

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ CAMILO RAMOS DE SOUZA

**O CURRÍCULO DA ESCOLA DE VÁRZEA E O ENSINO DE
GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS**

**MANAUS
2006**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JOSÉ CAMILO RAMOS DE SOUZA

**O CURRÍCULO DA ESCOLA DE VÁRZEA E O ENSINO DE
GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - stritu sensu – Mestrado, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Processos Educativos e Identidades Amazônicas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira

**MANAUS
2006**

Ficha Catalográfica
(Catalogação na fonte realizada pela Biblioteca Central - UFAM)

Souza, José Camilo Ramos de

S729c

O currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins / José Camilo Ramos de Souza. - Manaus: UFAM, 2006.

162 f.; il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2006.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Amélia Regina Batista Nogueira

1. Geografia – Parâmetros Curriculares Nacionais 2. Geografia - Estudo e ensino 3. Educação rural I.Título

CDU 37.018.51(811.3)(043.3)

JOSÉ CAMILO RAMOS DE SOUZA

**O CURRÍCULO DA ESCOLA DE VÁRZEA E O ENSINO DE
GEOGRAFIA NO MUNICÍPIO DE PARINTINS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação - stritu sensu – Mestrado, da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Processos Educativos e Identidades Amazônicas.

Aprovada em 22 de setembro de 2006

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira
Universidade Federal do Amazonas

Prof^ª. Dra. Antonia Silva de Lima
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dra. Therezinha de Jesus Pinto Fraxe
Universidade Federal do Amazonas

Dedico pela participação especial em minha vida:

A meus pais: José Ferreira de Souza (in memória) e Maria Ramos de Souza que oportunizaram a construção da minha formação.

A minha esposa Clêise Maria Jesus Souza – por ser meu alicerce desta jornada de aprendizagem.

A meus filhos André, Claire e Lury – por serem minha inspiração e meu lugar de segurança.

Às minhas professoras da escola de várzea do Paraná do Arari – que com sacrifício a mim possibilitaram o acesso aos livros.

Às minhas professoras da Escola Araújo Filhos (1ª a 4ª séries) – que abriram o caminho do saber.

Aos professores e professoras da Escola Estadual Senador Álvaro Maia (Ginásio Estadual) – contribuídores do meu crescimento intelectual e permissivos da leitura da obra de Marx.

Aos professores e professoras do Colégio Nossa Senhora do Carmo – do curso de Contabilidade – que possibilitaram a minha construção profissional a nível médio como também o incentivo à arte (teatro).

Aos professores da Universidade Federal do Amazonas – da extensão em Geografia de Parintins – por permitirem trilhar o caminho do conhecimento científico, em especial a professora MSc. Adoréia Rebelo – que me colocou no campo da pesquisa, ajudando-me a decifrar a migração japonesa no Amazonas.

Aos professores e professoras do Bacharelado em Geografia - por terem dado acesso ao campo da pesquisa e ao professor Dr. José Aldemir de Oliveira por ter me orientado na monografia e assim ajudado a decifrar e a compreender as cidades da Amazônia.

Às professoras e professores do Mestrado em Educação – que possibilitaram o contato maior com o conhecimento teórico e também, em especial, a professora Dra. Amélia Regina Batista Nogueira, por sua orientação na construção deste conhecimento e assim contribuído com meu crescimento intelectual.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua infinidade bondade e pela vida, porque Dele é a existência.

A meus pais José Ferreira de Souza (in memória) e Maria Ramos de Souza por terem me educado e pegando a minha mão conduziram-me a Escola.

A minha esposa Clêise Maria Jesus Souza, fiel companheira e cúmplice desta jornada, sabendo compreender a ausência e por ter assumido a administração total do lar.

Os filhos André, Claire e Lury por terem compreendido a falta de atenção e ausência quando precisavam do apoio, porém, com sorrisos de paz e felicidade demonstravam e transmitiam tranquilidade.

A orientadora Prof^a. Dr^a. Amélia Regina Batista Nogueira por acreditar e confiar neste orientando e ter dispensando horas preciosas do seu tempo na orientação incentivando uma maior compreensão do cotidiano da escola de várzea.

Ao amigo Nilzomar Ferreira Barbosa (gerente do IDAM Parintins) por sua gentileza em disponibilizar a lancha desta instituição, para poder chegar à Escola Pedro Reis Ferreira e assim desenvolver a pesquisa.

Ao amigo e irmão Wanderley Hollanda Cavalcante (sociólogo e extensionista rural do IDAM), por estar sempre pronto a discutir e incentivar a pesquisa da escola de várzea e por ter fornecido informações e documentos importantes do PróVárzea.

Ao amigo José Batista de Lima (conhecido como CUBA), que sem sua agilidade de tomar nas mãos o leme (timão) do barco não seria possível chegar ao local da pesquisa.

Ao Professor e Secretário de Educação do Município de Parintins - Rener Dutra, por ter dado acesso a documentos das escolas municipais rurais e ter aberto espaço para condução da pesquisa na escola Pedro Reis Ferreira.

Ao Professor e Gestor da Escola Pedro Reis Ferreira – Reinaldo Luis Vasconcelos Barros – por ter facilitado a pesquisa junto aos estudantes desta escola.

A Professora Maria Eleonair Farias Jacaúna, por ter facilitado o contado com os estudantes de 5^a série e assim contribuído com a pesquisa.

A secretária da escola - Gigliane Coelho da Silva, por ter acompanhado na viagem de barco e pelo caminho até a escola, mostrando as dificuldades de locomoção dos estudantes.

Aos alunos da 5^a série da Escola Pedro Reis Ferreira componentes fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos pais dos estudantes da 5ª série que permitiram que seus filhos contribuíssem com a pesquisa.

Aos Professores da Escola Pedro Reis Ferreira por terem, gentilmente, cedido seu tempo de aula para a realização de atividades da pesquisa.

A Professora Iozenice Viana e Professora Nilciana Dinelly por terem dado apoio técnico e logístico para a realização da pesquisa.

Ao Professor Dr. Victor Ribeiro Filho, Professora Vânia Maria Matos e Professor MSc Arcângelo Ferreira pelas longas conversas de incentivo à pesquisa.

Ao amigo e Diretor do Campus da UFAM em Parintins – Felicíssimo Barbosa, pelo incentivo através de solicitação de palestra para os estudantes da cidade de Parintins a cada ida a campo.

A Professora Lucélida Maia, por ter colocado seu computador a minha disposição para que eu pudesse digitar a minha dissertação.

As amigas Rita e Joab que sempre estiverem dando apoio quando necessitava por estar distante.

A minha irmã Joana e seu Esposo Pedro Paulo por estarem sempre prontos em me auxiliar quando chegava em Parintins para dar continuidade à pesquisa.

Aos meus irmãos Raimundo, Irineuza, Francisco, Socorro e Marconi, por terem dado todo apoio necessário ao meu trabalho de pesquisa.

Se nossos alunos puderem ter na geografia um instrumento útil de leitura do mundo, estaremos ajudando a construir não só uma escola como uma sociedade mais crítica e indignada contra toda e qualquer miséria humana.

Nestor André Kaercher

RESUMO

O estudo de Geografia permite fazer uma leitura de mundo, para tanto necessita de um currículo que mostre o mundo para a criança compreendê-lo e situar-se nele como cidadão conhecedor e leitor de sua realidade. Esta dissertação procura analisar currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia, na tentativa de proporcionar aos sujeitos da pesquisa, os leigos e profissionais da Geografia uma discussão sobre o currículo existente (oficial) e o que poderia existir (ideal) na condução do ensino na escola de várzea. Para tanto, abre a discussão partindo dos elementos teóricos fundamentais: breve histórico sobre currículo e suas teorias; conceito de escola e as mudanças sócio-espaciais; a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta curricular adotada na escola de várzea, para em seguida contextualizar o objeto de pesquisa descrevendo os elementos físicos, sociais e econômicos geográficos do município de Parintins, como possibilidade de conteúdo curricular, além ú

ABSTRACT

The study of Geography allows to make a world reading, but for this it needs a curriculum that shows the world to the child understand it and to place itself in it as an expert and reader citizen of its reality. This dissertation looks for to analyze the curriculum of the fertile valley school and the education of Geography, in the attempt to provide to the subjects of the research, the laypeople and professionals of Geography a discussion on the existing resume (official) and what it could exist (ideal) in the conduction of education in the fertile valley school. For in such a way, it opens the discussion starting from the basic theoretical fundamental elements: a small historical about the resume and its theories; the school concept and the social-space changes; the proposal of the National Curricular Parameters and the curricular proposal adopted in the fertile valley school for after that contextualizes the research object describing the physics, social and economic geographic elements of Parintins city, as a possibility of curricular content beyond also pointing the school as a space to be perceived, conceived since it is lived allowing to the students the understanding of the meaning of the education of Geography. In this perspective, it's given to the subjects of the research the chance to speak being the first voice of the City department of Education which demonstrates the changes to be done in the curriculum so that the teacher as the pupil know the place where thus live and to be able to verify how and what is being taught about Geography and from the results of the developed activities with the pupils of fifth degree of the Municipal School Peter Reis Ferreira of Parintins city. This way, there's necessity of change of the curricular proposal for that opportune the strengthening of the student identity feeling of the fertile valley school and also the part of the understanding of its place of life.

Key words: Curriculum, School, Teaching and Geography.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPITULO 1 – DO CURRÍCULO À ESCOLA E AO ENSINO DE GEOGRAFIA	20
1.1 Currículo: um breve histórico.....	21
1.2 Escola: um espaço de saber.....	34
1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o ensino / aprendizagem.....	45
1.3.1 O ensino de Geografia e as teorias do currículo.....	49
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO DE VÁRZEA DESCOBRINDO PARINTINS	53
2.1 O município de Parintins como possibilidade de conteúdo curricular.....	54
2.1.1 Aspectos históricos da cidade de Parintins.....	55
2.1.2 Aspectos físicos naturais de município de Parintins.....	58
2.1.3 Aspectos hidrográficos do município de Parintins.....	59
2.1.4 Aspectos socioeconômicos do campo do município de Parintins.....	61
2.2 A comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio e a vida cotidiana dos agentes sociais.....	63
2.3 A escola Municipal Pedro Reis Ferreira: do espaço percebido, concebido ao vivido como fonte de conhecimento.....	69
2.3.1 Escola Pedro Reis Ferreira e a diversidade cultural.....	79

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO DA ESCOLA DE VÁRZEA E O ESPAÇO DE VIDA DOS ESTUDANTES RIBEIRINHOS DO MUNICÍPIO DE PARINTINS.....84

3.1 Ouvindo as narrativas dos sujeitos da pesquisa sobre o currículo e o ensino de Geografia.....86

3.2 O reflexo do currículo no processo ensino / aprendizagem dos estudantes da escola de várzea.....114

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....138

REFERÊNCIAS.....141

ANEXOS.....146

Proposta Pedagógica do município de Parintins.

Calendário escolar da zona rural – várzea 2004/2005

Termos de consentimentos livre e esclarecido – assinados por todos os sujeitos participantes diretos e indiretos da pesquisa

INTRODUÇÃO

O contato com a escola de várzea ocorreu em dois momentos da vida, sendo o primeiro quando filho e morador da zona rural, foi encaminhado à escola para início do estudo. O segundo contato acontece quando passa a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, acompanhando o trabalho da equipe técnica e as propostas encaminhadas pela senhora Secretária de Educação. Os esforços da Secretaria de Educação de Parintins e do Instituto de Educação Rural do Amazonas – IERAM¹, para a melhoria da educação rural, foram direcionados através de cursos de nivelamento – já que os professores eram leigos e só possuíam até a 4ª série, na sua maioria, e outros até a oitava série – e cursos de aperfeiçoamento para trabalhar com classes multiseriadas.

Após várias tentativas, foi implantada na década de 1980, em Parintins, uma proposta curricular denominada: Educação para o meio rural do Amazonas, uma idéia similar aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta proposta estava voltada para um estudo partindo da realidade da criança no processo de construção do conhecimento de 1ª a 4ª série; o interessante desta proposta era a possibilidade do professor criar formas diferentes de ensinar no sentido de facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados; mas ao iniciar o mandato do novo prefeito foi abandonada e adotada para o meio rural a proposta curricular da cidade, como possibilidade de facilitar a continuidade do estudo na cidade do estudante rural; sendo isto um equívoco já que a estrutura de funcionamento das escolas continuava

¹ Este órgão, já extinto, ligado ao Governo do Estado do Amazonas, estava para dirigir políticas educacionais voltadas para o meio rural do Amazonas, recebendo investimento do Banco Mundial. Seu corpo técnico prestava assessoria às Secretarias Municipais de Educação, com a finalidade de melhorar o ensino rural e preparar o corpo docente, já que eram leigos (possuíam, muitos, somente a 4ª série e outros até a 8ª série) trabalhando com classe multiseriada.

a mesma – classe multiseriadas -, somente em algumas escolas da terra-firme apresentava algumas mudanças, tendo as mesmas turmas até a 8ª série.

Estes aspectos, inicialmente apresentados, estão ainda vivos no imaginário do pesquisador, fazendo surgir vários questionamentos e inquietações sobre a forma de encaminhamento do ensino, servindo de impulso ao desenvolvimento da pesquisa e à reflexão sobre o currículo adotado na escola de várzea e o ensino de Geografia, na tentativa de compreender os desafios enfrentados pelos professores rurais e assim colaborar, não só com discussão, mas com possíveis propostas condutoras de espaços de aprendizagem mais próximas dos estudantes ribeirinhos, no sentido de decifrarem seu lugar de vida.

Sendo assim, os objetivos abrem a possibilidade de compreender a postura dos sujeitos sociais, professores e estudantes ribeirinhos, diante do currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins, usando como referencial a relação dialética entre o proposto no currículo oficial das escolas rurais e o vivenciado por aqueles respectivos atores sociais; isto permite analisar a proposta curricular e o ensino de geografia adotada na Escola Pedro Reis Ferreira do Município de Parintins e assim discutir a possibilidade de mudanças ou ajuste na proposta curricular para a melhoria do ensino das escolas de várzea.

Além de verificar o proposto no currículo oficial das escolas rurais e o vivenciado por aqueles respectivos atores sociais; foi estabelecido um corte temporal e espacial. O primeiro corte corresponde ao período de 2000 a 2005, e o segundo a uma comunidade do baixo Amazonas, da margem esquerda do Rio Amazonas, sendo a comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio, especificamente uma 5ª série da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira do município de Parintins.

Dessa forma, procura-se ampliar a compreensão sobre o sentimento de identidade do estudante ribeirinho e todo o seu cotidiano, tendo como um outro ponto de partida a própria construção do conhecimento geográfico, vivenciado mais não sistematizado, descobrindo a importância da Geografia para a vida dos estudantes da escola de várzea, onde constroem e reconstroem seu modo de vida, seus aspectos culturais e seus bens materiais, representados na espacialidade da prática social.

Então, ao partir para a investigação (foram realizadas três viagens a Parintins²), foi necessário lançar mão de importantes procedimentos de pesquisa, utilizando-se da metodologia qualitativa para poder conhecer e analisar o currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia do município de Parintins, tendo como referencial inicial o currículo oficial e o vivenciado pelos estudantes ribeirinhos.

A pesquisa de campo foi realizada em duas etapas, sendo a primeira o diálogo com o Secretário Municipal de Educação, com o gestor da escola e a professora de Geografia e a segunda com os estudantes ribeirinhos da 5ª série. Ressalta-se, que os métodos utilizados para estudar as pessoas, necessariamente influenciou sobre o modo que foi visto. Quando reduz as palavras e atos daquelas equações estatísticas, perde-se de vista o aspecto humano da vida social. Por isso, procurou-se compreender as pessoas que foram envolvidas na pesquisa como sujeitos, chegando a conhecê-las melhor e experimentar o que elas sentem em suas lutas cotidianas na sociedade, e assim conhecer o lugar onde vivem.

² A primeira viagem (10 dias) foi em outubro de 2004 para realizar o primeiro contato e o primeiro campo – não houve possibilidade de realizar as atividades de pesquisa porque a escola não estava funcionando por falta de diesel para os barcos transportarem os estudantes. A segunda viagem ocorreu em janeiro e fevereiro de 2005, onde realizamos coleta de documentos e entrevistas na Secretaria Municipal de Educação e na Escola Pedro Reis Ferreira – não foi possível realizar a pesquisa junto aos alunos porque as aulas estavam suspensas por causa da mudança de prefeito. A terceira viagem ocorreu em janeiro e fevereiro de 2006, quando foi possível concluir o campo – junto à escola Pedro Reis Ferreira – realizando as atividades com os alunos e a conviver com eles durante esse período para verificar seu dia-a-dia.

Nos respaldamos em Merleau-Ponty (1999, p.3) porque acreditamos, como ele, que “[...]. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada [...]”. Logo, a experiência com os estudantes e professores durante a pesquisa fez lembrar a experiência vivenciada como estudante da escola de várzea e posteriormente como funcionário da Secretaria Municipal de Educação.

Para que a pesquisa pudesse alcançar os objetivos propostos foram utilizadas as seguintes técnicas: observação livre, entrevista com os sujeitos participantes e por fim análise das entrevistas. Estas técnicas foram de fundamental importância para ter o resultado qualitativo da pesquisa.

Como primeira técnica aplicada, utilizou-se a observação livre e através dela foi possível manter dois aspectos de natureza metodológica que são muito importantes. Um deles relacionado com a amostragem de tempo, e o outro, com as denominadas anotações de campo, fundamentais para a caracterização desta pesquisa, permitindo perceber a realidade vivida pelos estudantes de 5ª série da escola de várzea do Paraná do Espírito Santo do Meio do Município de Parintins nas suas práticas cotidianas; para tanto, acompanhou os estudantes no caminho de suas casas e indo para a escola, onde observou e ouviu o diálogo dos estudantes sobre o que visualizavam neste percurso e suas dificuldades de locomoção. Foi possível observar os estudantes tomando banho nas águas do Amazonas e posteriormente na beira do barranco esperando o barco passar para apanhá-los e levá-los a escola. Assumimos as indicações de Triviños (1987) que afirma ser necessário observar naturalmente não simplesmente olhar. Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou

complexo, tenha sido abstratamente estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Procurou-se valorizar e dar importância aos sujeitos sociais que foram protagonistas do processo, a partir do material coletado.

No caso da entrevista, levou-se em conta a orientação de Minayo (2004), pois de acordo com ela a técnica em questão é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador poderá obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Um outro ensinamento, sobre entrevista vem de Gómez (1996); segundo ele, a entrevista é uma técnica em que uma pessoa (entrevistador) solicita informações de outra ou de um grupo (entrevistados, informantes), para obter dados sobre um determinado problema.

A entrevista ocorreu em forma de um diálogo com o secretário Municipal de Educação, o gestor da Escola Pedro Reis Ferreira e a professora de Geografia, apoiou-se na idéia de que o entrevistado é um ser humano, é uma pessoa que dá sentido e significado à realidade. Primeiramente as perguntas direcionavam as respostas a uma visão geral sobre currículo e escola de várzea e conseqüentemente sobre o ensino de Geografia. Em seguida as perguntas foram mais objetivas, permitindo novos questionamentos a partir das respostas dadas pelos entrevistados, considerando o desejo de se obter informações detalhadas sobre o currículo oficial e o vivenciado pelo aluno.

Os outros sujeitos participantes da pesquisa foram os estudantes ribeirinhos da escola de várzea do Município de Parintins, propriamente da Escola Pedro Reis Ferreira. Com estes, foi aplicado uma atividade (pode ser considerado um

questionário aberto), estes além de responderem as perguntas, deveriam representar de forma gráfica as respostas, na tentativa de se chegar à cartográfica. Esta atividade foi necessária porque através dela pôde-se perceber se o currículo adotado e o ensino de Geografia aproximam-se do conhecimento vivido por estes alunos, já que acreditamos como Cavalcanti (1998, p.13) que “[...] o conhecimento escolar se constrói pelo confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos [...]”.

A análise dos dados seguiu os ensinamentos de Minayo (2004), quando aponta dois pressupostos da sua proposta dialética. O primeiro, diz respeito à idéia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. Já o segundo, refere-se ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que a praticam e a experiência que surge na realidade concreta. Também foi feita uma análise documental, propriamente a proposta curricular adotada na escola de várzea.

Foi feito também um mapeamento de todos os dados obtidos no trabalho de campo. As gravações foram transcritas de acordo com a fala dos sujeitos e em seguida foi feita uma releitura para depois organizar os relatos; a classificação dos dados foram feitos levando em conta os questionamentos que foram levantados e o que foi construído na fundamentação teórica, possibilitando a elaboração das categorias específicas para análise: currículo da escola de várzea e o ensino de geografia. A análise final foi necessário articular os dados e o referencial teórico, respondendo questões do objetivo geral. Dessa maneira, foram promovidas relações entre o concreto e o abstrato, o geral e o particular, a teoria e a prática.

A pesquisa também buscou compreender a essência das relações estabelecidas no interior e exterior da escola, bem como o contexto das primeiras

experiências vividas pelos estudantes ribeirinhos em suas casas, no sentido de valorizar os sujeitos da pesquisa e os resultados obtidos.

Ao perseguir os caminhos do currículo, evidenciando a geografia aprendida na escola e a vivenciada pelos estudantes de várzea, procurou-se perceber as características do sentimento de identidade deste estudante, na tentativa de discutir um currículo que atenda a dimensão existente entre o que é aprendido na escola e o vivenciado no cotidiano das crianças. Dessa forma o Capítulo 1 da dissertação apresenta os elementos teóricos da pesquisa: breve histórico sobre currículo e suas teorias – tradicional, crítica e pós-crítica; conceito de escola; o Parâmetro Curricular Nacional e o currículo da escola de várzea do município de Parintins.

Já o Capítulo 2 procurou contextualizar o objeto da pesquisa a partir de uma descrição geográfica do Município de Parintins – tanto do aspecto físico quanto humano, para em seguida apresentar a comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio e a Escola Municipal Pedro Reis Ferreira; considerando estes elementos como possíveis componentes de uma proposta curricular para a escola de várzea.

O Capítulo 3 verticaliza sua visão sobre o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa no sentido de deixar claro a contribuição do currículo sobre a Geografia ensinada na escola e a percebida, concebida e vivida pelos estudantes no seu cotidiano. Neste aspecto, o ponto primordial é aproximar os conceitos geográficos para verificar o sentido e o significado da geografia na vida dos estudantes e conseqüentemente a estruturação do seu sentimento de identidade.

Apesar do sentimento de identidade não ser o eixo central deste trabalho é um elemento importante a ser destacado a partir do currículo e do ensino de Geografia, porque possibilitará a compreensão do desejo do estudante da escola de

várzea de viver na zona rural e ao ir para a cidade não negar sua origem, pois ele a compreende e a conhece como lugar de relações de vida.

Por fim, a base teórica permitiu perceber o processo de construção do conhecimento desenvolvido pelo estudante ribeirinho e a manutenção viva do seu sentimento de identidade a partir do que é proposto pelo currículo da escola de várzea, dentro das múltiplas relações sociais, econômicas, culturais, estabelecidas tanto na escola como em sua casa, evidenciando o exercício constante de cidadania dentro da diversidade cultural, projetada na espacialidade da sociedade da qual faz parte.

CAPITULO 1 – DO CURRÍCULO À ESCOLA E AO ENSINO DE GEOGRAFIA.

O currículo sendo o caminho a ser seguido para a construção de conhecimentos a partir da prática pedagógica, permite ampliar a capacidade de aprendizagem dos estudantes quando os conteúdos passam a ter significados para suas vidas, passando a ser um propulsor do exercício da cidadania; direção encaminhada, também, pelo processo ensino – aprendizagem dos conteúdos de Geografia da 5ª série.

A discussão sobre o ensino de Geografia tem procurado apontar maneiras pedagógicas que possibilitem ao estudante a leitura das diferentes situações de vivência com os lugares, para que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Com isso é esperado que o estudante desenvolva a capacidade de identificar e refletir sobre os diferentes aspectos da realidade existente, mesmo porque o espaço vivido por estes sujeitos é e, continuará sendo, o ponto de partida para a compreensão da sua realidade, do seu cotidiano.

É importante destacar que a construção do conhecimento através do ensino escolar está relacionada às influências significativas advindas da proposta curricular de Geografia adotada nas escolas, principalmente para os estudantes que a partir da 5ª série, começam a ter contato direto com os conteúdos desta ciência; passando, assim, a perceber, receber e interpretar as informações referentes a espacialidade e de que maneira essas informações influenciam na forma dos estudantes interpretarem suas vidas. Então, o trabalho educativo nas escolas passa por processos de mudanças significativas sempre em busca de soluções para o

problema do ensino – aprendizagem, no sentido de resolver ou minimizar as dificuldades apresentadas em cada realidade local.

Essa perspectiva do currículo, da escola e do ensino de Geografia projetada tem o sentido de qualificar as múltiplas relações percebidas entre estes elementos dentro e fora da escola.

1.1. Currículo: um breve histórico

Para discutir o currículo da escola de várzea é preciso entender e compreender o conceito, o processo histórico do currículo, as teorias curriculares e assim poder proporcionar uma reflexão sobre um currículo que possa corresponder a certas ansiedades dos estudantes nas dimensões existentes entre o que é aprendido a partir do currículo oficial e o que é vivenciado pelo estudante ribeirinho no seu cotidiano; como concebem a Geografia estudada e a vivenciada.

Segundo Silva (2005), a teoria do currículo é uma questão de identidade ou de subjetividade, porque quando se pensa em currículo não se deve pensar apenas em conhecimento, mas pensar a partir do que somos, naquilo que nos tornamos, neste caso, nossa identidade e nossa subjetividade. Então, para entender estas transformações oriundas do cotidiano é necessário recorrer à etimologia da palavra currículo.

A palavra *curriculum*, segundo Goodson (1995), é de origem latina, oriunda da palavra *Scurrere* (correr) que significa o curso, a rota, o caminho da vida ou das atividades de uma pessoa ou grupo de pessoas. O currículo educacional representa a síntese dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social expresso pelo trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Ainda, para Goodson

(1996), o currículo é definido como um percurso a ser seguido, como conteúdo apresentado para estudo.

Os primeiros estudos no campo do currículo, de origem norte-americana, foram influenciados pelo modelo tecnicista de natureza prescritiva, baseados nas categorias de controle e eficiência social.

Destaca-se neste sentido, a obra de Ralph Tyler (1974), na qual mostra preocupação com o estabelecimento de objetivos educacionais e com a avaliação. O currículo era visto como uma atividade neutra, instrumento de racionalização da atividade educativa e controle do planejamento. O pensamento de Tyler influenciou os estudos sobre currículo no Brasil, adotado como fundamento teórico na organização curricular do ensino na década de 70.

A nova sociologia da educação busca discutir os aspectos internos da escola, a relação entre a educação e as desigualdades sociais. O desvelamento das implicações do currículo com a estrutura de poder político e econômico na sociedade inseriu a problemática curricular no interior da discussão político sociológica. Michael Apple (2000), em *Ideologia e Currículo*, colocou em destaque a relação entre dominação econômica e cultural e o currículo escolar. Baseado na abordagem neomarxista, o autor trabalhou a noção de currículo oculto buscando demonstrar como as escolas produzem e reproduzem a desigualdade social. A discussão sociológica do currículo, a crítica ao reducionismo e estruturalismo tem sido feita pelos autores como Apple (2000) e Silva (1999).

Além da teoria crítica do currículo de natureza sociológica, os estudos neste campo tiveram outros desdobramentos porque se tem assinalado a necessidade de uma reformulação da teoria do currículo com base na articulação teórica-prática. Logo, a necessidade de sugerir o estudo do currículo numa perspectiva processual e

prática. Sacristán (1998) defende o modelo de interpretação que concebe o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas, permitindo analisar o curso de objetivação e concretização do currículo em vários níveis assinalando suas múltiplas transformações.

Estudos críticos do currículo apontam que a seleção cultural sofre determinações políticas, econômicas, sociais e culturais. Neste sentido, a seleção do conhecimento escolar não é um ato desinteressado e neutro, é resultado de lutas, conflitos e negociações. Assim, entende-se que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado da totalidade do social.

Ressalta-se, no entanto, que nas escolas não se aprende apenas conteúdos sobre o mundo natural e social, mas adquire também consciência, senso crítico comandante das relações e comportamentos sociais, permitindo uma leitura diferente do mundo e da própria realidade.

Os estudos que analisam os efeitos do currículo para além da aquisição de conhecimentos formais são voltados para a concepção de currículo oculto. Apontam que por meio do currículo oculto são transmitidas ideologias, concepções de mundo pertencentes a determinados grupos hegemônicos na sociedade e que serve para reproduzir as desigualdades sociais.

Silva (1995) aponta o currículo oculto como todos os efeitos de aprendizagem não intencionais que se dão como resultado de certos elementos presentes no ambiente escolar. A relevância deste conceito está na explicação que ele oferece para compreensão de muitos aspectos que ocorrem no universo escolar, visto que

as manifestações do cotidiano se reproduzem nas relações sociais, culturais e econômicas.

Acrescenta Silva (2000) ainda, que o currículo oculto é um conjunto de atitudes, valores e comportamentos que fazem parte explícita do currículo, mas que são implicitamente ensinados através das relações sociais, dos rituais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola. É neste conjunto de convivência que o aluno percebe o mundo em que vive e como vive, analisando-o e tentando compreendê-lo na construção do entendimento das desigualdades sócio-espaciais.

A literatura crítica no campo do currículo tem aumentado a discussão a favor de uma teoria que leve em consideração a dimensão prática do currículo. Trata-se de uma perspectiva que busca compreender o currículo em ação (o determinado pelo Estado – o oficial), ou seja, os contextos de concretização do currículo desde a sua prescrição até a efetivação nas salas de aulas.

De acordo com a perspectiva teórica-prática, percebe-se que são ressaltados os contextos do trabalho docente com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem, contexto curricular complexo e problemático.

A questão central da discussão sobre currículo perpassa pelo processo de organização e seleção dos conteúdos trabalhados nas escolas. Neste sentido, ao se discutir as escolhas feitas pelos professores, está se discutindo não só as opções, mas também as concepções acerca de uma determinada sociedade e de como se percebe seu desenvolvimento.

Pensando a função do currículo, percebe-se porque este foco de discussão é tão significativo. A palavra currículo apresenta e aparece com dois sentidos muito claros no meio pedagógico, já apontado anteriormente: como conhecimento escolar ou como experiência de aprendizagem. Mesmo com enfoques diferentes, os dois

sentidos estão presentes no currículo escolar, assim uma completa o outro, visto que, como aponta a discussão de Santos e Moreira (1996), todo currículo envolve apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos.

Desta forma, entende-se que o currículo é uma construção social, no sentido que está diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e as relações que esta estabelece com o conhecimento. Partindo disto, teremos nas diversas realidades uma pluralidade de objetivos com relação ao que ensinar, no sentido de que os conteúdos propostos compõem um quadro bastante diverso e ao mesmo tempo peculiar.

Desta maneira, o currículo é um processo histórico que por meio do social se estrutura, não sendo possível de uma hora para outra deixar para trás todas as experiências passadas. Assim, ao percorrer o processo histórico do ensino no Brasil, não se pode ignorar que conteúdos eram trabalhados em contextos históricos singulares e como era sua organização e seleção, compreendendo como estes interferem na atual realidade.

Falar de conteúdo outrora parecia algo proibido. De certa maneira, até se esvaziou este do espaço escolar, por conta dos movimentos progressistas das últimas décadas, que via neste uma maneira de reproduzir a cultura dominante.

Porém, é importante pensar este conteúdo para que se possa falar de sua seleção, organização e como a cultura pode ou não ser reproduzida no cotidiano escolar. Para tanto, o conteúdo nos faz percorrer diversos momentos da história, nos fazendo lembrar no momento onde o conteúdo tinha um caráter tradicional, no qual era visto como algo estático, nunca como um elemento que podia ser questionado e transformado.

Assim, é possível compreender que os conteúdos não são sempre os mesmos e, historicamente, estes são transformados mediante a realidade em que se está vivendo. Em cada época e sociedade, a escola assume função social diferente, refletindo, desta maneira, um olhar diferenciado acerca do conhecimento e de cultura. O processo de seleção e organização dos conteúdos é por si um elemento de escolha e decisão, nenhuma destas ações é neutra, pois elas regulam e distribuem o que se ensina.

No processo de seleção do que ensinar, segundo Santos e Moreira (1996), pode-se encontrar diversos estudos que discutem este foco, e de certa maneira todos apontam para a questão dos conflitos que permeiam estas ações, no qual se apresentam como lutas e negociações. Estes processos de seleção envolvem um comprometimento político que visam garantir a hegemonia de determinados saberes. Desta maneira, perpetua-se visões de mundo por meio de sua cultura.

Sobre a organização, numa abordagem tradicional, está em questão o tipo de conhecimento e a seqüência em que pode e para quem pode ser ensinado.

Para tal, leva-se em conta a estrutura lógica da disciplina e o nível de desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Neste sentido, todo conhecimento possui uma lógica e que só traduzido para uma linguagem mais simples pode ser acessível ao aluno.

Discute-se em função disto, como o conhecimento cotidiano se torna um conteúdo escolar, pensando os mecanismos através dos quais a escola não apenas transmite saberes, mas também os produz, como afirma Santos e Moreira (1996). O conhecimento discutido na escola é diferente ou tem função diferenciada daquele utilizado, estruturado e aplicado no cotidiano, pois não são a mesmas coisas, trata-se de saberes diferentes. É presente na escola a idéia de que é preciso um

conteúdo antes do outro, sendo este organizado de maneira crescente. Assim o saber da sociedade é diferente do saber escolar, no qual os mesmos são recontextualizados, porque segundo Santos e Moreira (1996), pode-se dizer que a organização do conteúdo curricular está relacionada à produção dos saberes escolares.

Todo esse processo é delicado para ser pensado de maneira tão ampla, visto que, cada realidade escolar tem suas características particulares, porém nenhuma está isenta das relações que engendram nossa sociedade referente às lutas sociais nos mais diversos níveis. Neste sentido, falar das escolhas dos professores, por meio dos processos de seleção e organização curricular, é buscar compreender um pouco desses caminhos por onde passam suas experiências e como estas manifestam a realidade onde estão inseridas.

Assim sendo, ao pensar em valores tidos como desejáveis, os profissionais trabalham a partir do que acreditam ser importante para seus alunos aprenderem e experimentarem. Assim, baseados em suas próprias experiências, os profissionais da educação envolvem seus alunos no que para eles é tido como significativo para compor as aprendizagens na escola.

Assim, procurar-se-á relacionar a identidade³ como um fenômeno produzido e não acabado dentro das práticas sociais tidas como comuns em um determinado grupo social. Para pensar na possibilidade de uma identidade no e do espaço

³ A identidade trabalhada nesta dissertação está relacionada ao processo de compreensão e aceitação de ser ribeirinho e como o currículo pode contribuir com fortalecimento deste sentimento de identidade. Para tanto, nos apoiamos no pensamento de Hall (2005, p. 39): “[...]. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir do nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*. (grifo do autor). Ainda, nos apoiamos nos ensinamentos de Castells (2002, p. 22): “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo”. Este autor reafirma dizendo: “no que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.[...]”.

escolar, parte-se do princípio em que as pessoas na escola constroem idéias e representações acerca das disciplinas e dos rituais que compõem este universo.

Neste sentido, segundo Silva (1999), se o currículo é documento de identidade, como pensar as escolhas dos profissionais na escola deixando de lado essa questão? Pensar em identidade é pensar em dinamicidade. Pensá-la no contexto escolar é perceber que esta pode ser um elemento construído e estruturado num grupo social com representações utilizadas para, fortalecer o sentimento de identidade de quem vive em um lugar particular e diferente de outros lugares. Neste caso, podemos pensar o estudante ribeirinho, transpondo a fronteira da dificuldade de compreender o ensinamento da escola e os obtidos em casa pelos pais.

É comum na comunidade rural onde está a escola de várzea, ver os profissionais da educação trabalhando, oriundos da cidade e ou filho do meio rural, atuando na mesma disciplina ou em séries iguais, preocupados sobre o que se ensina e sobre o que é aprendido pelos estudantes na sentido de fortalecer seu sentimento de identidade. A identidade não é um lugar comum sem a diferença, pois este lugar é composto por representações ativas que transformam este fazer ligado às diferenças.

No contexto específico das escolhas e referenciais que compõem o currículo, trata-se da identidade do fazer pedagógico como algo que está em diversos lugares, porém com características diferentes em cada lugar e mesmo assim diferentes entre si. Silva (2001) diz ainda que a identidade só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças: aquilo que “é” é inteiramente dependente daquilo que não “é”. Em outras palavras, mostra que a identidade e a diferença são construídas na e pela representação, não existindo fora dela. Partindo desta discussão, a identidade é

construída pelo próprio grupo e não, portanto, por um elemento que existe ou surge naturalmente. Identidade, neste caso, é resultado das manifestações sociais e culturais de um grupo.

Para pensar na identidade e na realidade escolar é preciso nos remeter às diversas realidades curriculares presentes nas escolas. Portanto, este é um elemento inserido no currículo escolar que está em constante transformação e inserido em uma guerra de forças na qual os sujeitos nem sempre percebem este movimento ligado às relações estabelecidas de poder.

Nas teorias mais tradicionais o currículo é tido como um conjunto de fatos e conhecimentos escolhidos num rol dentre outros, acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos alunos. Para que isto aconteça, basta pensar a escola como um lugar estático e o conhecimento como um elemento imutável. Neste sentido, a escola, o conhecimento e a cultura são estáticos e não recebem influências dos diversos aspectos políticos, sociais, econômicos, entre outros, que estão em nossa sociedade.

Os estudos acerca de currículo, na perspectiva cultural, apontam para discussões que proporcionam vislumbrar a compreensão das relações entre a cultura, o conhecimento e o poder no espaço escolar.

Os estudos culturais se compõem em um campo que compreende a cultura como uma prática de significação, centrando na linguagem e no discurso da constituição social. Assim, Silva (2001) segue orientando o sentido de cultura como um campo de luta em torno da construção e da imposição de significados sobre o mundo social. Significados estes que são no interior das práticas sociais estruturados e que na escola se constituem em campos de saber, no qual os elementos ativos no processo escolar, isto é, os professores, alunos e estruturas

educacionais definem como importantes para compor os tempos e espaços escolares. Neste sentido, alguns conhecimentos são tidos como os mais legítimos, como o conhecimento oficial.

Desse modo, para determinado grupo, este conhecimento é tido como o ideal a ser trabalhado no espaço escolar, sendo que o conhecimento de outros grupos dificilmente chegará na escola. O currículo aqui, então, é visto como uma tradição seletiva de valores e conteúdos (APPLE, 2000) de significações que envolvem a cultura e a identidade dos grupos sociais. Assim, pode-se estar inserindo na discussão o poder, que a partir das análises pós-estruturalistas sobre currículo, é concebido como descentralizado, horizontal e difuso. Utiliza-se esta definição, pois é a mais próxima das teorias que dão suporte a compreensão do currículo como um elemento no espaço escolar que não está isento das lutas que envolvem o poder nos mais diversos espaços.

Diante dessas discussões, é relevante destacar as teorias pós-crítica porque elas conduzem a um olhar, a um observar e a uma análise da diferença e da identidade, no sentido de um currículo multiculturalista, isto, em virtude de estar havendo destaque da diversidade das formas culturais do mundo atual, apresentadas através dos meios de comunicação de massa. Assim, há um direcionamento para uma análise e compreensão das relações de construção das conexões entre o currículo e multiculturalismo. Segundo Silva (2005), o multiculturalismo vem ser um movimento legitimador de reivindicações dos grupos culturais que foram ou que são dominados no interior dos países que reconhecem sua representatividade na cultura nacional. Por outro lado, pode ser visto como solução para os problemas de ordem étnico-cultural (preconceito ou racismo),

apresentados por grupos no interior de países onde predomina a cultura nacional dominante.

Por causa dessa divulgação, estão se tornando visíveis as manifestações e expressões culturais de minorias étnicas, apesar do destaque ser das produções culturais dos países desenvolvidos. Esta situação fica evidenciada no que apresenta Silva (2005, p.85)

[...].Vejam-se, por exemplo, as vinhetas intituladas “sons e imagens...”, veiculadas pela CNN, a poderosa rede estadunidense de TV a cabo, nas quais se apresentam, a cada vez, de forma sintética, supostos aspectos de diversas culturas nacionais. A “diversidade” cultural é, *fabricada* por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização. Tratam-se de um exemplo claro do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos. O exemplo também serve para mostrar que não se pode separar questões culturais de questões de poder. (grifo do autor).

Por isso, é importante observar e analisar a direção dos grandes fluxos migratórios dos ex-países colônias para as ex-metrópoles (países ricos), apresentando nos países receptores ou nas nações do mundo desníveis sociais, econômicos e ambientais. Como afirma Silva (2005, p.86)

Apesar dessa ambigüidade ou, quem sabe, exatamente por causa dessa ambigüidade, o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política. O multiculturalismo transfere para o terreno político uma compreensão da diversidade cultural que esteve restrita, durante muito tempo, a campos especializados como o da Antropologia. Embora a própria Antropologia não deixasse de criar suas próprias relações de saber-poder; ela contribuiu para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológicas e antropologicamente equivalentes. Não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior a outra.

Aqui não se pretende aprofundar a discussão sobre o multiculturalismo, mas como se apresenta e abre as discussões em torno das rápidas mudanças que o mundo contemporâneo enfrenta. Além do mais, abre-se uma vertente de discussão a partir da realidade humana, principalmente sobre a análise que se faz do racismo (nas escolas e nas salas de aula é manifestado como preconceito ou tratamentos

diferenciados), a qual não deve ser feita somente do ponto de vista discursivo, mas de como se apresentam às estruturas institucionais e econômicas, porque é preciso perceber para combater a discriminação étnico-cultural no emprego, na saúde e na educação, questões levantadas por Apple (2000), quando discute currículo oculto a partir das desigualdades sociais existentes na escola.

No entanto, para Semprini (1999, p. 45)

A escola é um dos lugares consagrados à formação do indivíduo e à sua integração numa comunidade de iguais. É graças a ela que o indivíduo pode transcender seus laços familiares, étnicos ou consuetudinários e criar um sentimento de pertença a uma identidade mais abrangente: a nação, a república. A educação tem igualmente missão de conduzir a pessoa ao pleno *amadurecimento* de suas capacidades. Ao permitir-lhe forjar seu espírito crítico e escolher de modo autônomo entre várias possibilidades aquela que melhor lhe convém, a escola é a segunda instância libertadora do indivíduo. Após tê-lo liberado dos laços sociais, ela liberta sua mente e o transforma num homem livre e responsável. As virtudes atribuídas à educação permitem compreender por que a escola transformou-se no centro de controvérsias multiculturais violentas. As polêmicas concentram-se em dois aspectos: a reforma dos textos e da grade curricular e a admissão das minorias à educação superior (grifo do autor).

Com isso, pode-se pensar em currículo não limitado a ensinar tolerância e respeito, mas que seja uma possibilidade de análise de compreensão dos processos pelos quais as diferenças são construídas dentro de uma sociedade ou até mesmo em uma sala de aula; para abrir espaço às discussões referentes às diferenças e, conseqüentemente, ser colocado em constante discussão.

Nesta mesma direção, Silva (2005, p.89) diz que:

Nos Estados Unidos, a posição multiculturalista tem sido ferozmente atacada por grupos conservadores e tradicionalistas. Na verdade, até mesmo pessoas consideradas progressistas têm dirigido críticas ao multiculturalismo. Na versão mais conservadora da crítica, o multiculturalismo representa um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum. Em termos curriculares, o multiculturalismo, nessa visão, pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores produzidas por representantes das chamadas “minorias” – negros, mulheres, homossexuais. [...]. Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com

implicações políticas regressivas. O problema com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante.[...].

Com isso, ficam perceptíveis os questionamentos abertos pelo multiculturalismo, questionando as bases estruturais da democracia e exponenciando o que existia sem ser visível aos olhos da sociedade em geral, como no caso das desigualdades em matéria de educação e currículo. Neste sentido, abre-se espaço para as reivindicações educacionais, para haver mudanças substanciais do currículo existente.

Ainda embebido nos ensinamentos de Silva sobre as teorias crítica e pós-crítica do currículo, faz-se necessária uma reflexão, pois sendo pós, não é superação, mesmo porque...

[...]. Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (2005. p.147).

Assim, a educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade. A primeira dimensão, devido ao predomínio de princípios pré-estabelecidos de uma minoria que controla os diferentes segmentos econômicos da sociedade, acaba adjetivando-se como superior, fazendo prevalecer à identidade legitimadora⁴, que é continuamente retroalimentada nas simples e complexas relações nos diferentes grupos e

⁴ Há uma distribuição entre três formas e origens de construção de identidade, de acordo com Castells (2002, p.24): identidade legitimadora: introduzida pelos dominantes para expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; identidade de resistência: criada por atores contrários a dominação atual, criando resistências com princípios diferentes ou opostos a sociedade; identidade de projeto: quando os atores, usando a comunicação, constroem uma nova identidade para redefinir sua situação na sociedade.

instituições, inclusive na escola, independente do contexto em que aquela esteja inserida.

1.2 Escola: um espaço de saber

Antes de se ater ao conceito de escola, procurar-se-á apresentar o panorama mundial, onde a sociedade vive as transformações, a complexidade e a sofisticação tecnológica, para a compreensão da diversidade de imagens instantâneas e de aparências artificiais que estão sendo produzidas e que deixam a sociedade perplexa diante de tais transformações, tendo como resultado um certo individualismo social.

As imagens produzidas no mundo contemporâneo dissimulam e desviam a atenção em relação às realidades existentes, tornando-as muitas vezes inconvenientes, porém importantes para a manutenção de um sistema capitalista ofuscante. Ressalta-se ainda, que essas imagens geradas tecnologicamente e veiculadas pelos meios de comunicação de massa permitem a relação entre a imagem e a realidade e torna-se mais complexa e deixa a sociedade mais perplexa diante do que está sendo produzido e apresentado. Essa perplexidade se faz porque a sociedade não consegue acompanhar e explicar a velocidade das transformações ou o que está sendo gerado. O ritmo empregado nas transformações gera uma certa confusão entre o ensinado nas escolas e o percebido pelos estudantes através dos meios de comunicação de massa.

Esta dinâmica de mudanças ocorre no campo da pós-modernidade⁵ ou da contemporaneidade, sendo que a escola não desenvolve o mesmo ritmo das transformações do mundo atual ficando sempre “ultrapassada”, já que os seus alunos conseguem avançar utilizando os meios tecnológicos para acompanharem as mudanças (Internet). Se a escola não acompanha, muitos professores também não acompanham. Logo, se estabelece uma relação de contradição entre o que é ensinado na escola e o que o aluno aprende em casa: navegando na Internet. Também é necessário perceber a vida do professor da cidade e a correria do seu cotidiano. No dia-a-dia do professor da várzea, a falta de recursos é o aspecto mais determinante de prática pedagógica.

Todo dia a Internet ou a televisão estão proporcionando ao estudante vencer as barreiras da modernidade e penetrar no mundo da pós-modernidade, estes dois aspectos da tecnologia ou da informação podem ser considerados como os atuais intelectuais orgânicos, porque agem e interagem com informações para os que tem acesso a estes veículos de comunicação.

Distante desse mundo tão dinâmico encontra-se a escola de várzea ou rural, que, de alguma forma, está inserida neste eixo de mudanças. No caso do Município de Parintins, tem se procurado compreender como se manifestam às mudanças desse mundo e como se apresenta na vida dos estudantes ribeirinhos; e neste processo de investigação, procurou-se ainda defrontar as realidades existentes entre

⁵ O termo pós-modernidade utilizado nesta dissertação está relacionado às mudanças atuais e rápidas que se apresentam à sociedade pelos meios de comunicação de massa ou pela Internet. Este termo, muito usado no momento, é apresentado por David Harvey (2005, p.19) como “[...] alguma espécie de reação ao ‘modernismo’ ou de afastamento dele. Como o sentido de modernismo também é muito confuso, a reação ou afastamento conhecido como ‘pós-modernismo’ o é duplamente”. Para Doll Jr. (1997, p. 21) “[...] é impossível darmos uma definição abrangente do pós-modernismo: o movimento é novo demais para definir a si mesmo e excessivamente variado e dicotômico para que qualquer ramo seja representativo. Na verdade, o pensamento pós-moderno invadiu as Artes, Humanidades, Literatura, Administração, Matemática, Filosofia, Ciência, as Ciências Sociais e a Teologia. O termo inclusive se tornou uma palavra ‘da moda’ na cultura popular e está difundido na nossa cultura – freqüentemente de maneiras contraditórias”.

o mundo moderno e o mundo pós-moderno e as suas várias perturbações, manifestadas na escola de várzea.

Apesar da ação de mudanças existentes, não se pode perder de vista a importância da escola, como afirma Sacristán (2001, p.11)...

Para nós, a educação promovida nas instituições escolares faz parte dessas realidades sociais quase naturais que constituem nossas vidas e que se esvaem em nossa consciência. Ingressar, estar, permanecer por um tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer tomamos consciência da razão de ser de sua existência, da sua contingência, de sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, nas sociedades e nas culturas.

Dessa forma, apresenta-se a grande busca de compreensão das múltiplas realidades que vão se configurando como processo ou como modelo de mudança, pois se percebe que há sempre uma ameaça à diferença entre o verdadeiro e o falso, entre o real e o imaginário, entre o novo e o tradicional; velhas formas de ensinar sem compreender a aprendizagem. Sendo que a realidade rural apresenta-se diferente da realidade urbana, logo, as diferenças se fazem presentes entre as duas realidades de escola. No caso da escola de várzea, vai se constituindo para mostrar aos estudantes os sentidos para que seja percebida e analisada a partir da construção de novos elementos que ajudarão na estruturação ou na consolidação do sentimento de identidade do estudante ribeirinho. No caso da escola da cidade, a concepção é outra, porque os recursos são diversos, porém, mesmo assim, não conseguem acompanhar as transformações do mundo atual..

Fica patente o sentido de escola a ser mostrada, para entender como se comporta e funciona a escola de várzea diante do turbilhão de mudanças proporcionadas pela pós-modernidade; mesmo porque, de acordo com Hargreaves (1998: 4 apud SOARES, 2002, p. 331):

De um lado, está um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compreensão intensa do tempo e do espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica. De outro lado, está um sistema escolar moderno e monolítico que continua a perseguir propósitos profundamente anacrônicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis. Por vezes, os sistemas escolares tentam resistir ativamente às pressões e mudanças sociais de pós-modernidade. Mais freqüentemente procuram responder-lhes com seriedade e sinceridade, mas fazem-no através de um aparelho administrativo desajeitado e pesado.

Vale ressaltar a importância de quebrar as barreiras da burocratização para poder conceber uma escola mais livre e autônoma, que esteja preparada para dignificar o ser humano como agente construtor de mudanças na sociedade em que vive. Neste sentido, é importante conceber o conceito de escola, porque esta ainda é vista apenas como um prédio que possui salas de aula, secretaria, sala da direção, salão etc; um prédio estático, sem compreender as relações estabelecidas na sua composição e estrutura de ser escola.

Além da estrutura física, deve-se considerar também que a escola é construída com a convivência de pessoas, em uma verdadeira interação entre uma com as outras, formando comunicação e expressando seus desejos e interesses, compreendendo assim o prédio como um espaço de vida. Além do mais, a escola é um lugar de construção de conhecimento sistematizado, resultado de um verdadeiro diálogo entre quem ensina e quem aprende, porque procuram entender o que é ensinado para compreender o que é aprendido. Dessa forma, o processo ensino/aprendizagem é consequência da interação entre o que é discutido em sala de aula e o que é proposto como conteúdo a ser aprendido.

Cabe aqui mostrar o pensamento de Alarcão (2001, p.17) sobre o conceito de escola:

Mas a escola, para além de lugar e contexto, é também um tempo. Um tempo que passa para não mais voltar. Um tempo que não pode ser desperdiçado. Tempo de quê? De curiosidade a ser desenvolvida e não estiolada. Questionemo-nos, então, sobre o modo como respondemos à

curiosidade dos nossos jovens perante a ciência, a técnica, o desenvolvimento físico, a sexualidade, a droga. E interroguemo-nos também sobre o modo como respondemos igualmente à curiosidade e ao espírito de iniciativa dos professores mais entusiastas.

Diante do que ela expõe é importante perceber que a escola é o lugar, o qual oportuniza a associação da criatividade, da observação aos conteúdos trabalhados com o cotidiano do aluno, até mesmo para este ver e analisar a sua realidade, usando no cotidiano o que aprendeu.

Assim, estará a escola demonstrando a sua função de geradora do saber e de desenvolver a capacidade de construção de aprendizagem continuada ao longo da vida do estudante, do professor e de todos que estão envolvidos com a educação. Mesmo porque, como afirma Sacristán (2001, p.17), “a educação é o meio de construir seres humanos plenos, como uma forma de fazer homens felizes”; considerando que este processo também é uma interação efetiva entre a escola e a família.

Então a escola de várzea ou rural assume um novo compromisso de atender a ansiedade dos pais com relação à aprendizagem dos filhos, porque com o passar dos anos, os pais resolvem que não querem para seus filhos o que eles tiveram, trabalho pesado de sol a sol e mão calejada pelo cabo do terçado ou machado, vislumbrando sempre algo melhor para seus filhos.

Em busca de melhoria de vida, muitas famílias migram para a cidade, onde a criança passa a dar continuidade aos seus estudos, vendo que o que foi aprendido na escola da comunidade rural, onde este nasceu, não foi totalmente aproveitado; neste caso vai passar por testes de verificação da aprendizagem para ver se está apto a continuar seus estudos na série solicitada, e onde pode passar por aula de reforço, no sentido de acompanhar o desenvolvimento do estudo. Ademais, na escola da cidade o estudante vai percebendo que muitos dos ensinamentos obtidos

a partir do proposto pela família acabam se perdendo ao longo dos anos, modificando significativamente o sentimento de identidade do estudante ribeirinho.

É fundamental perceber que o currículo é importante nesta trajetória da escola, como meio de possibilitar caminhos de aprendizagem do aluno, como fala Sacristán (2001, p. 115)...

Por mais densos e bem esboçados que os currículos estejam, por mais bem desenvolvidos que estejam os temas tratados nos livros-texto ou em outros materiais que venham a ser utilizados, para todos esses bons pontos de partida falta passar pela prova de transferência desses conteúdos à textura mental de significados dos sujeitos que aprendem.

Ressalta-se que o exposto acima permite perceber como a Escola Pedro Reis Ferreira caminha diante das mudanças atuais, isto abre a possibilidade de discutir a pós-modernidade, na tentativa de ver como a escola se encontra. Apesar de haver um dos movimentos acelerado em torno do mundo, fazendo grandes mudanças e transformações na sociedade, percebe-se que esta escola caminha juntamente com professores que agem de acordo com o tempo da modernidade, sem se preocuparem em atualizar suas visões, não porque não queiram, mas por vários fatores que impedem esse acompanhamento, tais como: a crise nas famílias passando a responsabilidade para a escola, a competição com as imagens produzidas pela televisão e o excesso de trabalho, acúmulo de trabalho.

Isto tudo fica evidente, segundo Soares (2002), no discurso da modernidade, onde a escola seria o centro das idéias de transformação da sociedade, prevalecendo o sentido de igualdade, para a criação de um sujeito mais justo, com autonomia e liberdade, ou seja, a escola como construtora de cidadania. Porém, o que se percebe é que a modernidade não consegue

estava alicerçada na burocratização, concentração e controle para a exploração e exclusão, entre outros fatores sociais, que ainda se fazem presentes nos dias atuais, singularizando nosso tempo, deixando estudantes mais dependentes de um sistema caótico e sem compromisso de mudanças, mesmo porque ainda não se entendeu o conceito ou a função da escola, que tem como preceito participar de forma direta na construção e transformação de cidadãos críticos e leitores de suas realidades.

Logo, é interessante perceber que a modernidade processa seus ensinamentos nas idéias inovadoras da transformação do mundo atual, porque se entende que a natureza pode ser transformada e utilizada em benefício da própria sociedade; o progresso social pode ser realizado através do desenvolvimento científico e tecnológico, porém, com um olhar mais crítico visualiza de forma contrária os acontecimentos, porque projeta uma avançada desigualdade social e um aperfeiçoamento da divisão internacional do trabalho, refletido na caminhada de transformação da escola.

Este pensamento de um projeto social entra em conflito com o discurso da pós-modernidade, mesmo porque o processo histórico é de pura transformação, fragmentado, híbrido de identidade e sujeito às inúmeras globalizações, onde está presente o imediatismo que procura crescer de forma inusitada. Sendo que diante deste impasse de mudanças e críticas está a escola sem perceber a realidade que se manifesta nos rápidos movimentos de transformações.(Idem, ibidem, 2002).

Há de se considerar que fica muito complexo para a escola acompanhar tais mudanças quando não está totalmente preparada para este fim, mesmo porque seu quadro docente e discente está distante da realidade que se apresenta diferente. Ressalta-se ainda que o saber local pode ser a mola propulsora para questionar o

saber universal das mudanças da pós-modernidade, porque apresenta novas formas de aprender e de ensinar, em um percurso de construção de uma nova escola.

Conduzindo esta discussão a uma problemática ou a um universo mais abrangente e complexo, percebe-se que devido aos grandes avanços ocorridos nos diferentes segmentos sociais, decorrente da era da informação (vislumbre a Internet), as escolas foram forçadas a sofrer mudanças significativas, tanto no âmbito funcional, quanto nos seus mais diferentes fundamentos, com a finalidade de atender as novas tendências e exigências surgidas, processadas através da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Apesar das exigências de mudanças nas Instituições de Ensino, não se percebe na Escola de Várzea de Parintins, principalmente quando se fala em perceber o cotidiano da criança na escola, como se estas estivessem excluídas dessas mudanças. O que se vê e o que se investigou é essa dissociação que há entre a realidade escolar (o que propõe o currículo) e a realidade vivida em casa pelas crianças e mais ainda, perceber, como se dão as transformações do mundo atual nessa escola rural. Se a escola não é entendida como lugar de transformação, como pode fazer mudanças no processo ensino/aprendizagem e acompanhar as mudanças da pós-modernidade?

Diante dessa discussão sobre a transformação apresentada pela pós-modernidade, pode-se constatar uma característica determinante da ordem pós-moderna, gerada pelo novo quadro econômico nacional e internacional: a acumulação flexível, um novo e distinto padrão de produção, de consumo e de vida econômica que se assenta na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho e dos produtos; isto é caracterizado pela emergência de novos setores

de produção, de taxas de inovação comercial, tecnológico e organizacional, ou seja, fazendo parte da dinâmica da vida econômica: o mundo da competição e do consumo. Assim, novas formas de competência são colocadas para as escolas: cooperação, iniciativa, flexibilidade, comunicação, criatividade, condições de empregabilidade e competitividade (HARVEY, 1992 apud SOARES, 2002). Dentro de toda essa loucura a escola tem que se posicionar e procurar dar conta das novas determinações ou das novas exigências do mercado, assim cabe outro questionamento: como fica a escola de várzea diante dessa proposta inovadora de escola?

Mundo difícil de ser entendido porque a ordem se apresenta através da crise do Estado, também na dispersão dos interesses das empresas para além dos limites nacionais, fazendo novas exigências no meio educacional; apresentam ainda a utilização de redes de operações que demandam tecnologias modernas e ultramoderna de comunicação, através da informatização das telecomunicações, tornando o comércio internacional um eixo de alto nível de mercado monetário e de captação de recursos dentro do sistema financeiro flutuante trazendo como consequência, a dúvida, a especulação e a insegurança nacional; porque tem sempre um tentando dominar o outro. É um preço que se tem hoje a pagar na chamada pós-modernidade (HEARGREAVES, 2000 apud SOARES, 2002). Com isso, o Estado esquece uma de suas grandes funções que é o cuidado com a educação, conseqüentemente com a escola.

Dessa forma, ao lado de tantas incertezas nacionais e culturais, criadas pela onda da globalização, surgem as incertezas científicas e o colapso de algumas das formas de conhecimento e de crença, bem como na crença no conhecimento especializado (SOARES, 2002). Além dessas incertezas, tem o enfraquecimento das

crenças vividas pela população ribeirinha, que apesar de tudo ainda mantém vivo a essência das histórias contadas pelos pais, e que é desprezada pela escola. Logo, todas essas incertezas fragmentam a identidade do estudante da escola de várzea.

Diante desse turbilhão de mudanças, o mundo fica cada vez mais veloz e a cidade quanto maior apresenta esta velocidade, mais gera tempos desiguais, ou seja, alguns setores da sociedade acompanham as mudanças, outros não. Assim, a ansiedade pessoal e a busca da autenticidade se transformam em uma procura por soluções imediatas e contínuas para a escola de várzea, pois para a sociedade fica faltando ponto de apoio seguro, que dêem espaço ao indivíduo, como ao próprio estudante no sentido de ter autonomia na construção da sistematização do conhecimento da escola para o seu cotidiano ou vice-versa, na estruturação do seu exercício de cidadania. O frágil sentido de individualidade transforma-se num projeto reflexivo sem fim, tendo de ser constante e conscientemente refeito e reafirmado pelos atores sociais envolvidos na educação.

Apesar de todo processo de mudança, é observada, em muitos sentidos, que as escolas que continuam a ser instituições modernas se vêem obrigadas a operar e agir num mundo pós-moderno (idem, ibidem, 2002). Logo, é esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização e do ensino, já que, hoje, se procura maior resultado no final do ano, ou seja, a reprovação zero, sem, contudo, a escola ter oportunizado ao aluno uma chance de compreender as mudanças do mundo atual. Isto quando se fala em escola da cidade. E o que dizer então desta situação na escola de várzea, que não tem acesso a todas as informações que estão sendo veiculadas nos meios de comunicação de massa?

Para equacionar tais disparidades, estão sendo implantados modelos de ajuste econômico, que influenciam diretamente o sistema de ensino, com o

encolhimento e a precarização do sistema estatal de bem-estar e a transferência de numerosas funções à sociedade civil (Ongs e Setores Organizados da Sociedade, etc). Essa situação culmina no desmantelamento do Estado educador e na transformação de todas as linguagens em uma linguagem do modelo dominante: o mercado, onde a educação passa a ser uma das mais importantes mercadorias de consumo.

Dessa forma, abrem alguns questionamentos: Como a escola de várzea vai poder ajudar na construção do sentimento de identidade do estudante ribeirinho? Como a escola de várzea vai poder se adaptar aos novos modelos implantados, como no caso os Parâmetros Curriculares Nacionais ?

Logo, se faz necessário alterar o currículo adotado, procurando dimensionar mais a realidade vivida pelos alunos, porém não só ficar neste âmbito local ou regional, mas sobretudo, atuar sem perder de vista a produção do conhecimento a nível global. Isto, para perceber como o global influencia e atua no local, a partir das mudanças que ocorrem em ritmo acelerado.

Decorrente do panorama descrito e de acordo com os novos paradigmas educacionais, o ser humano necessita aprender a aprender em um processo contínuo.

Dessa forma, todas as suas ações, tanto no aspecto cognitivo ou no domínio dos modos de produção do saber em sua respectiva área, quanto na formação de seu caráter devem estar passando por uma constante busca, com a finalidade de encontrar a excelência nas diferentes relações a serem estabelecidas consigo próprio, com o outro e com o mundo, através de parcerias com grupos sociais em seu contexto de interação.

Vale ressaltar ainda, que muitos dos migrantes ribeirinhos já se transformaram em educador, estando preocupados com os caminhos e descaminhos da escola de várzea e ao associar suas inquietações pessoais com esta complexa realidade descrita, percebe-se que há um fosso, ainda mais latente, entre o que é proposto pelos currículos oficiais adotados nas comunidades rurais, principalmente nas escolas de várzea do município de Parintins e o que é desenvolvido pelos educadores daquele contexto, em suas práticas pedagógicas; já que foram partes importantes da pesquisa desenvolvida para melhor conhecer está distorção apresentada na escola de várzea.

Ademais, acredita-se, em uma perspectiva de contribuir como diretrizes norteadoras para traçar políticas capazes de criarem propostas curriculares centradas nas reais necessidades e expectativas da realidade daquelas comunidades rurais, bem como acompanhar as inúmeras mudanças ocorridas atualmente, sem, contudo, perder sua essência ou sua identidade de ribeirinho.

1.3 Parâmetros curriculares nacionais de Geografia e o ensino/aprendizagem.

O Brasil vem, desde a década de 1990, passando por mudanças substanciais no sistema educacional. Estas mudanças ocorreram com a reformulação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, no sentido de melhorar o processo ensino/aprendizagem. Há fatores de destaque impulsionadores dessas mudanças. No caso, as exigências do próprio capitalismo quando implementa vários ajustes na esfera econômica, conseqüentemente transformando as estruturas já existentes, não

só para atender a demanda de mercado, mas para a sociedade acompanhar os ritmos e exigências do próprio capitalismo, no que diz respeito ao consumo e a nova ordem mundial.

Diante dessa situação, o Brasil se posiciona em relação à educação criando um Parâmetro Curricular Nacional, no sentido até de rever o processo de ensino/aprendizagem. Assim sendo, ainda na discussão teórica, pontuar-se-á o parâmetro da Geografia, para melhor compreender o processo ensino/aprendizagem desta ciência nas escolas, principalmente de ensino fundamental.

É mister ressaltar a divisão do Parâmetro do ensino fundamental em duas partes: a primeira procura mostrar a caracterização da área de Geografia (abre uma discussão em torno da evolução do pensamento geográfico e das escolas que o assim fundaram e que influenciaram a Geografia no Brasil); trata também dos temas transversais – estes abrem possibilidades no entender do currículo pós-crítico, quando se trata de Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo – deixando aberturas para que o professor possa trabalhar de forma diferente suas aulas porque não vai estar preso a uma relação de conteúdos como propunha o currículo tradicional. A segunda parte do PCN de Geografia apresenta sugestões de conteúdos por eixo, embora não sejam específicos por série, deixa claro a possibilidade de seleção dos conteúdos pelo professor, abrindo espaço para a criatividade. Isto não quer dizer que seja perfeito, mesmo porque precisa ser retroalimentado na sua mudança e atualização.

É importante frisar a forma como a Geografia é colocada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para deixar claro as críticas que o mesmo sofre. A Geografia é vista como a ciência que tem por responsabilidade “[...] um ensino para a conquista da cidadania brasileira” (1998, p.26), e, ao mesmo tempo, delega ao

professor de Geografia a árdua tarefa de formar cidadãos. Isto desencadeia alguns questionamentos: o estudante só pode conquistar sua cidadania de brasileiro se fizer Geografia? O professor tem a responsabilidade de formar cidadãos ou contribuir na construção dos indivíduos como membros de uma sociedade mais justa e mais humana? Além do mais, o estudante não chega à escola como uma bolsa vazia; chega sim com uma carga de conhecimento adquirido no dia-a-dia, os quais devem ser lapidados e enriquecidos pelos conteúdos trabalhados na sala de aula e também pelas interações sociais, econômicas, políticas e culturais, tanto na família quanto na sociedade na qual está inserido. Por isso, o currículo não deve ser um caminho fechado, mas sempre uma possibilidade de ensinar aprendendo. Com isso, o professor exerce a fundamental função de auxiliar a construção da cidadania, mesmo porque não só a Geografia tem esta responsabilidade, mas sim todas as ciências e também os demais segmentos da sociedade.

Outro aspecto relevante apresentado pelo PCN (1998) de Geografia são questionamentos sobre a adequação das categorias geográficas a serem trabalhadas com os estudantes no ensino fundamental (3º e 4º ciclo – 5ª a 8ª série); porém vai dizer que deve iniciar o estudo pelo “espaço” tendo as seguintes categorias: território, região, paisagem e lugar, como desdobramento deste. Talvez fosse mais interessante iniciar a abordagem pela categoria lugar, mesmo porque é o abstrato mais próximo do estudante, facilitando a sua compreensão até mesmo como espaço em virtude de sua vivência e, assim, as demais categorias seriam complementos importantes para tornar mais compreensível o mundo.

Assim sendo, os estudantes vão estar desenvolvendo hábitos e construindo valores significativos para a vida em sociedade, porque serão capazes de analisar e compreender as múltiplas realidades apresentadas no seu cotidiano.

Os temas transversais vêm para ajudar esta leitura e compreensão de mundo, mesmo porque as mudanças mundiais são a partir das reorganizações sociais, onde está em destaque o multiculturalismo. No caso, a Ética poderá ajudar a recuperar valores sociais perdidos na velocidade das transformações e isto é pertinente porque contribui para a formação de jovens cidadãos e da construção de uma nova sociedade, onde haja realmente a prática da solidariedade. Os demais temas são tão importantes por permitirem a compreensão dos espaços e tempos plurais, como entender a dinâmica das minorias étnicas; já a orientação sexual abre a possibilidade de estudar e compreender a espacialidade de gênero, no que diz respeito à dignidade do indivíduo, além de poder transversalizar conteúdos que permitam mapear a ocorrência e a distribuição das doenças sexualmente transmissíveis; no caso, o meio ambiente, vertente importante para compreensão dos problemas de ordem local, nacional ou mundial. Assim, o olhar do aprendente vai ser de análise diante dos fatos ambientais e também de sujeito participante nas mudanças dos ambientes que vive, com isso poderá também compreender o quadro de saúde pública apresentado no Brasil. Em relação ao trabalho e ao consumo, poderá ser entendido como expressão ou resultado da ação humana e suas relações sociais e naturais, como entender a ótica do capitalismo a partir do consumismo.

Vale ressaltar que os Parâmetros não foram construídos para serem seguidos como receita, muito menos como camisa de força, mas uma proposta de mudanças no processo ensino/aprendizagem. Com isso, o professor tem a possibilidade de criar meios e mecanismo de ensinar a Geografia que faça o estudante a gostar dessa ciência e ver como ela é útil a sua vida, mesmo porque tudo tem que ter significado na sua construção intelectual.

Outra vertente aberta, são as sugestões dos professores como caminhos para os educandos aprenderem o conteúdo ministrado, mas aqui esbarra na questão da transparência do que está sendo sugerido com o que está sendo pontuado. Isto leva a perceber a sala de aula como um lugar bastante complexo e o é, já que, diariamente é expressa a afetividade entre os próprios estudantes, entre estes e o professor e deles com a própria escola, deixando transparecer o grau de maturidade e individualidade do estudante.

1.3.1 O ensino de Geografia e as teorias do currículo.

O ensino de Geografia no Brasil passa por momentos de decisões dos caminhos que deve ser seguido nas escolas e como seus conteúdos possam ter utilidade na vida prática dos estudantes. Esta discussão acontece por existir ainda a permanência de um ensino descritivo das paisagens naturais e humanizadas, bruscamente dissociadas da realidade dos sujeitos aprendente, que não conseguem compreender as constantes transformações do espaço geográfico. Neste sentido, o PCN de Geografia (1998, p. 22) aponta os procedimentos didáticos adotados, condutores de um ensino de descrição e memorização do território e do lugar, componentes estes da paisagem:

[...]. Os alunos eram orientados a descrever, relacionar os fatos naturais e sociais, fazer analogias entre eles e elaborar suas generalizações ou sínteses. Explicá-las sim, porém evitando qualquer forma de compreensão ou subjetividade que confundisse o observador com o objeto de análise. Pretendia-se ensinar uma Geografia neutra. Essa perspectiva marcou também a produção dos livros didáticos até meados da década de 70 e muitos ainda apresentam em seu corpo idéias, interpretações ou até mesmo expectativas de aprendizagem defendidas pela Geografia Tradicional.

Este tipo de ensino de Geografia está sendo questionado por ser ainda um ensino de memorização, tornando-se enfadonho e descontextualizado das realidades e acontecimentos mundiais atuais; onde o estudante ainda é o grande reprodutor de tudo que está escrito nos livros didáticos, não fazendo relação com as situações presentes no seu cotidiano e ainda é um copiador e não leitor de mapas. Assim, fica sem compreender a importância e o significado desta ciência para a sua vida. Vesentini (2004), é taxativo ao dizer que o ensino tradicional de geografia não tem mais espaço neste novo século, precisando romper o seu alicerce de um ensino descritivo e do esquema “a Terra e o homem”.

Ao fazer uma correlação do ensino tradicional de Geografia com a teoria do currículo tradicional há um caminhar no mesmo sentido: controle e dominação. O currículo tradicional, como já foi apresentado anteriormente, está relacionado a um poder dominante no que diz respeito ao que pode ser ensinado e para quem pode ser ensinado, porque segundo Silva (2005) o modelo tradicional de currículo não estava preocupado em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento e a forma social dominante, mesmo porque este tipo de currículo estava voltado para uma proposta de organização de trabalho industrial. Ainda, para Silva o currículo tradicional é simplesmente mecânico, assim como o ensino tradicional da geografia.

Tanto o ensino tradicional de geografia quanto o currículo tradicional passam por duras críticas, no sentido de mudanças por não acompanharem as transformações pelas quais a sociedade mundial vem passando, como pode ser vista nas palavras de Silva (2005, p. 30):

As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais

e educacionais. As teorias críticas desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfianças, questionamentos e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, ao fazer analogia do ensino crítico de Geografia com a teoria crítica do currículo, Soares (2002, p. 320) faz o seguinte encaminhamento de idéias:

Talvez isso se diferencie da tradicional e crítica perspectiva que afirmam a necessidade de construirmos um método que faça o aluno pensar. Todas essas correntes, da Geografia Tradicional até a Geografia Crítica, se preocupam com o pensar do aluno: da Geografia Tradicional estimuladora quase exclusivamente da memória, sinalizando a existência de um mundo harmonioso; da Geografia Crítica instigando a crítica, mostrando um mundo prenhe de contradições, sem no entanto identificar sujeitos desse processo e principalmente com uma indefinição sobre as categorias, conceitos e linguagens na operacionalização das aulas de Geografia.

É importante considerar as críticas que sofre a Geografia Tradicional por naturalizar a ação do Estado e das classes sociais dominantes, na perspectiva de se ter uma Geografia de denúncias e lutas sociais. Apesar dessas críticas, os livros didáticos conservavam linhas tradicionais implantando uma certa contradição entre o que falava o professor e os conteúdos apresentados nos livros adotados nas escolas. Estas contradições também se fazem presente no currículo crítico.

No tocante ao ensino atual de Geografia a questão se volta para “[...]; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. [...]” (PCN, 1998, p. 24). Em relação ao currículo pós-crítico a propositura é dar conta do multiculturalismo, das relações de gênero, das narrativas étnica e racial, do fim das metanarrativas através

do pós-modernismo etc. Estes encaminhamentos do currículo pós-crítico podem ser vislumbrados nos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Esses sucessivos questionamentos sobre o ensino de Geografia e as mudanças ocorridas têm repercussões tanto positivas quanto negativas nas escolas. As positivas apresentam propostas inovadoras de ensino, não como uma receita pronta e acaba, porém, aberta à criatividade tanto do professor quanto do estudante. As negativas se apresentam como resistências ao desprendimento das velhas formas didáticas de ensinar e também pelo não acompanhamento das mudanças que estão ocorrendo no ensino de Geografia. Já o currículo precisa ser discutido nas escolas, para se ter idéia de qual corrente vai ser adotada, mesmo porque os Parâmetros Curriculares caminham para o currículo pós-crítico.

Portanto, no capítulo dois apresentar-se-á em profundidade uma descrição do município de Parintins, no sentido de contextualizar o objeto da pesquisa na perspectiva de suscitar questionamento do currículo adotado na escola de várzea, para que haja o encaminhamento de propostas de solução para a problemática do ensino e do currículo; mesmo porque se pretende perceber os caminhos necessários na estruturação, análise e compreensão de uma base teórica que fundamente uma nova proposta curricular.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO DE VÁRZEA DESCOBRINDO PARINTINS

Navegar pelo rio Amazonas, no sentido oeste-leste, é ter a oportunidade de perceber nas suas margens a exuberante floresta de várzea e em alguns trechos a floresta de terra firme, quando o terciário⁶ atinge a margem do grande rio. No meio do verde destacam-se, ao longo das margens, casas fechadas de madeiras e cobertas de palhas ou de telhas, e no seu entorno há plantações e animais que pastam livremente.

Destaca-se no centro deste cenário, para quem navega descendo o rio Amazonas, a cidade de Parintins, e aos olhos se apresenta como se estivesse flutuando nas águas barrenta do rio. Esta visão deixa quem a observa na distância em dúvida se é um ponto branco no meio do rio e/ou no azul celestial. Quando o barco se aproxima da cidade, percebe-se a torre da catedral e ao mesmo tempo as inúmeras antenas de rádio, televisão e de telefônicas, assim como as torres das luminárias do bumbódromo⁷. As formas tornam-se perfeitas, dentro de seu próprio contraste, e as cores das casas destacam os matizes, assim descritas nas palavras de Oliveira (2000, p.35)

Chega-se à maioria das cidades da Amazônia pelo rio e delas é possível se contemplar uma paisagem cujo limite é o reencontro das paralelas no horizonte em que o céu e as águas parecem se abraçar, quer se olhe em direção ao Ocidente ou ao Oriente. A paisagem citadina avista-se ao longe, aparecendo aos poucos, preguiçosamente aos olhos de quem se aproxima sem pressa de chegar. Quase sempre, o primeiro sinal é a torre da igreja, tão distante que até parece nunca será alcançada [...].

⁶ Terciário período que data a idade da Terra, segundo Guerra (2003, pp.132-3) é a idade dos mamíferos, cobrindo mais ou menos 15% do território brasileiro e na bacia do Amazonas, existe formação Pebas, série de Barreiras, formações Manaus etc.

⁷ Local ou arena de apresentação folclórica e principalmente dos bumbás Caprichoso e Garantido.

Por isso, é necessário fazer uma descrição do município de Parintins, da comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio e da Escola Pedro Reis Ferreira, fazendo sua devida localização, para poder deixar mais evidente e compreensivo o objeto de pesquisa: o currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins.

2.1 O município de Parintins como possibilidade de conteúdo curricular

Ao descrever o Município de Parintins, faz-se necessário pontuar os aspectos geográficos possibilitadores da utilização para o ensino da geografia, parte importante de composição do currículo das escolas de várzea ou da zona rural. Além disso, a descrição permite trabalhar os espaços abstratos, para poder construir uma geografia de significantes e significados, que possibilite compreender Parintins a partir da imagem simbólica construída cotidianamente. Isto pode ser encaminhado a partir da utilização dos mapas mentais, que são eixo da orientação das pessoas dentro do lugar ou do espaço geográfico. Logo, quando se pensa sobre o mundo rural e o urbano, ou se pensa sobre um bairro ou mesmo um país, há de considerar a sua construção antes no imaginário, conduzindo assim o estudante à compreensão do espaço vivido ou percebido, assim analisado por Nogueira (2002, p.130)

Com essa compreensão de percepção, como saber primeiro e do mundo como lugar de existência, podemos interpretar que nos mapas mentais trazem neles representação espacial: o lago é o lugar onde eu pesco; a igreja é o lugar onde eu rezo; o parque é o lugar onde eu brinco. Os mapas mentais contêm saberes sobre os lugares que só quem vive neles pode ter e revelar. Isso em nós reforçou a idéia de que essas representações mentais seriam para nós, geógrafos e professores de Geografia, um material didático de extrema importância para a compreensão dos lugares, pois os dados que estão aí representados, independentemente da exatidão, revelam o lugar tal qual ele é.

É importante salientar a importância do mapa mental como instrumento de ensino de Geografia, e nesta análise descritiva, trabalha-se com o imaginário, no caso, não deve ser compreendido como uma forma de pensar sem sentido, mas o das possibilidades das representações e o de criar as imagens dos espaços locais e globais, para entender as suas intra e inter-relações, como pode ser percebida nas palavras de Nogueira (1994, p.63):

A experiência de vida dos homens deve fazer parte das análises geográficas, o conhecimento humano é adquirido através das experiências temporais, espaciais dos indivíduos. Este conjunto de experiências faz dele um sujeito no mundo. Se a Geografia é uma das ciências sociais que o tem como sujeito de suas reflexões não pode deixar de vê-lo como indivíduo que constrói sua própria imagem das coisas em função de suas percepções individuais. [...].

Assim, o ensino de Geografia permite ao educando, no estudo da compreensão dos espaços, fazer essa leitura do seu cotidiano, de sua realidade e de outras realidades, com isso compreendendo o significado das diferentes paisagens ou lugares projetados, tendo sempre um novo sentido para cada educando.

2.1.1 Aspectos Históricos da cidade de Parintins

Ao destacar os aspectos históricos da cidade de Parintins, far-se-á, concomitante, a história da educação rural neste município. O sentido é a compreensão do lugar e da sua projeção global; considerando o processo histórico da formação das comunidades rurais⁸, porque somente com a formação destas ocorreu à implantação das escolas na zona rural.

⁸ Comunidade rural, aqui tratada, não é o lugar comum onde os interesses são voltados para o bem comum. No caso estas têm sua formação com a chegada dos padres do PIMI, que vão oficializar, ou seja, denominar as pequenas povoações de comunidade, onde tudo está centralizado no santo padroeiro do lugar. Antes, este santo, pertencia a um rezador; este saía de casa em casa, de canoa,

As povoações rurais de Parintins, distribuídas em todo o município, têm como marco estrutural o processo histórico da cidade, neste sentido, segundo Couto (2005), quando José Pedro Cordovil fundou o núcleo populacional, em 1796, chamado Tupinambarana, tinha interesse na pesca do pirarucu e agricultura. Ao receber outra possessão de terra, Cordovil, deixou o núcleo ofertando-o a sua rainha. A elevação à missão religiosa de Tupinambarana ocorre em 1803, pelo Capitão-Mor do Grão Pará, Conde dos Arcos, tendo por denominação Missão Vila Nova da Rainha, sendo seu dirigente o Missionário Carmelita Frei José das Chagas (SOUZA, 1998).

O crescimento deste núcleo se deu sobre um terraço fluvial⁹ da ilha Tupinambarana, quando passa a receber órgãos estratégicos para a coroa portuguesa, como o Registro de Entrada em 29 de junho de 1806¹⁰.

Neste processo histórico estão registradas as mudanças na divisão política-territorial, ainda segundo Couto (2005), com a ocorrência da nova organização política-administrativa à província do Grão-Pará cria a comarca do Alto Amazonas (Decreto de 25 de junho de 1833), nisto a Missão Vila Nova da Rainha se tornou freguesia, com o nome de Freguesia de Nossa Senhora do Carmo de Tupinambarana. A Assembléia Provincial do Pará, quinze anos depois, editou a Lei nº 146, de 24 de outubro de 1848, elevando a freguesia a município e posteriormente à vila, denominada de Vila Bela da Imperatriz, para homenagear a

recebendo donativos para o dia da festa do santo. Com a chegada dos padres essa prática é encerrada porque estes constroem a capela (templo religioso), fixando o santo no lugar e assim as pessoas no quadro da comunidade.

⁹ Guerra (2003, p.601) define terraço como “superfície horizontal ou levemente inclinada, constituída por depósito sedimentar, ou superfície topográfica modelada pela erosão fluvial, marinha ou lacustre e limitada por dois declives do mesmo sentido. É, por conseguinte, uma banquetta ou patamar interrompendo um declive contínuo. Os terraços aparecem com mais freqüência ao longo dos rios, ou ainda na borda dos lagos, lagoas e mesmo ao longo do litoral. Podemos classificar os terraços em: fluviais, marinhos, lacustre, estruturais etc.”

¹⁰ Arthur Cezar Ferreira Reis. *As origens de Parintins*. (sd, pp. 26-7).

terceira Imperatriz do Brasil, Dona Tereza Cristina, esposa de D. Pedro II. Por não terem cumprido a exigência da Lei (construção dos prédios da câmara e da cadeia com recursos da comunidade) a instalação não ocorreu.

A freguesia foi elevada definitivamente à categoria de vila, quando a Assembléia Provincial do Amazonas baixou a Resolução nº 2, de 15 de outubro de 1852. Desmembrando-se de Manaus, o município foi instalado em 14 de março de 1853, com a denominação de Parintins – em homenagem aos índios Parintintin, antigos habitantes da ilha. Concretizando a instalação de cidade de Parintins, no dia 25 de dezembro de 1880, por meio da Lei nº 499, de 30 de outubro do mesmo ano, elevando a Vila Bela da Imperatriz à categoria de cidade (SOUZA, 1998).

Apesar da coroa portuguesa se fazer presente na ilha, a Igreja tem um papel fundamental na formação educacional do cidadão parintinense, porque, segundo Cerqua (1980, p.62), “em 1848 foi criada a primeira escola para meninos pela Lei de 24 de outubro do governo do Pará, que só teve professor quando foi confirmado pela Lei do Amazonas nº 15 de 18 de novembro de 1853; e o primeiro professor efetivo foi o Padre Torquato [...]”. Este é o primeiro contato das pessoas com uma escola oficial, traduzindo o interesse do crescimento organizacional do núcleo. Ainda, segundo Cerqua (1980, p.62), a criação de uma escola para meninas ocorre em “1857 e a primeira professora efetiva foi D. Anna Joaquina Cardoso de Souza Ribeiro, nomeada em 1863”; possibilitando a participação da mulher na vida educacional, para o crescimento do Município.

Estes fatos históricos são importantes para compreender a construção de Parintins, como uma das cidades da Amazônia, onde está definido o tipo de organização urbana, retrato este oriundo do processo de ocupação colonial,

destacando seu padrão dendrítico de crescimento, constante na afirmativa de Corrêa (1991, p.255):

O padrão espacial predominantemente dendrítico¹¹, caracteriza-se, primeiramente, pela localização ribeirinha dos centros urbanos ao longo do rio Amazonas e de seus afluentes: ao ser orientada espacialmente de acordo com a rede fluvial, a rede de centros adquire assim a forma de rede dendrítica.

Aspectos importantes para ser estudado na 5ª série e nas séries subseqüentes, no sentido da compreensão da categoria: lugar, espaço geográfico, paisagem natural e artificial (humana ou cultural) e a própria dinâmica da sociedade urbana.

2.1.2 Aspectos físicos naturais do município de Parintins

O município de Parintins está localizado na 9ª sub-região, no baixo Amazonas, na seguinte coordenada geográfica: latitude sul 2º 36'48" e longitude oeste 56º 44', estando a 50 metros acima do nível do mar.

A cidade de Parintins está situada à margem direita do rio Amazonas, distante de Manaus – capital do Estado do Amazonas – 369 km em linha reta e 420 km via fluvial. O município ocupa uma área de 7.069 km² (hoje os registros do IBGE apontam uma área territorial de 5.952 km²); parte desta área pertence a grande ilha Tupinambarana, onde foi erguida a sede municipal, próximo à foz do Paraná do Ramos (SOUZA, 1998).

De acordo com o Mapa Esquemático de Solos da Região Norte, construído por Souza (1991, p.124), o solo predominante, no município, é do tipo Latossolo Amarelo e bem ao sul encontra o Latossolo Vermelho, nas formações denominadas

¹¹ Antonio Teixeira Guerra (2003, p.186) faz a seguinte definição: "ramificações da hidrografia à semelhança de galhos de árvores, muito comum nos terrenos de rochas cristalinas – como os granitos, ou em regiões sedimentares – argilas".

de terra firme. Nas terras inundáveis (várzeas), o domínio é da deposição de aluvião, do tipo gleissolos, apresentando fertilidades médias e elevadas, decorrentes da decomposição e deposição de matéria orgânica, ocasionados pelas cheias e vazantes, porque, de acordo com Souza (1991, p.131):

Possuem propriedades físicas e químicas bastante heterogêneas e dependentes da procedência dos materiais transportados que os originam. No geral, são solos com argila de atividade baixa ou alta; álicos, distróficos ou eutróficos e com textura muito elevada.

As formações quaternárias¹² e os terraços holocênicos¹³ compõem a base física estrutural do município de Parintins. Logo, a unidade geomorfológica de predominância é a planície amazônica, compreendendo a margem do rio Amazonas. Há outras unidades morfoestruturais mais elevadas, como o platô (o mesmo que planalto) à leste do município, fronteira com o Estado do Pará, conhecido como “Serra da Valéria”, com 137 metros de altitude. Ressalta-se ainda, que Parintins encontra-se na borda da Depressão da Amazônia Central, de acordo com o mapa da Unidade de Relevo, apresentado por Gatto (1991, p.48).

2.1.3 Aspectos hidrográficos do município de Parintins

O município de Parintins por estar banhado pelo rio Amazonas possui uma característica bastante singular na sua hidrografia: no lado oeste, início do município o rio Amazonas é anastomosado¹⁴, destacando-se as ilhas: do arco, das onças, dos

¹² Idem, ibidem (2003, p.508) “é a última grande divisão do tempo geológico que, embora não exista concordância geral, é considerado ter-se iniciado há aproximadamente dois milhões de anos, estendendo-se até o presente. Destaca-se, nesse período, o surgimento do Homem e sua evolução [...]”

¹³ Idem, ibidem (2003, p.341) “quaternário recente ou *aluvião* em oposição ao *Pleistoceno* ou *Quaternário* antigo – último período do topo da coluna geológica. É também chamado de *época pós-glacial*. Todas as espécies atuais estão nele representadas”.

¹⁴ Suguio (1990, p.22) - “os rios de canais anastomosados caracterizam-se por sucessivas ramificações e posteriores reencontros de seus cursos, separando ilhas assimétricas de barras

guaribas e do arquinho. Na margem direita tem os seguintes afluentes: Paraná do Urucurituba, Paraná do Limão e Paraná do Ramos – depositando água no Paraná do Ramos tem o rio Uaicurapá, rio Mamuru, lago do Tracajá, lago do Máximo e Lago do Zé Açú. No entorno da cidade de Parintins há a lagoa da Francesa, lago do Macurany , lago do Parananema e lago do Aninga – estes se comunicam por pequenos canais. No lado leste do Município e ainda na margem direita do rio Amazonas, encontra-se o lago do Jauari, do Miriti, do Mato Grosso, Paraná de Parintins, Laguinho e lago da Valéria.

Na margem esquerda do rio Amazonas, existem, no lado oeste do município, o lago do Paurá, lago do Remanso, Lago do Mocambo, lago Cabury, lago do Panauaru e lago do Boto; já no lado leste, encontra-se Paraná do Espírito Santo, lago do macuricanã; estes lagos comunicam-se com o rio Amazonas por igarapés, facilitadores do acesso às comunidades existentes nesses lugares.

É importante frisar a importância dessas estradas ou caminhos fluviais para a circulação do homem amazônico, propriamente do município de Parintins, porque ao navegarem por esses rios, paranás, lagos ou igarapés, transportam suas produções agrícolas, seus sonhos e suas experiências de vida. Navegam em busca de soluções de seus problemas enfrentados no dia-a-dia, seja no roçado, na pescaria, ou mesmo no percurso para a cidade. Vale ressaltar a compreensão que o amazônida possui do significado e o sentido da vida permitida por esses canais fluviais, por onde várias vidas estão passando.

arenosas. Estas barras de sedimentos que dividem o canal fluvial em múltiplos canais durante os períodos de secas, podem ficar submersos em períodos de enchentes”.

2.1.4 Aspectos socioeconômicos do campo do município de Parintins¹⁵.

Há de considerar que a terra (solo), as matérias-primas, o trabalho do homem, as ferramentas caracterizam as forças produtivas, os meios pelos quais acontece a produção e as relações de propriedade, que passa a constituir a base de um modo de produção, pelo qual o educando aprende os ensinamentos de seus pais (NODA, 1985).

Em decorrência deste aspecto, a abordagem far-se-á apenas do ponto de vista rural e não do urbano. Isto para melhor entender as relações estabelecidas tanto na terra firme quanto nas várzeas. Entender a diferença existente entre os dois ambientes – terra firme e várzea – e como se processam as suas relações de produção com o meio de produção.

O município de Parintins é detentor de um elevado desenvolvimento agrícola e agropecuário. Nas terras firmes, produzem vários cultivares agrícolas, apesar da acidez do solo e da forma tradicional de plantar e produzir; esta produção está voltada para o abastecimento da cidade. Ainda não há uma indústria de aproveitamento dessa matéria prima. Muitas vezes o morador da terra-firme tem dificuldade de escoar sua produção por morar distante da margem do rio e a estrada não permitir uma circulação normal dos meios de transporte, seja caminhão ou carro de boi (carroça).

Nas várzeas, a dificuldade é outra, pois os pequenos produtores encontram-se disputando espaço com os pequenos, médios e grandes criadores de gado bovino e bubalino.

¹⁵ As informações apresentadas neste subitem são oriundas da vivência não só nesta pesquisa na comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio, mas das investigações pessoais, junto às comunidades rurais, para acompanhar o desenvolvimento sócio-econômico de Parintins.

Em decorrência da fertilidade da várzea, devido o processo natural de enchente e vazante, ocorrendo deposição de sedimentos, contribuidores dessa fertilidade, o homem aproveita para cultivar culturas de ciclo rápido, tais como: arroz de várzea, feijão de praia, cacau, melancia etc. A problemática existente é o cuidado com os animais que invadem suas plantações, mesmo que estejam dentro do cercado.

Em relação à criação de animais, pode-se afirmar que o plantel bovino e bubalino de Parintins é o quarto do Estado, segundo informações do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário do Estado do Amazonas (IDAM). Pode-se dizer que há um aproveitamento mínimo dos derivados do gado, sendo somente aproveitada a carne, o couro, o leite e deste fazem o queijo, ainda de forma muito artesanal. O gado também é exportado para outros municípios do Amazonas e outros Estados da Região Norte.

A atividade agrícola e a agropecuária são fatores importantes para o desenvolvimento econômico do município, porém, há necessidade de melhorar a forma de criar e produzir. Neste aspecto é necessário utilizar o meio agropecuário de forma mais racional, desenvolvendo atividades intensivas e não extensivas, como é praticada no momento.

O uso racional do solo pode trazer benefícios econômicos, sociais e culturais, não só aos ribeirinhos, mas a todo cidadão parintinense.

Um outro aspecto importante a ser salientado, no sentido do desenvolvimento sócio-econômico de Parintins, seria a implantação de indústrias de aproveitamento de toda matéria prima produzida no município – a agroindústria, e incentivar o cultivo de agro-floresta ou agricultura de consórcio, para uma melhor produção e equilíbrio ambiental.

Olhando por este prisma, seria importante o município desenvolver políticas de incentivo a piscicultura e criação de animais silvestre, oportunizando aos moradores rurais terem uma nova alternativa econômica.

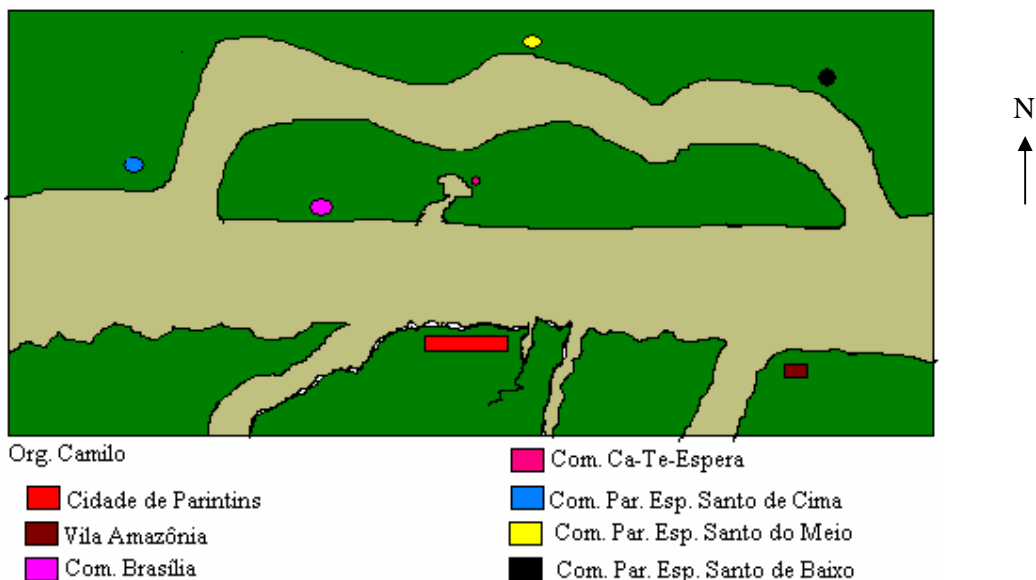
Assim, Parintins estaria abrindo-se para novos mercados de consumo e valorizando cada vez mais os agricultores, bem como os criadores. Dando, inclusive, melhores condições de vida ao munícipe parintinense.

2.2 A comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio e a vida cotidiana dos agentes sociais.

Antes de descrever a comunidade, dar-se-á uma visão panorâmica dos lugares, de acordo com o croqui abaixo, para melhor compreender a distribuição espacial das comunidades, conseqüentemente de seus moradores e o deslocamento dos estudantes da Escola Municipal Pedro Reis Ferreira.

Faz-se necessário esclarecer esta espacialidade, porque os estudantes e seus familiares residem distante do quadro comunitário do Paraná do Espírito Santo do Meio, necessitando de barcos para chegarem à escola; e é neste momento da viagem, que ocorre a comunicação entre eles, sendo também o momento de estabelecerem relacionamento de coleguismo e amizades, não só porque estudam na mesma escola ou porque fazem a mesma série, mas em função da realidade vivenciada no dia-a-dia, como prática cotidiana.

Croqui esquemático do Paraná do Espírito Santo



Na distância, mas uma vez a visão pode traí-lo, ao observar da cidade de Parintins, a margem esquerda do rio Amazonas, porque a paisagem natural dá uma performance de enlace entre a floresta e a água barrenta (branca) do Amazonas, deixando à mostra somente o verde, não permitindo visualizar as residências. Porém, nestes lugares estão estabelecidas relações entre o indivíduo humano e natureza, onde há, de certa forma, compreensão das ações do produtor ou criador para manter durante a sazonalidade do rio Amazonas (enchente e vazante) possibilidades de permanência, construindo maromba¹⁶ para os animais e mantendo a pesca na manutenção da família.

O quadro comunitário, de cada comunidade, geralmente é uma pequena área doada por um pecuarista, onde estão erguidos o templo católico ou evangélico, a escola, o centro social e algumas residências. Os comunitários estão distribuídos ao

¹⁶ Assoalho feito de pau roliço e coberto de capim, dentro de um cercado, (canarana) para os animais ficarem longe da água do rio.

longo da margem do Paraná, alguns nos seus terrenos (minifúndios) e outros dentro do terreno dos criadores; estes últimos são empregados dos mesmos.

O Paraná do Espírito Santo do Meio é uma das maiores comunidades, concentrando o maior número de moradores (90 famílias, totalizando 528 pessoas – dados fornecidos pela agente de saúde da própria comunidade). Em decorrência de ser uma comunidade central e ser maior do que as outras, também por estar sobre uma várzea alta, foi erguida a escola Pedro Reis Ferreira, para atender todas as crianças das comunidades, apresentadas no croqui esquemático.

Apesar de existir um grande número de pessoas residindo nas margens do Paraná, não há possibilidade de visualizar as residências, somente algumas casas e vegetação ciliar (vegetação à margem do rio), porque as casas estão construídas a mais de 100 metros da margem, em decorrência do fenômeno “terra-caída”.

Este fenômeno natural já fez reduzir vários terrenos de tamanhos, assim como deixou o Paraná do Espírito Santo mais largo.

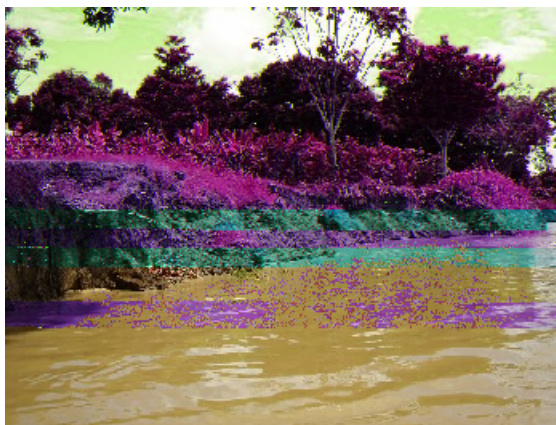


Foto 2.1 - Plantação de banana, capoeira e as terras caídas
Foto: José Camilo Ramos de Souza. Janeiro /2005.

As residências são palafitas de madeira, cobertas de telhas de amianto ou telhas de barro; antes eram cobertas de palhas. Hoje não se vê mais, porque os moradores aumentaram seu poder aquisitivo¹⁷ e tem facilidade de ir à cidade adquirir madeira (tábuas, perna-manca, ripa etc), telhas e outros materiais necessários à construção; sempre procurando melhorar sua moradia.

É importante esclarecer que as residências se comunicam por dois caminhos distintos: um é o caminho por terra, onde as pessoas transitam entre as grandes árvores e/ou capins, também é por onde circula o gado e outros animais. O outro é pela água, onde necessita de uma canoa ou um barco, mais usado nas longas distancias; neste trajeto as pessoas vão visualizando as margens e percebendo suas alterações naturais, as aves buscando alimento e os botos (tucuxi) que teimam acompanhá-los, muitas das vezes, as embarcações ou o boto vermelho que aparece de vez em quando para respirar.

Considerando estas relações, percebe-se como está ocorrendo à produção do espaço, no caso abrange, bem especifico nas comunidades atendidas pela Escola Pedro Reis Ferreira, a produção e reprodução das relações sociais, como é percebido nas palavras de Oliveira (2000, p.105)

O ponto de partida é o entendimento do espaço enquanto lugar das práticas individuais e coletivas, das experiências materiais, religiosas e culturais que são determinantes das formas de relação e das concepções que cada grupo tem do, com e no espaço. Neste sentido, o espaço é um produto histórico e social resultante de um processo de produção e consequência do trabalho humano, [...].

Aqui está se tratando de um contexto em que os autores sociais – professores, estudantes, pais de alunos e demais moradores da comunidade – são construtores dos espaços a partir da sua dinâmica social, onde se destaca sua

¹⁷ Informações colhidas durante a investigação de campo em diálogo com os moradores da comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio e das proximidades desta comunidade.

inteiração com a natureza, apresentada nas práticas cotidianas. Ressalta-se que o cotidiano, aqui, não deve ser visto como uma repetição diária de uma atividade, mas como expõe Heller (2004, p.18)

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação.

Esta vida cotidiana marca o processo histórico de construção do próprio espaço assim como da organização de suas múltiplas atividades e das próprias relações sociais, políticas, econômicas e culturais dentro de um tempo determinado pela perspectiva e ações dos habitantes do Paraná do Espírito Santo do Meio e das comunidades circunvizinhas. Estes aspectos encontram respaldo nas palavras de Oliveira (2000, p.106)

O cotidiano é também o receptáculo da passividade, da desesperança, da repetitividade enfadonha, da falta de perspectiva, enfim, da miséria do dia a dia nos confins da fronteira. Todavia, é, sobretudo, o que contém a possibilidade de mudança da vida, pois ele também possui uma dimensão de riqueza não apenas material, concentrada nas mãos de poucos, mas do virtual que reproduz a vida e que aponta para o fato de que o social não se restringe ao econômico, pois se refere às relações sociais entre os indivíduos, entre estes e o grupo e deste com a sociedade. Além disso, é no nível do cotidiano que as relações se humanizam, contrapondo-se a uma globalização que tendência a homogeneizar os costumes e modos de vida. É no cotidiano que emergem as resistências.

A vida cotidiana, do morador de várzea está, marcada por limitações impostas pela natureza, mas mesmo assim procura contrapor ou vencer os obstáculos que lhe aparecem, mostrando-se sempre um forte e resistente. Esta relação está presente nos estudantes, que vão à escola em busca de uma preparação para melhor enfrentar sua realidade e também encontrar alternativa de melhoria de vida.

Assim, nos seus percursos diários por terra, indo para a escola ou para o roçado, os moradores desta várzea enfrentam diversos obstáculos, principalmente

no período das chuvas, porque os caminhos ficam cheios de poças de lamas às vezes totalmente intransitáveis, além dos perigos impostos pelos animais peçonhentos. Isto poderia se apresentar como uma das limitações da vida cotidiana, porém, parece ser um dos motivos impulsionadores de mudanças e resistências neste lugar, que é também um pedacinho da Amazônia.



Foto 2.2 - Secretária da Escola indo ao trabalho
Foto: José Camilo Ramos de Souza. Janeiro /2006

Estas características geográficas são importantes para serem incorporadas como conteúdos trabalhados na sala de aula, porque esta Geografia tão viva e tão presente na vida do estudante fica distante da existente na proposta curricular escolar e no processo ensino-aprendizagem.

Este quadro se fecha na descrição da própria escola, lugar deste estudo, possibilitador da análise e compreensão das relações do currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins.

2.3 A escola Municipal Pedro Reis Ferreira: do espaço percebido, concebido ao vivido como fonte de conhecimento.

Esta escola tem a marca de cada habitante do Paraná do Espírito Santo do Meio e das comunidades próximas, não só porque seus filhos nela estudam, mas porque através do suor e mãos calejadas ajudaram a erguê-la e nela empregaram sonhos e esperanças. Logo, não é somente um lugar estático e frio, mas um lugar das relações educativas, determinado pela construção do saber; o lugar de possibilidades e interação com a escola da vida.

No primeiro momento, mostrar-se-á a escola como espaço físico e em seguida a interação entre as duas escolas no que diz respeito ao espaço percebido, concebido e vivido.

A partir do esforço entre a Prefeitura de Parintins e o Governo Federal (recursos oriundo do MEC/FNDE e Prefeitura) ergueu-se o prédio da Escola Pedro Reis Ferreira, no dia 27 de fevereiro de 1994; sendo na época: Itamar Franco – Presidente da República; Gilberto Mestrinho – Governador do Estado do Amazonas, e Raimundo Reis Ferreira – Prefeito de Parintins.

O prédio tem como base pilastras e vigas de concreto e sobre estas fizeram o assoalho em madeira de lei; a mesma é coberta de telha de barro e fechada com madeira. Possui quatro salas de aula (as janelas são pequenas deixando as salas em certa penumbra); secretaria e sala de diretor é uma só, onde funciona a cantina (vende produtos de lanche aos alunos); há uma cozinha ampla e um refeitório confortável (este fica na varanda), concentrando um número de carteiras em filas, que servem para os alunos merendarem.



Foto 2.3- Escola Mun. Pedro Reis Ferreira
Foto: José Camilo Ramos de Souza. Jan/
2006



Foto 2.4 Cozinha e refeitório da escola
Foto: José Camilo Ramos de Souza.
Jan/2006.

Há banheiro para os meninos e para as meninas e os dejetos fecais vão para uma fossa biológica, que está localizada ao lado esquerdo da escola. Pelo que foi observado, apresenta segurança, apesar de ter sido construída no terreno de várzea.

Estas marcas da construção e da arquitetura da escola podem levar os estudantes a perceber elementos importantes na construção do seu saber, tendo como ponto de partida as informações contidas na placa de inauguração, onde estão marcas das relações do tempo e do espaço ou das relações sociais, econômicas e culturais da época de sua construção. Por mais que venha ocorrer reformas no prédio, sempre vai haver na lembrança dos mais velhos ou de quem participou diretamente na construção as marcas dos momentos do trabalho empregado. No interior das salas de aula vai estar sendo exibido, no forro ou nas paredes, símbolos identificadores de experiências das aulas, marcas do espaço vivido.

É importante frisar, ainda, a existência na proximidade do prédio de uma pequena horta escolar, onde existe plantação de jerimum, milho, banana e outros cultivares, utilizadas no complemento da merenda escolar. Esta horta encontra-se em estado de abandono.

Na frente da escola há um campo de futebol com gramíneas, e próximo ao barranco há canaranas¹⁸ servindo de proteção natural à terra de várzea, contra o processo de erosão fluvial.

Estes aspectos indicam a escola como um marco importante ao processo de ensino aprendizagem, no que diz respeito à utilização desses elementos como fonte de conhecimento a ser estudado. Dessa forma, o espaço geográfico, como categoria, estaria sendo aprendido no decorrer das atividades educacionais. Assim a arquitetura escolar apresentar-se-ia como um dos espaços a serem percebidos e estudados, como nos aponta Viñao Frago (2001, p.26):

[...].No quadro das modernas teorias da percepção, o espaço-escola é, além disso, um mediador cultural em relação à gênese e a formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem [...].

Embasado nesta linha de pensamento, pode-se dizer que o espaço escolar é dotado de importantes significados transmissores de estímulos, conteúdos e valores num processo de organização da produção de conhecimentos para sustentar o sentido de ser escola e contribuidora da construção de cidadãs e cidadãos. Cada momento escolar é um momento de aprendizagem.

Outro elemento a ser pensado como programa é o calendário escolar. Nas escolas de várzea o ano letivo teve seu início no dia 18 de agosto de 2005 e seu término previsto para o dia 05 de maio de 2006. O calendário foi feito dessa forma para a escola funcionar no período em que as águas do Amazonas estão baixas (período da vazante). Ressalte-se ainda, não haver interferência da produção agrícola (plantio e colheita) nas aulas; os estudantes não param de estudar para

¹⁸ Espécie de gramínea que existe nas várzeas e servem de proteção natural às margens dos terrenos, evitando a erosão fluvial.

ajudar os pais; fazem isso no horário livre das aulas, à tarde já que estudam pela manhã. Os que estudam a tarde ajudam os pais pela manhã.

A aula inicia às 7h e termina às 11h da manhã, sendo cinco tempos diários. A tarde inicia às 13h 30 min estendendo-se até às 17h. Para cumprirem este horário os estudantes seguem a risca um planejamento próprio – indo da ajuda em casa à execução de tarefas escolares.

Os estudantes moram distante da escola e para cumprirem o horário estabelecido acordam de madrugada, porém todos os dias se deslocam de barcos que são mantidos com recursos do FUNDEF/Prefeitura. Os barcos prestadores do serviço de transporte escolar são os seguintes:

- David Neto – 30 hp – vem, pela manhã, da Comunidade do São José – Paraná do Espírito Santo de Cima, trazendo em médio 30 alunos.
- João Domingos – 13 hp – vem, pela manhã, da comunidade do Ca-Te- Espera, passando pela comunidade de Brasília, transportando 30 alunos.
- Geandro – 18 hp – vem, pela manhã, da comunidade de São Francisco – Paraná do Espírito Santo de Baixo; conduz em média 30 alunos.
- Capitão Nunes – 52 hp – presta o serviço à tarde, transportando 30 alunos até a escola. Neste barco há uma pessoa que acompanha as crianças, além do comandante e do motorista. Este barco desloca-se do Paraná do Espírito Santo de Cima.
- D. Regina I – 114 hp – presta serviço à tarde – transportando 52 alunos; sai do Paraná do Espírito Santo de Baixo.

Pela manhã funciona de 5ª a 8ª série, à tarde de 1ª a 4ª série e à noite funciona a aula do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os alunos do EJA por

serem adultos vão a escola em pequenas embarcações (rabetas¹⁹, chalana e /ou canoas).



Foto 2.5- Alunos chegando à escola
Foto: José Camilo Ramos de Souza. Jan/2006



Foto 2.6- Alunos preparando-se para irem às suas casas
Foto: José Camilo Ramos de Souza.
Jan/2006

O ir e vir de todos os dias seja de barco ou pelos caminhos, permite aos estudantes perceberem na convivência do dia-a-dia, em casa, na escola ou em outros lugares, múltiplas relações pessoais, sociais, culturais. Isto possibilita mostrar os espaços vividos, que está na casa, no roçado, no próprio barco, na canoa, no caminho do porto ou da escola e na escola, sendo os elementos de composição da vida dos estudantes ribeirinhos da Escola Pedro Reis Ferreira, formando o espaço de construção do saber, associado a outros elementos para fortalecer o seu modo de vida rural e conseqüentemente o seu sentimento de identidade.

São nestes lugares que as relações se estreitam e deixam fluir a vida, como condição de compreensão da sociedade local, regional, nacional ou mundial a partir da própria escola, destacando a pluralidade existente na sala de aula, como na comunidade.

¹⁹ Pequeno motor que pode ser colocado em qualquer canoa ou bote na parte detrás; sendo de fácil manuseio e facilita a vida dos ribeirinhos em viagens de curta duração, além da economia do óleo combustível.

Ao viverem estas relações, os estudantes produzem e reproduzem no espaço de sua convivência os seus hábitos e costumes, a sua sociabilidade e, mais profundamente, o conflito entre a aprendizagem do cotidiano e o da escola.

Embutido nos conflitos entre as duas realidades – a escolar e a vivenciada no cotidiano – destaca-se um outro elemento de estudo, no caso a localização da escola na comunidade, em relação à casa do estudante e em relação à cidade, considerando a distancia de um lugar ao outro (bases de uma cartografia local ou uma produção de mapas mentais), inserindo novos elementos vivenciados pelos estudantes, tais como: a energia solar, a cor da água do rio Amazonas, a vegetação, os pássaros, os animais, o ar e o aroma produzido pela vegetação ou pela água do rio, conduzido pela brisa da manhã ou da tarde, projetando a liberdade do viver e do observar do próprio estudante da escola de várzea.

Dentro desse conjunto há uma exigência da saída de sala para se fazer um estudo do meio, para melhor compreender o fenômeno “terra-caída” e outros fenômenos naturais e/ou empreender uma caminhada no entorno da escola para perceber as singularidades existentes, assim expõe Vesentini (2004, p.11)

[...]: o estudo do meio, ou os trabalhos de campo, algo importantíssimo para evidenciar as relações da teoria com o real e também como contraponto à tendência atual dos jovens de se voltarem mais para o monitor, para o computador, o vídeo e os jogos que idealizam ou recriam a realidade. A necessidade de aproximar o ensino da realidade é tão premente na atualidade que no Japão, por exemplo, *todas as escolas são obrigadas, por lei, a realizar no mínimo um trabalho de campo* – um estudo do meio, uma excursão, visitas a fábricas ou museus etc. – *por semana*. (grifo do autor).

Na escola Pedro Reis Ferreira ainda não se observa à tendência de os jovens se voltarem para as novas tecnologias apresentadas pelo mundo globalizado, porém, não se descarta, num futuro próximo, essa tendência; este deve ter acesso para poder participar do movimento constante de mudança global. Enquanto

equipamentos tecnológicos não chegam à comunidade para serem usados como instrumentos de ensino, faz-se importante criar novos mecanismos para se ensinar Geografia.

Ressalta ainda a importância do estudo do meio no sentido de sua realização como prática de ensino desenvolvido na escola, para o qual os professores e estudantes possam ter claramente a compreensão da realidade social, política e econômica do lugar associada à realidade regional ou nacional, possibilitando aos sujeitos participantes uma leitura crítica de sua própria realidade e assim tendo o estudante à compreensão da totalidade. Neste sentido Nídia Pontuschka (2004, p.266) diz que...

O estudo do meio começa na escola, onde se planeja com os alunos a parte organizacional, como garantia de um desempenho satisfatório na pesquisa de campo. Textos, técnicas e linguagens a serem utilizados como instrumentos necessários para a apreensão de uma certa realidade. Durante o estudo, tudo deve ser documentado, para posteriormente, em sala de aula, os dados serem organizados em um "dossiê", que servirá como fonte documental para as aulas de cada uma das disciplinas e posteriormente trabalhos conjuntos.

Além do estudo do meio e em decorrência do exposto é importante perceber o prédio escolar e todos os outros elementos como uma Geografia, antes de ser física é humana, e por conseguinte, poética e encantadora, porque a arte vista no prédio escolar, assim como no jardim, na horta, partes essenciais do embelezamento, dignificando a vida do estudante no processo ensino aprendizagem, assim fala Viñao Frago (2001, p.45)

Em resumo, a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

A arquitetura da escola é resultado da criação cultural da sociedade, assim como é a casa do estudante, estando relacionada à Geografia por ser lugar de convivência social e que possibilitar compreender a espaço construído, indo de encontro aos questionamentos realizados pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo no sentido de conceber a realidade.

O proposto se traduz em uma linha de pensamento condutora de análise não como uma ruptura da proposta curricular adotada na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira, mas como uma possibilidade aberta ao novo e as grandes transformações do processo ensino-aprendizagem e conseqüentemente podendo atingir, em todas as instâncias da vida, os sujeitos participantes da vida desta escola (estudantes, professores, diretor, secretária, serventes, pais de alunos etc), procurando entender a espacialidade como resultado da ação da sociedade; logo, o espaço é um produto social.

De acordo com Cavalcanti (1998, p.20)

As propostas de reformulação do ensino de Geografia também têm em comum o fato de explicitarem as possibilidades da Geografia e da prática de ensino de cumprirem papéis politicamente voltados aos interesses das classes populares. Nessa perspectiva, os estudiosos alertam para a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. O ensino de Geografia, assim, não se deve pautar pela descrição e enumeração de dados, priorizando apenas aqueles visíveis e observáveis na sua aparência (na maioria das vezes impostos à “memória” dos alunos, sem real interesse por parte destes). Ao contrário, o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço na sua concretude, nas suas contradições. (grifo da autora).

Em decorrência da discussão do conteúdo ensinado e a ser ensinado em Geografia, até mesmo na reformulação das práticas pedagógicas em sala de aula está no sentido de possibilitar ao educando uma leitura e compreensão do conceito das categorias geográficas, tais como o do próprio e

somente repassar conteúdos não significativos e que não permitam uma associação da teoria com a Geografia vivenciada no dia-a-dia.

Este encaminhamento encontra suporte nos ensinamentos de Cavalcanti (1998, p.32) ao falar sobre:

O estudo das representações sociais tem, assim, como suporte a vida cotidiana e a atividade cognitiva dos sujeitos que as formam. Essa constatação permite a convicção de que o estudo do conteúdo das representações dos alunos sobre Geografia é um caminho para melhor conhecer o mundo vivido dos alunos, suas concepções e seu processo de construção de conhecimento.

Aqui se pretende mostrar o ensino de Geografia como um caminho das possibilidades da construção e reconstrução de conhecimentos necessários ao desenvolvimento intelectual dos estudantes, mesmo porque elementos importantes, como o ir e o vir diários dos estudantes para a escola ou para suas casas, poderiam ser trabalhados como migração pendular; a sazonalidade do rio e a transferência de muitos moradores de várzea para as terras firmes ou a cidade – da própria comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio -, por causa da cheia do rio Amazonas, como migração sazonal. Assim, estaria dando oportunidade destes sujeitos questionarem determinados fenômenos naturais ou sociais que fogem de sua compreensão. Neste contexto, o estudante teria a oportunidade de começar a compreender o mundo, fazendo leituras simples da realidade que o circunda.

Diante dos fatos Gonzaga (2004, p.19) informa que:

Dessa maneira, sistematizar processos educacionais agindo a partir de uma visão reducionista e dos resultados de discussões de pequenos segmentos do contexto escolar no processo de implantação de referenciais curriculares, projetos políticos pedagógicos e demais práticas pedagógicas, incidirá em ignorar toda uma diversidade de interesses, necessidades e expectativas que imergem e emergem continuamente a partir das ações daqueles que estão para fazer história no ambiente escolar.

Assim, o olhar geográfico, a partir de elementos da escola – como espaço físico e de múltiplas relações - pode ajudar a enriquecer o currículo, fugindo de uma visão unilateral e reducionista e possibilitando uma visão mais plural diante da diversidade cultural e geográfica que se manifesta na vida do estudante ribeirinho e sua forma de se relacionar com o que a natureza expõe durante o percurso de casa para a escola ou vice-versa e com que o próprio ser humano vem transformando.

Então, neste caso, os estudantes poderiam estar percebendo que o saber local (o da convivência na comunidade e na escola) é importante para a estruturação do seu conhecimento global, porque estaria sendo aproveitado muito de suas experiências de vida. Neste sentido, a Geografia ensinada a partir dos livros didáticos é suficiente para que haja aprendizagem? O que fica evidente – como será demonstrado no capítulo três – é à distância da Geografia vivida no dia-a-dia pelo estudante ribeirinho da Geografia na sala de aula, isto porque não há uma contextualização e muito menos um significado à sua vida, e como consequência os seus valores sócio-culturais podem estar sendo desprezados dentro da própria escola.

Com isso, mais uma vez, é necessário lançar mão da experiência de Gonzaga para que se possa compreender o sentimento de identidade do estudante ribeirinho e como este o constroem e o fortalecem:

[...] só pode haver liberdade para os indivíduos construírem seus sentimentos de identidade pessoal, grupal, social e até mesmo nacional se houver respeito da diversidade a partir da tentativa de compreensão da unidade. Pois a identidade não é um elemento que surgiu naturalmente no contexto escolar para ser ressignificado e legitimado de acordo com os propósitos preestabelecidos a partir de uma perspectiva sistematizadora em que o conhecimento e a cultura são estáticos e não recebem influência dos diversos aspectos políticos, sociais, econômicos, entre outros, que dão legitimidade à nossa sociedade. Pelo contrário, se o próprio sentimento de identidade está em contínua construção, toda prática pedagógica precisa ser ressignificada como um mecanismo que está para conduzir o indivíduo a criar alternativas de sobrevivência a partir da autonomia para si e para os demais, pautando-se sempre na busca da compreensão de quem é e porque é do jeito que é. Somente assim poderá efetivamente, aprender a

aprender a ser pessoa humana: pressuposto básico de qualquer teoria curricular (2004, p.20).

Quando houver compreensão, não haverá mais a negação de ser ribeirinho porque compreenderá a sua importância como cidadão e como agente de transformação de si e do outro. Dessa forma, isto se configurará como um processo fortalecedor dos ensinamentos de vida feitos pela família, estruturando uma nova vida escolar no ato de aprender e de ensinar a aprender, em uma mútua relação do construir, construindo-se como estudante da escola de várzea, onde os conteúdos trabalhados passaram a ter sentidos e significados.

Diante deste aspecto, a fronteira entre a escola rural e a escola urbana deixa de existir, como fator limitante da compreensão e valorização de um modo de vida, deixando transparecer uma relação de aceite pelo estudante da escola de várzea de ser ribeirinho e/ou rural, não mais negando a sua identidade nem sua condição de vida.

Este caminho supra apresentado pode ser até visto como utópico, mas é uma das possibilidades de mudanças do processo do ensino aprendizagem da Geografia, também das transformações do currículo adotado pela Secretaria Municipal de Educação e utilizado nas escolas rurais.

2.3.1 Escola Pedro Reis Ferreira e a diversidade cultural

O currículo, segundo Silva (2005), além de demonstrar uma relação de poder, tem que ser um instrumento de fortalecimento do sentimento de identidade, neste caso do estudante da escola de várzea (rural), para que através dele possa se sentir sujeito e assim expressar seus sentimentos de angústia ou felicidade, e para que se

sinta parte integrante da sociedade na qual está inserido, porque muito tem se observado que no imaginário dos estudantes ribeirinhos está manifestado um sentimento de inferioridade do ensino da escola de várzea em relação à escola da cidade.

Seguindo este pensamento, o ensino de Geografia também tem uma responsabilidade de instrumentalizar os estudantes para que possam compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vive, fazendo relação das diferenças existentes e que aproxima de outros lugares, adquirindo base intelectual suficiente para dar significado e valor a identidade estabelecida a partir de suas manifestações culturais, sejam elas resultado do passado ou as vivenciadas no presente – isto está estabelecido na relação tempo / espaço.

Logo, a significação da vida (como os ribeirinhos vivem e trabalham – podendo ser uma temática da transversalidade do conhecimento) deve ser trabalhada na escola para o estudante entender o sentido e o valor da cultura, podendo se posicionar mais firme em defesa dos conhecimentos adquiridos, ricos em saberes locais, propulsores do conhecimento nacional e global ou vice-versa. Por isso, a cultura deve ser compreendida, segundo Warnier (2003, p.23), como

Uma totalidade complexa feita de normas, de hábitos, de repertórios de ação e de representação, adquirida pelo homem enquanto membro de uma sociedade. Toda cultura é singular, geograficamente ou socialmente localizada, objeto de expressão discursiva em uma língua dada, fator de identificação dos grupos e dos indivíduos e de diferenciação diante dos outros, bem como fator de orientação dos atores, uns em relação aos outros e em relação ao seu meio. Toda cultura é transmitida por tradições reformuladas em função do contexto histórico.

Diante dessa perspectiva da compreensão de cultura para o fortalecimento do sentimento de identidade, está presente a prática pedagógica como possibilidade de

instrumentalização do conhecimento do sujeito participante do dia-a-dia e da convivência social no espaço escolar.

Já Oliveira procura compreender a regulação e emancipação no cotidiano da escola, no que diz respeito às práticas, e o interesse reside no fato de que...

relacionando os fazeres dos sujeitos sociais aos seus processos amplos de formação, tanto no que se refere ao acesso a saberes formais quanto aos demais elementos como enredados uns aos outros, podemos compreender os modos através dos quais as professoras teceram seus saberes pedagógicos, a indissociabilidade das práticas, dos valores e dos saberes anteriores e, sobretudo, a complexidade dos processos de aprendizagem que nos tornam o que somos e, portanto, a impossibilidade de as prescrições tornarem-se realidade cotidiana (2003, p.97).

Observando estes aspectos destacados, pode-se valorizar cada vez mais a ação educativa, no sentido de manter o envolvimento dos estudantes dentro do processo ensino / aprendizagem, para que possam superar as dificuldades que surgem interior da escola de várzea, tendo em vista as limitações no sentido de aprender a viver nessa multiplicidade de conhecimento e valores sociais e culturais.

Apesar das dificuldades encontradas na escola Pedro Reis Ferreira, os ensinamentos nela produzidos são pontos de partida ou o trampolim para os seus estudantes, impulsionando-os para uma forma de ler, reler e rever a realidade que se encontram, onde possam desfrutar de uma nova forma de viver.

Assim sendo, as palavras de Jorge Luiz Silva (2002, p.320) traduzem uma compreensão de outras relações perceptíveis de mudanças:

Para pensar as coisas do mundo é importante que nós, professores, possibilitemos aos educandos que eles desenvolvam habilidades gerais e específicas, se apropriem de um discurso, via aquisição de linguagens, e principalmente sistematizem o conhecimento. O que significa redimensionarmos a relação professor/aluno/escola e principalmente o papel do ensino de Geografia.

Logo, esta escola poderia se fazer mais presente na vida do estudante ribeirinho, se ela estivesse voltada para compreender e analisar a realidade do

estudante, procurando valorizar o saber local associado ao saber universal formal. Para que ela possa se integrar cada vez mais, é necessário fazer mudanças, principalmente no que diz respeito ao currículo oficial, onde aprender não seja visto como uma obrigação ou um dever a cumprir, mas como possibilidade de ver o mundo com outros olhos e assim aprender com gosto de gostar de apreender a aprender.

Isto permite compreender melhor a vida do estudante ribeirinho, as suas ansiedades e as suas necessidades, porque a cada momento vai deixando esvaír o seu sentimento de identidade, por causa das influências externas. Isto não quer dizer que o estudante não possa participar de uma vida na cidade, pode; porém não deve negar sua origem e de se orgulhar de ser um ribeirinho e que teve a oportunidade de aprender tanto na escola de várzea como na da cidade e também nos ensinamentos de seus pais.

Logo, a partir das discussões supra mencionadas, verifica-se a importância da mudança que a escola deve fazer para entender a dinâmica das diferenças presentes em cada realidade e do processo educativo, para entender as relações das práticas pedagógicas executadas pelo professor e partilhadas pelos estudantes, bem como a importância do conhecimento geográfico para entender a espacialidade do estudante ribeirinho.

Outra preocupação presente neste estudo de compreensão do currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins e conseqüentemente o sentimento de identidade, pode estar no compromisso de encontrar caminhos para poder agir de forma mais efetiva contra os preconceitos e outros desfechos ~~na const~~

uma nova proposta curricular, ou um corpo de conhecimento que possa valorizar as inter-relações e as condições do processo de adoção de um currículo mais crítico.

Dessa forma, fazendo-se um rigoroso estudo conceitual de situações culturalmente plurais e de base conceitual das categorias geográficas, no caso aqui apontado à vida do estudante ribeirinho, pode se ter um grande potencial para contribuir e construir base sólida de teoria para o fortalecimento da compreensão da educação do campo do município de Parintins e do próprio ensino de Geografia, possibilitando novos estudos.

Em relação à proposta curricular, ao conteúdo e o ensino de Geografia será tratado com mais profundidade no capítulo seguinte, onde serão abordadas questões pertinentes ao que é ensinado, como é ensinado e quais são os métodos utilizados para se ensinar Geografia na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira e em todas as escolas rurais de Parintins.

CAPÍTULO 3 – CURRÍCULO DA ESCOLA DE VÁRZEA E O ESPAÇO DE VIDA DOS ESTUDANTES RIBEIRINHOS DO MUNICÍPIO DE PARINTINS.

Diante da perspectiva em permitir aos sujeitos da pesquisa espaço para expressarem suas visões sobre a Geografia, só é possível porque já tinham falado, estavam para ser falado ou eram falantes, oportunizando com isso a compreensão da representação desta ciência como possibilidade de perceber, conceber e viver o lugar.

Assim sendo, pode-se perceber, através das relações estabelecidas no espaço pedagógico da sala de aula, as incursões feitas pelos caminhos confusos pelos quais foi preciso percorrer para dar voz aos sujeitos da pesquisa. Isto tudo porque é preciso pensar e decidir que Geografia é preciso ensinar para dar conta da realidade social e da possibilidade de um currículo capaz de atentar para as transformações atuais.

Ao permitir o diálogo com os sujeitos da pesquisa, assegura a necessidade de ter ido ao encontro de pontos de apoio, ainda que sejam modestos, mas que guiaram a relação de compreensão do conteúdo da proposta curricular de Geografia²⁰ adotada e trabalhada na Escola Municipal Pedro Reis Ferreira com a Geografia vivenciada no dia-a-dia (em casa, no roçado etc), no sentido de acompanhamento da dinâmica da sociedade, tanto da local quanto da do global.

O sentido em si não é só assumir a função de destacar caminhos para os leigos do ensino de Geografia, mas abrir um debate intelectual sobre o que está sendo ensinado e como está sendo ensinada a Geografia na escola de várzea. Aqui

²⁰ A proposta curricular adotada pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas de várzea está, ainda, alicerçado no currículo tradicional, como pode ser visto na análise feita posteriormente.

não se está procurando culpados, mas questionar a realidade do ensino no meio rural a partir do currículo, para não ficar na aceitação passiva do que é imposto.

Em decorrência dos aspectos supra mencionados, procurou-se manter um diálogo com a direção da escola, com os professores e principalmente com os estudantes de 5ª série, no sentido de elucidação da aprendizagem, para que estes sujeitos pudessem expressar as próprias inquietações sobre o conteúdo estudado na escola e a realidade geográfica vivenciada no percurso feito de barco de suas casas para a escola ou vice-versa, ou nas incertezas do ato educativo da aprendizagem. Ressalta-se que estes sujeitos têm voz, onde expressam seus desejos e sonhos, não concebidos no currículo. Portanto, precisam compreender a importância da Geografia em suas vidas, tendo o ensino um significado de vida para a vida.

Para melhor esclarecer este encaminhamento de idéia, pautada no ensino de Geografia, porém, fazendo parte da educação faz-se necessário os ensinamentos de Sacristán (1999, p. 12) quando expressa:

Entre as modernas convicções que regeram a educação está a crença e a esperança de que as políticas, os currículos, as instituições e as práticas pedagógicas poderiam colaborar ordenadamente a obter de maneira racional fins seguros de validade indiscutível. A ótica da racionalização moderna construiu uma certeza que, a partir das orientações mais gerais até as ações dos sujeitos, passando pela lógica das instituições e de um *currículo* perfeitamente organizado, hoje entre em crise. Um elemento destacável na consciência desta se organiza na crença de que, com o objetivo de pôr em ordem o mundo da prática social da educação, desconsiderou-se a importância dos sujeitos. O positivismo reinante durante tanto tempo nos fez perder de vista o componente humano de toda ação educativa. E com esse esquecimento depreciou-se também a transcendência do senso comum, como categoria social e individual do pensamento que regula toda a prática social (grifo do autor).

Então, urge a necessidade de compreender a prática educativa social como o próprio ensino de Geografia, na tentativa de permitir aos sujeitos a recuperação do que se perdeu durante o processo de mudanças do mundo atual, pensando nas

oportunidades de aprender a ler as transformações recentes, a partir do lugar onde se encontra, compreendendo as influências e interferências nas suas vidas de forma direta ou indireta.

Além desses pontos levantados há também pontos importantes a serem observados em relação ao ensino, porque onde se aprende e se ensina, é sempre um lugar, este pode ser a casa, pode ser o roçado, a sombra de uma árvore e na escola; este lugar é criado para proporcionar um contato com um tipo de conhecimento, seja ele formal ou informal, seja ele senso comum ou sistematizado – científico.

A partir deste diálogo, far-se-á uma abordagem do ensino de Geografia na escola de várzea Pedro Reis Ferreira, tendo como base para esta análise as palavras oriundas da Secretaria de Educação e da Escola Pedro Reis Ferreira – como lugares que permitem falar e ouvir, lugares que permitem aos docentes e discentes expressarem suas idéias aprendidas e compreendidas, sendo-as transformadas em conhecimento. Assim todos falarão da Geografia ensinada e aprendida no dia-a-dia.

3.1 Ouvindo as narrativas dos sujeitos da pesquisa sobre o currículo e o ensino de Geografia.

As narrativas ou as primeiras vozes²¹ são da Secretaria de Educação, expressando-se sobre a construção de uma proposta curricular para a escola de

²¹ A partir deste momento, na anál -0.09187-529430164T0916Tj 0.0918ã

várzea do município de Parintins, no sentido de haver uma leitura de compreensão da realidade vivida e assim também dos fenômenos sociais e naturais existentes.

Portanto, faz-se necessário destacar trechos das vozes da Secretaria Municipal de Educação para poder melhor discutir a proposta curricular de Geografia utilizada nas escolas rurais e ao mesmo tempo perceber o encaminhamento dado ao ensino de Geografia. Ao falar sobre currículo diz que:

“É preciso fazer uma proposta curricular que considere o homem rural em sua especificidade; vendo e analisando o seu trabalho, o seu cotidiano. Esta proposta começou a ser discutida a partir de 2003, com a pretensão de fazer com uma visão diferenciada, a qual está sendo discutida com os professores da várzea, onde este tem que situar sua geografia, seu contexto, sua clientela, os conteúdos sistematizados. Agora temos que fazer essa diferença entre os conteúdos sistematizados da várzea e o que é próprio da terra-firme. Com isso, deixando claro também o que é conteúdo da zona rural e da zona urbana. Isto tem que ser uma coisa discutida a partir dessa ótica. Tem que ser diferente. Ainda no momento está se usando um livro trazido pelo PróVárzea²², que é muito parecido com a nossa realidade” (voz da Secretaria de Educação).

Nesta primeira fala é perceptível à vontade da Secretaria de Educação em construir uma proposta curricular diferente voltada para a especificidade do lugar, sem, contudo, perder o núcleo comum nacional dos conteúdos a serem trabalhados, destacando os contextos sócio-espaciais do lugar. O importante, nessa construção é a participação dos professores, já que são detentores do conhecimento da realidade a qual trabalham, mas seria também importante ouvir as inquietações e sugestões dos estudantes, até para saber o que sentem e o que pensam a respeito, principalmente, da Geografia que aprendem. Então, diante desta abertura de participação dos envolvidos com a educação escolar do meio rural, reafirma-se o pensamento com as palavras de Gonzaga (2004, p. 22) quando se expressa:

²² Projeto implantado pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) para o aproveitamento sustentável das várzeas.

Isto posto, acreditamos deixar evidente que a dimensão do currículo incide na condição de uma construção social que está vinculada a um determinado momento histórico, em uma sociedade que é sustentada por relações intra e interpessoais estabelecidas a partir de uma pluralidade de objetivos centrados a um conjunto de conhecimentos. A identidade, por ser um sentimento que continuamente sofre influencia das praticas sociais de grupos sociais e da própria sociedade, acaba imbuindo-se de pressupostos fundamentadores do próprio currículo escolar.

Neste sentido, a nova proposta curricular deveria ser significativa na vida dos estudantes, caso estabelecesse uma relação próxima com a realidade vivida, porém, como poderá ser visualizada mais à frente, apresenta uma tentativa de estabelecer esta aproximação com a realidade do estudante ribeirinho, mas continua de certa forma distanciada, mesmo assim, ainda é um elemento positivo no fortalecimento do sentimento de identidade deste estudante, quando procura estabelecer caminhos para compreensão do lugar.

É importante ressaltar, a preocupação da Secretaria de Educação quando afirma:

“Até final de 2002 e 2003, falava-se em proposta curricular da zona rural sem fazer diferença entre terra-firme e várzea. A partir de 2004 houve uma tentativa de discutir a mudança, para tanto foi feito um encontro com os professores de várzea para se entender produção, alimentação, solo dessa realidade da várzea e também para em 2005 ter claro, o que é zona urbana, zona rural terra-firme e zona rural várzea; em face de tratarem a zona rural como se fosse uma única realidade, sem considerar sua especificidade” (voz da Secretaria de Educação).

Vale salientar, que ao tentar trabalhar um currículo voltado para as especificidades de cada lugar resguarda o que está garantido na LDB 9.394/96, no seu Artigo 28 e incisos I, II e III:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às particularidades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Logo, a proposta encaminhada e discutida com os docentes está no sentido de mostrar como era tratada antes de 2003 a realidade da zona rural e procurar mudar esta visão homogeneizada existente e trabalhar uma proposta curricular diferente não só do da cidade, mas no sentido de valorização das particularidades do lugar onde está assentada a escola, assim expressada:

“Era trabalhado uma proposta curricular da cidade, logo as particularidades do lugar não eram vistas; com isso os alunos tinham dificuldade de compreender a sua própria geografia, o tipo de alimentação, a sua vida rural. Agora está se introduzindo alguma coisa diferente” (voz da Secretaria de Educação).

Então, baseado nesta proposição, foi feito o seguinte questionamento: vocês trabalham o currículo ligado à vida cotidiana do estudante?

“No final de 2003 não se discutia a realidade da várzea. Em 2004 inicia a mudança da proposta curricular. Há uma tomada de consciência sobre o entendimento que a realidade de várzea é muito diferente da realidade da terra-firme. A proposta curricular ainda não está fechada, especificamente de várzea” (idem).

É importante lembrar que o “Currículo para o meio rural do Amazonas”, já comentado na introdução deste trabalho, proposto pelo ex- Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), tendo a participação do Programa de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI) e financiado pelo Banco Mundial, procurava discutir a várzea e terra-firme e assim compreender a especificidade de cada lugar na década de 1980. Em decorrência do abandono desta proposta as discussões podem ter cessado, sendo retomada em 2004.

Neste sentido a mudança está em permitir tanto ao professor quanto ao estudante a compreensão da sua própria realidade dando sentido e significado a sua vida de ribeirinho e valorizando o trabalho rural, e como membro integrante desse meio, abre-se a possibilidade de construir novos conhecimentos, sem perder de vista

o núcleo comum nacional dos conteúdos trabalhados na escola. Esta realidade vivenciada pelos atores sociais da escola pode ser muito mais valorizada quando o currículo contemplar as constituições místicas da natureza, no que diz respeito ao boto, a cobra grande etc, sem, contudo, descaracterizar estes elementos presentes no imaginário do amazônico. Diante do exposto, segundo Gonzaga (2004), o currículo tem que respeitar a diversidade existente no cotidiano escolar e com isso legitimar seus referenciais identitários, quando seus modos de ver e sentir o mundo forem resultados de um processo contínuo de ressignificação do vir-a-ser, desafiador do cotidiano da humanidade.

Apesar de existir a preocupação da mudança apresentadas nas vozes oriundas da Secretaria, a nova proposta curricular de Geografia, como pode ser visualizada a seguir, não apresenta mudanças significativas, porém, já é o início de melhoria para o ensino da Escola Pedro Reis Ferreira e para todas as escolas de várzea ou rural. É importante salientar uma outra preocupação com a estruturação de um pensamento de construção da proposta curricular diferenciada, na perspectiva do estudante aprender a conhecer a sua realidade e a geografia do seu cotidiano, sem ter dificuldade de dar continuidade nos seus estudos em outras escolas da cidade.

Baseado nesta discussão foi feito outro questionamento sobre o fortalecimento do sentimento de identidade, na tentativa de encontrar na resposta nova proposta curricular, obtendo o seguinte esclarecimento:

“Duas situações: a primeira exige a compreensão do lugar em que ele está situado. Acho que muito das vezes a criança não chega a compreender o centro de sua ação, porque falta também o professor compreender o espaço histórico onde está situado. Se houve essa compreensão do espaço o aluno também descobriria sua identidade, compreendendo o sentido da escola na zona rural – o que plantam, a importância do solo, da pesca, da criação de animais etc. O problema são muitos professores que fizeram concurso e não conheciam a várzea, com isso percebe-se que

identidade vão estar levando, diferente do professor que é filho da várzea” (idem).

Decorrente do exposto, a nova proposta²³ supra discutida será apresentada e a partir dela a discussão vai envolver mais o ensino de Geografia.

CONCEITOS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
1. Espaço natural geográfico: 1.1 – Descrição do espaço vivido 1.2 – Representação do espaço geográfico (cartografia)	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar paisagem natural de paisagem modificada e reconhecer o espaço geográfico como dinâmica da sociedade, que dá vida às paisagens e as transforma. Identificar mudanças ocorridas no espaço geográfico e analisar criticamente as mudanças. Refletir sobre ação do homem na mudança das paisagens. 	<ul style="list-style-type: none"> Observar as paisagens do espaço vivido e analisá-la para entendê-la melhor. Desenvolver atividades através de instrumentos cartográficos como mapas, maquetes. Fotografias, plantas para entender o espaço geográfico. Desenvolver a atividade que propiciam o reconhecimento da presença das sociedades humanas como fator de alteração do espaço atual.

Tabela 3.1 - Proposta Pedagógica da 5ª série – Geografia
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Parintins.

A proposta comentada anteriormente abriu uma expectativa sobre as mudanças que foram feitas para melhor trabalhar a construção da cidadania do estudante no sentido de poder ler o mundo, partindo da leitura e compreensão de sua realidade, conduzindo a um conhecimento profundo do lugar em que vive. Isto permitiria o fortalecimento de seu sentimento de identidade, a partir do conhecimento geográfico aprendido, por poder fazer relação com a geografia observada diariamente, além de estar sendo capacitado para uma leitura e entendimento do espaço geográfico próximo como o do distante decorrente do processo de alfabetização do estudante em Geografia, conforme expõe Kaercher (2003, p. 12) sobre espaço:

²³ A proposta pedagógica da 5ª série de Geografia adotada nas Escolas Rurais do Município de Parintins foi dividida em cinco tabelas para ser mais bem compreendida. Estas informações contidas nas tabelas foram retiradas da cópia do original, mantendo toda os aspectos dos conceitos, habilidades e procedimentos.

Como espaço, entendemos basicamente – não exclusivamente – o espaço humanizado e, no geral, urbanizado. Nossa preocupação inicial é, sobretudo, com o espaço vizinho, ou seja, seu “espaço vivido” (casa, escola, bairro, cidade) sem esquecer do contexto maior país-mundo. Isso não significa necessariamente trabalhar na seqüência rígida espaço próximo-espaço distante (tipo casa, bairro, cidade, estado, país, continente), pois não raro decisões que afetam nosso espaço imediato são tomadas em outros continentes. A gradação perto-longe pode ser um ponto de partida, mas não pode virar camisa-de-força.

Em relação ao exposto e aos conceitos apresentado na primeira parte da proposta pedagógica faz emergir questionamentos, como: espaço natural é o mesmo que o espaço vivido? Será que o estudante teria condições de fazer uma descrição deste espaço vivido a partir do espaço natural? Como poderia representar o espaço geográfico? Já em relação às habilidades surgem outros questionamentos, tais como: será que o estudante saberia diferenciar paisagem natural de paisagem modificada e reconhecer o espaço geográfico como dinâmica da sociedade, que dá vida às paisagens e as transforma? E em relação aos procedimentos novas preocupações: como observar para entender e analisar a paisagem do espaço vivido? Como desenvolver atividades através de instrumentos cartográficos – mapas e maquetes?

Estes questionamentos ou preocupações emergem em decorrência do estudante não conhecer o conceito dos conteúdos propostos, mesmo sendo encaminhado pelo professor para a existência de uma compreensão encontrará dificuldade de se expressar geograficamente e realizar o proposto como habilidades e como procedimentos. Diante desta situação, sugere-se o início do ensino de Geografia na 5ª série das categorias: lugar, paisagem e sociedade, onde o estudante se aproprie de conceitos geográficos pra a construção de conhecimentos. Estas categorias devem ser estudadas não somente na 5ª série, mas também no

decorrer das outras séries, para que vá construindo um arcabouço teórico geográfico.

O currículo ao permitir este estudo propicia ao estudante o domínio dos conceitos e conseqüentemente entender melhor o lugar, percebendo as interferências externas, de acordo com as análises de Cavalcanti (1998, p. 90):

O lugar, meio de manifestação da globalização, sofreria, nesse entendimento, os impactos das transformações provocadas pela globalização, conforme suas particularidades e em função de suas possibilidades. A eficácia das ações em nível global estaria, assim, na dependência da possibilidade de sua materialidade nos lugares. Do mesmo modo, no local se realizariam as resistências ao fenômeno da globalização e as suas conseqüências, pois é onde podem manifestar-se a identidade, o coletivo, o subjetivo. [...].

Para tanto, há de considerar as situações de contradições do processo homogeneizante quando tenta interferir na vida social e ao mesmo tempo a fragmenta, por conta disso há necessidade de entender as particularidades do lugar para melhor compreender o processo globalizante. Estas particularidades dos lugares têm a sua manifestação na esfera global, por existir uma interdependência seja do ponto de vista econômico como social, pois as decisões mundiais refletem no local, como determinadas situações locais interferem na esfera global.

Callai (2003, p. 61) faz a seguinte consideração a respeito de lugar:

Essa realidade não é apenas a próxima de si em termos de espaço e tempo absolutos, mas sim em termos relativos. Dependendo das condições de vida e de educação que tem o aluno em seu convívio familiar, esta realidade pode estar muito próxima dele, enquanto para outro pode significar uma distancia muito grande. Entendemos que, partindo do lugar em que se vive, é mais fácil compreender os fenômenos. É mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações, de extrapolações. (grifo da autora).

Ressalta-se ainda, a importância deste estudo do lugar por ser significativo no fortalecimento do sentimento de identidade do estudante ribeirinho por passar a se

apropriar e compreender cada vez mais sua realidade e com isso aprende e não memoriza conteúdos.

Em relação à paisagem, torna-se necessário o estudo do conceito para que o estudante possa compreendê-la e assim decifrá-la nas suas relações cotidianas, podendo fazer leituras interpretativas, a partir da definição de Small e Witherick (1992, p. 191 apud CAVALCANTI, 1998, p. 97):

Termo usado para descrever o “aspecto” global de uma área. A paisagem física refere-se aos efeitos combinados das formas do terreno, vegetação “natural”, solos, rios e lagos, enquanto a paisagem cultural (ou humana) inclui todas as modificações feitas pelo homem (vegetação “cultivada”, comunicações, povoações, minas a céu aberto, pedreiras etc.). (grifos do autor)

A paisagem trabalhada a partir de seu conceito dentro da proposta curricular conduz o estudante a entender o quadro natural e ao mesmo tempo faz perceber e compreender as mudanças feitas pela ação antrópica no seu processo contínuo de construir, destruir e reconstruir para sanar suas necessidades básicas qual tem sua vivência e convivência, seja na suas andanças de canoa ou de barco, seja no momento em que está ajudando seu pai no trabalho do roçado, podendo assim ter livre arbítrio para construir sua compreensão da dinâmica da sociedade, por passar a entender o lugar, como expressa Cavalcanti (1998, p. 99):

Para a construção de conceito de paisagem no ensino de Geografia, [...], é importante considerar esse conceito como primeira aproximação do lugar, chave inicial para apreender as diversas determinações desse lugar, A partir daí, a análise poderia se encaminhar para o entendimento do espaço geográfico, através de sucessivas aproximações do real estudado. Sendo assim, parece adequada a reflexão sobre esse conceito inserindo elementos (...) desde que não se perca de vista a dimensão objetiva e subjetiva da paisagem e de sua construção.

Estes elementos podem ser: paisagem sendo a divisão social do trabalho existente na pequena produção de várzea ou na grande pecuária, onde se destacam diferentes forças produtivas; a paisagem pode atender as funções sociais diferentes

junto ao mercado consumidor ou nas relações entre o rural e o urbano, nesse caso vai se apresentar de forma heterogênea; ou uma paisagem pode ser inúmeros prédios antigos deixados como herança para retratar a história no presente, marcado por diferentes momentos de uma sociedade etc. Neste sentido Leite (1994, p. 30 apud CAVALCANTI, 1998, p. 100) analisa a partir do conceito de paisagem as relações sociais, partindo de sua estrutura, como também o imaginário social no que diz respeito às crenças etc:

A evolução dos conceitos e dos processos de projetos da paisagem mostra uma permanente procura de formas que expressem a integração e a compatibilidade entre as manifestações econômicas, técnicas, científicas e artísticas da sociedade. Intervenções na paisagem são os resultados de um processo dinâmico de expressão do imaginário social, que reflete de perto certos padrões estéticos e culturais, cuja origem dificilmente pode ser situada em cada um desses campos de conhecimento isoladamente.

Neste encaminhamento é necessário entender o conceito de sociedade, como categoria geográfica, para possibilitar ao estudante a compreensão de suas ações e das ações e reações de todo um grupo de pessoas que agem em prol coletivo ou individual. Como já está evidente, o termo diz respeito à sociedade humana, podendo ser entendida, segundo Vesentini e Vlach (1991, p. 15 apud CAVALCANTI, 1998, p. 117):

É um agrupamento de indivíduos que vivem de acordo com determinadas regras, num certo espaço geográfico. Temos vários exemplos de sociedade: das abelhas, das formigas, a sociedade humana etc. Em Geografia, nosso interesse é voltado para a sociedade humana, pois é ela que modifica profundamente a natureza e constrói o espaço geográfico.

Considerando a complexidade do conceito de sociedade, este pode ser analisada por diferentes ângulos, já que a sociedade humana tem sua dinâmica própria no contexto da espacialidade; com isso pode ser pontuado aspecto referente a sua dinamicidade de transformação do espaço geográfico e como esta se organiza e ao mesmo tempo se apropria da natureza, onde mantém laços de estreita

ser e

la soci

nsfo

gnif

rieda

esacia

sobre

sociedades mais distantes, compreendendo as relações econômicas, sociais e culturais dos povos.

Dessa forma, entendendo todo esse processo de construção de conhecimento a partir dos conceitos, o estudante poderá ser levado à compreensão das pesquisas feitas e com isso compreender como o homem estudou o universo na tentativa de decifrá-lo ou pelos menos entender a sua formação e conseqüentemente a formação da Terra.

É possível observar que a proposta curricular em si é apresentada de forma fragmentada em decorrência dos conteúdos não seguirem uma seqüência lógica, como se fossem pequenos blocos de conteúdos para serem estudados de formas isoladas e isto conduz a um estudo de memorização; ensino criticado por não permitir ao estudante fazer relação do que estuda com a realidade vivenciada, sendo passivo de esquecimento e não colabora com o exercício de cidadania e muito menos com o fortalecimento do sentimento de identidade.

CONCEITOS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
2. O tempo da natureza: 2.1-Origem do universo, movimentos e transformações. 2.2-Corpos celestes e seus movimentos 2.3-Movimento da Terra e as estações do ano. 2.4- Camadas que envolvem a Terra.	<ul style="list-style-type: none"> • Entender a criação do Universo conforme as explicações da Ciência. • Reconhecer a importância do sistema solar para o universo e a influencia das fases da lua na Terra. • Reconhecer e valorizar a Terra como patrimônio da humanidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver atividades: <ul style="list-style-type: none"> - que problematizam a origem do universo; - que enfatizam o sistema solar e algumas características dos corpos celestes. • Representar através de desenhos o sistema solar. • Interpretar os movimentos da Terra utilizando o globo.

Tabela 3.2 - Proposta Pedagógica da 5ª série – Geografia
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Parintins.

Para o encaminhamento destes conceitos propostos nesta segunda tabela, faz-se necessário um trabalho interdisciplinar com as disciplinas ciências e matemática, uma dando suporte à outra, para o estudante poder viajar na imaginação e ao mesmo tempo compreender este estudo astronômico. Estes

conteúdos vão exigir do professor muita criatividade na condução das aulas, no sentido de materializar estes conhecimentos e assim facilitar o entendimento do estudante.

É importante ressaltar o tratamento dado a este conhecimento nos livros didáticos, inclusive os apontados pelo MEC, por trazerem informações erradas e distorções em alguns conceitos, criando um problema em seqüência: o professor repassa da mesma forma apresentado no livro didático e o estudante memoriza, como afirma Sobreiro (2002, p. 19)

Estes livros de qualidade questionável, no tocante ao conteúdo de Astronomia, apesar de representar o material brasileiro de melhor qualidade enviado pelas editoras ao MEC, possui deficiência conceituais nos textos e nas ilustrações de Astronomia, que possivelmente estão enraizando entre os jovens alunos da 5ª série que os utilizam, confusões conceituais de dimensões literalmente “astronômicas”, e que provavelmente persistirão por toda a vida, se não forem corrigidas a tempo. Onde a escola fracassa e falha no ensino correto das ciências para as crianças, a sociedade sofre as conseqüências através das deturpações das informações científicas [...].

Esta situação se agrava quando o ensino fica somente concentrado na voz do professor e na passividade do estudante tendo como artista maior o livro didático; muito das vezes é o único recurso existente na sala de aula, faltando neste caso recursos como o globo terrestre, possibilitador de compreensão dos movimentos da Terra, como também das estações do ano, dia e noite etc.

Em relação às estações do ano, não é vista como conteúdos na proposta, a qual deve ser trabalhada para haver compreensão, inclusive sobre a Amazônia, já que de junho a dezembro é o período de calor nesta região do hemisfério sul e todos dizem ser o verão, sem entenderem que de junho a setembro é inverno e de setembro a dezembro é a primavera, onde as massas de ar que circulam influenciam o local. Da mesma forma é entendido de dezembro a junho, onde dizem ser inverno por causa das chuvas torrenciais, ficando muito difícil derrubar este conhecimento

popular, caso não seja bem trabalhado nas séries iniciais. Para isso, devem ser bem entendidos os movimentos de rotação e translação como também as zonas térmicas da Terra, para poder haver um verdadeiro entendimento por parte dos estudantes dos fenômenos naturais e como estes influenciam em suas vidas.

CONCEITOS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
3 - Coordenadas geográficas: 3.1-Paralelos e Meridianos 3.2-Latitude e Longitude 3.3-As zonas da Terra 3.4-Fusos Horários 3.5-A representação do espaço e linguagem dos mapas.	.Reconhecer a importância das coordenadas geográficas para localização na superfície terrestre. .Identificar no globo ou mapa, os principais paralelos e meridianos. .Determinar a posição de qualquer lugar na superfície terrestre estabelecendo sua latitude e longitude. .Tendo como referencial Meridiano de Greenwich, estabelecer as horas de diferentes lugares.	.Apresentar figuras – imagens e mapas da Terra (Mapa Mundi) para identificação, pelas cores e legendas, da presença de vida e sua distribuição no planeta. .Localizar lugares na superfície terrestre, utilizando os conceitos de Latitude e Longitude. .Situações-problema envolvendo coordenadas geográficas e fusos horários. .Jogos, maratonas, gincanas. .Pesquisa sobre a história da cartografia, as convenções cartográficas e os tipos de mapas. .Leitura de mapa

Tabela 3.3 - Proposta Pedagógica da 5ª série – Geografia
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Parintins.

Neste item três da proposta deve ser intensificada a alfabetização cartográfica para que o estudante entenda a linguagem existente no globo ou nos mapas e com isso poder ler os símbolos e compreender o significado de cada código. Ao aprender a fazer leitura destes instrumentos não só saberá fazer localização como também ler e interpretar os fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais apresentados nos mapas ou no globo.

É importante salientar, o que a proposta apresenta como habilidade e como procedimentos são formas simples de trabalhar estes aspectos importantes no ensino de Geografia; neste caso não pode ficar somente na localização de cidades, países ou acidentes do relevo, águas, ou mesmo os paralelos e meridianos, pode e deve ser conduzido a um entendimento mais amplo, como por exemplo: mostrar o

deslocamento das massas da zona temperada para a zona térmica e vice versa, compreendendo suas influências naturais nos continentes e conseqüentemente na vida das sociedades, as quais afetadas procuram deslocar-se de um ponto a outro no sentido de proteção, ou ter a leitura e entendimento dos movimentos migratórios da sociedade humana, promovendo impactos econômicos e culturais da onde saem e aonde chegam.

É importante frisar, a forma como os conteúdos são apresentados conduzem ao processo de memorização sem haver, contudo, um entendimento pelo estudante e este não saberá fazer relação com sua realidade. O ensino vai ser mecânico e sem significado para a vida do estudante, que vai continuar recebendo tudo de forma passiva, sem questionar o conteúdo e conseqüentemente sem questionar sua realidade ou as outras realidades existentes no contexto regional, nacional ou global.

Trabalhar com códigos da cartografia requer muito estudo e reflexão constante para poder melhor explorar as informações de um mapa ou de um globo fazendo o aluno se sentir capaz de tirar conclusões sobre os acontecimentos próximos ou distantes, os cultivos ou os conflitos em outros continentes.

Este conteúdo não pode e não deve ser visto como apenas um tópico a ser estudado, mas deve ser visto em todas as séries e em todos os bimestres, para poder o estudante e se familiarizando e construindo o entendimento maior sobre a cartografia, porque segundo Almeida (2003, p. 18):

Os *Parâmetros curriculares Nacionais* têm na “Cartografia – como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo” um dos eixos de trabalho no 3º Ciclo. Apesar do destaque que esse documento deu à Cartografia ser um avanço, cabe dizer que se cometeu o mesmo equívoco encontrado em livros didáticos, ou seja, concentrar o assunto em um único tópico do programa curricular, como se a representação pudesse ser separada dos conteúdos representados (grifo da autora).

Em relação aos aspectos cartográficos não há neste item da proposta e nem nos outros itens conteúdos direcionados ao estudo da cartografia, somente aparece nos procedimentos para se inves

	<p>.Perceber que todo produto encerra em si a natureza e o trabalho humano.</p> <p>Entender o processo histórico da intervenção humana nos ambientes naturais, como fruto de determinada organização social, ligado tanto à necessidade de sobrevivência como à busca pela acumulação de riquezas.</p>	
--	--	--

CONCEITOS	HABILIDADES	PROCEDIMENTOS
<p>5. O aproveitamento econômico do espaço e suas relações com as condições naturais:</p> <p>5.1-Setores econômicos (primários, secundários e terciários)</p> <p>5.2-Influência do clima sobre as atividades econômicas primárias (agricultura, pecuária, silvicultura, caça, pesca, extrativismo).</p> <p>5.3-Atividade extrativa vegetal</p> <p>.O extrativismo como atividade não reprodutiva</p> <p>.O extrativismo e a destruição do meio ambiente</p> <p>.As formas de extrativismo vegetal</p> <p>5.4-Agricultura e as condições naturais (solo, clima e relevo)</p> <p>.Impactos ambientais causados pela agricultura.</p> <p>5.5-Atividades extrativas mineral:</p> <p>.Minerais e minérios</p> <p>.Forma de extrativismo mineral</p> <p>.Extrativismo mineral e meio ambiente.</p>	<p>.Identificar os impactos ambientais causados pelo setor econômico primário.</p> <p>.Demonstrar que as alterações ocorridas no ecossistema trazem serias conseqüências para o homem.</p> <p>.Demonstrar compreensão sobre biodiversidade e as normas que devem ser respeitadas para realização das atividades extrativas.</p> <p>.Relacionar a interdependência entre a agricultura e as condições naturais.</p> <p>.Relacionar as principais características da agricultura moderna.</p> <p>.Refletir sobre os danos causados à natureza e ao ser humano pelo uso de agrotóxicos em larga escala.</p> <p>.Diferenciar minério de mineral e identificar as formas de extrativismo.</p> <p>.Reconhecer o extrativismo mineral como atividade de apoio a outras atividades econômicas.</p> <p>.Refletir sobre os cuidados necessários na exploração de minerais e minérios para não degradar o meio ambiente.</p>	<p>.Pesquisar sobre atividades extrativistas do lugar</p> <p>.Observar a degradação do meio ambiente causadas pela atividade extrativista.</p> <p>.Produzir textos musicais, realizar campanhas de esclarecimento e sensibilização envolvendo a comunidade.</p> <p>.Entrevistar um agente ambiental para saber sobre as normas para extração de madeira e de outros recursos florestais.</p> <p>.Pesquisar sobre Chico Mendes e sua luta em prol da preservação de nossa floresta.</p> <p>.Pesquisar sobre a relação existente entre solo, clima e relevo.</p> <p>.Promover debates tendo como tema o assunto em questão.</p> <p>.Promover um júri simulado tendo como réu o sistema agrícola que utiliza substâncias químicas.</p> <p>.Pesquisar sobre minerais e minérios extraídos no Brasil, especificamente, no Amazonas e no município.</p> <p>.Utilizar o mapa econômico do Brasil, para identificar as áreas de exploração mineral.</p> <p>.Entrevistar empresários do setor que atuam no município, para levantar dados sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - cuidados tomados para não destruir o meio ambiente e evitar desperdício. - reciclagem dos minerais explorados. - visão de futuro, uma vez que os minerais são matérias primas ou recursos não-renováveis.

Tabela 3.4 - Proposta Pedagógica da 5ª série – Geografia
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Parintins.

O item quatro apresenta o que se entende por natureza, apresentando os elementos que a compõem, mas seria muito importante discutir para compreendê-la no ponto de vista conceitual até mesmo para direcionar a visão dos estudantes no sentido da existência um dia da primeira natureza e atualmente a existência da segunda natureza, como expressa Cavalcanti (1998, p. 113):

Numa formulação desse conceito, é fecunda a análise de Smith no que diz respeito, por exemplo, à produção da natureza e a uma forma de subordinação da primeira pela segunda natureza. Mas, não é o caso de fazer aqui desdobramento dessa análise da natureza na atualidade e ao longo da História. Importa, sim, ressaltar a existência, na experiência das pessoas em geral, de mais de uma concepção de *natureza* na atualidade, sendo suas representações marcadas pela prática social que as conduz. Assim, em determinados contextos, podem ser encontradas ora uma visão romântica, ora uma visão utilitária da natureza, nas quais ela pode ser vista como hostil ou como amiga e virtuosa (grifo do autor).

Apesar do conceito de natureza ser bastante amplo e complexo depende muito da mediação do professor para ajudar os estudantes a construírem o conceito, caso contrário vão apenas memorizar cada elemento sem compreendê-los. Outro aspecto importante é saber utilizar os múltiplos significados existentes no senso comum e na própria ciência, como instrumentos básicos das práticas cotidianas para que possam trabalhar dentro da problemática ambiental atual, de acordo com a seguinte análise:

A pesquisa sobre as representações referentes ao meio ambiente por professores de diferentes áreas, realizada por Reigota (1994), revela que meio ambiente é tomado como sinônimo de *natureza*. O autor denomina essas representações como “naturalistas”, por considerar os elementos da chamada primeira natureza (ou natureza intocada) preponderantes, e os da segunda natureza aparecem com maior dificuldade. Segundo ele: “Em diversas passagens, o homem é enquadrado como ‘a nota dissonante’ do meio ambiente, ou seja, o componente depredador por excelência” (idem, ibidem, p. 74). Chama a atenção também para outros elementos dessa representação, como as idéias de equilíbrio ecológico, de sobrevivência do homem, de preservacionismo e de harmonia ou desarmonia ecológica. As análises propiciadas por essa pesquisa são importantes para se refletir sobre algumas coincidências com o presente estudo, sobretudo nos aspectos da “naturalização” da natureza e do dualismo de uma natureza universal e exterior ao homem (idem, ibidem, 1998, p.114).

Em decorrência do exposto é necessário pensar sobre o item quatro e cinco, já que se complementam e seguem o mesmo direcionamento em relação aos conteúdos, os quais estão mais voltados para uma educação ambiental ou ecologia do que para a Geografia, correndo o risco de ser trabalhado como campanha ambientalista, do que a condução da compreensão das relações sociais, econômicas, culturais, ambientais, dentro de uma espacialidade.

Esta reflexão não invalida os conteúdos mais cada um pode e deve ser questionado, mesmo porque o direcionamento pretende conduzir o estudante da zona rural ou da escola de várzea a compreender sua realidade e partir dela ler e compreender outras realidades ou outros mundos, mas caso não sejam bem trabalhados e bem compreendidos estes conteúdos não terão significado nenhum na vida dos estudantes, ficando apenas na prática de memorização. Para reforçar esta reflexão, segue-se o ensinamento de Callai (2003, p. 62), quando diz que:

Um aluno que sabe compreender a realidade em que vive, que consegue perceber que o espaço é construído, e que nesse processo de produção do espaço local e do espaço regional consegue perceber que todos os homens, que a sociedade é responsável por este espaço, conseguirá estudar questões e espaços mais distantes e compreender, indo além do aprender por que o professor quer. Ao conseguir o seu conhecimento estará aproveitando os conteúdos de geografia para a sua formação, para ser um cidadão no sentido pleno da palavra.

No caso, para os estudantes rurais ou da várzea, os conteúdos de geografia além de darem sentido a vida e possibilitar o exercício de cidadania na construção do cidadão ou cidadã, também fortalecerá o sentimento de identidade, marcando mudanças significativas na sua visão de mundo. Um outro ponto importante nesta construção é a mudança que pode ocorrer no ensino, como expresse Vesentini (2004, p. 220):

[...]. Uma coisa é certa: o ensino tradicional da geografia – mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema “a Terra e o homem” não tem lugar na escola do século XXI. Ou a geografia muda radicalmente e mostra que

pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajudá-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu (grifo do autor).

Este alerta conduz a pensar sobre o que foi expresso pela voz da Secretaria de Educação quando fala em mudanças do currículo, mas quando se analisa a proposta adotada, como foi apresentada anterior, é visível a permanência de uma visão fragmentada do conteúdo de geografia, exigindo do professor estratégias diferente para trabalhar tais conteúdos ou ele passa a ser mais um a reproduzir o existente nos livros didáticos ou o exigido pela proposta curricular, reduzindo este a um mero repassador de informações e os estudantes passam a ser simples receptores mantendo a passividade no processo ensino aprendizagem. Esta reflexão vai de encontro às críticas feitas ao ensino tradicional, como pode ser visto:

[...]. É como se o professor das escolas fundamental e média fosse um reprodutor do saber construído em outro lugar, o “lugar competente”, e a sua tarefa consistisse essencialmente em adaptar esse saber à faixa etária do aluno. Seu labor então “didático” num sentido tradicional: como ensinar da melhor maneira um determinado conteúdo já pronto e que o educando deve meramente assimilar. Mas essa forma de ver é parcial e, no extremo, autoritária, pois ela ignora que o professor e os seus alunos também podem ser co-autores do saber, também podem pesquisar e chegar a conclusões próprias e que não são meras cópias ou simplificações do conhecimento já pronto e instituído (idem, ibidem, 2004, p. 223-4)

Um ponto importante ressaltar é a participação dos professores na formulação da proposta a ser adotada nas escolas de várzea do município de Parintins, faltando a participação dos estudantes, para que ela pudesse ter a cara do meio rural e mostrando as características das várzeas e terras-firmes, bem como a cara da cidade de Parintins. A participação destes atores da educação na construção da proposta, segundo a voz da Secretaria de Educação, demonstra um processo diferente permitindo aos mesmos sua contribuição para tentar mudar a proposta antes adotada nas escolas do município; por isso, é notável alguma mudança na

atualidade, porém vários aspectos não foram mencionados, como: festa da comunidade; festival do peixe liso, atividades folclóricas da comunidade etc. Por isso existe a necessidade de construir um currículo que seja capaz de abarcar todos os aspectos sociais, econômicos e culturais e na sua flexibilidade permita o professor criar e recriar possibilidades de facilitar a aprendizagem dos estudantes.

O sentido de mudança na proposta curricular não deve ter a compreensão ou a intenção de fixar o estudante ribeirinho no meio rural, mas poder abrir possibilidades de valorizar cada vez mais o lugar em que ele vive e assim poder fortalecer o seu sentimento de identidade, construído a partir do exercício de leitura de mundo e de sua cidadania. Este questionamento ergue-se para contrapor o pensamento oriundo da Secretaria quando expressa: “nessa região da zona rural já estamos voltando a 2004 a tentar fixar esse aluno dentro dessa própria realidade. Antes nós só tínhamos uma escola de 5ª a 8ª série, que era a Escola Pedro Reis. Hoje, na região do Itaboraí²⁴ de cima e de baixo, criamos dois núcleos de 5ª e 8ª série. Acreditamos que possamos fixar na mesma área o nosso aluno. Considerando se ele continuar lá será muito mais fácil pra nós, porque todas as escolas dessa realidade deverão introduzir seu currículo a partir da realidade da várzea”. É importante oportunizar o estudo às crianças e aos jovens do meio rural, mas não tentar fixá-los no campo, sim abrir perspectivas de futuro onde possam crescer intelectualmente e economicamente no meio rural. Em relação a este aspecto, os conteúdos de geografia podem contribuir na formação dos jovens no sentido de ajudá-los a usar o espaço agropecuário dentro de uma racionalidade.

Ainda nesta discussão sobre a nova proposta curricular foi mencionado, pelo Secretário de Educação de Parintins, a necessidade de se ter um quadro técnico

²⁴ Duas comunidades rurais próximas ao Paraná do Espírito Santo Meio, estando na mesma margem do rio Amazonas – margem esquerda. Neste núcleo estão sendo atendidos alunos destas comunidades e de outras mais próximas, oportunizando o estudo do ensino fundamental.

que conheça a realidade da várzea e que também possa contribuir com as mudanças na proposta curricular e ao mencionar sobre os PCNs fala das dificuldades dos professores em entender a proposta nacional, principalmente quando trata da transversalidade dos conteúdos ou dos temas a serem trabalhados. Para tanto, estão fazendo encontros pedagógicos no intuito de perceber as dificuldades vividas pelos professores tanto no aspecto pedagógico como as que o professor precisa para entender o processo do ensino aprendizagem. Comentou também que estes encontros têm continuidade nas comunidades com a participação de pais dos alunos, mas há sempre dificuldades por causa de deslocamento dos mesmos ou falta de recursos para proporcionar o básico alimentar.

Estes encontros pedagógicos têm por finalidade levantar aspectos importantes da realidade e assim perceber as necessidades existentes para poder fazer acontecer às exigências de cada realidade escolar. Isto posto, na tentativa de responder uma pergunta: para que se tem escola na zona rural? A resposta está diretamente relacionada ao conteúdo, que não deve ter função mecânica, mas conduzir o estudante a compreender o que vem ser rural, pois apesar de obter inúmeros conhecimentos na escola e ter, em determinado momento, contato com a tecnologia ou com as mudanças globais vai continuar ajudando seus pais a tratarem do gado, vai continuar fazendo sua pescaria e trabalhando no roçado. Quando sair do meio rural para a cidade e não tiver entendido o lugar como positivo e produtivo vai negar sua origem. Por isso a escola da zona rural tem que ser diferente para responder as peculiaridades próprias do cidadão e cidadã seja da várzea, seja da terra-firme e assim não quer dizer ser inferior, mas diferente capaz de oportunizar o estudante a ir e vir disputar outros espaços em outros lugares; com isso, retirando o que foi estabelecido sobre a escola rural não ensinar.

A preocupação supra exposta pretende executar mudanças de melhoria no ensino municipal, fazendo com que a equipe técnica possa continuar estudando para melhor acompanhar e ajudar os professores, com apoio dos pedagogos e profissionais das áreas de conhecimento, e assim poder direcionar uma política educacional diferente para as escolas municipais tanto da cidade como, principalmente, para as escolas rurais, na perspectiva de abrir novos horizontes do processo ensino aprendizagem.

Após ouvir as vozes da Secretaria é oportuno também dar vez e voz à escola Pedro Reis para perceber suas inquietações sobre a proposta curricular e o ensino de Geografia, para não ter a visão unilateral dentro deste processo de análise, mesmo porque seguiam uma proposta curricular da rede estadual de ensino e passaram a usar uma nova proposta própria da municipalidade. A voz da escola de várzea vai estar destacada entre aspas, para se perceber a condução do diálogo, da mesma forma como foi feito com a Secretaria Municipal de educação.

Inicialmente procurou saber como se encontrava a escola de várzea Pedro Reis Ferreira e suas perspectiva na condução do ensino aprendizagem...

“Houve um crescimento no processo ensino-aprendizagem em decorrência do empenho e responsabilidade do grupo de professores e também por termos, quase todos, nível superior e por estar sempre procurando métodos novos de ensino. Um outro fator a ser vista é o deslocamento dos alunos para estudarem, visto que a Escola Pedro Reis é um centro para atender crianças de outras comunidades, como: Ca-Te-Espera, Brasília, Paraná do Espírito Santo de Cima, Paraná do Espírito Santo de Baixo, o problema está no transporte escolar – a falta de barco para transportar essas crianças” (voz da Escola Pedro Reis Ferreira).

Apesar do transporte ser, em determinado momento, um problema notou-se quando este transporte está funcionando normalmente uma presença maciça dos estudantes, tendo um mínimo de au

Quando inquiridos sobre o currículo falaram que possuem a proposta encaminhada pela Secretaria de Educação, mas procuram adaptar a realidade de várzea, onde os professores têm liberdade de incluir temas novos no conteúdo que vá de encontro à realidade do estudante e / ou que acham de melhor ou essencial, sem perder o direcionamento da proposta curricular oficial, como expressa:

“O conteúdo trabalhado sempre é avaliado todo mês quando nos reunimos, professores e direção, para realizar esta avaliação no sentido de perceber o que está dando certo ou errado e assim um poder auxiliar o outro, onde procuramos tirar as dificuldades encontradas; dessa maneira o conteúdo se torna vivo porque está de acordo com a nossa realidade de várzea” (idem).

Esta visão das vozes da escola está pautada na proposição da pós-modernidade, como expõe Doll Jr. (1997, p. 77):

O pós-modernismo propõe uma visão social, pessoal e intelectual bem diferente. Sua visão intelectual baseia-se não na certeza positivista e sim na dúvida pragmática, a dúvida que vem de qualquer decisão que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local. A aceitação desta situação (perturbadora) provavelmente nos faz sentir medo, mas também nos proporciona um motivo para negociarmos melhor – conosco, com nossos conceitos, nosso meio ambiente, com os outros. A perda da certeza encoraja, se é que não nos leva a dialogar e comunicar-nos com os outros. Por sua vez, esta estrutura de comunicação

0000187 0.0 0.00167 23043 757 8658 (935 (I)T7671 0 0 -0.07671 3752 7033 Tm (935 (I)T7671

conseqüentemente fortalece o sentimento de identidade, visto que passa a conhecer melhor o seu lugar de vivência e poder perceber as influências das rápidas mudanças que ocorrem no momento atual, de algum modo influenciando o local.

Esta forma de condução dos trabalhos educativos e de avaliação dos conteúdos destaca a autonomia do grupo, no sentido de aprender a importância de ser sujeito da construção de possibilidades facilitadoras da aprendizagem dos estudantes e com isso fazer com que apreendam o lugar de vida, demonstrando assim o grau de liberdade no ato de planejar, isto porque:

Numa estrutura que reconhece a auto-organização e a transformação, os objetivos, planos e propósitos não surgem apenas antes mas também a *partir da ação* (...). Curricularmente, isso significa que os planos de curso ou aula devem ser escritos de uma maneira geral, livre, um tanto indeterminada. Na medida em que o curso ou a aula progride, a especificidade se torna mais apropriada e é trabalhada conjuntamente – entre professor, aluno, texto. Este planejamento conjunto não só permite a flexibilidade – utilizar o inesperado – como também permite que os planejadores se compreendam e compreendam o seu assunto com um grau de profundidade de outra forma não obtido.[...]. (idem, ibidem, 1997, p. 187) (grifo do autor)

Esta forma de auto-organização é iniciativa dos atores educativos da escola, mas ainda está faltando à participação dos estudantes neste processo de construção de uma escola mais aberta e livre; assim estariam em conjunto com professores e gestor ajudando a construir uma forma mais democrática de planejar as aulas e ou atividades a serem realizadas.

Apesar dos técnicos da Secretaria de Educação terem estudado e com isso tentarem evoluir no acompanhamento dos trabalhos dos professores rurais ou de toda a escola, foi possível observar que ainda permanece a forma de “supervisão”, ou melhor, fiscalização do preenchimento dos diários com os conteúdos da proposta curricular e cobranças para o cumprimento do proposto como conteúdo. Esta forma de acompanhamento limita qualquer iniciativa de liberdade e com isso não permite

ações autônomas de construção de um processo democrático de planejamento, praticamente exigindo a permanência de uma escola moldada no tradicionalismo ou reprodutora do que já está pronto.

Diante disso, a proposta curricular oficial não atende os anseios da escola de várzea, segundo o gestor da escola, e em decorrência dessa não adequação da proposta curricular para a escola de várzea os professores procuram adaptá-la, no caso invés de falarem sobre trânsito falam do meio de transporte deles, invés de falarem sobre bairro falam da comunidade. Isto é válido, mas há necessidade de falar também do meio de transporte da cidade e do bairro, para que o estudante possa se inteirar das duas realidades e assim compreender outras realidades, entendendo melhor o conceito de espaço geográfico – já discutido anteriormente – e de outras categorias geográficas, com isso ao mudar para um centro urbano possa dar continuidade a seus estudos sem dificuldades.

Quanto ao ensino de geografia ainda está preso ao livro didático, sendo necessário adotar novos procedimentos de ensino – didáticos – como estudo do meio, aproveitando a riqueza existente na comunidade para ser explorado (como foi indicado no segundo capítulo desta dissertação), dinâmicas de grupo e realizar trabalhos em conjunto com professores de outras áreas do conhecimento. Ao realizar estudo do meio podem conduzir o estudante a entender a paisagem natural e a inter-relação dos seus elementos como clima, solo, relevo, águas, vegetação e a complexa biodiversidade, bem como as suas dinâmicas próprias independente da ação antrópica. Com esta atividade podem visualizar as alterações ambientais decorrentes das reações humanas, quando forem observar os currais de gado ou o pasto de alimentação dos animais, assim também perceber a ação natural da erosão fluvial e que em alguns trechos da margem a intensificação da terra-caída decorre

da ação humana, quando retira a canarana, que é uma proteção natural das margens dos barrancos, como foi mostrado no capítulo dois.

O gestor faz uma crítica à forma como é trabalhado o ensino de geografia – ainda dentro das quatro paredes – e quando reúnem no final do mês para fazerem avaliação é comentado com os professores para mudarem seu método de ensino e procurarem novas alternativas de ensino – no caso específico da geografia aproveitar a riqueza geográfica existente no entorno da escola Pedro Reis Ferreira. Também teceu outra crítica por causa da não utilização ou leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais estão sendo esquecidos pelos professores e trabalham alguns temas que vão de encontro com a realidade da comunidade. Esta crítica vai de encontro ao que expressou o Secretário de Educação sobre o interesse do professor em querer conhecer estes parâmetros.

Seguindo esta linha de discussão, segundo a professora de geografia, procura sempre associar teoria à prática para que os alunos possam melhor entender os conteúdos, como exemplificou: quando trabalha hidrografia levo-os até o porto da comunidade para que entendam a dinâmica do rio e sua força agindo contra as margens; quando trabalha orientação e localização faz fora da sala de aula para que percebam onde o sol nasce e usa, também, a cidade de Parintins como referencia, assim mostrando os pontos cardeais. Esta forma de trabalhar foge a proposta curricular e assim vai adaptando os conteúdos ao cotidiano dos estudantes.

Vale ressaltar o esforço da professora em trabalhar Geografia já que não possui formação neste campo de conhecimento. Tem sua formação em Normal Superior, que pela estrutura do curso está habilitada a trabalhar até a 4ª série, mas por causa da falta de profissional nesta área e por ter afinidade com a Geografia

passou a trabalhar com esta disciplina, porém seu conhecimento está baseado no livro didático. Por mais empenho existente vai encontrar dificuldade dentro de sua limitação de conhecimento, mas é louvável seu empenho em tentar facilitar o acesso dos estudantes ao conhecimento geográfico e a fazê-lo pensar para ter uma postura diferente diante do mundo.

Os caminhos do ensino de Geografia estão ligados à proposta curricular e a forma como esta apresenta os conteúdos – contextualizados ou fragmentados -, e também a forma como o professor trabalha o processo ensino / aprendizagem, fazendo com que o estudante desenvolva habilidades de observar, descrever, relacionar, interpretar, analisar e criticar, para poder ter a capacidade de construir conceitos geográficos em decorrência da compreensão da dinâmica dos diferentes lugares e paisagens, para assim pensar e decifrar o mundo, rever sua realidade e sistematizar conhecimentos. Dessa forma, vai estar ressignificando seu modo de aprender e lidar com o conhecimento geográfico, tornando-se um sujeito mais ativo na sociedade e procurando processar mudanças significativas em sua vida ou ter uma postura social mais crítica diante das mudanças sociais, econômicas globais.

Esta reflexão está centrada na percepção de uma escola e um currículo ideal, conforme foi apresentada pelas vozes da Secretaria de educação e da própria escola Pedro Reis Ferreira, no entanto, o que se presenciou foram propostas de mudanças e certas contradições existentes e uma tentativa de uma proposta curricular que vá de encontro à realidade do estudante, mas para se ter uma escola e um currículo ideal é necessário vencer várias barreiras imposta pela modernidade, como expressa Soares (2002, p. 331):

No discurso da modernidade, a escola ficava situada no centro das idéias de justiça, igualdade e distribuição de saberes, para a criação de um sujeito racional, autônomo e livre – a escola é a construtora da cidadania. No entanto, a modernidade não realizou essa idéia de cidadania livre e

individualidade autônoma, pois a alienação, anomia, burocratização, exploração e exclusão, entre outros fenômenos sociais, estão singularizando este nosso tempo.

Vale salientar que todos os aspectos supra discutidos vão interferir direta ou indiretamente na aprendizagem dos estudantes da escola de várzea e conseqüentemente, estes, vão estar apenas memorizando conteúdos sem fazer relação com a geografia vivenciada no seu dia-a-dia, não fazendo leituras de sua realidade e não compreendendo as transformações do espaço local e muito menos de outros espaços ou de outras realidades.

3.2 O reflexo do currículo no processo ensino / aprendizagem dos estudantes da escola de várzea.

Ao considerar o sujeito participante da pesquisa: o estudante, como um dos centros desta discussão e interpretação da proposta curricular do município de Parintins, procurou-se compreender a postura destes sujeitos sociais e até que ponto o ensino de Geografia está ajudando-os a fortalecer seu sentimento de identidade e conseqüentemente a ter uma alfabetização geográfica que possibilite o exercício da cidadania, para ajudá-lo no seu processo de construção de cidadão ou cidadã ativos da sociedade, onde tenham competências de elaborar compreensão dos fenômenos e processos, sejam eles naturais ou sociais. Assim, poderão de posse de habilidades, vivenciar em situações de aprendizagem de diversos níveis de complexidade, quando assim forem exigidos para identificar, descrever e representar conteúdos estudados em cada contexto geográfico.

Assim, após ter navegado na discussão sobre a proposta curricular e os conteúdos de Geografia nela contidos, e também ter percebido as preocupações da

Secretaria de Educação e da própria escola Pedro Reis Ferreira com o ensino de Geografia na escola de várzea, onde todos os interesses estão voltados para o estudante e sua aprendizagem na leitura e compreensão de sua realidade, bem como no entendimento das transformações do espaço próximo e distante pela organização da sociedade e também do entendimento sobre as paisagens em suas dinâmicas próprias, é o momento de mostrar a análise sobre a aprendizagem destes estudantes. Entendendo que aprendizagem, segundo Oliveira (2002, p. 217):

Pouco se tem procurado esclarecer da relação ensino/aprendizagem. O que se sabe é que o processo não se inicia do nada, pois todo conhecimento aprendido é o resultado de uma estruturação na qual intervém, em graus diversos, o ensinado. Pode-se situar a aprendizagem, como experiência adquirida, em razão do meio físico e social. Ou, melhor, a aprendizagem é tudo que, no processo do desenvolvimento mental, não é determinado hereditariamente, ou seja, pela maturação, considerando toda a aquisição obtida ao longo do tempo, isto é, mediata e não imediata, como a percepção ou a compreensão instantânea. A aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros.

Antes de entrar nas atividades, é válido salientar que cada estudante construiu em sua própria dimensão de significados e níveis de abstração, deixando claro seu nível de compreensão da Geografia estudada em contra ponto com a vivenciada no seu dia-a-dia, além de demonstrar sua própria visão de mundo e sujeito construtor de sua própria história, como agente conhecedor da sociedade em que vive e atento aos problemas de ordem ambiental, abrindo perspectiva de futuro através do exercício de cidadania.

Então, a percepção da aprendizagem dos sujeitos da pesquisa e o reflexo do currículo no ensino de Geografia estão baseados em dados coletados através de questionário (este possuía perguntas e solicitava que os estudantes materializassem suas respostas com desenhos), respondido por 36 estudantes de 5ª série, onde foi possível observar o empenho em construir o que estava sendo proposto a eles.

Ressalta-se a faixa etária destes sujeitos – está na média escolar da série: 12 anos, os quais estão seguindo normalmente seus estudos e mantendo uma frequência integral às aulas.

O resultado obtido com as respostas dos estudantes possibilita verificar se há compreensão dos conceitos e da importância da Geografia para vida cotidiana, onde está inserida sua vida escolar e qual a base do conhecimento adquiri

“Para mim geografia é tudo o que há na natureza como árvores, animais, pássaros etc. Geografia é o espaço que existe no universo. Geografia está situada na maior parte da terra, nos mares. Geografia é muito importante para a nossa vida” (aluno/a B da Comunidade do Paraná do Espírito Santo de Cima).

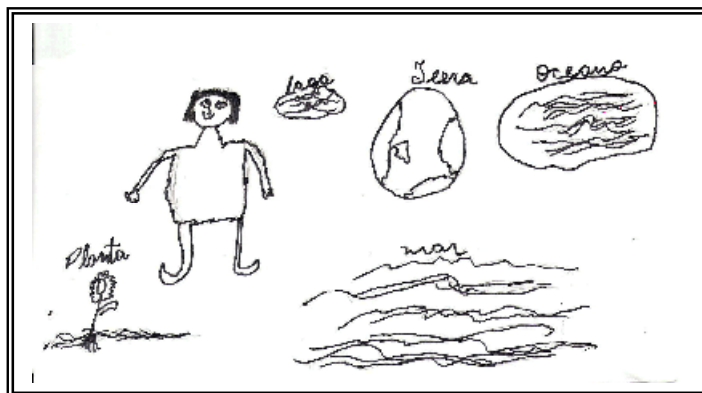


Figura 3.2

“Para mim geografia é um estudo da ciência e dos planetas, das galáxias e do mundo; geografia é um livro muito legal; eu adoro estudar geografia porque a gente estuda sobre os planetas e sobre os mapas, os ventos, as ondas os animais, as florestas, as bússolas e etc” (aluno/a C da Comunidade do Paraná do Espírito do Meio).

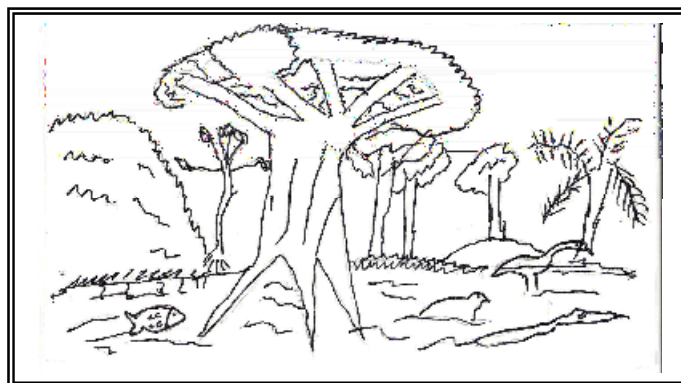


Figura 3.3

“A geografia pra mim é uma matéria que a gente tem muitas informações pelo mundo todo. Temos informações para todos os países nos mapas. Geografia é uma ciência que dará informações para todo mundo e também fala um pouco de natureza” (aluno/a D da Comunidade do Paraná do Espírito Santo de Baixo).

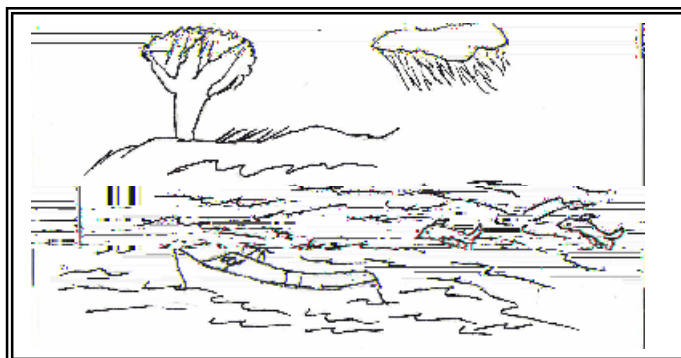


Figura 3.4

Seguindo ainda a análise das respostas da primeira pergunta, 25% da turma demonstra não ter muita noção do que é esta ciência, como pode ser vista:

“Geografia para mim é uma palavra que estuda o mundo todo. São pessoas que estudam para organizar uma equipe unida. Geografia é uma planta que cada vez mais cresce sua raiz” (aluno/a E da Comunidade do Cate- Espera).

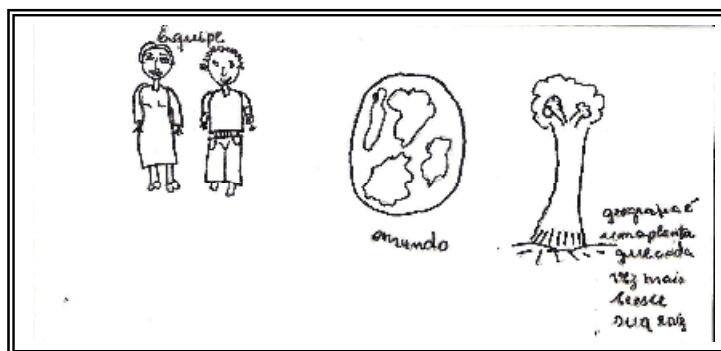


Figura 3.5

“A geografia é importante para nós alunos entendermos que a geografia ela explica cada município; eu gosto da geografia porque ela traz o entendimento a cada um de nós alunos passar por muitos alunos; se os alunos não aprenderem a geografia porque ela é uma matéria que ajuda a nós alunos entender cada vez mais nossa geografia” (aluno/a F da Comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio)



Figura 3.6

“Para mim a geografia é a coisa mais importante no nosso estudo porque a geografia, o espaço natural e a ação humana que nós temos na geografia; a gente aprende cada coisa interessante. A geografia tem coisa que é muito interessante porque tem muitas coisas que a gente deve muito estudar” (aluno/a G da Comunidade do Espírito Santo do Meio).

Figura 3.7

Fica evidente, nos conteúdos aprendidos pelos estudantes, muito do que é repassado pelo livro didático e também muito expressivo o percebido e vivido por eles na zona rural, passando a ter uma representação maior à questão do conhecimento astronômico, a presença da paisagem natural e referências ao mapa.

Pode-se dizer que para os estudantes a Geografia está no que estudam no livro didático e no que vivem, porém, seria muito importante dominarem o conceito de Geografia partindo desta realidade visível e também de outras categorias desta ciência, para poderem ter clareza para compreensão do espaço transformado cotidianamente através da luta pela sobrevivência. Enquanto não há essa compreensão, ficam na citação de aspectos que se estudou e na pura descrição.

Associado a primeira foi feita à segunda questão, que tinha por finalidade saber porque estavam estudando Geografia. As respostas seguem a mesma direção da primeira. Neste caso apontam alguns interesses a partir do que estudaram e suas perspectiva de futuro, porém, é notável, uma certa dificuldade dos estudantes em expressar a importância da Geografia para sua vida e para as pessoas da comunidade, do município de Parintins e pessoas em geral. Serão destacadas algumas respostas e suas referidas materializações (desenhos):

“Porque eu gosto de estudar os planetas, satélites e asteróides. A geografia para mim é tudo o que eu mais preciso de tê-la na mão como uma parte de um mundo inteiro; nós também estudamos a natureza, os animais, vegetais. Geografia, não só gosto de estudar como de aprender tudo o que ela tem para nós, disso e para isso é que eu gosto de estudar geografia; para mim é a melhor disciplina” (aluno/a A da Comunidade de Brasília).

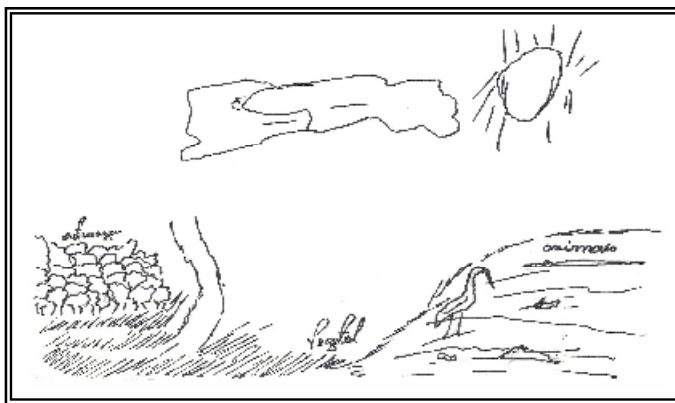


Figura 3.8

“Porque a geografia é uma matéria muito interessante para nosso aprendizado e por isso nos temos uma vida pela frente para enfrentar. Eu quero estudar geografia e a matéria ciências para um dia eu ser um cientista ou alguma coisa” (aluno/a B da Comunidade do Paraná do Espírito Santo de Cima).

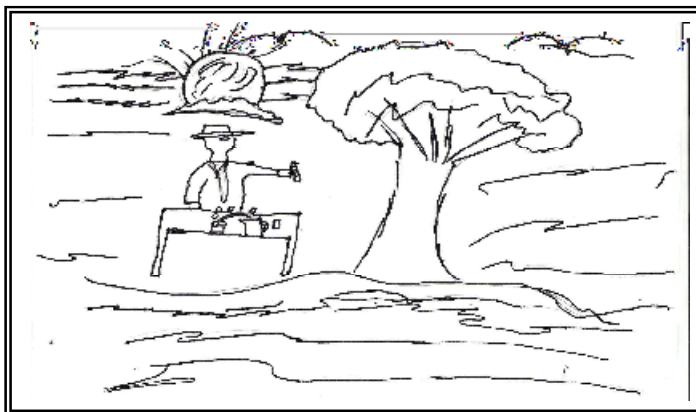


Figura 3.9

“A geografia tem o espaço do mundo e da terra; o mundo em que nós vivemos e o trabalho em que nós vivemos; a geografia pra nós é o nosso estudo por esse estudo vale mais do que uma coisa que nunca a gente pode ter; a geografia vale pra todo o mundo, porque tem muitas coisas interessantes” (aluno/a C da Comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio).

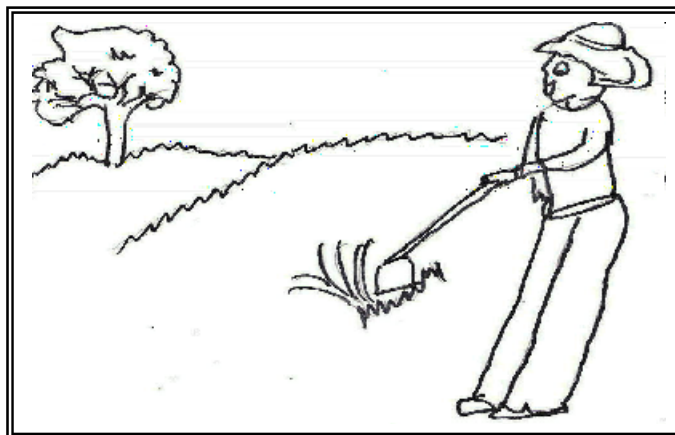


Figura 3.10

“Porque ela mostra o nosso planeta por dentro e por fora e ensina muitas coisas” (aluno/a D da Comunidade do Paraná do Espírito Santo de Baixo),



Figura 3.11

“Porque nós estudamos geografia é porque a geografia dá o entendimento para nós alunos que estudamos a geografia e porque a geografia dá o entendimento para sabermos os estados do universo; a geografia fala sobre os países que indica a geografia com os estados; os satélites fazem parte da geografia” (aluno/a E Cate - Espera).

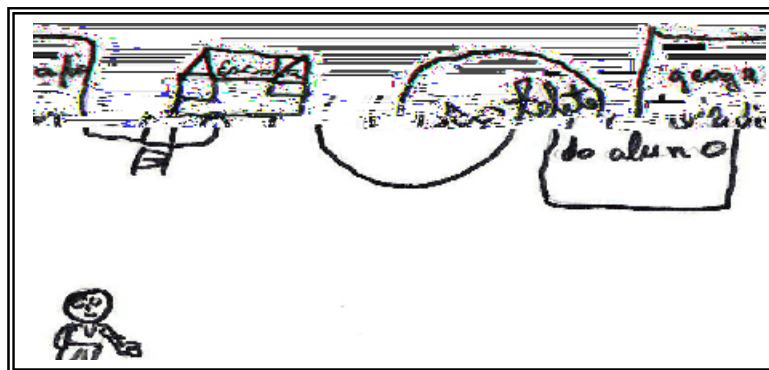


Figura 3.12

“Porque eu gosto; eu aprendo com os meus professores e também gosto porque um dia eu vou ensinar os meus filhos na escola. Um dia quero ser uma professora para ensinar a geografia” (aluno/a F Paraná do Espírito Santo do Meio).



Figura 3.13

Todas as outras respostas não demonstradas seguem a mesma linha de pensamentos destas que foram destacadas. Nestes depoimentos, supra mencionados há uma demonstração da construção de um entendimento de uma geografia que possibilite um crescimento intelectual e um bem estar social, como possibilidade de galgar um novo modo de vida. Nas entrelinhas se pode ver, apesar da confusão de como apreende os conteúdos, uma leitura geografia do mundo vivido como projeção de futuro. Fica claro que a Geografia tem uma finalidade de compreender a vida de cada uma das pessoas dando-lhes sentido, significados e condições necessárias para ler e entender as paisagens nas mais diversas formas que se apresentam e como o espaço geográfico vai está sendo construído, destruído e reconstruído.

Avançando na tentativa de compreender a influência do currículo e o ensino de Geografia na vida do estudante de várzea, foi feita a terceira pergunta, a qual abriu oportunidade para dizerem o que assuntos (conteúdos) gostariam de estudar e aprender em Geografia. As respostas não surpreendem, seguem o mesmo padrão

das anteriores, apontando para dois aspectos: um voltado para as questões de astronomia e a outra para os aspectos naturais.

Os da astronomia querem estudar os planetas, o sistema solar (porque fala do sol e da Terra); outros querem entender porque a Terra é o terceiro planeta e também entender porque não há vida nos outros planetas. Os dos aspectos naturais querem estudar as aves e outros animais, no caso como vivem e sobrevivem. Diante desta pretensão dos estudantes em estudar o que foi destacado está presente o conteúdo existente na proposta curricular e também no livro didático, direcionando sua vontade de aprender por ser algo misterioso e ser visto de forma muito abstrato despertando certa curiosidade nos mesmo. Em relação ao grupo voltado para as questões naturais está mais ligado ao contato diário com pássaros e outros animais, quando seguem para a escola no barco ou vice-versa.

Apesar de ser 5ª série, estes estudantes possuem uma leitura da realidade em que vivem e curiosidade com que está distante de suas realidades, para tanto, faz-se necessário construir, no seu dia-a-dia, caminhos significativos de aprendizagem, para que possam sanar suas dúvidas e entenderem as inter-relações existentes na nossa galáxia e também passarem a compreender o funcionamento da biosfera.

Pequenos debates em sala oportunizam os estudantes a estarem fazendo uma Geografia diária e despertando o sentido da observação, conduzindo-os a compreenderem os fenômenos geográficos por terem consolidado uma boa base de conteúdos, tendo para eles um significado novo, a partir das relações estabelecidas no local como no global, sem perder de vista o estudo da astronomia.

Na procura de uma resposta do ensino de geografia à aprendizagem dos estudantes, a quarta questão está direcionada para que serve a Geografia. Nas

respostas dadas fica claro a fragilidade de um estudo fragmentado, como estão aprendendo; os estudantes não souberam responder para que serve a Geografia, como pode ser observadas:

“Serve para estudar sobre cartografia, satélite e outras coisas” (aluno/a A).

“A geografia indica o espaço natural para nós alunos que aprendemos geografia que estudamos para aprender geografia” (aluno/a B).

“Para saber como é a nossa localização no planeta e para a gente orientar; por isso é que a geografia serve para nós” (aluno/a C).

“A geografia serve para nós aprendermos a estudá-la e conhecê-la; eu adoro geografia porque é muito bom aprender para depois ensinar a outros alunos e ser algum professor” (aluno/a D).

“Geografia serve para saber onde a humanidade vive; onde se situa a Terra e os outros planetas” (aluno/a E).

As limitações das respostas vão contra o que foi expresso pela voz da Secretaria de Educação, quando fala de um currículo que leva o estudante a compreender sua realidade, entendendo o significado da Geografia para sua vida e assim poder ler o mundo e se tornar um cidadão crítico, sendo um agente de transformação da sociedade onde está inserido. Neste sentido, o ensino de Geografia deve conduzir o estudante a compreender as relações sociais para entender a transformações do espaço, tomando cuidado para não naturalizar todo conteúdo estudado bem como o social.

A quinta questão procura refletir e confrontar a dupla realidade de aprendizagem vivenciada pelos estudantes ribeirinhos, onde estabelecem compreensão sobre o processo de construção de uma prática que determine a ação do currículo no lugar. Para perceber como estão aprendendo os estudantes foram convidados a desenhar a Geografia que estudam na escola e a Geografia que vêem quando estão vindo para a escola ou quando vão para suas casas. Muitos estão em demonstrar, nos seus desenhos, o livro didático que utilizam como base e outros

mostram o conteúdo astronômico aprendido, em contra partida são unânimes em desenhar a Geografia vivenciada no seu dia a dia, ficando evidente suas relações sociais, culturais com o meio em que vivem.



Figura 3.14 - Aluno/a A da Comunidade de Brasília

A geografia da escola vista na escola é a do livro didático, mas o que visualizam nos seus trajetos de barco é a complexidade que se apresenta no seu dia-a-dia, assim pode ser dito que o aprendido na escola não está sendo associado à realidade vivida.



Figura 3.15 - Aluno/a B do Paraná da Comunidade do Espírito Santo de Cima

Esta outra figura reafirma o que já foi dito anteriormente, mas torna-se significativa pela demonstração do livro aberto e da geografia aprendida na escola e do distanciamento que há da realidade vivida. A geografia percebida cotidianamente é mais rica em detalhes de informações e deixa transparecer uma certa harmonia existente no lugar.

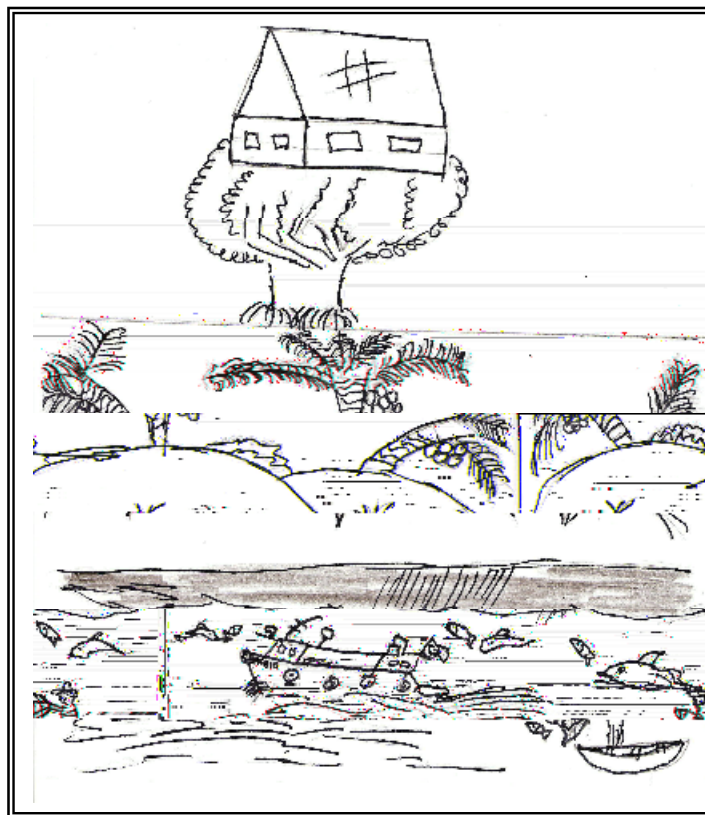


Figura 3.16 - Aluno/a C da Comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio

Estes materiais, rico em informações, traduzem a aprendizagem dos estudantes, deixando claro o seu pensar e o conhecimento adquirido na escola e no seu cotidiano; por conta disso é preciso fazer investimento no ensino de geografia para haver uma interação entre a escola e o cotidiano, onde as idéias possam aflorar a partir dos conceitos aprendidos em conformidade à estruturação do seu raciocínio geográfico.

De acordo com os desenhos, na escola a criança percebe o que ensinam e este não tem muito a ver com o que ela aprende em casa. É a partir desta comparação que se começa a perceber que há duas realidades que não conseguem manter uma harmonia no processo de formação: o aprendido em casa e o obtido na

escola não convergem para a mesma fonte, pois vale ressaltar que eles são, num certo sentido, diferentes. Este mundo vivido na casa, no roçado, no barco, na canoa está representado nos desenhos supra expostos, sendo a composição de elementos da vida do estudante ribeirinho, formando o espaço de construção do saber e do fortalecimento do sentimento de identidade, distante do conhecimento adquirido na escola.

São nestes lugares – casa e escola – que as relações sociais, econômicas ou pessoais se estreitam e deixam fluir a vida, como condição de compreensão da sociedade local, regional, nacional ou mundial a partir da própria escola, destacando a pluralidade existente na sala de aula, como na comunidade. Ao viverem estas relações, os estudantes produzem e reproduzem no espaço de sua convivência os seus hábitos e costumes, a sua sociabilidade e, mais profundamente, o conflito entre a aprendizagem de casa ou cotidiana e a da escola.

Esta realidade discutida se evidencia cada vez mais quando os estudantes fazem a descrição do lugar onde vivem e do lugar onde fica a escola:

“Eu moro num lugar que tem muitas plantas; a minha casa é pequena; na minha casa tem dez pessoas; nós vivemos felizes; a nossa casa é muito bonita e eu agradeço a Deus a vida para nós estarmos aqui estudando nessa linda escola, bonita e elegante; nessa escola todos estudam; essa escola caiu do céu. Para mim esses professores, também, quero que continuem na escola, e a escola continue sempre linda, bonita como ela é” (aluno/a A).

“Na minha casa é muito legal porque tem as plantações como jurumu (jerimum), milho – para comer como mingau. Na comunidade tem nosso presidente que é o Ronaldo e vai convidar as comunidades que vai ara frente com ele vai melhorando a situação da nossa comunidade...” (aluno/a B).

“No lugar onde eu moro tem muitas plantações como bananeira, cacaueteiro, mangueira, goiabeira e outros. No lado de baixo tem capim em que o gado do meu tio come, onde ele come tem varias goiabeiras, já no lado da frente tem cuieira e mangueira e mais uma goiabeira, é que nesse tempo dá muita fruta mais só que as mangas já estão acabando. É assim onde moro. Na minha escola é assim: tem a cozinha, tem as salas em que

nós estudamos, a secretaria do diretor, os banheiros e a merenda e outros” (aluno/a C).

“Na minha casa tem planta, árvores; minha casa é de madeira tem um rádio; tem mamoeiro, bananeira, mangueira, goiabeira e outras. Na minha escola tem servente, cadeira, mesa, merenda, secretaria onde guardamos material e tem também luz na hora de chuva; eles ligam para não ficar escuro na sala de aula; tem televisão, tem professor” (aluno/a D).

“Eu moro na comunidade de São José do Espírito Santo de Cima. Onde eu moro tem um monte de mangueira e goiabeira; nós plantamos milho, macaxeira e melancia. Eu estudo na comunidade Divino Espírito Santo do Meio; eu adoro essa comunidade porque nós estudamos e brincamos” (aluno/a E).

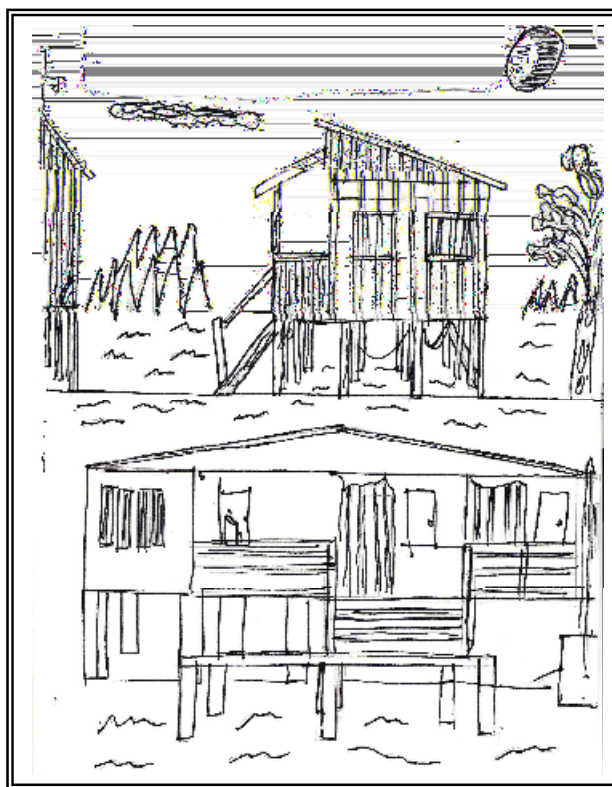


Figura 3.17 - Comunidade do Paraná do Espírito

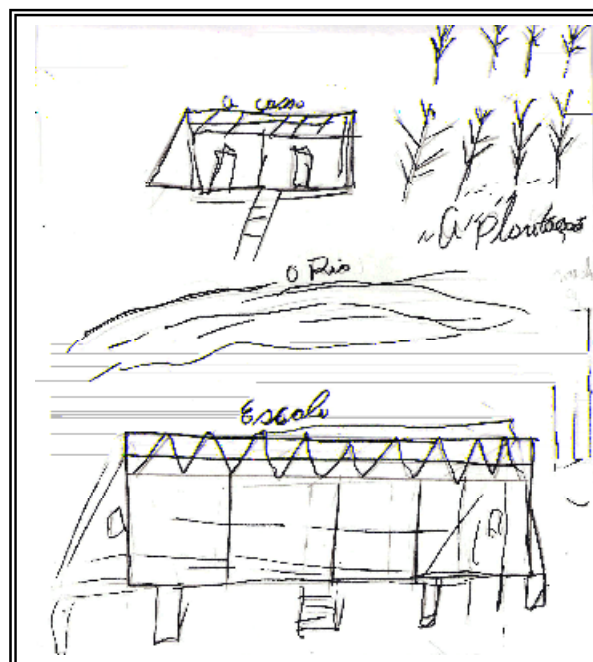


Figura 3.18 - Comunidade do Cate - Espera

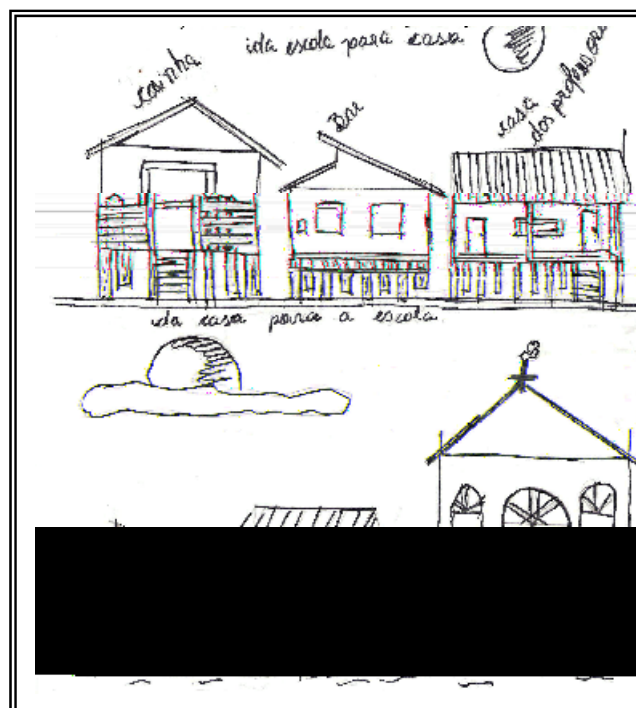


Figura 3.19 - Comunidade do Paraná do Espírito Santo do Meio

Nas respostas e nos desenhos é possível perceber o processo de construção e fortalecimento do sentimento de identidade do estudante ribeirinho, há de se considerar a sua relação com a floresta, com o solo e com a água, além das múltiplas relações estabelecidas em sua casa, no percurso para a escola, na escola e na comunidade. Isto pode ser confirmado nos ensinamentos de Castells (2002, p. 45) “a identidade é a fonte de significado e experiência de um povo, com base em atributos culturais relacionados que prevalecem sobre outras fontes”. Não se deve confundi-la com papéis, pois estes determinam funções e a identidade organiza significados. A construção da identidade depende da matéria prima proveniente da cultura obtida, processada e reorganizada de acordo com a sociedade. Em vista disso, o currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia poderiam estar fortalecendo este sentimento de identidade bem como aprofundando o conhecimento que cada estudante possui da sua realidade e dos ensinamentos aprendidos em casa e no seu convívio com a liberdade da natureza.

Imbuídos ainda nesta trajetória ficou constatado o dia a dia dos estudantes e seus afazeres diários, requerido na questão sete, marcando sua relação com o lugar de estudo e o de sua moradia. Em suas casas ajudam seus pais nas atividades domésticas, carregando água e quando estão livres estudam ou brincam. Na escola só estudam e quando saem da aula, antes do barco partir e na espera dos colegas, aproveitam para brincar.

Então, na questão oito, foi solicitado que desenhassem o percurso que fazem de sua casa para a escola e da escola para suas casa. Foi explicado que este desenho devia ser igual um mapa, onde deviam colocar os detalhes das informações e assim o fizeram:



Figura 3.20 - Comunidade de Brasília



Figura 3.21 - Comunidade do Cate - Espera

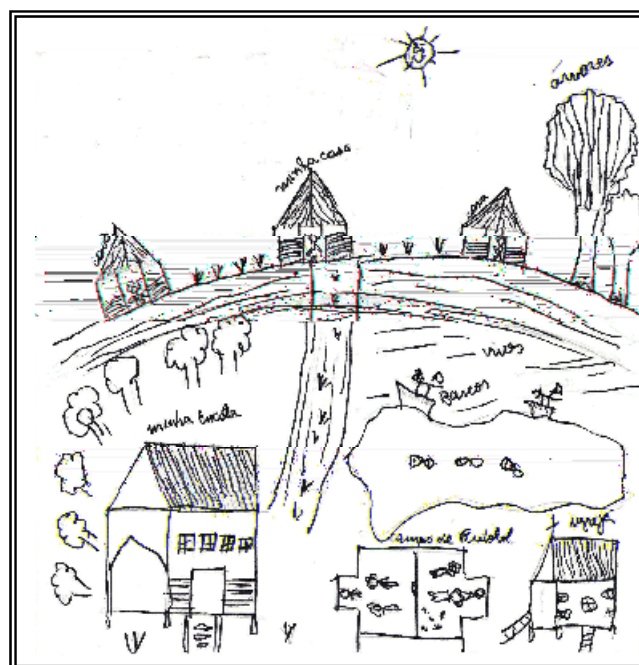


Figura 3.22 - Comunidade do Paraná do Espírito

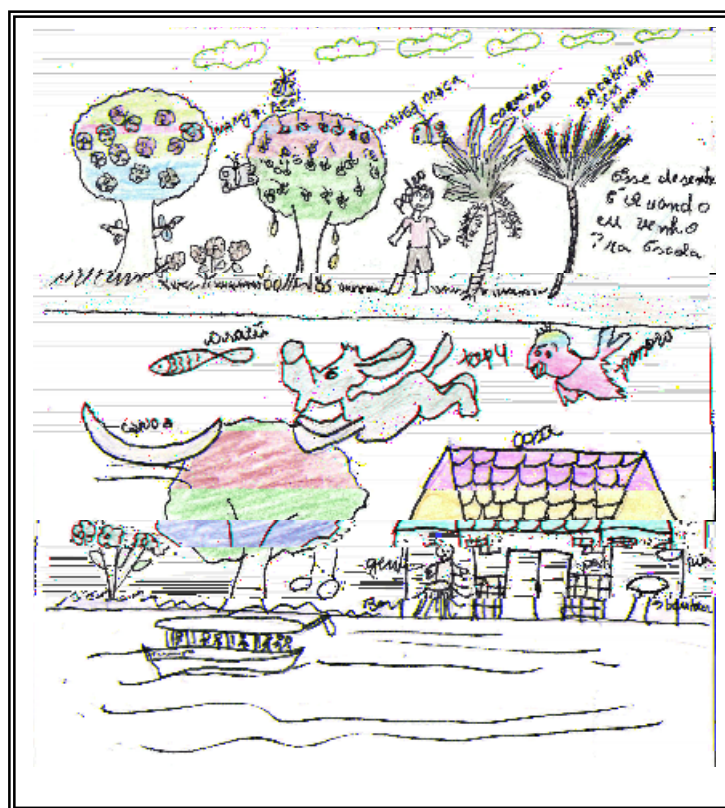


Figura 3.23 - Comunidade do Paraná do Espírito Santo de Baixo

O esperado neste desenho é que fizessem com uma visão mais cartográfica e não somente gráfica. Não há uma compreensão do sentido plano da construção do mapa e com isso não tem a visão vertical, porém não é possível negar que estes desenhos são mapas e apesar de diferentes são as representações espaciais dos pensamentos e concretização da realidade deles. Porém, é preciso alfabetizar em cartografia, porque estão retratando o realismo visual e não fazendo a representação solicitada, como foi explicado passo a passo. É certo que uma representação plana tem um grau de complexidade para os estudantes da 5ª série da Escola Pedro Reis Ferreira, por não terem uma base solidificada em cartografia. Para não fragmentar tanto, se faz necessário alfabetizar em Geografia.

Na representação dos desenhos estão contidas as emoções dos que estão vendo e do que fazem, como foi possível observar na convivência com os estudantes quando da viagem de barco e também nas suas casas. Foi possível observar que se sentem fortes quando estão remando na canoa e principalmente contra a correnteza, quando vão verificar a malhadeira²⁵ e isso se parece com um jogo divertido para eles.

Como moram próximo a margem do rio, este tem um significado de vida, porque tem muitos peixes: botos, surubim, misteriosas arraias e também por ser a casa dos peixes que servem de alimento para eles. Por conta disso os pais não deixam que joguem lixo no rio, senão ele morre. No mesmo sentido encontra-se a representação da várzea, porque existe nela a floresta, o lago, os pássaros e é também onde se encontra a comunidade e também por servirem de morada para

²⁵ Uma espécie de rede para praticar pescaria. Amarram de uma árvore a outra durante o dia ou durante a noite, tendo as malhas pequenas ou grande, dependendo do tipo de peixe que querem pegar. O concorrente dos moradores que pescam com a malhadeira é o boto, que além de comer o peixe que está preso pode rasgar todo o equipamento de pesca.

muitas famílias, que além de plantarem pescam; mais para eles o mais importante é quando enche o rio, porque podem pescar do assoalho de suas casas.

Então, nessa conversa foram indagados porque enche o rio. Segundo eles, porque chove muito e as terras de várzea são muito baixas, e também os lagos ficam muitos cheios transbordando e enchendo o rio. Neste caso, o imaginário dos estudantes flui, porém eles têm noção do fenômeno natural e sua ocorrência. Tanto que explicam o porque de tanta chuva, para eles devido o forte calor que faz e assim evapora a água do rio, dos lagos e igarapés e depois vão se transformar em chuvas, determinando a época chuvosa.

Nota-se nessas informações o que aprendem tanto na escola e nas conversas com seus pais. Neste aspecto, fica perceptível como o estudante da escola de várzea processa as informações e também a construção do seu sentimento de identidade, pois fica evidente como reage e age diante das contradições e das influências do exposto pela cidade – eles tem contato direto com televisão e videogame e outras tecnologias – onde estão abertos à possibilidade de sua incorporação a novos conhecimentos.

Ademais, no contexto educacional é perceptível a reprodução dos conteúdos dos livros didáticos e pouca referência ao vivido e aprendido pelos estudantes no seu cotidiano e especificamente o desdobramento do currículo não oficial que deveria ser canalizado para o oficial, por representar para muitos professores como programa de ensino, conteúdos ou matriz curricular etc. Na realidade existe uma pluralidade de definições e cada uma pressupõe concepções implícitas. Além de não ser uma camisa de força, podendo ser discutido para ser transformado e assim sucessivamente, na esperança de se construir cidadãos conscientes de seus atos e de suas atitudes, compreensivos das relações estabelecidas no local e as

interferências externas, construtores o de novos conhecimentos e não mais copiadores de conteúdos. Com isso fazendo uma Geografia dinâmica e de grande importância para a sociedade que se constrói mais crítica e sedenta de mudanças, como expõe Vesentini (2004, p. 247) sobre a exigência das mudanças na educação brasileira:

O futuro da educação, no essencial, depende de um projeto político de desenvolvimento. Ela só vai engrenar e avançar de fato no momento em que a sociedade brasileira – e as suas autoridades – perceber que não existe um desenvolvimento econômico e social sem um notável esforço no sentido de valorizar e reestruturar por completo a atividade educativa. (...). Devemos mostrar a verdade: que os “recursos humanos” – isto é, uma população bem instruída e com um bom nível de renda ou poder aquisitivo – são muito mais importantes nos dias de hoje que os recursos naturais, que nenhum país irá acompanhar a Terceira Revolução Industrial, irá se desenvolver enfim, neste novo século, se não tiver uma força de trabalho qualificada e com um elevado nível de escolaridade. [...].

Este alerta impulsiona a pensar sobre a escola de várzea do Município de Parintins, no sentido de estabelecer mudanças significativas para haver o real desenvolvimento social e econômico, inclusive no uso e aproveitamento racional da várzea, na manutenção do equilíbrio ambiental, com abertura para uma maior valorização das pessoas do meio rural, onde possam viver com mais dignidade.

Esta escola e o seu currículo devem ser o caminho para dar significado a vida das pessoas, para que possam se descobrir como sujeitos ativos e capazes de processar mudanças onde estiverem, por estarem construindo uma cultura nova e novos saberes de compreensão do rural e dos reflexos das mudanças globais. Por assim dizer, em cada remada uma lição aprendida, em cada roçado um exemplo de vida e em cada suor ou calo na mão a expressão de sabedoria, apreendida na escola ou na da vida, mas respeitada pela dignidade de ser ribeirinho.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Navegar pelo Currículo da escola de várzea e pelo ensino de Geografia no município de Parintins abriu a possibilidade de ir ao encontro de uma realidade já conhecida em uma escola de várzea, marcada pelas remadas nas canoas, a favor ou contra a correnteza do rio Amazonas, e guardadas na lembrança, as quais despertaram inquietações que conduziram à vontade de compreender a realidade dos estudantes ribeirinhos e viver certos momentos de descoberta de suas felicidades.

Nesta incessante busca de uma escola ou um currículo capaz de dar liberdade de aprender a ler o mundo e compreender melhor a realidade vivida e que possa dar sentido e significado ao conteúdo estudado, deparou-se com uma escola tentando ter uma certa autonomia no seu fazer, mas ainda presa nos processos burocráticos e com uma proposta curricular que tenta dar, através de seus conteúdos, condições aos estudantes de ler e entender sua realidade, porém da forma como se encontra faz deste estudante um mero receptor de informações, um copiador de conteúdos já prontos, inviabilizando a compreensão dos fenômenos sociais e naturais.

Quando o estudante se distancia destes laços demonstra o quanto entende da realidade aprendida no seu dia-a-dia, a qual está distante dos ensinamentos adquiridos na escola. É neste processo que está inserido o ensino de Geografia, preso ainda na quantificação e descrição, tornando-se fragmentado. É importante lembrar que nenhum professor é culpado deste processo, por mais que não possua formação em geografia é louvável seu esforço em tentar encontrar alternativas novas de ensinar Geografia, sabedor de suas limitações.

O currículo da escola de várzea é um campo em que se encontram muitos elementos, determinando as relações de poder e definindo o terreno para as políticas educacionais ou culturais que podem ser direcionadas a escola, além de tentar possibilitar ao estudante o conhecimento das relações de trabalho de seus pais, leitura e compreensão do espaço percebido, concebido e vivido, com isso fortalecer o seu sentimento de identidade. Na realidade, o ensinado na escola não atende esta necessidade do estudante e muito menos permite consolidar e fortalecer seu sentimento de identidade.

Os conteúdos contidos na proposta curricular por estarem fragmentados não conduzem, os estudantes, a terem a oportunidade da alfabetização em Geografia, ou seja, o domínio de conceitos básicos de lugar, espaço geográfico, paisagem, natureza e sociedade, e também não possibilita uma alfabetização em cartografia, deixando os estudantes com uma deficiência em leitura e compreensão de mapas, globos, cartas topográficas etc, e assim podendo prejudicar o sentido de orientação, localização e a dinâmica da sociedade atuando na transformação do espaço .

Então, questiona-se: qual a escola que existe? Qual a escola que deverá existir? Qual o ensino de Geografia que se tem? Qual o ensino de Geografia que se quer ter?

São questionamentos condutores de reflexões sobre uma realidade de uma escola de várzea, que pode ser também de outras realidades, por isso é necessário abrir discussões para pensar em mudanças e trazer alternativas de melhorias, que apesar das dificuldades já é notável as mudanças, como o quadro de professores – estes detentores de título de graduação – mesmo não sendo da área de conhecimento que atuam, mas já é significativo para o meio rural de Parintins.

Um outro ponto importante nesta discussão são as experiências de vida dos estudantes de várzea, por viverem nas projeções de seus futuros e assim passam a construir seus espaços de vida e de esperança, construindo seus saberes, vivendo suas dificuldades, seus conflitos nas relações cotidianas da aprendizagem, seja em casa ou na escola; como tudo é um lugar de aprender, passam a construir seu lugar de vivência a partir do que percebem, concebem e vivem. Isto ficou evidente nas suas respostas e nos seus desenhos.

Assim estes resultados permitem refletir sobre a eficiência do ensino de geografia, quando for co

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2003 – (Caminhos da Geografia).

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

APPLE, M. W. “Repensando ideologia e currículo”. In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T. T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. 4ª ed. São Paulo, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação - referência – elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 10520: informação e documentação – citações em documentos – apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros curriculares Nacionais: Geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional*. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

CALLAI, Helena Capetti. “O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise”. In. *Geografia na sala de aula: práticas e reflexões / org. Antonio Carlos Castrogiovanni...[et al.]*. – 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS / Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. – Organizadores: Helena Copetti Callai, Neiva Otero Schäffer, Nestor André Kaercher.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução Klaus Brandini Gerhardt. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas, SP: Papirus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação de trabalho pedagógico).

CERQUA, Dom Arcângelo. *Clarões de fé no médio Amazonas*. Manaus: Imprensa Oficial do Estado do Amazonas, 1980.

CORRÊA, Roberto Lobato Corrêa. "A organização urbana". In. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Geociências. *Geografia do Brasil: Região Norte*. – Volume 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

COUTO, R. (org.) *P699 Plano Municipal Rural Sustentável: Paraitins-AM, 2005-2012/Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar, Projeto de Apoio aos Pequenos Produtores Rurais do estado do Amazonas* – Manaus: Ibama, PorVárzea, 2005.

DOLL Jr. William E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna* / William E. Doll Jr.; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GATTO, Luis Carlos Soares. "Relevo". In. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Geociências. *Geografia do Brasil: Região Norte*. Volume 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

GOMEZ, Rodriguez Gregório. *Metodología de investigación Cualitativa*. 2ed. Málaga: Aliibe, 1996.

GONZAGA, Amarildo Menezes. "Currículo e sociedade: relevância e abrangência no processo de construção do sentimento de identidade". In: Universidade do estado do Amazonas: Escola Normal Superior. *Introdução às ciências da educação*. Manaus: INCRA, 2004.

GOODSON, Ivor F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1996.

_____. *Currículo: teoria e história*. / Ivor F. Goodson; tradução de Attilio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. – (Ciências sociais da educação).

GUERRA, Antônio Teixeira. *Novo dicionário geológico-geomorfológico* / Antônio Teixeira Guerra e Antonio José Teixeira Guerra – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade* / Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 10ª ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. / David Harvey; tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 14ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KAERCHER, Nestor André. "A geografia é o nosso dia-a-dia". In. *Geografia na sala de aula: práticas e reflexões* / org. Antonio Carlos Castrogiovanni...[et al.]. – 4.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS / Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. – Organizadores: Helena Copetti Callai, Neiva Otero Schäffer, Nestor André Kaercher.

MERLAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. (tradução Carlos Alberto de Moura) – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NODA, Sandra do Nascimento. *As relações de trabalho na produção amazonense de juta e malva*. Piracicaba, São Paulo, 1985. (Mestrado em Agronomia) – mimeografado.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. “Mapa mental: recurso didático para o estudo do lugar”. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Mapa mental: recurso didático no ensino de geografia no 1º grau*. São Paulo, 1994. 171 f. (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, José Aldemir de. *Cidades na Selva*. – Manaus: Editora Valer, 2000.

OLIVEIRA, Livia. “O ensino / aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino”. In. PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino (orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. “O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes”. In. VESENTINI, José William (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *As origens de Parintins*, sl., sd.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sob a prática*. 3ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Poderes instáveis em educação* / J. Gimeno Sacristán; trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, L. L.C.P e MOREIRA, A. F. “Currículo: questões de seleção e organização do conhecimento”. In: *Caderno Idéias*. N.26, FDE. São Paulo, 1996.

SEMPRINI, Andrea. *Multiculturalismo.*/ Andrea Semprini: tradução Laureano Pelegrin. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. “O que está acontecendo com o ensino de Geografia? – primeiras impressões”. In. PONTUSCHKA, Nidia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

SILVA, T.T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

_____. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

_____. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. “Reinventando o ensino da geografia”. In. PONTUSCHKA, Nidia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). *Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

SOBREIRO, Paulo Henrique Azevedo. *Astronomia no ensino de Geografia*. São Paulo, 2002. 276 f. (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SOUZA, Celso Gutemberg. “Solos”. In. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Diretoria de Geociências. *Geografia do Brasil: Região Norte*. Volume 3. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.

SOUZA, José Camilo Ramos de. *Parintins: uma ilha urbanizada*. Manaus, 1998. 60 f. (Monografia do Bacharelado em Geografia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras – Departamento de Geografia, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 1998.

SUGUIO, Kinitiro. *Ambiente fluvial.*/ Kinitiro Suguio; João José Bigarella. – 2. ed. Florianópolis: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1990.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.

WARNIER, Jean-Pierre. *A mundialização da Cultura* / Jean Pierre Warnier; tradução Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

VESENTINI, José William (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. "Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil". In. VESENTINI, José William (org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

VIÑAO FRAGO, Antonio, 1943. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa* / Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano: [tradução: Alfredo Veiga-Neto]. – 2. edição – Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 152 p.;16x23 cm.

A N E X O S

Linguagens das paisagens	paralelos à meritários.	legendas, do presença de visões no planalto
<p>4 - A natureza e o trabalho humano:</p> <p>4.1 - A natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> A natureza e seus elementos: o ar, a água, os animais, os vegetais e os minerais. Independência: dos elementos da natureza (essência). A ação humana e seus impactos no meio ambiente. <p>4.2 - O trabalho humano</p> <ul style="list-style-type: none"> A conjugação do espaço geográfico através do trabalho. A natureza transformada em produto pelo trabalho humano. 	<ul style="list-style-type: none"> Definir a posição de qualquer lugar na superfície terrestre estabelecendo sua latitude e longitude. Terra como referência geográfica. O estuário, está a ser as beiras de diferentes lugares. Compreender que o homem é participante na natureza e depende dos seus elementos para sobrevivência. Como saber que o espaço físico ecológico, fruto da ação desordenada do homem, pode comprometer a sobrevivência da espécie humana. Valorizar a água como um recurso natural vital zelandos pela preservação dos mananciais. Reconhecer que é através do trabalho que os homens modificam a natureza e asseguram sua existência. Descobrir a disseminação e o preço de alguns tipos de trabalho. Perceber que todo produto emerge em sua natureza e o trabalho humano. Entender o processo histórico da intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> Localizar lugares na superfície terrestre e os conceitos de latitude e longitude. Situações - Problemas em valores geográficos e físicos: horizontais, montanhas, oceanos. Pesquisar sobre a história das civilizações antigas e modernas. Leitura de mapas. Desenvolver campanhas educativas sobre as atividades laborais essenciais à sobrevivência do homem em diferentes formas de vida. Entrevistar pessoas que trabalham em diferentes profissões. Pesquisar sobre populações e o lugar. Produzir texto a partir de um trabalho humano. Leitura de mapas e textos informativos e produção de mapas. Produzir mapas com informações
<p>5 - O aproveitamento econômico do espaço e suas relações com as condições naturais:</p> <p>5.1 - Setores econômicos (primários, secundários e terciários).</p> <p>5.2 - Influência do clima sobre as atividades econômicas primárias</p>	<ul style="list-style-type: none"> Valorizar a água como um recurso natural vital zelandos pela preservação dos mananciais. Reconhecer que é através do trabalho que os homens modificam a natureza e asseguram sua existência. Descobrir a disseminação e o preço de alguns tipos de trabalho. Perceber que todo produto emerge em sua natureza e o trabalho humano. Entender o processo histórico da intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de mapas. Leitura de textos informativos e produção de mapas. Produzir mapas com informações

17 FEB. 2005 09:10 AM P4

nome
explic
degr

dados necessários na e minérios para não

Entrevistar em município, par

- Cuidados com ambiente e evações para não
- Reciclagem de resíduos
- Visão de futuro através de matérias primas para que os minérios são

de sobre os pla
ação de minérios
dar o meio ambiente

ações de ser emo atuação no

estes minérios sobre

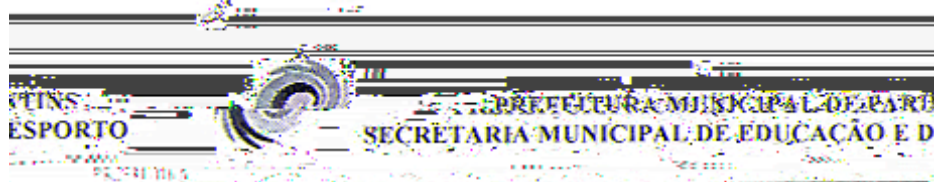
escritório meo

ações

os minérios são

estes no valores.

P. J.



V. RUIRAT

CALENDÁRIO ESCOLAR ZONA

05

VÁRZEA 2004/2005

AGOSTO:

Dias Letivos: 14

12 - Reunião com os presidentes de comunidade
 12 a 14 - Encontro com os professores
 16 - Início do ano letivo

SETEMBRO:

Dias Letivos: 26

07 - Feriado (ensino a distância)
 13 a 24 - Acompanhamento Pedagógico (área de Várzea)

OUTUBRO:

Dias Letivos - 26

12, 15 e 28 - Feriado (ensino a distância)
 12 - Término do 1º Bimestre
 Acompanhamento Pedagógico - Terra Firme

NOVEMBRO:

Dias Letivos: 25

02 - Feriado

15 (ensino a distância)

Acompanhamento Pedagógico - Terra Firme

DEZEMBRO:

Dias Letivos: 19

11 - Término do 2º Bimestre

24/12 a 1º/01/05 - Recesso

JANEIRO:

Dias Letivos: 25

02 - Reinício do ano letivo

FEVEREIRO:

Dias Letivos: 21

07 a 09 - Recesso (carnaval)

21 - Término do 3º Bimestre

Acompanhamento Pedagógico - Área de Várzea

MARÇO:

Dias letivos: 24

24 e 25 - Recesso (semana santa)

ABRIL:

Dias letivos: 21

28 - Encerramento do 1º Bimestre e Ano Letivo

21 a 24 - Recuperação dos alunos (Paralisação das aulas)

Visitas à zona rural para cerimônias de Formaturas

Verificar o rendimento / Diário de Classe etc.

Renovação de matrícula de alunos

Resumo do Calendário

1º Semestre = 100 dias

2º Semestre = 101 dias

Total de dias letivos = 201

TERMO D

DO PROJETO:

UNILLO DA ESCO

S.

Diretor

tá

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO:
O CURRÍCULO DA ESCOLA DE VÁRZEA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO MUNICIPIO DE PARINITNS.

Prezado (a) Professor (a)_____

Esta pesquisa está propondo um estudo sobre o currículo utilizado na Escola Pedro Reis Ferreira do Paraná do Espírito Santo do Meio, com influência que várzea. Além disso, tentar compreender a Geografia que é ensinada e a Geografia que o estudante aprende no seu dia a dia.

Propomos-nos a identificar e colaborar com a proposta de trabalho que atenda a escola de várzea.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

ROTEIRO DE ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS COM OS ALUNOS DE 5ª SÉRIE, DA ESCOLA MUNICIPAL “PEDRO REIS FERREIRA”, DO PARANÁ DO ESPÍRITO SANTO DO MEIO.

01. Imagine chegando em sua escola um jornalista da televisão e diz assim: Você que navega pelo Paraná do Espírito Santo, pelo Rio Amazonas. Você que conhece cada árvore, os capins. Você que caminha nas terras de várzeas e brinca nas praias quando chega o período da seca. Responda-me: O QUE É GEOGRAFIA PARA VOCÊ?

O jornalista fala para você: “agora que respondeu a pergunta, procure fazer um desenho que representa sua resposta”.

02. O jornalista faz outra pergunta, porque ele é muito curioso: POR QUE VOCÊ ESTUDA GEOGRAFIA?

Agora que respondeu a pergunta, faça um desenho que represente sua resposta.

03. O seu professor, em sala de aula, antes de começar a trabalhar o conteúdo faz a seguinte pergunta: O QUE ASSUNTO (CONTEÚDO) VOCÊ GOSTARIA DE ESTUDAR E APRENDER EM GEOGRAFIA?

04. Imagine você chegando em casa depois da aula, e seu pai chega até você e pergunta: PARA QUE SERVE A GEOGRAFIA?

05. Chega um estudante da cidade, muito curioso, e pede para você desenhar a GEOGRAFIA QUE ESTUDA NA ESCOLA E A GEOGRAFIA QUE VÊ QUANDO VEM PARA A ESCOLA OU QUANDO VAI PARA SUA CASA.

O aluno da cidade pede que você DESENHE O LUGAR QUE VOCÊ MORA E O LUGAR ONDE FICA A ESCOLA.

07. O aluno da cidade fica mais curioso e com vontade de aprender com você. Então, pede para você FAZER UM DESENHO DO SEU DIA A DIA EM CASA E TAMBÉM DO SEU DIA A DIA NA ESCOLA.

08. Meu amiguinho, depois de estar convivendo com você nesta aprendizagem, peço que FAÇA UM DESENHO, COM TODOS OS DETALHES, DO PERCURSO QUE VOCÊ FAZ DE SUA CASA PARA A ESCOLA E DA ESCOLA PARA CASA (ESTE DESENHO É UM MAPA). Estes detalhes deixarão seu desenho mais rico de informações e mais bonito. Quando as pessoas pegarem vão gostar muito.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)