

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ROSICLÉIA SALES PONTES



**ENTRE CHEIAS E VAZANTES, AS GEOGRAFIAS DA ESCOLA DE
VÁRZEA, SANTARÉM-PA.**

SANTARÉM-PA, INVERNO AMAZÔNICO DE 2022.

ROSICLÉIA SALES PONTES

**ENTRE CHEIAS E VAZANTES, AS GEOGRAFIAS DA ESCOLA DE
VÁRZEA, SANTARÉM-PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher.

SANTARÉM-PA, INVERNO AMAZÔNICO DE 2022.

CIP - Catalogação na Publicação

Pontes, Rosicléia Sales

Entre cheias e vazantes, as geografias da escola de várzea, Santarém-PA / Rosicléia Sales Pontes. -- 2022.
188 f.

Orientador: Nestor Andre Kaercher.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Currículo. 2. Geografia escolar. 3. Geografias menores. 4. Escola de várzea. I. Kaercher, Nestor Andre, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSICLÉIA SALES PONTES

ENTRE CHEIAS E VAZANTES, AS GEOGRAFIAS DA ESCOLA DE VÁRZEA,
SANTARÉM-PA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.
Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada com louvor em 27 de maio de 2022.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Nestor André Kaercher (Orientador) – UFRGS

Profa. Dra. Ligia Beatriz Goulart – UFRGS

Prof. Dra. Roselane Zordan Costella – UFRGS

Profa. Dra. Denise Wildner Theves – FACED/UFRGS

A todas e todos professores e estudantes da várzea que estão no banzeiro do ensinar-aprender.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa não se tece sozinha, apesar de que a escrita é um momento solitário. Mas é tecida nas relações sociais, culturais, nos momentos de diálogo, reflexão, desespero, renúncia, dúvidas, no observar, pensar o Outro e repensar em si.

Agradeço a *Deus*, razão da minha existência, por me conceder a oportunidade de concretizar essa fase de estudos e por colocar pessoas tão especiais no meu navegar/pesquisar.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição pública, gratuita e de qualidade que sempre almejei fazer parte. À CAPES pela bolsa de mestrado, que auxiliou na estadia em Porto Alegre-RS e no desenvolvimento da pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa, direção, professores e estudantes da Escola São Ciríaco, que se aventuraram nesse navegar, contribuindo comigo no pesquisar o currículo e as geografias da várzea.

Aos meus pais *Rosilene e Antônio*, meu porto seguro, mesmo sem estudos sempre foram meus apoiadores na caminhada do aprender.

À minha irmã *Rosangela*, irmão *Arilson*, cunhada *Bruna* e sobrinho *Guigui* por alegrarem minha vida.

À *Lauren*, uma das primeiras amigadas em Porto Alegre, que me incentivou, ouviu, aconselhou e dividimos o mesmo sentimento de estar longe da família. Grata pelo companheirismo nas atividades diárias e por me ajudar no processo de adaptação de morar em um novo lugar.

À *Deise, Jaci, Beloni e Tânia*, pela amizade, pelos jantares, pelas tardes frias de chimarrão, ajuda na estadia e momentos de descontração em Porto Alegre.

À minha companheira de moradia *Rosania*, pelas conversas, risos e choros, por me auxiliar no processo de definição da pesquisa, por tornar a estadia em Porto Alegre menos solitária.

À *Igreja Assembleia de Deus Matriz* por me receber, em especial aos *Jovens Matriz*, por terem sido tão acolhedores e terem se tornado minha segunda família.

À minha amiga *Flávia*, parceira das angústias, dúvidas. Obrigada por me ouvir, me aconselhar. Este trabalho também é fruto dessas vivências.

Ao meu orientador *Nestor*, âncora nessa minha navegação. Assim como a âncora tem a função de manter firme a embarcação, me auxiliou a manter-me firme no pesquisar. Grata pela confiança, pelo acolhimento em Porto Alegre, por instigar a reflexão, desaqueitar o pensamento, pela humildade, generosidade e sensibilidade que tens, e por tornar esse processo mais leve. É sempre bom te ouvir e te ler.

À professora *Lígia* que desde a disciplina “Currículo como espaço em construção: política de educação e práticas pedagógicas” me auxiliou e me fez (re)pensar a pesquisa a partir de referenciais teóricos, de diálogos durante as aulas e da banca de qualificação.

À professora *Clarice*, (*in memoriam*) com suas sugestões e apontamentos quanto ao campo, à metodologia, ao movimento da pesquisa.

Aos *professores* do Programa de Pós-graduação em Geografia e da Faculdade de Educação, em especial os da Linha de Ensino, que mesmo durante pouco tempo me fizeram alargar o horizonte, (des)construir ideias sobre ciência, educação, Geografia e me mostrarem um ensino mais acolhedor.

Aos colegas do mestrado e doutorado, por tornarem essa fase mais prazerosa.

Agradeço a todos e todas que tornaram minha navegação mais instigante!

*Vai um canoeiro, nos braços do rio
Velho canoeiro, vai
Já vai canoeiro
Vai um canoeiro
No murmúrio do rio
No silêncio da mata, vai
Já vai canoeiro
Já vai canoeiro, nas curvas que o remo dá
Já vai canoeiro
Já vai canoeiro, no remanso da travessia
Já vai canoeiro
Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios
E das correntezas vai o desafio
Já vai canoeiro
Da tua canoa, o teu pensamento
Apenas chegar, apenas partir
Já vai canoeiro
Teu corpo cansado de grandes viagens
Já vai canoeiro
Tuas mãos calejadas do remo a remar
Já vai canoeiro
Da tua canoa de tantas remadas
Já vai canoeiro
O porto distante
O teu descansar
Eu sou, eu sou
Sou, sou, sou, sou canoeiro
Canoeiro, vai!
Eu sou, eu sou
Sou, sou, sou, sou canoeiro
Canoeiro, vai!*

RESUMO

Esta dissertação objetiva conhecer as especificidades das geografias dos estudantes da várzea e a sua relação com o currículo escolar na comunidade São Ciríaco do Urucurituba, em Santarém-Pará, procurando identificar as concepções de currículo dos professores, quais os desdobramentos pensados para a várzea na ação educativa e quais são as geografias dos estudantes e se estão presentes no currículo. Dessa maneira, a pesquisa toma como eixo norteador a relação currículo-geografia escolar-geografias menores. Para esta navegação, a pesquisa de abordagem qualitativa tem como base os estudos com o cotidiano, na qual envolve os sujeitos que praticam a escola e busca compreender as trajetórias dos praticantes dos cotidianos. Nesse sentido, eles são protagonistas nessa investigação, em que a partir da escuta *com* eles procura-se fortalecer a ideia de um currículo e uma Geografia *na* várzea. A composição dos dados ocorreu inicialmente com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em agosto de 2019 com o objetivo de conhecer a organização das escolas do município e posteriormente em janeiro e fevereiro de 2020, com a primeira visita na comunidade, a fim de estabelecer os primeiros contatos com a direção, professores, alunos e moradores. Esse primeiro momento foi crucial para apresentar a proposta de pesquisa, observar a organização da escola e conversar com os sujeitos. Diante do contexto de pandemia, utilizou-se das ferramentas digitais para a entrevista com os professores no primeiro semestre de 2020. Com os estudantes ocorreu o envio de questionário final de 2020 e início de 2021, esse envio ocorreu em conjunto com as atividades das disciplinas para um retorno após 15 dias. Os resultados revelam que o currículo pensado para a várzea não contempla os saberes, as experiências vividas dos estudantes da várzea, havendo um distanciamento e fragmentação entre o saber formal e informal. Acerca das concepções de currículo dos professores perpassam a organização e seleção dos conteúdos, mas também envolve as relações que há entre escola-comunidade, professor-aluno. E as geografias dos estudantes perpassam pela forma que se orientam, constroem representações dos lugares que frequentam, dos saberes acerca da sazonalidade, do fenômeno das terras caídas e da organização do espaço-tempo.

Palavras-chave: Currículo, Geografia, Geografias Menores, Escola de várzea.

ABSTRACT

This dissertation aims to know the specificities of the geographies of the floodplain students and their relationship with the school curriculum in the São Ciríaco do Urucurituba community, in Santarém-Pará, seeking to identify the teachers' conceptions of curriculum, which are the consequences thought for the floodplain in the action education and what are the students' geographies and if they are present in the curriculum. In this way, the research takes as a guideline the relationship curriculum-school geography-minor geographies. For this navigation, the qualitative approach research is based on studies with everyday life, in which it involves subjects who practice school and seeks to understand the trajectories of everyday practitioners. In this sense, they are protagonists in this investigation, in which, from listening to them, we seek to strengthen the idea of a curriculum and a Geography in the floodplain. The composition of the data initially took place with the Municipal Department of Education (SEMED) in August 2019 with the objective of knowing the organization of schools in the municipality and later in January and February 2020, with the first visit to the community, in order to establish the first contacts with the administration, teachers, students and residents. This first moment was crucial to present the research proposal, observe the organization of the school and talk to the subjects. In view of the pandemic context, digital tools were used for the interview with teachers in the first half of 2020. With the students, the final questionnaire of 2020 and beginning of 2021 was sent, this sending took place in conjunction with the activities of the disciplines for a return after 15 days. The results reveal that the curriculum designed for the floodplain does not include the knowledge, the lived experiences of the students of the floodplain, with a gap and fragmentation between formal and informal knowledge. Concerning the teachers' conceptions of curriculum, they permeate the organization and selection of contents, but it also involves the relationships that exist between school-community, teacher-student. And the geographies of the students permeate the way they are oriented, they build representations of the places they frequent, the knowledge about seasonality, the phenomenon of fallen lands and the organization of space-time.

Keywords: Curriculum, Geography, Minor Geographies, Várzea School.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – Trajeto casa-escola	157
Desenho 2 – Trajeto casa-escola	158
Desenho 3 – Trajeto casa-escola	159
Desenho 4 – Trajeto casa-escola	160
Desenho 5 – Trajeto casa-escola	161
Desenho 6 – Trajeto casa-escola	163
Desenho 7 – Trajeto casa-escola	164

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Cerâmica tapajoara	14
Fotografia 2 – Encontro dos rios Tapajós e Amazonas	16
Fotografia 3 – Praia de Alter do Chão no período da cheia	17
Fotografia 4 – Praia de Alter do Chão no período da vazante	17
Fotografia 5 – Floresta de várzea, Comunidade Quilombola Maria Valentina	27
Fotografia 6 – Casa ribeirinha, Ilha de Cotijuba (Distrito de Icoaraci, Belém-PA)	27
Fotografia 7 – Escola São Ciríaco	40
Fotografia 8 – Escola São Ciríaco em madeira, embaixo o assoalho	44
Fotografia 9 – Cheia na Escola São Ciríaco	44
Fotografia 10 – Entrada da Escola São Ciríaco	45
Fotografia 11 – Entrada da escola (à direita acesso à escola e a frente posto de saúde da comunidade)	48
Fotografia 12 – Barco ancorado na “beira” do rio Amazonas	162
Fotografia 13 – Barco ancorado na beira do rio Amazonas	162

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do município de Santarém-PA	15
Mapa 2 – Localização das comunidades pré-selecionadas	39
Mapa 3 – Grande área do Urucurituba	41
Mapa 4 – Várzea de Santarém e localização da comunidade São Ciríaco do Urucurituba	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos pesquisados sobre várzea, escola e Geografia	35-36
Quadro 2 – Localidades e escolas do município de Santarém	38
Quadro 3 – Síntese das teorias tradicionais do currículo	63
Quadro 4 – Síntese das teorias críticas do currículo	77
Quadro 5 – Organização dos professores por modalidade	101
Quadro 6 – Distribuição dos professores por disciplinas	102
Quadro 7 – Distribuição dos conteúdos no 6º ano	123-124
Quadro 8 – Distribuição dos conteúdos no 7º ano	125-126
Quadro 9 – Distribuição dos conteúdos no 8º ano	127-128
Quadro 10 – Distribuição dos conteúdos no 9º ano	129-130
Quadro 11 – Informações dos estudantes em 2020	137
Quadro 12 – Informações dos estudantes em 2021	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAPCSCU	Associação Comunitária de Agricultores, Pescadores e Criadores de São Siríaco do Urucurituba
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Comum Curricular
CPADC	Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENG	Encontro Nacional de Geografia
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NSE	Nova Sociologia da Educação
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa de Bolsa de Iniciação à Docência
POSGEA	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC/PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SINGA	Simpósio Internacional e Nacional de Geografia Agrária
STTR	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 NAVEGANDO PELAS CORRENTEZAS DO DOCENCIAR:	
APRESENTAÇÃO	13
2 A BUSCA DE VIAGENS PARA A VÁRZEA: ALGUMAS PESQUISAS	
REALIZADAS	32
3 TOMANDO OS REMOS, DESATRACANDO O BARCO: PERCURSOS	
REALIZADOS	37
3 O “BANZEIRO” DO CURRÍCULO NA ESCOLA	54
4.1 As “definições” e os sentidos do currículo	54
4.2 Teorias tradicionais do currículo	57
4.3 Teorias críticas do currículo.....	65
4.4 Teorias pós-críticas do currículo	77
4.5 O currículo de Geografia.....	57
5 NA CONFLUÊNCIA DOS SABERES, QUE GEOGRAFIAS HÁ?	88
5.1 A Geografia escolar	88
5.2 Geografias menores	93
6 NAVEGANDO PELO CURRÍCULO NA ESCOLA DE VÁRZEA	99
6.1. Os sujeitos da pesquisa	101
6.2. No movimento das águas: o currículo	104
7 AVENTURAS NA VÁRZEA: A POTÊNCIA DAS GEOGRAFIAS MENORES	
.....	135
7.1. Sujeitos da Pesquisa	136
7.2. Bancos de areia no meio da navegação: o pesquisar	138
7.3. Desvendando as geografias na várzea	140
8 O MEU OLHAR NÃO ALCANÇA A INFINITUDE DOS RIOS, TAPAJÓS E	
AMAZONAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: OS CANOEIROS QUE ME AJUDARAM	
NA TRAVESSIA	172
APÊNDICES	176

1 NAVEGANDO PELAS CORRENTEZAS DO DOCENCIAR: apresentação.

*“Me leva meu rio
Me leva meu rio, que eu vou
Em marés de lua
Meu rio minha rua, eu vou”*
(*Música Amazonas meu rio – Paulo André Barata, 1997*).

Início minha navegação com um trecho de uma música que retrata a relação com o rio, as correntezas que me levaram ao docenciar, revivendo lugares, pessoas, experiências, saberes que ajudaram a formar quem sou. Parto das reminiscências de minha existência, o que me levou a ser professora e o que me fez cruzar de Norte ao Sul do país para me aventurar na continuação de minha formação docente.

Essa viagem por minha trajetória está permeada por trechos de músicas, ouvidas durante a infância e adolescência em eventos culturais nas escolas por onde passei, na qual retratam o cotidiano em que cresci, pois dão significado à temática escolhida e me auxilia a compreender o porquê de me interessar no ensinar e aprender Geografia na escola de várzea, intenção desta pesquisa.

Minha navegação está estruturada em oito capítulos. Neste primeiro, descrevo as águas por onde passei, minhas vivências, experiências, docência e as inquietações que estimularam a escolha da temática, apresentando a problemática, as questões que norteiam o trabalho, os objetivos e os eixos temáticos. Então, convido-o(a) a remar comigo a fim de descobrir o motivo desta temática e por quais águas passei.

Nasci em 1991 no município de Santarém-PA, o berço da civilização Tupaiú¹. Eles foram indígenas que habitaram às margens do rio Tapajós, um povo forte, guerreiro, habilidoso, conhecidos pela cerâmica em argila. As mulheres se detinham nesse trabalho manual, além de tecelagem, fabricação de redes e de tecidos; os homens ficavam com as atividades de coivara²,

¹ Segundo Amorim (1999) a região às margens do rio Tapajós, atual centro e bairro Aldeia de Santarém, era chamada de Tupaiú com cerca de 500 famílias, daí o nome dos indígenas que habitaram essa região serem chamados de tupaiús. Era a tribo mais numerosa das seis tribos tupaiaçú – povos que dominavam grandes extensões de terras do Baixo Amazonas. Os tupaiús viveram na enseada Tupaiú até 1661, quando os jesuítas chegaram à região e transformaram-na em vila, foram desaparecendo gradativamente e se misturando a outros povos.

² Processo de derrubada da mata e preparo da terra para a agricultura.

fabricação de móveis e canoas, construção de ocas, confecção de armas, com a caça, pesca e dedicavam-se às atividades militares (AMORIM, 1999).

O município manifesta muito das tradições indígenas como: a cerâmica, expostas no Centro Cultural João Fona; as estatuetas antropomorfas, exibidas na praça Barão de Santarém (fotografia 1); hábitos alimentares como a culinária à base de peixes, ervas; vocabulário e costumes como dormir em rede; além de saberes que são contados pelos mais antigos, como lendas, uso de ervas, óleos como remédios, sementes como artesanato.

Fotografia 1 – Cerâmica tapajoara.



Cerâmicas expostas no Centro Cultural João Fona; réplicas do vaso de gargalo, muiraquitã no banco e estátua antropomorfo na praça Barão de Santarém.

Fonte: Acervo próprio (2019).

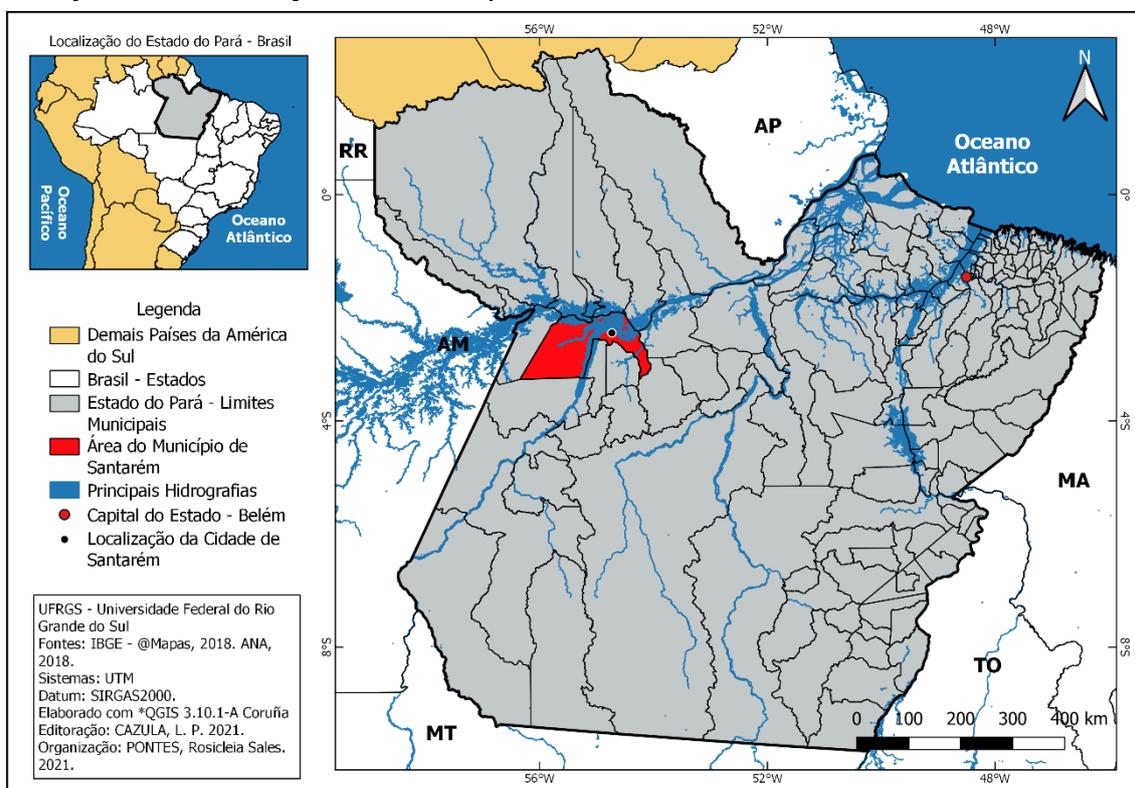
Estes saberes e hábitos foram presentes na minha infância, com as idas à praça ver as esculturas da cerâmica tapajônica; nas apresentações culturais na escola como o carimbó, a lenda do boto; na alimentação a base de peixe, tacacá, açaí, vatapá; histórias e lendas contadas pelos meus pais sobre os personagens místicos da floresta e do rio e no uso de ervas/sementes como remédios.

O município em que nasci, Santarém-PA, terra dos indígenas tupaiús, foi fundado em 22 de junho de 1661 pelo padre João Felipe Bettendorff. É o terceiro município mais populoso do estado do Pará com população em torno de 304 mil habitantes (estimativa do IBGE em 2019). Na economia se desenvolve a partir do setor de comércio e serviços, além do ecoturismo, da agricultura, pecuária, extrativismo de açaí, pescado, castanha-do-pará,

madeira, látex. Quanto ao setor industrial se resume nas indústrias de beneficiamento, principalmente de grãos. Não tenho a pretensão de descrever detalhadamente a história do município, mas situar o leitor do contexto da pesquisadora e do lócus da pesquisa.

“Santarém do meu coração [...] princesa da luz de praias alvas, campinas verdes e rio de anil...”³. Este trecho da música retrata o meu sentimento pelo município em que nasci: a Pérola do Tapajós. Localizada à oeste do estado do Pará e com uma área de 17.898,389 km² – IBGE 2021 (mapa 1) é banhada pelas águas cristalinas do Tapajós, que percorre desde o planalto central à planície amazônica, até desaguar no rio Amazonas e proporcionar o maravilhoso espetáculo do Encontro das Águas em frente à cidade (fotografia 2). Depois de percorrer o estado do Mato Grosso, recebe águas de outros rios, adentra com grande volume no estado do Pará e toma dois caminhos diferentes: o Alto Tapajós, terreno cristalino, conhecido pelo trecho das cachoeiras e, o Baixo Tapajós, terreno sedimentar, o trecho das belas praias de areia fina, de fácil navegação.

Mapa 1 – Localização do município de Santarém-PA.



Fonte: Organização própria (2021).

3 Hino de Santarém: Santarém do meu coração. Música: Wilson Fonseca (1941), letra: Paulo Rodrigues dos Santos (1948).

Fotografia 2 – Encontro dos rios Tapajós e Amazonas.

Fonte: Disponível em <http://www.santarém.pa.gov.br>.

*“Nunca vi praias tão belas prateadas como aquelas do torrão em que nasci...”*⁴. Este excerto expressa a exuberância das praias de água doce que encantam moradores e turistas, águas essas que servem como caminho para as idas e vindas entre as cidades amazônicas, fonte de alimento com a diversidade de peixes, lazer, utilidades domésticas como lavar roupas, louças, preparo da comida e na higiene pessoal, principalmente para os ribeirinhos.

Em diferentes momentos a paisagem toma formas, funções e significados distintos. De janeiro a junho ocorre o período chuvoso ou cheia, também chamado de inverno amazônico. Os barcos atracados no cais de arrimo nos dão a ideia de estarem flutuando sobre as ruas, as praias desaparecem (fotografia 3), entre elas a praia em frente a cidade, a floresta encantada surge com seus caminhos alagados em meio a floresta, os frutos típicos (pupunha, cupuaçu, uxi) amadurecem e preenchem as feiras da cidade com seus cheiros e sabores.

4 Música Canção da Minha Saudade. Música: Wilson Fonseca, letra: Wilmar Fonseca (1949).

Fotografia 3 – Praia de Alter do Chão no período da cheia.



Fonte: Acervo próprio.

De julho a dezembro inicia o período de estiagem ou vazante, denominado de verão amazônico. A estação é marcada pela diminuição do volume dos rios, extensões de praias de areia branca aparecem (fotografia 4), caminhos antes navegados, são percorridos a pé.

Fotografia 4 – Praia de Alter do Chão no período da vazante.



Fonte: Acervo próprio.

O contato com o rio sempre esteve muito presente em minha trajetória. Na infância, percorria até ao igarapé do bairro com minha mãe para lavar roupa em um período de constante falta de água (fato interessante... cercada de água, mas sem ter nas torneiras. Realidade ainda muito presente nas comunidades!)⁵. Da adolescência até minha permanência em Santarém (março de 2019) a ida às praias para tomar banho de rio fazia parte do cronograma dos feriados e fins de semana.⁶

Como a correnteza de um rio carrega sedimentos para longe da sua nascente, assim fico a recordar que “águas” me levaram à Porto Alegre e me fizeram pesquisar com a escola de várzea.

Minha trajetória escolar inicia em 1996 quando ingresso na Educação Infantil em uma escola particular próximo de casa, o que chamavam de alfabetização. Não recordo muito desse período, mas lembro que no início fiquei no meu canto, observando tudo e esperando a orientação da professora, que tinha voz meiga, passava de cadeira em cadeira para ver os traços, os pontilhados, pegava na mão, dava atenção a cada um. Com o tempo percebi que não era tão difícil assim, aprendi rápido e com um ano de alfabetização a professora disse que eu estava pronta para ir à 1ª série, o que não ocorreu por conta da idade, mais um ano ali, fiz amizades, comecei a ler e a escrever.

Durante toda minha vida escolar fui estudante de escola pública (1997-2009). Inicialmente cursei o ensino fundamental (1999-2006) no bairro em que morava, em seguida mudei para cursar o ensino médio em outro bairro na área central (2007-2009). Sempre gostei de estudar, pois via nos estudos, na escola, nos livros, formas de conhecer coisas novas, obter conhecimentos.

De família simples e pouco escolarizada, o acesso aos livros não era comum. Meu contato com os livros iniciou na escola. Nos anos iniciais (1999-2002), gostava de folhear os livros didáticos e o que me encantava eram as histórias, as fábulas nos livros de Língua Portuguesa, as fotografias dos

⁵ A problemática da falta de água em Santarém se estende por várias décadas devido à má gestão da companhia de abastecimento de água com tubulações antigas, feitas de cimento de amianto, material que não se utiliza mais, proibido desde 2002. Quando há rompimentos nas tubulações as soluções paliativas são os remendos, deixando grande parte da população sem água e ainda, como a companhia não abastece todo o município, há os microssistemas – caixa d'água - que abastecem os bairros, não sendo recomendados, pois não possuem tratamento, cloração da água e os poços são pouco profundos, passíveis de contaminação. Dessa forma, mesmo o município sendo cercado por água a distribuição não ocorre de forma satisfatória à população.

⁶ Na área urbana de Santarém há várias praias como Maracanã (distância de 9 km do terminal turístico fluvial na orla da cidade, 30 minutos), Juá (11 km, 40 minutos), Pajuçara (17 km, 35 minutos). A praia que mais frequentava era Alter do Chão (38 km, cerca de 50 minutos).

lugares e os acontecimentos nos de História/Geografia. Observar os diferentes lugares, suas paisagens, as legendas e suas localizações nos mapas era o que eu fazia durante as tardes, além das lições de casa e leitura dos livros que emprestava na escola.

Em razão dos poucos livros em casa, do gosto pela leitura, histórias e por lugares, os livros didáticos eram minha fonte de conhecimento, era a forma para aprender mais, rever os conteúdos. Os mapas me chamavam atenção pela localização dos lugares, dos fenômenos a partir das fotografias contidas nos livros. Minha curiosidade e interesse consistia em procurar, aprender o nome das cidades, seu estado e sua respectiva capital.

Estudei dois anos em uma escola particular na alfabetização, pois não tinha idade para ir à 1ª série (atual 2º ano) na Escola Municipal União Libertadora, próximo de casa. Entretanto, quando chegou esse momento a escola foi para mim um outro mundo, um mundo de descobertas, de conhecimentos, histórias, amizades, de livros. A ida a uma escola maior era algo novo que me causava curiosidade do que iria encontrar ali, mas ao mesmo tempo empolgante, ao frequentar um novo lugar, conhecer novos colegas.

Na escola municipal em que cursei o fundamental I fui estimulada a ler bastante por conta do projeto “Casinha da leitura”. De fato, era uma casinha colorida, cheia de livros que a qualquer momento poderíamos emprestar. Um dia na semana, a turma reunia para que cada um contasse sobre o livro que leu. Quando chegava a sexta-feira era uma felicidade, pois eu poderia pegar mais livros para levar para casa. Recordo que na 4ª série (5º ano), último ano naquela escola, ganhei uma bicicleta por ter sido a aluna que leu a maior quantidade de livros no projeto. Não bastava emprestar, cada aluno tinha uma ficha com o nome dos livros que leu e, no momento da devolução, o professor responsável pelo projeto estava pronto a nos ouvir e perguntar sobre o que o livro tratava.

Foi durante esta fase escolar que comecei a pensar na minha biblioteca, que na época era a estante da sala, pois comecei a ganhar livros. Recordo de um dos primeiros que ganhei “A formiguinha e a neve” de Manoel de Barros, esse eu lia e relia várias vezes. Os contos, poemas e histórias infantis também faziam parte do meu repertório de leitura, mas também de escrita, pois me aventurava a escrever poesias, versos, fábulas.

Ainda na infância, como a primogênita da casa que gostava de ler e estudar, ensinava minha irmã e meu irmão nas tarefas da escola. No quintal de casa com um quadro, giz, apagador, tínhamos nossa “escolinha”, às vezes, com a presença de alguns colegas da vizinhança.

Não penso que foi o fato de ensinar meus irmãos ou escrever no quadro quando meus professores solicitavam desde a 3ª série do fundamental até o médio, ou ouvir minha mãe, professores e colegas dizerem que eu seguiria na docência, que me fez querer seguir nessa área. Mas talvez a relação que tive e ainda tenho com meus professores, a forma como ensinavam, davam atenção à turma, ouvindo-nos me fizeram pensar a escolha professoral.

No ensino fundamental anos finais mudei para uma escola estadual, também no bairro que morava (2003-2006). Eram muitas disciplinas, professores, livros, o que por um lado foi fantástico poder conhecer outros professores, ter contato com outros conhecimentos, mas também um susto. Era uma escola maior, com muitos alunos mais velhos em idade e/ou tamanho, não me parecia tão acolhedora. No início me senti um “peixe fora d’água”, mas com o tempo fiz amizades e foi nesta fase escolar que me aproximei da Geografia.

Sempre gostei de todas as disciplinas, amava colecionar notas de 100. Aproximei-me mais da professora de Geografia, pessoa amável, um encanto, com fala mansa e suave. Nessa etapa escolar o livro era somente de Geografia, o que me fazia viajar pelos lugares, imaginar como eram, procurá-los nos mapas a fim de localizá-los, se questionar sobre a distância e o tempo de onde eu morava para os lugares vistos no livro⁷.

No ensino médio mudei para outra escola, localizada na área central. Esta transferência da periferia para o centro me trouxe novas vivências da cidade que morava, pois percorria vários bairros. Sempre com olhar atento pela janela do ônibus percebia as disparidades entre os bairros afastados e os bairros centrais, a presença de saneamento básico em uns e ausência em outros.

Este período foi um marco na minha trajetória escolar por vivências que tive como a oportunidade de ser vice-presidente do grêmio estudantil, representar os alunos da escola no conselho escolar, participar do grupo de estudos do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/2007-2009) de

⁷ O que faço até hoje, mas agora, nos mapas digitais.

Língua Portuguesa e Matemática que funcionava na escola. Isto me possibilitou uma aproximação com a Universidade no período de preparação para o vestibular, participando de aulas com os acadêmicos, peças de teatro das leituras obrigatórias, simulados, concurso de redação. Foi nesta escola que tive mais acesso à biblioteca, pois nos espaços escolares frequentados anteriormente não tinha, o que me fazia ir à biblioteca municipal estudar, pesquisar.

Durante minha trajetória escolar tive boas relações com os professores, no entanto, sempre me aproximava mais de alguns. No médio, a professora de Língua Portuguesa e o professor de Geografia eram os meus incentivadores a prestar vestibular.

A forma como eles se relacionavam com a turma é o que me faz lembrar. A professora de Português “explicava com a alma”, narrava contos que nos faziam viajar pelas histórias. Via nela a preocupação com o aluno em se dar bem, não somente em notas, mas de conseguir realizar-se profissionalmente.

O professor de Geografia era o professor empolgado, questionador. Sempre que iniciava a aula perguntava o que sabíamos sobre o assunto, nos fazia imaginar e refletir os fenômenos, gostava de nos ouvir, chegava a notar quando algo não estava bem. Quando passei no vestibular foi até minha casa me parabenizar.

Mas, o que me fez escolher Geografia? E mais, ser professora?

Quando prestei vestibular para a Universidade Federal do Pará – UFPA⁸, haviam apenas oito opções de cursos (Direito, Licenciatura em Biologia, em Física Ambiental, em Letras e em Matemática, Pedagogia, Sistemas de Informação e Licenciatura/Bacharelado em Geografia). Na primeira inscrição escolhi Sistemas, pois eliminei Direito e não queria ir para as licenciaturas.

No entanto, no último dia de inscrição repensei minha escolha e mudei para o curso de Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Ainda cursando o

⁸ O último vestibular da UFPA foi para entrada em 2010, a qual me inscrevi. Em novembro de 2009 foi aprovado o projeto de criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), junção da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), e o egresso passou a ser pelo processo seletivo a partir da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, o calendário e a grade curricular a qual cursei foram da UFPA, mas durante todo o curso estudei na instituição UFOPA, bem como o diploma também saiu por ela.

ensino médio, não tinha tanto conhecimento do que fazia o geógrafo, mas escolhi por conta do bacharelado, pensava em trabalhar em órgãos públicos ou privados como pesquisadora.

Apesar de a escola representar para mim um lugar de descoberta, aprendizados, amizades, livros e possuir boas relações com os professores, não queria ser professora, porque pela proximidade que tinha com eles via o quão trabalhoso e desvalorizado era.

O gosto pela Geografia já ocorria desde a educação básica, mas foi na graduação (2010) a partir das disciplinas, leituras e discussões, saídas de campo que uma nova forma de enxergar o mundo foi me apresentado, percebi que tudo que me cercava tinha relação com a Geografia.

No início do 3º semestre da graduação participei de um projeto denominado “Clube de Ciências”⁹. Foi meu primeiro contato com a docência, mesmo não sendo em um espaço escolar. Realizávamos reuniões de planejamento semanalmente a fim de planejar as aulas, era promovido semanas pedagógicas, trabalhávamos iniciação científica com alunos do ensino fundamental durante o ano e, no final ocorria uma amostra científica com o resultado dos projetos desenvolvidos.

As aulas ocorriam a partir de assuntos que os alunos tinham curiosidade em aprender, diagnosticados no início do ano. Estes eram abordados a partir da perspectiva geográfica e biológica, haja vista que o grupo de professores-estagiários eram licenciandos da Geografia e da Biologia (3º semestre). Foi uma experiência enriquecedora, uma vez que foi o primeiro contato com a docência e a turma na qual trabalhávamos eram alunos curiosos, nos instigavam a trazer coisas novas, a troca de conhecimentos era contínua, o que nos motivava a trabalhar com criatividade e metodologias diferenciadas.

Como a experiência docente foi desafiadora no Clube de Ciências, senti-me estimulada a participar da seleção do PIBID, o que ocorreu ano de 2011. De início as atividades ocorreram a partir de leituras e discussões, seminários sobre a Geografia escolar, construção de conhecimentos, conceitos geográficos de autores renomados.

⁹ Projeto de iniciação científica coordenado pelo Centro Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico (CPADC) sob orientação de professores da Física e da Matemática da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Funcionava com duas turmas de ensino fundamental e turmas de ensino médio. Era realizada divulgação nas escolas para os alunos que gostariam de participar, posteriormente uma redação e os encontros ocorriam uma vez por semana no contra turno de suas aulas.

Recordo que um dos primeiros textos lido foi “*Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo*” (2008) da autora Lana Cavalcanti e um dos primeiros livros que tive contato foi “*Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio volume 1*” (2007) dos organizadores Nelson Rego, Antonio Castrogiovanni e Nestor André Kaercher.

Em seguida, visitamos a escola que desenvolvemos o projeto, com o objetivo de conhecê-la, em conjunto com os professores, as turmas, acompanhando as aulas, fazendo intervenções, orientando trabalhos até o desenvolvimento de um projeto mais estruturado.

Posso afirmar que o PIBID foi um marco na minha trajetória docente - durante o ensino médio fui aluna do projeto e depois estava como bolsista - pois a partir dele já atuava em sala de aula. A coordenadora do projeto também teve um papel fundamental na minha escolha, sempre orientando, questionando-nos sobre o fazer docente, tudo isso me fazia refletir minha atuação. Outro motivo foi que, ao longo da graduação, percebi que na licenciatura teria mais oportunidades de trabalho do que no bacharelado.

Minha atuação no PIBID durou toda a graduação, foram aprendizados e experiências riquíssimas que me despertaram à docência. Paralelo a ele, participei de outros projetos como os “Novos Talentos”, “Praticando a docência em Geografia”, cursos de treinamento para professores participantes do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Outra importante experiência foi como professora substituta, no período em que estava aplicando meu projeto de intervenção do trabalho de conclusão de curso, em uma escola estadual. Assumir as turmas de 6º e 7º ano matutino foi um desafio. Outra professora que me auxiliou nesse percurso foi minha orientadora da monografia. Recém-chegada do concurso da UFOPA, aceitou me orientar e sempre conversávamos sobre dar sentido ao conteúdo, que “nem tudo que está no livro didático o aluno deveria saber”. Inquietações minha durante a graduação: o que ensinar, como ensinar e por que ensinar!

Após concluir a licenciatura, comecei a trabalhar como professora de Geografia em uma escola particular com ensino fundamental I (3º ao 5º ano). A experiência trouxe muitos desafios ao trabalhar com crianças. Inicialmente, a linguagem, pois os alunos, principalmente do 3º ano, perguntavam o significado

de algumas palavras, demonstravam que não haviam entendido; trabalhar com projetos e com a prática de exercícios sempre.

Estes desafios me instigaram a rever a forma de dialogar; aproveitar a curiosidade dos alunos para desenvolver projetos e atividades práticas; pensar o sentido dos conteúdos para essa faixa etária, a partir de sua importância, relacionando com suas vivências, o cotidiano; aprender a ouvi-las; explorar os conhecimentos que carregam e trabalhá-los em sala de aula.

Um dos primeiros contatos marcantes com a várzea foi em um trabalho de campo realizado no Simpósio Internacional e Nacional de Geografia Agrária (SINGA 2011) em Belém. A visita à Ilha de Cotijuba, pertencente ao distrito de Icoaraci foi um marco para entender a relação do ribeirão com a floresta e o rio, as atividades de extração e manejo, como realiza seu sustento e os saberes sobre os animais, plantas, clima, solo.

Outro momento foi por meio de uma disciplina (2012), na qual visitamos algumas comunidades em frente à cidade de Santarém para entender a dinâmica da cheia e da vazante, o fenômeno das terras caídas¹⁰ e excepcionalmente, o desaparecimento de parte de uma das comunidades em 2011 devido ao fenômeno, o que levou a retirada de 71 famílias, cerca de 400 pessoas que habitavam o local para uma área de assentamento.

A partir das observações e entrevistas com os moradores, passamos a compreender um pouco da vivência na comunidade, a dinâmica dos alunos no ir e vir, o período letivo diferenciado com início em agosto e término em abril, a transferência das aulas para outra escola devido a destruição de parte de uma das comunidades.

Outra experiência foi durante o estágio no Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Santarém (STTR), esse, me proporcionou um outro olhar para a várzea, um olhar mais atento, mais sensível e curioso. Este olhar mais atento ocorreu devido ao tempo de permanência, um contato maior nas comunidades e ao trabalho realizado (Cadastro Ambiental Rural).

Nesse trabalho era necessário conversar com os comunitários, explicar o projeto, ouvi-los a fim de entender mais de sua realidade, conhecer seus

¹⁰ Fenômeno natural de desprendimento ou também queda de barrancos das terras às margens do rio. Geralmente estes barrancos são formados por depósitos de areia e lama chamados de barras, ou pontais, acumulados pelo próprio rio durante os períodos de cheias

anseios¹¹, os limites da comunidade e a partir destas conversas, histórias de dificuldades, sobrevivência iam surgindo. Na saída para a marcação dos pontos, o comunitário que mais conhecia a comunidade saía conosco para a realização do trabalho, eram nesses momentos, na rabeta¹² que as conversas surgiam, verdadeiras histórias de vida.

Por meio das saídas a campo pude conhecer mais de perto essa realidade, ver as dificuldades dos comunitários, seus saberes a partir de como se localizam no rio, qual o local mais propício para a pesca, o nome das espécies de animais e vegetais, a noção de distância e os marcos de uma comunidade a outra, a maneira de se organizar no período da cheia e da vazante desde a forma como constroem suas casas – palafitas – ao período de plantio e colheita de cada cultivo.

Estes saberes percebidos durante as conversas com os moradores fizeram-me relacionar com os saberes de meus pais, sobre o período de plantio e colheita de cada produto, como se localiza na floresta, o uso medicinal de cada planta, os saberes tradicionais.

Durante as saídas de campo, mesmo trabalhando outras temáticas, ao me deparar com a escola questionava-me quem eram os alunos da escola de várzea, como que os saberes tradicionais eram (se eram) trabalhados na escola, como a Geografia se relacionava com estes saberes, como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a escola abordavam os temas do lugar, do cotidiano e como se relaciona com o regional, nacional e global.

Ao conversar com as crianças e adolescentes das comunidades é comum ouvir falarem sobre o seu lugar – o rio, a floresta, os animais, as festas, brincadeiras – e vem à tona pensamentos se estes saberes estão e como são expressos na escola, qual a relação da geografia do dia a dia com a Geografia em sala de aula.

O desejo em continuar navegando pela contínua formação foi/é constante, assim, em 2018 resolvi participar do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da Universidade Federal do Rio

¹¹ Por exemplo, no campo realizado na comunidade quilombola Maria Valentina (maio de 2015), ansiavam pela demarcação e reconhecimento como comunidade quilombola. O que ocorreu em agosto de 2017, quando o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) publicou o Resumo dos Relatórios de Identificação e Delimitação (RTID) do território quilombola Maria Valentina, Santarém-PA.

¹² Embarcação bastante utilizada pelos ribeirinhos amazônidas, de pequeno porte, parecida com a canoa, porém, em vez do uso do remo, utiliza-se um motor.

Grande do Sul (UFRGS). A escolha pelo Programa foi fortemente influenciada pela Linha de Pesquisa em Ensino de Geografia, meta que já havia estabelecido desde a graduação e, principalmente, enquanto docente, bem como pelos professores referências, os quais lia na graduação.

A partir da construção do pré-projeto de pesquisa me deparei com alguns trabalhos realizados sobre a várzea durante a graduação, anotações e inquietações minha acerca da escola e da Geografia nessa realidade que não foram estudadas durante, porém surgiram ao longo dos campos de disciplinas, estágios e evento. Mas o que é e por que a escola de várzea?

A SEMED trabalha com uma classificação das escolas conforme as localidades, sendo: as escolas da *zona urbana*, localizadas nos bairros da cidade; de *planalto*, situadas ao longo da BR-163 (Santarém-Cuiabá) e da PA-370 (Santarém-Curuá-Una); do *eixo forte*, no entorno da PA-457 (Santarém-Alter do Chão); de *rio* (comunidades de terra firme) e de *várzea* (comunidades da água).

A classificação para fins de gestão é importante, pois cada área possui um setor responsável, que conhece suas especificidades para atender as demandas, trabalhar em prol destas escolas, o que facilita na administração. No entanto, existem escolas que estão em comunidades de várzea, porém são geridas pelo setor de planalto, por exemplo. Segundo a coordenação não há uma razão específica para tal, desde um tempo essa forma de gestão ocorre. O que representa que as especificidades desta área podem não ser contempladas, além de não haver diferença nas propostas, currículos para as escolas de cada área.

Navegando pelos rios Amazonas e Tapajós percebemos às suas margens a exuberância da floresta de várzea (fotografia 5) e as pequenas palafitas – casas de madeiras, distante uma das outras, cobertas de palhas ou telhas, com assoalho, o que a deixa elevada para evitar a entrada das águas do rio, o que nem sempre é possível (fotografia 6).

Figura 5 - Floresta de várzea, Comunidade Quilombola Maria Valentina.



Fonte: Acervo próprio (maio/2015).

Figura 6 - Casa ribeirinha, Ilha de Cotijuba (Distrito de Icoaraci, Belém-PA).



Fonte: Acervo próprio (novembro/2011).

*“Sou caboclo valente morador das barrancas desse rio barrento razão de vida e sustento das vidas deste lugar, sou agricultor diferente, só planto quando o rio seca e vivo da pesca quando o rio enche...”*¹³. Os ribeirinhos possuem uma relação estreitamente íntima com o rio, é o seu lugar de ir e vir, da pesca, do lazer, dos afazeres domésticos e com a floresta, por onde fazem seu trajeto no período de estiagem, caçam, coletam, criam animais. Este cotidiano marca

¹³ Música Juteiro da Amazônia - Boi Garantido (Compositor Paulo Medeiros e Tony Medeiros, 2013).

o processo histórico de construção e reconstrução do seu espaço a partir da organização de suas atividades e relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

A várzea também é o lugar da troca, de construção de conhecimentos, dos saberes tradicionais, da dinâmica de cheia e vazante. É lugar de resistência porque tem-se o lugar como comum, quando a assembleia se reúne e decide algo, prevalece o coletivo; a ajuda mútua é um ponto importante, mesmo que a lógica capitalista exija o individualismo, o egoísmo; a palavra do mais velho ainda é respeitada, por deter saberes, perceber as influências externas e por procurar fortalecer os laços de pertencimento.

A várzea não é apenas elemento físico. Para o varzeiro é parte integrante de sua vida por se sentir pertencente a este lugar e por tudo que pode lhe oferecer. Isto que me instiga a pesquisar na e com a várzea, com o intuito de ampliar a leitura de mundo, compreender outra realidade, aperfeiçoar a prática docente, a relação com o Outro.

De início não tinha claro o motivo do porquê pesquisar a escola de várzea, mas relembro as águas por onde passei, percebi o quanto esta realidade me instigou a pensar como a Geografia escolar se constrói neste lugar.

Dessa forma, na educação básica a Geografia dos lugares e os mapas me despertaram, porém recorro de pouca relação da Geografia de sala de aula com a geografia do meu dia a dia. Era um conhecimento sobre outros lugares, alguns muito distantes que sempre me fazia recorrer ao mapa para localizá-los. Assim, parto da reflexão de como o lugar do aluno da escola de várzea e suas geografias são contemplados no currículo de Geografia e de que forma este currículo construído, praticado impacta, se relaciona com as vivências deste aluno.

Nesse sentido, a partir de minha relação com a Geografia na educação básica e das experiências em algumas comunidades ribeirinhas¹⁴ durante a graduação, me senti instigada a pesquisar com a escola de várzea.

Ressalto ainda a relação com os professores que me incentivaram a continuar navegando em águas mais profundas que foi a entrada na

¹⁴ Não será realizada uma discussão sociológica e antropológica do termo “comunidade”, mas ao longo da dissertação utilizaremos a expressão comunidades ribeirinhas, mesmo para comunidades que estão a 15 km do rio principal, mas estão próximos de Igarapés e possuem a mesma relação como se estivesse à margem do rio principal utilizando água para os afazeres domésticos, higiene, fonte de alimento, transporte, lazer, saciar a sede.

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) no curso de Geografia, de início pelo bacharelado. Porém, com as experiências na docência, principalmente no PIBID e pela orientação da coordenadora desse programa, a escolha professoral foi decisiva.

Diante deste contexto, pensar a Geografia escolar na várzea é um desafio a se estudar. Desse modo, a pesquisa tem como **tema** *a Geografia escolar na escola de várzea* e como **problemática** temos a questão: *os saberes geográficos dos sujeitos da escola de várzea estão contemplados no currículo da escola?*

Desta forma, procurei compreender quem são os alunos da escola de várzea, quais são os seus saberes e qual a relação do currículo de Geografia com os saberes dos alunos, quais as suas geografias, pois as novas sensibilidades para com os educandos são importantes para se repensar e reinventar os currículos, obrigando-nos a rever o olhar sobre eles e sobre os conteúdos da docência. Assim, há a necessidade de entender mais os processos de aprender dos currículos.

Inicialmente, a pesquisa procurava analisar a relação do currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação para a escola de várzea e o currículo praticado em sala de aula, como era pensado, construído e efetivado pelos docentes. No entanto, a partir da disciplina de Itinerários e autobiografias ministrada pela prof. Roselane Zordan Costella e Nelson Rego (POSGEA/UFRGS), o foco da temática foi redirecionado, a fim de estudar o processo do currículo, mas pensando no educando, ou seja, como os saberes dos sujeitos são contemplados no currículo de Geografia e como ele entende o seu lugar, seu espaço de vivência.

Compreendendo que o currículo além dos conteúdos envolve as relações, os valores, é um jogo de força, uma visão de mundo, é um campo marcado por disputas e conflitos. A pesquisa tem como **objetivo geral** conhecer as especificidades das geografias dos alunos da várzea e a sua relação com o currículo escolar.

Para tanto, a pesquisa apresenta como **objetivos específicos**: identificar as concepções de currículo dos professores e como se expressam nas práticas pedagógicas em sala de aula na escola de várzea; examinar os impactos que o currículo na escola de várzea produz nas ações educativas e

como repercute na vida dos alunos e; analisar quais são as geografias do estudante de várzea e se estão presentes no currículo.

Apresento os questionamentos que me instigam: como se configura a Geografia Escolar na várzea frente aos saberes dos sujeitos? Qual(is) é(são) a(s) geografia(s) desses sujeitos? Há alguma relação da Geografia Escolar com as suas geografias? Como o currículo impacta o discente? Qual é o impacto da Geografia Escolar nos educandos? Como o aluno entende o seu lugar, seu espaço de vivência?

No que tange as hipóteses da pesquisa, parto da ideia de que todos nós fazemos geografias, a mesma não acontece somente nas salas de aula, construímos lugares, criamos espacialidades a partir de nossas relações. Assim, temos como pressuposto de que o currículo é multicultural, marcado por diferenças, disputas e que a Geografia escolar pode relacionar o saber científico com o saber cotidiano.

Quanto ao referencial teórico, contempla três **eixos temáticos**: Currículo, Geografia Escolar e geografias menores. Os principais autores e autoras que embasam a pesquisa acerca do currículo são: Lopes e Macedo, Moreira e Silva. Quanto ao eixo Geografia Escolar: Kaercher, Cavalcanti e em relação às geografias menores, Oliveira Jr.

Meu navegar está organizado em oito capítulos. No primeiro, “*Navegando pelas correntezas do docenciar: apresentação*”, introduzo a temática, as razões da escolha, problemática e objetivos.

No segundo capítulo, “*A busca de viagens para a várzea: algumas pesquisas realizadas*”, apresento o estado da arte, a partir da busca por trabalhos situados no campo da Geografia e da várzea.

No terceiro capítulo, “*Tomando os remos, desatracando o barco: percursos realizados*” discorro o caminho percorrido na investigação a partir do lócus da pesquisa, destacando os desafios do pesquisar e indicando os procedimentos metodológicos utilizados, como as etapas da pesquisa, os sujeitos e as ferramentas de coleta de dados.

No quarto capítulo, “*O banzeiro do currículo na escola*”, contextualizo o movimento desse, a partir dos sentidos/concepções do termo, das teorias curriculares relacionando com os movimentos que ocorreram na Geografia Escolar, a fim de compreender que sentidos temos dado ao currículo em nossas práticas e como as teorias repercutem na escola.

No quinto, *“Na confluência dos saberes, que geografias há?”*, realizo uma reflexão sobre as geografias menores, destacando suas características, seu aporte teórico, ideias para a partir delas identificar como se configura a Geografia em sala de aula e reverberar outras geografias na várzea.

No sexto capítulo, *“Navegando pelo currículo na escola de várzea”* exponho as concepções de currículo dos professores, como se expressam em suas práticas e como se configura a Geografia Escolar.

No sétimo, *“Aventuras na várzea: a potência das geografias menores”* abordo as relações e vivências dos estudantes como trampolim para uma Geografia significativa.

E no oitavo capítulo, *“O meu olhar não alcança a infinitude dos rios, Amazonas e Tapajós: considerações finais”* faço um resgate da navegação realizada, pontuando algumas reflexões e indagações ao longo da investigação. Por fim, apresento *“Os canoeiros que me ajudaram na travessia: referências”* com a bibliografia que serviu de base para a pesquisa e os *“Apêndices”*.

2 A BUSCA DE VIAGENS PARA A VÁRZEA: ALGUMAS PESQUISAS REALIZADAS.

“Amazonas rio da vida

No teu leito

É preciso navegar”

(Música Gigante Amazonas – Boi Garantido, 2009).

Antes de embarcar em minha navegação à várzea de Santarém-PA, investiguei algumas pesquisas realizadas sobre a temática deste trabalho, objetivando conhecer outros modos de pesquisar e de pensar. Esta busca exigiu atenção, leituras minuciosas, anotações, retomadas, a fim de não deixar passar despercebido abordagens e referenciais importantes. Apresento pesquisas que tratam a Geografia escolar e a várzea, referenciadas no final da dissertação.

A busca pelas pesquisas abordando a temática escolhida foi primordial para conhecer trabalhos envolvendo o tema, bem como os referenciais utilizados que auxiliaram na construção da problemática e principalmente me fez repensá-la, pois, inicialmente o objeto de estudo centrava no currículo, no entanto, com as leituras fui problematizando, afinando e percebendo que a questão do currículo estava entrelaçada com outras questões, como as geografias do sujeito da várzea.

A pesquisa pelos trabalhos foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Trago o objetivo, o resumo do trabalho e os pontos que me chamaram atenção para a reflexão de minha problemática.

Cabe ressaltar que pesquisas no campo do currículo e da Geografia escolar na várzea não são comuns. Ao realizar a busca nesse recorte alguns resultados foram encontrados. Para tanto, utilizei os descritores: várzea, escola e geografia. Essa busca foi realizada para explorar quais trabalhos abordam a geografia na escola de várzea. Não busquei estudos relacionados às comunidades de várzea de Santarém e nem aos conceitos de currículo, geografia escolar e geografias menores, mas meu objetivo foi encontrar trabalhos que discutam a relação da geografia na escola de várzea de qualquer parte da Amazônia brasileira. Busquei em outras pesquisas para que eu pudesse conhecer e analisar a(s) geografia(s) que se desenvolve(m) nas salas

de aula das comunidades de várzea, os desafios enfrentados, as propostas pensadas, as práticas de ensino em Geografia.

Kaercher (2017) aponta que uma das formas de aproximar a Geografia do cotidiano dos estudantes é estimulando o diálogo, pois ouvindo-os conhecemos/entendemos seu mundo e a partir daí podemos relacionar seus conhecimentos de mundo, do seu espaço cotidiano com os temas da Geografia. Paraphrasing, digo que observando estudos já realizados pode reverberar reflexões sobre o nosso docenciar, o pesquisar e, nos faz perceber que olhando o Outro aprendemos e nos constituímos também.

Assim, trago esta discussão da Geografia escolar na várzea a partir de trabalhos realizados. Procuro dialogar com minha pesquisa, tecer relações entre elas, demonstrando as contribuições, o que me chamou atenção, o que me foi útil acerca da relação da Geografia escolar com as geografias dos sujeitos da várzea.

Encontrei cerca de dezessete (17) dissertações e teses. Após a busca realizei a leitura dos resumos com o intuito de verificar se abordavam a temática Geografia e várzea. Dessas, quatro (4) tratam a geografia na várzea de forma mais específica. Dos resultados, três (3) são dissertações de mestrado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sendo uma do Programa de Pós-graduação em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, outra do Programa de Pós-graduação em Educação e outra do Programa de Pós-graduação em Geografia; e uma (1) tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Geografia Física da Universidade de São Paulo (USP). Por isso, suas escolhas para dialogar e compor o quadro 1 com seus respectivos nomes, autores e resumo.

Este levantamento demonstra o quanto é incipiente pesquisas sobre o currículo, a escola, a Geografia na várzea amazônica e que o padrão escola-urbana predomina nas investigações. Diante da diversidade natural, social cultural é importante pensar essa diversidade também no âmbito escolar, neste caso, nas escolas da água.

As quatro (4) pesquisas, no geral, abordam a percepção do espaço vivido pelo estudante de várzea, o currículo oficial e o proposto e, como se articulam os saberes e o cotidiano desses sujeitos com o currículo. Tais estudos tem como intenção mostrar que estes sujeitos conhecem e pertencem à várzea, vivem uma dinâmica diferenciada ao longo do ano devido a

sazonalidade do rio e, a partir desta, possuem relações simbólicas e experiências com/nesse lugar, o que se constitui como possibilidades didáticas para o ensino e aprendizagem em Geografia e evidenciando a necessidade de um currículo diferenciado. As pesquisas destacam também a percepção do lugar para os estudantes da várzea, seus conhecimentos para a compreensão do significado do ensino de Geografia e para a construção de um currículo multicultural.

Na dissertação “A Geograficidade de Estudantes da Zona Rural de Iranduba-AM: A Percepção Ambiental no Percurso Casa/Escola” o objetivo do trabalho procura compreender a Geograficidade construída pelos estudantes da zona rural no município de Iranduba, a partir da experiência com o lugar que esses vivenciam ao longo do percurso de sua casa até a escola. Nesse sentido, a geograficidade é vista como o elo de pertencimento ao lugar, fruto das experiências desenvolvidas e percebidas nas relações sociais, econômicas, culturais. Nesse caso, Duarte (2018) enfatiza a geograficidade a partir da experiência dos estudantes com o lugar, como é a relação e percepção destes com o ambiente.

Na pesquisa “O Currículo da Escola de Várzea e o Ensino de Geografia em Parintins” o intuito é analisar o currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia em Parintins, a partir do currículo oficial e o vivenciado. Souza (2006) destaca o currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação e o que se efetiva, elencando elementos do próprio município de Parintins-AM como possibilidade para a construção de um currículo diferenciado e das vivências dos alunos para uma Geografia viva.

No trabalho “Percepção e Ambiente: O Lugar e a Paisagem na Percepção dos Estudantes das Comunidades de Várzea na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Tefé-AM)” a finalidade é compreender o lugar e a paisagem na percepção dos estudantes. Nesse sentido, Souza (2018) enfoca na percepção do lugar e da paisagem pelos estudantes e moradores da várzea.

Na tese “A Geografia nas Escolas das Comunidades Ribeirinhas de Parintins: Entre o Currículo, o Cotidiano e os Saberes Tradicionais” o objetivo está em compreender a articulação entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais preexistentes na história de vida dos estudantes que frequentam as escolas ribeirinhas do município de Parintins, evidenciando os tipos de efeitos

que geram nos seus matizes e nas suas representações sociais, culturais e históricas do lugar. Para tanto, Souza (2013) aprofunda o olhar para perceber a geografia e a cartografia nas escolas de uma comunidade de várzea e uma de terra firme em Parintins a partir de desenhos realizados pelos alunos.

Tais experiências demonstram a diversidade social, cultural, educacional do nosso país, bem como as potencialidades e necessidades em se pensar a formação do professor, o currículo, a prática em contextos diferenciados.

Os trabalhos também ressaltam práticas simples que auxiliam a diminuir o distanciamento entre a escola e o cotidiano do estudante, a Geografia e o currículo dos conhecimentos aprendidos em seus espaços de vivência, o ouvir e a reflexão como propulsores de uma prática significativa.

Vivenciar a escola de várzea, ouvir os estudantes e aprender com eles em suas atividades diárias nos faz pensar como ele aprende a se localizar nas andanças no meio da floresta de várzea, no rio, como podemos relacionar a Geografia da sala de aula com seus saberes.

No quadro a seguir estão as pesquisas selecionadas nesse estudo e suas principais ideias.

Quadro 1 – Trabalhos pesquisados sobre várzea, escola e Geografia.

Autor	Título
DUARTE, Fabíola Rocha. (2018)	A geograficidade de estudantes da zona rural de Iranduba, AM: a percepção ambiental no percurso casa-escola.
A autora coloca em destaque as vivências dos alunos, relacionando-as com os períodos de cheia e vazante do rio, como eles percebem seu lugar e como suas vivências se relacionam com a escolar. A partir dos “óculos” da fenomenologia traz os conceitos de geograficidade, lugar, espaço-tempo e descreve a experiência dos alunos em seu percurso de casa para a escola pelo rio Solimões e pela estrada como fontes de aprendizagem.	
SOUZA, José Camilo Ramos. (2006)	O Currículo da Escola de Várzea e o Ensino de Geografia em Parintins.
O autor faz uma análise do currículo proposto pela Secretaria Municipal de Educação para as escolas rurais de Parintins e do ensino de Geografia a partir das vozes da Secretaria, da direção da escola, professores e	

<p>estudantes da 5ª série. Traz um breve debate acerca do currículo e suas teorias, do conceito de escola, dos PCNs, da proposta curricular adotada na várzea e propõe os aspectos geográficos do município de Parintins-AM como possibilidade de conteúdo curricular, a fim de fortalecer o sentimento de identidade do estudante da escola de várzea.</p>	
<p>SOUZA, Rondinelly Pereira de. (2018)</p>	<p>Percepção e Ambiente: O Lugar e a Paisagem na Percepção dos Estudantes das Comunidades de Várzea na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Tefé-AM).</p>
<p>A autora propõe compreender as percepções dos estudantes e moradores da comunidade de várzea Nossa Senhora do Perpétuo Socorro a partir de entrevistas e mapas mentais. Por meio deles busca entender o lugar vivido, sentido, percebido pelos estudantes e constata uma relação estreita destes com o lugar e a paisagem a partir de experiências vividas, das relações que cada um tem com o meio e das maneiras de viver na comunidade.</p>	
<p>SOUZA, José Camilo Ramos. (2013)</p>	<p>A Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais.</p>
<p>O autor dar destaque acerca do mundo percebido dos sujeitos-estudantes de duas escolas situadas em uma comunidade de várzea (escola da água) e uma comunidade de terra firme a partir da relação currículo-cotidiano-saberes tradicionais. Para tanto, aponta a cartografia como um meio de conhecer as vivências dos estudantes, partindo do desenho e do saber tradicional como possibilidades de ensinar e aprender Geografia.</p>	

3 TOMANDO OS REMOS, DESATRACANDO O BARCO: PERCURSOS REALIZADOS.

*“No estirão das incertezas
vou cumprindo os desafios
Em mim correm as correntezas
vão pro mar todos os rios”*

(Música Caminheiro das águas – Raízes Caboclas, 2010).

Traçando minha navegação me deparei com os remos, meus suportes teóricos que foram minha bússola no “desbravar” a várzea. Desatracuei o barco do cais com um percurso em mente: atravessar o rio Tapajós e seguir no Amazonas com a rede, a mochila, o olhar atento e curioso ao que me cerca, sem saber o que iria encontrar, titubeando nas águas dos rios.

A várzea foi o meu lócus de encontro com o rio, a comunidade, a escola, os alunos; de descoberta e de aprendizado, onde iria olhar e aprender com o Outro. Porém, diante da pandemia do coronavírus e a necessidade do isolamento social, a proposta de vivenciar a várzea foi interrompida, as estratégias de pesquisa repensadas e o contato com os sujeitos da pesquisa foi limitado.

Como citado anteriormente, o município de Santarém é formado por bairros; comunidades/vilas de planalto situadas em uma área mais elevada ao longo da rodovia Curuá-Una (PA-370) e da rodovia Santarém-Cuiabá (BR-163); comunidades/vila de assentamento agroextrativista do Eixo-forte localizadas às margens da rodovia Everaldo Martins (PA-457) e Fernando Guilhon; comunidades ribeirinhas divididas em comunidades de rios ou terra firme ao longo dos rios Tapajós e Arapiuns que não sofrem inundação e, em comunidades de várzea, na qual tem em sua dinâmica a cheia e a vazante.

A Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED) tem sua gestão baseada nessa divisão supracitada, com os departamentos de cada localidade para melhor gerir as ações educacionais no município, como demonstra o quadro 02:

Quadro 2 – Localidades e escolas do município de Santarém.

Escolas municipais por localidades no município de Santarém-PA.	
Localidade	Quantidade
Área urbana	58 escolas e 38 unidades e centros de Educação Infantil.
Planalto	92 escolas.
Rios (5 regiões):	216 escolas e anexos.
- Arapixuna; - Arapiuns (terras indígenas); - Lago Grande; - Tapajós (terras indígenas); - Várzea (comunidades quilombolas).	35 escolas.

Fonte: Elaboração própria (2020) com base na entrevista (2019).

Há alguns destaques a serem feitos: a SEMED classifica as comunidades de rios em cinco (05) regiões, como visto no quadro anterior, na qual em duas delas existem comunidades indígenas. Dentro da área de rios há a região de várzea (com comunidades quilombolas), com o total de quarenta e sete (47) comunidades. Em cada uma delas há uma escola, no entanto, destas, trinta e cinco (35) são geridas pelo setor de várzea e as demais são geridas pelo setor de planalto, mesmo estando em região de várzea. Essa forma de organização é antiga e não houve informação acerca do motivo dessa classificação.

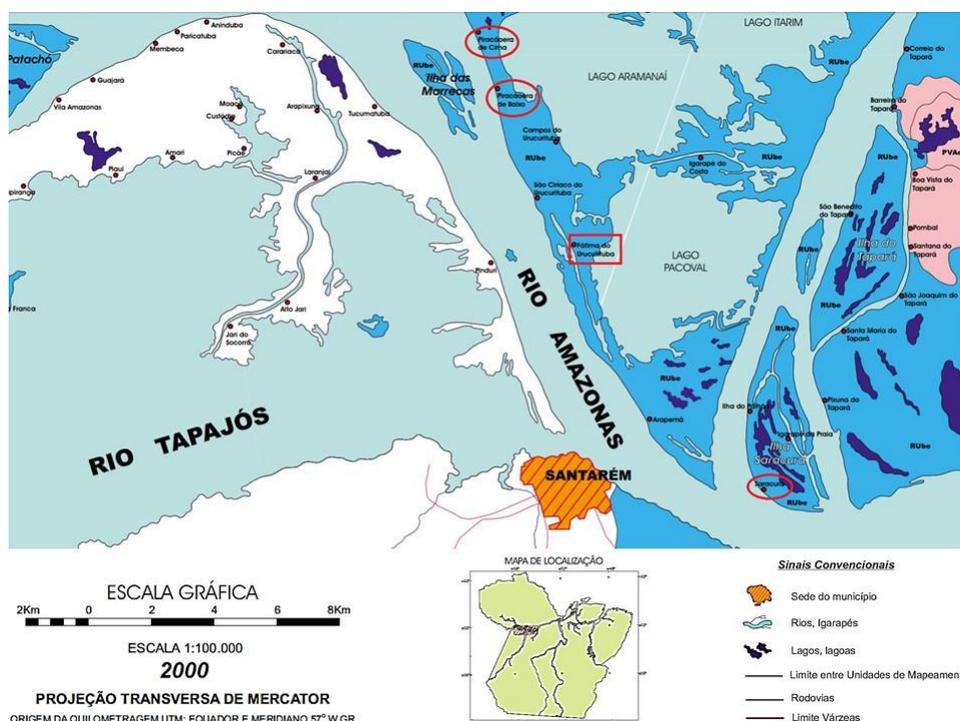
A região de várzea foi o destino de minha navegação porque lá surgiu, a partir dos campos realizados durante a graduação, o problema desta pesquisa.

O início das atividades ocorreu no segundo semestre de 2019 com a ida na Secretaria Municipal de Educação de Santarém (SEMED), a fim de obter informações acerca da classificação das escolas do município e dentre essa, a escola de várzea, objetivando conhecer as comunidades que fazem parte dessa classificação, seu currículo e suas especificidades (Apêndice A).

A partir da entrevista com a coordenadora do setor de rios da SEMED, na qual a escola de várzea está inserida, foi-me repassado informações sobre as comunidades mais próximas da cidade, as que possuem transporte comercial e contatos de diretores que atuam nessas escolas.

A partir das informações selecionei quatro comunidades de várzea mais próximas e entrei em contato com a direção das escolas: Comunidade de Saracura, Piracoera de Cima, Piracoera de Baixo e São Ciríaco do Urucurituba (mapa 2). A comunidade de Saracura por ser uma comunidade quilombola havia a necessidade de primeiramente entrar em contato com a presidente da comunidade, o projeto de pesquisa passar pelo comitê e quanto a visita poderia ser realizada, no entanto, não havia embarcação comercial, apenas dos moradores, tendo que combinar com eles a viagem. Das comunidades Piracoera de Cima e Piracoera de Baixo não obtive resposta para visita e/ou desenvolvimento da pesquisa, apenas da direção da escola São Ciríaco.

Mapa 2 - Localização das comunidades pré-selecionadas.



Fonte: Elaboração própria (2021), adaptado de EMBRAPA, 2000.

Assim, das 35 escolas/comunidades de várzea escolhi navegar para a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Ciríaco (fotografia 7) na comunidade de São Ciríaco do Urucurituba, devido à proximidade (cerca de uma hora e trinta minutos do porto da cidade), aos contatos estabelecidos com a comunidade e a escola, e à logística de transporte, pois algumas comunidades não possuem transporte fluvial comercial.

Fotografia 7 – Escola São Ciríaco.



Fonte: Professor da várzea, 2019.

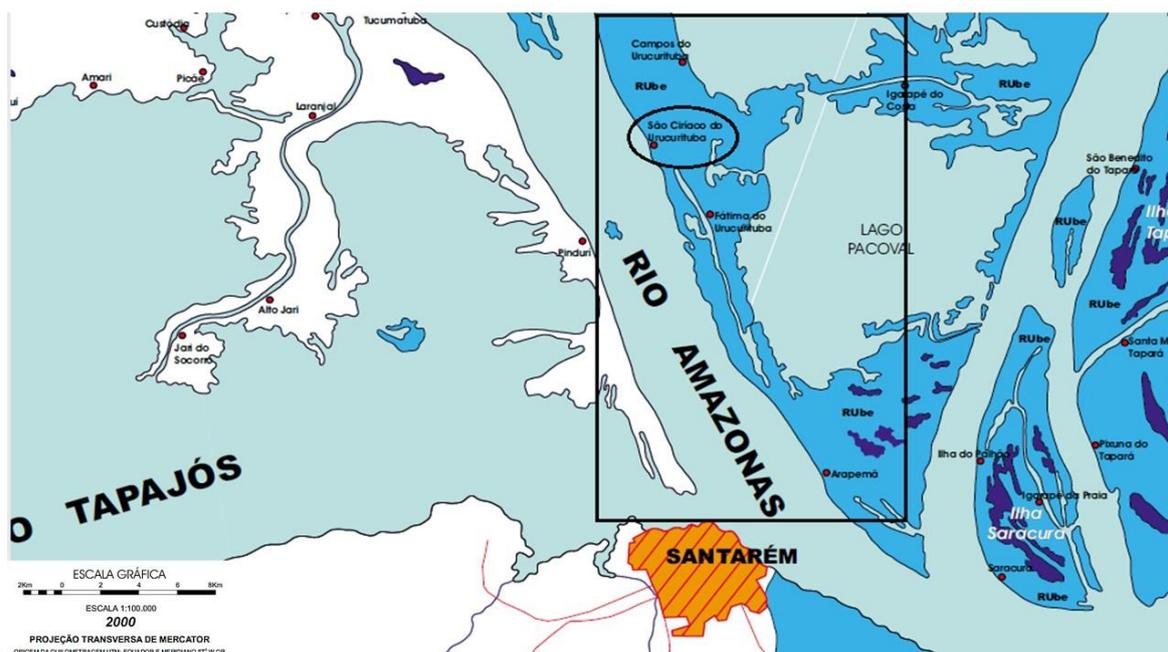
3.1 A comunidade e a escola São Ciríaco.

De acordo com informações dos moradores, a comunidade São Ciríaco do Urucurituba se originou a partir da chegada de um casal - não se sabe bem o ano - e o nome está relacionado ao padroeiro da comunidade, São Ciríaco. Ele se tornou padroeiro depois que acharam um objeto com um formato de santo, após a confirmação de que era um santo católico os moradores se reuniram e compraram a sua imagem, e também está relacionado à grande quantidade de urucuzeiros, árvore que tem como fruto o urucu.

Com base no relato de uma moradora¹⁵, antes de São Ciríaco se tornar comunidade, era denominada de localidade de Urucurituba, abrangendo áreas que hoje são as comunidades de Arapemã, Fátima do Urucurituba e Campos do Urucurituba, como mostra o mapa 3. Como havia apenas o padroeiro São Ciríaco, quando ocorria festa, toda a localidade se reunia na sede para festejar. Após a divisão, cada comunidade tem seu padroeiro e seu festejo.

¹⁵ Diálogo com uma das moradoras mais antigas sobre a história da Comunidade.

Mapa 3 – Grande área do Urucurituba.



Fonte: Elaboração própria (2021), adaptado de EMBRAPA, 2000.

São Ciríaco do Urucurituba (mapa 4) está localizado à margem esquerda do rio Amazonas, na região de várzea, com uma população em torno de 339 habitantes.

As principais fontes de renda da população estão baseadas na agricultura, principalmente de jerimum, mandioca, feijão, hortaliças para vender na cidade; na pesca; e em pequeno porte criação de gado, além dos aposentados e funcionários públicos.

Acerca das moradias e instituições sejam religiosas, de saúde, clubes esportivos, todos são construídos em madeira, palafitas, em virtude do fenômeno das terras caídas e da cheia do Amazonas¹⁶.

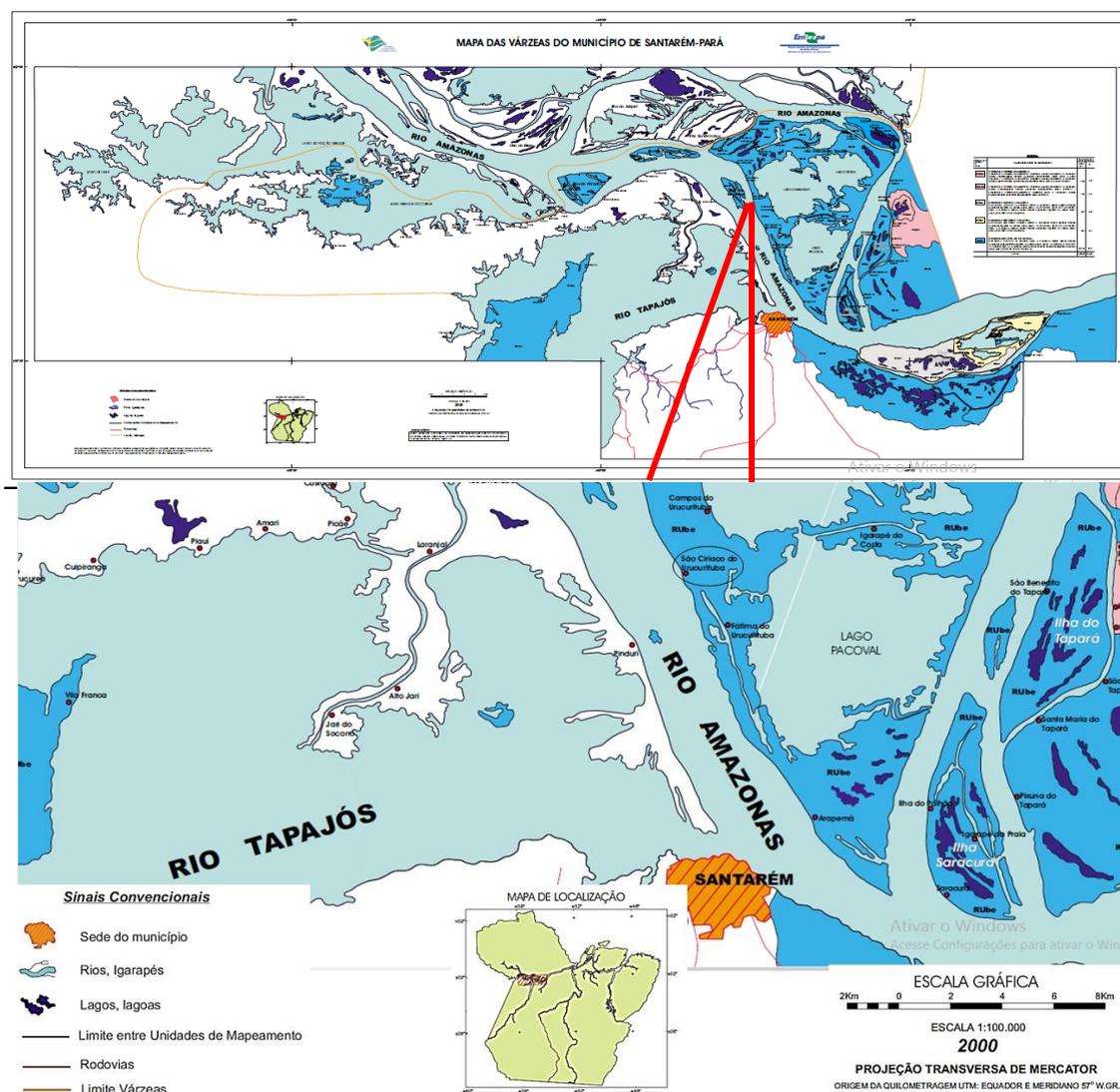
Quanto a organização da comunidade há quatro (4) clubes de futebol¹⁷, (1) uma Associação Comunitária de Agricultores, Pescadores e Criadores de São Ciríaco do Urucurituba (ACAPCSCU), três (3) igrejas¹⁸, um (1) posto médico que fica atrás da escola e um (1) barracão para o Ensino Modular, esse é regido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) com o calendário “normal” de fevereiro/março a dezembro.

¹⁶ Dados disponibilizados pela gestora da escola da comunidade.

¹⁷ Grêmio, São Francisco, São Jorge e Esporte.

¹⁸ Igreja Católica, Igreja da Paz e Assembleia de Deus.

Mapa 4 – Várzea de Santarém e localização da comunidade São Ciríaco do Urucurituba.



Fonte: Elaboração própria (2020), adaptado de EMBRAPA, 2000.

De acordo com informações do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola (2019-2020), por volta de 1940 as aulas na comunidade eram ministradas nas residências de pessoas que tinham maior poder aquisitivo, pois contratavam professores para dar aula. Com o tempo outras crianças também foram participando das aulas nas residências, o número de alunos foi aumentando, então em um barracão criaram a primeira escola multisseriada, na qual participavam desde crianças até adultos.

Com a necessidade de uma estrutura escolar na comunidade, moradores se reuniram e conseguiram construir a primeira escola municipal em 1974. O prédio possuía duas salas onde funcionava bisserie, turmas de 1^a e 2^a, 3^o e 4^a séries e a merenda escolar era preparada pelas mães em fogão a lenha.

Anos depois ocorreu a contratação de novos professores e em 1984 foi construída outra escola em um terreno cedido por uma moradora, passando a existir duas escolas na comunidade. Em 1997, uma comissão formada por moradores conseguiu a construção de uma escola mais estruturada: a Escola São Ciríaco, nome escolhido em homenagem ao padroeiro da comunidade.

Contudo, em 2008 a escola foi atingida pelo fenômeno das terras caídas e teve que ser interditada. Posteriormente, foi construído um novo prédio mais distante da margem do rio que voltou a funcionar em 2009 e inaugurado no ano seguinte (fotografia 07 p. 40).

Assim, em 07 de agosto de 2010 a escola São Ciríaco foi inaugurada. Funciona como uma escola polo, possuindo duas escolas anexas localizadas em duas comunidades próximas (Campo do Urucurituba/Aramanaí e Pindurí), atendendo a Educação Infantil (Pré I e Pré II), o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) no turno matutino e o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) no turno vespertino, com um total de 71 alunos no ano letivo 2019-2020. No ano de 2021 ocorreu uma mudança do 5º ano separar do 3º e 4º ano e passar para o turno vespertino.

As classes multisseriada e modular são comuns nas comunidades, não somente de várzea. Isso ocorre muitas vezes por falta de investimento em um prédio escolar com mais salas de aula, em professores para atuar em uma série e disciplina, resultando em uma sala de aula com multisséries e o professor ter que ministrar várias disciplinas para turmas de 1º ao 5º ano ao mesmo tempo.

A organização das escolas de várzea está atrelada à dinâmica de cheia e vazante do rio Amazonas, tendo o início do ano letivo em agosto e término em abril, assim, tanto a comunidade quanto a escola estão adaptadas a essa dinâmica.

A estrutura da escola é de palafita, construída em madeira a fim de que com a cheia não alcance o assoalho (fotografia 8), no entanto, sua altura já diminuiu bastante com a quantidade de sedimentos depositados e no ano de 2021 devido a cheia ter sido mais intensa a água avançou (fotografia 9).

Fotografia 8 – Escola São Ciríaco em madeira, embaixo o assoalho.



Fonte: Acervo próprio (agosto de 2021).

Fotografia 9 – Cheia na Escola São Ciríaco.



Fonte: Diretora da escola (maio de 2021).

Por viver essa sazonalidade do rio Amazonas, no período da cheia os professores e alunos procuram organizar os equipamentos para não molhar. Geralmente quando a cheia se intensifica as aulas já têm terminado e os materiais da escola são suspensos, como ocorreu no ano de 2021. No período de vazante tudo volta ao lugar, continuam plantando, criando animais no quintal e se preparando para a próxima cheia, pois não sabem se no ano seguinte será mais ou menos intensa. Observar a dinâmica do rio, sua subida e descida a cada ano faz parte do cotidiano dos habitantes da várzea, o (re)começar também, pois iniciando a vazante, todos se (re)organizam novamente para executar suas atividades no verão.

Como a cada ano às margens são erodidas, na fala deles, “o barranco cai” é necessário que cada morador construa seu porto tanto para ancorar as embarcações quanto para facilitar o acesso às suas residências, assim, aproveitam o barranco para fazer degraus e (re)construir pontes (fotografia 10).

Fotografia 10 – Entrada da Escola São Ciríaco.



Fonte: Acervo próprio (2020).

O barranco é o ponto de encontro seja para trabalhar na pescaria, para alcançar sinal telefônico, para o lazer ou para contemplar o pôr do sol, é lugar de saída e de chegada, pois a única via de acesso e ligação com outros lugares é o rio.

Assim, o deslocamento dos alunos à escola ocorre por meio de barco, realizado por transportadores contratados por uma empresa terceirizada que presta serviço à SEMED.

Quanto à estrutura, o prédio da escola São Ciríaco possui cinco (5) salas de aulas, uma (1) cozinha e dois (2) depósitos, dois (2) banheiros, uma (1) secretaria, uma (1) sala da direção e um (1) refeitório. Também há um (1) barracão com duas (2) salas de aula usadas pelos alunos do Ensino Modular e uma (1) casa do professor com três (3) quartos para os docentes/diretora do ensino regular e um (1) quarto para os professores do Ensino Modular¹⁹, uma (1) cozinha e um (1) banheiro.

Há de se destacar que a escola precisa de uma reforma²⁰, haja vista que a madeira já é antiga e com as cheias se deterioram com mais intensidade, além dela, a casa onde os professores ficam também precisa ser reformada, tendo em vista que a madeira de um dos cômodos está bem deteriorada, correndo risco de desabar. No local não há energia elétrica, sendo necessário os professores fazerem suas atividades à luz de vela e lanterna.

Mesmo com todas as dificuldades a gestora, professores e demais funcionários se organizam com torneios, festejos e vendas para conseguirem melhorias, como por exemplo, as caixas d'água e o motor de luz que foram adquiridos dessa forma. No entanto, com a pandemia não foi possível realizar eventos e arrecadar fundos para investir na escola. Ressalta-se, nesse contexto, o trabalho extra da equipe a fim de minimizar as dificuldades na escola e a necessidade de uma atuação mais efetiva do poder.

Quanto a estadia e a mobilidade dos educadores, os que possuem casas na cidade como a diretora e os professores chegam à escola na segunda-feira e retornam à Santarém na sexta-feira, exceto o professor de Geografia/História/Estudos Amazônicos²¹ que mora na comunidade Campos do Urucurituba/Aramanaí e os demais funcionários como a secretária (1), as serventes (2), vigia (1) que moram na Comunidade São Ciríaco do Urucurituba.

As aulas iniciam às 13:00 horas, exceto na segunda que começa às 13:15 por conta do horário que chega a embarcação com os professores e na sexta que inicia às 12:00 devido ao horário do barco para o retorno dos docentes à cidade, sendo o tempo de cada aula de 45 minutos. Segundo a gestora da escola no turno matutino funciona os Anos iniciais com a bisserie: 1º

¹⁹ O Ensino Modular tem como objetivo expandir as oportunidades educacionais nos níveis fundamental e médio para a população do interior. Ocorre em módulos, primeiramente um módulo/disciplina, para posteriormente iniciar outro módulo/disciplina.

²⁰ Em fevereiro de 2022 foi assinada uma Ordem de Serviço (OS) para construção, reforma e ampliação de dez (10) escolas na região de Várzea, incluindo a escola São Ciríaco.

²¹ Começou a fazer parte do quadro docente na escola em 2021.

e 2º ano, 3º e 4º ano por conta da quantidade de alunos e no turno vespertino uma turma de cada, do 5º ao 9º ano.

Em relação à energia elétrica, a mesma é fornecida pelo grupo gerador próprio da escola (motor de luz), entretanto, não atende a casa do professor, sendo utilizado vela. Em relação à água é utilizada do rio Amazonas por um sistema de mangueirão que capta e abastece as caixas d'água que serve para o banho e lavar a louça. Para o consumo há uma escala mensal em que a cada semana os professores se dividem e levam saca de gelo para condicionar os alimentos perecíveis e galão de água mineral.

Todas essas informações consistem na geografia existente na várzea atrelada à Geografia cultural, econômica, da população que não está no componente curricular da escola, mas são vivenciadas no cotidiano do estudante.

Nas observações, conversas com estudantes, direção e moradores a escola tem um papel fundamental, representa um lugar de possibilidades. Possibilidade dos filhos estudarem, adquirirem conhecimento, terem uma profissão e contribuir com a comunidade no futuro, como muitos dizem “ser o enfermeiro, médico da comunidade”. Dessa maneira, destaco a relevância do papel da escola na várzea e a necessidade da atuação do poder público com merenda frequente e de qualidade, materiais didáticos, espaços apropriados para o lazer, o aprendizado.

3.2 O movimento da pesquisa.

Entre um banzeiro e outro – movimento do rio quando passa as embarcações – entre enchente e vazante o movimento da pesquisa navegou, com o intuito de trazer reflexões acerca do currículo, da Geografia escolar e das geografias menores na escola de várzea.

Ao chegar ao porto – lugar de chegadas e partidas - olhei a imensidão do rio e as expectativas do que encontrar foi aumentando por não saber com o que iria me deparar. O primeiro contato com a comunidade São Ciríaco do Urucurituba ocorreu em janeiro/fevereiro de 2020, objetivando conhecer a escola, a comunidade e conversar acerca da proposta de pesquisa.

A viagem a essa comunidade foi repleta de aventuras. Primeiro porque navegar no rio Amazonas impõe desafios, tem hora e percurso certo em cada

período do ano, mas também foi repleta de beleza e diversidade, ao contemplar o encontro das águas dos rios Tapajós e Amazonas, os pássaros sobrevoando a floresta e procurando alimento no rio e os estudantes às margens embarcando para irem à escola.

Uma das situações observadas nessa primeira aventura foi a mudança de rota devido ao vento forte, segundo foi o desembarque no “porto” de entrada da escola, haja vista que o barranco estava cedendo, e o terceiro momento foi se aventurar a andar pela trilha de destino à escola, no meio da floresta, com o barulho dos animais (fotografia 11).

Fotografia 11 – Entrada da escola (à direita acesso à escola e a frente posto de saúde da comunidade).



Fonte: Acervo próprio (2020)

Ao chegar à comunidade a curiosidade aguça, o olhar atento tenta captar e compreender a dinâmica da natureza e humana que ali se desdobra. A chegada foi bem receptiva e acolhedora. Fui recepcionada pela gestora da escola, apresentada às serventes, secretária e professores, almocei juntamente com eles e fui nas salas de aula conversar com os alunos.

A primeira visita foi crucial para estabelecer relações e pensar a pesquisa. Nessa, conversei com a direção, alunos, professores do turno vespertino e alguns comunitários, podendo perceber os desafios enfrentados, os anseios, as lutas diárias, o trabalho no roçado, as confraternizações à lamparina²², as brincadeiras na hora do intervalo. Também adquiri algumas informações sobre a comunidade e a escola a partir do Projeto Político Pedagógico, de entrevista semiestruturada com a diretora, com uma das moradoras mais antigas e de alguns registros fotográficos, retratados no capítulo sobre o currículo na várzea.

Nessa primeira viagem a pretensão era retornar no mesmo dia, no entanto, por falta de embarcação à tarde, fiquei na comunidade, retornando no outro dia pela manhã.

Mesmo com esse contratempo, minha estadia na comunidade foi bem-vinda, fiquei na casa onde os professores residem, pude experienciar práticas comuns na várzea, mas que para mim foram vivenciadas na infância e que hoje já não era mais tão comum, como andar com vela pela casa e lanterna pelo caminho, ir à beira do rio procurar sinal de rede de telefone para falar com a família, tive a oportunidade de conversar com moradores sobre a história da comunidade, com os funcionários da escola acerca de suas vivências na várzea, além de participar de um aniversário na casa de uma comunitária (capítulo 6).

Toda vez que se chega à comunidade é como se fosse a primeira vez, sempre se é bem recebido, acolhido, é um momento como se o visitante fizesse parte daquele lugar.

As observações e conversas foram fundamentais para pensar as geografias na várzea, seja a aprendida em sala de aula, quanto as desenvolvidas na vida diária, impulsionando reflexões e dando suporte para traçar a pesquisa acerca do currículo, da Geografia escolar e das geografias menores.

Com os contatos estabelecidos, retornei à Porto Alegre e programei o início das atividades na comunidade para o segundo semestre de 2020, especificamente para o mês de agosto quando se inicia o ano letivo na várzea. Contudo, assim como as águas dos rios ficam turbulentas e o banzeiro avança às margens da várzea, assim também foi o momento da pesquisa: um

²² Espécie de lâmpada à base de óleo diesel, querosene.

momento marcado pelo distanciamento social em decorrência da pandemia em nível global causada pelo SARS-COV-2, que tem como doença o coronavírus, não sendo possível realizar as atividades em campo de forma presencial. Dessa forma, a condução da pesquisa exigiu uma readequação na maneira de pesquisar e um repensar de tempo e técnicas de coleta.

Com meu retorno à Santarém no final do segundo semestre de 2020, me informei acerca do desenvolvimento das atividades na escola São Ciríaco, na qual havia ocorrido o planejamento das atividades remotas do dia 01 a 14 de setembro de 2020 e no dia 15 ocorreu a primeira entrega de atividades aos pais. Dessa maneira, os instrumentos de coleta de dados foram repensados e readequados à essa conjuntura de atividades remotas.

A proposta metodológica buscou escutar os sujeitos da escola para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer os processos de ampliação de uma escola, um currículo e geografias que trabalhe a pluralidade, as diferenças, a cultura, o cotidiano, tendo *professores e alunos como protagonistas*, sujeitos que praticam a realidade, ou seja, que tecem o cotidiano da escola.

No que diz respeito ao *currículo* (formal, praticado, oculto?) me interessei pelas concepções de currículo que permeiam o espaço escolar para entender a organização dos espaços-tempos, as relações professor-aluno, família-escola, a escolha e organização dos conteúdos, a cultura, as diferenças. Nesse sentido, pensar o currículo da escola para além do formal implica viver seu cotidiano, entender que a escola tem uma cultura particular.

Em relação à *Geografia escolar*, minha pretensão foi voltada para o seu “fluir” em sala de aula, como esta se configura e como o educando a percebe. A Geografia escolar apresenta particularidades, está permeada pelas diretrizes institucionais, pela própria ciência e pelo cotidiano de cada escola, onde se situa a relação entre os sujeitos e as percepções de mundo que ali cercam.

E quanto às *geografias menores* - entendida como a geografia que não está no currículo oficial, nos livros didáticos, não é legitimada - propus reverberar estas, a partir dos saberes, cultura dos sujeitos, o que entendem por Geografia e qual a relação com sua vivência na várzea. Interessa-me perceber que geografias estão imbricadas no cotidiano dos sujeitos e como se relaciona com a Geografia maior.

Entendo que a prática de ensino e o trabalho docente não estão relacionados somente a alunos e professores. A Geografia escolar por

exemplo, está inserida em um contexto maior, a escola, e esta, articulada ao contexto social. Por isso, para compreender a Geografia escolar na várzea, bem como as geografias dos alunos, relacionei com o contexto da escola e da comunidade.

O meu percurso foi permeado a partir dos *estudos com o cotidiano*. E por quê? Pensar o currículo, a Geografia em sala de aula e a potencialidade de emergirem geografias menores, me fez (re)pensar minhas práticas, me desafiou a ampliar os horizontes sobre a escola, a Geografia, a várzea, causando inquietações em pensar o que iria encontrar e, principalmente, “balançar” com as formas que aprendi de “pensar e fazer ciência” – os saberes cotidianos não são considerados científicos, a ideia de separar sujeito e objeto, noções generalizantes – sobressaindo a incerteza, a dúvida permanente, pois “cada vez que caímos nestas armadilhas [certezas], a pesquisa confirma o já sabido e perdem-se, coletivamente, oportunidades para revelar e afirmar a complexidade do campo educacional” (FERRAÇO, 2007, p.80, colchete meu).

Ainda, como destaca Ferraço (2007), pesquisar com o cotidiano da escola revela que sempre estamos em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos lugares, tanto como alunos quanto como professores, estamos sempre retornando, “de onde, de fato, penso que nunca saímos” (p. 80).

Dessa maneira, os estudos com o cotidiano da escola acontecem nas situações do dia a dia, por entre as frações vividas e só fazem sentido se for trabalhado com as pessoas que praticam esse cotidiano. Assim, considero que os professores e alunos da várzea são “os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas” (FERRAÇO, 2007, p. 78).

Desse modo, minha busca foi tentar entender o que acontece na sala de aula da escola de várzea, que Geografia se encontra e quais poderiam emergir a partir dos sujeitos que vivem, convivem, criam, praticam, ocupam esse cotidiano.

Para isso foi imprescindível estar aberta a possibilidades, haja vista que é necessário um “mergulho” no cotidiano da escola. No entanto, devido a pandemia esse “mergulho” ocorreu de forma virtual, não sendo possível realizar o campo na várzea como previsto para o segundo semestre de 2020.

Um estudo na linha de Ensino de Geografia e na área de Ciências Humanas reconhece que os sujeitos da pesquisa possuem singularidades, subjetividades e que tecem suas ações diariamente. Assim, partindo de que as observações, as descrições, as entrevistas narrativas com os sujeitos da várzea foram fundamentais para a análise da temática, a pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa.

Esta, conforme Ramires e Pessôa (2013) tem como preocupação o processo, o desenrolar da pesquisa e não simplesmente os resultados, além de ter no ambiente natural, nesse caso a várzea, como fonte direta dos dados destacando-se a ênfase na interpretação do significado das ações sociais.

O caminho metodológico traçado compreende dois momentos: a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo. A primeira, compreende ao levantamento bibliográfico acerca dos eixos norteadores da pesquisa: Currículo, Geografia Escolar e geografias menores, a qual buscou-se os principais autores desses eixos para embasar a pesquisa.

Acerca dos termos éticos da pesquisa inicialmente foi passado à direção da escola e professores o termo de consentimento com a proposta da pesquisa (Apêndice B) e aos estudantes também (Apêndice C).

Na pesquisa de campo foi realizada a análise dos documentos (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Curso de Geografia) e conversas com a direção, estudantes e professores sobre a realidade escolar e suas práticas cotidianas a partir da organização dos espaços-tempo, das relações comunidade-direção-professor-aluno. Como não foi possível acompanhar as aulas observei os planos de ensino e realizei entrevista narrativa com os professores da escola, a fim de conhecer o(s) currículo(s) da escola de várzea.

Para tanto, penso ser necessário viver o cotidiano escolar, o que inclui o que é formal, as relações desenvolvidas e realizar as anotações de campo, permitindo perceber a realidade vivida dos sujeitos da escola de várzea da comunidade São Ciríaco do Urucurituba. Essas vivências foram observadas em dois momentos de campo, um antes da pandemia (janeiro-fevereiro de 2020) e outro, no retorno das aulas presenciais em agosto de 2021.

Acerca da entrevista narrativa (Apêndice D), busquei escutar os professores com o intuito de conhecer as concepções de currículo que pensam e que se constrói na escola de várzea. Essa entrevista semiestruturada foi

realizada de forma online por meio de um aplicativo de mensagem instantânea no período de abril a junho de 2021. Além da entrevista também ocorreu conversas com os professores ao longo dos meses seguintes.

Desenvolvi também um questionário com questões mais abrangentes/pessoais (Apêndice E) com o intuito de identificar a percepção dos estudantes da várzea acerca da Geografia escolar e as relações com seus saberes, práticas, comportamentos e valores a fim de potencializar as geografias menores, e a relação da geografia do aluno com a escolar.

A escola atua desde a Educação Infantil ao Fundamental II. Os sujeitos da pesquisa foram os alunos do 6º ao 9º ano, por possuírem a disciplina Geografia como componente curricular separado e devido a quantidade de estudantes serem pouco procurou-se abarcar e ouvir todas as faixas etárias do fundamenta II.

Essas experimentações estão relacionadas aos seguintes questionamentos: o que se entende por Geografia, qual a sua importância, como ela se relaciona com seu dia a dia.

Propus o desenho como uma prática pedagógica que permite emergir geografias menores e, a partir delas, construir com os educandos proposições acerca das geografias maiores as quais estão sujeitos. A proposta do desenho está atrelada à(s) concepção(ões) que os educandos possuem da Geografia, da várzea e da relação entre essas.

Assim, como Oliveira Jr., (2009) aposta em suas pesquisas nas imagens como forma de aproximar de parcelas do verdadeiro, ele afirma que elas “constituem muito do que nos educa os olhos e muito do que temos disponível para educarmos a nós próprios e aos nossos próximos e distantes estudantes acerca do espaço geográfico” (p. 17), sugeri o desenho como forma de expressar as sensações que os sujeitos da escola de várzea possuem sobre a Geografia e seu espaço-lugar.

O trabalho com o desenho foi norteado a partir de uma questão no questionário (Apêndice E). Inicialmente, os educandos responderam as questões e posteriormente realizaram o desenho. A partir desse, outros questionamentos surgiram havendo a necessidade de desenvolver um outro questionário (APÊNDICE F).

Portanto, mesmo nesse cenário de isolamento social procurei pesquisar na e com a várzea a partir do currículo, da Geografia escolar e das geografias

dos sujeitos, a partir de suas relações com seu espaço-lugar - geografias menores - buscando “implementar devires outros num mundo que parece já estar todo traçado: currículos prescritos e prescritivos, planeta todo mapeado e estruturado, imagens já todas significadas” (OLIVEIRA Jr., 2013, p. 311).

4 O “BANZEIRO” DO CURRÍCULO NA ESCOLA.

*“Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios
E das correntezas vai o desafio, já vai canoeiro” (Composição Ronaldo
Barbosa, 1995).*

Associo o banzeiro, formações semelhantes às ondas do mar que se formam nos rios amazônicos devido o movimento das embarcações, com o movimento do currículo na escola e, nesse caso, relaciono com os desdobramentos que ocorrem na várzea. Assim como o canoeiro enfrenta o banzeiro nos rios, a escola e nós professores estamos nesse movimento de refletir, no ir e vir de enfrentar os desafios do fazer docente.

Mas o que é, para que serve, a quem se destina, como se constrói e como se implementa o currículo?

Os tópicos a seguir abordarão alguns dos sentidos que se tem dado ao currículo, a fim de refletirmos o(s) sentido(s) que temos dado a ele e identificarmos qual(is) tem(êm) passado pelos professores da escola de várzea. Também serão abordadas as teorias curriculares no campo da educação e da Geografia com o intuito de compreendermos os movimentos do currículo historicamente e como se constitui no lócus da pesquisa.

Apesar de traçarmos o histórico das teorias curriculares sequencialmente, sem querer destacar o gradualismo e a ideia de progresso linear, entendo que o movimento do currículo não é evolutivo, mas permeado por hibridismo, com traços do passado no presente. É válido destacar que entre as tendências há várias correntes, sendo apresentadas apenas algumas vertentes delas. Também não há pretensão de argumentar qual a concepção, teoria certa ou errada e sim explicitar as discussões sobre o tema e intentar os discursos de verdade e os inviabilizados.

Estruturar as teorias do currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas desempenha uma função didática, serve de início para a compreensão das primeiras noções teóricas do campo curricular, percebendo as distinções entre elas, bem como nos faz refletir as influências nos sentidos que temos dado ao currículo.

4.1 As “definições” e os sentidos do currículo.

Perguntar o que é currículo, parece simples, porém a resposta não é tão fácil, isso porque ao longo do tempo fomos construindo sentidos para ele. O termo currículo é muito conhecido a todos nós que trabalhamos na escola, mas nem sempre refletimos os sentidos que ele possui. Não é que exista a melhor ou a definição correta de currículo, mas é importante entendermos os sentidos que se tem dado a ele, a fim de construirmos o nosso.

Lopes e Macedo (2011) afirmam que a primeira menção ao termo currículo data de 1633 nos registros da Universidade de Glasgow, não como um campo de estudo, mas seu sentido já estava associado ao plano de aprendizagem, organização da experiência escolar, um dos sentidos que mais se consolidou.

No ambiente escolar é comum associar o currículo com a ideia de organização, grade curricular com as disciplinas, atividades e cargas horárias, plano de ensino, experiências proporcionadas e vividas pelos alunos, no entanto, além disso, há outras questões que perpassam o movimento do currículo na escola que precisam ser discutidas.

Essa concepção vem desde a perspectiva tradicional, na qual enfatizavam o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola segundo critérios científicos, o que foi chamado de currículo formal.

A abordagem sobre o currículo, de modo geral, está atrelada ao conhecimento escolar, entendido como o conhecimento produzido especificamente para a escola, originado dos saberes e práticas socialmente construídas nos “âmbitos de referência dos currículos”.

Estes saberes são selecionados, reestruturados para constituir o conhecimento escolar, passam por um processo de recontextualização. No entanto, há um certo grau de descontextualização dos conteúdos escolares, ou seja, muitas vezes estes, são transpostos à sala de aula a partir de seu contexto de criação, como um produto, não levando em consideração o processo de construção do conhecimento. Por isso, é necessário articulá-los ao contexto escolar, ao cotidiano do aluno, a fim de se evitar a perda do sentido dos conteúdos escolares.

De maneira geral, o currículo se refere às atividades organizadas por instituições escolares, mas também tem sido utilizado para indicar efeitos que não estão explícitos e nem sempre são percebidos claramente pela

comunidade escolar, denominado de currículo oculto. Este, envolve atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e rotina da escola, por exemplo, pelas regras e procedimentos, modos e tempos de organizar o espaço escolar, as turmas, entre outros.

O currículo é o espaço central da atuação pedagógica, nele são organizados os maiores esforços pedagógicos, daí a importância do papel do educador no processo curricular, o que demanda a necessidade de discussões e reflexões sobre o currículo, seja o explicitado ou não.

Além das questões técnicas, procedimentais e de método, o currículo tornou-se um artefato social e cultural, haja vista envolver questões sociológicas, políticas, culturais. Ele não é neutro, mas está implicado de relações de poder, pois dizer o que ele deve ser ou ter, qual identidade ou subjetividade ideal implica em questões de poder (MOREIRA; SILVA, 1994).

Os diferentes entendimentos de currículo perpassam pelos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, as experiências de aprendizagem dos estudantes, os planos pedagógicos, os objetivos a serem alcançados, os processos de avaliação.

Apesar dessa ideia de planejar, selecionar conteúdos e atividades parecer comum, no entanto, nem sempre foi assim. Lopes e Macedo (2011) apontam que na metade do século XIX as disciplinas tinham suas especificidades, com conteúdos e atividades próprias, utilizadas para estimular o raciocínio e a memória, por exemplo. O ensino tradicional e jesuítico operava com tais ideias.

Em 1920 no Brasil com o Movimento da Escola Nova se intensificou a discussão acerca da necessidade de decidir o que ensinar, iniciando os estudos curriculares. Nesse sentido, há várias concepções de currículo que estão relacionadas como a educação é concebida historicamente e das influências teóricas recebidas.

Para entender esse “banzeiro”, ou seja, esse movimento na escola, entendida como um espaço social complexo, na qual há perspectivas divergentes, concepções teóricas e posições político-pedagógicas muitas vezes contraditórias - cujos professores, gestores e comunidade educacional compõem, negociam, constroem, reconstróem ou reproduzem uma certa ordem escolar que nem sempre coincide com das instâncias formais - é

necessário recorrer à origem do pensamento curricular, pois o currículo tem história e está relacionado à organização da sociedade.

Para tanto, apresentarei sucintamente as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo a partir de sua difusão como campo de estudo nos Estados Unidos, onde se originou e desenvolveu; na Europa, onde na Inglaterra foi tema central da Sociologia da Educação e; no Brasil, que foi fortemente influenciado, articulando com o currículo de Geografia.

Assim, para entender melhor sobre o currículo de Geografia e como se configura na contemporaneidade, interessei-me em abordar o processo histórico da Geografia escolar no Brasil a partir do entendimento de que o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em processos de regulação e emancipação.

Pois, abordar sobre o currículo de Geografia, requer mais do que olhar para os conteúdos a serem trabalhados, demanda compreender o pensamento geográfico e sua influência na Geografia Escolar, bem como as transformações das distintas teorias curriculares ao longo do tempo.

O intuito não é discutir a melhor ou a pior corrente do pensamento geográfico e método de análise, mas sim ressaltar que na contemporaneidade, cujo mundo é complexo, contraditório, dinâmico, não é viável entender o mundo como se entendiam no passado, daí a importância de discutir o papel e a relevância da Geografia no mundo atual, outros caminhos, métodos e metodologias de ensino que realmente aproxime o aluno das múltiplas realidades e o faça compreender e transformar seu cotidiano.

4.2 Teorias tradicionais do currículo.

A origem do pensamento curricular brasileiro remonta aos anos de 1920 e 1930, sob influência de autores norte-americanos e teorias elaboradas por pensadores europeus.

Mesmo antes de se constituir um objeto de estudo, o currículo sempre foi alvo de atenção dos que procuravam entender e organizar o processo educativo na escola. Segundo Moreira e Silva (1994), foi no final do século XIX e início do XX, nos Estados Unidos, que começaram a tratar das questões curriculares, na qual permeava a preocupação com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo, ou seja,

procuravam planejar e controlar as atividades pedagógicas a fim de que o aluno não desviasse das metas e padrões pré-estabelecidos.

O contexto em que essas novas ideias surgiram estava relacionado à ascensão do capital industrial, à produção em larga escala, com a necessidade de aumento das instalações e de empregados, aceleração da urbanização, presença de imigrantes nas metrópoles com costumes e condutas diferentes da elite, o que ameaçou a “homogeneidade” da comunidade rural e da cultura americana. Em consequência, era necessário restaurar a escola urgentemente e ensinar as crianças imigrantes os hábitos a serem adotados.

Nesse contexto, a escola recebeu novas responsabilidades, sendo incumbida de adaptar as novas gerações às transformações econômicas, sociais e culturais que estavam ocorrendo, e ser eficiente para adaptar o jovem à nova realidade da sociedade industrial. Assim, a escola e o currículo, que já eram instrumentos de *controle social*, nesse cenário, se intensificam ainda mais.

Os estudos de currículo se desenvolveram em duas tendências principais: o *eficientismo* e o *progressivismo*. Lopes e Macedo (2011) apontam que a primeira defendia um currículo científico associado à eficácia, eficiência e economia. Não tratava da seleção dos conteúdos, mas das tarefas e objetivos em cada disciplina que compunha o currículo. Um dos autores expressivos dessa tendência foi *John Franklin Bobbitt* (1876-1956), que defendeu um currículo que preparasse o jovem para a vida adulta economicamente ativa.

A segunda tendência teve como objetivo a construção de uma sociedade mais harmônica, democrática e menos desigual. A desigualdade era entendida como uma construção social e a educação seria o instrumento de formar indivíduos capazes de atuar na busca de mudanças. Um dos autores que se destacou foi *John Dewey* (1859-1952), que defendia os conceitos de inteligência social e mudança, além de dar importância à experiência das crianças, a fim de diminuir as distâncias entre a escola e o interesse dos alunos.

Dewey defendia que as experiências dos alunos na escola deveriam se conectar com as experiências de fora dela, ter unidade, e os assuntos escolares partir das necessidades práticas para depois avançar. Nesse sentido, cabe questionar: quais são as experiências, as geografias dos alunos da escola de várzea e como são trabalhadas em sala de aula?

O trabalho de Dewey está na base das reformas educacionais ocorridas em alguns estados brasileiros nos anos 1920, difundidas pelos pioneiros da educação, dentre eles, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho.

Articulando as teorias curriculares no Brasil, de início tem-se no Brasil Colônia a educação ministrada pelos jesuítas, diferenciada entre os indígenas e filhos dos colonos, para os primeiros, a educação era voltada à formação religiosa cristã, e para o segundo grupo, uma formação humanista, camuflada pelo amor à pátria com base na leitura poética e romântica da paisagem a partir de textos literários. Os conhecimentos geográficos eram trabalhados relacionados à aprendizagem da leitura e comentários de autores clássicos, pautados em uma Geografia descritiva.

A Geografia tornou-se matéria escolar específica somente em 1831, quando passou a ser requisito nas provas para os cursos superiores na Faculdade de Direito, deixando de ser apenas complemento dos textos literários. Nesse contexto, ela ganha status de matéria, aparece como componente do programa de conteúdos do Colégio Pedro II²³ em 1837 e se torna disciplina obrigatória nos demais colégios brasileiros.

Nesse período, conhecido como Período Regencial (1831-1840), o país foi marcado pela instabilidade política com movimentos separatistas como a Cabanagem no Grão-Pará, a Balaiada no Maranhão, a Sabinada na Bahia, a Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul, e a inserção da Geografia como componente curricular nesse cenário foi fundamental, pois tinha como objetivo ensinar e construir uma “identidade nacional”.

A disciplina se apresentava como uma possibilidade de (re)conhecimento do espaço geográfico brasileiro, a ideia de “nação” atrelada à “unidade nacional” era bem destacada, tinha como particularidade a enumeração e descrição dos aspectos naturais e seu ensino se caracterizava como enciclopédico e acadêmico.

Desde o momento que a Geografia passa a ser requisito nas provas para a entrada nos cursos superiores de Direito e posteriormente sua inserção nas escolas (1831), tornando-se disciplina obrigatória nos demais colégios

²³ O Colégio Pedro II foi fundado em 02 de dezembro de 1837, considerado o primeiro colégio de nível secundarista oficial do Brasil, com a intenção de copiar os Liceus franceses e melhorar o nível de ensino no país, além de promover um projeto civilizatório dedicado à formação da elite no Brasil.

brasileiros até as primeiras décadas do Século XX, o ensino de Geografia pouco sofre transformações, o que se destaca é a *Geografia clássica* ou *Geografia Tradicional*, com base no *Positivismo*²⁴. Desse modo, “de um saber estratégico, a Geografia se tornou um saber “apropriado” pela escola, redirecionado para os alunos”; incorporando “[...] paradigmas vigentes na sociedade, como por exemplo, o ensino enciclopédico, mnemônico, com listas de nomes para serem decorados” (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 2686).

A ideologia do nacionalismo-patriótico era fundamental para a classe dominante, tinha como finalidade, por um lado, acentuar o sentimento de amor à pátria e por outro esconder as questões políticas e sociais do país. Dessa maneira, a Geografia se caracterizou pela:

[...] quase inexistência da abordagem de conteúdos específicos da realidade brasileira até as primeiras décadas do século XX, com exclusão da maioria da população dos bancos escolares, e ainda um currículo escolar mergulhado mais em metodologias enciclopédicas de ensino do que na construção de um “currículo escolar brasileiro” (GONÇALVES, 2011, p. 10).

Embora se firmasse com a ideia do patriotismo, a partir das primeiras décadas do Século XX a Geografia de caráter descritiva, alheia à realidade do aluno, de nomenclatura, na qual privilegiava os nomes e sua decoração, começava a sofrer algumas inquietações em relação à metodologia de seu ensino, inicialmente com poucos professores, mas que em seguida foi ganhando mais adeptos, começando a adentrar os princípios da Geografia moderna nas salas de aula e que teve grande contribuição do professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho, Fernando de Azevedo e outros.

Assim, o contexto da educação brasileira até os anos 1920 caracterizava-se por um ensino excludente, em que uma pequena classe tinha o privilégio em detrimento de uma grande parcela. Hoje muitos têm acesso a educação, no entanto há uma disparidade regional, étnica em relação ao acesso de qualidade. Daí, a necessidade de uma organização do sistema

²⁴ Tem como expoente Augusto Comte. Esse termo origina-se no cientificismo, na qual tem como característica a substituição das explicações teológicas, filosóficas e de senso comum da realidade por postulações científicas e naturais. Afirma que a sociedade possui uma ordem natural e dessa maneira as leis da sociedade estão relacionadas com as leis da natureza, principalmente com a teoria da seleção natural de Charles Darwin – o mais forte sobrevive. Propaga a crença no poder absoluto da razão humana e nas ideias de ordem e progresso.

educacional em que a educação fosse voltada para todos sem discriminação de classe social, objetivo do Manifesto dos Pioneiros.

O Manifesto dos Pioneiros (1932) surgiu em um contexto de reordenação política, no governo de Getúlio Vargas, a partir de inquietações com o intuito de romper com a lógica da transmissão, do professor no centro do processo - muito comum no ensino jesuítico - também, propunha que o Estado organizasse um plano geral para a educação brasileira e defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

Além do Manifesto dos Pioneiros, outras transformações ocorreram no país, com destaque para a Revolução de 30, o Movimento da Escola Nova²⁵, a criação do curso superior de formação docente em Geografia com a fundação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a criação do sistema educacional brasileiro.

Reitero que esse é o cenário da década de 1930, mas que não está muito distante das inquietações atuais. Hoje, ainda se discute e se combate a lógica do ensino pautado na transmissão, bem como se defende uma escola laica, obrigatória e gratuita.

Desse modo, com o intuito de estabelecer uma ruptura com a escola tradicional brasileira, os pioneiros da educação ressignificaram o debate educacional acerca de métodos, estratégias de ensino e de avaliação, democratização da sala de aula, da relação pedagógica e evidenciaram a necessidade de construir um sistema educacional para o país, para tanto, importaram ideias do eficientismo e do progressivismo, que aqui foi denominado de tecnicismo e escolanovismo, respectivamente.

No progressivismo haviam muitas divisões, umas correntes com maior preocupação social e outras centradas na criança. Nessa última, destaca-se *Willian Kilpatrick* (1871-1965), que também influenciou os estudos brasileiros com o método de projetos, caracterizado por partir de problemas reais do dia a dia do aluno.

²⁵ O Movimento da Escola Nova no Brasil surgiu na primeira metade do Século XX. Tinha como ideias a igualdade entre os homens, o direito de todos à educação e via o sistema de ensino público, livre e aberto como o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. O movimento ganhou impulso após a divulgação do **Manifesto da Escola Nova** (1932). Esse documento defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Entre os seus defensores, destacavam-se os nomes de Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Cecília Meireles. A atuação desses pioneiros se estendeu pelas décadas seguintes sob fortes críticas dos defensores do ensino privado e religioso.

Apesar de que em cada tendência havia várias nuances, podemos resumir que a diferença entre elas, a partir de Bobbitt e Dewey, foi que o eficientismo compreende como uma preparação para a vida adulta e tem como foco preparar para a sociedade industrial, enquanto o progressivismo encara a aprendizagem como um processo contínuo e centra na resolução dos problemas sociais.

As duas tendências procuravam adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, juntamente com os vestígios da perspectiva tradicional, o que perdurou da década de 1920 ao final da década de 1960 e início de 1970.

Outro expoente nos estudos curriculares foi *Ralph Tyler* (1902-1994). Sua abordagem tratava da seleção e organização dos conteúdos, articulava a técnica do eficientismo com o progressivismo e estabeleceu um vínculo entre currículo e avaliação. Conforme Lopes e Macedo (2011, p. 25):

O modelo de Tyler é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

A abordagem de Tyler centrada na formulação de objetivos perdurou por mais de vinte anos nos Estados Unidos. No Brasil, influencia na organização dos currículos até os dias de hoje, o que demonstra que as teorias curriculares surgem em um contexto, mas reaparecem em outro.

Ainda, o eficientismo e o progressivismo, a partir de Bobbitt, Dewey e Tyler são muito presentes. A prescrição e a separação do que se propõe do que se implementa, o papel de preparar para o mercado de trabalho, a escola e o currículo tidos como instrumentos de desenvolvimento econômico do país fazem parte de um modelo que ainda se privilegia e, ao mesmo tempo, fator de críticas à escola e ao currículo.

Nas três tendências (eficientismo, progressivismo, tecnicismo) do campo do currículo podemos notar seu caráter prescritivo, este entendido como o planejamento das atividades da escola de acordo com critérios objetivos e científicos, como sintetiza o quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Síntese das teorias tradicionais do currículo.

Teorias tradicionais do currículo (1920-1960)	
Foco de análise: Quais e como a escola vai transmitir o conhecimento?	
<ul style="list-style-type: none"> • Objetiva preparar os alunos para aquisição de habilidades intelectuais por meio de práticas de memorização. 	
Contexto (1920)	<ul style="list-style-type: none"> • Industrialização; • Urbanização; • Comportamentalismo (Psicologia) • Taylorismo (Administração)
Eficientismo	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo para preparar para a vida adulta economicamente ativa; • Centra nos objetivos e tarefas; • John Bobbitt: foco na sociedade fora da escola.
Progressivismo	<ul style="list-style-type: none"> • Educação como instrumento para formar indivíduos que atuem na busca de mudanças na sociedade desigual; • Aprendizagem como processo contínuo; • Centra resolução de problemas; • Assuntos escolares surgem de necessidades práticas; • John Dewey/Willian Kilpatrick: foco nas crianças.
1950	<ul style="list-style-type: none"> • Ralph Tyler: articulação do eficientismo com o progressivismo; • Centra na formulação de objetivos no currículo; • Foco no conhecimento acadêmico acumulado; • Articulação entre currículo e avaliação.
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Manifesto dos Pioneiros da Educação: documento que defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. • Escola Nova: movimento que defendia a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos; • Tecnicismo: currículo que desenvolvesse aspectos para a vida adulta; • Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Delgado de Carvalho.
Escola e currículo como instrumentos de controle e adaptados à ordem capitalista.	

Fonte: PONTES, 2020, adaptado LOPES; MACEDO, 2011.

Em relação à Geografia escolar, Delgado Carvalho propôs uma metodologia em que os conteúdos deveriam ser abordados a partir do cotidiano do aluno, mostrando sua realidade para posteriormente estudar os assuntos mais gerais, mas sem se aprofundar. Essa intenção de trazer para o Brasil uma Geografia com princípios da Geografia Moderna e da Escola Nova com métodos e metodologias diferentes das praticadas no país e que levava em consideração a Geografia escolar correlacionada com a ciência geográfica,

trouxe muitas inquietações para quem já estava acostumado a pensar e ensinar nos moldes tradicionais. Muitos professores não tinham conhecimento sobre o objetivo do ensino secundário e o papel da Geografia nesse processo, resumindo em ministrar conteúdos nem sempre renovados, além de que muitos professores que ministravam Geografia também davam outras disciplinas e exerciam outras profissões, alguns eram advogados, médicos, etc.

Essa proposta foi inovadora para aquele contexto e até o momento ainda discutimos tais ideias, o que nos faz refletir na fixidez e nos (des)avanços da escola.

Apesar dos avanços obtidos, a Geografia escolar no Brasil do início do Século XX ainda era marcada pela exaltação à pátria, a memorização, a descrição dos fatos sem explicação, pelo distanciamento das discussões científicas com a realidade e o isolamento do homem dos aspetos da natureza, da economia, entre outros.

Moreira e Silva (1994) destacam que com a derrota americana na corrida espacial, os educadores foram culpabilizados, havendo a necessidade de uma reforma para que restaurasse a suposta perda da qualidade da escola. Assim, foram realizadas reformas nos currículos, elaborados e implementados novos programas, propostas de treinamento para professores, no entanto, a proposta pedagógica pretendida não foi alcançada.

Outros fatores importantes que marcaram esse período, neutralizaram as propostas anteriores e levaram à protestos e questionamentos acerca das instituições e valores tradicionais, foram os problemas que desafiaram a sociedade americana na década de 1960, como o racismo, a violência urbana, o desemprego, precárias condições de moradias dos trabalhadores, além do envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã, o que resultou em um movimento de contracultura.

As instituições educacionais nesse contexto foram alvos de severas críticas, tidas como as que não promoviam a ascensão social. Mesmo para a classe dominante, se caracterizava por ser tradicional, opressora, irrelevante, sendo necessária transformá-la e democratizá-la ou aboli-la e substituí-la por outra instituição.

Fazendo um paralelo com a escola hoje, percebo que a lógica da reprodução de conteúdo, o professor no centro do processo, com temas muitas

vezes descontextualizados da realidade, em detrimento de outros que não são debatidos em sala de aula ainda são comuns.

Desse modo, em um momento de retorno das concepções de eficiência e produtividade, o discurso pedagógico resumia-se em *ideias tradicionais* que defendiam uma escola eficaz, *ideias humanistas* que tratavam da liberdade nas escolas e *utópicas* que insinuavam o fim da escola. Contudo, nenhuma delas questionava a sociedade capitalista que se estabilizava e nem o papel da escola na manutenção dessa sociedade.

Até a década de 1950 as discussões da sociologia da educação centravam em torno da estrutura organizacional da escola, tratavam acerca da origem social da inteligência e da relação com o desempenho escolar, demonstravam as desigualdades educacionais nas instituições mais do que procuravam compreender suas razões, e como pano de fundo preocupavam-se com as necessidades da sociedade industrial.

Como essa tendência de compreender a escola, o currículo e a sociedade não era mais capaz de dar conta das crises econômicas, políticas e sociais no mundo pós Segunda Guerra Mundial, a necessidade de novos rumos nas discussões sociológicas se tornaram emergentes.

Foi nesse contexto, que autores inconformados com as injustiças e desigualdades sociais, com o intuito de construir uma escola e um currículo de acordo com os interesses dos grupos oprimidos, passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas na Europa que também repercutiu no campo educacional brasileiro e na Geografia.

4.3 Teorias críticas do currículo.

Na Inglaterra, a partir da década de 1960 em um contexto de críticas ao papel reprodutivo da escola, a sociologia da educação começou a passar por mudanças. Muitos sociólogos se preocuparam em dar novos rumos, procurando explicar a função da escolarização e os limites da meritocracia, atestavam que a escola era um modelo acessível aos “melhores estudantes” e que a organização escolar se diferenciava segundo as aptidões individuais e as classes sociais.

Foi nesse cenário que surgiu a *Nova Sociologia da Educação* (NSE) ou *Sociologia do Currículo*, voltada para a relação entre conhecimento e ação, aos

movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias e procurava entender como o currículo produz a diferenciação social a partir de questões sobre a seleção e a organização curricular. Dessa forma, “a elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 29).

Moreira e Silva (1994) atestam que entre as décadas de 1960 e 1980 as pesquisas sociais e o ensino de uma sociologia renovada cresceram, tendo como objeto de estudo o currículo escolar. Seu desenvolvimento ocorreu devido à mudança na formação de professores, no curso que passou de três para quatro anos, criação de cursos de pós-graduação de Sociologia da Educação, além de recursos e bolsas para pesquisas. Foi considerável a influência da Nova Sociologia do Currículo na Inglaterra, nos Estados Unidos, e que chegou ao Brasil.

Essa abordagem se interessou pelos processos que ocorrem na sala de aula, pelos conteúdos e saberes inseridos aos programas e cursos, e pelas interações no cotidiano escolar. *Basil Bernstein* foi destaque na Grã-Bretanha com reflexões sobre as formas de controle da escola e *Michael Young* sobre os planos de ensino e formas de avaliação.

Moreira e Silva (1994) apontam que em 1973, uma conferência na Universidade de Rochester, especialistas tentaram reconceituar o campo do currículo nos Estados Unidos, rejeitando a tendência curricular dominante de caráter instrumental, apolítico e ateórico e tinham como intenção identificar e ajudar a eliminar as questões que contribuíam para cercear a liberdade dos indivíduos e grupos sociais.

A partir da conferência, duas correntes se desenvolveram: uma ligada às Universidades de Wisconsin e Columbia tendo como referência o *neomarxismo e a teoria crítica*; e outra ligada à Universidade de Ohio associada à tradição *humanista e hermenêutica*. Esta tinha a experiência humana ligada à especificidade e inventividade como capacidades de resistência.

Os reconceitualistas - especialistas que queriam reconceituar o campo do currículo - ligados ao neomarxismo foram os precursores nos Estados Unidos da Sociologia do Currículo, isto é, da relação do currículo com as questões sociais, com a cultura, o poder e o controle social. Assim, as

discussões tinham como enfoque “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 16). Para isso, discutiam o que contribuía para a reprodução das desigualdades sociais no currículo formal, no currículo em ação, no currículo oculto e valorizavam as resistências e contradições nesse processo, com o intuito de desenvolver um currículo libertador.

Com isso, a partir da década de 1960, mas principalmente 1970, sob a influência das teorias críticas, que qualificaram a educação como instrumento de reprodução das relações de dominação, e das *teorias da reprodução* e da *resistência*, o campo do currículo apresentava novas discussões, não supervalorizava o planejamento, o controle dos currículos, os objetivos comportamentais e nem considerava a pesquisa educacional quantitativa como o melhor caminho. A análise se desenvolveu a partir dos trabalhos de *Samuel Bowles* e *Herbert Gintis*.

Os autores ressaltavam os processos pelos quais a escola estava centrada: o destaque aos aspectos democráticos em contradição com a autoritária forma de produção, a necessidade de legitimação e de acumulação do capitalismo.

Lopes e Macedo (2011) destacam que as críticas mais contundentes à escola e ao currículo como instrumento de controle social partiu das *teorias da correspondência* ou da *reprodução*, principalmente nos anos de 1970. Esta teoria explica a correspondência entre a organização do sistema educacional americano e o sistema econômico capitalista, ou seja, a escola reproduz as relações de dominação e subordinação da esfera econômica.

Ancorados na concepção da escola como aparelho ideológico do Estado²⁶, Bowles e Gintis relacionam a atuação do sistema educacional com a preparação dos sujeitos de cada classe social para as funções que lhe são destinadas pelo sistema capitalista, evidenciando que a desigualdade da escolarização reproduz a divisão social do trabalho.

Destaca-se também *Michael Apple* que associa a correspondência entre dominação econômica e cultural, também estabelece uma relação entre ideologia e currículo e entre educação e poder, procurando entender o papel da

²⁶ Lopes e Macedo (2011) assinalam que a concepção de aparelho ideológico do estado foi baseada em *Louis Althusser*. Este, aponta o caráter duplo da escola na manutenção da estrutura social que de um lado auxilia no modo de produção formando mão de obra e, de outro, contribui para difundir a ideologia.

educação na reprodução das desigualdades e como o currículo (re)cria a hegemonia ideológica dos grupos dominantes dentro da sociedade. Para isso:

[...] o autor advoga a necessidade de olhar mais detidamente para a escola [...]. Estudar as interações cotidianas nas salas de aula, o *corpus* formal do conhecimento escolar expresso no currículo e a ação dos professores eram os elementos que permitiriam identificar como as relações de classe são reproduzidas econômica e culturalmente pela escola (LOPES, MACEDO, 2011, p. 31, grifo do autor).

Posteriormente seus trabalhos começaram a dialogar com a NSE, utilizando os conceitos de ideologia e hegemonia. Influenciado por Bordieu e Passeron, Apple advoga que a escola mantém o controle social, reproduzindo não só o modelo econômico dominante – excludente e competitivo – como também a cultura dominante, o que o aproxima da teoria da resistência e do pensamento de Henry Giroux.

Para tanto, Apple procura olhar mais para interações que ocorrem em sala de aula, para o conhecimento escolar no currículo e para as relações de poder muitas vezes ocultadas nas escolhas curriculares, o que denominou de currículo oculto, a fim de entender como a escola reproduz economicamente e culturalmente as relações de classe.

No Brasil, seus trabalhos ganharam grande notoriedade na década de 1980, em um contexto em que no campo da educação ainda havia forte presença do tecnicismo e influência do pensamento de Ralph Tyler no currículo, de abertura política pós Ditadura Militar, novos governos estaduais e a inserção do pensamento marxista na educação.

Em contrapartida, as teorias da resistência têm apoiado suas reflexões sobre os conteúdos ocultos presentes na escola e para além da escola como reprodutora da ideologia. Os autores dessa teoria defendem que a escola é também um espaço de tensão, de conflitos, na qual os sujeitos envolvidos possuem consciência e não são meros receptivos das ideologias dominantes, também há resistência.

Henry Giroux (nos anos 1980) foi o autor que reivindicou um uso mais dialético do conceito de resistência. Suas reflexões procuram relacionar as contradições, resistências presentes no espaço escolar e os mecanismos de dominação ideológica, propondo uma ação pedagógica voltada para a emancipação.

Seus trabalhos envolvem os conceitos de conflito e resistência para entender as relações entre escola e sociedade dominante. Compreende que há no currículo os interesses da classe hegemônica, mas que também há tensão, conflitos, formas de contestação, de resistência.

A perspectiva emancipatória e engajada caracteriza as reflexões dos teóricos da resistência e objetiva que os professores compreendam o papel que a escolarização possui na vinculação entre conhecimento e poder.

Diferentemente dos sociólogos da Grã-Bretanha, os teóricos da resistência não elegeram os saberes escolares como foco de discussão em seus trabalhos, mas reafirmaram a necessidade de engajamento na luta política.

Na França, os trabalhos de *Pierre Bourdieu* e *Jean-Claude Passeron* (anos 1970) foram referências nos estudos sobre a cultura escolar. Estes, apontaram que para exercer a função de legitimadora da cultura dominante, a escola transmite conteúdos selecionados segundo seus interesses. A cultura transmitida pela escola apresenta-se como objetiva e inquestionável fundada na primazia de certos valores, e os conteúdos transmitem regras morais e maneiras de perceber o mundo que dota os estudantes de uma lógica intelectual comum. Assim:

A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica [...] a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes médias, dificultando a escolarização das crianças de classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe (LOPES, MACEDO, 2011, p. 28).

Assim como Bowles e Gintis abordaram sobre a função reprodutora da escola americana correspondendo-a ao sistema econômico, Bordieu e Passeron trataram sobre a função reprodutora da escola francesa, associando-a com a reprodução cultural, destacando que o capital cultural que a classe média possui, portanto, mal distribuído, favorece esta classe em detrimento das classes populares e aumenta as desigualdades, ou seja, não somente as propriedades econômicas são distribuídas de forma desigual como também as simbólicas, chamadas de capital cultural.

Como romper com essa lógica de reproduzir e transmitir a cultura da classe dominante? Os sujeitos possuem experiências, histórias, cultura que

muitas vezes são invisibilizadas. Refletir sobre, dar voz e conhecer, podem ser alternativas de construir um ensino mais significativo.

No Brasil, as teorias críticas se difundiram na década de 1980 em um cenário de abertura política, circulação de novas ideias, perspectivas marxistas na educação, surgimento da pedagogia histórico-crítica²⁷ com *Demerval Saviani* e pedagogia crítico-social²⁸ com *José Carlos Libâneo*.

Em um contexto em que se denunciava as formas de dominação capitalista e a escola como reprodutora do sistema econômico e cultural hegemônico, buscou-se construir uma escola e um currículo a partir dos dominados, com foco em uma educação libertadora, emancipatória. Foi destaque o trabalho de *Paulo Freire*, principalmente a obra *Pedagogia do oprimido* (1970).

Seu trabalho percorreu pelo marxismo, partindo da contraposição entre opressores e oprimidos. Aproximou-se das teorias da reprodução, quando trata da educação como bancária²⁹ e sem diálogo com os sujeitos envolvidos; e pela fenomenologia, quando entende que a educação deve partir da experiência dos sujeitos. No entanto, ele foi além dos teóricos da reprodução que tratam da hegemonia e da ideologia, quando defende que a educação é capaz de contrapor a reprodução, abrindo espaços para possibilidades.

Para ele, o currículo deveria integrar as experiências, o cotidiano, os saberes dos sujeitos, o que deu base para a educação popular, “um projeto de educação que visa possibilitar a luta dos oprimidos, por meio de sua conscientização política e sua libertação” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 85).

Freire criticava a ênfase nos conteúdos acadêmicos, tidos como estáticos, compartimentados e desvinculados da realidade dos sujeitos, defendidos pela educação tradicional. Propunha pensar nos saberes associando à realidade concreta vivenciada pelos sujeitos. Para tanto, destacava os temas geradores, ou seja, palavras que tivessem relação com a vivência do sujeito, principalmente na alfabetização de alunos-trabalhadores – foco de seu trabalho e, no diálogo para a construção do conhecimento.

²⁷ Lopes e Macedo (2011, p. 87) asseguram que seus princípios vão “em contraposição tantos aos enfoques instrumentais e progressivistas das teorias tradicionais quanto aos enfoques da teoria da correspondência. A teoria crítica deve partir do ponto de vista dos grupos dominados.

²⁸ “É uma corrente pedagógica brasileira em diferentes áreas da Educação, com destaque especial na Didática [...] tem por base a perspectiva histórico-crítica de Demerval Saviani”. (LOPES, MACEDO, 2011, p. 87).

²⁹ Os alunos são vistos como sujeitos sem saber, meros receptores, tábula rasa, passivos e os professores são os transmissores de conhecimento.

Todo esse cenário também repercutiu na Geografia. A partir da segunda metade do Século XX as críticas quanto ao tipo de Geografia ensinada nas escolas se intensificaram no cenário internacional e nas décadas de 1950 e 1960 se aprofundaram no Brasil. Isso ocorreu devido às transformações econômicas, políticas, ambientais que vinham mudando o cenário mundial, como por exemplo, a expansão do sistema capitalista e conseqüentemente suas contradições, como os problemas urbanos, agrários entre outros, e a forma de pensar e ensinar Geografia, logo não eram mais suficientes para explicar e entender as transformações ocorridas no espaço.

Assim, a partir da metade do Século XX a concepção de ensino moderno que Delgado de Carvalho propagou se encontrava mais consolidada, submetida pelo Estado por meio dos currículos e que foi denominada de *Geografia Moderna Explicativa/Científica*, na qual discutia a questão teórico-metodológica da matéria escolar, com conteúdo explicativo, que aos poucos foi inserida no ensino. Esse momento se caracterizou como o movimento de renovação da Geografia a partir da década de 1950, quando se iniciou o rompimento por grande parte de geógrafos da perspectiva tradicional, haja vista que surgia a necessidade de discutir novos caminhos, novas práticas, novas linguagens, pois esta concepção já não explicava a realidade.

Todas essas mudanças foram decisivas para se pensar nos instrumentos utilizados pela Geografia, pois as técnicas empregadas não eram mais suficientes para entender a realidade e o contexto de transformações na qual o mundo passava, porque a descrição e simples representação eram incompatíveis com a complexidade do espaço.

Os estudos em Geografia com instrumentos de pesquisa considerados tradicionais poderiam até descrever fenômenos locais, mas não apreendiam os fenômenos globais, assim as técnicas, instrumentos e metodologias de pesquisas encontravam-se em crise e é a partir desse momento de mudanças no cenário mundial que se busca novas técnicas para a análise geográfica, sobressaindo a utilização das imagens de satélites, o computador, o sensoriamento remoto (MORAES, 2007).

Esses estudos com novas tecnologias possuía uma aversão aos princípios da Geografia tradicional anterior, na qual se caracterizava pelos estudos sobre: a Terra enquanto astro, a descrição das paisagens, as localizações exatas dos lugares e a cartografia. A partir do momento em que os

princípios da Geografia moderna adentraram no país, esses temas deixaram de ser interesse da Geografia, tomando o lugar somente os estudos sobre a superfície da Terra. Nesse caso, interessaram-se pelo estudo da diferenciação do espaço e o estudo das relações homem-meio. Sendo que essa concepção se agrupou em dois grandes grupos a partir de sua função e posicionamentos políticos: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica/Radical.

Inicialmente destaca-se a *Geografia Pragmática*, caracterizada como adversa às concepções tradicionais no que tange a maneira de análise, no entanto em relação à base social e aos compromissos com a sociedade permaneceu inalterada, pois enfatizava uma Geografia aplicada, que tem como finalidade criar tecnologias, mas não a favor da sociedade e sim do Estado, do grande capital.

Assim, a Geografia Pragmática que no Brasil foi denominada de *Geografia Teorética* teve como objetivo realizar levantamentos de informações para a expansão do capital. Nesse caso, verifica-se a presença da concepção filosófica neopositivista, ou seja, um positivismo novo, que prevalece o empirismo, porém não mais aquele da observação direta, mas um empirismo mais abstrato, dos dados estatísticos, da matemática e da computação, essa era a forma de explicar os fenômenos geográficos.

No ambiente escolar a Geografia teorética não teve grande repercussão, no entanto os livros didáticos principalmente durante a Ditadura Militar na década de 70 possuíam “[...] saberes geográficos extremamente empobrecidos em seu conteúdo, desvinculados da realidade brasileira e ademais, descaracterizados pela proposta dos Estudos Sociais, [...]” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 53).

A partir desse momento as discussões acerca da maneira de compreender e explicar o espaço geográfico – discurso de conteúdo abstrato, com linguagem elaborada, conservador e tecnicista – se intensificaram e aparece outro grupo do movimento de renovação da Geografia: a *Geografia Crítica/Radical*. Essa surge como reação à Geografia Pragmática/Teorética/Quantitativa ou Nova Geografia, que vai perdendo espaço para a denominada Geografia(s) crítica(s), tendo como método principal o materialismo histórico e dialético de Karl Marx. Possui essa denominação por apresentar uma postura crítica frente à realidade e, os autores desse movimento se posicionam por uma transformação da realidade social, compreendendo a mesma de forma

dialética, dividida em classes, como aponta Moraes (2007, p. 42) “[...] pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem”.

Esse movimento de renovação criticava o papel da Geografia clássica e da Geografia moderna: esclarecer e legitimar as ideologias do Estado, viés que procurava se afastar, passando a adotar novos temas, mais ligados à sociedade do que ao Estado e se direcionava para o saber crítico.

Os conteúdos que mais se destacavam nesse período de surgimento da(s) Geografia(s) crítica(s) e radical eram os estudos da Geografia humana, dentre eles os de política/geopolítica, economia, urbana e cultural, que trabalhavam a percepção, o cotidiano, o sentimento, o simbolismo e tinha como método de estudo a fenomenologia, denominada de *Geografia Cultural* ou do *Comportamento e da Percepção*.

Desse modo, as tendências da Geografia crítica têm por objetivo ir mais além da Geografia tradicional e da Geografia moderna teórica, pois compreende o homem como ser integrante na produção e reprodução do espaço geográfico, o cidadão que participa e exerce ação sobre o espaço.

Entretanto, Menezes e Kaercher (2019) ressaltam que apesar da importância do movimento de renovação da Geografia, a partir da perspectiva crítica, muito das discussões ficaram no plano teórico, no espaço acadêmico e distante da prática no espaço escolar.

No cenário brasileiro essas características são relevantes, pois é durante a década de 1960 e 1970 que o panorama se constitui como um campo de luta contra a Ditadura Militar (1964 – 1985), a violência, a censura, o capitalismo e à Guerra Fria. Assim, durante esse período ocorreram muitas transformações políticas, econômicas, sociais, ambientais e na educação brasileira, pois:

Enquanto na universidade, na década de 70 do Século XX, os debates se acirravam em decorrência da busca de novos paradigmas teóricos no âmbito do conhecimento em Geografia, a escola pública de primeiro e segundo graus, hoje ensino fundamental e médio, enfrentavam um problema ocasionado pela Lei 5.692/71: a criação de Estudos Sociais com a eliminação gradativa da História e da Geografia da grade curricular (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 59, grifo das autoras).

Segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o Estudos Sociais introduzido nas escolas pós 70 muito difere do componente curricular de

Estudos Sociais desenvolvido nos ginásios vocacionais. Este propunha um novo projeto pedagógico diferente das metodologias tradicionais, pois pensavam na estrutura do currículo, davam um tratamento científico aos problemas da educação, planejavam as atividades, pesquisavam o cotidiano sociocultural do local atendido pelos ginásios, realizavam reuniões semanais para discutir e fazer a integração dos professores. Havia dois professores em sala de aula, um da História e outro da Geografia, que trabalhavam em conjunto, mas cada um conhecendo a especificidade de sua disciplina e o estudo partia dos problemas locais para posteriormente compará-los com de outras regiões.

No entanto, os trabalhos desses ginásios fecharam antes de se expandir para as demais escolas da rede pública em decorrência das condições exigidas pelos colégios não serem cumpridas, como: pagamento pelas horas do planejamento, das reuniões, do preparo de material didático; realização de concursos para dois professores por sala, na qual representava para o governo alto custo e principalmente pela qualidade do ensino, permitindo aos alunos uma visão mais próxima do real, desinteressante para o Estado.

A disciplina, Estudos Sociais, reunia diferentes áreas do conhecimento, no entanto os conteúdos específicos das matérias, por exemplo, da Geografia não eram trabalhados de forma aprofundada, ficando na superficialidade e ainda, o termo “interdisciplinaridade” foi utilizado com a finalidade de reunir vários conhecimentos, métodos e práticas distintas em um único conteúdo, tendo como reflexo uma disciplina fragmentada.

Logo, essa nova legislação de criação dos Estudos Sociais (1971) tinha a finalidade de sucumbir com a História e a Geografia, no sentido de torná-las inexpressivas e seus conteúdos mais fragmentados, difusos, mal determinados, ou seja, “a política educacional estabelecida subordinou a estrutura do ensino universitário a uma tendência perigosamente ambígua, segundo a qual a formação do professor deve ser reduzida em comparação à do pesquisador” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 65-66).

Outro fato a ser ressaltado sobre o ensino de Geografia ainda na década de 70, foi que ao mesmo tempo em que ocorreram as mudanças nas disciplinas e na educação de modo geral, essas mudanças atingiram também a formação de professores, havendo uma ampliação das vagas nos cursos de

Licenciatura Curta, que se caracterizava por sua duração de menos de 24 meses como enfatiza Melo, Vlach e Sampaio (2006, p. 2688) “[...] foi possível formar um professor bi-disciplinar de Geografia e História”.

Na década de 80 o movimento de renovação da(s) Geografia(s) crítica(s) que vinha incendiando as discussões na Europa e EUA, as manifestações a favor da democracia que culminaram na abertura política do país e de uma educação libertadora aumentaram significativamente no Brasil.

No campo escolar esse movimento propunha dar importância à realidade e experiência dos alunos, objetivando formar cidadãos críticos, autônomos, ativos e atuantes na sociedade.

Assim, foi com a união do III Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) em Fortaleza – CE, em 1978, e principalmente com as manifestações dos professores do ensino fundamental e médio, que já vinham lutando anteriormente por uma Geografia que levasse o aluno a pensar sua realidade e intervir, uma Geografia que descreve, mas também explica os fatos ocorridos e que está a serviço da sociedade, é que surgem no Brasil a denominada Geografia(s) crítica(s) e o movimento de renovação do ensino da Geografia nas escolas. Entre esses, destacou-se a tentativa de renovação curricular dos anos 80, centrado na melhoria da qualidade do ensino, revisando os conteúdos e a forma de ensinar e aprender. E foi nesse período que as discussões a respeito da formação de professores e, sobretudo dos cursos de licenciatura foram repensados.

Desse modo, a partir da década de 1980 os estados e municípios elaboraram suas próprias propostas curriculares e os livros didáticos se pautaram de acordo com as Secretarias de Educação dos estados e municípios.

É importante ressaltar o I Encontro Nacional de Ensino de Geografia (Fala Professor 1987), ocorrido em Brasília com discussões referentes a questionamentos sobre o quê ensinar, como ensinar e avaliar os conhecimentos geográficos nos diferentes níveis de ensino com base na Geografia Crítica. Abordou sobre o currículo, com a sugestão de divulgar os trabalhos realizados em sala de aula, a inclusão do ensino de cartografia nas escolas de primeiro e segundo grau e no ensino superior indo além de uma cartografia técnica. Discutiu-se também sobre avaliação, sobressaindo a proposta de construção dos conceitos geográficos, em detrimento da

transmissão dos mesmos. Destacou-se a avaliação contínua ao invés da realizada pelos conteúdos, aprovando ou reprovando o aluno e selecionando os melhores. Essas discussões deram início à ruptura de um ensino tradicional, ao surgimento de novos caminhos ligados aos movimentos sociais e que atingiu grande parcela de professores das salas de aula.

A partir da segunda metade dos anos 90 as propostas curriculares dos estados foram debatidas com o intuito de criar nova proposta, agora com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), assim outras mudanças viriam ocorrer na educação brasileira, como a promulgação da LDB/1996.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), orientada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o ensino fundamental, constituiu uma equipe de professores para discutir uma proposta nacional de educação, efetivada por um documento oficial de referência para todo o país. Dentre a nova proposta destacava-se que os temas transversais eram “importantes na construção da cidadania e na prática da democracia” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 74).

Apesar dos objetivos serem plausíveis e a proposta se apresentar coerente, quando se analisa profundamente o documento várias críticas aparecem, foi o que muitos críticos denotaram. Perceberam que em diferentes momentos existem várias correntes do pensamento geográfico, há o predomínio de uma visão sociocultural para a compreensão da sociedade em vez de uma visão socioeconômica. Enquanto os professores, coordenadores e diretores ainda discutiam sobre a repercussão da LDB no ensino, os PCNs foram postos sem que os professores participassem dos debates, colocando a escola num patamar de empresa capitalista, na qual está submetida à concorrência, à competição e à produtividade.

As propostas dos órgãos oficiais devem levar em consideração a relação da escola com a sociedade, as transformações vivenciadas e precisam ser um instrumento de auxílio ao professor, que promova a reflexão de sua prática docente e não simplesmente serem impostas “de cima para baixo”, sem discussão com a principal classe interessada: o professor.

O quadro 4 sintetiza as teorias críticas difundidas na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil, baseada em Lopes e Macedo (2011), Moreira e Silva (1994) e com adaptações minhas.

Quadro 4 - Síntese das teorias críticas do currículo.

Teorias críticas do currículo (1960-1980)	
Foco de análise: Por que ensinar esses determinados conhecimentos?	
<ul style="list-style-type: none"> • Denunciam o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e propõem a construção de uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos. 	
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> • Crises econômicas, políticas e sociais na Grã-Bretanha; • Injustiças e desigualdades sociais; • Movimentos de contracultura; • Abertura política no Brasil (década de 1980);
Nova Sociologia da Educação (NSE - Inglaterra)	<ul style="list-style-type: none"> • Critica a diferenciação social produzida pelo currículo; • Procura compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social; • Michael Young: foca na relação entre a transmissão de conhecimento e seu conteúdo e as estratificações sociais.
Teoria da correspondência ou reprodução.	<ul style="list-style-type: none"> • Concebe a escola como aparelho ideológico do Estado; • Correspondência entre a organização do sistema educacional e do sistema econômico; • Samuel Bowles e Herbert Gintis: foca na relação da desigualdade educacional com a divisão social do trabalho; • Apple: foca na ação da educação na reprodução das desigualdades. • Bourdieu e Passeron: foca na ação pedagógica como reprodutora da cultura dominante.
Teoria da resistência	<ul style="list-style-type: none"> • Existência concreta de contradições na realidade social; • Escola como um espaço de reprodução da estrutura econômica e cultural dominante, mas também é um espaço de resistência. • Henry Giroux: foca nas relações de poder, conflitos, tensões e resistências na escola.
Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • Educação popular; • Pedagogia Crítica; • Currículo e relações de poder; • Paulo Freire.
Currículo como reprodução simbólica e material.	

Fonte: PONTES, 2020 adaptado LOPES; MACEDO (2011); MOREIRA; SILVA, (1994).

4.4 Teorias pós-críticas do currículo.

Os primeiros estudos acerca das teorias pós-críticas apareceram na década de 1970, com seu ápice em 1980. No Brasil surgem nos anos de 1990, a partir dos trabalhos de Foucault e dos estudos culturais, traduzidos por Tomaz Tadeu da Silva, mas que só vão se intensificar em meados dos anos 2000 (LOPES, 2013; LOPES, MACEDO, 2011).

Os estudos de Tomaz Tadeu da Silva na década de 1990 foi destaque para o campo curricular brasileiro e se aproximou dos estudos pós-estruturalistas e dos estudos culturais, que serão explicitados adiante. Não rompia totalmente com as teorias críticas, ainda ressaltava a manutenção das estruturas da desigualdade e que os professores deveriam ter uma postura crítica em seu combate, no entanto, ao longo de seus trabalhos, afasta-se das concepções críticas, questionando-as e consolida um diálogo principalmente com Michel Foucault, além de Stuart Hall, Derrida, Deleuze e Guattari.

A centralidade em seus estudos é a relação de saber e poder, inspiradas em Foucault. Essa relação não é vista como na teoria crítica, como fontes de libertação, mas sim como algo produzido, dentro do contexto da linguística. O sujeito não é mais visto como autônomo, consciente, que usa a linguagem, mas como algo que é inventado por ela.

No campo curricular, seus estudos relacionam significação e representação, entendendo o currículo como produtor de identidades e o define a partir do entendimento dinâmico da cultura, que produz sentidos e não ligado a artefatos materiais e simbólicos.

O contexto é marcado pela globalização, valorização das diferentes culturas, das diferenças, sobressaindo temas relacionados às questões étnicas e raciais, gênero, identidade e também pelas características da pós-modernidade, tempo histórico de ruptura às ideias da modernidade. Nas palavras de Lopes (2013, p. 08):

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal.

Nesse sentido, as teorias pós-críticas se configuram em um contexto marcado pelo pós-modernismo, movimento intelectual que proclama que estamos vivendo uma nova época, a pós-modernidade, e que passou a negar

os preceitos do modernismo. Silva (2010, p. 111) aponta que “o pós-modernismo não representa, entretanto, uma teoria coerente e unificada, mas um conjunto variado de perspectivas, abrangendo uma diversidade de campos intelectuais, políticos, estéticos, epistemológicos”.

As teorias pós-críticas se referem aos estudos que questionam as conjecturas das teorias críticas - de enfoque moderno e estruturalista, influenciadas pelo marxismo, neomarxismo, Escola de Frankfurt e fenomenologia - mas não quer dizer que propunha superá-las, apagar os seus traços e sim questionar, dialogar com as mesmas. Apesar de estarem enquadradas com este termo “pós-críticas” não são homogêneas e não expressam as mesmas ideias, nelas incluem-se os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-fundacionais, pós-marxistas e com tendências variadas.

O *pós-estruturalismo*, provavelmente, tenha surgido nas universidades norte-americanas. É uma área ambígua, pois possui um número variável de autores e perspectivas, além de reagir e ao mesmo tempo dialogar com o estruturalismo³⁰, que tem como base, o estruturalismo linguístico de Ferdinand Saussure³¹ (SILVA, 2010, p. 118).

As teorias pós-estruturalistas têm como foco a reação à dialética e ao estruturalismo, ou ainda, uma continuidade e transformação deste, por exemplo, os estudos de Foucault e Lacan, que estavam vinculados ao estruturalismo, partem dele, mas posteriormente passaram a questionar suas bases.

Embora o pós-estruturalismo não se constitua em um movimento com ideias comuns, a maioria dos autores têm em comum as críticas à pretensão do estruturalismo de identificar estruturas universais comuns a todas as culturas. Em contrapartida, no lugar de estrutura prioriza-se o discurso, um exemplo disso é o conhecimento, tido como um discurso que está interligado ao poder e intensifica a noção de sujeito como invenção cultural, social, histórica.

³⁰ Movimento teórico dominante nos anos 50 e 60 desenvolvido por Ferdinand Saussure na área da linguística, Lévi-Strauss na antropologia, Piaget na psicologia da educação e tem em sua concepção a noção de que todos os fenômenos possuem uma estrutura em suas raízes.

³¹ Esta concepção enfatizava as regras de formação estrutural da linguagem, a distinção entre a língua e a fala, a primeira se refere às regras sintáticas e gramaticais, a estrutura e, a segunda se constitui na utilização dessas regras pelos falantes. Nesse sentido, o interesse dos estudos estava na língua, ou seja, na estrutura.

Seus estudos têm como destaque a teorização sobre a linguagem e o processo de significação, entendendo que tudo é mediado pela linguagem, além de mostrar “interesse pela investigação das formas de governo, de constrangimento de nossos comportamentos e a formação de identidades” (LOPES, 2013, p.12), centram nas questões relacionadas à linguística, identidade e diferenças e questionam de forma mais intensa a centralidade do sujeito, já criticada pelo estruturalismo.

Os estudos pós-estruturais dão continuação ao estruturalismo, contudo, vão além dando maior centralidade à linguagem, pois a própria ideia de estrutura está marcada pela linguagem, destacando a noção de “discurso” com *Michel Foucault* e de “texto” *Jacques Derrida*. Têm no processo de significação em vez da fixidez do significado, a fluidez e a incerteza, esse processo é entendido entre a relação dos significantes e significado, por exemplo, quando se explica algo (significante) sempre nos recorreremos a outros fatos, palavras (outros significantes), não há significado e sim significante; além de intensificarem a centralidade da diferença, parecendo que em tudo há diferença.

Sobre essas características, penso que na atuação em sala de aula podemos trabalhar em uma perspectiva de um currículo mais aberto, procurando construir o conhecimento em vez de trazer os conceitos fechados, explorar as potencialidades dos educandos e suas pluralidades, fazendo emergir as diferenças. Para tanto, é necessário a reflexão da prática docente, criar fissuras, no sentido de abrir para outras possibilidades de ensinar-aprender, ter a incerteza e a dúvida nesse processo.

No campo do currículo, Silva (2010) aponta não haver uma teoria pós-estruturalista de currículo, haja vista, o movimento não ter em suas características a sistematização, no entanto há algumas percepções pós-estruturalistas, como nos estudos de *Cleo Cherryholmes* e *Thomas Popkewitz*.

Uma das características do pós-estruturalismo é o processo de significação como algo indeterminado, incerto. O currículo nessa perspectiva assim o seria também, o conhecimento é tido como algo duvidoso, sem pretensão de indicar o certo, em vez de buscar o que é verdadeiro, passaria a se buscar como aquele conhecimento se tornou verdade, se questionaria as “verdades absolutas”, os “significados transcendentais” sobre a política, a

ciência, ou seja, “buscaria perguntar: onde, quando, por quem foram eles inventados” (SILVA, 2010, p. 124).

Como o realismo é negado nessa perspectiva, haja vista que a realidade é construída, é um discurso, centra-se na linguagem. O currículo, nesse sentido, como reflexo da realidade “não existiria”, seria uma prática discursiva, isto é:

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inóqua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente (LOPES, MACEDO, 2011, p. 42).

A perspectiva do currículo no pós-estruturalismo centra no questionamento dos sentidos criados a ele, “como esses discursos se impuseram e a vê-los como algo que pode ser desconstruído” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 41). Questiona o fim do binarismo, isto é, branco x negro, científico x não-científico e a não separação do conhecimento, características inspiradas em Derrida. Assim, a própria constituição do currículo crítico seria colocada em questionamento na perspectiva pós-crítica.

Outra teoria que apresenta relação com o pós-estruturalismo são os *estudos pós-coloniais*. Não há um consenso sobre sua origem, mas alguns apontam para a década de 1950 e 1960, a partir dos escritos de Aimé Césaire, Frantz Fanon e Albert Memmi sobre as lutas de libertação colonial.

Sua centralidade está na análise dos resultados do processo de colonização, desde a expansão imperial europeia até as relações atuais de dominação econômica e cultural entre as nações; nos questionamentos acerca das relações hierárquicas e verticais entre o colonizador e o colonizado; a todas as formas de globalismo e universalismo e; analisam as manifestações culturais a partir do hibridismo.

Silva (2010) aponta que os estudos pós-coloniais são fortes tanto na teoria quanto na análise literária, nesta última, umas análises buscam examinar obras literárias escritas por pessoas do grupo dominante, elas são entendidas como narrativas imperiais que veem os outros como subalternos, e outras,

buscam examinar obras literárias de pessoas do grupo dos colonizados, estas são narrativas de resistência ao poder imperial.

Os estudos pós-coloniais tratam da cultura do colonizado, enfatizando seu caráter opressor e ao mesmo tempo híbrido, ou seja, há uma certa negociação com o colonizado, pois não há como colonizar uma cultura totalmente destruída.

As ideias pertinentes a esses estudos são as de centro e margem, império e imperialismo, cultura popular, multiculturalismo, superioridade cultural, eurocentrismo, associando-se às discussões de gênero, raça, classe, sexualidade. Destacam-se nos estudos pós-coloniais mais contemporâneos, Edward Said, Home Bhabha, Nestor Garcia Canclini.

Edward Said, considerado um marco nos estudos coloniais contemporâneos, parte das teorizações foucaultianas para argumentar sobre a representação que o ocidente tem do oriente, centra nos temas orientalismo e cultura e imperialismo. De origem Palestina, discorre sobre o conflito Palestina-Israel, o imperialismo norte-americano, a questão nacionalista, os estereótipos da cultura árabe e dar visibilidade às contribuições periféricas de vários autores.

Home Bhabha destaca o conceito de hibridismo como uma prática significativa da cultura e esta como enunciação. Para ele, não há uma cultura pura, e sim misturas. As culturas híbridas caminham por duas direções, uma, pelas formas de controle sobre a circulação de sentidos, nesse caso, destaca-se o uso da força que foi muito comum durante os processos de colonização, mas também o controle de maneira simbólica, isto é, supremacia, imposição da língua, costumes, ciência, conhecimentos europeus. Desse modo, “o colonialismo opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 212).

A outra direção é a impossibilidade de controle total desse sentido como ambivalência de dominação, ou seja, o controle nunca é total, pois há uma negociação entre colonizador e colonizado, mas esta não é por meio da tolerância e do respeito. O dominador precisa do outro para haver dominação, a relação entre colonizador e colonizado são complexas e ambas passam por modificação, por isso não há o controle total dos sentidos da cultura e sim

hibridismo cultural. Assim, “o híbrido carrega as marcas do poder, mas também as marcas da resistência” (SILVA, 2010, p. 129).

Os estudos pós-coloniais voltados para as discussões curriculares questionam até que ponto o currículo contemporâneo apresenta traços coloniais, narrativas que exaltam a supremacia europeia e, defendem que os conceitos de cultura e hibridismo precisam ser repensados, estes não podem ser tomados como simples conteúdo, algo fixo, conjunto material e simbólico, com a ênfase no diálogo e tolerância entre as culturas, mas partir de que o currículo é cultural, sistema de significações e representação, assim como também o sujeito é.

Desse modo, no colonialismo o currículo tende a regular, direcionar os sujeitos, no entanto, assim como não há um controle total dos sentidos da cultura, ela é híbrida, os sujeitos também não são controlados, são ambivalentes. Nesse contexto, surgem as diferenças, que não são outras culturas, mas outros sentidos.

Os estudos pós-coloniais questionam o modelo europeu institucionalizado no currículo por meio das obras literárias, artísticas; reivindicam a inclusão das formas da cultura dos grupos marginalizados pela identidade europeia dominante; atentam para a forma como representam o Outro, se é de forma turística, ou seja, um olhar superficial sobre as experiências do Outro ou se busca questionar essa superficialidade multicultural evidenciada nas datas comemorativas. Logo, o currículo na perspectiva pós-colonial exige ser multicultural que não distingue “questões de conhecimento, cultura, estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado” (SILVA, 2010, p. 130).

No mundo pós-moderno a diversidade cultural é um tema bastante discutido, contraditoriamente, em um contexto de expressivo apelo à homogeneização, havendo grande relação entre cultura e poder.

Nesse sentido, o *multiculturalismo* é um movimento de reivindicação dos grupos culturais dominados para que suas formas culturais também sejam reconhecidas e representadas em âmbito nacional, tornando-se um grande instrumento de luta política.

A fundamentação do multiculturalismo parte da antropologia, a qual defende que não há hierarquização entre as culturas, todas têm seu grau de

equivalência. Dessa forma, “os diferentes grupos culturais se tornariam iguais por sua humanidade” (SILVA, 2010, p. 86). Essa perspectiva denomina-se multiculturalismo liberal ou humanista, na qual entende-se que todas as culturas possuem sua importância e a mesma humanidade, devendo haver o respeito, a tolerância, a convivência entre as diferentes culturas.

Em contrapartida, há uma perspectiva mais política que relaciona as diferenças culturais ao poder e questiona o que é humano. Assim, há duas visões do multiculturalismo, uma ligada ao pós-estruturalismo, que entende a diferença não como algo natural, mas sim discursiva, produzida, que deve ser compreendida pelo processo linguístico de significação e pelas relações de poder; outra mais materialista, “os processos institucionais, econômicos, estruturais estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural” (SILVA, 2010, p. 87). Esta visão é menos discursiva e mais concreta.

As discussões em torno do multiculturalismo no campo curricular iniciaram nos Estados Unidos a partir de críticas dos grupos subordinados ao modelo curricular universitário, baseado em uma cultura comum dominante. Para os grupos dominados, o currículo deveria incluir as contribuições das culturas subordinadas.

De acordo com a perspectiva do multiculturalismo liberal ou humanístico, o currículo deve priorizar o respeito, a tolerância entre as culturas, no entanto, para a perspectiva crítica, a ideia de convivência harmoniosa só reafirma a supremacia de uma cultura em relação à outra e de quem pratica a tolerância. Desta forma, a diferença no currículo crítico é colocada em questão e tende a substituir as obras ocidentais por obras produzidas pelas “minorias”.

Nesse enfoque, compreendo que o currículo ainda é “monocultural”, no sentido de reproduzir valores da classe dominante e prevalecer ideologias hegemônicas desta, porém, acredito que há outras formas de conceber e praticar o currículo, por exemplo, partir dos grupos dominados, abordando temas sobre a cultura indígena, ribeirinha, quilombola, relacionando/contrapondo as obras ocidentais com as obras das minorias.

Há uma evidente relação entre o multiculturalismo e as teorias críticas, quanto ao questionamento sobre o que conta como conhecimento no currículo. Enquanto a perspectiva crítica centrava no conceito de classe no currículo, o multiculturalismo aponta que as diferenças estão relacionadas a outros fatores,

como gênero, raça e que não basta todos terem acesso ao currículo hegemônico, mas há necessidade de mudança no currículo para que as diferenças sejam contempladas.

Os *Estudos Culturais* também é um campo de teorização centrado na cultura. De acordo com Silva (2010) surgiu em 1964 no Centro de Estudos Culturais na Universidade de Birmingham, na Inglaterra, como reação à ideia de cultura relacionada à grandes obras da literatura e da arte britânica, questionava-se seu caráter elitista.

As concepções de Raymond Williams - desenvolvidas no livro "Culture and society" publicado em 1958 e livros posteriores - foi a base para a teorização nesse campo. Para ele, a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global da sociedade. As experiências vividas de cada grupo não relacionavam com as grandes obras literárias, o que depois foi chamada de "cultura popular", ou seja, manifestações da cultura de massa, como televisão, rádio.

Sobre os temas, de início os estudos do Centro preocupavam-se com as culturas urbanas, as culturas juvenis, principalmente as das classes populares, além de questões de ideologia, como o papel da mídia no conformismo político. Teoricamente, os estudos partiam do marxismo, mas que depois utilizavam a base teórica mais contemporânea do marxismo até dar lugar ao pós-estruturalismo com Foucault e Derrida.

Os Estudos Culturais têm origem na Sociologia e nos Estudos Literários, por isso, em questões metodológicas, as pesquisas se dividem em duas tendências, as de terreno, com destaque para as etnográficas, e as de interpretação textual. Com o tempo, seus estudos se difundiram por vários países, ampliaram e ganharam novos enfoques e influências teóricas, discutindo questões de gênero, raça, sexualidade.

Apesar dos diferentes enfoques, os Estudos Culturais centram suas análises na cultura com base na concepção de Williams e "concebem a cultura como um campo de luta em torno da significação social [...] é um campo de produção de significados" (SILVA, 2010, p. 133), em que os diferentes grupos sociais lutam para impor seus significados.

Nesse sentido, os Estudos Culturais preocupam-se com a relação entre cultura, significação, identidade e poder, possui envolvimento político, não são

análises neutras e imparciais, o que difere de outros estudos tradicionais, tomando sempre partido dos grupos subordinados.

No campo do currículo, os Estudos Culturais consideram-no como um campo de luta em torno da significação e da identidade, é um artefato cultural, pois, por um lado, o estabelecimento do currículo é uma invenção social - essa mediada pela linguagem e pelo discurso - e por outro, o conteúdo do currículo é uma construção social, nesse aspecto, não haveria separação entre os conhecimentos. Por isso não há como compreender o currículo sem analisar as relações de poder.

Sobre os conhecimentos do currículo na perspectiva dos Estudos Culturais, todas as formas de conhecimento são equivalentes, não haveria separação rigorosa entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas.

É perceptível que as teorias pós-críticas relacionam seu aporte teórico com outras correntes para construir a teorização social, relação do significante e do significado. O pós-estruturalismo debate com o estruturalismo, o pós-colonialismo com as ideias coloniais, o multiculturalismo e os estudos culturais com a ideia central em cultura. Todos esses movimentos se atravessam, se entrelaçam, se confrontam, mas são marcados pela ruptura às metanarrativas - ideias universalistas e globalizantes - ao objetivismo, determinismo e enfatizam a linguagem e o discurso como temas centrais.

A ideia de currículo como um conteúdo selecionado a partir de uma cultura maior para ensinar a todos, objetivando formar sujeitos conscientes que transformem a sociedade é desestabilizada, pois as teorias pós-críticas não focam no sujeito, mas questionam a centralidade que se dá a ele, bem como a ideia de sociedade, de conhecimento, haja vista que a noção de conhecimento verdadeiro no currículo também é refutada.

Desse modo, as discussões sobre diferença sobressaem, aumentando também as perspectivas de currículo multicultural, as discussões em torno da conexão entre cultura e política.

Pensando a política de currículo, há as atuações das instituições em regular as ações curriculares de professores e alunos, por outro lado, pensando no currículo político, este faz dos professores e alunos atores sociais de construção da política curricular.

As discussões teóricas em torno do campo curricular são vastas. E é nesse âmbito que tenho como intenção perceber qual(is) concepção(ões), teoria(s) de currículo se desenvolvem na escola de várzea.

É perceptível que o currículo é histórico, não há como dissociar as mudanças de teorização curricular com as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais. Nesse sentido, o currículo está no movimento das relações de reprodução, resistência, emancipação, saber-poder, identidade, diversidade, na zona fronteira entre as concepções reprodutivistas, tecnicistas e neotecnicistas.

O currículo, além dos conteúdos, envolve a organização dos espaços-tempos, a rotina, regras, as relações, as experiências, saberes não explícitos. Assim, entendo que se continua e ao mesmo tempo se transforma as questões sobre o currículo. Os questionamentos, o que, como e por que ensinar ainda estão presentes na sala de aula, além desses, outros debates estão e precisam ser inseridos.

Assim como as teorias curriculares estão entrelaçadas ao contexto histórico, a Geografia também passou e passa por muitas transformações no decorrer do tempo devido ao contexto político, econômico, social, às reformas implementadas e à maneira de pensar a educação brasileira, transformações estas em relação: aos conteúdos, ora prevalecendo a Geografia física ora a Geografia humana; às correntes do pensamento geográfico (Geografia tradicional, Geografia teórica, Geografia crítica/radical, Geografia cultural); aos métodos de análise (positivismo, neopositivismo, dialético, fenomenológico); à forma de ensinar, de avaliar, entre outros.

Sabe-se também que ao passo que se sobressai uma corrente e método de observação, pesquisa, análise, compreensão do mundo e de ensino, a forma anterior é bastante criticada, como aconteceu com a Geografia tradicional. No entanto, para o momento vivido ela teve seu grau de importância, pois foi a partir dos pressupostos existentes que foram surgindo questionamentos, debates e novas proposições.

Desse modo, questiono: como em um contexto neoliberal, em que se alia as demandas econômicas à educação em detrimento da ação social e pedagógica, construir um projeto de escola em que se trabalhe com o cotidiano, as culturas, considerando-a como um espaço aberto, de encontros, de diferenças e onde os sujeitos possam manifestar seus saberes?

5 NA CONFLUÊNCIA DOS SABERES, QUE GEOGRAFIAS HÁ?

*“Quando as águas se encontram,
Amazonas e Tapajós,
Se a canoa for pequena balança todos nós”
(Música Encontro das Águas - César Brasil).*

No capítulo anterior vimos como as teorias curriculares se desenvolveram e como a Geografia foi se inserindo e se transformando a partir do contexto político do país, repercutindo na maneira de ver o mundo, de ensinar e fazer Geografia. Para compreender a ideia de geografias menores, trarei alguns pontos sobre a Geografia maior, aquela pensada pelos órgãos governamentais, presente no livro didático, na BNCC.

Ao adentrar nas geografias da várzea atravessamos e apreciamos o encontro do Tapajós e Amazonas. De cores, densidades, temperaturas distintas, não se misturam, e ao olhar sua imensidão não enxergamos sua infinitude. No entanto, ao aproximar-se de suas margens encontramos as comunidades de várzea que são intrínsecas a esses rios e nos ajudam a desvendar os mistérios que neles há.

Assim como os rios possuem características diferentes, mas ao se encontrarem formam uma beleza esplêndida, compreendemos que a Geografia escolar ao se relacionar (ou ao se encontrar) com os saberes dos alunos em sala de aula torna o ensino e aprendizagem mais significativa e a geografia viva. Da mesma maneira que não desvendamos os mistérios dos rios e seu entorno, também não sabemos o que iremos encontrar nas escolas de várzea, que Geografia escolar, quais as geografias dos alunos, qual a confluência entre elas.

5.1 A Geografia escolar.

A sala de aula é o território da pluralidade, dos saberes múltiplos, do encontro, das diferenças, onde se legitima alguns conhecimentos em detrimento de outros. Sendo a sala de aula esse território, que disputas ocorrem? Quais conhecimentos são privilegiados?

A Geografia escolar é um campo de investigação que trata do que é produzido para, por e no ambiente da escola e da Geografia, mas que não está dissociada de outros espaços – familiar, religioso, mundo do trabalho. Ela pode ter dois enfoques: um, voltado para a reprodução e consolidação de um projeto oficial - parâmetros, diretrizes, base; e outro, de resistência a esse projeto ou que busca maneiras autônomas e alternativas, é o que proponho. Entretanto, considero que ambas os projetos se imbricam.

Quanto ao primeiro enfoque, destaquei anteriormente que as correntes do pensamento geográfico influenciaram a Geografia em sala de aula, alguns desdobramentos ocorreram, outros em menor grau e outros estão adentrando timidamente. Nesse sentido, ainda é comum encontrar nas salas de aula uma Geografia sem reflexão, distante da realidade dos educandos, e reprodutora do que está nos livros didáticos. No entanto, outras perspectivas de educação, currículo, escola e Geografia tem se discutido e reverberado nas salas de aula, com o intuito de abarcar as diferenças, a pluralidade étnica e cultural, o cotidiano.

Cavalcanti (2012) afirma que a Geografia escolar é o conhecimento construído pelos professores dessa área e tem como referência a relação dos conhecimentos acadêmicos e dos conhecimentos da própria Geografia escolar, nesta, atribui-se o movimento autônomo e das práticas escolares do professor, a história de vida, suas concepções pessoais sobre a profissão e as atribuições oficiais, como as normas, diretrizes e livros didáticos.

Entendo que dentro de uma perspectiva de prática formativa institucional a Geografia escolar possui conteúdos considerados necessários para a formação básica, todavia, esses conteúdos instituídos precisam ser questionados, refletidos e não simplesmente repetidos, assim:

[...] a reflexão constante sobre as contribuições da geografia para a formação básica, em contextos históricos e sociais específicos, é uma atitude profissional extremamente fecunda para manter seus conteúdos vivos e significativos, para compreender sua relevância para além da tradição e para tomar decisões sobre o que é prioritário e o que é acessório no conjunto de temas a ensinar nessa disciplina (CAVALCANTI, 2012, p. 133).

Investigar e trazer contribuições nesse campo é fundamental para a compreensão do porquê na prática a Geografia escolar muitas vezes ainda é

ensinada de forma descontextualizada, com descrições, enumerações dos fatos. Torna-se necessária discussões que promovam a construção de uma Geografia significativa que articula os conhecimentos escolares e os conhecimentos dos alunos, a complexidade do mundo atual e o contexto local.

A escola é o lugar do encontro de culturas, das diferenças, é onde se entrelaçam, se confrontam os saberes científicos e os saberes cotidianos, e a Geografia escolar, por sua vez, está nesse interim de mediar os encontros e confrontos entre culturas, haja vista que, “ensinar geografia é abrir espaço na sala de aula para o trabalho com os diferentes saberes dos agentes do processo de ensino – alunos e professores” (CAVALCANTI, 2012, p. 45).

No entanto, nem sempre a mediação entre os diferentes saberes e culturas ocorrem, o que resulta na hegemonia de alguns conhecimentos em detrimento de outros, bem como na listagem de conteúdos sobre solo, relevo, clima, vegetação, população, economia a serem transmitidos de forma simplista, sem relação com os processos de formação, transformação, naturalizando os fenômenos, as paisagens. O problema não são os conteúdos, mas o que fazemos deles em sala de aula, por isso há necessidade de:

Combater a visão de currículo que privilegia a informação e a quantificação ou a fragmentação do saber. A criação deve ser enfatizada. Aliar informação com reflexão. Buscar mais de uma versão para um fato. Mostrar os conflitos de interesses e as mensagens nas entrelinhas do texto (KAERCHER, 2010, p. 135).

Desse modo, entendo que alunos e professores constroem geografias, ao circularem pelas ruas, ao se apropriarem de lugares, delimitarem territórios, produzem conhecimentos a partir das espacialidades construídas em seu cotidiano. Assim, a sala de aula é o lugar da troca e ampliação de conhecimentos, da prática crítica e reflexiva sobre as geografias produzidas.

Kaercher (1998a) aponta que fazemos Geografia todos os dias, não é somente o que está no livro didático, ela é o nosso dia a dia e existe desde sempre, sendo assim, há necessidade de trazer essa produção para a sala de aula.

Os sujeitos detêm saberes advindos do seu cotidiano, de suas experiências, de práticas sociais e para a construção de uma geografia viva em sala de aula é fundamental considerar o “todo” que forma nosso aluno.

Nesse sentido, me questiono, como relacionar as espacialidades dos sujeitos da várzea com a Geografia em sala de aula? E aponto que, conhecer seu cotidiano, a relação com o rio, a floresta, ouvi-los, refletir sobre nossa prática parece ser (é) um bom começo.

Um ensino de Geografia comprometido com o social contribui para que os educandos construam suas práticas socioespaciais, atuem na construção de uma sociedade menos desigual, “mas eles também os constroem em sua vida diária fora da escola, ou seja, eles também constroem conhecimentos espaciais (e outros) ao lidar com o mundo de sua experiência imediata” (CAVALCANTI, 2012, p. 110). Assim, ao conhecer quem são nossos alunos, seus conhecimentos, motivações, melhor contribuiremos para a sua formação.

A realidade é complexa, múltipla, intrínseca às relações e como a Geografia trata do espaço, entendido como o resultado do trabalho social dos indivíduos, na sala de aula é basilar um ensino de Geografia que esteja atrelado à realidade, às questões sociais, se não, apenas reproduzirá a listagem de conteúdos de forma fragmentada, formando alunos apáticos de sua realidade.

Sobre essa questão, Kaercher (2010, p.74) enfatiza que nossa:

[...] tarefa de educador seria, então, trazer o dia a dia para a sala de aula, pois precisamos deixar de mascarar a realidade e contribuir com nossa prática para a criação de um espaço que seja o da liberdade dos homens e não o espaço da simples reprodução.

Ainda, Kaercher (2014) afirma que é compromisso do educador ressignificar os conteúdos a partir das experiências cotidianas dos alunos e dos pressupostos da ciência geográfica. Propõe que os conteúdos sejam abordados de forma diferente das vias tradicionais - memorização, classificação – e enfatiza que é necessário estabelecer diálogo com os alunos, saber ouvi-los, induzi-los à discussão, à problematização, sistematização dos fenômenos e de seu cotidiano. Criar dúvidas é fundamental para que as aulas de Geografia seja um espaço produtivo, de diálogo e de construção de conhecimento.

A Geografia trabalha com categorias e conceitos – espaço, lugar, território, região, paisagem, sociedade, natureza – que para nortear atividades de ensino a partir da formação de conceitos em sala de aula é importante

considerar as representações sociais que os alunos possuem, tendo em vista que eles “não devem anteceder aos conteúdos [...] é importante construir no dia a dia relações cotidianas com os alunos [...]” (KAERCHER, 1998a, p. 15).

Entendendo o espaço (da várzea) como lugar de práticas individuais e coletivas, das experiências materiais, simbólica, culturais e que os sujeitos (da várzea) são os atores sociais de construção desse espaço. Esta construção se dá a partir das relações com a natureza, demonstradas nas práticas cotidianas: organização dos espaços, a forma de transitar nos períodos de cheia e vazante, como se localizam na floresta e no rio. Considero importante que essas características sejam incorporadas em sala de aula, porque essa geografia viva presente na vida do estudante ainda está distante da proposta curricular e dos livros didáticos.

Dessa maneira, Cavalcanti (2012, p. 98) diz que é crucial:

[...] que o professor esteja sempre estudando e buscando informações, mas também formando seu quadro de referência para a análise do mundo do aluno e da escola, e do que é universalmente necessário para que o aluno tenha seu próprio quadro de referência para pensar espacialmente esse mundo.

Uma Geografia significativa busca mediar os saberes cotidianos e científicos para ampliação dos conhecimentos e desenvolvimento intelectual dos educandos, considera-os como sujeitos ativos, que possuem saberes, histórias, experiências e capacidade de pensamentos, por isso há a necessidade de conhecê-los, em conjunto com suas práticas sociais, experiências geográficas do cotidiano a fim de problematizá-los e avançar nos seus saberes.

Compartilho da ideia de Cavalcanti (2012, p. 116-117) quando afirma que essa geografia produzida pelos sujeitos:

[...] ao ser integrada ao currículo da escola, no intuito de motivar os alunos, de fazer ligações com os conteúdos apresentados pela escola, contribui para a responsabilidade do trabalho docente de intervir nos motivos e nos interesses pessoais dos alunos, a fim, de mobilizá-los, mediar os processos de reflexão.

É nessa ligação da geografia cotidiana, a partir do espaço vivido pelos sujeitos, com a Geografia científica, a partir do espaço concebido pela ciência

geográfica, que amplia as possibilidades de compreensão de reelaboração do espaço vivido.

Sendo assim, reitero que as geografias dos alunos podem (devem?) constituir o currículo a ser praticado pela Geografia escolar e que é necessário esse diálogo e reflexão sobre a contribuição da Geografia em suas vidas. Destaco que é importante o diálogo e não a sobreposição de uma a outra, ficar apenas na empiria não irá ajudar os educandos a formar conceitos amplos, compreender a relação multiescalar e ir além do seu mundo imediato.

Por isso, ao pensar sobre que Geografia ensinar é necessário se atentar para as condições e propostas da escola, o lugar em que está inserida, quem são meus alunos, quais as demandas que perpassam a realidade, a fim de lidar, questionar, visualizar, problematizar os entraves entre conhecimento científico, escolar e cotidiano.

Mas também, explicitar sobre a Geografia escolar nos remete a pensar a formação de professores. Quem é esse sujeito que está na escola de várzea? Quais ações são pensadas para a formação contínua? Que saberes o constroem? Como lida com os desafios cotidianos que surgem na atividade docente?

Vimos que a Geografia escolar é aquela que está na sala de aula, de caráter oficial representada pelos livros, programas, normativas, mas também há as resistências, ou seja, criação de outras formas de existir, outras alternativas de trabalhar a Geografia de forma mais autônoma, criativa, a partir da geografia dos alunos, do cotidiano, como enfocamos anteriormente.

Voltada para essa concepção de resistência ao que é instituído, “como criação, como potência na gestação e experimentação de outras maneiras de existir” (OLIVEIRA Jr., 2010, p. 162), me detenho a abordar sobre as *geografias menores*, compreendendo a várzea com sua cultura, saberes, vivências, experiências a partir dos educandos como uma geografia menor, que não é oficialmente reconhecida, mas que está presente na realidade amazônica. Desse modo, partindo da ideia de outra forma de existir - não como contraposição ou superação da Geografia Maior/oficial - que geografias menores estão (ou podem estar) presentes na Geografia escolar da várzea?

A expressão “geografias menores” é concebida por Oliveira Jr. (2009, 2010, 2013, 2014, 2019) a partir de outros conceitos e vários intercessores,

criada em um contexto de “inventar palavras para conseguir expressar algo para o qual não encontrei outras” (2019, p. 29).

Ainda:

[...] a expressão “geografias menores” é um devir do mundo através de meu corpo-escrita, e que somente nesse sentido a entendo como algo por mim mesmo inventado, invenção essa que só se deu devido aos meus combates pelas imagens (uma das matérias do mundo que pressionam meu corpo) nas pesquisas na área de Educação (outra das matérias do mundo que “me” pressionam) moduladas por preocupações geográficas (a terceira das matérias do mundo que “me” pressionam) (OLIVEIRA Jr., 2019, p. 29).

O autor parte dos conceitos de “minoridade” e “literatura menor”, desenvolvida por Gilles Deleuze e Félix Guattari inspirados na literatura de Kafka. A literatura menor é compreendida a partir da subversão à Literatura maior, esta não é excluída, mas a menor é decorrente dela para produzir diferenças, pluralidades, não é uma língua menor, mas é o que a minoria faz da maior. Por exemplo, ao utilizar em sala de aula obras canonizadas da literatura, o professor pode trabalhar de forma diferenciada essas obras, abrir para novas possibilidades, em vez de explicar a obra, pode sentar com o aluno para desvendar e expressar as sensações que partem dela, proporcionar o debate, sem elevar o seu grau de superioridade, fazer diferente daquilo que é instituído como padrão.

Outra intercessora é Ana Godoy, que aborda sobre a produção das “ecologias menores”. Estas, não se referem a ecologias de minorias, nem a inclusão de um grupo dominado dentro de um modelo dominante e, não são tidas como “as melhores” que contrapõem a Ecologia maior, mas se refere, a testar outras possibilidades de trabalhar ao máximo os conceitos e as noções, que já estão na tradição da ecologia maior, no entanto, de forma a extrair outras e novas tonalidades (OLIVEIRA, Jr., 2009).

No campo da Educação, Oliveira Jr. (2019) utiliza da ideia de Educação Maior e educação menor de Sílvio Gallo para traçar as pesquisas em geografias menores. A Educação maior é aquela dos grandes projetos, das políticas públicas para a educação, das normas, dos parâmetros. São pensadas por órgãos, instituições, produzidas nos gabinetes e manifestadas nos documentos. Em contrapartida, a educação menor, é aquela de resistir ao que é instituído, à imposição dos grandes projetos e políticas, se faz na sala de

aula com os professores e alunos, para além do que se prevê nas políticas, é um ato de militância, demonstradas nas práticas cotidianas.

Desse modo, a expressão geografias menores surge para apontar um combate à expansão das margens da Geografia e suas relações com as linguagens que se expressam em imagens. Oliveira Jr., não procurou defini-las, “mas sim operar com elas nos combates e nas experimentações com imagens que mobilizam algum pensamento espacial-geográfico” (2019, p. 39).

Em publicações de outros pesquisadores que também atuam nessa discussão, pode-se encontrar desvios aos sentidos iniciais dados à expressão. Partindo disso, compreendo que as geografias menores se constituem como resistência na sala de aula ao que é formal e padrão, a Geografia maior, ou, criando variações e “pescando” outros sentidos e potencialidades, também se refere ao que é invisibilizado nas práticas escolares, aparecendo em momento e outro a partir de questionamentos e vivências dos próprios educandos, nas relações direção-professor-aluno.

Nas palavras de Oliveira Jr., (2014, p. 01) as:

Geografias menores são forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças (conceituais, formais, temáticas, metodológicas etc) que operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis.

Assim, as geografias menores nesse estudo, relaciona-se como os saberes dos educandos da escola de várzea são articulados na prática pedagógica, destaque dessa pesquisa. Nesse contexto, há necessidade de emergirem geografias menores, geografias diferentes das que costumam estar na sala de aula, de proliferarem resistências, não no sentido de descartar a Geografia maior, mas no sentido de pensar o que fazer com ela, criar outras formas de pensar o espaço geográfico, o rural, a Amazônia, a escola, o currículo, e tenho como intenção proliferar outros olhares, outras formas de pensar a Geografia na escola de várzea, buscando possibilidades a partir do cotidiano, dos saberes dos sujeitos envolvidos.

A Geografia maior é aquela que prevalece nas escolas a partir das diretrizes educacionais, do currículo, dos materiais didáticos, que ainda é marcada por um caráter homogeneizador, padronizador e monocultural, não levando em consideração o contexto da cultura das comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas, por exemplo.

Dessa maneira, proponho pesquisar na e com a várzea:

[...] extraindo de [meus] encontros com [a várzea e a Geografia] resistências aos clichês que se dobram sobre o pensamento e as sensações acerca [da Geografia], deslimitando as experiências espaciais, forçando [a Geografia] a oscilar, a ganhar outros contornos em nossos pensamentos e ações, provocando aberturas a outras formas de [pensar a Geografia] (OLIVEIRA Jr., 2014, p. 04, colchetes meus).

Oliveira Jr (2010) aborda sobre as geografias menores com e por meio das linguagens. Pesquisa as possibilidades de a linguagem audiovisual dar visibilidade às experimentações espaciais. Parte da utilização e criação de imagens - entende que a Geografia está fortemente vinculada a elas - e vídeos, como possibilidade de criar possíveis modos de interpretar o espaço geográfico - para além do estático, de receptáculo, mas um espaço como produto de inter-relações - e o mapa - para além de uma superfície plana.

O autor apresenta a criação de vídeo-geografias como uma linguagem de resistência a partir da análise do vídeo “Cartografando Gaza” de Lot Amorós, e afirma que:

[...] vídeos como este têm alta potencialidade de resistir à visão acerca do espaço como superfície sobre a qual se dispõem os objetos, fenômenos e processos geográficos, visão esta muito utilizada para configurar a perspectiva de que vivemos, neste período de globalização, uma só e única história de desenvolvimento rumo a um destino comum (p. 171).

Diferente de entender Gaza simplesmente como uma superfície plana, como demonstra um mapa convencional, no vídeo, Gaza aparece como um espaço/lugar peculiar, em que suas peculiaridades a mostram como vítima de autoritarismo, associada pelo ativismo político árabe e terrorismo - visão simplista amplamente divulgada pela grande mídia. Contudo, essas mesmas peculiaridades a torna como um espaço/lugar de resistência, onde as pessoas ao ressignificarem sua maneira de sobrevivência, seja escavando túneis,

lidando com o caos, nos mostra e nos faz pensar nessas outras formas de vida, de sobrevivência e ao proliferar pensamentos sobre o espaço geográfico, a vida e outros temas.

Nesse sentido, Oliveira Jr. (2010) afirma que é um exemplo de geografia menor, pois:

Cartografando Gaza toma os pensamentos e imagens acerca de um lugar e de um conflito eminentemente territorial e os coloca em movimento, fazendo-os proliferar em direções múltiplas, em encontros inusitados com os variados modos com que a vida se faz no espaço, com que a vida ganha existência ao criar territórios onde ela, vida, continue a proliferar em imaginações e ações espaciais (p. 171, grifo do autor).

Além disso, o vídeo é uma obra de arte e política que dialoga com a Geografia, mesmo sem ter sido criado por ela, se caracteriza por um uso da minoria dentro de um conhecimento maior, se utiliza da linguagem audiovisual que não é certificada pela Geografia maior, este expande-se quando aborda o espaço geográfico e o mapa a partir de outra perspectiva não-convencional.

Dessa maneira, compreendo a geografia da várzea como potencialidade, forma de existência, como “busca de proliferação, é fazer existir alguma coisa desde dentro dela mesma: [Geografia] re-existir se e quando se é conectado a outros elementos [a várzea] que antes não compunham aquela coisa” (OLIVEIRA Jr., 2013, p. 303).

Quando tomo a escola de várzea como lócus de existência, de criar outras possibilidades, abrir espaços para ressignificar a percepção dos educandos sobre a Geografia, sobre o seu espaço-lugar, tomo a Geografia maior para representar as espacialidades que nela são negadas, ampliar e dialogar com as noções de espaço, de lugar, ensinar os conceitos não como verdades, mas como narrativas, permitir que os alunos participem, questionem.

Nesse sentido, o professor torna-se o mediador entre as geografias maiores e menores e longe de ter a centralidade nos conceitos, nas representações do espaço, centra-se nos sujeitos que estão na sala de aula, razão de pesquisarmos o currículo, a Geografia escolar a partir dos educandos e de suas relações com a várzea, com a escola, pois:

“[...] a Geografia, e notadamente a Geografia Escolar, [é] aquele conhecimento que visa o entendimento das relações

[sociais, econômicas, simbólicas] e das ações que homens e mulheres – crianças e jovens – travam com os lugares e seus elementos (OLIVEIRA Jr., 2009, p. 23).

Pesquisar na e com a várzea a partir das intrínsecas relações dos sujeitos com o rio e a floresta, da comunidade com a escola, das práticas socioespaciais que constroem esse lugar é uma forma de criar geografias menores, partindo das maiores, como novidades que venham abrir caminhos, abrir fissuras para outras geografias, outras formas de ensinar-aprender.

6 NAVEGANDO PELO CURRÍCULO NA ESCOLA DE VÁRZEA.

*“Nos caminhos desse rio
Muita história pra contar
Navegar nessa canoa
É ter o mundo pra se entranhar”
(Música Caminhos de rio – Raízes Cabocla, 1997).*

Nos capítulos anteriores procurei trazer algumas reflexões teóricas acerca das teorias do currículo, da Geografia Escolar frente a essas teorias, e das geografias menores. Essas, foram realizadas a partir de pesquisa teórica, por meio de revisão bibliográfica, com o intuito de neste capítulo relacionar tais âncoras à várzea, isto é, procurarei demonstrar as concepções de currículo dos professores e como se expressam em suas práticas.

Como diz a letra da música “ao navegar pelo rio é um mundo para se entranhar”, assim também é, ao navegar pelo currículo, pois são teorias, concepções, relações de poder, práticas que o perfazem.

Pensar o currículo e a Geografia escolar relacionados à várzea é uma discussão rica que pode trazer reflexões/contribuições para a formação de professores, para a Geografia Escolar, para fomentar políticas educacionais para a zona rural, e em especial para a várzea amazônica.

Este momento de diálogo com os sujeitos da investigação e posteriormente análise dos resultados, sucede de pesquisas, leituras, conversas, escutas realizadas com os professores, dúvidas, conflitos no processo de escrita e de meu olhar que enxerga certos aspectos, é direcionado pelos referenciais teóricos e metodológicos que me balizaram, mas também deixa de ver outros aspectos.

A investigação procura dar voz aos sujeitos da pesquisa, professores da Educação Básica que estão no “chão da escola”, atuantes no Ensino Fundamental na Escola Municipal São Ciríaco, demonstrando suas experiências, percepções, anseios e desafios enfrentados. O intuito não é apontar o que se deve ou não fazer, mas trazer sua atuação como um conjunto de saberes que possuem e como reflexão para pensarmos o currículo e a Geografia Escolar na várzea.

Esses saberes professorais são reflexos de sua formação inicial e continuada, das situações de ensino, das condições onde desenvolvem o trabalho. Além desses, Menezes e Kaercher (2018) traz uma reflexão sobre a formação inicial do professor de Geografia com destaque para os saberes docentes, apontando que há necessidade de articulação de diversos saberes em sua prática, como o saber da disciplina, da experiência, do currículo, da educação, da ação e tradição pedagógica. Nesse sentido, entendo que as escolhas e percepções dos professores estão permeadas por esses saberes, alguns em maior e outros em menor proporção.

Para abordar o currículo da escola de várzea é necessário entender o que os professores pensam a respeito, quais as suas concepções teóricas, como o constroem e como ele se expressa em suas práticas pedagógicas e assim refletir acerca do que se propõe, o que se efetiva e como se relaciona com as geografias do estudante de várzea.

Pensar o currículo é pensar não somente os conhecimentos que compõem o trabalho pedagógico, mas também os valores embutidos, as concepções de mundo, que nem sempre estão visíveis. E falar das escolhas dos professores, de suas concepções de currículo, dos processos de seleção e organização curricular é buscar compreender um pouco dessas trajetórias por onde passam suas experiências e como essas expressam a realidade onde estão postas.

Dessa maneira, o objetivo não é somente relatar as concepções de currículo dos professores, mas fomentar uma discussão sobre o que se ensina e como se ensina Geografia na escola de várzea. O intuito não é trazer um discurso denunciativo, apontando culpados, mas por em debate, questionar a realidade da Geografia na várzea por meio do currículo e, principalmente dar voz e visibilidade aos sujeitos da pesquisa, a partir de suas percepções, vivências e práticas, levando em consideração o contexto em que estão inseridos, as espacialidades que constroem e os desafios enfrentados.

Para tanto, inicialmente busquei um diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, a direção da escola e os professores, a fim de que expressassem suas experiências, desafios, inquietações, anseios, aprendizagens acerca do que propõem, ensinam/aprendem na escola e na realidade vivenciada na comunidade, pois os sujeitos da pesquisa possuem voz, são protagonistas nesse processo de investigação.

6.1. Os sujeitos da pesquisa.

Os professores da Escola São Ciríaco não representam apenas fonte de dados a serem coletados para a pesquisa ou meros informantes, mas são sujeitos que tecem seu labor-sabor (KAERCHER, 2017) da docência, possuem saberes provenientes de si, do outro, do ambiente, são objetivos e subjetivos, razão e emoção, são “como um conjunto resultante de diferentes contextos, pensamentos, vivências, capacidades e cotidianos compreendidos a partir de contágios ofertados pela escola” (COSTELLA, 2018, p. 54).

De início, a proposta era compreender os movimentos do currículo e da Geografia Escolar na várzea a partir do diálogo com o professor de Geografia, no entanto, na qualificação a banca sugeriu a participação dos demais professores, tendo em vista que por ser uma escola com poucas turmas, teria apenas um professor de Geografia. Dessa maneira, procurei envolver os demais docentes da escola, apesar de que nem todos participaram.

As entrevistas seriam realizadas de forma presencial, no entanto, devido a pandemia foram realizadas via aplicativo de mensagens instantâneas. Alguns entraves ocorreram pela dificuldade de acesso à sinal telefônico/internet e ocupações variadas, tendo que serem remarçadas, outras realizadas aos fins de semana e outras vezes, uma entrevista ter que ocorrer em vários momentos.

Quanto ao corpo docente que compõe a Escola São Ciríaco é formado por sete (7) professores, sendo uma (1) professora atuando na Educação Infantil, duas (2) no Fundamental Anos Iniciais e quatro (4) nos Anos finais, conforme o quadro 5:

Quadro 5 – Organização dos professores por modalidade.

Modalidades de Ensino	Quantidade de Professores	Turmas	Turno
Educação Infantil	1	Pré I e Pré II juntas	Matutino
Anos Iniciais	2	- Bissérie 1º e 2º ano - Bissérie 3º e 4º ano	Matutino
		- 5º ano	Vespertino
Anos Finais	4	6º ao 9º ano	Vespertino

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nos anos anteriores as turmas dos Anos Iniciais estavam organizadas em duas (2), sendo uma turma com o 1º e 2º ano e outra de 3º ao 5º ano, no entanto, em 2021 o 5º ano separou e passou para o turno vespertino.

Os professores da várzea são multidisciplinares. Eles precisam trabalhar disciplinas além de sua formação, dominar multiconteúdos. De acordo com a gestora, isso ocorre para poder fechar a carga horária, haja vista que há poucas turmas para atuar. Mesmo com todas as dificuldades os professores se empenham e se esforçam no ato de ensinar, perceptível em conversas informais durante a estadia na várzea e nas entrevistas. O quadro 6 demonstra a distribuição dos professores por disciplinas nas turmas do 6º ao 9º ano:

Quadro 6 - Distribuição dos professores por disciplinas.

Formação	Disciplinas em que atuam
Licenciatura em Biologia	Ciências, Artes e Educação física.
Licenciatura em História	História, Geografia e Estudos Amazônicos
Licenciatura em Matemática	Matemática
Licenciatura em Letras – Habilitação Língua Portuguesa e Literatura	Língua Portuguesa, Língua Inglesa.

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ser professor na Escola São Ciríaco é estar aberto a experimentar desafios na ação pedagógica e no residir na várzea, é se reinventar cada dia, em cada turma, em cada aula e também abrir mão do conforto, deixar a família na área urbana para docenciar na várzea.

Dos sete (7) professores que atuam na escola, há cinco (5) mulheres e dois (2) homens, na faixa etária dos 30 aos 48 anos³², três (3) moram na várzea e quatro (4) na cidade. Suas escolhas em relação à formação estão relacionadas ao gostar e ao se identificar, como fica explícito na fala seguinte:

Eu fiz Magistério, depois fiz o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e fiz essa área porque me identifiquei como até hoje estou me identificando, porque a gente tem que trabalhar naquilo que a gente se sente bem e mesmo eu não me vejo

³² Dados referente ao primeiro semestre de 2020.

fazendo outra coisa a não ser estar dentro da sala de aula (Professor da várzea, 2021).

Nas falas dos professores sobre sua formação e o porquê de suas escolhas foi perceptível aparecer o quesito “se identificar”, “ser amante” da área que escolheu antes mesmo de entrar no curso e, influência de outros professores.

Ter professores que lhe inspiraram a seguir na docência foi um dos aspectos que apareceram em seus diálogos, e outro com mais destaque foi a licenciatura como segunda opção de escolha, tendo em vista que a primeira opção de curso ainda não tinha na cidade e também, por haver mais oportunidades de trabalho na área da licenciatura. Isso demonstra que a escolha do curso envolve vários fatores e motivações.

Acerca da influência de outros professores, durante a entrevista foi citado o nome de alguns e o porquê foram marcantes:

Tenho uma pessoa que é muito querida, e foi minha professora do Ensino Fundamental e Médio. Ela foi a pessoa que fez despertar em mim um amor pela Língua Portuguesa. A forma que ela trabalha me serviu como um incentivo para que eu pudesse dar aula. A metodologia que ela utiliza fez despertar em mim esse interesse em lecionar e é uma pessoa que falo sempre, cito o nome dela como referência, me serviu e serve de inspiração. Eu sempre digo que a profissional que sou hoje devo a ela. Os ensinamentos dela foram extremamente válidos para minha formação profissional (Professor da várzea, 2021).

Isso demonstra que nós professores podemos estimular nossos alunos em suas escolhas, não somente em seguir alguma profissão, mas no modo de ver o mundo, de pensar os espaços. Essas influências muitas vezes não estão relacionadas aos conteúdos trabalhados, mas a maneira como foram ensinados, no ouvir, no acolher ao estudante.

Um dos professores entrevistados conta que ao longo de sua trajetória como estudante alguns professores foram marcantes:

Quando comecei a estudar o 1º grau eu tive uma professora de História que me contagiou por ser uma professora que não usava muita coisa, mas dava uma aula incrível, através de gestos, fala... era uma aula tão boa e aquela professora me conquistou. Tanto que além de ser Pedagoga, fiz uma pós em História. Minha vontade era fazer História, mas na época não deu, não tive recurso. Também no Magistério tive um professor

muito bom, tinha metodologias muito boas, trazia dinâmicas, músicas... então, foram os professores que me incentivaram a ser, e mesmo desde pequena eu pegava os meus irmãos e era professora, queria ensinar. E hoje sou professora na escola e na minha casa. (Professor da várzea, 2021).

Outro professor aponta que:

Minha escolha foi influência de professores. Professores que gostavam de ensinar que queriam o melhor para o seu aluno, nos incentivavam a ser pessoas melhores e querer um futuro melhor. Nunca chegaram dizendo: “você vai querer ser professor? Não”. Só diziam que tínhamos que escolher naquilo que a gente se identificava. (Professor da várzea, 2021)

Ainda tratando sobre sua formação, outro aspecto destacado pelos professores foi o primeiro contato com a sala aula: *“[...] desde o primeiro momento que entrei na sala de aula foi uma experiência muito boa para mim, foi gratificante e desde aí estou”*.

Desse modo, entendo que o professor tem suas escolhas e sua atuação relacionada à vários fatores, desde a família, professores da Educação Básica e Ensino Superior, estudantes, os lugares por onde passou, o ambiente que atua. Ele não é neutro e vai se constituindo professor em sua prática diária.

Assim, a partir de situar o leitor acerca dos sujeitos da pesquisa, realizarei um diálogo a respeito do currículo na escola São Ciríaco, tendo como base para esta análise a entrevista realizada com a coordenadora do setor de rios da SEMED, a diretora e os professores, além de fontes documentais – Projeto Político Pedagógico e Planos de Ensino.

Para assegurar o anonimato optei por não identificar os professores nem por iniciais, nem por disciplinas que trabalham, tendo em vista que o número de professores na escola é reduzido. Porém, procurarei trazer suas falas como sujeitos que possuem voz e também são protagonistas e autores dessa pesquisa.

6.2. No movimento das águas: o currículo.

Tratar acerca do currículo, do processo de ensino não é uma tarefa fácil, pois há muitos fatores, aspectos e conflitos que o envolvem, seja de ordem

administrativa a partir das diretrizes e subjetiva, por meio das experiências dos professores, do contexto histórico, do ambiente em que a escola está inserida.

Anteriormente vimos como as teorias do currículo se desenvolveram e como a Geografia Escolar se articulou a elas a nível nacional. Agora, abordarei a Proposta Curricular para a Escola de várzea a partir do que é proposto e efetivado.

Em entrevista com a coordenadora do Setor de rios da SEMED foi relatado que a proposta de currículo para as escolas de várzea é a mesma utilizada nas demais escolas municipais, e o que diferencia é apenas o calendário escolar devido à sazonalidade do rio Amazonas.

Os professores organizam seu Plano de Ensino a partir dessa proposta e afirmam que procuram em sala de aula relacionar os conteúdos com os exemplos e vivências da comunidade.

É importante ressaltar também que além da multiplicidade nas relações uns com os outros e com a natureza, no ir e vir, no recomeçar todas as vezes que vem a cheia e a vazante, na forma de se locomover, morar, plantar, pescar, ou seja, na organização da vida diária – há uma variedade bem maior de escolas na região de rios (216) e dentro dela está a várzea (35) em relação às demais regiões, Planalto (92) e Área Urbana (96) do município, o que contribui para a necessidade de se ter um olhar atento e uma ação reflexiva quanto a educação nesses lugares.

O que ainda se percebe é que as novas propostas de ensino, de currículo, não têm priorizado a educação como meio de desenvolvimento, que pense o regional, o local, mas sim como um modelo linear pronto para ser executado.

Organizar os processos educacionais a partir de uma ótica simplista e de alguns segmentos do contexto escolar no desenvolvimento de propostas curriculares, acarretará em invisibilidades de toda uma diversidade de anseios, necessidades e perspectivas que movimentam cotidianamente as ações dos sujeitos que estão no ambiente escolar.

A Geografia e as demais disciplinas ficam organizadas a partir do Currículo da SEMED, dificultando o olhar para a geografia que está ao entorno e fazendo com que os estudantes não consigam perceber a geografia no seu dia a dia.

Kaercher (1998a) traz algumas reflexões sobre a Geografia na sala de aula e aponta que 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” (p. 14). Em uma de suas propostas, destaca que o objetivo da geografia é “compreender a vida de cada um de nós, desvendando os sentidos, os porquês das paisagens em que vivemos e vemos como são” (p. 15).

Dessa forma, o modelo não dá conta de responder aos anseios dos estudantes da várzea por não construir no coletivo programas, projetos que valorize os sujeitos envolvidos na ação educativa. Assim, evidencia-se que é necessário romper com essa lógica e pensar propostas que discutam com os professores, ouçam os pais de alunos sobre que escola querem na comunidade, quais os seus objetivos e seu papel na várzea.

Ao experienciar momentos na várzea percebi que a realidade das comunidades, a organização do espaço-tempo é diferenciada. Comunidade-escola se aglutinam e o fato da Secretaria classificar as escolas por setor (urbano, planalto, rios/várzea) levando em consideração apenas os aspectos físicos e o intuito de facilitar a administração é no mínimo simplória, pois deixa-se de lado as particularidades que a várzea possui, as relações socioambientais, culturais que permeiam esse lugar de vivência.

Ao propor um currículo igual passa-se uma visão homogeneizadora, de que não há abertura para pensar a construção dos conteúdos de forma participativa e integrada, ou seja, um currículo construído na várzea. Esse, pode ser um mecanismo de construção do conhecimento e de experiências significativas, em vez de instrumento de alienação ao priorizar certos conhecimentos e invisibilizar outros, ao não passar por discussão e construção coletiva.

Pensar e construir um currículo participativo a partir dos educadores e educandos envolvidos não é uma tarefa fácil, pois rompe com as amarras do processo colonizador, da visão homogeneizadora, do olhar urbano para o rural a qual fomos ensinados. É necessário pensar o estudante como sujeito que detém conhecimento, olhar a realidade de forma ampla, refletir sobre a prática, considerar o compromisso e o respeito na construção de conhecimentos.

O currículo pode ser mecanismo de transformações sociais a partir da escola, no entanto, ainda se apresenta como instrumento de controle e de

alienação, modelo a ser cumprido, invisibilizando saberes considerados menores por ainda não haver discussão e construção coletiva.

Mas, para além de listagem de conteúdo, o currículo também envolve relações, valores, a rotina escolar que não estão explícitos. Acerca disso, a escola São Ciríaco está concatenada com a comunidade, ou seja, a própria história do lugar se funde à história da escola, evidente desde seu início quando todos lutaram para ter uma escola mais estruturada.

A relação entre escola e comunidade foi perceptível a partir de sua parceria com a Associação Comunitária de Agricultores, Pescadores e Criadores de São Ciríaco do Urucurituba (ACAPCSCU), da presença dos pais e moradores ajudando em atividades no espaço escolar, como mutirões de limpeza na escola e na estrada e, do Projeto Político Pedagógico (PPP), que ao descrever e caracterizá-la, também descreve e caracteriza a comunidade paralelamente.

Ao tratar da formação da comunidade, a escola também está nesse espaço de discussão, como fica explícito no PPP (2019-2020) “A Escola São Ciríaco acredita no modelo participativo e integrado com a comunidade por perceber que a eficiência do processo educacional perpassa pela parceria escola/família/comunidade”. Acerca do modelo participativo as atividades culturais da escola, por exemplo, são articuladas com a comunidade, necessidades de ordem estrutural, mutirões também são organizados com a comunidade.

Nesse sentido, a escola desenvolve atividades a fim de acolher e integrar a família e a comunidade, a partir do “Projeto Comunidade Limpa” – mutirões para a conservação e limpeza dos principais prédios da comunidade como da escola, igrejas, posto de saúde, clubes de futebol e estradas; do “Noitário do Santo Padroeiro e Patrono da Escola” – celebrações litúrgicas, danças, show de calouros, paródias e vendas de iguarias; “atividades socioculturais” – noite cultural com danças e peças teatrais; palestras educativas para alunos, pais e comunidade – parceria com enfermeiros do posto de saúde e com a agente de saúde.

Desse ponto de vista, penso que assim como a escola e a comunidade se interligam e as decisões são tomadas no coletivo, assim também essa articulação poderia estar no currículo, isto é, ter sua construção a partir de

discussões sobre o ensinar-aprender e da inserção dos conhecimentos do cotidiano, das vivências não-escolares dos estudantes.

Ao abordar sobre o currículo na várzea, além da proposta oficial da SEMED e das relações/organização entre comunidade-escola, é necessário também destacar a(s) percepção(ões) de currículo dos professores que ali atuam.

Tratar acerca das escolhas dos professores por meio da seleção e organização dos conteúdos é entender um pouco de suas trajetórias, dos lugares por onde passaram e como se articulam com o lugar onde estão inseridos, suas experiências como alunos e profissionais, pois “pressupõe-se que toda prática do professor provém das concepções que ele apresenta, isto é, vem de determinadas linhas teóricas da Educação e da Geografia, embora o mesmo não tenha consciência disso” (MENEZES; KAERCHER, 2018, p. 296).

Assim, ao perguntar aos professores como construíram seu estilo de dar aula, percebi que são variados aspectos que o constituem e que na prática de sala de aula com o aluno, ele vai se constituindo professor e construindo sua maneira de docenciar. Essa maneira está muito relacionada com a formação, experiência, o que pensa acerca da Educação e de sua área de atuação. Nessa perspectiva, os professores elencaram alguns aspectos que também “moldam” o seu estilo de ensinar.

As reuniões pedagógicas foram apontadas como um elemento fundamental para pensar a atuação em sala de aula, haja vista que a partir dela são repassadas orientações para traçar as estratégias de ensino. Uma dessas orientações, destacada por um dos professores entrevistado, foi o informe acerca da mudança para os Planos de Ensino a partir do ano letivo de agosto de 2020 a abril de 2021, tendo em vista que passaria a ser conforme a Base Comum Curricular (BNCC).

Para além de repasse de informações e de como “deve ser” a prática do professor, penso que as reuniões pedagógicas podem ser espaços de diálogo, do confronto de ideias, do ouvir, de reflexão acerca não somente do que ensinar, mas também de apontar os desafios enfrentados na escola e de discutir as estratégias para o ensinar-aprender.

Diante do contexto de pandemia, os professores também destacaram que a construção de seus Planos de Ensino foi diferenciada e de forma emergencial, como explicita um dos professores: “eu construí o meu Plano de

Ensino de acordo com a necessidade dos meus alunos, colocando realmente o que eu iria fazer, porque não adianta a gente colocar no Plano de Ensino o que não vai fazer” (Professor da várzea, 2021).

A escola, o processo de ensinar-aprender não estão alheios ao contexto, aos acontecimentos e relações que engendram a sociedade, pelo contrário, tudo isso permeia no espaço escolar e ter sensibilidade para docenciar é fundamental.

Os professores entrevistados ressaltaram o contexto de pandemia que vivemos e como a forma de planejar, de desenvolver as atividades foram repensadas, além de apontarem os desafios e também as estratégias de atuar na várzea:

[...] não adianta eu dizer que vou usar muitos recursos digitais que lá na escola da várzea quase não temos. O que nós podemos fazer é usar vídeos através do *WhatsApp*, o que foi muito usado. Eu usei, fiz grupos... eu gosto de construir materiais, manuais mesmo, porque se formos comprar são muito caros. E meus alunos, são eles que contribuem porque eles trazem de casa, eles me ajudam. Eu faço o que posso, eu invento e reinvento, eu construo e gosto da aula bem dinâmica para que meu aluno se sinta bem, e a gente ver que eles gostam. Eles contribuem e as mães também.

Ao observar o relato da professora são visíveis os desafios enfrentados, principalmente nesse contexto pandêmico, e de como o aplicativo de mensagens instantâneas foi crucial para “estar perto” dos alunos, mesmo com todas as dificuldades de acesso à internet. Nas atividades presenciais ficaram evidenciados que os desafios a faz traçar estratégias de ensino, a relação aluno-professor é próxima e que procura envolver os alunos e os pais no ensinar-aprender.

A escola, o currículo, a Geografia escolar, não precisam de ideias ou feitos “mirabolantes”, mas de um ato reflexivo, da *busca do belo na docência* e de atividades simples, de baixo custo (*geografia do custo zero*) como fala Kaercher (2011).

Uma das professoras entrevistadas destacou que é necessário inventar e reinventar na várzea, olhar para as necessidades dos alunos e a partir desse olhar pensar as estratégias de ensino, pois “sabemos onde ele mora, como ele vive e na várzea dá para ajudar porque a gente conhece todos os pais e a vida

deles, e mesmo, eles contam. Isso dá até suporte para que a gente possa ajudar nosso aluno” (Professora da várzea, 2021).

Outro aspecto elencado foi a formação inicial, importante para construir as bases da área, conhecer os métodos, metodologias. No entanto, um dos professores faz uma crítica quanto à formação inicial, que é voltada para as escolas da cidade e destaca que:

Quando vamos trabalhar numa localidade diferente, no caso a várzea, a realidade é totalmente oposta. Então, a gente tem que adequar a nossa forma de ensinar àquela realidade. No meu caso, tive que fazer uma modificação na minha maneira de lecionar. Eu particularmente costumo dar aulas voltadas para o lúdico, pois é uma forma que atrai mais a atenção das crianças e dos adolescentes e também por facilitar mais o aprendizado (Professor da várzea, 2021).

Ainda, foi especificado também a inspiração por professores da Educação Básica e do Ensino Superior na construção do estilo de dar aula, principalmente pela maneira de envolver o aluno, pela proximidade e pelas metodologias utilizadas em sala de aula, tendo em vista que “[...] a forma como trabalhou me serviu de incentivo para eu que eu pudesse dar aula” (Professor da várzea, 2021).

Ao abordar sobre o estilo de dar aula a relação que fizeram com os professores que lhe marcaram foi notório. Quando perguntado se tinham algum professor que considera “modelo”, um dos professores entrevistados destacou:

Como eu trabalhava na várzea eu fiz minha graduação à distância, e nós tínhamos uma professora que contribuiu muito. Ela era uma professora amorosa, dedicada, que como nós trabalhávamos na várzea, a hora que a gente vinha para a cidade, poderia ser qualquer hora, ela estava disponível para a gente. Ela foi um modelo na minha vida, uma educadora maravilhosa. (Professor da várzea, 2021)

Quando o sujeito da pesquisa afirma que pensa o ano letivo, o Plano de Ensino e de aula a partir dos alunos e preocupa-se com as atividades a desenvolver, que materiais irá utilizar, como facilitar a aprendizagem, percebe-se que essa maneira de ver o aluno muito se relaciona com a forma que seus “professores modelos” lhe inspiraram.

Desse modo, o estilo de dar aula, as estratégias e metodologias de ensino que constituem o currículo, perpassam variados aspectos desde os

professores que marcaram, a formação inicial, as reuniões pedagógicas, mas principalmente é construído na prática, na atuação em sala de aula. Por isso, a necessidade de sempre refletirmos e repensarmos nosso docenciar.

Ao ouvir os professores sobre sua percepção de currículo, percebi que a discussão está em torno da seleção e organização dos conteúdos e que há uma preocupação em cumpri-los para que os estudantes “não percam nada”.

Nesse âmbito, foram ressaltados a organização do Plano de Ensino e de aula, como se dá o processo de escolha e seleção dos conteúdos, atividades, metodologias e acerca da BNCC nesse processo.

Com a mudança da proposta curricular em 2020, na qual os professores deveriam realizar seus planejamentos a partir da BNCC, muitos questionamentos e dúvidas surgiram durante esse processo:

A BNCC é realmente nova pra gente, porque praticamente foi ano passado. Fomos cobrados a fazer um plano, que era emergencial, mas que já fosse feito de acordo com a BNCC... pegou a gente de surpresa porque não conhecíamos e eu fiquei pensando como eu vou fazer se eu nem conheço [...]. No início do planejamento foi até confuso por causa dos códigos, tivemos que aprender, mas nós conseguimos fazer. (Professor da várzea, 2021).

Observando o relato, é notório que ocorreram dificuldades em adequar o planejamento dentro dessa nova proposta, pois faltou diálogo e discussão para que os professores entendessem. E essa falta de conhecimento não correspondeu somente aos docentes, mas até muitos coordenadores, gestores também tiveram dificuldades, tendo em vista que não ocorreu um amplo debate acerca da Base.

Os professores procuraram observar, ler e entender a Base e perceberam que em relação ao Plano que faziam anteriormente “muda as nomenclaturas, mas significa a mesma coisa” (Professor da várzea, 2021).

Assim, o que ocorreu foi uma busca por parte dos professores para entendê-la e seguir o planejamento anual: “eu fiquei tão agitada que eu fui no *cyber*³³ e mandei imprimir a BNCC até o 9º ano. Eu comecei a ler e vi que praticamente os conteúdos de 1º ao 5º ano são os mesmos, mas o que faz a diferença são as habilidades que antigamente eram os objetivos” (Professor da várzea, 2021).

³³ Chamada também de *Lan house*.

Nessa fala, o professor evidencia o que concluiu a partir de sua percepção da Base: os conteúdos são os mesmos, no entanto, a maneira de ensinar é diferenciada, foca-se nas metodologias, no como trabalhar, nas habilidades a serem desenvolvidas e assim, procura adequar ao seu planejamento.

Outro professor ressaltou pontos positivos na Base para sua área de atuação, tendo em vista a ênfase em alguns conteúdos considerados importantes para o docente. Assim sendo, procura mesclar a estrutura dos conteúdos oferecidos pela SEMED, do livro didático (LD) com a BNCC e vai fazendo as adequações necessárias para que não fique extenso.

Mesmo seguindo a proposta da Secretaria, de acordo com a BNCC, um professor afirmou que:

A gente faz o Plano de Curso de acordo com a necessidade do nosso aluno, porque nós professores decidimos o que vamos passar, nós professores decidimos o que o nosso aluno precisa. Porque não adianta a gente fazer um plano de curso extenso e muitas coisas não serem dadas". (Professor da várzea, 2021).

Essa pode ser a potência da BNCC. Não é descartar de imediato e nem seguir à risca, código por código, conteúdo por conteúdo, habilidade por habilidade, mas encontrar "brechas" para pensar a realidade, fazer interseções e relações com outros lugares.

Acerca do Plano de Aula, os professores afirmaram que possuem um caderno com os planos diários, na qual são observados a cada bimestre, e enfatizaram sua importância como um direcionador em sua prática na sala de aula, tendo em vista que apresenta o que será trabalhado, quais materiais serão utilizados, quais as habilidades a serem desenvolvidas.

Ao questionar sobre a organização das aulas e as prioridades estabelecidas, deu-se destaque para as atividades realizadas. Nos anos iniciais a ênfase em trabalhar aspectos próximos dos estudantes, atividades lúdicas, utilização de materiais é mais evidente. Nos anos finais as aulas expositivas e os exercícios de fixação são mais recorrentes, como evidencia o professor:

As minhas aulas diárias eu organizo da seguinte forma: eu faço a escolha do conteúdo, preparo minha aula expositiva fazendo

a explicação do assunto, levo preparada as atividades, os exercícios para os alunos resolverem em sala. Eles resolvem, dou o visto e depois fazemos a correção (Professor da várzea, 2021).

A maneira como os professores dos anos iniciais organizam e pensam o currículo está mais voltado para as experiências de aprendizagens, em aproximar os conteúdos para a realidade das crianças e nos anos finais há uma necessidade em seguir o Plano de Ensino da SEMED correlacionados ao livro didático:

No início do ano letivo, eu escolho o livro didático que eu vou utilizar em cada turma e procuro seguir à risca todos os conteúdos do livro, desde que estejam seguindo a grade curricular dada pela SEMED. Eu vou pela ordem de cada unidade do livro, vou seguindo a ordem do conteúdo e a partir daí eu faço a montagem dos planos de aula. (Professor da várzea, 2021).

Outro professor aponta que “em uma turma trabalho quase tudo interdisciplinar, em outras de acordo com a BNCC, mas eu escolho e procuro relacionar com a realidade deles” (Professor da várzea).

A organização diária é algo intrínseco do professor e perpassa pelo seu “estilo de ser professor”. Para alguns é importante dar todo o conteúdo do livro didático, cumprir o guia por completo, primeiro para que o aluno não perca nada, segundo porque há cobrança, principalmente em algumas áreas do conhecimento e terceiro, porque muitas vezes ainda se pensa que aula cumprida é aquela que segue o LD.

Para outros, a escolha e seleção dos conteúdos está muito relacionada com o que acham importante, significativo para o aprendizado dos alunos e com suas experiências do que é fundamental para compor as aprendizagens, como fica evidenciado no relato a seguir:

Tem conteúdos que eu trabalho e tem conteúdos que eu não trabalho. Eu leio, eu reflito, eu faço observação nos conteúdos “mais distantes” e tento adaptar para a realidade do nosso estado, da nossa cidade ou da região que o aluno mora, no caso a várzea. (Professor da várzea, 2021).

O processo de escolha não é uma tarefa fácil, neutra ou descontextualizada. Esse processo está intimamente relacionado às

percepções do professor sobre a Educação, o docenciar, como enxerga o seu aluno e revela também a liberdade ou não na sua atuação. Em um mesmo espaço escolar pode haver os que lutam e usufruem de autonomia, como também dos que preferem cumprir apenas o estabelecido.

Quando perguntado sobre a autonomia para a elaboração dos planejamentos, todos foram enfáticos em afirmar que possuem total liberdade em suas escolhas. Mas também, em outros momentos evidenciaram que seguem a proposta curricular da SEMED, pois precisam entregar o Plano de Ensino. Desse modo, os professores realizam seus planejamentos de ensino a partir do que propõe a Secretaria, na qual alinha-se à BNCC, mas procuram em sua prática diária realizar inserções, dialogar e levar materiais que relacione com as vivências dos estudantes.

Penso que a potência está nas aberturas que se pode fazer em sala de aula a partir do que se propõe e do que os alunos e professores vivenciam na várzea.

Esse processo está em um movimento em que o professor se articula às propostas estabelecidas, ao que julga importante e principalmente ao que é significativo ao estudante, haja vista que “os conteúdos que trabalhamos com os alunos são lapidados, pensados, repensados e refletidos a partir do lugar e da voz de quem aprende. Não ensinamos os conceitos da forma como aprendemos” (COSTELLA, 2017, p. 178).

Sobre esse assunto, outro professor aponta que:

Eu faço meu planejamento assim: eu escolho o livro didático que será utilizado em cada turma e a partir do conteúdo do livro didático eu faço a seleção dos assuntos que serão trabalhados em cada bimestre. Dentro desses assuntos eu faço a organização das aulas, quais atividades serão passadas. Eu procuro seguir à risca para que no final do ano não fique sobrando e nem faltando [...]. Quando a grade curricular vem muitos assuntos eu sempre faço a seleção dos principais (Professor da várzea, 2021).

Ao perguntar sobre os materiais utilizados para a seleção dos conteúdos, além da proposta da secretaria e do livro didático, um dos professores ressaltou a importância da internet para auxiliar no planejamento:

“Apesar das dificuldades de conexão, a internet é uma ferramenta muito boa para busca, pesquisa de conteúdo e aprimoramento das nossas metodologias de ensino. Quando estou na cidade aproveito para fazer minhas pesquisas, monto trabalhos também para os alunos, faço impressões... (Professor da várzea, 2021).

Destaco também que o planejamento é importante para a organização das atividades, conteúdos. Ele expressa as intenções da escola e os objetivos do professor, no entanto ele precisa ser flexível, que permita adaptações durante o processo de ensinar-aprender para que não se torne uma receita a ser seguida pormenorizadamente.

Ao tratar do Currículo, para além de pensar na listagem de conteúdo é importante pensar nos propósitos e significados da prática educativa, haja vista que a escola “sempre ancorou em suas propostas a preocupação maior com os conteúdos, constantemente esquecendo que o seu grande legado é o próprio aluno” (COSTELLA, 2018, p. 57).

Nas observações e diálogos o estudante na várzea possui uma relação de proximidade com direção e professores. Estes, apontaram que o estudante é visto como sujeito que detém conhecimento, no entanto, nos planejamentos documentos a prioridade não é centrada nele.

Assim, se enraizou na escola e em nós professores o currículo como o conjunto de conteúdo e o ensino pautado no controle e eficiência social, reflexo da perspectiva tradicional de currículo que muito se difundiu no Brasil com as ideias de Ralph Taylor, abordadas no capítulo quatro.

Sobre o distanciamento de conteúdos da realidade dos alunos, um professor ressaltou acerca do livro didático, apontando que tem uns muito generalizadores, que assim como nas propostas há conteúdos distantes, no livro também há, principalmente para a região Norte.

Assim como nas propostas curriculares há necessidade de discussão, de ouvir o professor, pois ele está em sala de sala e sabe das dificuldades no ensinar-aprender, também:

Se faz necessário autores que ouçam mais os professores, editais que representem a voz de quem ensina na Educação Básica, editais que realmente representem a relação direta entre propostas pedagógicas e o conjunto de escritas que emergem em meio a imagens e mapas nos livros. (COSTELLA, p. 58, 2018).

Nesse ponto, além dos autores e editais representarem os professores, Costella (2017) também propõe a atuação do professor na utilização do livro didático a partir do olhar nas entrelinhas, ou seja, olhar no que está ausente como potência para aproximar do aluno e de seu lugar, pois “[...] ao revirá-lo, ao iluminá-lo, ao libertá-lo, ao desorganizá-lo e ao ouvi-lo, pode, sim, ter como produto o aluno, o seu pensamento, a sua produção de ideias” (p. 179).

Acerca disso, o professor de Geografia destacou sua utilização em sala de aula aliando com outras atividades, como a saída à margem do rio, o caminhar ao entorno da escola, relacionando o que está posto com o que se vivencia.

Desse modo, mesmo que as escolhas professorais estejam relacionadas com suas experiências, com o que consideram importante e ainda, se tenha discutido a importância de adequar o conteúdo ao aluno, é necessário refletir que o espaço da sala de aula não é permeado apenas de experiências dos educadores, mas também dos estudantes, não é um espaço neutro, mas um espaço de relações, conflitos e lutas, por isso que o currículo é uma prática social.

As relações que ocorrem no interior da escola por meio das escolhas, atividades de aprendizagens sejam elas individuais ou em grupos e que envolvem a comunidade legitimam certos conhecimentos e invisibilizam outros.

Nesse caso, ao observar os planos de ensino que são construídos a partir do currículo proposto pela SEMED são poucas as relações com as geografias da várzea, resultando em conteúdos pautado nas determinações curriculares, visto como ideal e oficial, na qual deve ser trabalhado por completo em sala de aula. Outros saberes passados por gerações ficam invisíveis no currículo proposto.

Além da ideia de currículo como conhecimento escolar, paralelamente ele também apareceu como experiência de aprendizagem como ficou constatado no questionamento sobre o planejamento e a organização do ano letivo:

Antes de iniciar o ano letivo faço o diagnóstico do ano anterior para ver as dificuldades dos alunos. Assim faço meu plano de acordo com os conteúdos que tiveram mais dificuldades. O primeiro ano por exemplo, tenho que alfabetizar, já o segundo e o terceiro vou nas dificuldades. (Professor da várzea, 2021)

Quando reflito como meu aluno pode aprender, eu também aprendo com esse processo de reflexão. Quando ouço sobre suas dificuldades, suas percepções dos lugares e das coisas passo a conhecer um pouco de como pensam e do seu universo.

Assim sendo, o currículo está nesse banzeiro, ora aparece como sinônimo de conteúdo, ora como aprendizagens. Apesar do enfoque estar no primeiro, entendo que ambos os sentidos se complementam: pensar no que ensinar, mas também como, por que ensinar e “como os alunos aprendem”.

Dessa forma, não é ignorar o conteúdo. A questão não é deixá-los e nem ter que dar conta de tudo, mas refletir acerca de seus objetivos, trabalhar as relações e associações com o lugar do aluno e outros lugares, questioná-los e transformá-los. A esse respeito, Kaercher (1998a, p. 13) enfatiza que:

Nosso problema não são os conteúdos (sua falta ou excesso). Nem eles trazem, portanto, as soluções. A forma como trabalhamos e construímos o conhecimento com os alunos é o cerne de uma educação mais democrática e comprometida na luta contra a repetência e a exclusão social [...]. Mais importante do que listar muitos conteúdos é entender o fio condutor que constrói as paisagens: os homens na sua luta pela sobrevivência.

Compreender um pouco das percepções de currículo dos professores perpassa também como eles pensam e realizam o processo de avaliação. Nesse aspecto, foi pedido aos docentes que contassem uma experiência de avaliação realizada com os alunos, na qual perceberam que eles aprenderam.

Um dos professores relatou as dificuldades dos alunos na escrita e na produção textual. A partir desse diagnóstico destacou uma avaliação que realiza de forma contínua:

No primeiro ano de trabalho na escola deu pra notar uma grande dificuldade dos alunos na leitura e na escrita. Inicialmente comecei a trabalhar caligrafia com eles. Como eu sempre trabalho leitura e produção textual, uma das minhas práticas de avaliação é essa, eu sempre incluo a leitura em voz alta como um método de avaliação e a produção textual também. Eu lanço vários temas para eles e digo para escolherem um tema pra produzirem um texto. De início foi difícil, mas conforme fomos praticando mais a leitura, contando histórias, foi melhorando. Chegou um ponto em que consegui ver a mudança no desempenho dos alunos. (Professor da várzea, 2021).

Pensar a avaliação a partir do diagnóstico dos alunos, observando suas dificuldades e traçando estratégias é crucial para que ela se efetive como um instrumento de mediação do conhecimento e como integrante do processo de ensino-aprendizagem, em vez de instrumento de punição.

O professor ressaltou também que os temas lançados para a produção textual são temas referentes à algumas problemáticas da sociedade, na qual primeiramente há uma conversa, são discutidos para posteriormente produzirem. Esse momento é crucial para ouvir os estudantes, conhecer um pouco do que pensam, debater temas de seu convívio e fazerem uma reflexão em conjunto. É fato que não são em todas as aulas, mas procura-se trabalhar tais práticas em alguns momentos. Devido ao contexto pandêmico não participei de tais atividades.

Outro ponto importante é que essa maneira de avaliação ocorre semanalmente em todas as turmas, evidenciando-a como um processo e não apenas como um mecanismo utilizado em um único momento. E ver os resultados desse processo é importante para refletir acerca da avaliação, se contribuiu e como melhorar:

Eu vi como eles conseguiram desenvolver, um trabalho durante um tempo, semanalmente, de pesquisa, leitura, prática de produção de texto, a melhora deles na escrita. Inclusive um aluno meu que hoje está no Ensino Médio na cidade, ano passado, no dia dos professores me enviou uma mensagem muita linda, agradecendo pelos ensinamentos, pelas dicas e isso é bastante satisfatório pra gente que é professor. (Professor da várzea, 2021).

Outro professor relatou acerca das atividades de interpretação de texto. Ele percebe a melhora quando o estudante faz interpretações e escreve com suas próprias palavras. Assim, trazer reflexões, temas geradores para debate, promover a liberdade e estimular a autonomia, a criatividade do aluno no pensar, na fala, na escrita é crucial para uma aprendizagem significativa.

Abordando ainda sobre o aprender, foi perguntado também como o professor percebe que seus alunos estão ou não aprendendo. Um professor apontou: “Através da revisão, tanto lúdico, quanto escrita e leitura. A gente observa que eles aprendem porque demonstram que se sentem realizados e suas mães também comentam e nos agradecem” (Professor da várzea, 2021).

O professor evidenciou a revisão como um momento que procura verificar o aprendizado do estudante. A observação é outra característica que o docente procura fazer durante as aulas, pois não basta dar o conteúdo e passar atividade para o aluno responder, é necessário observar as inquietações, os movimentos, ouvir a fim de conhecer suas dúvidas e necessidades. E também destaca a participação das mães no acompanhar do aprendizado do aluno, demonstrando a importância dessa parceria família-escola.

Outro professor destacou como procura ver o aprendizado e faz uma ressalva:

A gente percebe a diferença do rendimento do aluno, primeiramente através das notas. A gente faz uma análise, um balanço se as notas caíram ou subiram e também a questão da assiduidade. A gente ver se o aluno está faltando muito as aulas, até porque a maioria deles já trabalham. Trabalham com seus pais, com outros familiares na pesca, em fazenda cuidando de gado e isso acaba atrapalhando um pouco (Professor da várzea, 2021).

A avaliação se dá de forma variada e cada professor escolhe e procura avaliar da maneira que acha mais pertinente. “Medir” o aprendizado do aluno pelo quantitativo é uma maneira de avaliar. Mas penso que é uma delas, não a única. Refletir nas estratégias desenvolvidas para se alcançar tal nota é de grande valia para que se tente alcançar formas diversas de aprender, pois há alunos que aprendem mais fazendo, outros vendo, outros ouvindo. Abarcar formas diferenciadas de ensinar e de avaliar é importante para que todos sejam contemplados.

É relevante frisar no contexto do aluno da várzea que ele é um aluno-trabalhador, como a professora apontou. Muitos ajudam os pais, familiares nas atividades do sustento da família. Daí a necessidade de pensar a escola, o currículo, a avaliação, o aprender correlacionado ao contexto e vivências do aluno. Um olhar sensível e uma docência acolhedora, como evidencia um dos professores da várzea:

Quando a gente ver que o rendimento está baixando a gente chama o aluno para conversar, ver o que está acontecendo e se for necessário, chamamos um familiar, um responsável para tentar resolver a situação. A gente nunca deixa nosso aluno, nunca abandona. A gente faz de tudo pra tentar, fazer com que

ele melhore seu rendimento, seu desempenho escolar. Que ele tenha progresso.

Abordar acerca do currículo é também falar das relações que permeiam a escola. Dos momentos vivenciados foi possível perceber o envolvimento dos professores com os alunos, o acolher por parte da gestão, a participação nas atividades da comunidade/escola. Daí pensar o currículo também a partir do que experienciamos como professores, da visão de mundo que se tem, das relações estabelecidas, como destaca Silva (2010, p. 15):

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Acerca das relações no docenciar, alguns aspectos foram destacados. Ao questioná-los sobre o ser professor, como se sentem em sua atuação, um professor ressaltou: “sinto-me realizado/a, não me vejo fazendo outra coisa. Gosto de ensinar e aprender junto com as crianças” (Professor da várzea, 2021).

Ao ouvi-lo, percebo que o docenciar está arraigado em sua identidade, que o ensinar está associado ao aprender. Nesse aspecto, o professor não somente ensina, mas aprende com seu aluno. Essa pode ser a potência e a complexidade do ser professor, ensinar mesmo sem ter o domínio do que o estudante aprendeu e também aprender com ele, mesmo que ele não tenha intenção de ensinar.

Outro docente apontou acerca da sua realização enquanto professor:

A nossa realidade enquanto professor é bem complicada. A gente se sente realizado, por um lado, quando vemos nossos alunos alcançando grandes objetivos na vida, por exemplo, alunos da época em que eu lecionei na região do Arapiuns, hoje vejo que estão se formando em Fisioterapia, outros cursando Pedagogia, Psicologia. Dessa forma, a gente se sente realizado. (Professor da várzea, 2021).

Mas, fez algumas ressalvas:

Porém, tem o outro lado da história, que a gente enquanto profissional não é valorizado... a gente não é valorizado no nosso país, a verdade é essa, infelizmente. Nós temos muitos problemas na questão de falta de estrutura no nosso ambiente de trabalho, a questão do salário também que é baixo. A gente tem esses problemas aí, mas não baixamos a cabeça não. Vamos seguindo na nossa trajetória profissional. (Professor da várzea, 2021).

Esses relatos são comuns ao tratar do ser docente. Há sempre os dois lados, pois ao mesmo tempo que se sentem realizados em sua atuação profissional e, principalmente ao ver seus alunos avançando nos estudos, também se sentem desvalorizados ao não possuir, muitas vezes, recursos mínimos para sua atuação e ao não verem investimento na carreira docente.

Quando questionados acerca de “como é ser professor na várzea e o que destacaria” salientaram que: “As amizades entre professores e pais de alunos. Conhecemos todos, aí facilita o trabalho. E as crianças são muito carinhosas e nos consideram segunda mãe” (Professor da várzea, 2021).

A relação entre a escola e a comunidade, professores-pais foi apontado como uma característica importante no ser docente na várzea, haja vista que a coletividade, a participação da família na escola é bem mais próxima do que na cidade. Assim sendo, é essencial aproveitar essas relações para pensar e construir um currículo na várzea.

Ao pedir aos sujeitos da pesquisa que relatassem experiências a partir de atividades/projetos, na qual foram trabalhados os conhecimentos dos alunos sobre a várzea, um dos professores elencou o projeto:

Escola da Terra: eu fazia a teoria com eles e depois a prática com visita às hortas da comunidade, sede de clube, igrejas, posto de saúde e outros. Depois fazíamos a árvore da comunidade com tudo que existia na mesma, como cultural econômica e social. Eu e eles aprendemos juntos sobre a comunidade. Os alunos me ajudaram a fazer o banner que foi exposto na cidade com fotos e as observações. Eu achei bem legal e eles também. (Professor da várzea, 2021).

Nesse aspecto, Kaercher (2014) salienta alguns passos para a prática docente como o ouvir os alunos, organizar as ideias, problematizar temas, estimulá-los a questionar e trazer o novo para a sala de aula. Assim, envolver os alunos na prática docente é crucial, pois se sentem estimulados a

expressarem seus conhecimentos, interesses, vivências, tornando-se sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem, na construção do conhecimento.

Ainda, a respeito da atuação do professor foi questionado se já trabalharam na cidade e que diferenças perceberam entre o ensinar-aprender na área urbana e na várzea. Um professor enfatizou que:

Há uma diferença muito grande em relação ao aprendizado na várzea. Os alunos possuem muita dificuldade em compreender os assuntos. Então, a gente precisa modificar a nossa metodologia para ficar acessível ao entendimento deles. Enquanto que na cidade não, por terem mais acesso às tecnologias, à internet, eles têm um pouco mais de facilidade de compreender os assuntos. (Professor da várzea, 2021).

Outro ponto elencado pelo professor que também contribui para diferenciar o ensinar-aprender entre a escola de várzea e da cidade, foi a carência na questão de estrutura. O professor evidenciou a precariedade no prédio da escola, nos poucos livros que possui, sendo que esses são antigos, e as próprias condições dos materiais, pois com as cheias vão se deteriorando.

Nesse sentido, o ensinar-aprender perpassa por todos esses entraves que permeiam a escola de várzea, seja o aluno que trabalha desde cedo para ajudar a família, as precárias condições da escola e materiais, a falta de investimento. Daí a necessidade de uma atuação mais presente da Secretaria Municipal de Educação quanto às demandas e necessidades das escolas de várzea e a importância de aproveitar as vivências dos estudantes e pensar o currículo por meio deles para um ensino-aprendizado significativo.

Nesse interim, a Geografia tem muito a contribuir com essa discussão, tendo em vista que não há como o ser humano existir sem ocupar um espaço e modificá-lo por meio do trabalho. Dessa forma, a Geografia em sala de aula pode estimular o aluno a pensar o seu lugar de existência, por que é assim e não de outra forma, quais as relações entre os lugares, e não somente trabalhar as classificações de relevo, solo, clima, sem nenhuma intervenção com o social e as vivências locais.

A ideia é fazer com que o aluno compreenda que a geografia não é somente o que está no livro didático, pelo contrário, “a geografia existe desde sempre, e nós a fazemos diariamente. Romper então com aquela visão de que geografia é algo que só veremos em aulas de geografia” (KAERCHER, 1998a, p. 13).

Pensando o currículo de Geografia, este pode ser uma ponte de ligação entre os conhecimentos formais e não-formais, entre a Geografia maior e as geografias menores, de outros lugares e da várzea, ou seja, pode ser um instrumento de fazer o estudante pensar o seu lugar, a sua atuação e quais as relações com outros lugares, uma “geografia escolar como uma prática que desperte o desejo de saber no aluno a partir de discussões que pensem a nossa existência cotidiana” (KAERCHER, 2007a, p. 27).

Na escola São Ciríaco, assim como na maioria das escolas, as aulas de Geografia são apenas duas aulas semanais, isso quando não estão dissociadas, o que de certa forma limita, fragmenta, torna superficial a atuação do professor, e revela a falta de importância pela disciplina, permanecendo aquele velho pensamento de que Geografia é só decorar. No entanto, ela abre caminhos para refletir a nossa atuação no lugar e temas inerentes à sociedade, como explicita Kaercher (2010, p. 60):

Creio que a Geografia pode ser um instrumental valioso para elevarmos a criticidade de nossos alunos. Por tratar de assuntos intrinsecamente polêmicos e políticos, a Geografia pode gerar um sem número de situações-limite, quebrando-se, assim, a tendência secular de nossa escola como algo tedioso e desligado do cotidiano.

Ao observar a proposta curricular da SEMED enviada às escolas de várzea, de rios e da área urbana para ser trabalhada no ano letivo, e o Plano de Ensino de Geografia que parte da proposta da secretaria encontramos os objetivos e habilidades a serem desenvolvidas, no entanto os conteúdos seguem uma lógica fragmentada. O quadro 7 apresenta a distribuição dos conteúdos do 6º ano a partir do plano de ensino de Geografia, demonstrando essa lógica. Os objetivos e competências foram retirados e deixados apenas os eixos temáticos.

Quadro 7 – Distribuição dos conteúdos no 6º ano.

Bimestre	Eixo temático
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - O lugar, as paisagens e o espaço geográfico; - As paisagens e a geografia; - O espaço da produção; - Os mapas e a cartografia.

2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Nosso Planeta nossa casa; - A Terra e o sistema solar; - Os movimentos da Terra.
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica do relevo e as paisagens terrestres; - A litosfera e seus recursos; - A ação das águas e as paisagens da Terra; - As águas continentais.
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - O tempo, o clima e as paisagens terrestres; - Mudanças do tempo; - Climas da Terra; - Poluição atmosférica e clima.

Fonte: Plano de Ensino de Geografia de 2020/2021. Elaboração própria, 2021.

A seleção e organização dos conteúdos de Geografia estão pautados no livro didático e na proposta da SEMED, na qual ainda é perceptível uma lógica em que os aspectos naturais estão dissociados dos aspectos humanos, há uma sequência linear entre os conteúdos, dividindo-os entre natureza e sociedade de forma blocada, demonstrando sua fragmentação e não havendo comunicação entre eles e com a vida cotidiana do estudante da várzea, que vivencia as ações das águas, as mudanças do tempo, porém quando ensinado em sala de aula estão distantes de suas vivências. Por mais que haja o empenho em trabalhar os eixos correlacionando com o cotidiano dos alunos é importante que essas correlações estejam evidenciadas nos documentos que direcionam a prática pedagógica a fim de evidenciar as tentativas de fissuras dos professores.

O estudante convive com as mudanças na paisagem a partir da cheia e da vazante, a várzea é o seu lugar de produção, onde praticam a agricultura, a pesca, ele tem em sua mente o mapa de seus percursos, se organiza por meio da dinâmica das águas, do período chuvoso e menos chuvoso, sendo sempre um recomeçar. Estes aspectos demonstram o que está próximo do estudante da várzea e como o conteúdo geográfico de sala de aula se distancia de sua realidade.

A construção dos conceitos espaço geográfico, lugar, paisagem pode partir da relação com os objetos físicos e das práticas sociais, do que é percebido, concebido e vivido; do significado dos lugares na várzea para o

estudante, como representam e os constroem e; do desenvolvimento das habilidades de descrever, imaginar e observar a paisagem.

No conteúdo “Os mapas e a cartografia” pode-se partir das representações vividas e experienciadas, como por exemplo, os mapas mentais dos estudantes, quais percursos realizam para ir à escola, igreja, clube e outros lugares nos períodos de cheia e vazante e assim romperia com o distanciamento da Geografia escolar com as geografias dos estudantes.

Kaercher (1998b, p. 72) propõe e nos alerta que:

Ser educador, fazer ciência implica fazer relações entre escola e vida, entre a sua área e as outras, mostrando um mundo mais real, ligado, orgânico, numa visão que supera o irreal mundo por nós construído – modelo vigente ainda em muitos livros didáticos – na tradicional concepção natureza (clima, relevo, vegetação, hidrografia, mineralogia), população (dados estatísticos, médias uniformizantes) e economia (extrativismo mineral, vegetal, agropecuária, indústria, comércio, transportes). Que fique claro, este modelo é irreal, só existe em nossos livros didáticos e na nossa cabeça, professores de Geografia.

Mesmo esta constatação sendo de um tempo atrás, ainda hoje encontramos livros que seguem essa perspectiva. É como se os conhecimentos para a escola fossem um, devendo ser ensinados de forma crescente e os vivenciados no cotidiano fossem outro e não houvesse associação, mas um fosso entre eles.

Nesse contexto, Costella (2013) também propõe a construção do conhecimento geográfico, que é diferente de estudar Geografia de forma linear e enciclopédica, a partir da reflexão dos acontecimentos e não da memorização, entender os fenômenos em diferentes situações e saber utilizá-lo quando necessário.

No 7º ano também encontramos a mesma lógica de distribuição dos conteúdos como apresenta o quadro 8. Não há relação com os conteúdos trabalhados no 6º ano, demonstrando a falta de comunicação e continuidade entre eles, além de distanciamento das vivências dos estudantes.

Quadro 8 – Distribuição dos conteúdos no 7º ano.

Bimestre	Eixo temático
1º bimestre	- Brasil: territórios e fronteiras;

	<ul style="list-style-type: none"> - Formação territorial do Brasil; - O território brasileiro e suas regiões; - O crescimento da população brasileira; - A distribuição da população brasileira.
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - As atividades do campo brasileiro; - Os problemas do campo brasileiro; - Região Nordeste; - O Nordeste e seus contrastes socioeconômicos.
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Região Sudeste; - O Sul e seus habitantes; - Região Sul; - As transformações das paisagens e os problemas ambientais no Sudeste.
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Região Norte; - Norte: um imenso território; - Região Centro-Oeste; - A integração econômica do Centro-Oeste.

Fonte: Plano de Ensino de Geografia de 2020/2021. Elaboração própria, 2021.

Os conteúdos estão voltados para o estudo do Brasil e suas regiões. O que se destaca é a abordagem dos aspectos físicos e humanos de cada região como se fossem isolados um dos outros e não houvesse interferência e relação entre eles. Dessa forma, trabalhar as regiões brasileiras de forma fragmentada fará com o estudante não perceba as relações entre elas e dentro delas, ampliando uma visão superficial de Brasil.

Esta proposta poderia ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre cada região, mas também abrir caminhos para uma abordagem sistêmica da ocupação do território, das transformações, da relação centro-periferia, do processo de expansão urbana e dos problemas socioambientais.

Ao abordar acerca das regiões pode-se partir do que os estudantes pensam, do que já ouviram falar, quais os pré-conceitos, a fim de conhecer o que sabem e (des)construir ideias sobre os temas discutidos.

Em relação à região Norte é importante trazer para a sala de aula literatura, músicas de autores da região que abordam os aspectos físicos, econômicos, sociais, culturais que muitos dos estudantes conhecem, porém

quando ensinado em sala de aula parece distante, por exemplo, quando se fala em floresta amazônica, tem-se o pensamento que ela está longínqua e como aponta Costella (2015, p. 29) “Trabalhar conteúdos de forma compartimentada sem relação com leituras próximas é ensinar no vazio. Quando o vazio é maior que o significado pouco fica do aprendido”.

No 8º ano os eixos temáticos se organizam em torno da regionalização do espaço mundial a partir do estudo da América Latina, do continente africano e americano, com destaque para os aspectos físicos, socioeconômicos e culturais. Apresenta também as dinâmicas da natureza, a ação humana e a transformação das paisagens vegetais e o trabalho nas sociedades capitalistas. Assim como nos conteúdos do 6º, 7º e agora no 8º ano (quadro 9) também permanece a lógica de fragmentação, sem uma continuidade com os eixos anteriores, demonstrando uma Geografia descritiva, quantitativa e sem relação com as interferências externas nas práticas cotidianas dos estudantes amazônidas. Cabe ressaltar que esses desdobramentos se referem aos planejamentos realizados pelos professores a partir da Secretaria e não à sua construção em sala de aula, em decorrência de não acompanhar in loco.

Quadro 9 – Distribuição dos conteúdos no 8º ano.

Bimestre	Eixo Temático
1º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - A vegetação e a transformação do espaço; - O trabalho e a tecnologia nas sociedades capitalistas; - A organização do espaço geográfico mundial; - Do mundo bipolar ao multipolar.
2º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - A regionalização do Mundo contemporâneo; - A regionalização do espaço geográfico; - O mundo desenvolvido ao mundo subdesenvolvido; - América Latina.
3º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - África;

	<ul style="list-style-type: none"> - O continente Africano: natureza e cultura; - As raízes do subdesenvolvimento africano; - A apropriação do espaço geográfico africano; - Indústria, urbanização e movimento na África.
4º bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Ásia; - O Oriente Médio; - O sudeste da Ásia; - China: emergência de uma grande nação; - China: a nova potência da Ásia.

Fonte: Plano de Ensino de Geografia de 2020/2021. Elaboração própria, 2021.

Esta Geografia presente nos livros didáticos, nos Planos de Ensino não propicia o aluno pensar as dinâmicas da natureza, a interação entre seus elementos (rio, floresta, solo, rochas, clima) a partir do fenômeno das terras caídas, do processo de erosão e sedimentação às margens do Amazonas, do surgimento e desaparecimento de localidades, da cheia e da vazante.

Estes conteúdos abordados a partir das relações com as particularidades vivenciadas pelos estudantes da várzea e como continuidade, relações uns com outros, conectando a escala local, nacional, global proporcionaria espaços de diálogo, interpretações sobre os fenômenos que ocorrem aqui e ali.

Estimularia pensar a vegetação de várzea, suas mudanças ao longo do ano e correlacionar com a de outros lugares; pensar também os principais tipos de trabalho desenvolvido na comunidade, na área urbana do município e em cidades maiores.

Acerca da regionalização do espaço geográfico mundial poderia estimular a pesquisa em livros, revistas que há na biblioteca da escola, ouvir os telejornais sobre as notícias nacionais e internacionais que são veiculadas, trabalhar com (des)construção de imagens e a partir destas atividades

proporcionar um debate com as ideias que possuem sobre a América Latina, África, Ásia.

Estas observações conduziria um ensino de Geografia mais articulado, significativo, aproximando os alunos dos conteúdos, estimulando-os a pesquisar, relacionar, comparar, diferenciar, analisar, fazer sínteses, construir conhecimento.

No 9º ano os conteúdos (quadro 10) também são organizados de forma fragmentada, descritiva, sem encaminhar o aluno a compreender as articulações socioeconômicas, culturais, políticas e ambientais do continente americano e europeu, a questão dos refugiados, as desigualdades sociais mesmo em países desenvolvidos, o quadro de instabilidade geopolítica.

Com o ensino fragmentado não há um avanço na compreensão da complexidade, totalidade e inter-relação dos espaços. Dificulta ainda o aperfeiçoamento do conhecimento pelos estudantes, deixando as informações soltas.

Quadro 10 – Distribuição dos conteúdos no 9º ano.

Bimestre	Eixo temático
1º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - A tecnologia e a transformação do espaço; - A dinâmica dos espaços da globalização; - Os fluxos populacionais; - Consumo, meio ambiente e desigualdade no espaço mundial; - Meio ambiente e problemática ecológica.
2º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - América desenvolvida; - O quadro natural da América desenvolvida; - EUA: superpotência mundial; - O espaço geográfico estadunidense.
3º Bimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Europa desenvolvida e Rússia; - População, política e cultura na

	Europa desenvolvida; - O espaço geográfico europeu; - A união europeia.
4º Bimestre	- Países desenvolvidos da bacia do pacífico e regiões polares; - Japão: gigante do oriente; - Austrália e Nova Zelândia; - As regiões polares.

Fonte: Plano de Ensino de Geografia de 2020/2021. Elaboração própria, 2021.

Os conteúdos seguem a mesma lógica dos eixos anteriores, como se os continentes fossem ilhas isoladas em que não há relações econômicas, políticas entre eles e impossibilitando uma visão articulada dos temas estudados.

Trabalhar seguindo esta listagem é um desafio para os professores das comunidades de várzea, tendo em vista que limita a atuação, a criatividade, a autonomia no fazer docente, como também para os estudantes que não veem seu cotidiano, os saberes passados de geração a geração repercutidos em sala de aula.

Ser docente requer enfrentar desafios plurais. Nesse caso, na várzea, o professor precisa trabalhar com uma estrutura curricular que o desafia a articular os componentes curriculares aos saberes dos estudantes e a enfrentar as dificuldades de falta de recursos.

Santomé (2001) traz uma reflexão sobre as culturas negadas e silenciadas no currículo e aponta que quando se pensa a atuação do professor centra-se na formulação de objetivos e metodologias e quanto aos conteúdos deixa-se na responsabilidade de outros que não estão no chão da sala de aula, como ele exemplifica, nas mãos de editoras. Dessa maneira, o conteúdo torna-se uma coisificação e para o aluno algo vazio e sem sentido, criando uma tradição, como se os conteúdos do livro didático fossem os únicos possíveis e pensáveis, dificultando muitas vezes pensar para além deles e resultando em muitas vozes ausentes e/ou deformadas na maioria dos currículos.

Essa reflexão aponta para a necessidade de se pensar acerca do currículo e ainda ressalta as heranças do caráter centralizador da escola e da estrutura curricular em cercear a autonomia e a liberdade de ensinar e

aprender, dificultando a atuação do professor e a formação de cidadãos leitores de sua realidade.

Nesse sentido, o que se prioriza são descrições de fenômenos, registro de acontecimentos, enumerações de dados, resultado de uma estrutura curricular inerte, que não é discutida com a comunidade escolar e com isso não dialoga com os conhecimentos das comunidades e as geografias dos estudantes da várzea.

Por outro lado, a várzea é um *lócus* riquíssimo para a construção do conhecimento geográfico em sala de aula. Observar os fenômenos que ali ocorrem, as relações sociais, culturais, econômicas, climáticas, hidrográficas são possibilidades de construir outros conhecimentos e potencializar a Geografia em sala de aula.

A Geografia Escolar pode estar alinhada às necessidades locais, mas também fazendo relações com o regional, nacional, global, levando os estudantes a compreenderem a importância e a dinâmica do solo para a floresta e para suas plantações, dos rios, lagos e igarapés para o funcionamento sistêmico da Amazônia e de toda riqueza da fauna, flora, mineral. Para tanto, há necessidade de se trabalhar os conceitos geográficos, o olhar e a escuta atenta, a observação e o exercício mental do cotidiano, além dos conhecimentos passados pelos mais antigos, objetivando uma proposta curricular coletiva e comunitária.

Na entrevista, os professores demonstraram preocupação em trabalhar os assuntos relacionando com o cotidiano dos alunos, enfatizaram que abordam o que é proposto, mas procurando aproximar do estudante, por meio de exemplos da comunidade: “Na História e Geografia, eu seleciono. Tem conteúdos que eu trabalho e tem conteúdos que eu não trabalho. Eu leio e reflito sobre os conteúdos dos outros estados e tento adaptar à realidade da várzea” (Professor da várzea, 2021).

Nesse sentido, para um currículo de Geografia que prioriza a aprendizagem e a construção do conhecimento é importante considerar as nuances e as representações sociais e culturais do lugar, praticado dentro da sala de aula como parte do conteúdo escolar.

Pensar a Geografia desse ponto de vista é pensar em estudar o espaço por exemplo, por meio do exercício de olhar em volta, de perceber os elementos que existem ao redor, das transformações ocorrentes, ou seja, é

fazer a leitura do mundo da vida e, “Pensar na importância e na influência do espaço, na fisicidade das coisas e na geograficidade de nossa existência é uma das grandes contribuições que a geografia pode dar” (KAERCHER, 2007b, p. 16).

Assim, as concepções de currículo dos professores perpassam por várias teorias curriculares. Em alguns momentos sobressai o ensino voltado para a tendência do *eficientismo* (pautado nos objetivos de cada disciplina e no desenvolvimento de habilidades) e do *progressivismo* (que dar importância às experiências das crianças); em outros destaca-se a *cultura*, as relações da comunidade com a escola.

O currículo e os ensinamentos construídos são meios para os estudantes compreenderem sua realidade, para darem sentido e significado no contexto da várzea, são possibilidades de se construir outros conhecimentos, sem, contudo, deixar os conteúdos bases. Essa realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa pode ser bem mais valorizada quando o currículo contemplar o cotidiano dos estudantes com suas vivências, saberes sobre a natureza.

Nesse sentido, a proposta é pensar um currículo de Geografia na várzea não como reprodutor do conhecimento já construído, consolidado, mas como viabilizador de construção de outros conhecimentos a partir da realidade da várzea, do aprendido e de suas articulações. Pensar um currículo, uma escola onde os conteúdos, as atividades e valores abram possibilidades coletivas voltadas para as necessidades dos sujeitos da várzea, para o crescimento econômico e social da comunidade, amplie o olhar sobre o seu lugar e a relação com outros lugares. Para tanto é necessária uma articulação entre secretaria e comunidade escolar, alinhamento entre direção e professores, reflexão da prática pedagógica e escuta de nossos estudantes.

Nesse movimento, a liberdade e a autonomia são imprescindíveis para uma atuação mais autoral e o ato reflexivo como potência para uma docência qualificada. O professor poder escolher o Livro Didático, selecionar os conteúdos pertinentes, a metodologia e materiais que irá utilizar, como irá avaliar constituem indícios para uma prática significativa.

Logo, se faz necessário refletir acerca do currículo adotado, buscando articular mais a realidade vivida pelos estudantes, no entanto, não somente ficar no âmbito local, mas atuar sem perder de vista o nacional, global, que

influencia no lugar. E esse refletir sobre o currículo não se relaciona apenas ao que ensinar, ao conteúdo, pois pode se inserir temáticas sobre a várzea, mas se a forma como forem abordadas não estimular os alunos a refletirem, a questionarem, vai ficar o conteúdo pelo conteúdo. É necessária uma prática/currículo reflexiva/o, que tenha o aprender como possibilidade de ver o mundo e aguace o aprender a gostar de aprender.

É evidente que não há um currículo ideal, mas é importante pensar sua construção a partir dos sujeitos da várzea, com acompanhamento, pesquisa e orientação de forma participativa, cursos de aperfeiçoamento aos professores, buscando ouvi-los a partir de suas práticas e desafios a serem superados, uma proposta que atenda as necessidades dos sujeitos da várzea, que inclua os conhecimentos dos pais aos conteúdos estudados em sala de aula. Tarefa nada fácil, tendo em vista que realizar essas articulações requer tempo, reflexão, escuta, planejamento.

E essas demandas não requer apenas dos professores, mas da conjuntura educacional em que estamos inseridos. No mundo do “tudo rápido”, reproduzir, aplicar, parecem ser as “palavras de ordem”, pois quanto menos se estimula a pensar, refletir, articular os saberes melhor para a classe dominante, principalmente nesse contexto obscuro que vivemos, de retrocesso.

Além disso, para construir um currículo na várzea é necessário pensá-lo como uma experiência pedagógica diferenciada, oferecer liberdade à escola, a fim de que no processo ensino-aprendizagem ocorra o envolvimento dos saberes formais e não-formais, o fortalecimento das práticas cotidianas, o aprendizado conjunto entre estudantes e professores, contribuindo para a ressignificação dos conteúdos e para colocá-los em suas atividades diárias, seja para pensar e planejar seu lugar de vida, saber mapear os lugares, seja para reconhecer a importância da floresta, do rio, do solo.

Nesse sentido, é crucial a atuação da escola como um lugar dinâmico, que está em movimento, o conhecimento como algo mutável e um currículo que estimule o aprender a aprender, que demonstre as diferentes realidades, relacione as práticas pedagógicas do professor com as experienciadas pelos alunos, que estimule o estudante a construir novos conhecimentos a partir do que aprende em sala de aula aliado com o que aprende com os pais diariamente, e de uma Geografia que reverbera as geografias dos estudantes da várzea.

Para tanto é imprescindível a participação coletiva nas discussões e planejamento, a fim de que não se caracterize como uma proposta forçosa e imposta, mas aberta para pensar como alcançar os objetivos de um currículo que contemple a diversidade e a complexidade amazônica.

Portanto, para tentar compreender um pouco do currículo na várzea, parti do currículo proposto pela SEMED, da atuação do professor na várzea por meio do seu estilo de dar aula, dos professores que lhe marcaram, da construção do Plano de Ensino com a seleção dos conteúdos, dos materiais utilizados, da avaliação e por meio das relações professor-aluno, professor-comunidade.

Para finalizar essas análises sobre o currículo e a Geografia escolar na escola de várzea, especificamente na escola São Ciríaco, apontarei as geografias menores, ou seja, aquela que não está no currículo oficial, como possibilidades para a construção de uma geografia na e da várzea, que traz os saberes e espacialidades dos estudantes e aglutinam aos conhecimentos em sala de aula, que dinamiza as representações geográficas da várzea e permite ao estudante representá-la a partir dos conhecimentos obtidos dos pais, dos professores, das relações com os lugares e atividades.

7 AVENTURAS NA VÁRZEA: A POTÊNCIA DAS GEOGRAFIAS MENORES.

“Sou caboclo valente

Morador das barrancas desse rio

Razão de vida e sustento das vidas deste lugar

Sou agricultor diferente, só planto quando o rio seca

E vivo da pesca quando o rio enche”.

(Música Juteiro da Amazônia – Boi Garantido, 2013).

Cabe lembrar que vimos até aqui acerca do currículo na várzea, a partir do que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação, das percepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, por meio do planejamento, da escolha e seleção dos conteúdos, dos materiais, da avaliação e das relações comunidade-escola. Assim como o trecho da música retrata a vida do morador das barrancas, de agora em diante, proponho uma reflexão sobre as geografias dos estudantes da várzea como potência para uma Geografia significativa.

Partindo da ideia de construção de um currículo na várzea, abordarei acerca das relações socioambientais, culturais, econômicas a partir das vivências dos estudantes e comunitários como ponte para discutir as geografias da várzea, as geografias menores, entendendo-as como trampolim para a construção de um currículo, de uma escola diferenciada que pauta o ensino-aprendizagem a partir das análises cotidianas dos estudantes.

Por meio de percepções observadas em comunidades ribeirinhas, seja na várzea como em terra firme, é notório como o padrão urbano prevalece, transmitindo conhecimentos, conteúdos que não dialogam e nem fazem leitura da geografia da várzea. Diante disso, torna-se pertinente refletir acerca das aprendizagens existentes na comunidade e de que forma estas podem relacionar-se com os conhecimentos formais existentes na escola.

Oportunizar aos estudantes da várzea expressarem suas concepções acerca da Geografia, de seu lugar de vivência, possibilitou compreender como é vista essa ciência, as geografias delineadas nesse lugar e as possíveis relações entre estas.

O objetivo aqui não é somente relatar as geografias dos estudantes da várzea, mas trazer um debate sobre a possibilidade dessas reverberarem em sala de aula como trampolim para a construção de uma(s) Geografia(s)

significativa. O sentido aqui é de aproximar os saberes formais dos saberes não formais, vividos pelos sujeitos enredados na aprendizagem cotidiana.

Para tal, buscou-se um diálogo com os estudantes do 6º ao 9º ano com o intuito deles manifestarem suas experiências de aprendizagens e vivências na várzea. Estas, foram analisadas a partir de dados obtidos por meio de questionários (perguntas abertas e uma questão com uma proposta de desenho), respondido por vinte e um (21) estudantes.

7.1. Sujeitos da Pesquisa.

Além dos professores, os estudantes da Escola São Ciríaco também fazem parte dos sujeitos protagonistas no navegar dessa pesquisa. Segundo Ferraço (2007) os *sujeitos que praticam as escolas* ou os sujeitos das pesquisas com o cotidiano são todos aqueles que deixam suas marcas nesse cotidiano, nesse caso, envolve a direção, professores, estudantes, demais funcionários da escola, pais e comunitários.

Apesar de que a pesquisa com o cotidiano não foi totalmente presencial, busquei dialogar e escutar os sujeitos da escola para que a partir dessa escuta compreendesse o(s) currículo(s) desenvolvido(s), entendendo que “aquilo que os estudantes aprendem no contexto escolar – e aquilo que deixam de aprender – é mais amplo que a aceção de currículo como especificação de temas e conteúdos de todo tipo” (FERRAÇO, 2007, p. 75). Desse modo, a pesquisa está entrelaçada com o mundo real, entendendo que as geografias menores são mais costumeiras, ou seja, fazem parte das vivências dos estudantes do que a oficial.

Até o momento, abordei o currículo a partir das concepções dos professores, no entanto ele envolve outras vivências que não se limita a conteúdos, temas, “Isto é, o currículo real é mais amplo do que qualquer “documento” no qual se reflitam os objetivos e planos que temos” (FERRAÇO, 2007, p. 75).

A pesquisa envolveu os estudantes do 6º ao 9º ano. No ano letivo de 2019-2020, em que foi realizado o primeiro campo, haviam vinte e sete (27) estudantes matriculados e no ano letivo de 2021-2022, em que foi realizado o segundo campo, haviam 28 matriculados no Ensino Fundamental II. Desses, vinte e um (21) participaram da pesquisa.

A pesquisa de campo estava prevista para o início do ano letivo de 2020 (agosto/setembro), no entanto com o avanço da pandemia e o início das aulas remotas na várzea a partir de setembro, optei por enviar os questionários junto com as atividades dos professores. O envio das atividades ocorria a cada quinze (15) dias, na qual os pais iam até a escola buscar, posteriormente devolviam para a correção.

Com o início do ano letivo em agosto de 2021 de forma presencial e de questões que surgiram a partir da análise do primeiro questionário, optei por aplicar um segundo questionário com o intuito de compreender um pouco mais de suas vivências, experiências, saberes, geografias. Dessa maneira, as informações referentes aos questionários correspondem ao ano de 2020 (ago.2020-abr.2021) e 2021 (ago.2021-abr.2022).

Outro aspecto a ressaltar é que as questões não estão estritamente associadas ao currículo formal trabalhado na escola, mas à compreensão geográfica da várzea, das relações que se estabelecem, das representações e manifestações que tecem em seu lugar de vida.

Antes de adentrar ao pesquisar e às geografias dos estudantes é importante apresentar quem são os sujeitos dessa investigação. O quadro 7 e 8 mostram alguns dados com base nas informações que nos forneceram em dois momentos do ano de 2020 e 2021.

Quadro 11 – Informações dos estudantes em 2020.

Questionário 1 - 1º semestre de 2021		
Ano	Estudantes que responderam	Idade
6º ano	5	4 com 11 anos 1 com 15 anos
7º ano	8	7 com 12 anos e 1 com 13 anos
8º ano	6	5 com 13 anos e 1 com 14 anos
9º ano	2	15 e 19 anos

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A quantidade de estudantes se justifica pelo fato de que na data de envio do questionário alguns pais não tinham ido receber as atividades, além de que as turmas são pequenas. A faixa etária varia entre 11 a 19 anos

(havia dois estudantes em distorção idade-série) e quanto à moradia, todos moram na Comunidade São Ciríaco.

Quadro 12 – Informações dos estudantes em 2021.

Questionário 2 - 2º semestre de 2021		
Ano	Estudantes que responderam	Idade
6º ano	4	3 com 11 anos e 1 com 15 anos
7º ano	4	3 com 11 e 1 com 12 anos
8º ano	7	5 com 13, 1 com 14 e 1 com 16
9º ano	5	2 com 13 e 3 com 14 anos

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Com o retorno das aulas presenciais em agosto de 2021, a qual ocorreu a partir de consenso da comunidade perante a SEMED, foi desenvolvido o segundo questionário no início do ano letivo 2021-2022. Neste, fui à comunidade e entreguei aos estudantes. Vinte (20) na faixa etária de 11 a 16 anos participaram (também há dois estudantes em distorção idade-série).

A fim de manter em sigilo a identidade dos estudantes, optei por utilizar as iniciais dos seus nomes, a série e o ano em que a informação foi fornecida e evidenciei suas falas como citações na pesquisa, demonstrando o caráter protagonista do estudante na investigação.

Além dessas informações acerca dos estudantes participantes da pesquisa é importante destacar também os sentimentos desse movimento de pesquisar em um contexto de pandemia.

7.2. Bancos de areia no meio da navegação: o pesquisar.

Quando ocorre o período de vazante dos rios ou estiagem, para navegar é necessário ter atenção redobrada, pois em muitos trechos aparecem bancos de areia, devido ao baixo volume das águas, dificultando e se tornando um perigo para a navegação.

Da mesma forma, meu navegar para a várzea encontrou alguns “bancos de areia” pelo caminho, que precisou de atenção, repensar a rota e trabalhar com as possibilidades.

O desembarcar na comunidade e o vivenciar com os varzeiros não foi possível devido a pandemia do COVID-19, assim as observações, diálogos e questionários não foram totalmente realizados em conjunto com os estudantes em sala de aula.

A dinâmica nas escolas do município estava organizada em atividades que a cada quinze dias os responsáveis iriam buscar e posteriormente devolver para a correção.

Dessa forma, os questionários foram enviados junto com as atividades das disciplinas para que fossem respondidos em casa e depois de quinze dias ocorria o retorno. No entanto, tive o entrave de que nem todos os responsáveis foram buscar no dia proposto e assim o número de estudantes participantes na pesquisa foi reduzido.

De imediato ao observar as respostas, senti-me frustrada por não ser aquilo que queria, com respostas mais “recheadas”, detalhadas. Penso que devido a quantidade de tarefas a fazer, o questionário não foi prioridade para alguns, sendo perceptível em suas respostas concisas, em algumas questões em branco, outros responderam no dia de entregar, a proposta do desenho não foi realizada por todos e alguns deles percebi que fizeram de forma rápida, sem colocar muitos detalhes.

Por outro lado, em outro momento ao analisar com mais atenção vi a sinceridade dos alunos ao falar de seus anseios, o que mais gostam na comunidade, quais são as suas brincadeiras prediletas, que brinquedo gostariam de ganhar; a curiosidade, por exemplo, ao questionar sobre o motivo da pesquisa que estava realizando e o otimismo em viver na várzea.

Desse modo, ressalto que os sentimentos e o contexto em que o pesquisador vive coadunam na forma de analisar os resultados, demonstrando que seus anseios e o olhar durante a investigação estão imbricados nesse movimento que é a pesquisa.

Penso também que isso é o pesquisar – principalmente nesse momento pandêmico – é navegar e encontrar turbulências, bancos de areia que muitas vezes nos deixam à deriva, mas também nos faz repensar, contornar, mudar de rota e pensar em outras formas de continuar a viagem.

7.3. Desvendando as geografias na várzea.

Diante das informações dos sujeitos da pesquisa e do contexto em que ela se inseriu, tratarei sobre as geografias na várzea, o que denomino de geografias menores.

A comunidade São Ciríaco do Urucurituba está permeada por saberes e pelo processo de aprender, seja o escolar como o não-escolar, sendo possível perceber a geografia aprendida pelos sujeitos em suas relações cotidianas entre família-comunidade-escola, ou seja, em espaços formais e não formais.

Ao adentrar no universo do estudante é perceptível as representações que possuem de seu lugar, as aprendizagens que constroem e reconstroem no seu dia a dia, os significados que dão ao rio, à fauna, à flora, à comunidade, por meio das geografias da várzea, manifestando a visão que possuem de seu lugar.

Essas representações estão espacializadas nas palafitas, em sua distribuição na comunidade, no templo, na escola, na sede, na floresta, no banheiro que erode as margens, no rio que serve de caminho de um lugar a outro, de alimento e lazer. São lugares carregados de significados e aprendizados e a escola está nesse lugar de convivência entre os saberes formais da Geografia e os saberes vivenciados no cotidiano da várzea.

Dessa maneira, a aprendizagem não ocorre somente na escola, mas em todos os espaços e práticas da vida cotidiana dos estudantes: nas brincadeiras no rio, nas trilhas da floresta, no trajeto casa-escola, na mesa do café, almoço e jantar, na pescaria, no roçado, nas rodas de conversas.

Os estudantes estabelecem relações socioambientais, culturais, econômicas a partir da observação e experimentando o que é ensinado e exigido a aprender na pescaria, no roçado, nas brincadeiras, ao se orientar nas andanças no rio, na floresta, de dia e de noite.

Essas relações são perceptíveis na retirada da madeira para a construção das palafitas, das canoas; na pesca, na caça, mostrando que possuem conhecimento acerca do equilíbrio ambiental, retirando apenas o necessário, respeitando o período do defeso³⁴ por exemplo, pois sabem que

³⁴ Geralmente de Novembro a março, período em que é proibida a pesca de certas espécies devido ser a época de reprodução.

dependem do rio e da floresta para viverem. Também é perceptível no repasse de saberes pelos mais velhos acerca da utilização de ervas, sementes como remédios; na contação de histórias a respeito dos guardiões do rio (mãe d'água, cobra grande) e da floresta (curupira).

Tais vivências são contadas quando se visita as comunidades de várzea e também foram representadas no questionário quando perguntado se em casa há rodas de conversas sobre lendas, histórias da floresta e dos rios.

Essas relações estão permeadas de símbolos materiais e imaginários, visíveis e invisíveis, por exemplo, o respeito aos seres das águas e das florestas traz interferências em suas atividades de caça, coleta e pesca e ao mesmo tempo, esse mundo dos mitos e seres encantados dão significado em suas práticas cotidianas.

Essas vivências são observadas, ouvidas e experienciadas pelos mais novos, pois é comum os filhos ajudarem os pais nas atividades diárias, como fica explícito na fala dos estudantes quando perguntado como era o dia a dia em casa e na escola, que atividades realizavam e que horas iam dormir:

Como estamos em tempo de pandemia, costumo ajudar minha mãe pela manhã nos serviços de casa e a tarde faço minhas atividades escolares. Costumo ir dormir as 21:00. (L.T.S.F, 12 anos, 7º ano, 2020).

Pela manhã eu acordo, escovo os dentes, tomo café, arrumo a casa, ajudo em outras tarefas, tomo banho e almoço. Pela tarde eu estudo, assisto televisão, novamente faço algumas coisas em casa e vou jogar futebol. Vou dormir umas 10:30pm. (E.R.S.F, 12 anos, 7º ano, 2020).

Agora estou estudando em casa por conta da pandemia. Mas antes eu estudava a tarde e de manhã ficava livre e fazia as coisas em casa. (M.S.R, 13 anos, 8º ano, 2020).

Eu me acordo, escovo meus dentes e vou tomar meu café, eu tomo meu banho, almoço e depois vou para a escola, de manhã eu lavo louça e limpo a casa, eu vou dormir 11:00pm. (N.M.R, 12 anos, 7º ano, 2020).

A maioria dos estudantes responderam que seu tempo está dividido entre trabalhar, estudar e brincar. O ajudar nas tarefas de casa, na pesca e no plantio são relações de trabalho construídas desde mais novos, há um entendimento de que precisam ajudar os pais e são nesses momentos que

surgem as conversas, os aprendizados. As meninas são as que mais ajuda em casa e os meninos ajudam os pais nos roçados.

As rodas de conversas, o sentar à mesa na hora das refeições são momentos cruciais de construção de conhecimento, ali são contadas as histórias de luta, de trabalho, de sobrevivência, as lendas do rio e da floresta. Essas histórias são permeadas de mistérios que coadunam o real e o imaginário, o visível e o invisível e nesse caso, o rio e a floresta são “personagens” e cenários nesse enredo. O rio é a rua do varzeiro, é símbolo de fertilidade em sua subida e descida, é o lócus da “transformação do boto que vira homem”, é o lugar dos encantos e mistérios. A floresta é fonte de alimento, de cura, é lugar onde o “curupira faz o homem se perder”, é lugar de mistérios, dos espíritos protetores.

Nessas rodas o ouvir atento, o imaginar, o criar e recriar as imagens das histórias relatadas são marcas importantes nesse processo de aprender. A observação é um fator crucial no aprendizado, pois a partir dela o varzeiro observa os fenômenos naturais a fim de se prevenir e de organizar suas atividades. Ele percebe o quanto que a água subiu em um ano, qual o período que mais houve chuva, onde o pescado é mais abundante e assim vai organizando a subida da horta, do assoalho da casa, a pescaria e nesse movimento os mais novos aprendem ouvindo, observando e ajudando nas atividades.

Pensando a sala de aula, é possível fazer um paralelo e trazer uma reflexão: por que esse ouvir atento, o imaginar, o criar e recriar imagem do que é relatado nas rodas de conversas não são recorrentes nas aulas? Por vezes, o olhar está longe, ficam calados, parecem não entenderem o que está se falando, e o imaginar, o trabalhar a mente é difícil de ocorrer.

Outro ponto importante de se pensar é: por que essas histórias estão muitas vezes distantes dos assuntos trabalhados em sala de aula? Por que não incluir as lendas indígenas, os fenômenos naturais no currículo escolar? Há uma cobrança para cumprir a proposta da Secretaria Municipal de Educação e ao mesmo tempo há um discurso de que os professores possuem liberdade para atuar em sala de aula.

É evidente que os professores procuram inserir a realidade da várzea em suas aulas, por meio de projetos, no trabalhar da leitura e interpretação de

textos, nos assuntos de clima, regiões, mas concomitantemente há uma lista a ser “vencida”.

Esse distanciamento ficou nítido quando no questionário foi perguntado aos alunos o que gostariam de estudar e aprender em Geografia:

“Sobre mais o lugar onde vivemos”. (M. S. S. S, 12 anos, 7º ano, 2020).

“Saber mais sobre o lugar onde vivemos”. (M. S. S. S, 11 anos, 6º ano, 2020).

“Saber mais do lugar onde vivemos”. (A. P. A, 15 anos, 6º ano, 2020).

“Sobre a floresta amazônica”. (R. C. S, 12 anos, 7º ano, 2020).

“Eu gostaria de aprender sobre o espaço da floresta amazônica”. (I. R. R. A, 13 anos, 8º ano, 2020).

Nas respostas dos estudantes fica evidente que não é tão comum as temáticas relacionadas às suas vivências serem trabalhadas, que há um distanciamento e isso reflete no desejo de verem em sala de aula temas relacionados à várzea, à sua comunidade, à floresta, o que vivenciam no seu cotidiano.

É como se os conhecimentos que os estudantes dominam e que sustentam seu modo de vida são válidos apenas em sua vida extraescolar. O distanciamento entre a Geografia Escolar e a geografia real, do seu dia a dia, faz com que os estudantes usem seus saberes de forma diferente para a escola do modo como usam para a vida. Além de diferentes, esses saberes muitas vezes são negados e essa negação nem sempre é de forma proposital, mas são saberes silenciados pelo currículo formal e por não possuírem *status quo* são esquecidos pela escola.

Nesse sentido, com o intuito de compreender a Geografia ensinada em sala de aula a partir da percepção dos estudantes, foi questionado, o que para eles é importante aprender em Geografia.

Conhecer o lugar em que vivemos” (L. T. S. F, 12 anos, 2020).

Para mim, o importante de estudar Geografia é aprender sobre o mundo, sobre os países e principalmente onde eu moro e qual a minha localidade, saber das riquezas do nosso povo. (N. M. R, 12 anos, 7º ano 2020).

É importante aprender muitas coisas em Geografia. Sobre regiões, o espaço em que vivemos, mapas e outras coisas. (M. S. R, 13 anos, 8º ano).

Para mim tudo que estudamos em Geografia é muito importante, pois a Geografia está presente no nosso dia a dia. (M. F. C, 12 anos, 7º ano).

São muitas coisas um pouco da geografia da nossa vida, do mundo em que vivemos e etc. (K. S. A, 13 anos, 8º ano).

Aprender as formas de relevo, os fenômenos climáticos, as composições sociais, os hábitos humanos nos diferentes lugares são fundamentais para a convivência na sociedade. (A. R. R, 11 anos, 6º ano).

Depreende-se que na maioria das respostas a importância dada à Geografia decorre da possibilidade em aprender sobre os lugares, mas principalmente sobre o lugar em que vivem, apontando que ela está presente no dia a dia. Apesar de alguns estudantes citarem conteúdos que talvez lembraram ou viram no livro, para pensar a resposta foi necessária uma leitura atenta e organização das ideias.

Acerca disso, Martins, Almeida e Silva (2019) ressaltam a distinção entre a ciência geográfica e a geografia, esta última faz parte de todo ser humano, o que ele denomina de 'consciência geográfica ou consciência da geografia'. Dessa maneira, atentar-se para a consciência geográfica dos estudantes e quais as características marcantes da geografia de cada realidade e nesse caso da várzea é crucial para um ensino de geografia significativo.

As respostas dos estudantes à pergunta para que serve a Geografia, também se relacionam com os motivos que os fazem pensar o que é importante aprender em Geografia.

Serve para entendermos o que acontece no espaço, para o auxílio das ações do homem sobre ele. (R. L. R. S., 13 anos, 8º ano).

Serve para saber um pouco do espaço onde vivemos e muitas coisas sobre os continentes e outros, mundo a fora. (K. S. A., 13 anos, 8º ano).

Serve para entender as formas de relevo, os fenômenos climáticos, as composições sociais, os hábitos humanos nos diferentes lugares são imprescindíveis para a manutenção da vida em sociedade. (M. F. C., 12 anos, 7º ano).

Serve para conhecer o mundo em que vivemos, o lugar em que vivemos, países. (M. S. R., 13 anos, 8º ano).

Para entender a dinâmica do espaço e auxiliar no planejamento das ações do homem sobre ele. (A. R. R., 11 anos, 6º ano).

Serve para o nosso dia. Aprendemos muitas coisas novas. (L. T. S. F., 12 anos, 7º ano).

Outra vez a questão de conhecer o lugar em que vivem surge. Conceitos como espaço, relevo, lugar aparecem, demonstrando na visão dos estudantes a importância e para que serve a Geografia. Nota-se também que algumas respostas não são de cunho pessoal, mesmo assim para transcreverem precisaram fazer uma boa leitura.

Nas três questões acerca do que é importante aprender em Geografia, para que serve a Geografia e o que gostariam de aprender em Geografia foi comum os estudantes responderem sobre o lugar que vivem. Assim, trabalhar a geografia como constituinte da realidade que nos cerca e inicialmente por meio da descrição que é a fala do que se vê emergirá a consciência geográfica, a primeira geografia de que fala Martins (2007). Desse modo, a partir dessas questões é importante pensar as ações no processo ensino-aprendizagem com o intuito de aproximar a Geografia do livro didático e do currículo oficial da geografia vivenciada pelos estudantes na várzea e do currículo oculto.

Outro ponto a ser destacado foi a percepção dos estudantes acerca de como é a Geografia em sala de aula. Alguns responderam que é muito legal, que aprendem muitas coisas, também foi comum citarem alguns assuntos como o continente americano, clima e vegetação, além de mencionarem atividades desenvolvidas nas aulas:

A Geografia que eu estudo em sala de aula é muito importante, estudamos mapas e suas legendas, climas brasileiros. A América que os portugueses inventaram, o território brasileiro, os indígenas e os negros, as matas, mata de igapó, mata de várzea e a mata de terra firme, enfim muitas coisas. (M. F. C. 12 anos, 7º ano).

A Geografia que nós estudamos é sobre regiões e mapas e as situações do clima em cada parte. (R. L. R. S. 13 anos, 8º ano).

Consiste em desenhar mapas, fazer resumo dos assuntos estudados, apresentações na sala de aula. (N. M. R. 12 anos, 7º ano).

É perceptível nas falas dos estudantes apontar a Geografia a partir dos assuntos que lembram, sendo que clima, mapas foram os mais comuns nas respostas e mesmo registrando que a Geografia em sala de aula é legal e que aprendem muitas coisas, não deixaram claro o porquê de ser. A Geografia da sala de aula também foi relacionada ao livro didático:

Eu estudo os assuntos dos livros, os questionários, explicação, as vezes pesquisas e etc. (K. S. A. 13 anos, 8º ano).

O professor tem seu livro, cada aluno tem o seu também, fazemos acompanhamento de leitura, a cada quinta-feira ele vem com um novo assunto. (I. R. R A. 13 anos, 8º ano).

Eu estudo a Geografia na sala de aula e me junto com os colegas e nós aprendemos muita coisa, o professor explica cada parte do livro é muito importante pra nós. (A. P. A. 19 anos, 9º ano).

Nós estudamos em livros que falam sobre muitos países, cidades e assim vamos estudando e aprendendo. (M. S. R. 13 anos, 8º ano).

Na colocação dos estudantes o livro didático é um recurso importante na aprendizagem, pois é por meio dele que realizam leituras textuais, imagéticas, estudam os conteúdos, conhecem lugares. Para o professor também é um instrumento de apoio, pois orienta sua atuação em sala de aula e auxilia em sua prática pedagógica, tendo em vista que existem docentes que não são formados na área que atuam.

Ao conversar sobre esse assunto com os docentes foi comum ouvir que o livro didático é importante para o desenvolvimento de suas aulas, tendo em vista que os recursos na várzea são ínfimos, o acesso à internet precário (em alguns pontos há sinal de rede), então quando voltam para a cidade aproveitam para pesquisar, baixar material a fim de complementar suas aulas. Também foi relatado que a quantidade de livros que chega, muitas vezes não é suficiente para ser distribuído um para cada estudante, quando isso ocorre os livros ficam na escola, sendo utilizados apenas durante as aulas em duplas.

Nesse sentido, destaco a relevância do livro didático, haja vista que muitas vezes se caracteriza como principal material ao professor e estudante, no entanto, também ressalto a importância de se refletir acerca de seu uso em sala de aula, considerando que ele reflete uma visão de mundo restrita, é pensado para o território nacional que muitas vezes traz homogeneizações, daí

a importância de torná-lo um instrumento potente em sala de aula por meio do olhar para as entrelinhas, para o ausente, relacionando os elementos que compõem o espaço geográfico como aponta Costella (2017).

Outro fator a destacar é que desde cedo as crianças desenvolvem o senso de orientação. Esse aprendizado é repassado por seus pais, na qual aprendem observando e experimentando nas idas e vindas pelo rio e pela floresta, porém nem sempre é dialogado com o que é ensinado em sala de aula, pois esses saberes do lugar e os pontos de referência que possuem são desconexos do saber escolar.

Por meio da oralidade e do experimentar os mais novos cravam em sua mente o lugar ideal para a pesca, para a coleta de frutos, sementes, criando em sua memória mapas mentais dos percursos e lugares, ou seja, esse senso de orientação parte das experiências adquiridas nos espaços de circulação vivenciados no dia a dia. Essa construção de conhecimento é possível por causa das associações com os elementos da natureza e referenciais que são basilares em suas vivências, como por exemplo, um barranco, uma marca d'água, um jenipapeiro (*Genipa americana*).

Entretanto, em sala de aula, esses lugares, referenciais e percursos não estão presentes. E por que não estão? Como vimos anteriormente há uma lógica do domínio de um currículo oficial resultado de um processo colonizador, em que é ensinado e que nós professores aprendemos. A ideia não é desvalorizar o conhecimento formal, a Geografia maior, mas concatenar o saber formal e informal, a Geografia maior e as geografias menores, de outros lugares e da várzea. Ainda, defendo uma escola, um currículo que traga essas geografias do cotidiano da várzea, do saber-fazer para a reflexão em sala de aula e que procura fazer a articulação desses saberes com o conhecimento científico.

Para compreender um pouco da geografia da várzea e saberes dos estudantes sobre o seu lugar, foi perguntado o que lhe chama atenção no seu trajeto da escola para casa:

O que me chama atenção quando eu vou para a escola é a floresta, o canto dos pássaros e os animais. E quando eu volto pra casa, várias pessoas na estrada, pessoas jogando futebol e os alunos indo pra suas casas. (M. F. C. 12 anos, 7º ano).

Muitas coisas, as árvores, os pássaros, nosso meio ambiente as vezes terras caídas, seres humanos que encontramos etc. (K. S. A. 13 anos, 8º ano).

O verde da nossa natureza, a Amazônia, os bichos cantando, até mesmo falar com pessoas conhecidas. (M. S. S. G. 12 anos, 7ºano).

As árvores e frutos, quando passamos podemos observar até mesmo podemos comer fruta ao longo do trajeto da escola. (M. S. S. S. 11 anos, 6º ano).

O rio Amazonas que passa em frente à minha comunidade. (M. S. R. 13 anos 8º ano).

As plantações, os animais e o rio que dá de ter a vista pro outro lado. (A. R. R. 11 anos, 6º ano).

Como meu trajeto é a barco, o que me chama atenção na ida é os botos brincando no rio e na volta é o lindo pôr do sol. (L. T. S. F. 12 anos, 7º ano).

As árvores, o canto dos passarinhos, a beira do rio Amazonas, os barcos e os amigos. (N. M. R. 12 anos, 7º ano).

Há uma iminente relação dos estudantes com a natureza. O trajeto é realizado em contato com os animais, a floresta e a vizinhança. A representação do trajeto, os significados que dão ao rio, à fauna e à flora demonstram o conhecimento que possuem de seu lugar de estudo e moradia.

Tais saberes construídos cotidianamente em seus trajetos diários, as observações e características de seus percursos podem enriquecer as aulas de Geografia a partir das descrições das paisagens, da identificação dos elementos constituintes, da análise das transformações, da comparação com outros lugares, dos mapas mentais, associando aos conceitos trabalhados a fim de transformar os fixos em fluxos, estimular a autoria e a produção de ideias do estudante e nesse sentido, o papel do professor é fundamental nessa mediação, pois “o professor é fruto do seu lugar e precisa movimentar-se constantemente para o lugar de seus alunos” (COSTELLA, 2017, p. 180).

Ainda relacionado aos saberes de seu lugar, com o intuito de identificar o que acham interessante na comunidade, foi perguntando o que mostrariam para um colega que chegou da cidade na várzea:

A paisagem, as casas, sedes, campos de futebol e outras coisas. (M. S. R. 13 anos, 8º ano).

Sempre pra mim é o rio Amazonas. (K. S. A. 13 anos, 8º ano).

Os pássaros, o campo, igarapé, o lago e a paisagem. (A. R. R. 11 anos, 6º ano).

Acho legal mostrar o rio, os peixes e as pessoas. (N. M. R. 12 anos, 7º ano).

Os lugares descritos estão muito relacionados ao que gostam de fazer e onde gostam de estar, alguns apontaram que mostrariam a área da escola, outros o campo de futebol, as árvores frutíferas, mas o rio é o elemento comum. O imponente Amazonas que serve de caminho, o lago que é lócus de reprodução dos peixes, o igarapé que é o lugar do lazer são elementos que possuem relevante significado e representatividade na várzea.

A várzea para o estudante é o seu lugar de vivência, é um lugar calmo, tranquilo, bom de viver, sentem-se pertencentes a ela, isso fica explícito quando foi perguntado como explicaria a várzea para um aluno da cidade:

Aqui moramos na várzea é um lugar mais tranquilo, um lugar que plantamos, um lugar que nos conhecemos uns aos outros em comunidade, um lugar bom mesmo. (K. S. A. 13 anos, 8º ano).

A várzea é uma comunidade tranquila, muito linda, onde a gente vai e vem pra escola sem ter bandido, traficante. Estudo mais, é um bom lar. (T. S. R. 16 anos, 9º ano).

É um lugar calmo, há ar livre, sem muita confusão, é um lugar maravilhoso. (A. S. C. 11 anos, 6º ano).

É muito legal, é calmo, todas as pessoas se conhecem e todos são amigos. (D. R. C. 13 anos, 8º ano).

Ainda sobre o questionamento anterior os estudantes apontaram que a várzea não é apenas o lugar de moradia, mas lugar de relações com o rio, a floresta, o solo, os comunitários, que possui uma organização atrelada às suas características:

A várzea é uma comunidade ribeirinha que nela tem enchentes, tempos de cheia, mas também tem tempos de seca, por perto dela passa um rio chamado rio Amazonas, o maior rio do mundo, não podemos fazer casas perto do rio Amazonas porque tem o fenômeno das terras caídas que quando as terras caem elas levam o que tiver na frente, essa é a várzea. (M. F. C. 12 anos, 7º ano).

A várzea é um lugar divertido, coisas a aprender e se acostumar, é diferente de Santarém, tem lugar pra pensar,

sentir o vento até mesmo comer uma frutinha, chamada banana, é uma delícia. (M. S. S. G. 12 anos, 7º ano).

Várzea é um lugar que a terra é inundada no período do inverno dependendo do tamanho da enchente. Onde as terras caem muito. (M. S. R. 13 anos, 8º ano).

Várzea é um local onde as águas sobem inundam a terra e tem terras caídas. (M. S. S. S. 11 anos, 6º ano).

Além de demonstrarem a sensação de morar (tranquilidade) na várzea e as características do lugar, evidenciam também o conhecimento que possuem do ambiente e das interferências nas atividades econômicas, pois aprendem no fazer diário, no ouvir os pais:

A várzea é uma área que todos os anos é coberta pelas águas do rio, é também é uma área muito propícia para a agricultura devido a fertilidade do solo. (A. R. R. 11 anos, 6º ano).

A várzea é uma região que quando chega o inverno fica todo alagado. (R. L. R. S. 13 anos, 8º ano).

Outro ponto destacado pelos estudantes foram as dificuldades vivenciadas na várzea, no entanto enfatizam a força do varzeiro que trabalha e as relações entre os comunitários de ajuda mútua:

Várzea é um lugar onde tem pessoas trabalhadoras, tem tempo de cheias e secas. Lá não tem energia para todos, pra gente ir pra Santarém, precisamos acordar cedo para pegar barco. As pessoas são humildes, as pessoas trabalham mais com agricultura. (I. R. R. A. 13 anos, 8º ano).

A várzea é uma comunidade reunida que todas as pessoas ajudam umas as outras, que tem o rio e não tem energia, motor de luz ou solar. (N. M. R. 12 anos, 7º ano).

Explicaria que na várzea nós estudamos de agosto até abril por causa da enchente que enche e alaga comunidade e fica difícil chegar no colégio. (G. C. P. 14 anos, 8º ano).

Os estudantes conseguem evidenciar a tranquilidade que é viver na várzea, mas também as dificuldades de ordem natural como a queda do barranco, a cheia intensa em alguns anos e as de ordem antrópica como a falta de energia elétrica, água tratada.

Para entender melhor essa percepção dos estudantes e o vivenciar a várzea foi perguntado o que acham que é bacana e o que está ruim e precisa melhorar:

Para mim o que é bacana é estudar e o que está ruim é a escola que precisa melhorar porque em alguns lugares da escola a madeira está podre e alguma criança pode cair lá qualquer hora. (M. F. C. 12 anos, 7º ano).

A nossa escola é bacana, mas ela está um pouco destruída e precisa melhorar. (L. T. S. F. 12 anos, 7º ano).

Tem muita coisa boa, mas tem muita coisa para melhorar. Ex. estantes novas na biblioteca. (A. R. C. 11 anos, 6º ano).

Tudo é muito bacana, mas muita coisa precisa melhorar precisamos de materiais de educação, a nossa escola está precisando de uma reforma etc. (D. R. C. 13 anos, 8º ano).

É bacana os jogos de futebol que tem na comunidade, o que precisa melhorar é a estrutura da escola que está precária. (A. R. R. 11 anos, 6º ano).

Ir para a escola. A energia para todos, e ter uma escola com os meus colegas organizados. (I. R. R. A. 13 anos, 8º ano).

Bacana é o verão onde podemos visitar, sair sem se preocupar, ruim é sempre na cheia, mas faz parte da natureza, o que precisa melhorar é sobre a saúde, um olhar melhor das pessoas jurídicas e etc. (K. S. A. 13 anos, 8º ano).

Destaquei esses excertos para evidenciar como a escola possui notoriedade por um lado como algo bom, o que pode ser motivado pela amizade dos colegas, mas também como algo que precisa melhorar no que tange à sua estrutura física. Ao conversar com a direção e professores esse foi um ponto evidenciado pelos mesmos, destacando que há muito tempo não ocorria uma reforma no prédio escolar e que devido às cheias a estrutura estava comprometida. Além do prédio escolar a casa dos professores também estava em precárias condições³⁵.

Nas observações feitas, apesar do prédio escolar não estar em boas condições, os estudantes aproveitam os espaços na hora do intervalo e no final da aula para brincar. No período de menos chuva o campo é o lugar mais disputado e o jogo de futebol é o que mais se vê. A respeito das brincadeiras foi perguntado quais mais gostam, com quem brincam e que tipo de brinquedo possuem:

Bandeirinha, jogo com os meus amigos. Tenho bola de futebol. (D. R. C. 13 anos, 8º ano).

³⁵ Em 2021 foi aprovada a reforma da escola São Ciríaco do Urucurituba, a qual iniciou final de 2021.

Amarelinha, brincar de taco e jogar bola. Brinco com meus irmãos, primos e primas. Tenho bola, taco, boneca. (K. S. A. 13 anos, 8º ano).

Futebol, pira pega, taco, mata no meio. Eu brinco com meus primos. Eu tenho de brinquedo apenas uma bola de futebol. (A. R. R. 11 anos, 6º ano).

Vôlei. Com meus primos e colegas. Nenhum. (I. R. R. A. 13 anos, 8º ano).

Minha brincadeira preferida é futebol. Brinco com meus irmãos. Meu brinquedo preferido é a bola. (A. R. C. 11 anos, 6º ano).

Gosto de jogar futebol com minhas primas. Bola e uma boneca (L. T. S. F. 12 anos, 7º ano).

Gosto de brincar de futebol e de ser professora com minhas primas. Bola. (M.F. C. 12 anos, 7º ano).

As brincadeiras das crianças e adolescentes na várzea ocorrem nos quintais e campos. O verão amazônico é o momento ideal para saírem, “montarem” seus campos para jogar futebol, vôlei. A maioria brinca com os irmãos, primos e colegas e as brincadeiras estão sempre voltadas para jogos. Em todas as respostas o futebol foi a brincadeira mais comum entre os meninos e meninas e a bola o principal brinquedo que possuem.

Devido ao ambiente de tranquilidade que os estudantes destacam vivenciar e o contato com a natureza, suas brincadeiras são ao ar livre, nos quintais, no campo comunitário e no da escola. Além do futebol há também o jogo da bandeirinha³⁶, mata-no-meio³⁷, taco³⁸, amarelinha, pira pega, esconde-esconde. Estas brincadeiras revelam o modo de vida na várzea, a sociabilidade

³⁶ Jogo entre duas equipes cada uma com uma bandeira – pedaço de madeira em pé, na qual o integrante que conseguir correr até o campo adversário, pegar a bandeira e levar para sua equipe sem ser “colado” pela equipe adversária é a vencedora.

³⁷ Jogo com duas equipes na qual cada equipe precisa “matar” a maior quantidade possível de oponentes. A bola é arremessada pelos participantes de uma equipe contra a adversária, se pegar em alguém já morreu e precisa passar para o lado morto, atrás da equipe adversária, se apagar continua no jogo. Vence quem conseguir “matar” - acertar a bola - na maior quantidade de jogadores da outra equipe.

³⁸ Jogo com duas duplas, em que dois parceiros ficam cada um com o taco (espécie de tábua fina de madeira) e uma garrafa (pet, de óleo) em lados opostos, enquanto os outros dois jogadores ficam com uma bola atrás da dupla do taco. A ideia é a dupla da bola é arremessá-la e acertar na garrafa do oponente que está à sua frente, já os jogadores do taco é não deixar acertar, mas tentar arremessar com o taco o mais longe possível para correr em direção ao parceiro, bater os dois tacos e pontuar. Cada vez que a bola é arremessada dependendo da distância a dupla corre em direção ao outro, cruza os tacos e faz dez pontos, no entanto é preciso ficar atento na dupla da bola para não chegar e derrubar a garrafa se não estiver em sua posição. Se a dupla da bola conseguir derrubar a garrafa, inverte-se a ordem, os jogadores da bola vão para o taco e do taco ficam com a bola. O jogo termina quando uma das duplas faz 100 pontos.

na comunidade e como diferencia-se das brincadeiras das crianças e adolescentes da área urbana e grandes cidades. Além das brincadeiras, os brinquedos que possuem também se diferenciam, pois, a maioria respondeu que tem bola, boneca e outros responderam que não possuem:

Gosto mais de brincar do taco. Brinco com os primos. Tenho só boneca. (M. S. S. S. 11 anos, 6º ano).

Jogar bola. Eu brinco com minhas colegas e só tenho uma boneca. (A. P. A. 19 anos, 9º ano).

Jogar bola, pira pega. Com meus amigos. Bola, carrinho, peteca³⁹. (L. W. R. S. 13 anos, 7º ano).

Gosto de brincar de futebol. Brinco com meus primos. Não tenho brinquedos. (M. S. R. 13 anos, 8º ano).

Jogar bola, pira pega, se esconde. Eu brinco com meus colegas e com as minhas colegas. Não tenho brinquedo. (R. L. S. 12 anos, 7º ano).

Vôlei. Minhas amigas. Nenhum. (R. L. R. S. 13 anos, 8º ano).

A forma como se divertem está atrelada ao modo de vida simples na comunidade e os brinquedos para o lazer também. Na brincadeira do mata-no-meio, por exemplo, utilizam pedaços de madeira, garrafa pet ou outro tipo de garrafa.

Conhecer essas geografias, o modo como o estudante percebe o seu lugar, como ele se espacializa e utiliza recursos da natureza e a criatividade no brincar é importante para conhecê-lo, traçar estratégias no ensinar-aprender, para pensar a relação da Geografia em sala de aula com as geografias vivenciadas e também articular os recursos da natureza com os temas em sala de aula.

As falas dos estudantes e as observações demonstram como as brincadeiras e brinquedos são simples e se divertem com pouco. Nesse sentido, foi perguntado a eles se pudessem pedir um presente, o que mais gostariam de ganhar e por quê.

Os pedidos se dividiram entre bicicleta, computador e boneca, dois pediriam um celular e um, uma bola de futebol. Em suas falas destacaram

³⁹ Também chamada de bolinha de gude.

“uma bicicleta porque é legal andar, desde pequena quero ter uma, acho legal, a gente relaxa andando por aí” (M. S. S. G. 12 anos, 7º ano).

Em relação ao computador apontaram que “gostaria de ganhar um computador porque eu iria navegar na internet, conhecer e aprender várias coisas novas” (M. F. C. 12 anos, 7º ano); “Um computador porque gostaria de aprender a mexer” (M. S. R. 13 anos, 8º ano); “Um computador, para eu ter mais facilidade de estudar” (R. L. R. S. 13 anos, 8º ano).

Algumas meninas gostariam de ganhar uma boneca que fala porque é sonho de infância “Uma boneca que fala porque sonho ter uma boneca dessa” (M. S. S. S. 11 anos, 6º ano) e o celular está relacionado a facilitar nas atividades remotas.

Os pedidos também retratam a simplicidade no viver na várzea e como as geografias dos estudantes se relaciona ao modo de vida diferenciado do lazer, dos pedidos das crianças e adolescentes da cidade.

Além dos espaços do estudo e do lazer também foi questionado aos estudantes se frequentavam a igreja, quando iam e com quem. Todos responderam que vão à igreja, sendo que a maioria vai aos domingos e com a família: “Sim. Dia de domingo com minha família”. (L. T. S. F. 12 anos, 7º ano), alguns disseram que vão às vezes “Sim, às vezes, vou aos domingos com a minha vó. (D. R. C. 13 anos, 8º ano).

Conhecer as espacialidades dos estudantes ajuda a compreender o modo como eles se percebem nos espaços e a visão de mundo que possuem, pois, esses espaços também ajudam a construir seus conhecimentos, percepções.

Além das espacialidades e percepções de seu lugar, também procurou-se conhecer um pouco de seus sentimentos, seus anseios, pedidos e medos, sobre esse último foi perguntado o que lhe dá muito medo.

As respostas giraram em torno principalmente do medo à alguns animais como cobra, sapo e escorpião e de perder a família e amigos: “eu tenho medo de cobra” (A. P. A. 19 anos, 9º ano); “o que me dá muito medo é perder meus pais e minha família porque eles são tudo pra mim nesse mundo” (T. S. R. 15 anos, 9º ano). Outros sentimentos estão associados ao medo de morrer, visagens, escuro, altura e andar de avião.

Pensar as histórias, sentimentos, anseios que nossos estudantes carregam nos faz pensar que eles não são apenas receptores, seres

aprendentes de conteúdo, mas sujeitos que também detêm conhecimento, constroem geografias, possuem emoções e isso nos auxilia a pensar o docenciar.

Com o intuito de ouvir e conhecer os estudantes pedi que me deixassem um recado e descrevessem como imaginavam que fosse Porto Alegre:

Por que o interesse de saber sobre nossa região da várzea? É uma cidade bonita com muita facilidade de estudo. (R. L. R. S. 13 anos, 8º ano).

Que se você puder olhar com mais carinho para nós da várzea que você possa ver nosso lado, com certeza será bem-vinda, nossa escola e comunidade espera de braços abertos, bom trabalho. Eu imagino que é uma cidade linda, com vários habitantes, cheia de carros e prédios lindos, etc. (K. S. A. 13 anos, 8º ano).

Continue fazendo as pesquisas para as pessoas responderem, que esse modo que você trabalha tá ajudando você e a nós também a sabermos mais sobre as coisas. Parabéns quero um dia conhecer você pessoalmente. Eu imagino que seja uma cidade acolhedora que acolhe todas as pessoas que chegam nela. (M. F. C. 12 anos, 7º ano).

Fique bem. Que é uma cidade linda, bem legal. (M. S. R. 13 anos, 8º ano).

Um dos pontos a destacar é a receptividade e o acolhimento dos estudantes e da própria comunidade às pessoas que chegam. Ao visitar pela primeira vez tive a sensação de já ter ido anteriormente pelo fato de as pessoas conversarem abertamente sobre suas vivências, histórias de superação, de chamarem para realizar refeições com ela e até participar de algum evento caso esteja ocorrendo no período que se visita a comunidade. As falas dos estudantes retratam ao mesmo tempo o acolhimento à quem chega, quanto a curiosidade de se estar ali, pois as relações são tecidas entre as próprias pessoas do lugar, daí o questionamento no porquê pesquisar na/com a várzea, como também demonstram que sua presença ali é uma forma de alguém de fora olhar para aquele lugar e dar visibilidade.

Ainda sobre os gostos dos estudantes foi perguntado se existe alguma comida que não tem na várzea e que gostariam muito de experimentar, qual seria e onde tem. Alguns responderam que não tem algo que gostariam de experimentar, outros apontaram comidas que não gostam como a chinesa e japonesa, mas outros destacaram alguns pratos menos comum de se ter na

várzea como a lasanha, o hambúrguer, o sanduíche, o sushi “Sim, lasanha, tem em Santarém” (A. R. C. 11 anos, 6º ano), “Sanduíche. Tem em Santarém, mas é muito longe” (M. S. S. G. 12 anos, 7º ano).

Os gostos refletem a curiosidade dos estudantes experimentarem o “novo”, pelo menos para eles, tendo em vista que não é comum esse cardápio na várzea.

Outro ponto também abordado foi sobre os lugares que gostariam de conhecer/viajar e quem levariam junto. Os lugares que citaram foram: Alter do Chão (2), Belém (1), Estados Unidos (2), Fortaleza (1), Manaus (3), Paris (2), Rio de Janeiro (2), Roraima (1), São Paulo (4), dois não tinham um lugar que gostariam de viajar e maioria levaria a mãe junto.

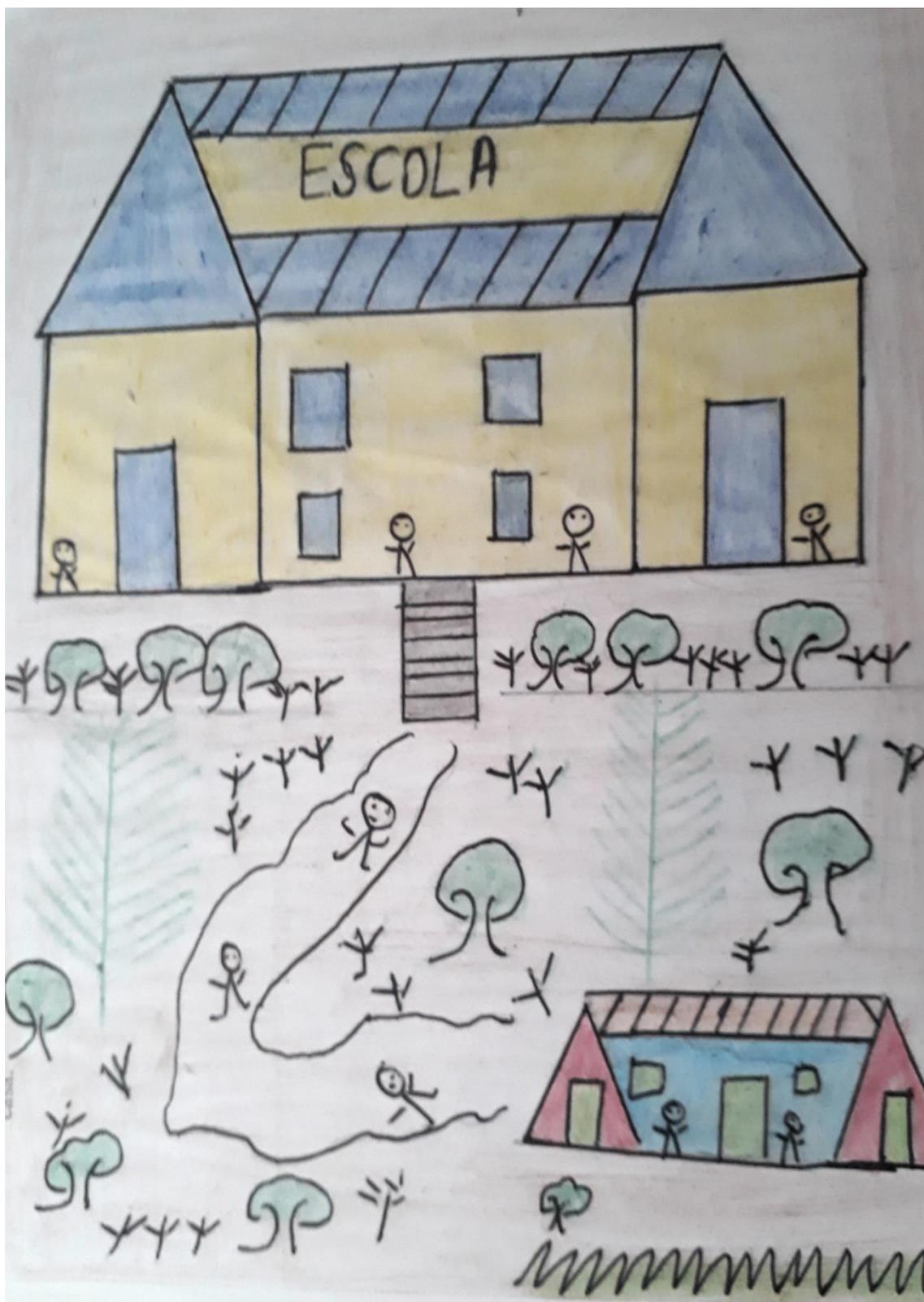
A vontade em conhecer grandes cidades é notória, no entanto, o que me chamou atenção foi a vontade em conhecer Alter do Chão, distrito do município de Santarém cerca de 39 km do centro da cidade, mesmo sendo um lugar apreciado por muita gente, de grande visitação turística, os estudantes ainda não conhecem. Também as duas capitais vizinhas fazem parte da vontade dos estudantes em conhecer, mesmo sendo “por aqui”, as distâncias na região são gigantescas. Como o transporte fluvial é o mais utilizado as distâncias são medidas em dias e/ou horas, por exemplo, de barco estima-se que de Santarém à Manaus são três dias (direção à nascente) e à Belém dois dias (direção à foz).

Essas geografias da Amazônia possuem particularidades e percepções de tempo e espaço diferenciadas, as relações sociais estão muito relacionadas às dinâmicas da natureza. Assim perceber as espacialidades e temporalidades desses sujeitos da várzea nos permite repensar nossa atuação docente, o fazer pedagógico e produzir uma geografia entrelaçada ao contexto desse estudante.

Nesse sentido, com o intuito de conhecer um pouco das geografias dos estudantes da várzea, foi solicitado que representassem de forma gráfica o trajeto que realizam de casa para a escola, destacando os elementos que percebem.

Desenho 1 – Trajeto casa-escola.

Fonte: T. S. R. 16 anos, 9º ano. 2021.

Desenho 2 – Trajeto casa-escola.

Fonte: A. P. A. 19 anos, 9º ano. 2021.

Os estudantes têm em mente a organização sócio espacial da comunidade mostrando sua relação de pertencimento, a geografia vivida por eles e a escola como um dos lugares de seu cotidiano. Nos desenhos 1 e 2 o

espaço escolar está no centro da representação, pois para os estudantes representa um lugar de aprendizado, mas também de relações de amizade, espaço de lazer, como ficou evidenciado no questionário quando perguntado o que gostam na escola.

Em cada traçado os estudantes colocam no papel o que tem em mente acerca dos elementos que o cercam e que possuem significado em suas vivências. Por meio do desenho é possível perceber as relações sociais, as atividades que realizam e o lazer, em seus trajetos. E trazer essas geografias para a sala de aula é pulsante, pois dá visibilidade às geografias da várzea e significado quando se relaciona com a Geografia maior.

Desenho 3 – Trajeto casa-escola.



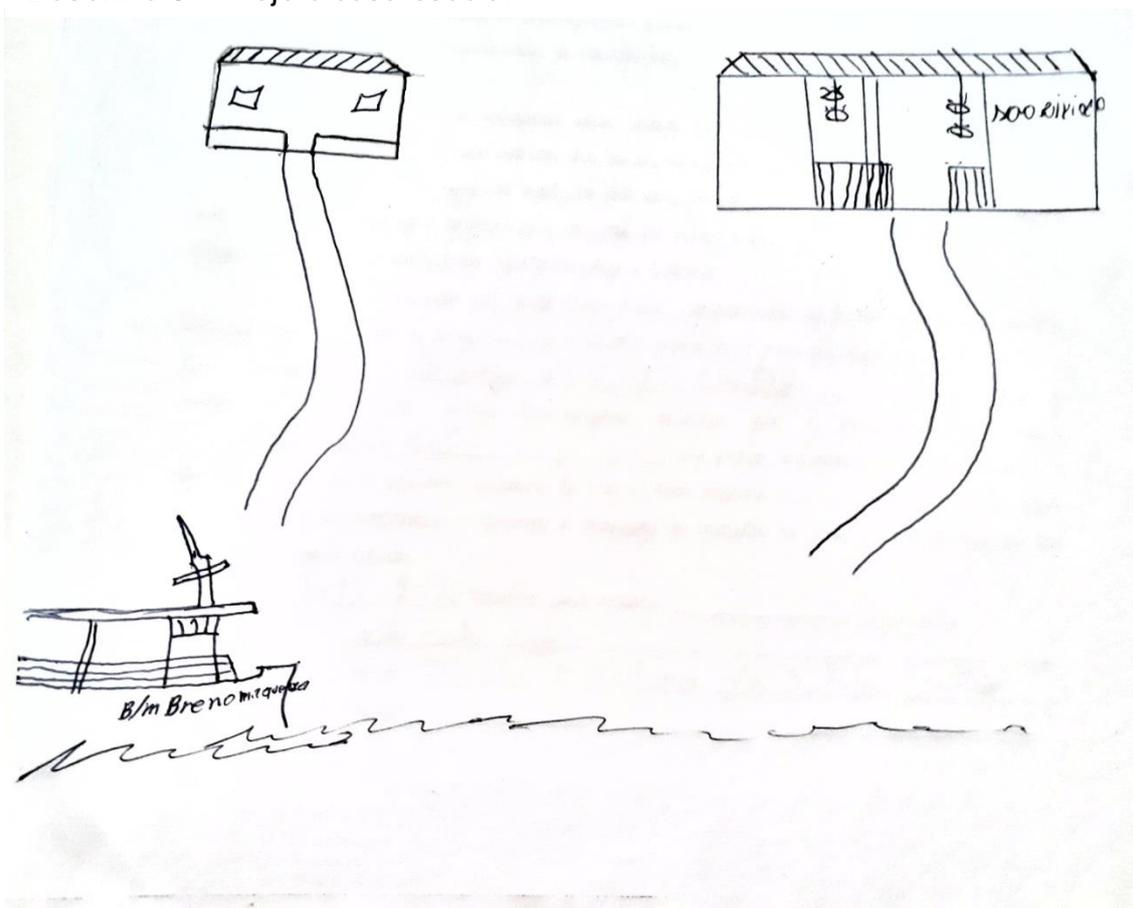
Fonte: M. F. C. 12 anos, 7º ano. 2021.

Desenho 4 – Trajeto casa-escola.



Fonte: D. R. C. 13 anos, 8º ano. 2021.

Outro fator a ser evidenciado é o destaque dado à presença de vegetação e como suas geografias estão intrínsecas aos aspectos naturais, o que também foi apontado em suas falas quando questionado o que lhe chama atenção no seu trajeto de casa para a escola. E esse destaque reflete na maneira como lidam com a natureza, nos conhecimentos que possuem se retirarem a vegetação, nas árvores frutíferas que saboreiam. Além da vegetação, o rio é outro elemento destacado no desenho, pois é a rua do varzeiro, é o seu lugar de sustento e de lazer. Dessa maneira, o significado dado aos elementos que o cercam é de tamanha importância para seu modo de vida.

Desenho 5 – Trajeto casa-escola.

Fonte: G. C. P. 14 anos, 8º ano. 2021.

O estudante retratou seu percurso salientando o barco que fica na “beira” atracado (fotografia 12 e 13) esperando os alunos para levar à escola. A paisagem, o meio de transporte utilizado, a organização espacial são temas estudados na Geografia que ao tecer relações com os movimentos do estudante da várzea faz emergir geografias menores, ou seja, outras formas de pensar a Geografia em sala de aula, são “como potência de devir naquilo que já está estabelecido” (OLIVEIRA JR, 2014, p. 1).

Fotografia 12 – Barco ancorado na beira do rio Amazonas.



Fonte: Acervo próprio (2021).

Fotografia 13 – Barco ancorado na beira do rio Amazonas.



Fonte: Acervo próprio (2021).

A unidade familiar e a organização espacial da comunidade estão explícitas em suas mentes. No desenho 6 o estudante destacou em seu trajeto a casa dos familiares e vizinhos, tendo em vista que as relações de vizinhança são próximas, onde todos se conhecem. Além disso, o formato das casas é outro ponto a ser notado. As palafitas com seu assoalho preparada para as cheias do Amazonas anualmente fazem parte da geografia da várzea.

No desenho 7 o estudante expressou os lugares que percebe em seu trajeto, como a sede da comunidade, onde ocorre as reuniões e festejos e a igreja. São lugares que possuem significado e expressa suas relações com o lugar de vida.

Desse modo, os desenhos expressam a ideia de pertencimento, na qual sentem-se participantes e atuantes na organização sócio espacial da várzea, de relação comunitária, em que todos convivem e se conhecem, de aprendizado e significado em cada elemento constituinte desse lugar relaciona-se com suas ações diárias.

Os desenhos para além de traçados, ricos e rabiscos demonstram a representatividade espacial e social da comunidade São Ciríaco do Urucurituba a partir das geografias percebidas e vividas pelos estudantes. Essas, remetem a reflexões da realidade vivenciada por eles e demonstram os saberes geográficos que possuem de seu lugar de vivência.

Nesse sentido, as respostas que os estudantes deram seja por escrito ou desenho reflete geografias que considero como menores, não por não terem importância, mas por muitas vezes estarem invisíveis e não serem contempladas em sala de aula.

Partindo dessa premissa de ouvir o estudante, conhecer e exercitar seus saberes, aprendizados e suas geografias, pode trazer contribuições para a Geografia em sala de aula. Para tanto, é importante perceber as visões dos estudantes acerca das condições vividas por eles, o quanto possuem laços com o lugar e como compreendem onde praticam suas atividades, mostram seus sentimentos, suas relações de amor, medo, estudo, lazer, de trocas de experiências e conhecimentos nos trajetos na comunidade.

Estudar o espaço da várzea é uma ótima oportunidade para estudantes e professores construir conhecimento em conjunto, na junção de saberes refletirem sobre o conceito de lugar, paisagem, no exercício de olhar em volta, perceber o que há, analisar o que está acontecendo.

Nesse sentido, a saída de sala para realizar um estudo do meio para compreender o fenômeno das terras caídas, caminhar ao entorno da escola para observar as especificidades do lugar são atividades simples, mas que podem aliar os conhecimentos dos alunos sobre a várzea, as geografias menores, ao que é ensinado em sala de aula, à Geografia maior, tornando-a significativa.

Trabalhar os fenômenos como o das terras caídas ou como eles denominam *queda do barranco*, a dinâmica da sazonalidade do rio Amazonas em suas escalas e as suas interferências na vida das pessoas da comunidade e da escola acarretaria perceber a dimensão espacial e temporal em cada lugar, comparar como e quais influências esses fenômenos ocasionam na várzea e em outros lugares.

Trazer os conhecimentos dos estudantes a partir dos aspectos sociais, culturais, econômicos, hidrográficos, climáticos à sala de aula estimulará a fazê-los pensar o viver na várzea, a olhar de outras formas o seu lugar de vida, ler e reler seu cotidiano, a valorizar ainda mais a natureza, o rio que o cerca, a geografia existente na várzea. A ideia é aglutinar o saber sistematizado que está na escola, a Geografia maior da Base Comum Curricular (BNCC), dos livros didáticos aos saberes dos estudantes, às geografias menores retratadas no cotidiano familiar, nos aprendizados durante as pescarias, os roçados, as caminhadas na “beira” do rio.

A geografia presente nas histórias de visagem, nas lendas do boto, do curupira, nas relações com o rio, a floresta e em suas atividades diárias podem ser trabalhados juntamente com os conteúdos, pois há espacialidades e territorialidades.

Tais propostas se constituem como possibilidade aberta a outras formas de ensino-aprendizagem, de relacionar as geografias da várzea com a Geografia em sala de aula e construir uma geografia viva e significativa na vida dos estudantes.

Desse modo, a escola de várzea pode cultivar e fortalecer o conhecimento existente, aprendido e levado à sala de aula, para assim, enriquecer o conhecimento formal. Em outros termos, o professor de Geografia pode exercer e estimular as geografias menores para assim enriquecer a Geografia maior desenvolvida na escola.

8 O MEU OLHAR NÃO ALCANÇA A INFINITUDE DOS RIOS, TAPAJÓS E AMAZONAS: CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esse rio é uma ida sem volta

Se espalha e se solta

(José Wilson Malheiros/Otacílio Amara)

Ao contemplar os rios Tapajós e Amazonas não alcanço seus limites, parecem não terem fim. A sensação é que quanto mais se navega, maior se tornam e mais encantamentos descobrimos. Ao navegar para a várzea, também me deparo com a infinitude de riquezas no modo de vida, na cultura, nas crenças, em suas relações e sei, que meu olhar e meu pesquisar com e no cotidiano não abarca(rá) a complexidade das geografias que ali se encontram,.

Dessa maneira, a pesquisa foi realizada em um contexto de pandemia e que o distanciamento social foi um marco. Assim, tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado os desdobramentos desse contexto foram sentidos, seja pela insegurança do que poderia acontecer, pela necessidade de mudanças no desenvolver da pesquisa, pelos desafios decorrentes no ensinar-aprender entre professores e estudantes e, ao emocional abalado devido às perdas. Todos esses sentimentos de solidão, frustração, dúvidas e incertezas carregaram esse momento de pesquisar.

Por outro lado, a pesquisa também traz alguns apontamentos importantes a partir por exemplo de minha narrativa, corroborando para a ideia de que são vivências comuns à muitos professores. Nesse sentido, além de conhecer o Outro, a pesquisa também possibilita enxergar a mim mesma e demonstra que minha narrativa em muitos aspectos se assemelha às narrativas de outrem.

Um dos apontamentos se refere à escolha professoral. Quando relato minha escolha e destaco a influência de alguns professores em minha trajetória, me faz relacionar com as entrevistas dos professores da várzea que também pontuaram esse aspecto e de muitos outros jovens, o que demonstra que esse relato não é apenas meu, além de constatar que, o professor pode até não fazer muito, mas o que faz não é desprezível.

Outro apontamento se refere à escolha pela licenciatura, em que na maioria das vezes ela não é a primeira opção de curso. Esse reflexo demonstra

um certo descaso aos cursos de licenciatura e revela que sua escolha está relacionada à descoberta pela professoralidade durante o curso, mas principalmente às oportunidades de trabalho.

Outro ponto de minha trajetória que também não são só minhas, mas se configuram como características comuns de muitos outros é a importância dos trabalhos de campo e a participação em eventos durante a graduação, possibilitando uma compreensão de mundo mais abrangente, além de suscitar questões e/ou problemáticas de pesquisa como no meu caso. A esse respeito, cabe destacar que não é a saída de campo em si, mas o fato de estar aberto e fazer reflexões pertinentes à realidade em que se está inserido.

Nas saídas de campo para a várzea durante a graduação, por exemplo, ao observar a organização das comunidades, a importância da escola e dos professores para aquele lugar, ao ouvir as histórias de vida das pessoas, questionava-me quem eram os estudantes daquele contexto, se os saberes, a forma de como se localizam no rio e na floresta, a dinâmica de cheia e vazante, o fenômeno das terras caídas, eram trabalhados na escola de várzea e qual a relação com a Geografia Escolar.

A temática da pesquisa inicialmente não estava delimitada, mas ao rememorar e escrever essas reflexões do que vivenciei na várzea em outros momentos, percebi o quanto essas observações e experiências com o Outro me instigaram a pensar acerca da escola de várzea.

Assim, a partir das saídas de campo, estágios e viagens para a várzea a pesquisa foi se delineando até se configurar e estar ligada às seguintes temáticas: o *currículo* entendendo como um conjunto complexo que envolve diretrizes, valores, relações explícitas e ocultas no espaço escolar, na qual as variadas percepções e teorias curriculares concomitantemente estão imbrincadas nesse lugar; da *Geografia* ora predominando um caráter descritivo dos conteúdos, em outros promovendo algumas aberturas ao relacionar com as vivências dos estudantes da várzea; e das *geografias menores*, entendendo-as como possibilidades de fissuras em sala de aula a partir dos saberes construídos e experienciados pelos estudantes que ao relacionar-se com a Geografia Maior torna-se potência na construção de uma Geografia significativa.

Nesse sentido, a pesquisa procurou investigar se os saberes geográficos dos sujeitos das escolas de várzea estão contemplados no

currículo. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico esse aspecto não foi evidenciado, por outro lado, percebeu-se que o enfoque é dado na relação da escola com a comunidade. Desse modo, os valores, a organização dos espaços-tempo, as relações professor-aluno, comunidade-escola relacionam-se com as espacialidades e temporalidades da várzea. Esse é um aspecto relevante, pois a partir da presença da comunidade na escola, da junção dos festejos, pode-se criar oportunidades para uma aproximação também dos saberes dos estudantes aos da escola.

Quanto aos planos de ensino é notório que a proposta pensada para a várzea é urbana, a partir de conteúdos fragmentados, sem contextualização com as geografias da várzea. O currículo proposto não dialoga com as especificidades e complexidades do lugar, sendo necessário repensar uma proposta que discuta, ouça e se construa no coletivo. Enquanto não romper com a lógica de um currículo pensado para a várzea, com uma visão urbana, que homogeneíza e molda a escola, as geografias dos estudantes da várzea dificilmente serão desenvolvidas.

Outro ponto a ressaltar é a classificação das escolas municipais que também passa por essa falta de contextualização, tendo em vista que na organização das escolas entre área urbana, planalto, eixo-forte e rios, nesse último há as escolas de várzea, algumas delas são geridas pelo setor de planalto mesmo estando em área de várzea, e não há uma razão para tal. Nesse sentido, as necessidades dessas escolas podem não serem contempladas diferenciando-se nas propostas e ações. Se o objetivo é a melhor organização e gestão a fim de atender as especificidades dessas escolas a partir do contexto em que estão inseridas, seria importante ocorrer a mudança.

Considerando a diversidade de elementos na várzea, as geografias dos estudantes aprendidos com seus pais e experienciados no caminhar, no navegar, no plantar, no pescar, esses, poderiam ser chave para a construção de um currículo e de uma Geografia significativa e significante.

O que ocorre são tentativas de aberturas a partir da atuação docente ao desenvolver projetos que dialoguem com os saberes dos estudantes. Mesmo com uma “lista” a ser vencida e as dificuldades de ordem estrutural e técnica que permeiam as escolas de várzeas há um comprometimento docente com os estudantes, o qual foi percebido nas entrelinhas das entrevistas com os

professores, dos questionários com os estudantes e nos projetos expostos na escola visualizados durante as visitas, como por exemplo, o projeto voltado para a reciclagem.

Quanto aos objetivos propostos procurei identificar as concepções de currículo dos professores e como se expressam em suas práticas pedagógicas. Assim, dos professores participantes da pesquisa percebeu-se por meio da entrevista e conversas durante as duas idas à escola e via aplicativo de mensagens que as percepções de currículo dos professores se entrelaçam à várias teorias do currículo.

Quanto ao “estilo de dar aula”, sua construção está relacionada à formação inicial, às orientações pedagógicas providas da secretaria, de outros professores, mas principalmente se constitui a partir de sua prática diária na sala de aula, do ambiente e das relações onde está inserido.

Acerca dos desdobramentos do currículo proposto para a várzea evidencia-se um distanciamento na ação educativa, como se os conhecimentos geográficos que os estudantes aprendem em sala de aula servissem apenas para aquele momento e o que vivenciam diariamente fossem outro, tornando-os alheios no processo ensino-aprendizagem. A proposta para a escola de várzea segue uma padronização, na qual há uma ausência em contemplar a multiplicidade socioambiental das comunidades.

Para os docentes, o currículo é um direcionador, mas ainda impacta a ação docente como uma “lista” que precisa ser vencida, tendo em vista que a seleção e organização dos conteúdos estão pautados no livro didático e no guia da secretaria.

Na proposta é perceptível uma desarticulação entre os fenômenos naturais e sociais e mais ainda, com as vivências dos estudantes, apesar das tentativas em tecer o currículo com as geografias da várzea, partindo de algumas práticas que articulam os conteúdos de sala de aula com as vivências dos estudantes, como por exemplo, trabalhando produção textual com lendas e o estudo do meio.

Essa desarticulação é percebida quando os estudantes afirmam o que entendem por ser Geografia, destacando alguns conteúdos trabalhados nas aulas e o que é a várzea, destacando a geografia da localização, a organização sócio espacial da comunidade, das atividades produtivas de acordo com o período do ano. A explicação dos estudantes acerca da várzea revela o

conhecimento que possuem de seu lugar e o sentimento de pertencimento, demonstradas nas relações de proximidade entre os moradores, com a natureza, na dinâmica e organização de suas atividades cotidianas e ao mesmo tempo revela um fosso entre a Geografia da sala de aula e a geografia que praticam no seu dia a dia.

Apesar das dificuldades na escola São Ciríaco há algumas práticas que procuram articular o que se propõe com o que os estudantes vivenciam. O currículo, dessa maneira, pode se constituir como um instrumento de identidade que reafirma, legitima, potencializa e articula os saberes e peculiaridades da várzea com o que se ensina-aprende em sala de aula.

E acerca de quais as geografias dos estudantes das escolas de várzea e se estão presentes no currículo, evidencia-se que a forma como percebem, constroem o seu espaço de vivência a partir do trabalho, do lazer e dos percursos; as relações com os elementos da natureza, a forma de se orientar demonstra que as geografias da várzea são tecidas no cotidiano, no ir e vir, nas atividades diárias, nas rodas de conversas, que por vezes não dialogam com o currículo oficial, com a Geografia Maior.

Essas geografias, por exemplo, são evidenciadas nos lugares com seus significados. O barranco é o ponto de encontro do varzeiro, é o lócus da pescaria, de partida e de chegada, de comércio onde outras embarcações encostam e vendem seus produtos, de lazer em que a meninada brinca e contempla o pôr do sol, é a via de acesso a outros lugares, ou seja, é a rua do varzeiro.

As percepções dadas pelos estudantes quanto ao lugar e as relações nesse lugar considero como geografias menores, não no sentido de menos importante, mas pela sua invisibilidade no currículo, na sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa traz como reflexão a importância de um currículo e uma Geografia que dialogue com os conhecimentos e vivências dos estudantes, que tenha sua construção no coletivo, voltada para os seus anseios, aliando os saberes formais e informais.

A investigação mostrou como o docenciar está ligado à maneira de ver o mundo, as percepções que possui e como em meio às dificuldades é necessário reinventar-se, pensar o processo educativo a partir do meu aluno, sujeito aprendente que detém conhecimento. Também, mostrou a força que o professor possui em tentar articular os conhecimentos formais e informais em

algumas práticas, em ouvir o estudante e ajudá-lo muitas vezes em dificuldades diárias.

Portanto, o trabalho destaca a diversidade que nosso país possui e a necessidade de se atentar nas peculiaridades, seja nas propostas de um currículo que contemple essa diversidade, seja nas práticas em sala de aula e por outro lado, na valorização desse profissional, reforçando a importância da liberdade e autonomia no fazer docente.

Ademais, enfatiza-se de forma mais abrangente que a pesquisa pode contribuir como diretriz norteadora para delinear políticas públicas voltadas à adequação ou criação de propostas de ensino situadas nas necessidades e expectativas das comunidades de várzea.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: OS CANOEIROS QUE ME AJUDARAM NA TRAVESSIA.

Assim como os canoeiros nos conduzem na travessia do rio, estes teóricos me conduziram(ão) pelos meandros que me levam(rão) até a várzea.

AMORIM, Antônia Terezinha dos Santos. **Santarém: uma síntese histórica.** Canoas - RS: Editora da Ulbra, 1999.

CAVACANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. Espaços ausentes e não existentes na Geografia Escolar. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia – oscilações.** Goiânia, GO: C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 47-59.

_____. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia.** Porto Alegre: Imprensa Livre, Compasso Lugar-Cultura, 2013. p. 63-74.

_____. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; FILHO, M. M. S.; MARTINS, R. E. W.; COSTELLA, R. Z. (Org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem.** Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 177-190.

DUARTE, Fabíola Rocha. **A geograficidade de estudantes da zona rural de Iranduba, AM: a percepção ambiental no percurso casa-escola.** 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 de março de 2020.

GONÇALVES, Amanda Regina. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. Biblio 3W. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-905.htm>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>>. Acesso em: 06 de abril de 2021.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SCHÄFFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1998a. p. 13-23.

_____. A Geografia Escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*. **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 1, n. 28, p. 27-44, jan/jun. 2007a. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/220>>. Acesso em: 01 de junho de 2021.

_____. A Geografia escolar não serve para quase nada, mas... **Revista Geográfica de América Central**, Costa Rica, v. 2, Número especial EGAL, p. 1-13, jul/dic. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451744820097>>. Acesso em: 02 de junho de 2021.

_____. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. 4ª reimpressão. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 144.

_____. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.115-143.

_____. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHÄFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLÜSENER, R. (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1998b. p. 71-83.

_____. Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimo nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docenciar. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; FILHO, M. M. S.; MARTINS, R. E. W.; COSTELLA, R. Z. (Org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 09-21.

_____. Práticas geográficas para ler e pensar o mundo, converte e entende a si mesmo. In: **Geografia**. REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A.; (Org.). Porto Alegre: Artmed, 2007b. p. 15-33.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e cultura. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, p. 7-23, 2013. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. Disponível em: <<http://www.fpce.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Adriany de Ávila; VLACH, Vânia Rúbia Farias; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. História da geografia escolar brasileira: Continuando a discussão. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 6, 2006, Uberlândia-MG. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2006. p. 2683-2694. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRuibia.pdf>. Acesso em: 07 de fevereiro.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia escolar: as concepções e a epistemologia da prática do professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNINI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia** – oscilações. 2ª ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. p. 293-308.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. Geografia escolar: as concepções e a epistemologia da prática do professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNINI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia** – oscilações. Goiânia, GO; C&A Alfa Comunicação, 2018. p. 293-308.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

MORAES, Antônio Carlos Roberth de. **Geografia pequena história crítica**. 20 ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e a Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 07-31.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072009000300002>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Vídeos, resistências e geografias menores - linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n. 34, p. 161-176, jan-jun/2010. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/316>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Combates e experimentações: singularidades do comum. In: FERRAZ, Cláudio Benito de Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti (Org.). **Imagens, geografias e Educação** - intenções, dispersões e articulações. Dourados: Editora da UFGD, 2013. p. 303-314. Disponível em: <<http://www.files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORA/ebooks/imagens-geografias-e-educacao-intencoes-dispersoes-e-articulacoes-claudio-benito-ferraz-e-flaviana-g-nunes-orgs.pdf>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2020.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. As geografias menores nas obras em vídeo de artistas contemporâneos. **XIV Colóquio Ibérico de Geografia**. Departamento de Geografia, Universidade do Minho. 11-14 de novembro de 2014.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Geografias menores: potências de expressão – entre imagens, pesquisa, educação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 27-43, jan./jun., 2019. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/596>>. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa e geografia. In: MARAFON, Glaucio José et al. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013. p. 23 a 36.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, José Camilo Ramos. **O currículo da escola de várzea e o ensino de Geografia no município de Parintins**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

SOUZA, José Camilo Ramos. **A Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, Rondinelly Pereira de. **Percepção e ambiente: o lugar e a paisagem na percepção dos estudantes das comunidades de várzea na escola municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (Tefé-AM)**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ofício destinado à SEMED.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Orientador: Nestor André Kaercher

Ofício Nº. 01/2019

Santarém, 08 de agosto de 2019.

Da:

Mestranda Rosicléia Sales Pontes

Para:

Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação de Santarém - SEMED.

Assunto: Solicitação de dados sobre a rede municipal de Santarém.

Ilustríssima Senhora,

Ao cumprimentá-la, servimo-nos deste **para solicitar disponibilização de dados sobre a rede municipal de Santarém**, enfaticamente acerca da classificação das escolas do município, quantidade em cada segmento (urbano, planalto, rios), quantas e quais são as comunidades de várzea com escolas municipais, o que caracteriza as escolas de várzea, quais suas especificidades e diferenças em relação às demais, há um currículo, ações, políticas diferenciadas para a escola de várzea.

Na certeza da contribuição desta secretaria na disponibilização de dados e informações, manifestamos nossa consideração.

Atenciosamente,

Rosicléia Sales Pontes (Mestranda em Ensino de Geografia – UFRGS)

APÊNDICE B – Termo de consentimento da pesquisa à direção e professores.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título da Pesquisa: Entre Cheias e Vazantes, as Geografias da Escola de Várzea, Santarém-PA.

Pesquisadora: Rosicléia Sales Pontes. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA). E-mail: rosicleya_sales.geo@hotmail.com
Orientador: Nestor André Kaercher. (UFRGS - POSGEA, Porto Alegre) E-mail: nestorandrek@gmail.com

Prezada

diretora/professor:

_____.

Esta pesquisa propõe um estudo sobre o currículo de Geografia da escola São Siríaco do Urucurituba, com o objetivo de conhecer as especificidades dos saberes dos alunos da várzea e a sua relação com o currículo escolar.

Assim, juntamente com você diretora, quero aprofundar o conhecimento de currículo que se efetiva na prática de convivência com o trabalho, a pescaria, nas brincadeiras, conversas, histórias e festejos da escola e da comunidade e dos saberes que os estudantes possuem sobre a várzea. Este estudo contempla os alunos do 6º ao 9º ano, por isso estamos solicitando seu consentimento.

Assumo o compromisso de sempre informá-la das atividades a serem realizadas (questionário, entrevista, desenhos) durante a pesquisa, além de estar aberta a sugestões, contribuições para melhor compreensão do currículo, das geografias e do modo de viver na várzea. As atividades serão realizadas nas aulas de Geografia, juntamente com o professor. Ao final o estudo será divulgado com o resultado da pesquisa.

Eu _____,
diretora/professor da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Siríaco do Urucurituba, após ter lido e entendido as explicações sobre o projeto de pesquisa, *Entre cheias e vazantes, as geografias da escola de várzea*, CONCORDO em participar deste trabalho e AUTORIZO a participação dos alunos do 5º ao 9º ano desta escola.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____.

Eu, pesquisadora Rosicléia Sales Pontes, declaro que forneci as informações referentes à pesquisa, assim como assumo o compromisso de informar sobre o seu andamento.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____.

APÊNDICE C – Termo de consentimento aos estudantes.**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Título da Pesquisa: Entre Cheias e Vazantes, as Geografias da Escola de Várzea, Santarém-PA.

Pesquisadora: Rosicléia Sales Pontes. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Geografia (POSGEA). E-mail: rosicleya_sales.geo@hotmail.com

Orientador: Nestor André Kaercher. (UFRGS - POSGEA, Porto Alegre) E-mail: nestorandrek@gmail.com

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer as especificidades dos saberes dos alunos da várzea e a sua relação com o currículo escolar. A pesquisa envolve os alunos do 6º ao 9º ano da Escola São Siríaco do Urucurituba.

Ao participar deste estudo você contribuirá para tornar conhecido o cotidiano da escola de várzea. Sempre que quiser poderá contatar a mim ou meu orientador (pedir mais informações sobre a pesquisa).

Para obter as informações será aplicado questionário. Neste momento, será enviado para responderem em casa. Posteriormente, ao retorno das aulas presenciais serão realizadas em sala de aula.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Apenas os membros da pesquisa terão conhecimento dos dados, assegurando assim sua privacidade.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício financeiro. Mas esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre a Educação Básica na várzea, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir a participação de seu filho(a) nesta pesquisa. Portanto, preencha os itens que seguem:

Eu, _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a participação do aluno _____, sob minha responsabilidade, é voluntária, e que ele(a) pode sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Santarém, ____/____/____ Telefone para contato:

Nome do aluno: _____

Assinatura do responsável: _____

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista ao professor.- Um pouco sobre o professor (a).

1. Para iniciar, gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação (ano, instituição, porque escolheu o curso).

2. Que disciplinas ministra, quanto tempo dar aula na várzea.

- Estilo de ser professor (a).

3. Essa é uma pergunta mais geral. Acho que todos nós professores tem um estilo de dar aula, não é?

4. Como você acha que construiu seu estilo de dar aula?

5. Quais tuas principais influências para ser o professor que você é?

6. Tens algum professor que julgas MODELO? Porquê?

- Organização do plano de ensino e de aula.

7. O que você conhece da BNCC?

8. Na lista de conteúdos programáticos da BNCC ou do referencial base que a escola utiliza existem alguns conteúdos que são distantes da realidade dos alunos. Por exemplo, o estudo de outros lugares, a bolsa de valores dos EUA. Nessa situação, como você trabalha esse conteúdo? Ou não trabalha?

9. Antes de iniciar o ano letivo pensamos nos conteúdos, atividades que iremos desenvolver. De que forma você planeja ou pensa o ano letivo para as turmas?

10. Você tem autonomia para elaborar seu planejamento ou ele é imposto pelas autoridades escolares (direção, secretaria de educação)?

11. E como você organiza suas aulas diariamente? Quais as prioridades?

12. Como você seleciona os conteúdos que trabalha em sala de aula?

13. Além disso, que materiais utiliza para seleção?

- Avaliação.

14. Conte-me uma avaliação que você fez e que você conseguiu perceber o aprendizado do aluno.

15. Como você percebe que seus alunos estão ou não aprendendo?

16. Você se sente realizada na profissão? Porquê?

- Atuação na várzea.

17. Você já atuou como professor na área urbana? Se sim, há diferenças entre o ensinar-aprender na área urbana e na várzea?

18. Quais são estas diferenças?

19. Como é ser professor na várzea? Há algo que você queira destacar?

20. Você já desenvolveu alguma atividade/projeto que trabalhasse os conhecimentos dos alunos sobre a várzea? Se sim, conte essa experiência.

APÊNDICE E – 1º Questionário aos alunos e roteiro para a produção dos desenhos.

❖ Este questionário faz parte da pesquisa “*Entre cheias e vazantes, as geografias da escola de várzea Santarém-PA*” com o objetivo de conhecer as geografias dos alunos da escola de várzea. (O mesmo **não** é de caráter avaliativo). Isso **NÃO É UMA PROVA**. **Não** vale nota. **Não** existe resposta certa ou errada e os nomes **não** serão divulgados.

Nome: _____.

Idade: _____. Sexo: () F () M

Série: _____.

1. Imagine que chegou em sua escola um professor que dá aula e mora na cidade. Ele quer saber: para você, o que é importante aprender em Geografia?
2. O professor muito curioso, pergunta: em sua opinião, para que serve a Geografia?
3. O professor antes de iniciar a aula, faz a seguinte pergunta: o que você gostaria de estudar e aprender em Geografia?
4. Junto com o professor, chega um aluno que estudava e morava na cidade. Conte a ele como é a Geografia que você estuda em sala de aula.
5. Esse aluno novo que chegou da cidade quer saber o que te chama atenção no seu trajeto quando você vai para a escola e quando volta para casa.
6. Como esse novo colega é curioso, ele gostaria que você dissesse quais as coisas que você acha legal de mostrar.
7. Como o aluno da cidade nunca tinha ido à várzea. Como você explicaria o que é a várzea para ele?
8. Procurando conhecer mais, o novo colega diz: o que você acha que é bacana e o que está ruim e precisa melhorar?
9. O professor e o aluno que chegaram da cidade, perguntam: como é o seu dia a dia em casa e na escola? Tenta dividir as principais atividades que você faz pela manhã e pela tarde. Que horas você vai dormir?
10. Quais as brincadeiras que você mais gosta? Com quem tu brincas? Que tipo de brinquedo tu tens?
11. Você frequenta o culto ou a igreja? Quando você vai? Com quem?
12. Se você tivesse a chance de pedir um presente (ao Papai Noel?) o que você MAIS GOSTARIA DE GANHAR? Por quê?
13. Diz uma coisa que te dá MUITO medo.
14. Você tem algum recado para dar para mim, Rosicléia?

- 15.** Como você imagina que é Porto Alegre (RS) onde eu, Rosicléia, estudo?
- 16.** Existe alguma comida que não tem aqui que você gostaria MUITO de EXPERIMENTAR? QUAL? ONDE TEM?
- 17.** Você ganhou um prêmio que te dá a chance de escolher um lugar para viajar por uma semana com hotel comida e passeio grátis. Que lugar você escolheria? Quem você levaria junto (só pode ser uma pessoa)?
- 18.** O professor da cidade fica mais curioso e com vontade de conhecer e aprender com você. Ele pede para você fazer um desenho com detalhes do seu trajeto de casa para a escola e da escola para casa.

APÊNDICE F – 2º Questionário aos alunos.

❖ Este questionário faz parte da pesquisa “*Entre cheias e vazantes, as geografias da escola de várzea Santarém-PA*” com o objetivo de conhecer as geografias dos alunos da escola de várzea. (O mesmo **não** é de caráter avaliativo). Isso **NÃO É UMA PROVA**. **Não** vale nota. **Não** existe resposta certa ou errada e os nomes **não** serão divulgados.

Nome: _____.

Idade: _____. Sexo: () F () M Série: _____.

Telefone: _____.

1. O que você gosta na escola? Por quê?
2. O que te motiva a ir à escola? Por quê?
3. Descreva a várzea no período de **cheia**?
4. E no período de **seca** como ela fica?
5. Como é o seu dia a dia no período de **chuva** e no período de **seca**?
6. Descreva seu percurso de casa para a escola no **período de seca**? De que você vai? Quanto tempo leva para chegar?
7. E como você faz o percurso casa-escola no **período de cheia**? Qual transporte utiliza? Quanto tempo você leva para chegar?
8. Como são suas brincadeiras no período de **cheia e de seca** na comunidade?
9. Você conhece **lendas e mitos amazônicos**?
() Sim () Não
10. Se sim, **quais lendas** você conhece e como ficou sabendo?
11. Em sua **casa** há rodas de conversas sobre lendas, histórias da floresta, dos rios? Se sim em que momentos essas lendas e histórias são contadas?
12. E com seus **amigos**, vocês conversam sobre as lendas e histórias amazônicas?
13. Em **sala de aula** essas lendas e histórias amazônicas são contadas? Se sim, em que momento, quais disciplinas?
14. Quando você anda pela comunidade como se **localiza** no rio e na floresta para não se perder? Que pontos de referência utiliza?
15. Faça **dois** desenhos da várzea: um no **período de cheia** e outro no **período de vazante**. Pinte.

- **Obs.:** Desenhe pensando em alguém que ainda não conhece a várzea.

- Identifique o nome dos lugares.

DESENHO 1: A Várzea no Período de Cheia.

DESENHO 2: A Várzea no Período de Vazante.

16. Explique seu desenho, destacando **o que desenhou, o que gosta e o que não gosta** na comunidade.