01 merendeira e 01 condutor para um total de 75 alunos. Contendo em sua estrutura física 05 (cinco) salas de aula permanentes, 01 diretoria, 01 cozinha, 01 depósito para a merenda escolar e na extensão da escola um de alojamento com dois compartimentos individuais para os professores. A escola conta também com

um Telecentro de nº 145, onde também fica o espaço alternativo de leitura, uma vez que a unidade de ensino não possui biblioteca. A sala do Telecentro foi inaugurada em 05 de julho de 2013 na gestão do Prefeito Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto.

Possui Programas e Projetos: Professor Itinerante, Mais Educação, Saúde na Escola, PESC, Telecentro, Horta Escolar, Viajando na Leitura e Matemática Viva. Associar Educação e Desenvolvimento Sustentável ainda é, ao nosso entendimento, o melhor caminho a trilhar. De acordo com os PCN's (1997):

[...] a escola se propõe a trabalhar com atitudes, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Comportamentos ambientalmente corretos serão aprendidos na prática do dia-a-dia na escola: gestos de solidariedade, habilidades de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso.

Figura 3: Frente da Escola Municipal São João



Fonte: Autora (2020).

Nesse contexto, na perspectiva de contribuir na construção de um Brasil com oportunidade para todos utilizando para tanto o ensino e aprendizagem. Esclarecer sobre as diferenças que marcam os sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, garantindo não somente o respeito às diferenças, mas atuar no resgate

aos valores e origens étnico-raciais, pois é preciso valorizar devidamente a história e cultura de um povo. O contexto atual a Escola não pode ficar neutra aos acontecimentos como a tolerância às diferenças que pluralidade cultural apresenta, as opções pessoais, de gênero, de religião ou temas contemporâneos como a transversalidade, interdisciplinaridade, inovações científicas e tecnológicas que permeiam a sociedade nos desafia a buscar novas maneiras de pensar e agir a escola que temos e a escola que queremos. Percebemos em nossa realidade escolar alguns problemas como evasão, repetência e reprovação, inclusão de alunos com deficiência, são temas que requerem gestão do conhecimento e mobilização de todos os envolvidos no processo educacional.

No entanto, a partir da construção da proposta política e pedagógica nascida da representação da comunidade escolar é que poderemos superar as dificuldades que a realidade apresenta. A escola municipal São João é de responsabilidade da gestão municipal sendo gerenciada pela SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED. Dentre as finalidades da mesma estão:

CAPÍTULO I - DAS FINALIDADES: Art. 1º A Secretaria Municipal de Educação integra a Administração Direta do Poder Executivo para cumprimento das seguintes finalidades:

I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e níveis – educação infantil e ensino fundamental –, garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município. Sendo classificada como rural sob coordenação da Divisão Distrital da Zona Rural que engloba além Ribeirinha e Rodoviária. A DDZ Rural é composta por 83 unidades de ensino, que atendem ao ensino fundamental, sendo 35 escolas da rodoviária; 21 unidades no rio Amazonas e 29 escolas no rio Negro, totalizando 12.603 alunos, enturmados de acordo com a especificação: educação infantil, ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano), finais (6º ao 9º ano) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Escola Municipal São João corresponde especificamente às 29 unidades escolares

localizadas na área ribeirinha do rio Negro, que atendem 2.159 alunos das modalidades: educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental I e II.

Apesar de estar geograficamente há apenas 34 km da capital Manaus, a escola ribeirinha do Rio Negro possui um calendário escolar especial em relação ao da cidade no qual se inserem as escolas no âmbito urbano. Uma vez que as escolas de ensino regular da capital iniciam suas atividades no mês de fevereiro, as ribeirinhas iniciam e terminam seu calendário precocemente. O início das aulas antecipadas em relação às escolas da capital é por conta da cheia e da vazante dos rios. A análise da presente pesquisa é saber até que ponto os tempos das naturezas causam influência no cotidiano escolar dos alunos das escolas ribeirinhas. As escolas municipais da zona rural possuem um calendário diferenciado devido às especificidades climáticas. Em razão disso, as aulas iniciam em janeiro, seguem até outubro, sem recesso escolar no meio do ano, incluindo alguns sábados letivos por mês. O calendário é amparado pelo Artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e visa, não só a garantia dos 200 dias letivos e 800 horas previstos pela lei, para que os alunos não tenham prejuízo na aprendizagem, como também a aproximação da realidade escolar às peculiaridades das comunidades que vivem na floresta, às margens dos rios tornando a aprendizagem significativa e valorizando amplamente a cultura local.

É necessário interpretar os principais atores sociais desse processo ensino e aprendizagem a margem dos rios amazônicos, e principalmente os desafios encontrados numa educação não pode apenas ser pensada como fator social, mas também acima de tudo, ecológico. Apesar de esse modo de vida ter sido produzido em meio a práticas e existências contraditórias há de levar em conta, a grande extensão territorial e todas as suas riquezas não apenas vegetais ou hidrológicas, mas também social. Esse grupo humano, os camponeses amazônicos oferecem singularidade e especificidades a construção do sujeito social da Amazônia, seja ele vivendo em solo urbano ou não.

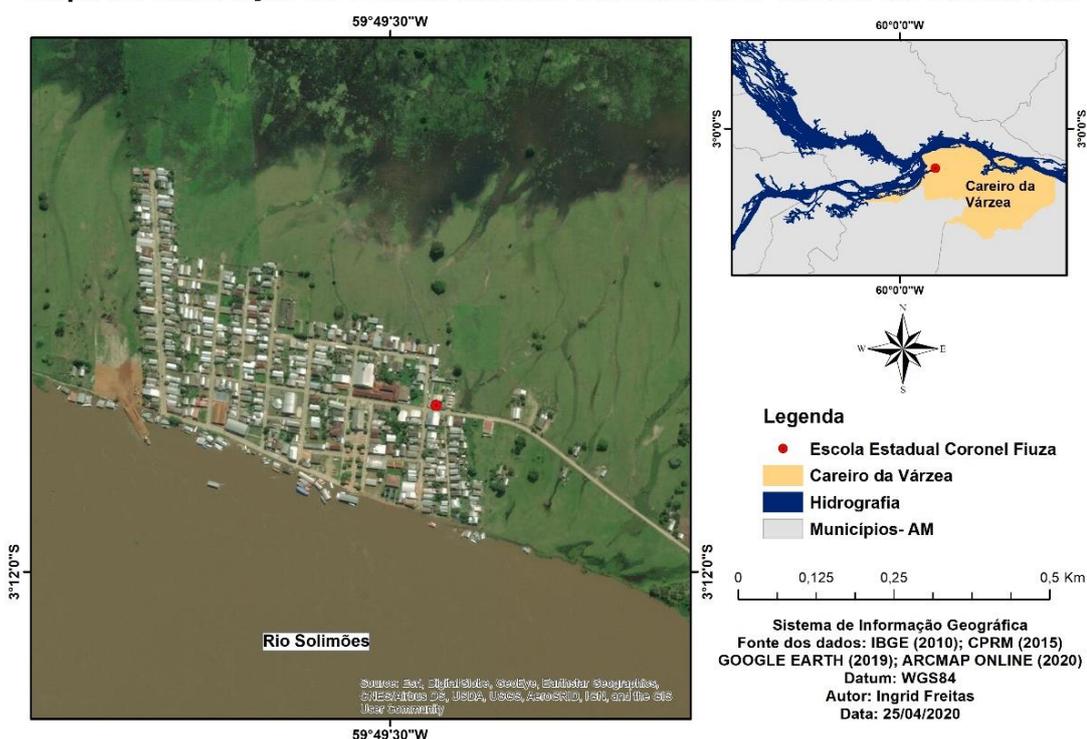
ESCOLA ESTADUAL CORONEL FUIZA

A Escola Estadual Coronel Fiuza está localizada no município amazonense de Careiro da Várzea. Localizado na Região Metropolitana de Manaus (RMM), no estado do Amazonas, foi criado em 30 de dezembro de 1987, através da lei N° 1828 de mesma data, tem algumas especificidades que merecem destaque, são elas: a

sede do município possui 90% do seu território localizado em área de várzea; sendo, também, um dos poucos municípios onde a maior parte da população vive em áreas rurais. Tal fato contraria a realidade vivenciada pelo Brasil e pelo Estado do Amazonas que possui em média mais de 80% da população vivendo em áreas urbanas. A cidade de Careiro da Várzea, a 25 km de Manaus é uma das menores do Brasil com cerca de mil habitantes em seu pequeno núcleo urbano, e está localizada numa ilha, (Ilha do Careiro) um terraço fluvial de formação quaternária, considerada uma várzea alta. Devido às cheias que já ocorreram, a cidade inunda, levando os habitantes a construírem assoalhos de madeira elevados, nas suas próprias casas.

Figura 4: Localização Geográfica da E.E. Coronel Fiuza

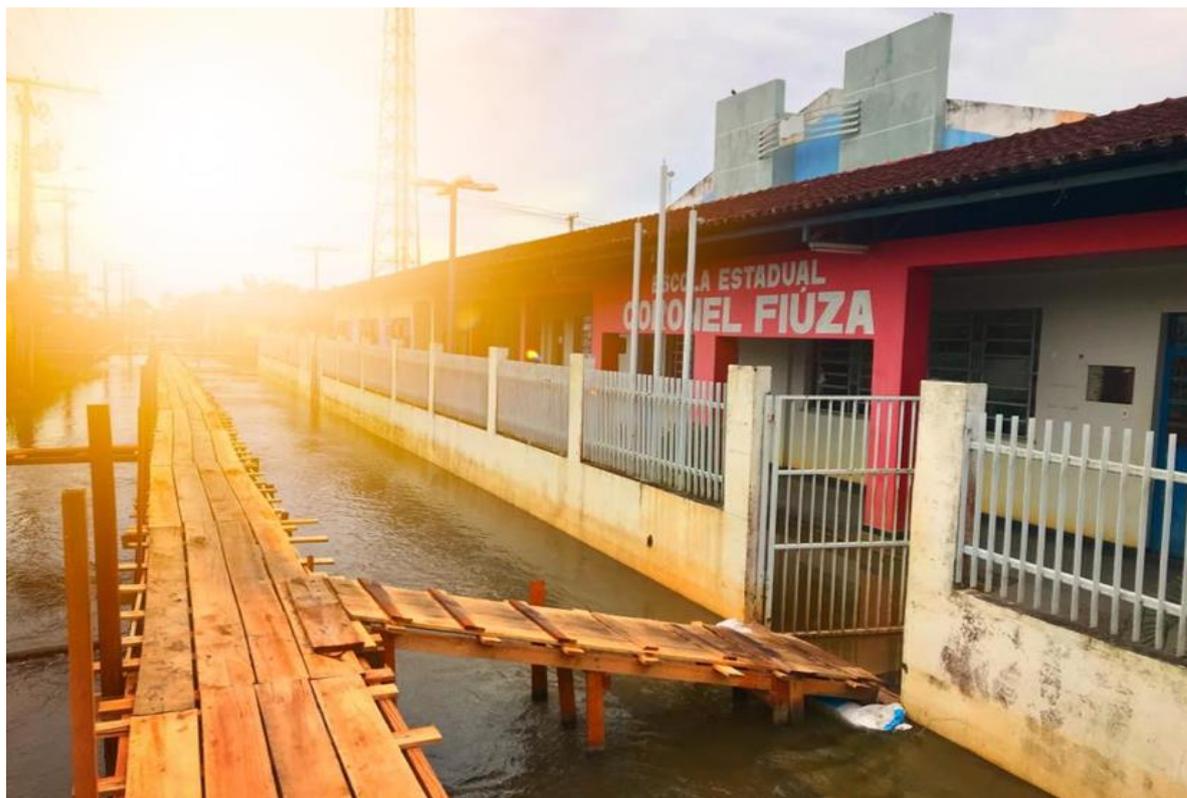
Mapa de localização da Escola Estadual Coronel Fiuza- Careiro da Várzea/ AM



Elaboração: Freitas (2020).

O acesso é exclusivamente por meio fluvial, saindo do porto do Ceasa, na cidade de Manaus. A Escola Estadual Coronel Fiuza, localizada à rua 01 de Janeiro, nº 08 – Centro, é uma instituição que pertence a Rede Pública Estadual de Ensino – SEDUC, criada através do Decreto n. 13.716, de 14/03/1975.

Figura 5: Frente da E.E. Coronel Fuiza – junho de 2020



Fonte: Autora (2020).

A Escola foi inaugurada em março de 1957, porém só iniciou suas atividades letivas em 1958, como Grupo Escolar “Coronel Fiúza”, atendendo alunos de 1º ao 4º ano, com professores vindo da capital e tendo como a 1ª Diretora a Sra. M^a Lucimar Vieira. Em 28 de Agosto de 1972 foi instalado o AJURI I, com a implantação da 5ª série, passando daí a atender até a 8ª série. Em 15/02/1985, foi criado o 2º Grau, com o curso profissionalizante de Magistério que funcionou até 2002 e, com a nova LDB foi criado o Ensino Médio que passou a funcionar a partir de 2000. Pelo decreto nº 12.137 de 21/06/1989, ela passou a ser Escola Estadual Coronel Fiúza. Atualmente, funciona nos turnos Matutino, Vespertino e Noturno, atende as modalidades de Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), Médio e EJA, contempla ainda os Projetos Avançar, Ensino Médio por Mediação Tecnológica. Atende uma clientela de 906 alunos distribuídos na sede e nos 12 anexos. Contamos com uma equipe de 90 professores (sede e anexos) e 18 servidores. Possui em suas dimensões físicas, 11 salas de aula, 01 Biblioteca, 02 Depósitos, 01 Diretoria, 01 Secretaria, 01 Sala de Orientação Pedagógica, 01 Cantina, 01 Sala dos Professores, 01 Sala de Informática, 01 Sala de Recursos Multifuncional, 01 Refeitório, 06 Banheiros (masculino e feminino), 01 Banheiro de professor, 02 Pátios

descobertos, 01 Quadra Poliesportiva. Atualmente a Escola desenvolve os Seguintes Projetos: Mediação Tecnológica, Projeto Avançar, Trabalhando a Leitura e a Escrita, Reforço de Matemática, Gincana Interdisciplinar, Dança, Educando com Esporte, Datas Cívicas e Comemorativas, Ética e Valores, Cuidando do Nosso Meio Ambiente.

A Escola Estadual Coronel Fiuza é de responsabilidade da SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto, e dentro da referida autarquia é gerenciada pela Coordenadoria Regional de Careiro da Várzea, que conta com 6 escolas estaduais sob a sua supervisão. A cidade do Careiro foi construída sob terras alagáveis, portanto o calendário escolar vigente seja o urbano, da capital Manaus, ele sofre interferências por conta da subida das águas, que perdura por 2 a 4 meses tendo seu ápice no mês de junho.

1.3. REALIDADES SIMILARES, PORÉM NÃO IGUAIS – UMA ANÁLISE PRELIMINAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE VÁRZEA E TERRA FIRME DAS ESCOLAS RIBERINHAS NAS PROXIMIDADES DA CAPITAL MANAUS

Ao escolher o referido tema, imaginei perspectivas que me levassem para fora da minha zona de conforto, sendo eu docente da rede pública na capital, sempre me indagava como era a oferta de educação básica nesse estado de dimensões tão grandes, tão peculiares. Surgiu assim o interesse na pesquisa que me elucidasse como seria a proposta de escolarização para as comunidades rurais e ribeirinhas na proximidade do maior centro urbano do estado, Manaus. Propositadamente os objetos de pesquisa foram escolas próximas a capital, que vivenciassem ciclos naturais onde o objetivo seria refletir se os tempos cíclicos e acíclicos influenciariam nas realidades dos cotidianos escolares, tanto na Várzea da escola localizada no município do Careiro, que sofre alagamento quanto em Terra Firme, na escola localizada na comunidade do Tupé, que não sofre esse fenômeno, porém vivenciam realidades similares, porém não iguais.

O modo de vida, a cultura, e os tempos das águas amazônicas discorrem como fatores fundamentais na construção do saber popular porém não é inserido na prática pedagógica no que se refere os recursos utilizados no modelo urbano de ensino, tais como: currículo escolar, proposta pedagógica, metodologias aprendidas e aplicadas, recursos pedagógicos, e acima de tudo as problematizações acerca da

necessidade de aplicação das ferramentas urbanas, se elas o fim da sua jornada escolar básica agregou ou não o conhecimento necessário para quem vivencia na sua rotina interações com terras, águas e florestas. Afinal, qual a função da escola?

Para um discente que nasce e vive na área rural ou ribeirinha, qual a “escola” que mais o insere na sua realidade? Metodologicamente a pesquisa incumbiu-se de levantamentos bibliográficos pertinentes ao tema, com autores que abrangeram o recorte espacial dos objetos selecionados, partindo assim para a prática sendo a observação participante que se encaixou no perfil dos pesquisados, sendo aplicados questionários com questões abertas e fechadas para os professores e elaboração de mapa mental geográfico construído pelos alunos, não deixando de ressaltar as entrevistas gravadas para ambos (discentes e docentes) buscou saber o seu lugar de vivência e pertencimento sob um olhar geográfico de quem nasceu ou apenas está inserido nesse modo de vida rural/ribeirinho, elaborando assim o cronograma de atividades abaixo:

A pesquisa possibilita reflexões antes nunca sentidas, de como a educação que é definida como direito inerente, individual e intransferível do cidadão é rompida de uma maneira bem mais dura que na metrópole. Construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras é um papel que o Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino e os movimentos sociais e sindicais do campo, teria que ter em virtude do reconhecimento da enorme dívida do poder público em relação ao direito dos povos do campo à educação. Sendo assim a política de Educação do Campo (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, MEC, 2002), foi criada com o objetivo de oferecer possibilidades de atendimento escolar no campo, que conta com o apoio de sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Seu desafio é articular a aprendizagem escolar e a aprendizagem no âmbito família/comunidade.

Um feito na consolidação da educação do Campo é a instituição do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto destaca os princípios da educação do campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a efetiva

participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Essa proposta visa promover nas escolas rurais/ribeirinhas uma maior identidade legitimando sua cultura, seus saberes, seus grupos sociais. Porém é contraditória pois no cotidiano, no dia a dia vivenciado o que se tem de proposta pedagógica para essa escolarização é um modelo engessado e pronto com a única finalidade de ser posto em prática.

Os desafios são consideráveis e juntos aos aspectos geográficos dessa educação, que muitas vezes tem caráter periférico, vai aos poucos perdendo sua verdadeira identidade de finalidade. O cotidiano nas escolas pesquisadas tem um ponto em comum: as águas. A água não traz apenas o sustento, não é apenas a sua fonte de vida, mas também lhes oferece desafios diários de mobilidade, enfrentados por todos nas comunidades em especial, a escolar. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um lugar de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Nesse campo de possibilidades os tempos da natureza são os fatores norteadores da referida pesquisa, é a partir desses cenários que as construções das “escolas ribeirinhas” de várzea e terra firme irá compor os seus espaços geográficos.

2. O ENSINO DA GEOGRAFIA E SEUS INSTRUMENTOS PEDAGOGICOS UTILIZADOS PARA ESCOLARIZAÇÃO RIBEIRINHA, SOB A INFLUÊNCIA DOS TEMPOS CICLICO E ACÍCLICO DA DINÂMICA AMAZÔNICA

No currículo escolar a geografia se há um tempo presente. O desafio atual é entender quais os caminhos possíveis para que a referida ciência cumpra seu papel nas escolas de ensino básico do Brasil. Quem poderá responder as perguntas clássicas: Para que ensinar geografia? O que ensinar em Geografia? Como ensinar em Geografia? Que recursos didáticos selecionar e como poderão ser utilizados, em cada cotidiano escolar? As respostas são diferentes a partir de cada contexto histórico, e realidades a serem analisadas. Contudo um fato deve ser comum a todos: a geografia deve construir no processo de formação do discente, um saber escolar que tem como base conhecimentos geográficos guiados pelos docentes,

conhecimentos prévios trazidos pelos discentes mediante a sua experiência com o espaço geográfico ao seu redor e não apenas necessariamente a ele, e a articulação desses dois saberes fazendo nascer a visão geográfica real e particular de cada indivíduo, surgindo assim a primeira alfabetização geográfica. A apreensão e a compreensão do espaço geográfico se dão pela alfabetização espacial. Muitos alunos chegam aos sextos ano do ensino fundamental II sem noções básicas de localização, organização de conceitos, dinâmica da relação entre natureza e sociedade.

Castrogiovani (2000, p. 11) reflete que:

O espaço é tudo e todos: compreende todas as estruturas e formas de organização e interações. E, portanto, a compreensão de formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, deve fazer parte também dessa alfabetização.

A Geografia, como ciência, avançou em vários ramos e tem se modificado a partir do ritmo das mudanças e alterações na sociedade, interferindo no cotidiano de nossas vidas e por conseguinte no cotidiano escolar. Os conteúdos convencionais precisam ser revistos ao prisma de que novos eventos foram inseridos a dinâmica atual do mundo. Não apenas de uma análise globalizada, porém contudo também regionalizada. É necessário antes de tudo que se discorra, sobre o ensino da geografia no Brasil, e sua sistematização, como componente curricular.

Nesse Sentido, o primeiro curso acadêmico de Geografia criado no Brasil, nasceu junto com a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, sendo que:

A Geografia como disciplina escolar está presente no Brasil desde o século XIX. Com a criação da Universidade de São Paulo em 1934, foram ministradas as primeiras aulas de geografia no curso de geografia e história, disciplinas que na época tinham uma única formação em nível de graduação. Em 1946 foi criado o Departamento de Geografia, que teve papel fundamental no desenvolvimento da ciência geográfica no Brasil. A criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1937 e da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) em 1934 também contribuiu significativamente para o desenvolvimento da geografia brasileira (MARTINS, 2014, p. 61).

O olhar de senso comum da sociedade, à geografia como disciplina escolar tem a função de compelir, características descritivas, ignorando os aspectos culturais, sociais e econômicos. Permeiam as mentes que o ensino da geografia é

meramente enciclopédico, como se bastasse aos discentes saber capitais do mundo afora ou formas do relevo. Essa herança pedagógica e curricular se dá desde a etapa inicial da escolarização no Brasil, quando a geografia e a língua portuguesa eram disciplinas fundamentais no despertar do sentimento de identidade nacional. A Geografia construída e ensinada nessa época ficou apenas no plano da descrição, não formativa, sem promover uma base crítica, pois:

Assim, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, os estudantes das escolas públicas deveriam saber “de cor e salteado”, os nomes dos estados e territórios do Brasil, as capitais brasileiras e dos países do mundo...Era também necessário descrever as paisagens físicas do globo e as paisagens regionais do Brasil (BUITONI, 2010 p. 11).

Nesse contexto Vlach (2004 p. 25) afirma que “o ensino da geografia nacional tem como elemento central valorizar sua dimensão e beleza territorial como relevo, clima, vegetação e a hidrografia, restando pouco para o estudo homem e da sociedade”. Tais práticas pedagógicas do século passado ainda permeiam a geografia dos professores do século atual, modificando talvez que os estudos sociais e econômicos hoje fazem parte permanentemente dos currículos escolares aplicados, tanto nas escolas urbanas quanto nas ribeirinhas. Atualmente a geografia como disciplina escolar tem sido vista com dúvida quanto à sua relevância e importância enquanto ciência, deixando de considerar que ela é aquela que propõe as questões quanto ao caráter indagador e reflexivo do cidadão, posto que ele deveria ser inerente ao ser humano, embora o papel social da escola seja reforçar esses questionamentos, tendo a geografia como uma das engrenagens principais para o despertar desse processo. Segundo Damiani (1999, p. 58),

[...] embora este não seja o único objetivo, realizar um trabalho educativo, visando esclarecê-los sobre sua condição de cidadãos, quando se apropriam do mundo, do país, da casa e ao mesmo tempo, decifrando os inúmeros limites decorrentes das alienações.

Após o regime militar, legislações específicas aproximaram instituições educacionais do mercado e o ensino da geografia sofreu os efeitos de tal política. Licenciaturas curtas foram criadas e a geografia e história tiveram seu ensino descaracterizado e ministrado como Estudos Sociais, com base na Lei Federal No 5692/71, que inseria também Organização Social e Política do Brasil, como parte desses estudos. Essa reforma curricular trouxe um grande esvaziamento da qualidade de ensino, causando a não aceitação pelas academias e entidades

científicas, culturais e políticas como por exemplo a Associação de Geógrafos Brasileiros, a AGB. A geografia fracionada nos estudos sociais, facultativa da grande curricular como disciplina ficou cada vez mais empobrecida em termos de conteúdo e práticas pedagógicas.

Dessa forma:

O ensino separado de geografia e história só volta a acontecer em 1979, após muitas reivindicações do Movimento de Renovação da Geografia, que diante da repercussão social pressionou o Conselho Federal de Educação a ceder e reintroduzir essas disciplinas nas classes de 5ª a 8ª séries na década de 80 (MARQUES 2008, p. 27).

Após a promulgação da Constituição de 1988 e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9394, de 1996, prosseguiu um movimento de renovação interna da geografia brasileira propondo tais mudanças como priorizar temáticas econômicas e sociopolíticas, denunciar desigualdades sociais, a esperança da implantação de uma proposta curricular, conteúdos e procedimentos metodológicos repensados e construídos por professores, alunos e profissionais da educação envolvidos. Ao longo da década de 1990, ações na esfera educacional federal tiveram como resultados o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) voltados para todas os componentes curriculares, e modalidades da educação básica, apoiados pela UNESCO, que tinha a seguinte premissa: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser” (BRASIL, 1999, p. 29-30).

O processo de renovação ocorre devagar, sobretudo quando em análise dos currículos atuantes no ensino. Quanto ao currículo em questão, se faz necessário buscar interpretar o sentido que o mesmo tem e sua importância para o processo ensino aprendizagem. Os documentos elaborados pertinentes às transformações da sociedade e realidades educacionais brasileiras foram interpretados de forma homogênea, desconsiderando as disparidades regionais contidas num país das dimensões do Brasil que necessitaria requerer uma análise regional para implementação dessas políticas públicas educacionais reproduzidas em cursos de formação, reuniões pedagógicas, escolhas de livros didáticos propiciando práticas pedagógicas e de ensino regionalizadas a partir de diferentes visões de educação. Dessa forma “a chamada década da educação não diminuiu a distância entre o

aluno e a sua realidade atual, que resulta em desigual oferta de ensino, demandando muito investimento na formação educacional” (BUITONI 2010, p. 16).

Atualmente a geografia está inserida no bloco das ciências humanas (geografia, história, sociologia e filosofia), que representa papel significativo na compreensão do espaço em que vivemos e da sua intrincada rede de relações. Assim esta disciplina, como parte desse todo e responsável pela espacialização das relações entre sociedade e natureza, contribui para contextualizar as informações e ampliar conhecimentos, pois cria as condições de reflexão às leituras necessárias de mundo. Com a sua criação na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) agem como norteadores para o planejamento do trabalho docente. É um documento indispensável para a prática docente, sabendo que o mesmo traz objetivos e metas para a educação básica e que devem ser conhecidas e colocadas em prática pelo professor. Os objetivos dos PCNs de geografia, ao longo dos anos do ensino fundamental II, desejam que os alunos construam um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia, que lhes permita ser capazes de:

- ✓ Conhecer o mundo atual em sua diversidade, favorecendo a compreensão, de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem;
- ✓ Identificar e avaliar as ações dos homens em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construa referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais;
- ✓ Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar;
- ✓ Compreender a espacialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos estudados em suas dinâmicas e interações; compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas ainda não usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las;

- ✓ Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições;
- ✓ Orienta-los a compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, música e literatura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço;
- ✓ Saber utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos geográficos;
- ✓ Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a sócio diversidade, reconhecendo-os como direitos dos povos e indivíduos e elementos de fortalecimento da democracia.

Na atualidade, mesmo que depois de um contexto histórico onde a geografia ganhava um importante lugar não apenas como ciência, mas também como componente curricular relevante, há ainda um pensamento que persiste sobre ela: se não for português e matemática, esse ensino pode ser secundário. Esse é um dos grandes desafios para o ensino da disciplina no século XXI. Na verdade, a raiz da questão está relacionada com seu desenvolvimento enquanto disciplina nos currículos de educação básica. Trabalhar Geografia caracteriza uma enorme incitação no sentido de aguçar a curiosidade e despertar no aluno a necessidade e a vontade de aprender Geografia.

Dessa forma os pressupostos teóricos-metodológicos anteriormente apresentados constituem o pano de fundo de uma análise geográfica e dos quais não podemos nos distanciar. Nessa configuração Castrogiovanni (2000, p. 101) reflete que “uma educação que tem como objetivo a autonomia do sujeito passa por municiar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo”. Nesse sentido os conteúdos de geografia, que tem como cerne estudar o mundo, são extremamente amplos e cada vez mais extensos, o que significa que uma seleção previa deve ser feita, tarefa essa que no final do processo educacional cabe ao professor. O que “embora há muito se tenha julgado indispensável, em outras disciplinas, definir uma problemática, os geógrafos continuaram a atuar como se lhes ler, sem problemas, o grande livro aberto da

natureza” (LACOSTE 1988 p. 2). A humanidade tem constantemente produzido informação e conhecimento, onde os mesmos são bem comum para todos, onde é o objetivo maior é a compreensão do mundo em que vivemos, seja numa escala global ou regional. Esse conhecimento é agente direto da cidadania.

Tal qual ao mito da caverna, contado por Platão onde nossa ignorância aprisiona nossos sentidos, e nos distancia do conhecimento e da verdade. O ensino da geografia nas escolas, trabalha entre outras habilidades, a saída desse senso comum das nossas perspectivas de visão de mundo. No processo de construção do conhecimento os conceitos dos cotidianos e os científicos serão testados, ressaltando mais uma vez que é o docente que vai oferecer elementos necessários para que esse equilíbrio seja pleno. Os elementos apresentados para tal construção estão inseridos no cotidiano escolar, são partes indissociáveis da escolarização, seja a mesma em perímetro urbano, rural ou ribeirinho.

2.1. ANÁLISE DOS RECURSOS DIDÁTICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA DAS ESCOLAS SÃO JOÃO E CORONEL FUZA: REFLEXÃO SOBRE A INFLUÊNCIA DOS TEMPOS CICLICO/ECOLÓGICO E ACICLICO/CRONOLÓGICO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Os recursos didáticos são recursos que auxiliam a atuação do ensino aprendizagem, não apenas no ensino básico, mas também nas outras ramificações do ensino, como o superior e o técnico. Há uma vasta gama de ofertas desses recursos que tem como objetivo facilitar a compreensão do assunto abordado. Eles variam dos mais básicos aos mais tecnológicos, como: jogos didáticos, modelos didáticos, experimentos científicos, vídeos, filmes, músicas, cartazes, livros didáticos, apostilas, tablet, celular, computador, globo terrestre, mapas etc., porém cada recurso deve se adequar à realidade do aluno, e ser ofertado de maneira igual a todos. Os recursos citados acima tratam-se de ferramentas rotineiras da vida do professor, e merecem importância, pois podem auxiliar no aprendizado dos alunos por serem utilizadas no dia a dia.

Pontua Souza (2007, p 112-113) que:

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas.

Apesar dessa gama de recursos, a escolarização em alguns lugares remotos do Brasil ainda é abastecida pelo mais tradicional e básico: lousa, pincel e livro didático. Ao escolher esses recursos o docente entende a relevância dessa escolha, uma vez que pode representar instrumentos facilitadores estimulando e enriquecendo a convivência diária escolar. Os recursos devem ser escolhidos a partir da realidade escolar, faixa etária e mecanismos de políticas públicas educacionais voltadas para essa necessidade, pois nem toda escola é abastecida com o básico desses instrumentos. Assim, o “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor, a seus alunos” (SOUZA, 2007, p. 111).

Os recortes para o ensino da geografia nas escolas supracitadas serão: análise dos livros didáticos, e metodologias com o objetivo de investigar como os tempos cíclicos e acíclicos influenciam nesse processo de ensino aprendizagem.

2.1.1. LIVRO DIDÁTICO

O livro didático pode ser usado na forma de “guia” para o professor, onde ele pode escolher o conteúdo a ser ministrado bem como a metodologia que será também utilizada. Considerado o mais básico e tradicional dos recursos didáticos, muitos professores o utilizam quase que exclusivamente, pois esse se mostra como um recurso mais acessível, já que as escolas públicas os recebem livros para sua utilização. Sendo um recurso acessível, muitas vezes ele acaba sendo a única maneira de o professor implementar suas aulas. O acesso ao livro didático é um direito do aluno da educação básica no Brasil, garantido por diversos dispositivos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e vários outros decretos, portarias e resoluções do Ministério da Educação (MEC). Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é importantíssimo para a educação brasileira, uma vez que, por meio dele, obras didáticas e paradidáticas são avaliadas e disponibilizadas em todo território nacional. Desenvolvido pelo governo federal brasileiro, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) atende escolas públicas de educação básica. Seu objetivo é disponibilizar livros e materiais didáticos de qualidade de forma gratuita para as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Desdobrando o significado da sigla PNLD, temos:

P – Programa, por se tratar de um documento que expõe intenções governamentais;

N – Nacional, por seu caráter de abrangência — todo o Brasil;

L – Livro (e do material), que são os materiais físicos e digitais distribuídos pelo programa;

D – Didático, pela função educativa dos materiais.

O Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) são os órgãos responsáveis pela realização do PNLD. São eles que avaliam, compram e distribuem, junto aos Correios, as obras didáticas às escolas públicas. A existência do PNLD justifica-se pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), elaborada em 1996, que garante a distribuição de material didático como parte do dever do Estado com a educação escolar pública (Art. 4º): VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, os programas relacionados a livro foram unificados. O PNLD passou a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, uma vez que, além de livros didáticos, o programa passou a distribuir livros literários — função antes atribuída ao Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). O decreto também passou a possibilitar a unificação dos materiais para as redes de ensino. São três modalidades possíveis:

- Material único para cada escola, em que cada escola realiza sua própria escolha.
- Material único para cada grupo de escola, em que a rede de ensino define um grupo de escolas que receberá um mesmo material.
- Material único para toda a rede, em que a todas as escolas da rede receberão o mesmo material didático.

A participação dos professores na seleção dos livros continua sendo de fundamental importância, independentemente do modelo de escolha selecionado, uma vez que a escolha dos materiais didáticos deve ser realizada de maneira democrática e autônoma pelas instituições de ensino. Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 340) reflete que “o professor ao escolher o livro didático não pode

fazer de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver a consciência de que o alvo é, o aprendizado geográfico”. É um recurso tradicional, na sua maioria das vezes amplamente disponibilizado, e por vezes o único recurso didático a ser ofertado não apenas ao aluno, para também o docente. Afirmar que é massivamente utilizado não diminui a importância que esse recurso possui para o ensino.

O livro didático de geografia não pode apresentar-se como um conjunto de informações sem nexos ou correlações. O Brasil é um país de grande extensão territorial constituídos por realidades e culturas muito diferentes que os conteúdos dos livros didáticos não têm como contemplar. Então há a necessidade desse ensino de geografia descobrir formas de alcançar e correlacionar assuntos pertinentes ao cotidiano, ao modo de vida, e a percepção que o aluno possui ao interagir com o mundo ao seu redor. Apesar das suas limitações, pois mesmo atingindo uma grande parte do alunado, ele não alcança a todos, contudo permanece relevante pois em muitos casos a janela do mundo se dará apenas por aquelas folhas impressas. Sendo assim, os autores dos livros didáticos integrem pontos de vistas o quanto mais atualizados e pertinentes ao contexto da história atual considerando que o mundo globalizado em que vivemos, interfere no cotidiano dos alunos e professores, tanto quanto a realidade local, o seu modo de vida que se constitui sendo o seu primeiro professor. Nesse sentido:

Nem as propostas dos livros nem as ideias do professor são infalíveis; portanto, a relatividade do conhecimento precisa estar sempre presente na análise de qualquer de qualquer produção didática, a fim de que se trabalhe com o aluno o dinamismo da construção do saber (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE 2009, p. 345).

O cotidiano escolar é um lugar de ação constante e dinâmica. Todos os dias parecem iguais, porém nenhum dia é igual ao outro. Tornou-se relevante a análise desses recursos: livros didáticos das duas escolas estudadas nessa pesquisa. Importante pelo fato de o mesmo estar presente das duas realidades, necessária porque a sua função é muito maior do que o simplismo que o encaramos, e seu maior objetivo é se utilizar da sua autonomia e ampliar e integrar os saberes presentes e integrados (global, nacional e regional) nesse processo de aprendizagem, entre professor e aluno. Realidades similares, porém, não iguais. Em uma ponta de análise, se faz importante a reflexão dos usos de recursos didáticos

em uma escola de proximidade da capital, porém com calendário pautado no tempo ecológico, e na outra ponta a escola que segue o calendário da capital Manaus, porém no tempo da cheia adequa sua rotina ao regime das águas. Segue a análise contextual dos livros didáticos das escolas pesquisadas.

2.2. ANÁLISE DE DADOS: ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO E ESCOLA ESTADUAL CORONEL FUIZA E O RECURSO: LIVRO DIDÁTICO

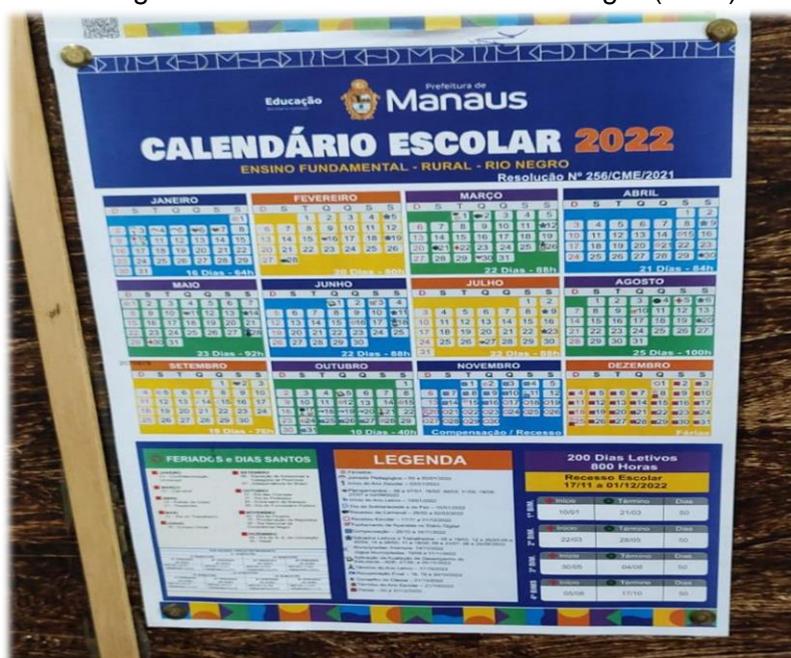
Os dados abaixo analisados têm como metodologia a reflexão sobre as concepções conceituais abordadas pelos livros didáticos presentes nas escolas ribeirinhas de ambiente de várzea e terra firme dos municípios de Manaus e Careiro da Várzea. Os dados coletados por forma de imagens, entrevistas orais e pesquisa bibliográfica, onde essa subsidiou a importância da escolha desse recurso didático (o livro) para a composição da presente dissertação. O cerne da análise é o ensino da geografia e a influência que ele sofre a partir do regime hidrológico das águas: cheia e vazante, impactando no calendário escolar. A pesquisa de campo tem como objetivo reunir os conceitos e pô-los em ação, diminuindo assim a distância entre o conhecimento teórico e o prático. O campo proveniente da docência se utiliza de atividade tanto intelectual como prática, pois requer reflexões críticas e constantes, criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino. É uma atividade de investigação, nesse caso para se obter a informação de como esse ensino de geografia é reproduzido e ensinado, em realidades distantes da urbana, pois segundo Pontuschka e Paganelli (2007 p.115), a “pesquisa é a procura, ou indagação cuidadosa e sistemática, realizada com a finalidade de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento”.

ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO

O relato de experiência da coleta de dados através da pesquisa de campo, se deu pela necessidade de inter-relacionar os conhecimentos previamente pesquisados e a necessidade de conhecer a dinâmica local, do ensino e escolarização da escola escolhida no ambiente de terra firme, no polo Rio Negro, subsidiado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Distante há 30 minutos da capital, a escola é acessada unicamente por meio fluvial, sejam por meio de barcos de linha, rabeta ou lancha. A escola está localizada na margem esquerda do Rio Negro, pertence ao polo Rio Negro, onde divide suas ações e necessidades com mais uma escola, a Escola Municipal São Francisco do Arara,

situada na mesma margem, distante 30 minutos, na comunidade. Ambas possuem o PROJETO ITINERANTE – 6º ao 9º ano, que consiste em fazer um rodízio de oito professores, fazendo a composição do núcleo de docência do referido polo. Segundo o calendário escolar das escolas do Rio Negro, as aulas iniciam início de janeiro e finalizam em meados de outubro, quando a vazante do rio negro atinge seu maior nível, obtendo assim 200 dias letivos, 800 horas trabalhadas. O calendário escolar, conforme mostrado na figura abaixo, é adaptado ao regime das águas amazônicas, regionalizando, dessa forma, o planejamento escolar. Aí se percebe a influência do tempo cíclico/ecológico no calendário escolar, revelando um processo iminentemente regional, particular, que ocorre na Amazônia a partir de seu regime hidrológico.

Figura 6: Calendário escolar – Rio Negro (2022)



Fonte: Autora (2022).

O campo se deu no mês de março de 2020, e o professor de geografia entrevistado foi o profissional licenciado em Geografia, Senhor: R.P. O professor de Geografia, se divide as duas escolas contemplando o projeto itinerante. De janeiro a maio ele ministra as aulas na Escola Municipal São João e de maio a outubro ministra aulas na Escola Municipal São Francisco Do Arara, alcançando a totalidade da carga horária da disciplina em ambas escolas.

A escola pesquisada está inserida na modalidade de ensino regular, contemplando assim todas as disciplinas pertinentes ao currículo. Nela se trabalha

pelo turno matutino: 6º e 7º anos com 11 alunos matriculados e pelo turno vespertino: 8º e 9º anos, 13 alunos matriculados. Quando da realização da pesquisa, a escola se encontrava no período de cheia, onde os alunos acessavam a escola por meio de lancha escolar, sendo que esse é o único e exclusivo meio de ir à escola, com exceção dos que já moram na comunidade onde a escola está localizada. O ensino da geografia analisado e reproduzido em uma escola situada no ambiente de terra firme, cercada por águas e floresta. Terra firme de modo a ser entendido que a comunidade onde a escola está localizada, não inunda, onde metade do ano fica imersa e a outra metade, emersa. Esse tempo é o cíclico e cronológico onde o ciclo hidrológico intercala-se em cheia e vazante. A escola encontra sua plenitude na estação da cheia do Rio Negro, pois só assim o transporte fluvial tem acesso completo, da moradia até a frente da escola. Em tempo de seca, onde os níveis das águas do Rio Negro baixam consideravelmente, os acessos são preconizados, ficam praticamente impossíveis de serem acessados, pois serão necessários muitos quilômetros a pé a serem percorridos para se chegar a esses lugares. Esse tempo cíclico ecológico é uma visão adotada pelos caboclos-ribeirinhos, a partir do seu mundo vivido, o seu modo de vida. Na Amazônia todos esses atores agem intimamente, desde o menor dos seres até o modo de vida do mais simples dos homens. Essa organização social, econômica e política é que dá forma à sua vivência enquanto cidadão, brasileiro do Norte.

Fraxe, Witkoski, Lima e Castro (2006 p. 233) pontuam que:

Não estamos somente nele, pertencemos a ele, e ao mesmo tempo em que o construímos e reconstruímos por meio do trabalho, sendo essa categoria resultante do fato de estarmos enraizados ao meio natural, ajudando a promover as transformações que os grupos sociais fazem nesse meio no decorrer do tempo histórico.

Há muita literatura sobre a Amazônia, sua dinâmica física, seu bioma, suas águas e florestas, sua fauna, é pertinente conhecer como esse pedaço do Brasil se integra naquilo que também o pertence: o direito à educação. Esse ensino localizado no âmago do tempo cíclico/ecológico, dos ciclos e dinâmicas da natureza, não depende crucialmente do tempo urbano, o acíclico/cronológico, o tempo do relógio que dita o início e fim programado das suas atividades. O maior diferencial desse ensino é a interação homem e natureza. São as águas, que ditam como esse calendário escolar deve ser organizado e praticado. Não mais com a visão de vencer

ou dominar a natureza, mas sim adaptar-se e inseri-la ao seu modo de vida. Essa perspectiva é abordada pois o alunado que compõe a escola, é oriundo da comunidade, que leva o nome da mesma e de localidades ao redor da comunidade, como também indígenas. E nessa relação homem e natureza, na vida do aluno camponês- ribeirinho também inclui: lago, roçado, plantio, colheita, extração e tudo advindo do seu modo de vida que é o seu primeiro professor e após o período de escolarização será onde ele praticará e reproduzirá a sua existência enquanto sujeito ativo desse ambiente ecológico. Logo a escola terá que dividir seu tempo com a toda essa organização social e econômica desse sujeito, e o componente curricular geografia é que faz a ponte entre essas duas manifestações cotidianas.

Esses dois sujeitos formarão o espaço geográfico do aluno. Conforme SANTOS, 2006 p.26: “o espaço é a relação entre o homem e a natureza, que resulta na formação da sociedade, relação esta que se dá através do e pelo trabalho.” Para cada pessoa há uma forma de conceber o espaço. Essas experiências são inseridas diariamente no seu cotidiano. Vale a pena ressaltar que o ensino é regular, portanto seus recursos didáticos são provenientes da cidade, da área urbana onde se planeja e organiza a SEMED o órgão público e municipal que oferece esse ensino. Nesse aspecto o livro didático de geografia foi escolhido como recurso didático relevante para se ter uma apreensão e compreensão de como se constrói e dissemina o ensino influenciado pelas tempo cíclico, nesse alunado. Para a escola municipal São João os livros didáticos de geografia oferecidos pelo PNLD do quadriênio 2020, 2021, 2022 e 2023, são do PROJETO ARARIBÁ, da Editora Moderna, com o organizador responsável: Cesár Brumini.

Figura 7: Capa do livro Projeto Araribá Geografia (6º ano)



Fonte: Autora (2022).

Nessa unidade procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário.

CAPÍTULO 1: Paisagem, espaço e lugar.

CAPÍTULO 2: O trabalho e a transformação do espaço geográfico.

CAPÍTULO 3: Orientação e localização no espaço geográfico.

CAPÍTULO 4: Características gerais do planeta Terra.

CAPÍTULO 5: A deriva continental e as placas tectônicas.

CAPÍTULO 6: As diferentes esferas da Terra e a ação dos seres humanos.

CAPÍTULO 7: Continentes e ilhas.

CAPÍTULO 8: Oceanos e mares.

CAPÍTULO 9: O relevo terrestre.

CAPÍTULO 10: A água e a hidrografia.

CAPÍTULO 11: O tempo atmosférico e o clima.

CAPÍTULO 12: As vegetações da Terra.

CAPÍTULO 13: O espaço rural e suas paisagens.

CAPÍTULO 14: O espaço urbano e suas paisagens.

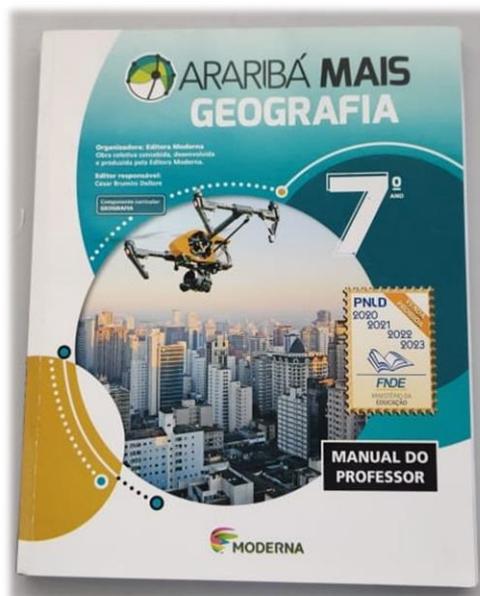
CAPÍTULO 15: Recursos naturais e atividades econômicas.

CAPÍTULO 16: A agricultura e a pecuária.

CAPÍTULO 17: O artesanato, a manufatura e a indústria.

CAPÍTULO 18: Comércio e a prestação de serviços.

Figura 8: Capa do livro Projeto Araribá Geografia (7º ano)



Fonte: Autora (2022).

Essa unidade tem com o objetivo de superar o entendimento de região como um espaço com características comuns, delimitado por critérios estáticos, procuramos apresentar diferentes regionalizações do espaço brasileiro e demonstrar que o fenômeno regional é resultado de um processo produzido historicamente.

CAPÍTULO 1: A localização geográfica brasileira e as paisagens.

CAPÍTULO 2: Características do território brasileiro.

CAPÍTULO 3: Meio ambiente, sustentabilidade e fontes de energia.

CAPÍTULO 4: Formação e regionalização do território brasileiro

CAPÍTULO 5: Aspectos demográficos e sociais.

CAPÍTULO 6: A heterogeneidade da população brasileira.

CAPÍTULO 7: População e trabalho.

CAPÍTULO 8: Industrialização e urbanização brasileira.

CAPÍTULO 9: Espaço rural.

CAPÍTULO 10: Território e sociedade.

CAPÍTULO 11: Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável.

CAPÍTULO 12: Aspectos físicos e sociedade.

CAPÍTULO 13: Expansão econômica e ocupação.

CAPÍTULO 14: Organização do espaço, população e paisagem.

CAPÍTULO 15: Aspectos econômico.

CAPÍTULO 18: Elementos naturais e ocupação territorial.

CAPÍTULO 19: Organização do espaço econômico e sub-regionalização.

Figura 9: Capa do livro Projeto Araribá Geografia (8º ano)



Fonte: Autora (2022).

Nesta unidade a percepção do estudante e sua visão de mundo, portanto, são consideradas elementos centrais, por meio de conteúdos e propostas de trabalho que estimulam o diálogo entre as escalas local e global, visando promover o aprendizado por meio de diferentes olhares e situações e contribuindo para compreender, respeitar e valorizar a diversidade de arranjos sociais, estabelecidos em diferentes territórios e tempos históricos.

CAPÍTULO 1: Geopolítica e relações internacionais.

CAPÍTULO 2: Da ordem bipolar à geopolítica atual.

CAPÍTULO 3: Aspectos demográficos.

CAPÍTULO 4: Migrações e diversidade.

CAPÍTULO 5: Diferentes formas de regionalização.

CAPÍTULO 6: Quadro natural e regionalização.

CAPÍTULO 7: População e economia.

CAPÍTULO 8: Estados Unidos: território, organização do espaço e população.

CAPÍTULO 9: Canadá e México.

CAPÍTULO 10: América Central: continental e insular.

CAPÍTULO 11: América do Sul.

CAPÍTULO 12: A integração regional e o papel do Brasil.

CAPÍTULO 10: América Central: continental e insular.

CAPÍTULO 11: América do Sul.

CAPÍTULO 12: A integração regional e o papel do Brasil.

CAPÍTULO 13: A região ártica.

CAPÍTULO 14: Antártida: o continente gelado.

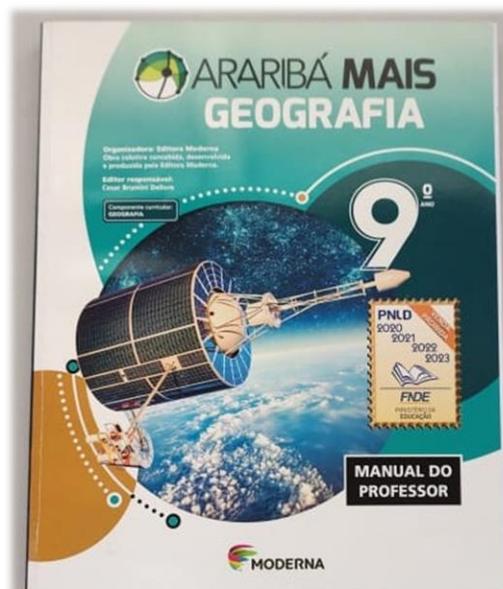
CAPÍTULO 15: Localização, quadro natural e regionalização.

CAPÍTULO 16: As fronteiras africanas.

CAPÍTULO 17: População, condições sociais e diversidade cultural.

CAPÍTULO 18: Urbanização e economia africana.

Figura 10: Capa do livro Projeto Araribá Geografia (9º ano)



Fonte: Autora (2022).

Nessa unidade temática o mundo do trabalho ganha relevância: incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas.

CAPÍTULO 1: O capitalismo, o socialismo e suas características.

CAPÍTULO 2: Economia global e organizações econômicas mundiais.

CAPÍTULO 3: A globalização e seus efeitos.

CAPÍTULO 4: Globalização e meio ambiente.

CAPÍTULO 5: Europa: quadro natural e regionalização.

CAPÍTULO 6: Europa: economia e população.

CAPÍTULO 7: União Europeia.

CAPÍTULO 8: O Leste Europeu.

CAPÍTULO 9: Rússia.

CAPÍTULO 10: Ásia: aspectos naturais e regionalização.

CAPÍTULO 11: População, diversidade cultural e economia.

CAPÍTULO 10: Ásia: aspectos naturais e regionalização.

CAPÍTULO 11: População, diversidade cultural e economia.

CAPÍTULO 12: A China no século XXI.

CAPÍTULO 13: Japão e Tigres Asiáticos.

CAPÍTULO 14: Índia: potência emergente.

CAPÍTULO 15: Oriente Médio: região estratégica.

CAPÍTULO 16: Oceania: quadro natural e sociedade.

CAPÍTULO 17: Austrália e Nova Zelândia

ESCOLA ESTADUAL CORONEL FIUZA

O relato de experiência da coleta de dados através da pesquisa de campo, se deu pela necessidade de inter-relacionar os conhecimentos previamente pesquisados e a necessidade de conhecer a dinâmica local, do ensino e escolarização da escola escolhida no ambiente várzea, no município do Estado do Amazonas, Careiro da Várzea, subsidiado pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC). Distante há 30 minutos, a escola é acessada unicamente por meio fluvial, exceto por quem morar nos ramais que a circundam. É banhada pelo Paraná do Careiro. A escola integra Coordenadoria Regional de Careiro da Várzea, onde divide suas ações e necessidades com seis escolas em ambiente de várzea. Oferece as modalidades: Ensino Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio e EJA. O calendário escolar que vigora é o mesmo da capital Manaus, conforme a imagem abaixo, sendo que as aulas iniciam em fevereiro e finalizam em meados de dezembro, tendo recesso escolar em junho, obtendo assim 200 dias letivos, 800 horas trabalhadas. O calendário escolar não é adaptado ao regime das águas amazônicas, mesmo com a cheia inundando a sede onde se localiza a escola, as aulas seguem normalmente, uma vez que havendo a necessidade de paralização por ocasião da subida das águas de forma extrema, um novo calendário de reposições de aulas, vigorará paralelo ao calendário vigente. A pesquisa de campo se deu no mês de março de 2020, época de cheia, porém a cidade ainda não

Dessa forma, quais influências no ensino aprendizagem esses alunos sofrem, no tempo cíclico/ecológico da natureza, durante a cheia? Durante o período de cheia grande que atinge seu ápice no mês de junho as ruas que circundam a escola ficam inundadas, sendo necessário construir maromba (pontes de madeiras elevadas do solo), mesmo com essa paisagem peculiar, anfíbia, o calendário escolar vigora plenamente, tendo os alunos que se adaptar a subida das águas. Exceto quando as águas atingem níveis muito altos que as aulas são suspensas, e se necessita assim de um calendário especial que contemple a reposição dos dias letivos perdidos. Esse cotidiano é comum a toda comunidade de várzea, onde filhos e netos perpetuam sua vivência na dinâmica desse espaço geográfico. Esse modo de vida, também é composto por religiosidade. Os alunos deixam de frequentar a escola, para trabalharem no campesinato familiar, no plantio e na colheita e posteriormente nos arraiais dos santos, onde os mesmos escoam a sua produção. A escola acompanha esse calendário paralelo, que formam a percepção da categoria lugar, onde não apenas o material, mas também o simbólico constrói esse conceito. O ensino da geografia acontece, desde a utilização do livro didático lhe apresentando contextos do mundo afora quanto da percepção da sua regionalidade, tendo o seu modo vida, não apenas como seu professor, mas também como seu recurso didático.

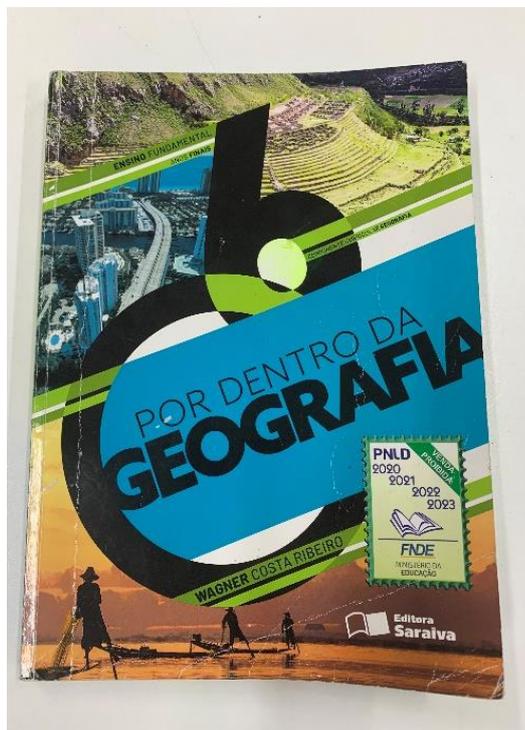
Fraxe, Witkoski, Lima e Castro (2006, p. 236) refletem que:

No projeto humano não podemos dissociar as dimensões materiais e simbólicas da vida – matéria, espírito, consciência, linguagem, representações sociais e espaciais etc. – que formam um conjunto de ingredientes indispensáveis que nos permite conceber o espaço.

Os materiais didáticos que abastecem os discentes, são transportados desde a capital até a sede do município, cumprindo o PNLD, renovando-se a cada 4 anos, sendo 2020, 2021, 2022 e 2023. Os livros utilizados pelo ensino fundamental II, são da Editora Saraiva. O nome da coleção é: Por dentro da Geografia, do autor: Wagner Costa Ribeiro. Assim como na escola municipal, o livro é de utilização particular, cada aluno possui o seu exemplar, podendo manuseá-lo de acordo com os procedimentos metodológicos do professor regente de classe. Nesse aspecto o livro didático de geografia foi escolhido como recurso didático relevante para se ter uma apreensão e compreensão de como se constrói e dissemina o ensino

influenciado pelo tempo cíclico, nesse alunado. Seguem a análise dos livros didáticos de forma contextualizadas.

Figura 12: Capa do livro Por Dentro da Geografia (6º ano)



Fonte: Autora (2022).

Aborda conteúdos consagrados e inovadores da Geografia escolar problematizando-os em relação à vivência do aluno, buscando promover a análise crítica e a construção de conceitos de forma que o estudante possa compreender e atuar em sua realidade e no mundo, fazendo-o refletir sobre seu papel como protagonista na sociedade. A “Coleção traz uma proposta teórico-metodológica e uma abordagem didático-pedagógica que privilegia o desenvolvimento da cidadania, formas de conhecer, compreender e atuar no mundo complexo atual, estimulando a interação do aluno com você, familiares e colegas”. Com as seguintes unidades temáticas:

Capítulo 1 - O lugar, a paisagem e o espaço geográfico.

Capítulo 2 - Mapas: o que são e para que servem?

Capítulo 3 - Planeta Terra: nossa casa no Universo. Lugares de vivência e convivência.

Capítulo 4 - Geologia, relevo e solo.

Capítulo 5 - Clima e dinâmica dos rios.

Capítulo 6 - Distribuição geográfica da biodiversidade. Paisagens naturais da Terra.

Capítulo 7 - O espaço rural.

Capítulo 8 - O espaço urbano.

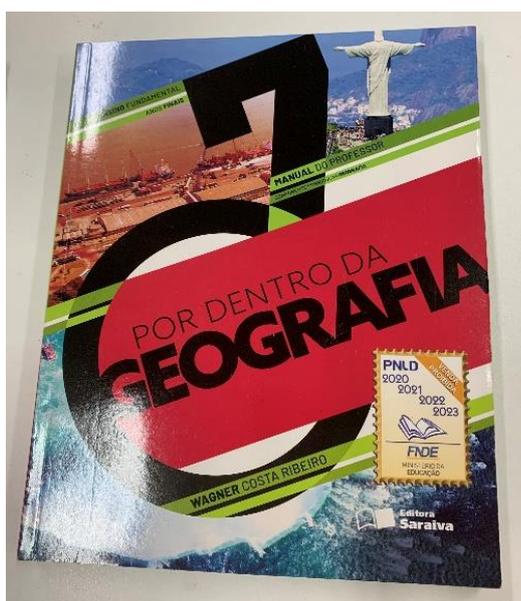
Capítulo 9 - Áreas de proteção da natureza e da cultura. O espaço geográfico.

Capítulo 10 - Cadeias produtivas e agricultura.

Capítulo 11 - A produção industrial.

Capítulo 12 - Distribuição geográfica da biodiversidade. Espaços da produção e da circulação.

Figura 13: Capa do livro Por Dentro da Geografia (7º ano)



Fonte: Autora (2022).

Aborda conteúdos consagrados e inovadores da Geografia escolar problematizando as habilidades em questão se articulam e têm como principal objetivo iniciar a discussão sobre a construção histórica e diversa do território brasileiro e sobre como esse processo de construção deixa marcas no espaço. De modo geral, a própria delimitação do território (mediante o estabelecimento de fronteiras) é um processo político e histórico. Portanto, discutir as noções gerais de limites territoriais e fronteiras pode dar conta dos pressupostos conceituais abordados pelos alunos nessas habilidades. Com as seguintes unidades temáticas:

Capítulo 1 - A formação do território brasileiro.

Capítulo 2 - Brasil: território, fronteiras e cidadania.

Capítulo 3 - Paisagens naturais brasileiras. O território brasileiro. A sociedade brasileira.

Capítulo 4 - Os povos indígenas no Brasil.

Capítulo 5 - A diversidade cultural e a imigração.

Capítulo 6 - Dinâmica populacional no Brasil.

Capítulo 7 - Urbanização e industrialização no Brasil.

Capítulo 8 - O espaço agrário.

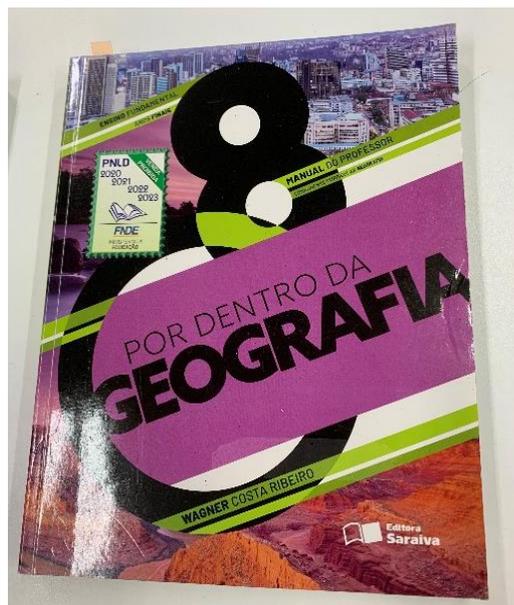
Capítulo 9 - Circulação e produção de energia. Geografia da produção no Brasil. A Geografia regional do Brasil.

Capítulo 10 - Regionalização do Brasil e a região Centro-Oeste.

Capítulo 11 - Regiões do Brasil: o Nordeste e o Norte.

Capítulo 12 - Regiões do Brasil: o Sudeste e o Sul.

Figura 14: Capa do livro Por Dentro da Geografia (8º ano)



Fonte: Autora (2022).

Aborda conteúdos consagrados e inovadores da Geografia escolar problematizando as regionalizações do espaço mundial formada pela divisão do planeta em continentes relacionando com sua base física, com elementos naturais.

Capítulo 1 - Regionalizações do mundo.

Capítulo 2 - Cooperação regional: blocos econômicos e outras organizações.

Capítulo 3 - Globalização e seus desdobramentos. Globalização.

Capítulo 4 - Desafios da urbanização no século XXI.

Capítulo 5 - População mundial: dinâmica e fluxos.

Capítulo 6 - População mundial e qualidade de vida. População mundial. A América: desafios na economia global.

Capítulo 7 - Quadro físico e recursos naturais da América.

Capítulo 8 - América Anglo-Saxônica.

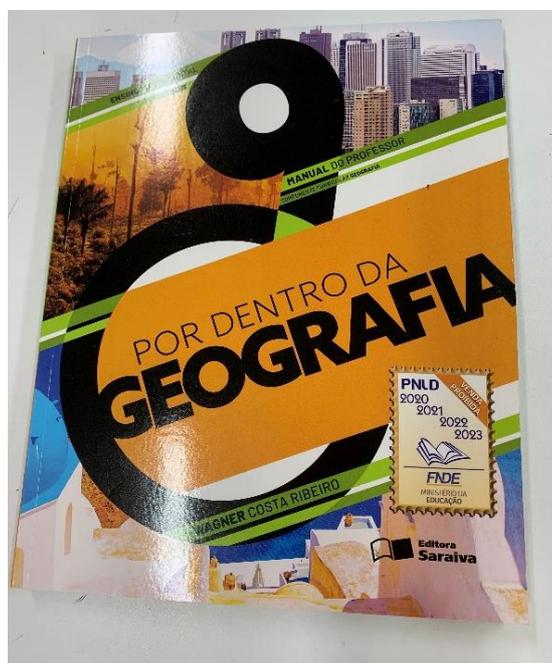
Capítulo 9 - América Latina: do golfo do México ao Ushuaia. África: Quadro físico e recursos naturais da África.

Capítulo 10 - Quadro físico e recursos naturais da África.

Capítulo 11 - Colonização e independência no continente africano.

Capítulo 12 - África na globalização.

Figura 15: Capa do livro Por Dentro da Geografia (9º ano)



Fonte: Autora (2022).

Aborda conteúdos consagrados e inovadores da Geografia escolar problematizando os temas atuais com os desafios impostos pelas constantes transformações (tecnológicas, científicas, ambientais, territoriais) que caracterizam a sociedade contemporânea e suas repercussões socioeconômicas, é inerente a relação de ensino-aprendizagem de geografia. Com as seguintes unidades temáticas:

Capítulo 1 - O mundo bipolar da Guerra Fria.

Capítulo 2 - Mundo pós-Guerra Fria.

Capítulo 3 - Consumo, meio ambiente e tratados ambientais internacionais. Mundo contemporâneo.

Capítulo 4 - Quadro físico e recursos naturais da Europa.

Capítulo 5 - Europa: economia, sociedade e integração.

Capítulo 6 - Rússia e Turquia: a transição Euro-Asiática. Europa: o velho mundo se renova. Ásia: novo polo da economia.

Capítulo 7 - Quadro físico e recursos naturais da Ásia.

Capítulo 8 - China, Japão e Tigres Asiáticos.

Capítulo 9 - Índia, Paquistão e Irã.

As unidades temáticas dessa coleção do projeto Araribá, utilizadas pela Escola Municipal São João, e da coleção Por Dentro da Geografia, da Editora Saraiva priorizam numa escala nacional a global, de acordo com o que pôde ser constatado nos sumários acima apresentados, os seguintes aspectos: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida. É importante indagar onde o aspecto regional e local está inserido na construção desse guia, desse manual que é o livro didático. Uma vez que foi anteriormente supracitado que ele é o recurso didático mais amplamente utilizado, até mesmo em localidades distantes das capitais urbanas e acíclicas. Como construir um processo educacional e não levar em consideração que o aluno camponês ribeirinho também faz parte desse Brasil, e suas habilidades tão intrínsecas à natureza, podem também servir como conteúdo norteador dentro dessa proposta pedagógica.

Fraxe, Witkoski, Lima e Castro (2006 p. 248) reflete que:

O caboclo ribeirinho representa o seu modo de viver de forma cíclica, como uma experiência dedicada ao trabalho, movendo seus próprios meios de produção, que não resulta em acumulação de capital para si, restando-lhe neste sentido, a continua repetição do mesmo ciclo de vida, muito embora tal realidade não signifique determinismo geográfico.

Tão importante quanto o mundo impresso nos livros didáticos, que esse sujeito irá conhecer e compreender, o tempo cíclico com a dinâmica do seu ecossistema, poderá também construir essa relação de ensino aprendizagem. Por fim podemos considerar que bem mais que a subida e a descida das águas, bem mais que o tempo de plantar e colher, bem mais que as chuvas torrenciais que os impedem de ir à escola, os objetos de conhecimentos do mundo afora, organizados e priorizados pelos elementos do urbano, impactam na sua escolarização. A quem interessa, essa distância de ensinos, onde o regional é posto a margem, fragmentada, pouco falada e quase nada conhecida? O tempo das águas influencia na sua escolarização, fazendo o discente entender que o seu modo vida de vida, é resistência e perpetuação de seus costumes. Que os rios Negro e Amazonas que o rodeiam e que aparentemente o marginalizam dos conhecimentos urbanos, na verdade os protegem e o resguardam de assegurar na sua vida adulta, o seu espaço geográfico regional e as relações sociais e de conhecimento que elas possuem.

Dessa forma, após a análise dos dados da pesquisa de campo (análise de livros didáticos e entrevistas orais) e a pesquisa bibliográfica sobre o referido tema, a maior influência que os discentes sofrem nesse caso, de distanciamento, não é geográfico, por estarem distantes da capital, nem pelas águas e florestas e sim na sua estrutura: escolas que não suportam a quantidade de alunos que as comunidades demandam, estrutura física das escolas operando com o mínimo de conforto, falta de outros recursos didáticos, como por exemplo tecnológicos, ausência de professores que contemplem todas as disciplinas na escola ribeirinha de terra firme, melhor oferta de transporte escolar entre outros desafios que serão explanados no que se refere as políticas públicas de educação para esse Brasil que existe, mas segue invisível. A metodologia da pesquisa também se deu além da análise de livros didáticos, com os professores presentes na ocasião do campo por meio de entrevistas orais, pondo em prática a observação participante. Segue o relato da professora L.M de Língua Portuguesa da Escola Municipal São João:

“Essa questão de cheia e seca ela não interfere, porque é específico da região e a gente já sabe que a partir de julho começa a secar e fica difícil o acesso de chegar à escola, então as escolas das zonas ribeirinhas tem um calendário especial baseado nos tempos da natureza amazônica. As aulas começam em janeiro e finalizam em outubro, de outubro em diante o acesso à escola fica muito difícil, a lancha escolar não consegue chegar perto da área onde fica a escola. Em junho e julho a gente já começa a andar, mas pouco. A gente pega o transporte, a lancha e ela nos deixa em um determinado local e de lá seguimos a pé, tanto professores quanto alunos. No ano passado, 2021 andamos pouco por volta de 15 minutos, por que não secou além do normal, mas em 2019 que teve aquela seca atípica, aí a caminhada era maior de 40 a 50 minutos até chegar na escola. Em relação a prejudicar o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas, acredito que não prejudica, o índice de falta dos alunos é bem pequeno. Atendemos os alunos da comunidade está situada e algumas ao redor. O que dificulta mesmo, é a questão das políticas públicas que deixam a desejar algumas infraestruturas e acessos, como: as estradas que não são muito boas, que quando chove os alunos dos ramais não conseguem alcançar o ponto de pegar a lancha, aí então eles faltam quando chove. Mas não é sempre. Tem a questão da falta de energia elétrica, nossa escola tem gerador, porém o mesmo quando quebra, demora a ser consertado. Não é o caso da nossa escola, mas tem escolas mais acima do Rio Negro as escolas não suportam a capacidade dos alunos matriculados, fazendo rodízio de turmas, um dia vai uma ou duas, outro dia as que não foram, porque não tem salas de aulas suficiente, por vezes até a sala do professor serve de sala. Na nossa escola, não tem ar-condicionado, então nos tempos de calor intenso, é um pouco insalubre, apesar de ser ventilado, fica abafado. Tem merenda escolar todo dia, tem material didático que é o livro, mas não tem acesso à internet. Procuramos apesar de todas as dificuldades que é ser professor ribeirinho atender os alunos da melhor forma e com o que possuímos. A questão da dificuldade mesmo é eles terem mais recursos, quando a lancha quebra eles não vão a aula. Procuramos integrar a natureza ao redor as nossas aulas, tentar aproveitar o dia a dia dos alunos com o nosso da escola. Nos tempos de plantio e colheita as aulas são justificadas, por que

nossos alunos ajudam na lida, vão herdar o ofício dos pais e avôs. Consideramos isso também como saber e isso nos agrega. Não é fácil a escola ribeirinha, mas a riqueza de saberes trocados, vale a pena”.

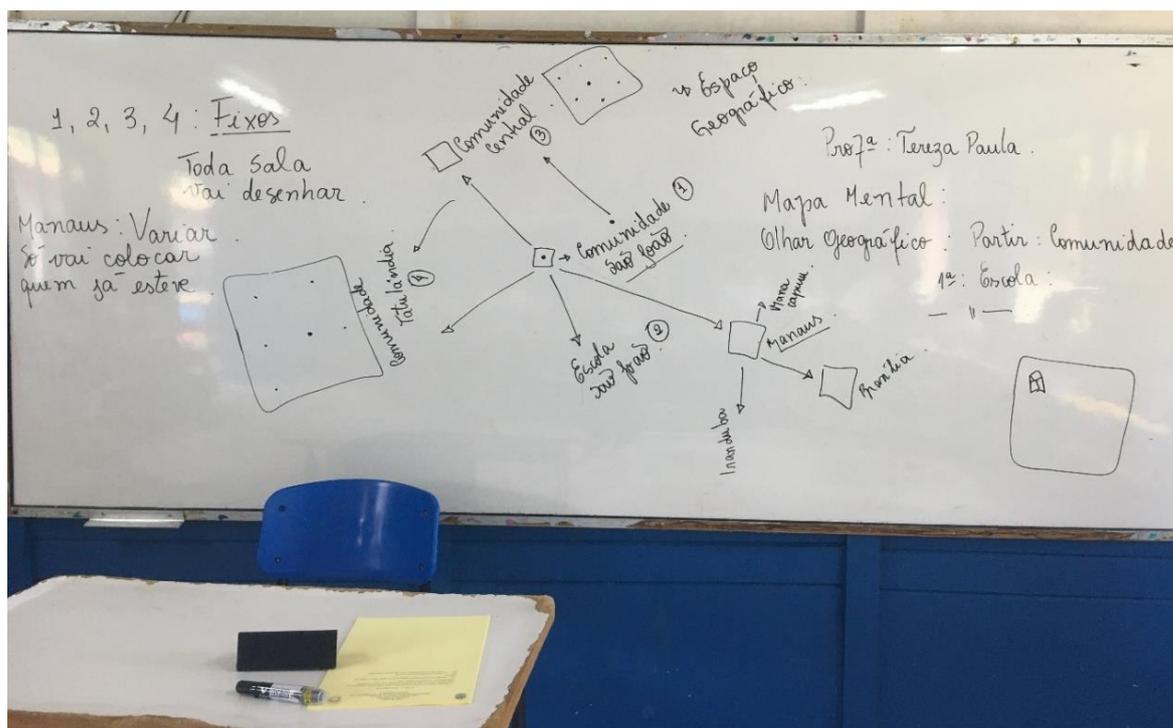
É nesse cenário que a escolarização acontece, diariamente ora com plenitude de recursos ora com desafios e possibilidades, sendo que a relevância dessa “escola” para as comunidades inseridas ou das proximidades se entrelaça não só aos comunitários e discentes, mas também para todo o corpo escolar. Segue abaixo outro recurso didático pesquisado e contextualizado, tendo por referência a percepção do espaço vivido e apreendido, os mapas mentais.

2.2.1. MAPAS MENTAIS

Na outra vertente da pesquisa de campo, foi utilizada o recurso didático/pedagógico: mapa mental. O recurso foi aplicado aos alunos das pesquisadas escolas: Escola Municipal São João e Escola Estadual Coronel Fuiza. O recorte pedagógico da pesquisa para aplicação e análise dos mapas, foram alunos do 6º ao 9º ano, das referidas escolas, presentes na ocasião do campo. A metodologia da utilização do tal recurso de seu da seguinte maneira, nas duas escolas.

Na escola são João as turmas são distribuídas por turno, sendo o 6º e 7º anos no matutino e 8º e 9º anos pelo vespertino. O professor regente da classe, o Senhor R.P explanou pela manhã que a professora pesquisadora “da cidade” os acompanharia durante toda aula, que a aula seria ministrada para aplicação do recurso didático mapa mental e que a participação deles seria de total relevância pois a partir dos desenhos conheceríamos o espaço geográfico apreendido e sentido por cada aluno presente, eles seriam os nossos primeiros olhos. A metodologia inicial utilizada foi aula expositiva. O conteúdo abordado na aula foram os seguintes: lugar, paisagem, território e região, as categorias da geografia. E o espaço geográfico como pano de fundo da interação dessas categorias. Estavam presentes na aula no turno da manhã, com as series 6º e 7º anos na mesma sala, o quantitativo de 11 alunos, no turno vespertino com as series 8º e 9º ano, o quantitativo de 13 alunos. Após a ministração da aula sobre categorias da geografia, o esquema para feitura do mapa mental foi construído no quadro branco. Da seguinte forma:

Figura 16: Construção do mapa mental do espaço vivido



Fonte: Autora (2022).

Olhar para os objetos geográficos, tanto da natureza quanto os que a sociedade constrói pode nos remeter as paisagens que vimos e que vivemos com nossos sentidos. Remete à geograficidade da existência: as coisas e as pessoas ocupam lugar no espaço, e isso influi sobre a maneira que enxergamos a nossa vida. A geografia é um pretexto para pensarmos a nossa existência. Por isso a importância de a aula ministrada ser sobre suas categorias em especial, paisagem e lugar, em interação com o espaço. A educação geográfica e a compreensão do espaço geográfico parte do entendimento deste como, pontua Santos (1996, p. 51) “um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e ações, não considerados isoladamente, mas como quadro único no qual a história se dá”.

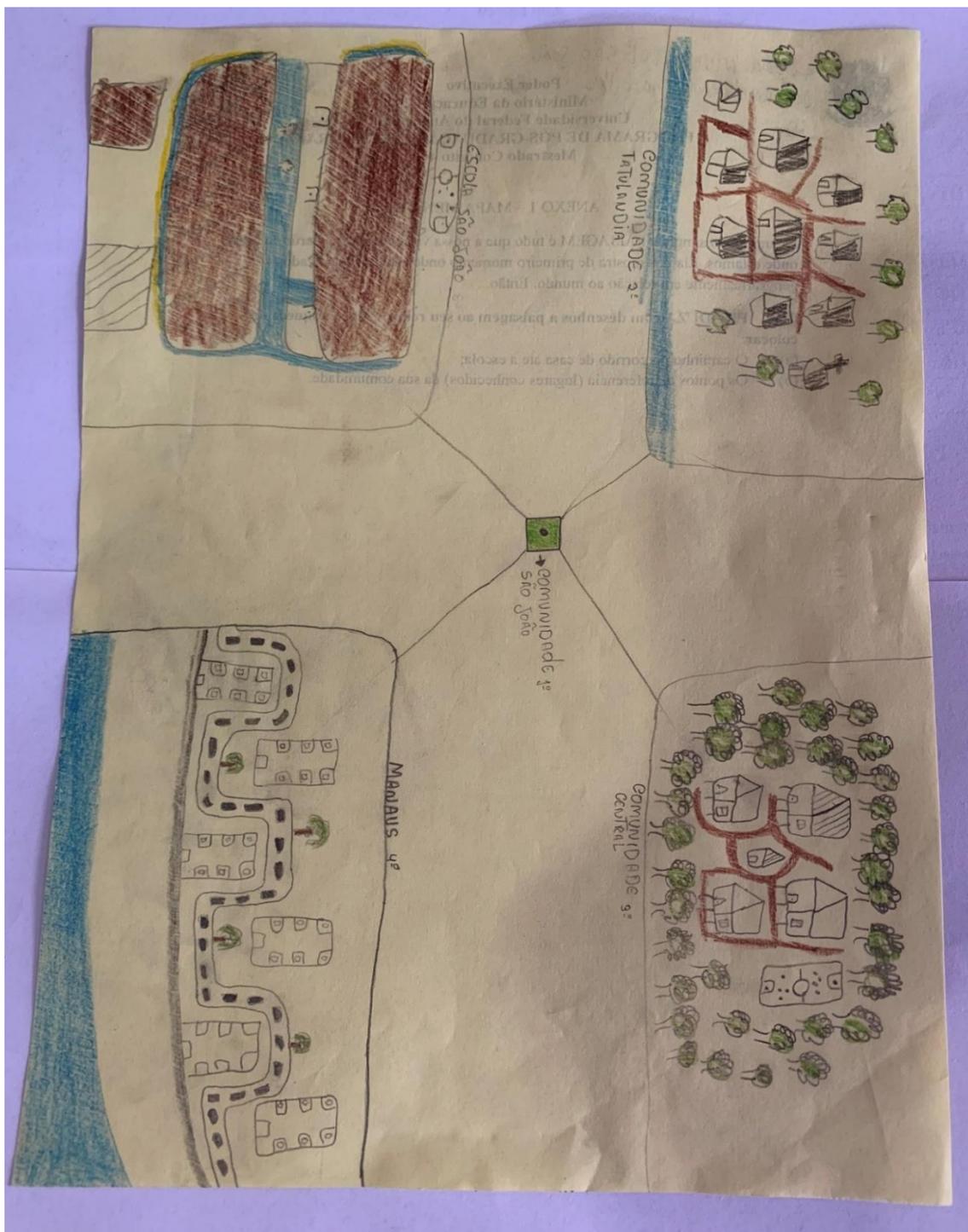
O objetivo do mapa mental como recurso aplicado para a referida pesquisa se dá pela importância de aumentar a interação entre professor e aluno, ao fazer “geografia”, levantando indagações, inquietações acerca da nossa existência e da nossa interação, homem e natureza. O mundo a partir da experiência vivida, sentida e desenhada, através dos mapas mentais dos alunos das escolas ribeirinhas do Rio Negro e do Rio Solimões. Essa percepção espacial permeia os objetivos desse recurso didático aplicado e refletido.

Fraxe, Witkoski, Lima e Castro (2006 p. 234-235) esclarecem que:

A perspectiva analisa uma realidade pouco abordada, mas intensamente vivida, as percepções do lugar e do espaço dos caboclos ribeirinhos através de mapas mentais e representações sociais daqueles que trabalham e vivem na e da várzea, pois tanto os mapas mentais como as representações sociais perpassam o subterrâneo do mundo de suas vidas, o que os recursos de mapeamento técnico não conseguem captar e muito menos compreender.

Os elementos que foram elencados na aula expositiva para construção dos mapas mentais foram os elementos presentes no espaço geográfico ao redor do aluno, desde o trajeto que ele faz da sua casa até a escola. Elementos de compreensão e representação do espaço ao seu redor, como as comunidades que integram o cenário de terras, águas e florestas no qual o aluno está inserido. Quais elementos ele percebe a interação que ele tem com a natureza, sendo os tempos de cheia ou vazante ou até mesmo, os tempos de semear, colher e vender o excedente do seu plantio. Seguem algumas produções que mais representam a percepção do espaço geográfico vivido, reproduzido e percebido pelos discentes das escolas ribeirinhas de várzea a terra firme do Estado do Amazonas:

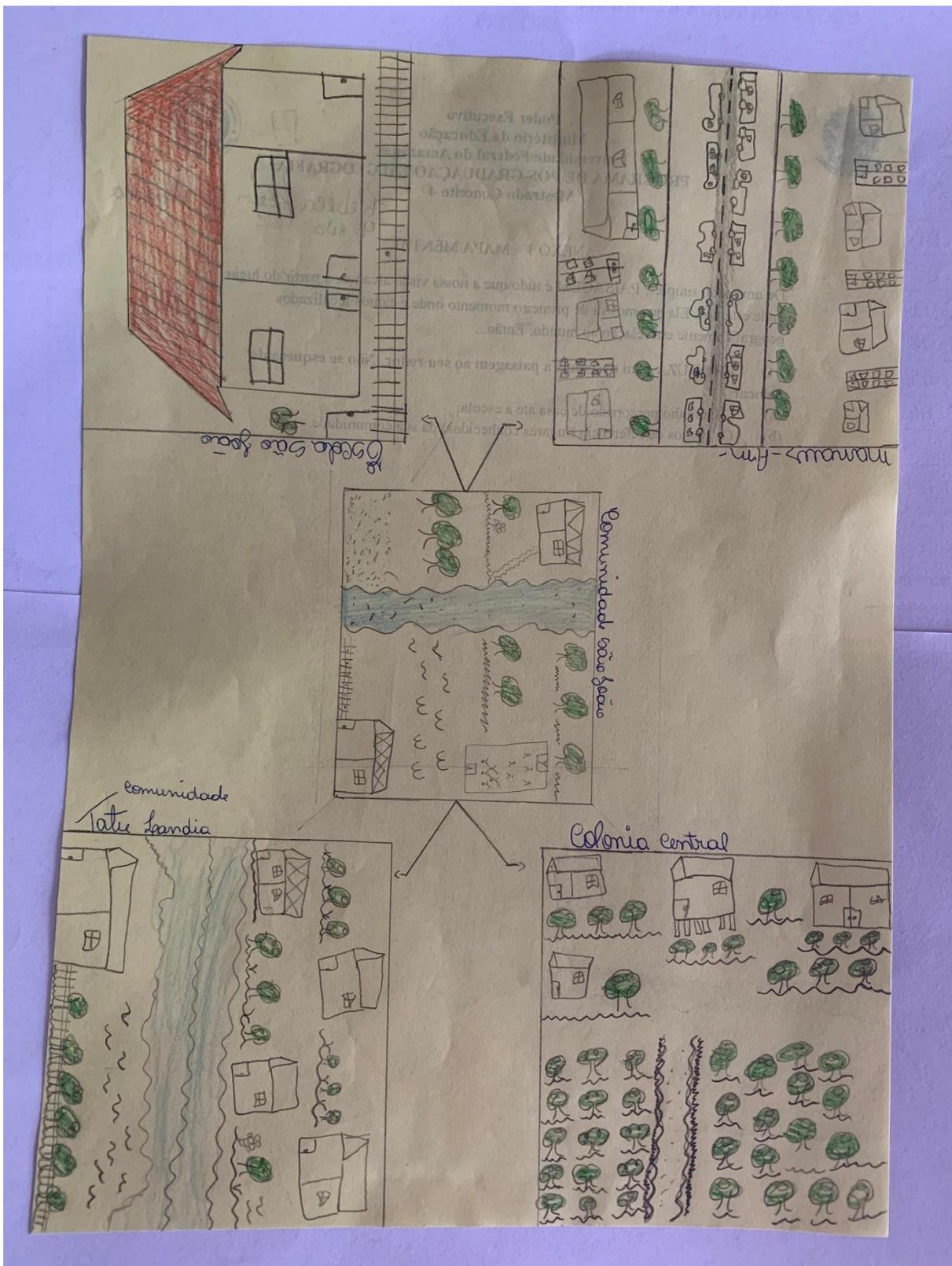
Figura 17: Mapa Mental do Discente da Escola Municipal São João R.S.S, 9º Ano (15 anos).



Fonte: Autora (2022).

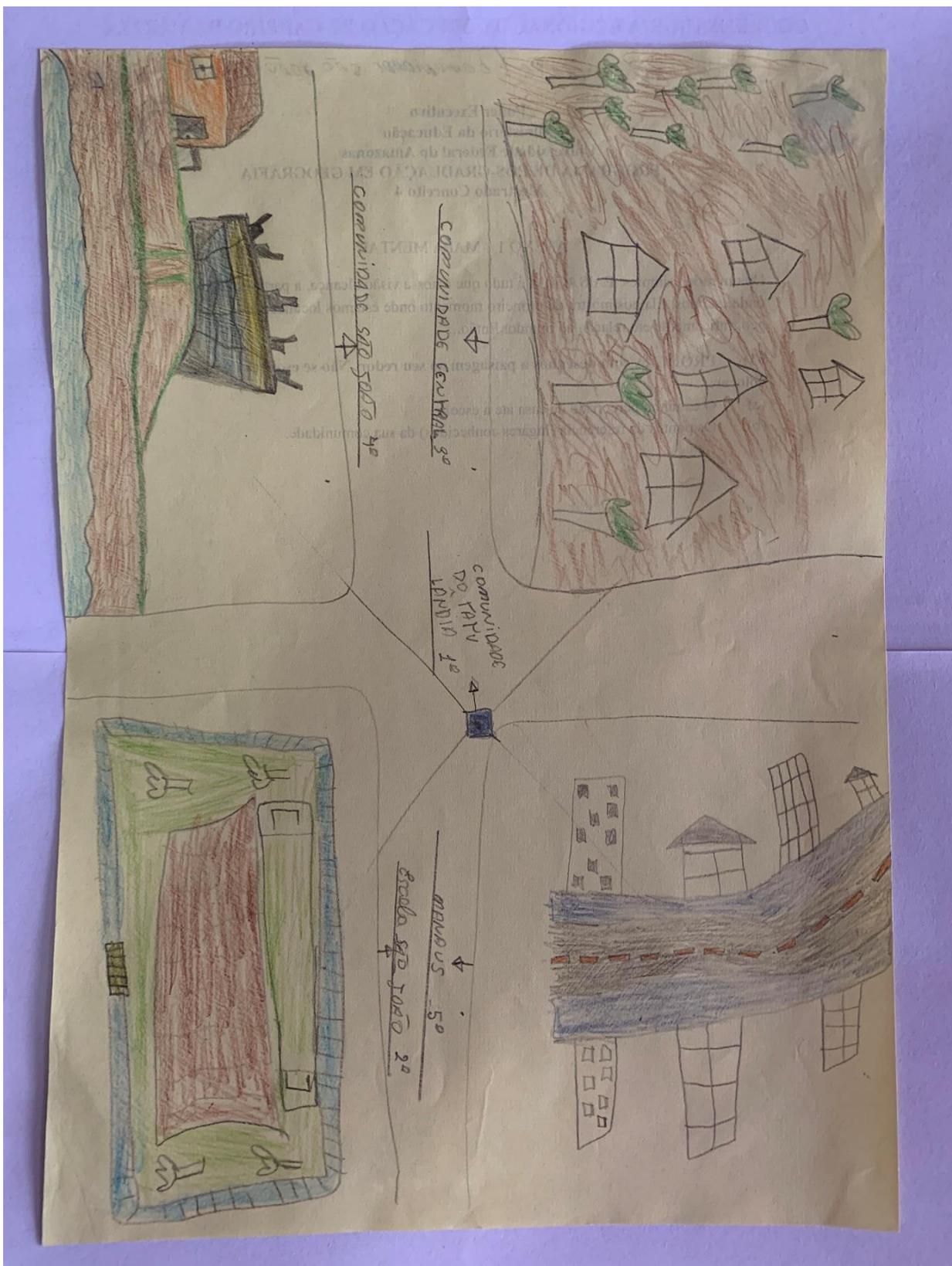
A figura acima apresenta elementos da interação entre homem e natureza, representadas na imagem através das comunidades onde o mesmo possui sua rotina diária. Onde terras, águas e florestas estão presentes em todas as suas paisagens. No que também se repetem nos mapas mentais figura 18 e figura 19 abaixo

Figura 18: Mapa Mental da Discente da Escola Municipal São João S.O.B,8º ano (14 anos)



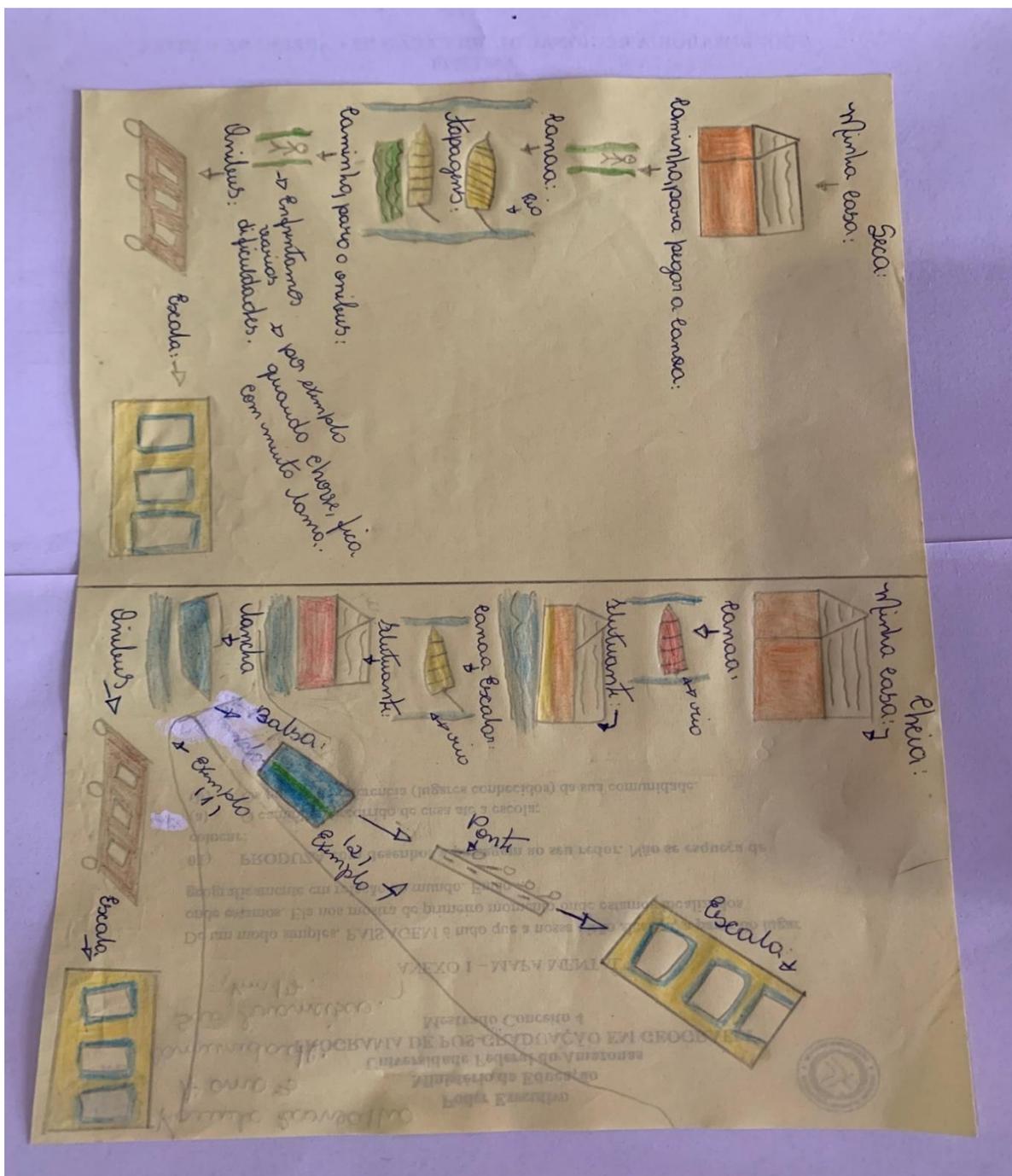
Fonte: Autora (2022).

Figura 19: Mapa Mental da Discente da Escola Municipal São João M.S.T, 7º ano (13 anos)



Fonte: Autora (2022).

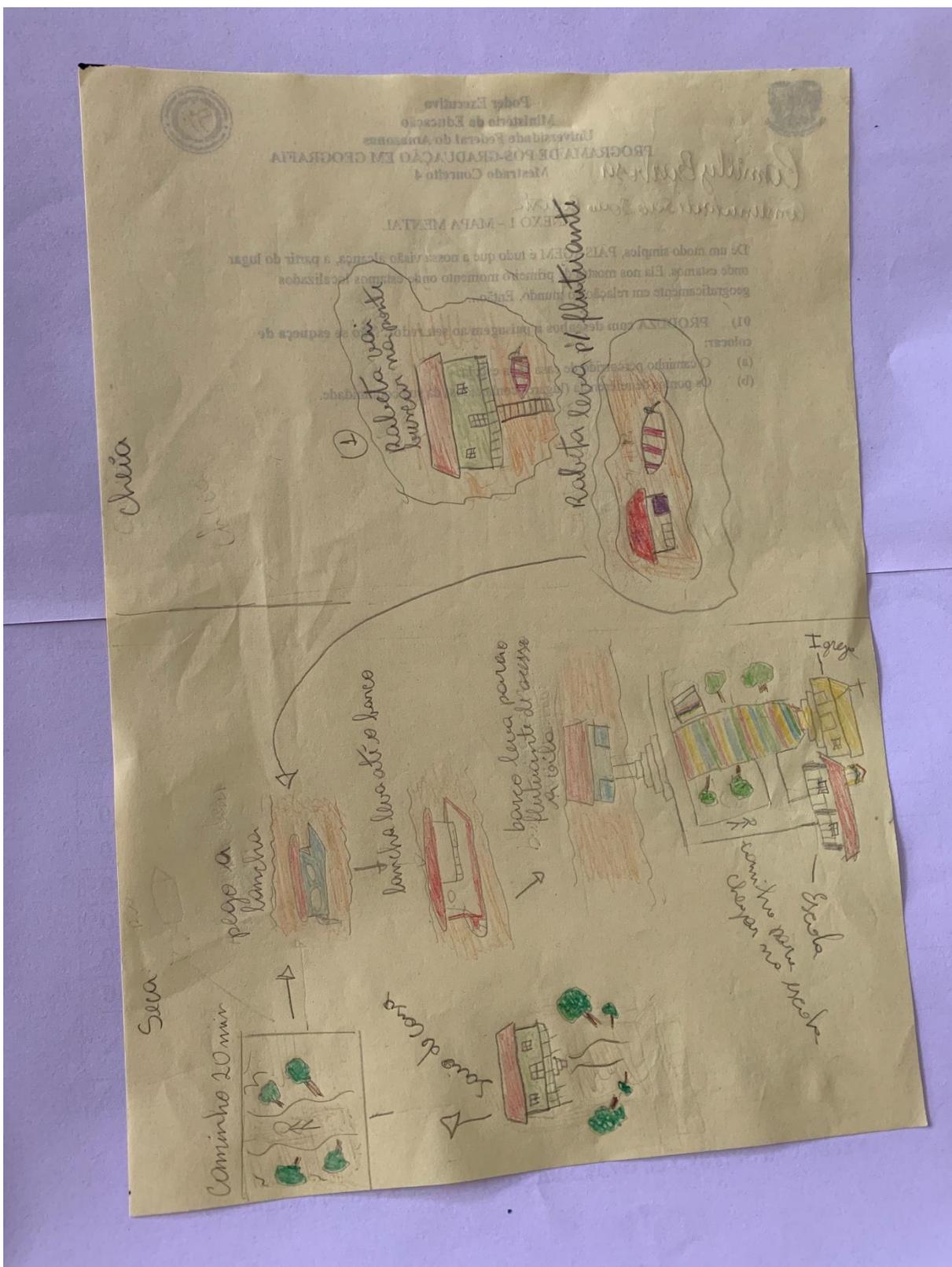
Figura 20: Mapa Mental da Discente da Escola Estadual Coronel Fuiza A.B.S, 7º ano (13 anos).



Fonte: Autora (2022).

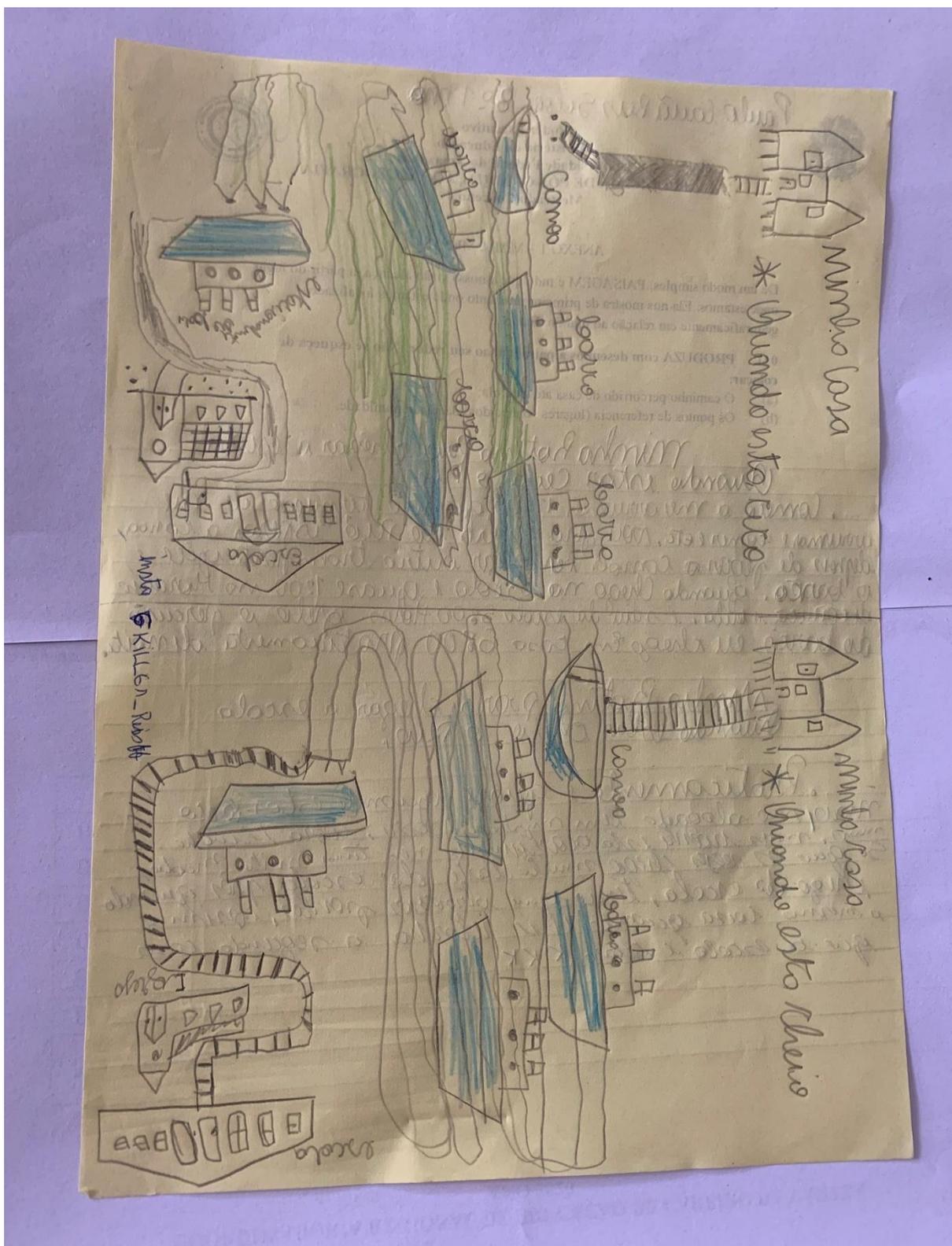
A imagem acima apresenta elementos da interação entre homem e natureza, representadas na imagem através da sua rotina em uma escola que vivencia o tempo cíclico da natureza, de cheias e vazantes. E seus modos de locomoção e itinerário para chegar até a escola. Terras, águas e florestas estão presentes em todas as suas paisagens. No também se repete nos mapas mentais figura 21 figura 22 e figura 23 abaixo.

Figura 21: Mapa Mental da Discente da Escola Estadual Coronel Fuiza R.S. A 8º ano (14 anos)



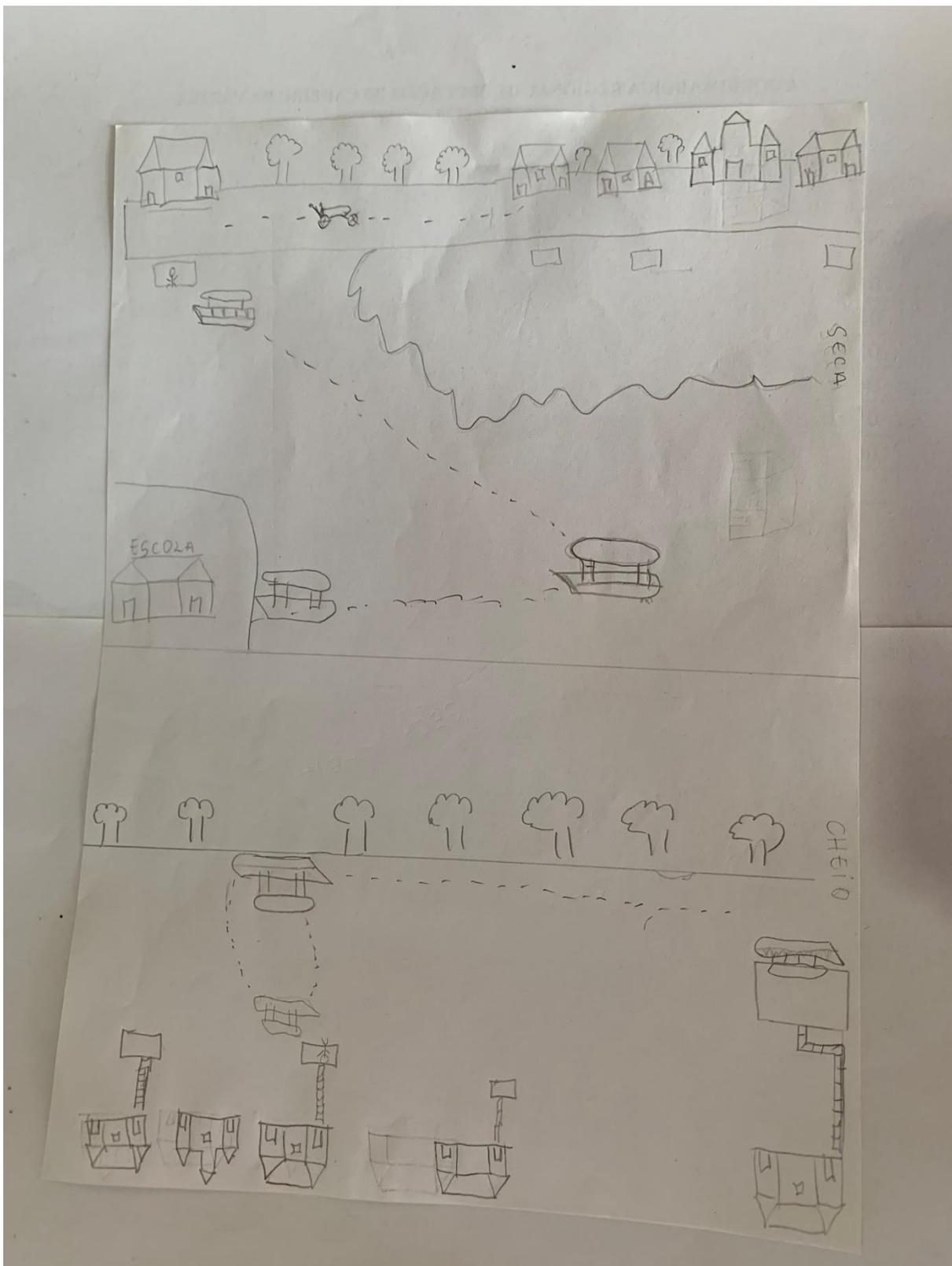
Fonte: Autora (2022).

Figura 22: Mapa Mental do Discente da Escola Estadual Coronel Fuiza P.C.R.S, 8º ano (14 anos)



Fonte: Autora (2022).

Figura 23: Mapa Mental do Discente da Escola Estadual Coronel Fuiza G.C.B, 8º ano (16 anos)



Fonte: Autora (2022).

Figura 24: Descrição do Espaço Vivido do Discente P.C.R.S, 8º ano (14 anos) da Escola Estadual Coronel Fuiza

Paulo Louã Reis Silva 8º ano

Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
Mestrado Conceito 4

ANEXO 1 – MAPA MENTAL

De um modo simples, PAISAGEM é tudo que a nossa visão alcança, a partir do lugar onde estamos. Ela nos mostra de primeiro momento onde estamos localizados geograficamente em relação ao mundo. Então...

01) PRODUZA com desenhos a paisagem ao seu redor. Não se esqueça de colocar:

(a) O caminho percorrido de casa até a escola;
(b) Os pontos de referência (lugares conhecidos) da sua comunidade.

Minha Rotina para chegar a escola.
Quando estar cheio o Rio.

Cometi a me arrumar 11:00, quando terminei de me arrumar e comer etc, vou pra beira do Rio^{21:00} esperar a banca, depois de pegar a banca vou algar entre transporte que é o barco. Quando chego na escola é quase 1:00 no horário de começar aula, e saio da escola 5:00 Horas. pelo o percurso do barco eu chego em casa 6:00 praticamente de noite.

Minha Rotina para chegar a escola
Quando estar cheio o Rio.

Praticamente é quase quando estar cheio não, no alagado tem muitas água, sobra muito mais, mas aqui está alagado não tem muito mais, só que os rios chego muito tarde da escola, por quando chego da escola, tenho que atravessar pontes, assim é a mesma coisa quando o Rio retorna, a segunda coisa que a escola é claro. KKK

Fonte: Autora (2022).

2.3. ANÁLISE GERAL DOS MAPAS MENTAIS

As percepções centrais dos desenhos reproduzem como os alunos sentem a vida ao seu redor, a partir da sua residência até a escola, passando por todo cenário que integra essa paisagem, sejam eles ramais, estradas de rios, águas, florestas, roçados, sede administrativa, flutuantes entre outros elementos naturais ou antrópicos. Não é tarefa fácil compreender a dinâmica da natureza e do mundo vivido a partir de elementos tão peculiares da natureza. É complexo, porém cheio de possibilidades. A diversidade de interações, aluno e professor, cheia e vazante, calendário religioso da comunidade, prática agrícola e de manejo, enriquece o cotidiano dessas escolas, agregando ao currículo escolar, aquilo que não está teorizado e nem inserido, o modo de vida.

Ali também se produz conhecimento, ali também se faz escola, ali também moram brasileiros, que não podem ficar de fora da construção dos saberes nacionais como refletem Fraxe, Witkoski, Lima e Castro (2006, p. 255):

As representações sociais e espaciais estabelecidas, tendo por base os elementos materiais do seu cotidiano, são repletas de conhecimentos que, aliados ao conhecimento científico, podem resultar em qualidade de vida para a população, sob o imperativo da sazonalidade das enchentes, cheias, vazantes e secas dos rios – vivam conscientes de que suas relações com a natureza são estabelecidas tendo por base as suas possibilidades concretas de vida, mas que o seu mundo pode (e deve) ser melhorado se os organismos governamentais levarem em consideração, para as suas intervenções, o seu conhecimento.

É fundamental reflexão acerca da construção dos mapas mentais a partir de conceitos estruturantes da geografia como os conceitos de Lugar e Paisagem. Eles passaram a constituir como parte daquilo que é conhecido como “expressão geográfica” dando significados, expressões, base para todo desenvolvimentos de estudos, principalmente da geografia escolar. Cabe a geografia estudar o espaço geográfico, produto histórico da interação entre os diferentes grupos sociais, constituído por meio das relações entre o meio natural e a ação antrópica. Essa análise deve ser feita por meio da leitura do espaço geográfico, do lugar e da paisagem.

O lugar pode ter aspectos bastante específicos, também pode ser visto como um locus de resistência a ideia globalizante de homogeneização dos espaços. Assim o lugar, a paisagem, espaços em que há uma identificação afetiva entre as pessoas, se configuraria também como espaço de resistência, de enfrentamento ao que vem de fora (PEREIRA, 2009, p. 28).

Nesse sentido, é a construção da consciência espacial dos alunos, nenhuma ciência transita com mais propriedade nos temas abordados que o ensino da geografia, desde escala acadêmica até a geografia escolar. Mesmo sem ser determinista podemos considerar que o espaço geográfico em que nascemos vivemos e reproduzimos nossos trabalhos, nos difere e nos dá características. É nessa cartografia pessoal, produto da experiência com a geografia em sua dimensão natural e social, que o mapa mental surge como precioso recurso didático a ser aplicado e utilizado, assim como os livros didáticos, a construção do mapa pode alcançar todos os níveis de ensino e tipos de escolas.

Nesse sentido, para desenhar algo, antes é preciso conceber o desenho na mente, logo cada percepção do mesmo lugar, muda de aluno para aluno. No momento que ele concebe em sua mente, ele passa a ser parte dos elementos associados, sendo o mapa mental uma cartográfica social, em que a descrição não será meramente do espaço solicitado, mas do espaço onde estou inserido. A cartografia expressada como mental dialoga nos sentidos entre a experiência do mundo vivido, arte e ciência. Atingindo assim o objetivo principal do recurso didático. Os desenhos acima são similares e homogêneos, elencando elementos da natureza e humanos onde o discente vive o seu cotidiano, inseridos no tempo cíclico/ecológico da natureza, onde ela completa suas dinâmicas não influenciando no ensino das escolas pesquisadas, porém dando especificidade a essa escolarização e cotidiano escolar. Afinal viver nessa geografia onde o regime hidrológico altera significativamente o cotidiano requer entendimento que cada dimensão e relação com e nesse espaço, com um modo de vida a ser respeitado, considerado e permanece resistindo através das escolas e das comunidades. Mesmo não sendo obrigatório ter destreza em desenho para se elaborar um mapa mental, a habilidade de desenhar é uma das formas de ensinar geografia, em geral paramos para desenhar e imaginar o espaço como filmes em nossas mentes, primeiramente. Dessa forma o mapa mental estimula a pensar além do óbvio, nos detalhes, além do que se vê na forma imediata. A geografia nesse sentido, constitui o ensino da descoberta. A descoberta do lugar, sendo que este constitui a junção de todas as paisagens afetivas e sociais.

Pereira (2009, p. 31) pontua que o

[...] espaço é lugar quando se leva em conta que está em estreita correspondência com o social, com o vivido, gerando significado para as pessoas; é também o espaço visível, repleto de componentes humanos, como uma casa, um bairro, e ou componentes naturais, formando paisagens; por meio da política o espaço se transforma em território de variados contornos e concepções ideológicas, e por fim é também no espaço que se imbricam os campos físico e humano que constituem as regiões.

Os mapas mentais como recurso didático possível em todas as unidades de ensino, sejam elas no espaço urbano, rural ou ribeirinho se constitui como uma importante alfabetização cartográfica. Motivo este que foi escolhido como recurso a ser aplicado para que a partir da sua análise se construísse a dissertação. Finalizando e reforçando o conceito que os mapas mentais são desenhos de representações em que não há preocupações com a perspectiva ou qualquer convenção cartográfica, pois são produtos da experiência e da vivência com o lugar. O discente pode usar sua criatividade e estabelecer os seus critérios de apreensão do ambiente ao seu redor, a partir da sua memória e experiência. Reconhecendo seu local de vivência, utilizando conteúdos propostos sejam no livro didático ou recurso de apoio, revelando os valores que esse aluno tem dos lugares, dando-lhe significados ou sentidos ao espaço vivido, sejam eles na cheia ou vazantes.

3. A IMPORTÂNCIA DA REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA O NORTE DO BRASIL

O levantamento de indagações sobre o tema abordado na dissertação trouxe um esclarecimento baseado em referencial teórico, pesquisa de campo, análise de recursos didáticos e a observação participante, uma vez inserido no locus, é interessante perceber-se longe e perto da capital, ou da metrópole. Perto o suficiente para ser abastecidos de infraestrutura básica, uma vez que as escolas que se distanciam por água da metrópole Manaus, sofrem de uma certa ineficiência em relação às suas demandas diárias. O tempo foi entendido como o fator de organização social, tanto na escola do Rio Negro (terra firme) quanto na escola do Rio Amazonas (várzea). Não só a produtividade da força de trabalho no campo, mas também a escola ribeirinha sofre influência na dita organização.

É o tempo das águas, o cíclico quem dita a produtividade do semear, do colher, e a intensidade e a duração dos ensinamentos ofertados, até mesmo no caso da Escola Estadual Coronel Fiuza, que compartilha o mesmo calendário escolar da capital Manaus, se o tempo das águas for abundante demais, há a aplicação de outro método de reposição de aulas. É nessa peculiaridade que as escolas ribeirinhas, vivem e reproduzem o seu conhecimento, passando de gerações a gerações, onde em um senso comum pode ser considerado atraso, para eles é considerado resistência, cumprindo seu propósito de ofertar cidadania e o direito nato que o discente tem na educação. O que de fato os distancia da plena oferta de um currículo escolar inovador, agregador, com equidade onde o conteúdo não só geográfico, mas também humano possa chegar de maneira ágil, fluida e dinâmica é a oferta de políticas públicas práticas atuais e regionais para essas localidades do Brasil, em especial o Amazonas, particularmente citando as escolas ribeirinhas.

Fraxe, Witkoski, Lima e Castro (2006, p. 255) pontuam que:

As políticas públicas voltadas especificadamente para as populações que habitam e trabalham no ecossistema de várzea amazônica necessitam entender, sobretudo, que as relações socioespaciais ali desenvolvidas são ricas em conhecimento vivido, logo adquirindo a função da práxis do mundo ordinário e extraordinário (contos, mitos, lendas etc.).

Portanto nenhum cíclico e nem mesmo o acíclico impacta negativamente na escolarização das escolas de terra firme e várzea, essa simbiose entre homem e natureza muito estudada pela geografia, funciona e lhes dá um novo significado

sobre a percepção desse espaço vivido e reproduzido. Não há malefício maior para esse aluno camponês ribeirinho, que esse êxodo forçado que ele terá que vivenciar ao ter que após a conclusão do ensino básico escolher entre: dar continuidade ao modo de vida de seus pais ou deslocar-se para cidade pois o campo ainda é visto como atraso, fator de ausência de produtividade em relação ao capital. Pois é o acúmulo de capital, o tempo acíclico/cronológico que não para e o trabalho que ditam o modo de vida urbanocêntrico. Afinal, o que são políticas públicas, em especial, para a educação? Muitas vezes colocamos a responsabilidade da aprendizagem apenas nos alunos e nos professores. Esquece-se que há vários atores envolvidos nesse processo. Atualmente e desde o início do Século XXI que o mundo tem passado por transformações, seja no campo do trabalho, seja no campo do ensino. Sendo necessário que os governos, de instância municipal até federal, atualizem suas ofertas de educação, de acordo com a magnitude geográfica desse país, onde os projetos didáticos coletivos cheguem da forma mais igualitária possível a todos os rincões do Brasil.

Contudo este capítulo final visa refletir as políticas públicas de educação para as escolas ribeirinhas trazendo à tona se o modelo urbano de ensino é usual e agregador para uma realidade de modo de vida distante dos centros urbanos, por que em um estado conhecido mundialmente por suas riquezas naturais o ensino deve ser padronizado, tomando por referências os grandes centros urbanos do centro-sul com dinâmicas opostas à sua realidade socioespacial. Os amazônidas merecem um currículo que integre suas particularidades. Não há finalidade numa proposta curricular do ensino da geografia que se destina a oferecer apenas saberes nacionais, globais e não inclui os saberes regionais, locais. Segundo Ferreira, (2008, p. 56), “este modo de vida se identifica por uma cultura diferenciada, caracterizada principalmente pelo contato com as águas, terras e floresta”. Nesse caminho investigativo não apenas o espaço geográfico nas prerrogativas das noções do desenvolvimento da Amazônia de ontem e atual foram utilizadas para cimentar os argumentos, dando importância ao fator ensino-aprendizagem como determinante na construção e elaboração do tema escolhido para o conhecimento público e acadêmico. Qual a relevância dessa pesquisa? Entender a educação a partir do cotidiano, articulando os conteúdos curriculares gerais ao cotidiano das populações que não vivenciam completamente o tempo acíclico/cronológico da metrópole, onde

houve assim questões a serem levantadas como o desdobramento deste. Hoje nesse campo de visão, de conhecimento é necessário que o interesse nessa temática ultrapasse os limites da metrópole e vislumbrando geografias par além dela, considerando a complexidade da Amazônia. Enfim, ser a escola que considere a complexidade amazônica e de seus habitantes, sobretudo os não urbanos.

O camponês ribeirinho guarda consigo a singularidade, que se revela na sua forma única de lidar com ambiente amazônico de várzea e terra firme. São esses homens e mulheres que decidem o que manter criar e desenvolver em cada ecossistema, por meio de um conjunto de recursos, técnicas e ricas estratégias. Para Amâncio (2000, p.20), “eles são camponeses amazônicos possuidores de uma vasta experiência na utilização e conservação da biodiversidade e da ecologia dos ambientes onde vivem e trabalham”. E, “o ambiente escolar, bem como sua realidade curricular, não pode fugir desde aspecto de vida cotidiana” (BARREIRA, 2007 p. 35). Por isso é de vital importância que a partir desse ponto possamos conhecer, entender e refletir sobre as políticas públicas para o norte do Brasil, em especial as localidades onde se encontram as escolas ribeirinhas de terra firme e várzea amazônicas. Não se pode ter somente a cidade como foco prioritário do ensino e aprendizagem, é necessário também criar espaço de saberes entre as regionalidades de um país diverso e de grandes extensões territoriais como o Brasil.

Dessa forma, essa interação ativa e dialética pode ser real e cotidiana, como parte integrante das ações pedagógicas de cada lugar, e leva a eficácia do ensino a um patamar superior ao que estamos. Desde a colônia até os dias atuais, foi sempre difícil em falar de educação como um dever do Estado e direito de todos, sem sondar os evidentes desníveis sociais brasileiros. Nos centros urbanos onde pode-se perceber uma certa eficiência das escolas públicas, ao passo que se afasta das grandes cidades pode-se verificar a lentidão na chegada de políticas públicas para uma educação de qualidade nas escolas públicas. Numa escala bem incômoda, as populações rurais e ribeirinhas que migram para cidade acabam vindo habitar as periferias das cidades, pois as mesmas são as mais carentes de educação formal. Não à toa que as escolas de periferias vivem problemas educacionais como por exemplo: evasão escolar em grande número, distorção idade-série, dentre outros problemas. É sempre satisfatório elencar os sucessos, porém há de se também saber elencar os desafios e possibilidades. As políticas públicas de educação

brasileira, especialmente na região Norte, não obtiveram pleno sucesso. Essa é a relevância do capítulo proposto.

Barbosa (2011, p. 21) reflete que:

O Estado do Amazonas realizou nos últimos 20 anos, um grande esforço para melhorar a sua defasagem: substituição de professores leigos por professores com curso “pedagógico”; oferta do chamado quarto ano adicional, um pós médio dado aos professores; complementação das licenciaturas curtas ministradas por universidades que integram o Projeto Rondon na Amazônia.

Apesar de todas essas ações o Estado do Amazonas ainda sofre com negligências pontuais, como a falta de professores nas escolas da capital, e numa proporção um pouco maior nas escolas municipais e estaduais do interior do Estado. São dificuldades logísticas de distância do centro urbano e de infraestrutura nas escolas que se configuram como fatores de repulsão para esse quadro docente ser preenchido com êxito. Por definição, políticas públicas são conjuntos de programas, ações e decisões tomadas pelos governos nacional, estadual ou municipal que afetam a todos os cidadãos, de todas as escolaridades, independente de sexo, cor, religião ou classe social (FLEURY e OUVREY, 2008, p. 45).

No Brasil o direito à educação pública é viabilizado pelo MEC e suas ações são disponibilizadas pelos estados e municípios brasileiros. As políticas educacionais são todas as ações conduzidas pelo Estado destinadas a garantir os direitos de educação para a sociedade. Elas estão ligadas às decisões que o poder público toma em relação a programas, projetos, fundos, planos, exames, entre outros. A atuação das políticas públicas da educação está relacionada com o desenvolvimento social. Assim, são objetivos delas a erradicação do analfabetismo, a universalização do ensino, o acesso à tecnologia e à profissionalização, entre outros. Como todas as políticas públicas, as políticas educacionais devem ser construídas a partir de diálogo com a sociedade civil, através de processos de escuta e de participação da comunidade escolar, além de conselhos e de entidades do setor privado. No Brasil, as políticas educacionais passaram por diversas reformulações ao longo dos anos. Em um país de dimensões continentais e um alto índice de desigualdade social como o Brasil, as políticas públicas educacionais atuam para corrigir distorções sociais e garantir que mais pessoas tenham acesso à educação.

O Brasil ocupa a 9ª posição no ranking de desigualdade no mundo, de acordo com o Banco Mundial. Esse índice reflete também o acesso à moradia, ao lazer e à educação, logo, afeta o bem-estar social. Em 2020, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, registrou que a taxa de analfabetismo no Brasil é de 6,8%, o que equivale a aproximadamente 11 milhões de pessoas. A mesma pesquisa mostra que 1 em cada 4 brasileiros não têm acesso à internet, o que representa cerca de 46 milhões de pessoas. Dado que foi particularmente significativo para a implementação do ensino híbrido ou à distância durante a transição emergencial da pandemia mundial. A presente dissertação foi construída em meio a pandemia, e o ensino híbrido proposto pelos estados e municípios tornou-se ineficiente, por esse fato de que as localidades mais distantes dos centros urbanos, foram as que mais ficaram fora dessa modalidade de ensino, pois elas não tinham acesso à internet e ferramentas necessárias como: celular, tablet ou computador. Aos alunos das escolas rurais e ribeirinhas restou o único recurso didático possível de alcançar a todos em casa, o livro didático. Seguem as políticas educacionais vigentes no país. Atualmente, os programas do Governo têm o objetivo de:

- ✓ Ampliar o acesso à escola;
- ✓ Garantir educação de qualidade;
- ✓ Permitir a alfabetização de crianças, jovens, adultos e idosos;
- ✓ Combater a evasão escolar;
- ✓ Reduzir a subnutrição e a miséria;
- ✓ Ampliar a digitalização do ensino;
- ✓ Repasse de recursos públicos para instituições de ensino.

As políticas educacionais são adotadas a partir de leis federais, estaduais e municipais criadas pelo Poder Legislativo e em propostas enviadas pelo Poder Executivo. A criação das leis educacionais conta com o apoio de representantes da sociedade civil e de classes da educação, através de conselhos e outras formas de organização. Além da LDB e do PNE, existem diversas políticas educacionais em atuação no Brasil, em caráter municipal, estadual ou federal. Selecionamos alguns dos principais projetos vigentes no país, são elas:

- ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece quais os direitos e deveres de toda criança e adolescente, sem distinção de raça, classe, sexo ou religião.
- ✓ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é uma autarquia federal responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação. Cabe a ele prestar assistência técnica e financeira aos estados e municípios, entre outras atribuições, através de repasses de recursos federais.
- ✓ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que é uma das políticas públicas educacionais mais comentadas nos últimos anos, e não é para menos. Ele reúne fundos de 26 estados e do Distrito Federal, e redistribui os recursos para atender a educação básica em todo o país.
- ✓ Programa Caminho da Escola, voltado a renovar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal e estadual da educação básica, principalmente nas áreas rurais e ribeirinhas.
- ✓ Programa Brasil Alfabetizado (PBA), projeto destinado a alfabetizar jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, permitindo um maior acesso à cidadania por esse grupo.
- ✓ Programa Universidade para Todos (PROUNI), é um programa do Ministério da Educação que oferece bolsas de estudo, integrais ou de 50%, em cursos de graduação de instituições de ensino superior privadas de todo o Brasil.
- ✓ Sistema de Cotas, têm o objetivo de reduzir as desigualdades socioeconômicas enfrentadas pela população brasileira, com ênfase para a comunidade negra e indígena.

As políticas públicas no Brasil são recentes, e ainda engatinham para que seu processo de implementação e êxito aconteçam.

Segundo Freitas (2009, p. 4),

[...] no Brasil, as primeiras políticas públicas surgiram ainda no governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945) e referiam-se, em especial, embora não exclusivamente, às questões trabalhistas. Além destas, as áreas da saúde, educação profissional e habitação também foram contempladas.

Teoricamente essas políticas públicas e governamentais deveriam assegurar o direito à educação, ensino, saberes, diversidade cultural não apenas com igualdade, mas com equidade. Quais os desafios que essas ações enfrentam nesse país de desigualdades sociais tão gritantes? Como essas ações alcançarão as escolas rurais e ribeirinhas? Eis o centro das reflexões levantadas no presente capítulo. As políticas públicas de educação para tais localidades do norte do país, necessitam priorizar o sujeito e sua especificidade e pluralidade, sua interação com o espaço geográfico que ali é vivido, produzido e reproduzido o seu modo de vida. Embora soe como utopia, essa oferta chegar de maneira plena, e colocar os discentes rurais e ribeirinhos no mesmo patamar que os dos centros urbanos, o objetivo desse tema é trazer à luz a escola dessas partes do Brasil, e que sejam enfim reconhecidos como brasileiros e exerçam sua cidadania completa. Políticas Compensatórias podem trazer um certo alívio, mas a longo prazo não atingem o objetivo supracitado. Nesse ponto, Cardoso e Junior (2006, p. 30) atingem o cerne da questão ao dizerem que, “a função estrutural das políticas sociais compensatórias são “forjar um mínimo de legitimidade a um sistema que não garante a todos os cidadãos e cidadãs direitos fundamentais e nem mesmo igualdade de oportunidades”. Dentre todas as desigualdades sociais na oferta do direito à educação brasileira, as regiões Nordeste e Norte são as que ficam mais distantes do processo de equidade. Devido aos seus contextos históricos, haja vista que suas finalidades de ocupação e desenvolvimento eram acima de tudo para exploração de seus recursos naturais e acumulação de capital para o mercado externo.

Nesse sentido, desde a colônia até os dias atuais, a região norte, colhe os efeitos da imensa exploração que sofreu impactando diretamente na Amazônia, como instituição geográfica, populacional e política. Desde as colônias, o problema de logística dos povos ribeirinhos, vem sendo resolvido de maneira lenta, sendo considerados lugares “remotos”, as políticas públicas para essas localidades que deveriam ser priorizadas, são deixadas em segundo plano. Até os dias atuais, conhecido como século da informação e praticidade, essa prerrogativa é usada para que o básico chegue de maneira paulatina aos recantos da Amazônia.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, Censo 2010, estimam que o Estado do Amazonas possui 728.485 pessoas residindo na área rural, que compreende um grande quantitativo vivendo em comunidades ribeirinhas, no interior da região, distribuídos em populações tradicionais, indígenas e não indígenas. Refletido no Capítulo 1, o principal sujeito na formação cultural e social amazônica foi o indígena, que longo do contato com os colonizadores, precisou se reorganizar e adaptar às novas configurações de vida, valores, instituições e técnicas, oriundas da relação com os portugueses, espanhóis, imigrantes nordestinos e de outras regiões do Brasil. Desse impacto social surgiu um novo sujeito oriundo do indígena e do colonizador, com características próprias embora enraizado nesses dois contextos, que é o caboclo ribeirinho, que faz parte desse contingente coletado pelos dados do IBGE. Quais políticas públicas alcançam esses brasileiros? Todas supracitadas devem alcançar as populações que vivem nas áreas rurais e ribeirinhas, mas quais são os desafios que elas enfrentam para ser concluído esse êxito?

Sobre isso, Chaves (2014, p.16) pontua que:

O cenário amazônico, oculta realidades distintas, pois ao mesmo passo em que é possível desfrutar de sua abundância natural e cultural, observa-se ainda, a segregação de sua população, o crescimento da miséria, pobreza e exclusão social, fruto das contradições socioeconômicas geradas pela lógica excludente de produção capitalista em um fluxo constante de "globalização da pobreza e privatização da riqueza.

A autora esclarece que as políticas desenvolvimentistas impostas à Amazônia, traçou o rumo das políticas públicas direcionadas para a região, determinando as condições de acesso da população amazônica aos bens e serviços sociais, principalmente, no que se refere à Saúde, Educação, Assistência Social, Previdência Social. Essas ações afetaram as formas de organização social, cultural e regional da Amazônia. No ano de 2010, a presidência da república, assinou o decreto que trata da política de educação no campo e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo o decreto, a educação no campo compreende da creche à graduação e a oferta é de responsabilidade compartilhada da União, estados e municípios.

A população que reside no campo, objeto do decreto, compreende agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas,

caiçaras, povos da floresta, caboclos. A esses cidadãos, a escola deve atender respeitando uma série de princípios, entre os quais se destaca o respeito à diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia. O decreto atribui ao governo federal a responsabilidade:

- ✓ De criar e implementar mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, afim de superar a defasagem histórica de acesso, e propõe o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.
- ✓ A formação de professores que lecionam nas escolas rurais também está definida no decreto. Ela deve atender, conforme o artigo quinto, os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, estabelecidos no Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009.
- ✓ Calendário escolar de acordo com as particularidades das atividades regionais e dos ciclos produtivos; o reconhecimento da relevância da escola multisseriada, que se caracteriza por turmas de alunos de diferentes idades e graus de conhecimento na mesma sala e com um único professor; e a pedagogia da alternância (combina atividades intensivas na sala de aula com práticas na propriedade) estão contemplados no decreto.

Há outras políticas públicas para o campo no que se refere a agricultura familiar e reforma agrária como a PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), porém para o elemento específico da educação, após o século XX, os referenciais teóricos mostraram apenas o PRONERA, como o mais relevante e tentou diminuir esse abismo de oferta de educação no Brasil. Embora seja fato que o mesmo encontre diversos desafios nas gestões posteriores a ele, principalmente na atual, a escola ribeirinha e seu tempo cíclico/ecológico segue resistindo e segue atuante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quem são os brasileiros dessa parte do País? Que desafio e possibilidades enfrenta a escola no seio da maior biodiversidade equatorial do planeta, cercada de terras, águas e florestas? A maior pretensão dessa análise temática não é revolver imbrólios históricos, mas é trazer à tona a reflexão, acerca dessa escola diversa que está inserida nesse bioma.

As escolas referidas vivenciam o tempo cíclico/ecológica da natureza, onde o início meio e fim de um fenômeno estabelece critérios de organização espacial, construindo assim um sujeito ativo e atuante no espaço geográfico onde o mesmo vive, produz e se reproduz. O tempo acíclico/cronológico das cidades, dos grandes centros urbanos, de certa forma engessa o currículo escolar a partir da realidade predominantemente, tenta se reproduzir majoritariamente, mas diante de especificidades tão marcantes, como: a cheia, a vazante, calendário religioso da comunidade, semear e colher da agricultura familiar que são a base econômica e social dessa população ribeirinha, não consegue sobrepor seu ritmo, seu cronômetro, o seu relógio. Portanto, chegou-se a um entendimento que ele não influencia no ensino aprendizagem das escolas rurais e ribeirinhas.

As ditas escolas não se desfazem, não se anulam, não se reconfiguram, passam a adaptar-se ao regime hidrológico, quase numa simbiose social e natural. Essa interação entre o homem e a natureza é o objeto de pesquisa da geografia, sendo a ciência que mais dialoga com os sujeitos pesquisados e os temas abordados.

Portanto, estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. Essa diversidade, pluralidade de modos de vida, enriquece a

população do Brasil, e cada parte desse imenso e desigual Brasil, conta a sua versão da mesma história.

A geografia escolar, por muito subestimada, como uma ciência meramente descritiva, coube perfeitamente para construir a análise dos recursos didáticos, das referidas escolas: Escola Municipal São João e Escola Estadual Coronel Fiuza. Dos recursos didáticos analisados, constatou-se que o livro didático, é que mais alcança os discentes, igualando-os com os da capital. O livro, que por vezes é a janela do mundo para os alunos. Constatou-se na pandemia que muitas escolas rurais e ribeirinhas, dos municípios amazonenses ficaram de fora da oferta do ensino híbrido, lembrando que 1 em 4 estudantes, possuem algum recurso didático tecnológico, tais como: celular, tablet ou computador. Foi através dos livros didáticos, do ano regular e dos anteriores, que as famílias puderam dar continuidade no processo de ensino. Na outra ponta de análise de recursos didáticos, o mapa mental como instrumento da cartografia social, com sua rica e muito simples reunião: pode em uma só folha desenhar paisagem com todas as categorias da geografia, representadas no espaço geográfico do lugar que se vive. Recomendado desde a geografia escolar até as universidades. A linha de pesquisa foi Geografia Humana da Amazônia, sendo necessário construir de uma forma objetiva e direta o contexto histórico dessa Amazônia, espaço geográfico, lugar de vivência das referidas escolas: de terra firme e várzea amazônica. Os tempos cíclicos e acíclicos não influenciam como agentes transformadores, mas sim adaptadores. Em uma realidade de várzea a escola “anfíbia”, na outra realidade de terra firme, a escola com calendário especial, ambas em equilíbrio com as águas. O que de fato modifica, transforma, eleva ou decai, o ensino aprendizagem das escolas ribeirinhas, são as políticas públicas, que chegam de forma deficiente, lhes privando as vezes até do básico como energia elétrica, ou simplesmente não chegam, onde tem localidades mais extremas que a população não tem acesso à escola, tendo que recorrer estirões para poder ter acesso ao direito constitucional que é a educação. Nos momentos de crise econômica é comum as pessoas encararem a escola como responsável pelo declínio, ou como tabua de salvação da sociedade. Muito fala-se sobre a qualidade da educação, mas não sabem realmente em quais pilares elas se consiste para atingir a sua plenitude. Há de se indagar o que a sociedade espera da escola e o que a escola espera da sociedade. Não se pode pensar que o ensino se assemelha a uma linha de

montagem, onde se pode mecanizar a produtividade. A qualidade da educação deve corresponder as necessidades das comunidades sendo elas, urbanas, rurais ou ribeirinhas atendendo as exigências pluralistas da sociedade moderna. Isto significa que o aluno se instrumentalize, tenha os recursos didáticos e pedagógicos minimamente desejáveis, numa esfera cultural e social para que o mesmo possa exercer a sua cidadania. Possa usufruir de um ambiente comunitário e escolar para que ele possa conviver com dignidade e respeito com os seus semelhantes, tendo esses como princípios norteadores de sua conduta pessoal e valores morais. Que possua a consciência dos seus direitos e deveres, dando a importância ao ambiente em que vive. A democratização da escola e a gestão democrática do ensino tem sido dois fatores importantes para o bom funcionamento da escolarização. Milhares de pessoas frequentaram a escola básica constituindo um imenso potencial de energia humana que pode integrar uma alquimia para produzir uma humanidade, mas justa, mais humana, e as escolas rurais e ribeirinhas não estão a parte da reunião desse processo. É dessa reunião de engrenagens que surge a condição de sujeitos reais, construtores da sociedade. A escola não está isolada do contexto em que ela se encontra, é necessário destacar sua relação direta com a família, com a sua comunidade local e com a sociedade que ela é integrante. Essa relação escola/sociedade é indicativo do ensino da geografia, embora não caiba somente a ele esse papel. O ensino da Geografia como relevância social levando em conta que está inserido no conjunto de relações que se caracteriza a escola, como foi anteriormente supracitado. E essa intervenção é feita pelo professor de geografia, onde o mesmo escolhe a didática, e as materialidades para efetivar esse processo através de sua visão de mundo vivido e apreendido. Eis o importante papel do educador. A percepção é primordial. Fazer e pensar são indissociáveis. Professor e aluno sendo os protagonistas do ensinar e aprender. Elencados todos os sujeitos, protagonistas e coadjuvantes do processo de aprendizagem nas escolas ribeirinhas de várzea e terra firme, não cabe a referida dissertação solucionar problemas, apontar culpados pois a relevância da mesma se deu para que o tema, seja de conhecimento público, tanto acadêmico quanto escolar e quem por mais vezes seja de interesse da população, para que os brasileiros do norte, ribeirinhos de várzea e terra firme, finalmente exerçam sua cidadania plena, como sujeitos ativos atuantes e também construtores de saberes e ensino no Brasil. E que a escola localizada geograficamente no seu modo de vida, lhes ofereça um currículo agregador que que

não apenas considere mas os reconheça como relevantes para a construção de um novo cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E.F. **Terra caída**: encanto, lugares e identidades. Brasília, 2002. 245 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Departamento de Antropologia. Brasília, 2002.

AMAZONAS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular para Ensino Fundamental**. 3.ed. Manaus, 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Pedagógicas**. Manaus, 2011.

AMÂNCIO, R. Gestão em assentamento e poder público. Lavras: UFLA/FAEPE, 2000.

ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura**: a cultura brasileira. São Paulo, Melhoramentos, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de out. de 2021.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental: Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de out. de 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental: Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, W. A. **Proformar e a educação Amazonas**. Manaus: Editora Valer, 2011.

BARREIRA, C. Prefácio. In: WITKOSKI, A. C. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2007.

BATISTA, D. **O Complexo da Amazônia**. Rio de Janeiro: Conquista, 1976.

BROWDER, J. O. GODFREY, B. J. **Cidades da Floresta**: Urbanização, Desenvolvimento, e Globalização na Amazônia Brasileira. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2006.

BUITONI, M. M. S. **Geografia**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010.

Caminhos da escola: escola ribeirinhas e o esforço para ficar na margem da educação. **TV Escola**, 2021. Disponível em: <<https://tvescola.org.br/tve/video/caminhos-da-escola-escolas-ribeirinhas-esforco-para-nao-ficar-a-margem-da-educacao>>. Acesso em: 8 de ago. de 2021.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CARDOSO, A. L. SANTOS JUNIOR, O. A. Avaliação de Políticas Públicas: notas na perspectiva da gestão democrática e da ampliação da cidadania. In: OLIVEIRA, A. F. NASCIMENTO, C. G. CHAVES, S. I. (Org.). **Cidades Sustentáveis**: políticas públicas para o desenvolvimento. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHAVES, M. P. S. R. **Condições de acessibilidade aos bens e serviços sociais pelos povos ribeirinhos na Amazônia** – Relatório Final do projeto de Pesquisa de Bolsa Produtividade. Manaus: CNPQ, 2014.

CHAYANOV, A. V. **La organización de La unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ed. Nuevo Visión, 1974.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes médicas, 1988.

CRUZ, M. J. M. **Territorialização camponesa na várzea da Amazônia**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da Cidadania. In: CARLOS, A. F. A. **Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOÃO. **Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal São João**. Manaus, 2020.

ESCOLA ESTADUAL CORONEL FIUZA. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Coronel Fiuza**. Manaus, 2020.

FABRÉ, N. N. **Sociobiodiversidade e conservação da várzea amazônica**. Manaus: PYRÁ, 2007.

FRAXE, T. J. P. **Cultura caboclo-ribeirinha: mitos, lendas e transculturalidade**. São Paulo: Annablume, 2004.

_____. WITKOSKI, A. C. MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **CIÊNCIA E CULTURA**, v. 61, p. 30-32, 2009.

_____. WITKOSKI, A. C. LIMA, M. C. CASTRO, A. P. Natureza e mundo vivido: o espaço e o lugar na percepção da família Cabocla/Ribeirinha. In: SCHERER, E. OLIVEIRA, J. A. (Org.). **Amazônia: políticas públicas e diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Garamound, 2006.

FERREIRA, J. S. Educação rural ou educação do campo: outros olhares, novos desafios. In: X Seminário Interdisciplinar em Pesquisa e Pós-Graduação em Educação e I Seminário de Pesquisa em Educação Especial do Amazonas, 2008, Manaus. **Anais [...]** Manaus: UFAM, 2008.

_____. Escola rural/ribeirinha, currículo e interculturalidade: um projeto possível? In: I Seminário Internacional da Educação do Campo da região sul do Rio Grande do Sul., 2012, Pelotas/RS. **Anais [...]** Rio Grande do Sul: UFSM, 2012. p. 1-12.

FERREIRA, A. M. SANGALLI, A. As diretrizes da Educação Especial e Inclusiva nas escolas ribeirinhas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 05, n. 08, v. 07, p. 53-70, ago. 2020.

FISCHER, G. MARENGO, J. A. NOBRE, C. A. Uma revisão geral sobre o clima da Amazônia. **Acta Amazônica**, v. 28, n. 2, p. 101-126, 1998.

FLEURY, S. OUVÉREY, A. M. Política de saúde: uma política social. In: GIOVANELLA, L. (Org.). **Políticas e Sistemas de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 200. p. 23-64.

FREITAS, M. O. Políticas Públicas: experiências em educação, cultura, comunicação e cidadania. In: III Encontro de Pesquisa em Comunicação e Cidadania, 2009, Goiânia. **Anais [...] Goiânia: PUC**, 2009. p. 1-12.

GONÇALVES, C. W. P. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2010.

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Amazonas**, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/panorama>>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

LACOSTE, Y. **A geografia**: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1988.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**: Velhos e novos temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIMA, M. C. **Quando o amanhã vem ontem**: a institucionalização da região metropolitana de Manaus. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez. 2008.

MARTINS, R. E. M. W. A trajetória da Geografia e o seu Ensino no século XXI. In: PINHEIRO, A. C. HAMMES, C. C. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre, Ed. Mediação. 2014.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto organiza políticas públicas educacionais no campo. **Portal MEC**, 2022. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/16002-decreto-organiza-politicas-publicas-educacionais-no-campo>>. Acesso em: 5 de mai. de 2022.

MEIRELLES FILHO, J. C. **O Livro de ouro da Amazônia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

MENARDI, A. P. S. **A educação na literatura de viagem e na literatura jesuítica: séculos XVI e XVII.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. S. e DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018.

OLIVEIRA, J. A. **Cidades na Selva.** Manaus. Valer, 2000.

OLIVEIRA, A. E. Amazônia: modificações sociais e culturais decorrentes do processo de ocupação humana (séc. XVII ao XX). **Boletim do Museu Paraense Emilio Goeldi**, Série Antropologia, v. 4, n. 1, p. 65-115, 1988.

PEREIRA, H. S. A dinâmica da paisagem Socioambiental das várzeas do rio Solimões-Amazonas. In: FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S.; WITKOSKI, A. C (Org.). **Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais.** Manaus: EDUA, 2007.

PINTO, R. F. **Viagem das Ideias.** Manaus: Valer, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. L. CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

RODRIGUES, J. D. L. **Política de educação na Amazônia: a efetivação de direitos em uma comunidade ribeirinha.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

SALES, J. C. Concepção e percepção de tempo e de temporalidade no Egito Antigo. **Cultura**, v. 23, 2006.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.

SILVA, J. C. L. História Econômica da Região Norte: do Século XX aos Dias Atuais. **Brasil Escola.** Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/historia-economica-regiao-norte-seculo-xx-aos-dias-atuais.htm>. Acesso em 07 de outubro de 2021.

SOUZA, J. C. R. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins**: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM, 2007, Maringá. **Anais [...]** Maringá: UEM, 2007. p. 110-114.

STERNBERG, H. O. R. **A água e o homem na várzea do Careiro**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1998.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1957.

VLACH, V.R.F. O ensino da geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J.W. (Org.). **O ensino da geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

TOCANTINS, L. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. Manaus: Editora Valer/Edições Governo do Estado, 2000.

VICTÓRIA, C. G. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro – AM**. Manaus: UFAM, 2008.

WITKOSKI, A. C. **Terras, florestas e águas de trabalho**: os camponeses amazônicos e as formas de uso de seus recursos naturais. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

ANEXOS

ANEXO A – Mapa Mental – Discentes

Poder Executivo

Ministério da Educação

Universidade Federal do Amazonas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Mestrado Conceito 4

De um modo simples, PAISAGEM é tudo que a nossa visão alcança, a partir do lugar onde estamos. Ela nos mostra de primeiro momento onde estamos localizados geograficamente em relação ao mundo. Então...

01) **PRODUZA** com desenhos a paisagem ao seu redor. Não se esqueça de colocar:

- (a) O caminho percorrido de casa até a escola;
- (b) Os pontos de referência (lugares conhecidos) da sua comunidade.

ANEXO B - Questionário Aberto – Docentes

Poder Executivo

Ministério da Educação

Universidade Federal do Amazonas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Mestrado Conceito 4

01. Quais os desafios e possibilidades encontradas na escola ribeirinha?

Desafios:

Possibilidades:

02. Quais as diferenças no cotidiano escolar nos tempos:

De Vazante:

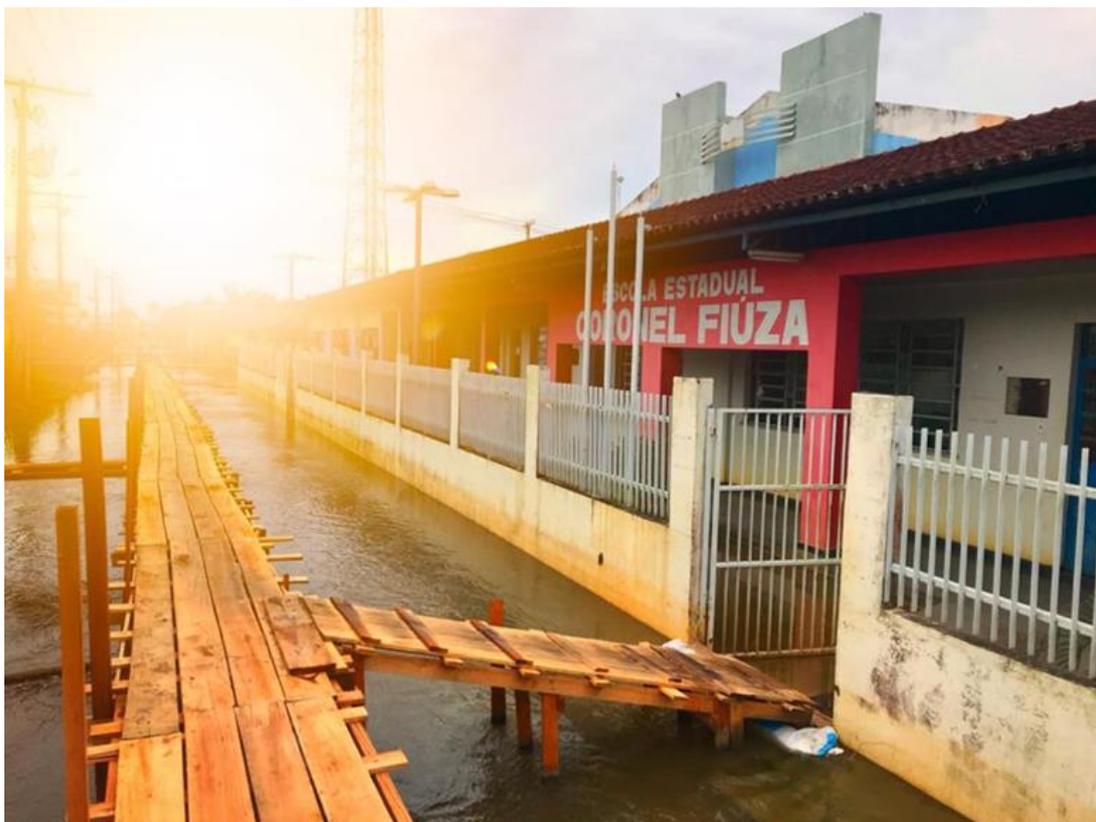
De Cheia:

03. Qual seria o Currículo ideal para uma escola ribeirinha?

04. Quais os benefícios que o currículo atual traz aos discentes de comunidade ribeirinha?

05. Que Recursos Pedagógicos e Materiais Didáticos seriam os ideais para a clientela Ribeirinha?

**ANEXO C – FRENTE DA E.E. CORONEL FIUZA EM TEMPO DE CHEIA DO RIO
SOLIMÕES**



ANEXO D – FRENTE DA E.E. CORONEL FIUZA EM TEMPO DE SECA DO RIO SOLIMOEES (2020)



ANEXO E – TRANSPORTE ESCOLAR/RIO NEGRO (2020)

ANEXO F – LOCAL DE ENTRADA DOS ALUNOS DA ESCOLA DO RIO NEGRO (2020)

ANEXO G – CALENDÁRIO ESCOLAR DAS ESCOLAS DO RIO NEGRO DO ANO DA PESQUISA DE CAMPO – SEMED (2020)



CALENDÁRIO ESCOLAR 2020
ENSINO FUNDAMENTAL - ZONA RURAL RIO NEGRO
 Resolução Nº 027/CME/2019

| JANEIRO | | | | | | | FEVEREIRO | | | | | | | MARÇO | | | | | | |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | | 1 | 2 | | | | | | | 1 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | |
| 21 Dias - 54h | | | | | | | 18 Dias - 42h | | | | | | | 23 Dias - 52h | | | | | | |

| ABRIL | | | | | | | MAIO | | | | | | | JUNHO | | | | | | | |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|
| Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | 1 | 2 | 3 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | |
| 27 | 28 | 29 | 30 | | | | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 29 | 30 | | | | | | |
| 22 Dias - 53h | | | | | | | 21 Dias - 51h | | | | | | | 22 Dias - 53h | | | | | | | |

| JULHO | | | | | | | AGOSTO | | | | | | | SETEMBRO | | | | | | |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | | | | 1 | 2 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 28 | 29 | 30 | | | | |
| 24 Dias - 57h | | | | | | | 21 Dias - 51h | | | | | | | 20 Dias - 48h | | | | | | |

| OUTUBRO | | | | | | | NOVEMBRO | | | | | | | DEZEMBRO | | | | | | |
|---------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom | Seg | Ter | Qua | Qui | Sex | Sáb | Dom |
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | | | | | | 1 | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 28 | 29 | 30 | 31 | | | |
| 08 Dias - 19h | | | | | | | Compensação/Recesso | | | | | | | Férias | | | | | | |

LEGENDA

- Feriados: 01/01; 25/02; 10/04 e 21/04; 01/05; 11/06; 05 e 07/09; 12, 15, 24 e 28/10; 02, 15 e 20/11; 08 e 25/12/2020
- Férias: 30/11 a 29/12/2020
- Início do Ano Escolar: 02/01/2020
- Jornada Pedagógica: 02 e 03/01/2020
- Planejamento: 06/01; 12/02; 26/03; 08/05; 15/06; 22/07 e 02/09/2020
- Início do Ano Letivo: 07/01/2020
- Dia da Solidariedade e da Paz: 07/01/2020
- Recurso de carnaval: 24 e 26/02/2020
- Recurso Escolar: 13 a 27/11/2020

- Jogos Municipiadas: 08 a 20/06/2020
- Sábados Letivos e Trabalhados: 11 e 18/01; 08 e 15/02; 14 e 28/03; 04 e 18/04; 16 e 23/05; 06 e 20/06; 04 e 18/07/2020
- Aplicação da Avaliação de Desempenho do Estudante - ADE: 15/04; 14/07 e 13/10/2020
- Compensação: 22/10 a 12/11/2020
- Lançamento das notas no SIGEAM
- Término do Ano Letivo: 13/10/2020
- Recuperação: 14, 16 e 19/10/2020
- Conselho de Classe: 20/10/2019
- Término do Ano Escolar: 21/10/2020

| 1º BIMS | Início | Término | Dias | 2º BIMS | Início | Término | Dias | 3º BIMS | Início | Término | Dias | 4º BIMS | Início | Término | Dias |
|---------|--------|---------|------|---------|--------|---------|------|---------|--------|---------|------|---------|--------|---------|------|
| | 07/01 | 14/03 | 50 | | 16/03 | 23/05 | 50 | | 25/05 | 30/07 | 50 | | 31/07 | 13/10 | 50 |

ANEXO H – CALENDÁRIO ESCOLAR DAS ESCOLAS DACAPITAL E DO INTERIOR DO ANO DA PESQUISA DE CAMPO – SEDUC-AM (2020)

Secretaria de Educação e Desporto
AMAZONAS GOVERNO DO ESTADO

CALENDÁRIO ESCOLAR 2020

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - CAPITAL E INTERIOR

JANEIRO **FEVEREIRO** **MARÇO** **ABRIL**

MAIO **JUNHO** **JULHO** **AGOSTO**

SETEMBRO **OUTUBRO** **NOVEMBRO** **DEZEMBRO**

1 - Conferência Universal
25 - Carnaval
10 - Férias de Creche
21 - Trânsito

1 - Dia do Trabalhador
11 - Corpus Christi

5 - Eleição do Amazonas à Categoria de Província
7 - Independência do Brasil

12 - N. Sra. Aparecida
15 - Dia do Professor
28 - Dia do Servidor Público

2 - Dia de Finados
15 - Proclamação da República
20 - Dia da Consciência Negra

8 - N. Sra. da Conceição
25 - Natal

| INÍCIO DO ANO ESCOLAR: 03/02/2020 | | TÉRMINO DO ANO ESCOLAR: 23/12/2020 | | TOTAL: 213 DIAS | |
|-----------------------------------|--|------------------------------------|--|-----------------|--|
| INÍCIO DO ANO LETIVO: 06/02/2020 | | TÉRMINO DO ANO LETIVO: 14/12/2020 | | TOTAL: 200 DIAS | |

| BIMESTRES/DATA LIMITE DE AVALIAÇÕES | | | | | |
|-------------------------------------|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|--|
| 1º BIMESTRE | 06/02 a 20/03/2020 (50 DIAS) | AV1: 03/03/2020 | AV2: 23/03/2020 | AV3: 14/04/2020 | |
| 2º BIMESTRE | 23/04 a 14/07/2020 (50 DIAS) | AV1: 15/05/2020 | AV2: 05/06/2020 | AV3: 07/07/2020 | |
| 3º BIMESTRE | 16/07 a 24/09/2020 (50 DIAS) | AV1: 05/08/2020 | AV2: 26/08/2020 | AV3: 17/09/2020 | |
| 4º BIMESTRE | 28/09 a 14/12/2020 (50 DIAS) | AV1: 20/10/2020 | AV2: 12/11/2020 | AV3: 04/12/2020 | |

ORIENTAÇÕES

SEMANA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA: 17 a 21/02/2020

CABE A CADA MUNICÍPIO OBSERVAR OS FÉRIADOS MUNICIPAIS E RELIGIOSOS COMPENSANDO EM DATA ESTABELECIDA PELA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO

LEGENDAS

- ☐ PLANEJAMENTO
- 📅 JORNADA PEDAGÓGICA
- 📌 INÍCIO DO BIMESTRE
- 📌 TÉRMINO DO BIMESTRE
- 📌 RECESSO ESCOLAR
- 📌 RECUPERAÇÃO
- 📌 CONSELHO DE CLASSE
- 📌 FÉRIADO
- 📌 FÉRIAS
- 📌 DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA

DATAS COMEMORATIVAS

01 a 07/02 - SEMANA DE PREVENÇÃO DA GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA (LEI ESTADUAL Nº 4.951 DE 04/10/19)
RES. Nº 01/2004 CNE/CIB

21/03 - DIA INTERNACIONAL DE LUTA PELA ELIMINAÇÃO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL (LEI FEDERAL Nº 10.639/03)
RES. Nº 01/2004 CNE/CIB

23 a 27/03 - SEMANA DE LUTA CONTRA TUBERCULOSE

07/04 - DIA NACIONAL DE COMBATE AO BULLYING (LEI FEDERAL Nº 13.277/16)

18/04 - DIA DO LIVRO

19/04 - DIA DO ÍNDIO

13/05 - DIA NACIONAL DE DENÚNCIA CONTRA O RACISMO (LEI FEDERAL Nº 10.639/03)

26/06 - DIA INTERNACIONAL DE COMBATE AS DROGAS (LEI ESTADUAL Nº 2.965/2005) RES. Nº 32/2006 CEE/AM

15 a 19/06 - SEMANA ANTIDROGAS (LEI Nº 2.965/2005) RES. Nº 32/2006 CEE/AM

27/06 - DIA DO MESTIÇO (LEI ESTADUAL Nº 3.044/2006)

07 a 14/08 - SEMANA DE CONSCIENTIZAÇÃO SOBRE OS TIPOS DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA A MULHER (LEI ESTADUAL Nº 4.947 DE 04/10/19)

17 a 21/08 - SEMANA DE EDUCAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E ORIENTAÇÃO SOBRE A SÍNDROME DE BERARDINELLI (LEI ESTADUAL Nº 4.944 DE 04/10/19)

09/08 - DIA INTERNACIONAL DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS RES. Nº 49/2014

11/08 - DIA DO ESTUDANTE

12 a 16/10 - SEMANA DE COMBATE À AGRESSÃO AO PROFESSOR (LEI ESTADUAL Nº 4.914 DE 12/09/19)

15/10 - DIA DO PROFESSOR

20/11 - DIA NACIONAL DA CONSCIÊNCIA NEGRA

08/12 - DIA DA PADROEIRA DO AMAZONAS

SEMANA DO EMPREENDEDORISMO COOPERATIVISTA - A SER REALIZADA UMA VEZ AO ANO (LEI ESTADUAL Nº 4.943 DE 04/10/19)

SEMANA DE EDUCAÇÃO PARA A VIDA - A SER REALIZADA UMA VEZ AO ANO (LEI FEDERAL Nº 11.988/2009) Nº 4.943 DE 04/10/19

DIA DA FAMÍLIA NA ESCOLA - A SER REALIZADA DUAS VEZES AO ANO (08/05 E 07/08/2020) (LEI ESTADUAL Nº 3.520/10)

RESOLUÇÃO Nº 140/2019 - CEE/AM DE 19/12/2019

**ANEXO I – AULA MINISTRADA SEGUIDA DA CONSTRUÇÃO DO MAPA MENTAL NA
E.M. SÃO JOÃO**

