



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Gleika Marques da Silva

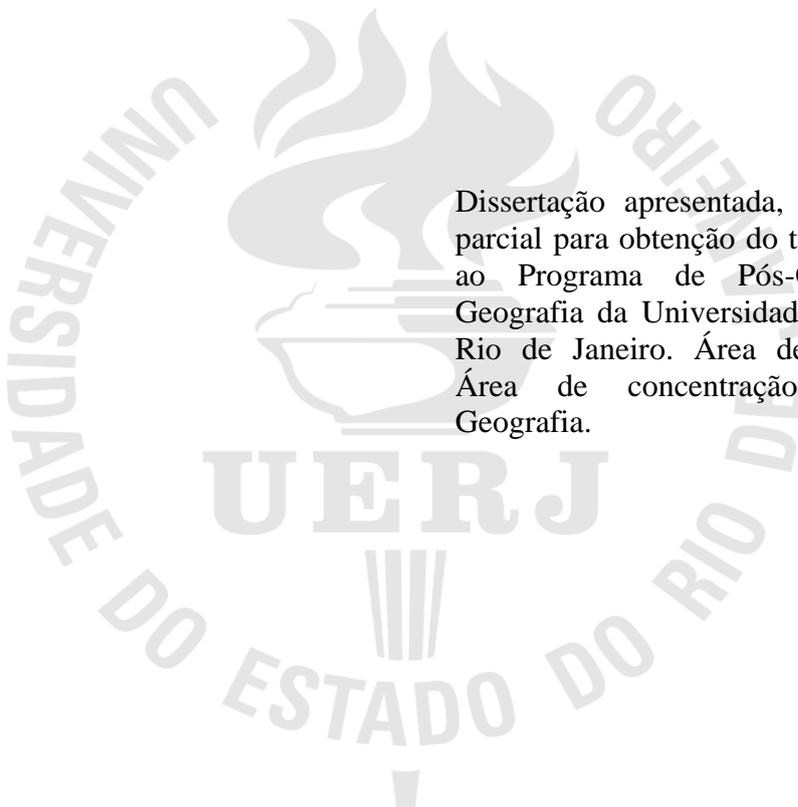
**“Nesse rio corre saber”: Análise do ensino de geografia a partir da
geograficidade em duas escolas ribeirinhas do Distrito de Carapajó-
Cametá-PA**

São Gonçalo

2021

Gleika Marques da Silva

“Nesse rio corre saber”: Análise do ensino de geografia a partir da geofricidade em duas escolas ribeirinhas do Distrito de Carapajo- Cameté-PA



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Área de concentração: Ensino de Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Mario Pires Simão

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S586 Silva, Gleika Marques da.
“Nesse rio corre saber”: Análise do ensino de geografia a partir da geofricidade em duas escolas ribeirinhas do Distrito de Carapajo- Cametá-PA / Gleika Marques da Silva. – 2021.
126f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Mario Pires Simão.
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Vida ribeirinha – Amazônia (Brasil) – Teses. I. Simão, Mario Pires. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 91(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Gleika Marques da Silva

“Nesse rio corre saber”: Análise do ensino de geografia a partir da geograficidade em duas escolas ribeirinhas do Distrito de Carapajó-Cametá-PA

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em 17 de dezembro de 2021

Banca examinadora:

Prof. Dr. Mario Pires Simão (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Fernando Conde Veiga

Universidade Federal de Viscosa

São Gonçalo

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus que tem me presenteado com a vida e me deu força e coragem para concluir mais essa etapa de minha formação.

À memória de meu amado amigo Nil Saraiva, que como um rio passou em minha vida e a mudou completamente, amigo eu ainda tenho sonhos doidos e melancólicos, ainda não superei.

Aos ribeirinhos da Amazônia, em especial aos do distrito de Carapajó-Cametá-PA, que sofrem, porém não se calam, essa gente hospitaleira de minha terra adotiva.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Antonio Clébio e Raimunda Irnaclei, que sempre me apoiaram e incentivaram a vencer pelos estudos.

À minha tia, Eloiana Marques, pela amizade, por sempre me apoiar durante toda minha vida escolar e acadêmica, por me encorajar a viajar para fazer a prova do processo seletivo.

Aos meus tios, Ely Batista, José Clébio e Manoel Alvim, que em nenhum momento de minha jornada estudantil mediram esforços para me apoiar e abrir portas para que eu pudesse permanecer nos estudos.

À minha irmã Vitória, por me aturar nos tempos difíceis, por fazer as tarefas domésticas sozinha, sobretudo, nos últimos meses.

À minha querida amiga, fruto do ENG de 2018, Jessilyan Gomes, que me apresentou ao PPGEO/FFP/UERJ e me deu todo apoio desde o período de inscrições ao programa até o momento presente. Por ser minha parceira nos estudos e na vida.

Às minhas amigas de Cametá: Sherlyane Louzada, Gleide Cunha e Aurilene por não me deixarem desistir de participar do processo seletivo e me apoiarem em todo período do mestrado, sobretudo no ano em que estive morando no Rio de Janeiro.

Aos amigos e irmãos que ganhei no período do mestrado, em especial, Marianne Ferreirinha por todo carinho e amor que tenho recebido, pelas noites de estudos, por sempre me ouvir e incentivar nas decisões, por ser família no Rio de Janeiro. Ao Leonan Bonato que sempre esteve presente dos momentos mais tranquilos aos de grande desespero, por causa dele, meus dias em Vila Isabel foram os mais agradáveis. À Rafaela Sousa que com o passar do tempo tornou-se uma grande amiga, que sempre apoiou e ajudou com a revisão de alguns textos. Ao Jeferson Rosa por todo carinho, por me passar calma e confiança, por ser luz.

À minha amiga Diene Nunes que tem me acompanhado e me oferecido suporte no período da pandemia, por passar noites acordada, por não medir esforços em me ajudar com a realização desse trabalho.

Aos meus familiares e amigos que oraram e oram por mim, em especial, a Aldaleia que muitas vezes teve que ouvir as lamentações sobre o mestrado, um assunto que para ela talvez seja muito chato.

À minha turma de mestrado de 2019 que, direta e indiretamente, ajudaram com o sucesso desse trabalho, por toda parceria e por serem tão incríveis.

À minha amiga Laís Moraes por torcer por mim e me ajudar com a tradução do resumo.

Ao meu orientador Mário Simão que aceitou me orientar, por toda delicadeza no trato, por todos os conselhos e sugestões que foram fundamentais para o resultado final desse trabalho. Guardarei você no coração. Grata por toda a parceria durante esses quase três anos.

À todos os professores do PPGEO/FFP por me proporcionarem uma excelente formação e aprendizado, costumo falar que aprendi em um ano o que não aprendi em dez.

Esquivar-se da vida não vai nos deixar entender que somos todos parte do plano-mestre.

OASIS-THE MASTERPLAN

RESUMO

SILVA, G. M. da. “*Nesse rio corre saber*”: Análise do ensino de geografia a partir da geograficidade em duas escolas ribeirinhas do Distrito de Carapajó-Cametá-PA. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Nessa pesquisa, a geograficidade é vista como a categoria mais adequada para compreender a existência espacial dos sujeitos. Compreende-se o ribeirinho, sujeito que habita as várzeas, com seu jeito próprio de viver e existir, que possui em seus espaços vividos, elementos que lhes são próprios, os rios, as palafitas, o tipo de vegetação. Identificar esses elementos é um exercício de localização das relações entre esses sujeitos, às espacialidades construídas e suas práticas e saberes tecidos em seu cotidiano. Os alunos das escolas ribeirinhas são possuidores de um saber espacial, uma vez que em seu cotidiano vivenciam o espaço. Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo analisar as aproximações entre a geografia vivida pelos ribeirinhos e a que é ensinada em duas escolas do distrito de Carapajó, Cametá-Pa. Para tanto, os instrumentos metodológicos utilizados foram: observação participante, entrevistas, questionários e a análise de conteúdo, o que nos permitiu a obtenção de alguns resultados. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram dois professores que lecionam a disciplina de geografia nas turmas de 6º e 7º ano, os diretores e responsáveis pelas escolas, bem como algumas pessoas que trabalham na Secretaria Municipal de Educação do município de Cametá (SEMED). Essas escolas estão inseridas dentro de um contexto ribeirinho amazônico, em um local com suas especificidades, onde os moradores produzem e reproduzem uma espacialidade. Assim, a investigação permitiu identificar os saberes e práticas que compõem a geograficidade dos sujeitos ribeirinhos que vivem nas comunidades próximas às escolas, e como essas escolas e os professores de geografia em seu trabalho docente articulam essa geografia vivida ao processo de ensino. Dessa forma pode-se concluir que é importante reconhecer os elementos da geografia desses alunos, suas vivências em comunidade, seus contextos familiares, as práticas domésticas, as demais práticas que interferem em suas geograficidades. Tendo isso como pressuposto, é possível que o ensino de geografia ofereça aporte para que os alunos se apreendam como sujeitos de seus espaços, possuidores de conhecimentos. Entretanto, ressaltamos a necessidade de pensar a geograficidade para além da relação com o local, com o vivido. Por isso, um pensar escalar para entender que o sujeito ribeirinho demanda um conhecimento local, mas que necessita estar interligado à leitura global de mundo, para que ele não fique alheio ao mundo que faz parte.

Palavras-chaves: Geograficidade. Ensino de geografia. Ribeirinhos. Amazônia.

ABSTRACT

SILVA, G. M. da. *“In this river flows knowledge”*: Analysis of the geography teaching from the geographical point of view in two riverside schools in the District of Carapajó-Cametá-PA. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

It is understood the riverside, the subject who inhabits the floodplains, with their own way of living and existing, who has in their lived spaces elements that are their own, the rivers, the stilts, the type of vegetation. Identifying these elements is an exercise in locating the relationships between these subjects, the constructed spatialities and their practices and knowledge woven into their daily lives. Students from riverside schools have spatial knowledge, as they experience space in their daily lives. Geographicity is seen as a category that seeks to understand the spatial existence of these subjects. From this perspective, the research aims to analyze the approximations between the geography experienced by riverside dwellers and that taught in two schools in the district of Carapajó, Cametá-Pa. Therefore, the methodological instruments used were: participant observation, interviews, questionnaires, and content analysis. The subjects involved in the research were the teachers who teach the subject of geography in the 6th and 7th grade classes, the principals and heads of schools, as well as employees of the Municipal Secretary of Education (Semed) in the municipality of Cametá. These schools are located within an Amazon riverside context, in a place with its own specificities, where residents produce and reproduce a spatiality. Thus, the investigation allowed us to identify the knowledge and practices that make up the geography of riverside subjects who live in communities close to the schools, and how these schools and geography teachers in their teaching work articulate this lived geography to the teaching process. It was also observed that teachers articulate this geography in part, but due to the lack of structure on the part of the State, it ends up interfering in a better articulation. Thus, it can be concluded that it is important to recognize the elements of these students' geography, such as their experiences in the community, their family contexts, domestic practices, other practices that interfere in their geographcities, having this as a presupposition in the geography teaching, it is possible that this offers a contribution for students to apprehend themselves as subjects of their spaces, possessors of knowledge. However, we emphasize the need to think about geographicality beyond the relationship with the place, with what is experienced. Therefore, a scalar thinking to understand that the riverside subject demands local knowledge, but that it needs to be interconnected with the global reading of the world, so that he is not oblivious to the world he belongs to.

Keywords: Geographicity. Teaching geography. Riverside. Amazon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Mapa de localização da área de estudo	18
Figura 2 -	Palafita na ilha Gama, distrito de Carapajó-PA	42
Figura 3 -	Rabeta ancorada em frente a uma casa ribeirinha	44
Figura 4 -	Pescadores realizando a pesca artesanal	46
Figura 5 -	Mapará, espécie de peixe essencial na dieta alimentar dos ribeirinhos	47
Figura 6 -	Jovens coletando açaí para a alimentação	48
Figura 7 -	Caminhão transportador em abastecimento de açaí na vila de Carapajó-PA	49
Figura 8 -	Fachada da EMEF Santa Maria de Ajaráí	62
Figura 9 -	Pátio da EMEF Santa Maria de Ajaráí	63
Figura 10 -	Sala de aula na EMEF Santa Maria de Ajaráí	65
Figura 11 -	Barracão da igreja católica na ilha de Capiteua	66
Figura 12 -	Espaço onde os professores ministram aulas	67
Figura 13 -	Embarcações que transportam alunos e professores	68
Figura 14 -	Imagens da feira de ciências na EMEF de Capiteua em 2019	72
Figura 15 -	Buriti, fruto do miritizeiro, espécie de Palmeira do extrativismo da Amazônia	73
Figura 16 -	Livros do 6º e 7º ano	104
Figura 17 -	Trecho retirado do livro do 7º ano	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFOPE	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FIBRA	Faculdade Integrada Brasil Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PGE	Plano de Gestão Escolar
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	METODOLOGIA	17
1.1	Recorte espacial de estudo	17
1.2	Coletas de dados	19
1.3	Análise dos dados	21
2	ENTRE SABERES E PRÁTICAS - A GEOGRAFICIDADE DOS RIBEIRINHOS	23
2.1	Geograficidade	23
2.2	Geograficidade em Ruy Moreira	28
2.3	Práticas e saberes espaciais	33
2.4	A Geograficidade dos ribeirinhos do distrito de Carapajó - Cametá/PA .	37
3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E GEOGRAFICIDADE- UM OLHAR SOBRE O ENSINO EM DUAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DO DISTRITO DE CARAPAJÓ – PA	56
3.1	Como entendemos a organização do trabalho pedagógico	56
3.2	Organização do trabalho pedagógico nas escolas ribeirinhas de Santa Maria de Ajarai e Capiteua do Carapajó	61
4	A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA E A QUE DEFENDEMOS: ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE, DO CURRÍCULO E DO LIVRO DIDÁTICO	83
4.1	O trabalho docente	83
4.2	A matriz curricular e o livro didático	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE – Questionário	123

INTRODUÇÃO

Gostaria de poder dizer exatamente como comecei a me apaixonar pelas comunidades ribeirinhas, porém não tenho essa resposta com clareza. Mas, como não criar afetos por esse povo simples, de coração humilde? Os ribeirinhos que fazem do rio a sua estrada, essas águas escuras, é em torno delas que se reproduz a vida, a existência.

O primeiro contato com as comunidades ribeirinhas foi em agosto de 2014. Através de concurso público fui nomeada e lotada para trabalhar como professora de geografia em duas escolas na ilha de Ajará. Procurei informações de como chegar até o local e fui informada de que não havia uma linha de transporte de passageiros para a localidade da escola, no entanto, soube que um professor da Emef Santa Maria de Ajará estava na cidade naquele dia. Fiquei por horas esperando por carona, consegui em uma pequena embarcação sem toldo, do referido professor.

O percurso durou quase uma hora e meia e meus olhos ficavam atentos a cada paisagem que descobria até chegar à escola, a partir daí pude conhecer e conviver com a realidade de vida daquele povo naquela localidade, onde o “rio é quem comanda a vida”. Desde então são tantos caminhos percorridos, várias situações presenciadas e muita aprendizagem na vida desta professora peregrina, que saiu de casa na cidade rumo ao mundo desconhecido “de alma aberta e o coração cantando”.

Discorrer acerca do ensino de geografia em escolas ribeirinhas implica refletir sobre suas especificidades locais, pedagógicas, didáticas e os desafios da docência. O que se tem percebido em muitas escolas do campo é o fato de estarem voltadas para o urbano, com um currículo que não enfatiza os potenciais educativos do lugar.

Observa-se em grande parte das escolas no campo, problemas como desvalorização da disciplina e da profissão docente, escolas que não atendem às peculiaridades geográficas do lugar, ausência de projetos de formação de professores para as escolas ribeirinhas, entre outros. Ou seja, há falta de integração entre especificidades locais da região, sua realidade, com o currículo e as atividades propostas nas instituições de ensino.

Quando se fala em especificidades locais, colocam-se em foco as populações tradicionais que vivem na várzea e suas relações com o meio ambiente, sobretudo, suas relações com os rios e suas práticas que envolvem a reprodução social e cultural. Assim, acredita-se que o ensino de Geografia pode contribuir na compreensão das dinâmicas sociais e naturais dos povos ribeirinhos.

Observamos, nos últimos anos, que o ensino de Geografia tem tomado novos rumos que nos levam a refletir e problematizar a sociedade, o mundo onde vivemos e o modelo educacional vigente. Esse cenário exige um ensino de Geografia que combata as desigualdades postas pelo sistema capitalista e que sirva como meio de os educandos e educadores enxergarem as lacunas de um sistema excludente.

A luta por uma educação que sirva ao povo e que vá de encontro a exploração do trabalho é o que defendemos para o ensino nas escolas públicas espalhadas pelo Brasil. O ensino de Geografia no mundo atual deve preparar para a vida, para os problemas e dilemas da sociedade global. Nesse sentido, enfatizamos a importância de partir da problematização da prática social para a construção de um pensamento crítico, esse é um dos papéis da Geografia enquanto disciplina escolar.

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as aproximações entre a geografia vivida pelos ribeirinhos e a que é ensinada nas escolas: EMEF Santa Maria de Ajarai e EMEF de Capiteua do distrito de Carapajó, Cametá-Pa. Para tanto, temos como objetivos específicos: a) Identificar os saberes e práticas que compõem a geograficidade dos sujeitos ribeirinhos; b) Investigar como as escolas em sua organização do trabalho pedagógico articulam aspectos da geograficidade dos alunos; c) investigar no currículo e no livro didático a relação entre a Geografia vivida e Geografia no trabalho docente.

A pesquisa tem como premissa o entendimento de que o ensino de Geografia como instrumento de compreensão da realidade, ao desenvolver conhecimentos geográficos contextualizados, correlacionando sujeito, tempo e espaço em uma perspectiva de produção e transformação da sociedade, concorre para fomentar o sujeito, apto a intervir responsabilmente na sociedade.

Buscamos pensar a geograficidade na perspectiva de Ruy Moreira, entendida como modo espacial da existência, na constituição do saber geográfico. A ideia é que a geograficidade pode ser referência de um saber, que se levado em conta na organização do trabalho pedagógico da escola e da prática docente, pode levar à construção de um sentido para o ensino de geografia nas escolas ribeirinhas. (MOREIRA, 2004)

Nesse sentido, ao entender que a geograficidade em Ruy Moreira apoia-se no conceito de trabalho, a pesquisa também buscou entender os ribeirinhos por meio desse conceito, de seus saberes e práticas espaciais, produzidos na vida nas várzeas, com suas singulares formas de organização socioespacial, nos ecossistemas amazônicos.

Desse modo, na construção de suas identidades, o homem amazônico passou por uma longa história repleta de desafios, ausências, invisibilidade e silêncios. Nesse processo

implicam ambiguidades, caminhos marcados por desigualdades sociais impostas pelas práticas estatais e de outros sujeitos hegemônicos.

Nessa perspectiva, Freiras (1994) ao defender o trabalho como princípio educativo na organização do trabalho das escolas, ajuda a olhar a educação para essas populações em uma ótica socialista, possibilitando refletir sobre as contradições presentes na realidade das escolas públicas brasileiras.

O que deve ser levado em consideração no ensino é que os povos ribeirinhos têm uma raiz cultural própria, um modo de viver e de trabalhar distinto do mundo urbano, o que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o espaço e o meio ambiente. Assim, há uma grande diferença na forma de se organizarem em família, em comunidade e, também, na concepção de trabalho e educação.

Trabalhos recentes têm reivindicado o protagonismo desses grupos sociais e denunciado a ineficiência das políticas estatais para esses sujeitos e seus territórios, a falta de ações efetivas para a conservação dos recursos naturais da Amazônia.

No entanto, no que tange a estrutura da presente pesquisa, na fase da pesquisa bibliográfica, foram poucos os estudos acerca do ensino nas escolas ribeirinhas. Encontrou-se algumas dissertações sobre o ensino nessas comunidades tradicionais, mas poucas que focassem no ensino da Geografia. Também se teve dificuldades no encontro de pesquisas que usassem o conceito de geograficidade de Ruy Moreira para discorrerem sobre determinados grupos sociais, nosso caso, os ribeirinhos. Diante disso, acredita-se que esse trabalho trará uma importante contribuição para os estudos geográficos.

A ideia da proposta surgiu a partir do trabalho docente desenvolvido nas escolas do distrito de Carapajó e do contato com outros professores que atuam nas escolas localizadas na zona rural do município de Cametá, proporcionado pelo projeto de formação continuada do Centro de Formação de Profissionais da Educação (Cefope), onde se pôde perceber algumas das dificuldades enfrentadas por esses profissionais.

Frente ao exposto, afirma-se a necessidade de reflexões sobre como o ensino de geografia vem sendo trabalhado nas escolas das ilhas que, em sua totalidade, apresentam realidades distintas das escolas da zona urbana. Nas localidades rurais de Cametá, ainda é comum vermos escolas multisseriadas com péssimas infraestruturas, onde as aulas são ministradas em barracões de festas das comunidades, o que dificulta ainda mais a dinâmica do processo ensino e aprendizagem.

Além das dificuldades estruturais e de deslocamento, há as dificuldades teórico-metodológicas vivenciadas por muitos professores que não tiveram formação inicial adequada

para trabalhar a geografia. Ressalta-se, portanto, que essa realidade de precarização das escolas e das condições de trabalho e de falta de políticas de formação continuada é presente na educação pública brasileira, ainda mais grave nas escolas localizadas no campo.

A pesquisa se debruçará nos seguintes questionamentos: as escolas dialogam com os saberes e práticas dos povos ribeirinhos? Em que medida a geografia dos alunos é tomada como ponto de partida no ensino de Geografia dessas duas escolas ribeirinhas do distrito de Carapajó-PA?

Ressalta-se que já se espera alguma dissonância entre o vivido e o ensinado, mas, a partir disso, pretende-se apontar desafios e discutir possibilidades para que haja uma geografia escolar que dialogue mais com este conjunto de práticas e vivências dos moradores da região. Desse modo, partir-se-á do princípio de que os sujeitos ribeirinhos são produtores de uma espacialidade nas mais diferentes dimensões de sua condição de ser; suas ações são uma sequência de práticas e saberes espaciais relacionadas às suas demandas existenciais, ou seja, são produtores de uma geograficidade, mas que esta pode não ser objeto da organização do trabalho das escolas, nem mesmo do trabalho docente.

Para obter respostas a estas questões essenciais realizamos pesquisas de campo nas comunidades ribeirinhas e em duas escolas localizadas no distrito de Carapajó, Cametá-PA, zona rural do município. A localidade citada está situada à margem esquerda do Rio Tocantins, nessa empreitada, a pesquisa usufruiu de algumas estratégias características da investigação de cunho qualitativo, como: a observação participante, entrevistas e questionários semiestruturados. A obtenção dos dados envolveu comunitários, diretores, coordenadores pedagógicos das duas escolas e dois professores de geografia. Logo, nossa pesquisa classifica-se como estudo de caso do tipo qualitativa.

Para maior detalhamento e compreensão dos resultados e argumentos explanados, a pesquisa está organizada da seguinte maneira: no primeiro capítulo apresentamos o recorte espacial de estudo, as etapas da pesquisa e os instrumentos metodológicos.

No segundo trazemos a investigação da geograficidade dos ribeirinhos, em primeiro momento é apresentado o referencial teórico, os conceitos básicos e trabalhos relacionados ao estudo da autora, posteriormente, trazemos a geograficidade dos sujeitos ribeirinhos das comunidades onde se localizam as escolas, fazendo uma discussão sobre os ribeirinhos como produtores de uma espacialidade, com foco principal nas práticas e saberes desses sujeitos enquanto trabalhadores sociais.

No terceiro capítulo analisa-se em que medida a organização do trabalho pedagógico das duas escolas levam em consideração a geograficidade de seus alunos, além disso, busca-

se identificar também as dificuldades e contradições presentes na prática político-pedagógica dessas escolas. No último capítulo, faz-se uma análise da geografia que se ensina pelos professores nas duas escolas ribeirinhas, bem como a geografia que se apresenta nos livros didáticos utilizados e na matriz curricular, objetivando enfatizar qual o papel do ensino de geografia no contexto ribeirinho, com um olhar voltado para geograficidade na construção de um saber geográfico.

1 METODOLOGIA

1.1 Recorte espacial de estudo

O recorte espacial do presente estudo está situado no município de Cametá, localizado na mesorregião nordeste do Pará, com uma população estimada para o ano de 2020 em 139.364 habitantes com área de 3.081.367 km² (IBGE, 2021). Faz limite com os municípios de Limoeiro de Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará e Igarapé Miri. Suas principais vias de acesso são a PA 422, Alça Viária e o Rio Tocantins (IBGE, 2021).

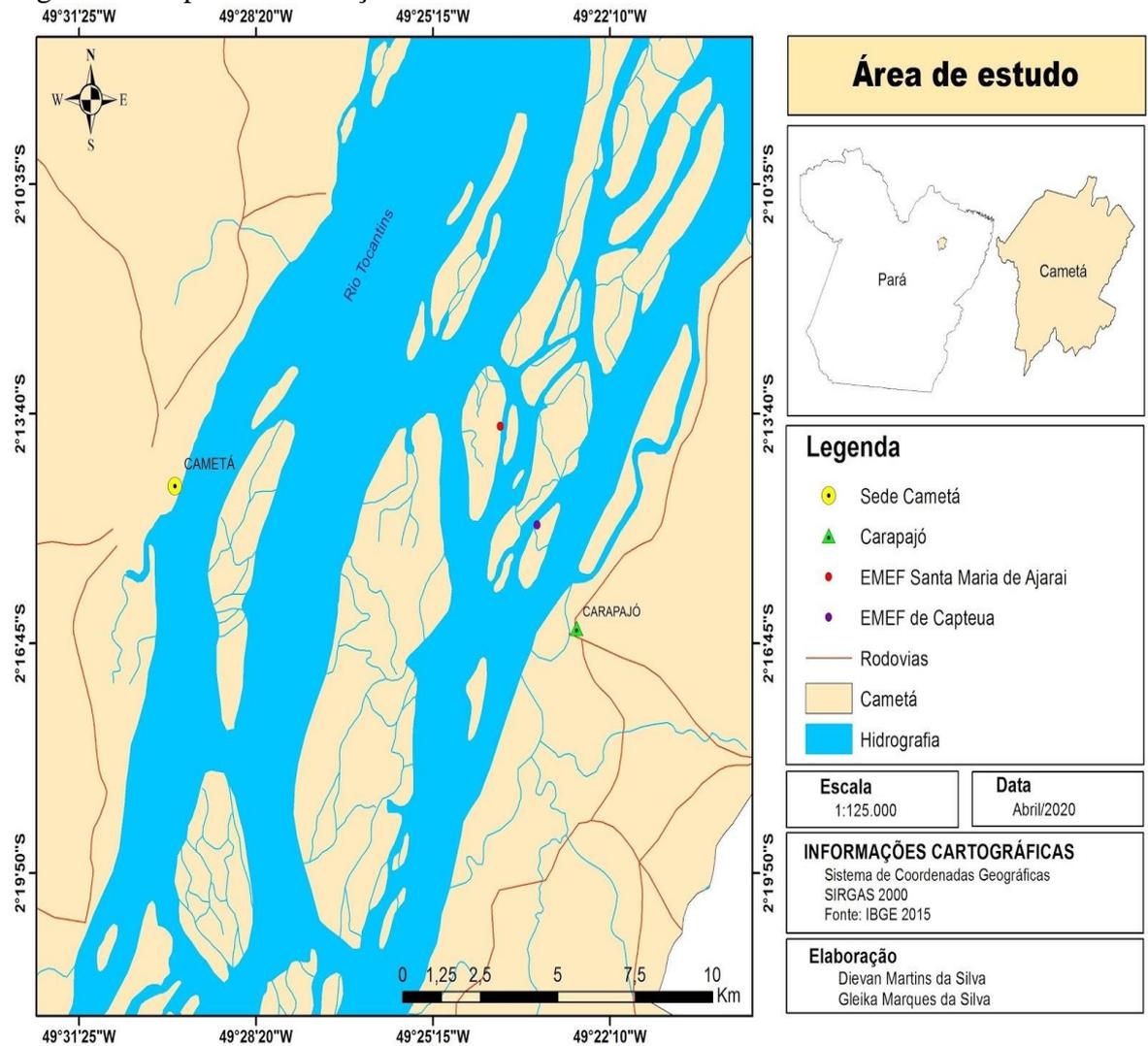
Na descrição de Tocantins (1972, p. 226) “Cametá, a ‘pérola do Tocantins’ é uma cidade alta, de velhos casarões assobrados, simpática, coisas de suas tradições históricas na conquista do Amazonas, na resistência aos cabanos, em servir de berço a ilustres paraenses”. É umas das cidades mais antigas da região amazônica, a palavra Cametá é de origem Tupi e deriva de “Cáa”(mato floresta) e “Mutá ou Mutã”, uma espécie de degrau instalado em galhos de árvores feitos pelos índios para esperar a caça ou para morar, logo, Cametá, numa tradução livre significa “Degrau no mato”. (CAMETÁ, 2019). Nas palavras de Costa (2009, p. 22)

Trata-se de uma área de ocupação antiga na Amazônia, onde, desde o período da colonização, predominam a produção/extração em detrimento da conservação/preservação ambiental. É atravessada pelo rio Tocantins, pertencente ao estuário amazônico e que deságua no rio Pará, junta-se ao rio Guamá, formando a baía do Guajará e o complexo fluvial da foz do gigante rio Amazonas.

A configuração do espaço cametaense divide-se em zona urbana e rural, subdividida em duas porções distintas. A primeira constitui-se da região das ilhas, habitada por populações ribeirinhas com culturas específicas e mantêm uma forte relação com atividades ligadas aos rios e ao extrativismo. A segunda é a região de terra firme, onde predominam atividades ligadas ao extrativismo vegetal e mineral, pequenos comércios e a agricultura familiar.

À margem esquerda do Rio Tocantins, a distância do município até a capital paraense é de 149 km. De acordo com Corrêa (2010), 50% dos habitantes considerados rurais pelo IBGE vivem em áreas de ilhas, nas margens de rios e igarapés, essas populações ribeirinhas praticam o extrativismo do açaí na região Tocantina.

Figura 1 - Mapa de localização da área de estudo



Fonte: Elaborada por Silva & Silva , 2020.

O lócus da pesquisa são duas escolas localizadas em comunidades ribeirinhas do distrito de Carapajó (figura 1), zona rural do município de Cametá-PA. O distrito de Carapajó é sede da quinta circunscrição do município de Cametá, situado também na margem direita do rio Tocantins, recebeu o título de vila no dia 25 de dezembro de 1916. Em divisões territoriais datadas de 31-12-1936 e 31-12-1937, Carapajó aparece como um dos distritos no município de Cametá [...] A população da zona urbana do distrito de Carapajó corresponde a 1.985 habitantes, e a da zona rural, a 8.187 habitantes, somando um total de 10.172 habitantes. Atualmente, no distrito se desenvolvem atividades relacionadas ao extrativismo, à produção agrícola, à produção artesanal, ao comércio e a serviços públicos e particulares. (PANTOJA, 2015, p. 35-36)

Segundo Pantoja (2015), a ocupação territorial mais expressiva do distrito de Carapajó tem sua origem no período colonial, resultado de uma política de distribuição de terras

chamada de “sesmarias”, realizada por colonos representantes do governo português na região amazônica. “A extensão territorial correspondente ao distrito de Carapajó foi oficialmente documentada e concedida ao Dr. Justiniano Moraes Bittencourt, em 1891. Esta concessão fora realizada pelo seu próprio filho, o Dr. Gentil Augusto de Moraes Bittencourt, que, à época, exercia o cargo de governador da província paraense” (PANTOJA, 2015, p. 37).

Dentre os limites de demarcação, conforme apresentado no mapa, estão as escolas ribeirinhas onde foi realizada a pesquisa, EMEF Santa Maria de Ajaraf e EMEF de Capiteua. A localização geográfica de várias escolas do distrito é uma realidade limitante, uma vez que para chegar até essas unidades de ensino, professores e alunos necessitam de transporte fluvial.

1.2 Coletas de dados

A pesquisa foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, por meio de pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa qualitativa valoriza elementos objetivos da vida de uma fração da população da localidade, mas também elementos da subjetividade percebidos a partir da vivência como pesquisadora neste ambiente, procura compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, avaliar também o contexto em que vivem (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa tem como característica o reconhecimento da existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, de uma interdependência entre sujeito e objeto e de uma postura interpretativa. “Os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo, e não simplesmente com os resultados, tendo o ambiente natural como fonte direta dos dados, e grande destaque é dado à interpretação do significado das ações sociais” (RAMIRES; PESSOA, 2013).

Utilizou-se o método de estudo de caso, que segundo Merriam (1998, apud Bogdan; Biklen, 1994, p. 98) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. O estudo concentrou-se nas duas referidas escolas, no entanto, em função do contexto pandêmico, alguns requisitos do método estudo de caso não foram possíveis de realizar.

Como procedimentos e técnicas de coletas de dados utilizou-se em campo a observação participante, entrevistas semiestruturadas, questionários, conversas, gravações e captação de imagens. Em relação a observação participante, para Angrosino (2009, p. 75):

No papel de *observador-como-participante*, o pesquisador faz observações durante breves períodos, possivelmente visando a estabelecer o contexto para entrevistas e outros tipos de pesquisas. O pesquisador é conhecido e reconhecido, mas relaciona-se com os sujeitos da pesquisa apenas como pesquisador.

A pesquisa de campo é uma metodologia investigativa que requer, primeiramente, a realização de uma pesquisa bibliográfica ou uma pesquisa documental. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2010) corroboram esse entendimento descrevendo que a pesquisa de campo pode ser antecipada por uma:

Pesquisa bibliográfica ou pesquisa documental, onde é uma técnica utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou a relação entre eles, e de acordo com sua natureza” (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 165)

Diante disso, a primeira fase da pesquisa constituiu-se pela pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44) “esse tipo de pesquisa é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, permitindo aproximação do pesquisador com a análise teórica de estudo.

A pesquisa bibliográfica permitiu o levantamento de obras referentes à temática que norteará as investigações no decorrer do estudo, conforme afirma Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa bibliográfica ou fontes secundárias, abrange

Toda bibliografia tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação oral: rádio, gravações em fita magnética, e audiovisuais; filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com tudo o que foi escrito, dito ou filmado, sobre determinado assunto, quer publicadas, quer gravadas” (p.166).

Grande parte do levantamento bibliográfico foi realizado em bibliotecas digitais e no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) assim como nos acervos bibliotecários da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A segunda etapa da pesquisa é a fase exploratória que ocorreu nas comunidades ribeirinhas do Distrito de Carapajó, Cametá-PA, esta fase teve como ferramentas de pesquisa a observação participante, entrevistas semiestruturadas com alguns ribeirinhos, anotações de

campo e registro fotográfico, nos quais a autora lançou indagações sobre os aspectos da geograficidade¹ dos moradores das comunidades ribeirinhas com vistas a compreender melhor os aspectos das vivências do cotidiano de pais e alunos que frequentam as escolas ribeirinhas.

Nessa fase da pesquisa de campo, que ocorreu durante o mês de janeiro e fevereiro, a autora passava alguns dias a vivenciar e observar os elementos da geograficidade e do modo de vida dos ribeirinhos. Ressalta-se que a autora antes da pesquisa, já mantinha contato com os costumes e apresenta certos conhecimentos sobre o local, entretanto, essa foi extremamente necessária para a apreensão de alguns pontos que antes haviam passados despercebidos, pois se pôde lançar o olhar de pesquisadora e assim definir o tema e objetivos da pesquisa.

A terceira fase da pesquisa de campo ocorreu em duas escolas EMEF de Capiteua e EMEF Santa Maria de Ajaráí, foi realizada com dois professores de geografia do 6º e 7º ano. Entre as técnicas utilizadas, a observação participante e as anotações são as que mais auxiliaram nessa fase da pesquisa. Durante os meses de janeiro a março ocorreu a observação participante junto as escolas e as comunidades ribeirinhas. Entretanto, tal observação, junto aos alunos e professores em sala de aula, foi dificultado a partir do mês de abril, devido as suspensões das aulas em consequência da pandemia do Covid-19, o que levou a realização de aplicação de questionário nas residências dos professores e as observações junto a direção nos dias de plantões pedagógicos.

1.3 Análise dos dados

A partir dos dados de campo buscou-se sistematizar e analisar tais informações com intuito de alcançar os objetivos propostos. Para tanto, desenvolveu-se a análise minuciosa do trabalho de campo, tais como, as observações, os questionários e as anotações, relacionando-o com a pesquisa bibliográfica levantada.

Para análise das respostas dos entrevistados foi utilizada a análise de conteúdo, que segundo Moraes (1999), constitui em uma análise metodológica utilizada para descrever e interpretar documentos e textos, que busca a sistematização tanto qualitativa como quantitativa na interpretação dos significados de mensagem, que vão além de uma leitura comum. Bardin (1977, p. 38) também define a análise de conteúdo como “um conjunto de

¹ A geograficidade, nesta pesquisa, é entendida como condição espacial da existência (MOREIRA, 2004; 2017)

técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Mas o autor vai além complementando o conceito ao abordar que, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produções (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

Assim procurou-se compreender, a partir das mensagens repassadas pelos professores, como eles relacionam o ensino com a geograficidade dos alunos, atentando aos detalhes minuciosos além das respostas, as observações feitas a campo. Bardin enfatiza a precisão da análise de conteúdo comparando a outros profissionais

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com *vestígios*: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios, são as manifestações de estado, de dados de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Está como um detective, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos (BARDIN, 1977, p. 39)

De acordo com Bardim (1977), a organização dessa análise no âmbito desta pesquisa desenvolveu-se a partir de três etapas: a pré-análise, na qual ocorreu os primeiros contatos com os documentos, em que se buscou organizar os questionários e demais materiais recolhidos em campo, além da elaboração de indicadores de acordo com os objetivos. A exploração do material que consistiu na organização do quadro de análise, definindo as categorias, unidades de registro e unidades contextuais; e o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, na qual analisou-se e relacionou-se os resultados aos pressupostos teóricos. Portanto, a partir da análise de conteúdo foi possível aferir aspectos relacionados ao trabalho pedagógico de professores de geografia das escolas analisadas.

2 ENTRE SABERES E PRÁTICAS - A GEOGRAFICIDADE DOS RIBEIRINHOS

O capítulo traz a investigação acerca da geofraficidade dos ribeirinhos. Em um primeiro momento é apresentado o referencial teórico, os conceitos básicos e trabalhos relacionados com o estudo da autora. Realiza-se a discussão em torno do conceito de geofraficidade, apresentando os principais autores que trabalham a temática, é dada uma atenção especial a concepção de geofraficidade desenvolvida por Moreira (2004; 2017) e a sua concepção de geografia como ciência das práticas e saberes espaciais (2004; 2013; 2017).

A última parte do capítulo versará sobre a geofraficidade dos sujeitos ribeirinhos das comunidades onde se localizam as escolas, far-se-á uma discussão sobre os ribeirinhos como produtores de uma espacialidade, terá foco principal as práticas e saberes desses sujeitos enquanto trabalhadores sociais.

2.1 Geofraficidade

É consenso que há vários significados empregado ao termo geofraficidade, mas sempre atrelados às discussões epistemológicas sobre teoria e método na ciência geográfica. No Brasil, a base de interpretação para o entendimento do conceito de geofraficidade é fundamentada no discurso geográfico do francês Eric Dardel.

Segundo Pinto (2015), o termo geofraficidade descende do vocábulo geográfico e enquadra-se no grupo dos substantivos que são criados a partir dos adjetivos. A palavra Geofraficidade,

advém da junção do termo geográfico com o sufixo -dade. Laudelino Freire, em seu Dicionário da Língua Portuguesa, mostra que -dade provém do sufixo latino -tatem, sendo um elemento de composição que forma substantivos femininos abstratos que indicam: qualidade, características, essência (dignidade, castidade); ideia de ação realizada, efeito, ato (crueldade); coleção (mortandade, cristandade). O sufixo -ité, na língua francesa, corresponde ao sufixo -dade, na língua portuguesa. Então, géographicité equivale à geofraficidade. (PINTO, 2015. p. 241)

Assim, ao analisarmos a etimologia do termo geofraficidade, vemos que provém da palavra *géographicité* do idioma francês. O primeiro geógrafo a mencionar o termo geofraficidade foi o belga Paul Michotte em 1921, que o utiliza para justificar

epistemologicamente o sentido da existência de um objeto que possa ser classificado genuinamente geográfico, ou seja, que possua geograficidade. Em um contexto de disputa sobre o papel e o objeto da geografia, Michotte, “buscou dar sua contribuição para esta ciência, definindo qual seria o caráter geográfico dos objetos, i.e., qual a geograficidade que os tornaram exclusivos da ciência geográfica” (PIRES, 2019, p. 13). Para Lindón (2007) a geograficidade em Michotte pode ser entendida como “espacialidade”, no sentido da reflexão de diferentes concepções acerca do espaço que se tem desenvolvido no pensamento científico, logo, um objeto geográfico seria aquele possuidor de uma espacialidade, ou seja, de uma geograficidade.

O termo geograficidade engloba noções distintas, a primeira concepção está atrelada ao debate epistemológico da ciência geográfica. Nessa raiz epistemológica está a concepção de Michotte acerca da geograficidade, considerando o que há de geográfico nos fatos. O autor procurou também contribuir no entendimento e definição do que seria o objeto da geografia, um objeto que deveria ser exclusivo desta ciência, que pudesse ser declarado carregado de uma geograficidade (PIRES, 2019).

Michotte, ao tratar da posição da geografia entre as demais ciências, a definiu como ciência corológica, ou seja, como uma ciência que estuda a distribuição dos organismos vivos, aponta uma aproximação da geografia à botânica. Para o autor, a geografia se destinaria a

delimitar estos espacios, describir estos paisajes, explicar sus caracteres (...), clasificarlos en espacios jerárquicos cada vez más vastos (geografía general y geografías especiales comparadas), tal es el objeto mismo de la geografía; ésta es, en el sentido propio de la palabra, una "geo-grafía", una descripción científica de las diversas unidades espaciales, de las diversas regiones de la superficie terrestre. (MICHOTTE, 1922; apud ROBIC, 2004)

Os estudos de Paul Michote se aproximam do que conhecemos por Biogeografia, apresentada como o conhecimento dos espaços vegetais. Segundo Paiva (2009, p.16) “pode-se exemplificar essa teoria através das grandes formações vegetais que cobrem a superfície terrestre como a floresta equatorial, a floresta temperada, as savanas, a taiga, a tundra, entre outros biomas”.

Esta concepção de geograficidade nos remete ao modelo de diferenciação espacial ou “regional” fixado por Hartshorne como o único legítimo. Desse modo, Michotte dedica-se aos fatos da superfície, devendo transformá-los em fatos geográficos, ou vê-los em sua geograficidade, isso aponta para uma não dualidade da geografia no pensamento de Michotte, “para quem as geografias humana e física se consolidam enquanto ciência através da

identificação, mediante um método, da geograficidade presente nos fatos de superfície” (PIRES, 2019, p. 22).

A tarefa de Michotte era identificar os contornos de uma disciplina que passava por uma renovação científica, indagou sobre o que poderia ser geográfico na realidade que nos cerca, com base em dois critérios: o princípio da interdependência ou conexão dos fenômenos, depois, o princípio da extensão ou distribuição do mesmo tipo de fenômeno na superfície da Terra (BESSE *apud* PIRES, 2019)

Uma segunda concepção de geograficidade está ligada à relação existencial estabelecida entre o homem e seu habitat. Um dos primeiros autores a definir seu uso foi o francês Eric Dardel, em 1952. A obra de Dardel não teve tanta repercussão entre seus contemporâneos, conforme Pires (2019), Marandola Jr. & Dal Gallo estabeleceram três suposições sobre as origens desse apagamento inicial da obra de Dardel: a linguagem poética de Dardel, a conjuntura histórica e a renovação da ciência geográfica.

Em Dardel, a noção de geograficidade refere-se à historicidade, enraizada em uma tradição filosófica ilustrada, sobretudo por Heidegger, Bachelard, Jaspers, Kierkegaard e Merleau-Ponty, todos ligados ao existencialismo, dando relevância aos aspectos da subjetividade. Dardel explora as dimensões do conhecimento geográfico, enquanto se volta para a interpretação da presença originária e imediata do homem na Terra. Sua geografia envolve tanto a dimensão histórica quanto sua expressão individual, revelada principalmente na paisagem (PAIVA, 2009). Segundo Paiva (2009), Raffestin segue a mesma linha de pensamento que Dardel e também defende uma ontologia da geografia em que;

Pudesse identificar os fundamentos das relações do homem com a Terra. Na geograficidade, segundo Raffestin (1989), as práticas e os conhecimentos se enraízam num modelo de saber que é a historicidade colocando o modo da existência do homem sobre a Terra como algo significativo permitindo enfim, reatar com os modelos primitivos de relacionamento com o planeta. (p. 16-17)

Dardel concebe uma geografia fenomenológica voltada para os problemas da existência, contribuindo para a própria história do pensamento geográfico. No Brasil tem maior popularidade na corrente da geografia humanista, por conta de seu conceito de geograficidade, que expressa à própria essência geográfica do ser-e-estar-no-mundo. “Enquanto base da existência, a associação entre geograficidade, lugar e paisagem têm sido fértil, permitindo uma compreensão fenomenológica da experiência geográfica” (DARDEL, 2015, p. XII).

Entre os geógrafos, a obra de Dardel ainda continua pouco discutida, sobretudo, a parte que trata da história da Geografia. Conforme Marandola Jr (*apud* Dardel, 2015). Dardel trata da história da Geografia pelo prisma da fenomenologia, o que se torna uma contribuição bastante original e pertinente até aos dias atuais, uma vez que enriqueceu a bibliografia dos cursos de Epistemologia e História da Geografia.

A geograficidade de Dardel está relacionada à dimensão espacial da existência, surgida da reflexão do autor sobre a natureza da relação da Geografia com a Fenomenologia e sobre a ontologia da ciência geográfica. A geograficidade seria então o resultado da relação do homem com a terra, “uma geografia em ato”, que precede e sustenta a ciência geográfica objetiva. “Amor ao solo natal ou busca por novos ambientes, uma relação concreta liga o homem à Terra, uma *geograficidade* do homem como modo de sua existência e de seu destino” (DARDEL, 2015, p. 1-2)

Sobre o trecho acima, Pires (2019), aponta que a relação homem-terra, indicada, não diz respeito ao que se entende por produção, localização e distribuição dos objetos, ou por transformação da natureza por meio do trabalho, mas sim, à questões da afetividade e subjetividade que perpassa a existência humana na Terra. A geograficidade dardeliana é apontada como oposta à objetividade científica positivista, conforme Paiva (2009, p. 19) “a relação existencial do homem com a Terra, surge na perspectiva fenomenológica que se desenvolveu como uma resposta crítica à hegemonia do positivismo”.

A ideia de geograficidade, em Dardel, consiste então, ao encontro do homem com a Terra, apresentada como responsável pela aproximação entre a geografia, a filosofia e a arte, proporcionada pela influência da fenomenologia de Heidegger, bastante presente no pensamento de Dardel.

Em Dardel, a geograficidade refere-se à cumplicidade obrigatória entre a Terra e o homem, em que se efetua a existência humana, refere-se também a um espaço material, do qual não podemos nos desvincular. É no espaço primitivo que o homem desenvolve sua existência, de onde buscaria novos horizontes e direções a seguir.

do plano da geografia, a noção de situação extravasa para os domínios mais variados da experiência do mundo. A situação de um homem supõe um espaço onde ele se move, um conjunto de relações e de trocas; direções e distâncias que fixam de algum modo o lugar de sua existência. (DARDEL, 2015, p. 14)

Dardel emprega uma dimensão ontológica ao termo geograficidade, dando margem a uma abordagem existencialista na geografia. O autor não se detém apenas ao método

fenomenológico, mas também, em questões ontológicas que se referem a uma ontologia da espacialidade/geograficidade, ou melhor, uma ontologia da geografia.

Outro uso do termo geograficidade foi feito por Lacoste, em texto de 1976. Lacoste (2012) critica a geograficidade restrita de La Blache, que proscreeve, principalmente a geopolítica, e se espalhou pela geografia universitária do início do século XX. Ele elogia a concepção global de geografia desenvolvida por Elisee Reclus, que inclui problemas de poder e ação.

Não somente Reclus desenvolveu a eficácia desse instrumento, ampliando a concepção de geograficidade, levando em consideração fenômenos negligenciados até então, insistindo, notadamente, sobre as contradições do progresso mas, sobretudo, ele voltou esse instrumento contra os opressores e as classes dominantes; fazendo isso, ele fez progredir o raciocínio geográfico, na qualidade de método de análise objetiva, científica, de uma larga margem da realidade. (LACOSTE, 2012, p. 188-189)

Lacoste (2012) propõe usar o termo geograficidade como o equivalente ao de historicidade, além de apontar esse paralelo entre geograficidade e historicidade, de acordo com Vlach (1999, p. 99), o ponto de partida de Lacoste foi a historicidade, termo que os historiadores usam para designar o campo em que atuam.

A concepção de geograficidade no pensamento de Lacoste está ligada a área de atuação dos geógrafos. Sua geograficidade é demarcada por uma ampla gama de fatores, que vão desde o contexto histórico em que se encontram, até o interesse de grupos e instituições.

Lacoste (2005) buscou entender o que é considerado geográfico em um determinado momento ou em um determinado modelo da disciplina, atentando ao debate epistemológico sobre o possível objeto da ciência geográfica. O autor aperfeiçoa mais cuidadosamente a sua ideia de geograficidade em outro artigo publicado em 2005,

par plus ou moins large conception de la géographicité, j'entends la gamme, grande ou restreinte, des diverses catégories de phénomènes, qu'à une certaine époque et dans certaines circonstances historiques tel géographe de renom ou tel groupe de géographes considèrent comme géographiques, c'est-à-dire dignes d'une attention scientifique, quitte à passer plus ou moins sous silence ou à ne pas voir d'autres catégories de phénomènes même s'ils sont à l'époque évidents pour la plupart des intellectuels et dirigeants politiques. J'ai proposé ce terme de géographicité en symétrique de celui d'historicité, plus connu et par lequel l'on désigne les genres d' v nements et de phénomènes que des historiens d'une certaine époque jugent dignes ou intéressants d'être pris en considération. (LACOSTE, 2005, p. 30)

No contexto brasileiro, as discussões acerca da geograficidade concentram-se no debate ontológico, utiliza-se de considerável popularidade nos estudos de Werther Holzer,

que segue a mesma concepção proposta por Eric Dardel. Holzer trava sua concepção ancorado nas ideias do filósofo Heidegger, realiza uma abordagem pioneira na geografia brasileira, da geograficidade em uma acepção ontológica. (PIRES, 2019)

Ruy Moreira também se utiliza do termo, realizando um debate que aproxima a geografia da ontologia. Desde a década de 1990, o autor passa a construir algumas ideias em torno desse conceito, aproximando-o às ideias de Marx e considerando a geograficidade “um modo de ser dos indivíduos, a partir de seu contexto espacial” (PIRES, 2019, p. 14). Em Élvio Martins, a geograficidade também está no campo da ontologia, o autor, assim como Ruy Moreira, utiliza-se das ideias de Marx e Heidegger, porém, a considera como o fundamento geográfico do homem (PIRES, 2019).

No presente estudo focar-se-á na concepção de geograficidade cunhada por Ruy Moreira, embora Martins e Moreira se utilizarem das ideias de Marx em seus conceitos de geograficidade, entende-se que as duas concepções não são complementares e divergem em alguns aspectos, sobretudo, nas concepções de espaço.

2.2 Geograficidade em Ruy Moreira

Em seu debate sobre geograficidade, dialogando com Marx, Lukács e Heidegger, Moreira dá continuidade à discussão onto-gnoseológica que seu orientador, Armando Correia da Silva, foi pioneiro. Pensa a geograficidade no plano comparado das ontologias do marxismo e da geografia e a coloca como um modo de existência. Assim, para Moreira, a geografia trabalha com a dimensão espaço-temporal do real. Nessa interseção, se evidencia com mais clareza o espaço-tempo como modo de ser-estar do homem no mundo, o que se entende por geograficidade.

É o combinado, ser-espaço-tempo, que define o espaço como modo espacial de existência do homem, logo, para Moreira (2015), o conceito de geograficidade está articulado ao conceito de espaço que, para ele, é o objeto da geografia e produto derivado da coabitação entre objetos localizados. Nesse contexto, para Moreira (2015), todo ente, para ser geográfico, tem que estar localizado e situado, contido em uma distribuição de localizações, logo, é preciso que a localização se defina como uma distribuição, uma vez que a distribuição é mais que um sistema de localização, é a própria inserção do homem no estar no mundo, ou

seja, é coabitação. Apenas quando a coabitação se estabelece, é que a existência se torna presença, o estar se torna ser no mundo. E assim, o espaço se faz ontologia.

O espaço surge como resposta unitária entre centralidade e alteridade, tornando-se um objeto que a ciência geográfica analisará, o espaço material em Moreira é algo produzido, um ente social, ou seja, produto e realidade objetiva construída socialmente.

Moreira (2015) aponta o metabolismo do trabalho como o ponto onde a geograficidade é, a uma só vez, espaço e tempo, é por meio dessa categoria que ele se aproxima do pensamento de Marx. Para o autor

o trabalho é o nome ontológico que damos para a relação homem-meio do geógrafo e que em geografia dá-se como um plano localizado e coabitado na superfície terrestre. É uma relação metabólica, uma troca de forças entre homens num lugar da superfície terrestre e num momento do tempo. (MOREIRA, 2015, p. 157)

Em Marx o Trabalho é, antes de tudo,

um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2013, p. 255, apud Pires, 2019)

Essa relação homem-meio é a esfera da luta do ser para manter-se vivo pelo alcance da reprodução social no local. Assim, o ser vivo para Moreira (2015) é o primeiro sentido ontológico da geograficidade, é o próprio significado e sentido do metabolismo do trabalho. Porém, a existência projeta-se para além da subsistência. Essa integridade do ser, só se completa pelo processo de hominização do homem pelo metabolismo do trabalho na relação entre homem-meio-homem. Esse é o momento final da geograficidade. Sobre a geograficidade em Moreira, Monteiro (2013, p. 43) explica,

o que impulsiona a relação homem-meio, dentre outros fatores é a necessidade de subsistência do homem, que vai resolvê-la pela transformação da natureza nos meios em que precisa. No percurso dessa transformação, o homem cria seu espaço e assim a sua própria sociedade. O trabalho é essa atividade de transformação da natureza em meios de subsistência e de produção de novos meios sempre repetidamente. E a paisagem humanizada é o resultado geográfico desse processo.

Trabalho para Ruy Moreira é concebido de acordo com a concepção desenvolvida por Marx, o trabalho ontológico, visto como processo de formação do homem na história. Essa

mediação se dá de duas formas, a primeira realizada pela fotossíntese e a segunda realizada pelo trabalho social. “O trabalho é o processo metodológico, já prévia e parcialmente realizado pela ação da fotossíntese, que se dá entre as esferas inorgânica, orgânica e humana de transformação do homem de parte da natureza em homem social definido” (MOREIRA, 2015, p. 175).

O homem é o fenômeno comum nesses dois processos. É o homem genérico, produto dessas duas formas de metabolismo, ou seja, o homem-espécie do mundo natural transformado no homem-genérico do mundo humano e social. Desse modo, Moreira (2015) considera o trabalho como ponto de coagulação da sociabilidade, conceito onde a sociabilidade humana é vista pelo prisma da relação metabólica que integra a esfera inorgânica, a esfera orgânica e a esfera social, num todo societário. Por meio do trabalho, o homem produz a si mesmo, autoproduz-se no sentido integral das relações societárias, assim, a existência humana é algo feito pelo próprio homem. Essas características mostram a sociabilidade como ontologia do homem e o homem como um ser social.

Moreira (2004) pontua que além do trabalho, o marxismo tem mais duas categorias em comum com a geografia numa perspectiva ontológica, a natureza e o homem. Quanto à visão de natureza, para ambos é divergente,

na geografia é um substrato e arsenal de recursos naturais úteis para fins de subsistência e sobrevivência dos homens em sociedade; no marxismo, é uma categoria antes de mais ontológica, que adquire sentido econômico na vida prática enquanto valor de uso e valor de troca. (p. 23)

O marxismo projeta a natureza para além da dimensão gnosiológica, pois, coloca-a no interior do metabolismo do trabalho, como antropologia e fundamento da constituição ontológica do ser do homem. Sobre a concepção marxista de homem, tem-se nítida clareza, a partir da sua condição de sujeito e objeto da sua própria história. Para os geógrafos, o homem é uma categoria de concepção plural e vaga, indo desde homem-habitante até homem-população, do ponto de vista de Moreira, pode ser a categoria mais vaga da geografia.

Para ambos, geografia e marxismo, a natureza é vista como fonte de riqueza, a geografia limita-se a esse sentido, enquanto no marxismo prevalece o sentido econômico em relação ao ontológico. No marxismo, a natureza se converte em valor no momento do metabolismo do trabalho. Moreira (2004) acredita que reside no emprego das categorias, valor de uso e valor de troca, a diferença e a possibilidade de diálogo da geografia e do marxismo

quanto às categorias de paisagem, da relação homem-natureza e o espaço em sua interação recíproca.

Moreira (2004) considera que na organização geográfica das sociedades há duas formas de metabolismo: do trabalho realizado no sentido do valor de uso e o do trabalho realizado no sentido do valor-de-troca. Na primeira forma, o metabolismo se dá como uma relação de realização do homem como homem pelo homem através do trabalho. Na segunda, o metabolismo ocorre pela alienação do homem pelo homem por meio da alienação do trabalho. Em ambas, as formas se organizam em paisagem e espaço.

Nesses momentos de encontro histórico da geografia com o marxismo, o que vingou foi nível do metabolismo espacial em ambos os casos. Entretanto, a dimensão ontológica passou ao largo, o discurso estabeleceu-se apenas no âmbito gnosiológico, já o plano ontológico do espaço do homem ficou em segundo plano.

Moreira (2004, p. 28) queixa-se da falta de reflexão da dimensão ontológica, “da dimensão mais profunda do significado do espaço como ser-estar-do-homem-no-mundo, da mundanidade como o sentido da própria ação geográfica do homem em sociedade na história”. Todavia, encontrou resquícios de um conceito ontológico histórico em alguns geógrafos marxistas como Soja, Harvey e Santos, nos tempos mais atuais.

No marxismo, o foco da indagação ontológica é a sociabilidade, tema que ilumina o significado da relação homem-meio, como o cerne do fenômeno geográfico nele e na geografia. Na geografia, a relação homem-meio é um movimento entendido como a busca da satisfação das necessidades materiais de subsistência, e que é também o termo da sua realização. No marxismo, a relação homem-meio é um processo que se inicia no plano da consciência, da condição material da existência humana e tem seu ponto alto na realização do homem, na sua humanização, em sua constituição como um ser plenamente efetivado. (MOREIRA, 2004)

Quaini (1979) ressalta que Marx não valoriza a natureza como um problema filosófico, ontológico, mas a considera no terreno da assim chamada história universal. O autor diz que Marx se interessa pela natureza, antes de tudo, como um momento da práxis humana, porque a natureza tomada abstratamente em si, separada do homem, é nada para o homem.

Para Moreira (2004), o tema da alienação do homem na história se explicita e se resolve ontologicamente, a ideia de alienação em Marx é interessante, porque para ele o domínio científico e tecnológico sobre as forças naturais cria o que ele define como natureza social, que passa a dominar os homens muito mais que a natureza natural. O ponto de

convergência das ontologias é o conceito de geograficidade, onde o foco principal é a paisagem, sua relação com o conceito de espaço e a realidade concreta do território.

Moreira (2004) faz com a geograficidade uma articulação excelente das dimensões social e natural, imbricadas uma na outra. Para o autor, geograficidade é a condição espacial da existência do homem em qualquer sociedade, seria o equivalente ao que Heidegger designa como a mundanidade do homem e em Hegel, o ser-estar do homem no mundo.

A concepção marxista se enraíza nessa mundanidade de Heidegger e nesse ser-estar-no-mundo de Hegel. A mundanidade é a estrutura que constitui um ser no mundo, consiste no encontro do ser-aí com os entes pertencentes ao mundo em diferentes esferas, desse encontro emerge a espacialidade do ser-aí, “a espacialidade se estabelece de forma não-quantitativa, mas absolutamente relacional, a partir do encontro que se dá entre o ser-no-mundo e os entes, a partir da ocupação em que se encontra o sujeito” (PIRES, 2019, p. 62).

Consoante isso, a geograficidade ocorre no âmbito do metabolismo do trabalho, metabolismo que serve tanto ao marxismo quanto à geografia, um processo onde participam homem e natureza, processo metabólico em que a existência realiza na mundanidade do espaço a relação da essência metabólica.

Está nessa raiz a direção que a ontologia marxista abre para a ontologia da geograficidade na geografia, mundanidade e geograficidade colocados como equivalentes. Assim, a geograficidade na concepção de Moreira (2004, p. 33) “é a existência em sua expressão espacial, o ponto ôntico-ontológico de tradução do metabolismo homem-meio no metabolismo homem-espaço”.

Desse modo, a geograficidade é a forma de expressão da hominização do homem pelo homem através do trabalho em formas espaciais concretas de existência, que se diferencia em cada recorte de território da superfície terrestre, “é o ser em sua totalidade concreta” (p. 34).

Moreira (2004) chama a atenção para o conceito de geograficidade como conceito de existencialidade, que se contrapõe ao conceito de contextualidade.

Tirado numa analogia do conceito de historicidade utilizada pelos historiadores, que é usualmente mais corrente na literatura geográfica contemporânea, a geograficidade extrapola o sentido puro do contexto centrando seu conteúdo no sentido da existência ou do contexto (espacial) da existência (p. 34).

Ruy Moreira (2004, p. 34) pensa o conceito de existência à luz do marxismo, que se baseia na forma concreta do existir, o real, “o par dialético da essência no marxismo é o fenômeno por onde se desenrola toda a reflexão acerca do ser e da ontologia”. Disso decorre a

dualidade habitual entre aparência e essência, sendo a aparência o modo de aparecimento da essência, assim, ente e existência.

A abordagem ontológica buscada por Moreira é realizada pela preocupação do autor em relacionar espaço e trabalho. Em Lukács encontra um horizonte no discurso para o salto ontológico, atrelando a relação de essência e existência inerentes ao sujeito e à natureza, ao diálogo entre coabitação-trabalho, mediante o trabalho, o espaço constitui-se como ser e como ente, pois é fundamento do homem e obra dele.

Portanto, para Moreira (2004), a geograficidade é o ser-estar espacial do ente, é o estado ontológico do ser no tempo-espaço, um princípio válido e atribuível a qualquer ente, no caso do homem, a geograficidade é a forma como a hominização enquanto essência do metabolismo exprime sua existência na forma do espaço. Logo, a geograficidade do homem é a forma como a liberdade da necessidade emerge e se realiza através da forma concreta de existência da sociedade no espaço.

É no metabolismo da relação homem-meio e na luta pela sobrevivência que se inscrevem as práticas espaciais. Estas práticas levam o homem a selecionar os melhores locais para construir suas moradias, para o cultivo e criação, ou seja, para prover-se cada vez melhor dos meios de sobrevivência. Nesse processo se envolvem um conjunto de saberes sociais/espaciais que tornam as práticas espaciais mais eficientes e abrangentes, assim, incorporam novas áreas e aumentam os níveis de sistematização do conhecimento empírico. Desse modo, aumentam os níveis de universalidade dos saberes, ocasionando a transformação dos saberes na ciência geográfica. Nessa perspectiva, a geograficidade é prática espacial, seria então uma forma de afirmação da geografia como uma ciência das práticas e saberes espaciais. Daí a denominação da geografia como uma ciência das práticas e saberes espaciais feita por Ruy Moreira (COUTO, 2017).

Assim, para se entender o ser estar espacial do ente, sua geograficidade, vê-se a necessidade de aprofundarmos na discussão acerca das práticas e saberes espaciais que será abordado com mais profundidade no próximo tópico.

2.3 Práticas e saberes espaciais

Vimos que o conceito de geograficidade à luz da visão do materialismo dialético tem seu ponto de apoio no conceito de trabalho. Marx valoriza esta práxis social como referência e

entende a natureza como momento historicamente determinado da produção social. Assim, em Ruy Moreira, a geograficidade é criadora e criatura das práticas e saberes espaciais.

Em seus dois trabalhos (2010, 2017), Moreira concebe a geografia como uma ciência das práticas e dos saberes espaciais. Segundo Couto (2017), a geografia é um saber da prática social que independe de sua ocorrência nos livros ou de sua institucionalização, por fazer parte do cotidiano, é um saber que desfruta de certa popularidade, devido a presença dos mapas, ao contato com as paisagens e às práticas espaciais.

Os temas da geografia fazem parte do cotidiano das pessoas, incluindo-se nas condições de existência, é um saber vivido e apreendido pelas vivências do nosso próprio cotidiano. É um saber que nos proporciona a relação com o mundo exterior, ao mesmo tempo com o seu todo e com seus elementos (MOREIRA, 2010).

A partir das práticas e saberes espaciais, a sociedade se constrói geograficamente. Os saberes resultam das práticas e, ao mesmo tempo, as orientam. Dessa junção emerge a sociedade geograficamente construída em cada contexto de história, as práticas e saberes espaciais comandam as relações de interação da sociedade e seu espaço (COUTO, 2017).

É na relação do saber-prática que se expressa a relação do saber do senso comum, saber do cotidiano e do saber científico, saber construído na academia. Dessas práxis do saber e da prática nasce a geograficidade e a reflexividade. Assim, o espaço geográfico para Moreira (2017) é todo o amálgama em que a geografia (com “g” minúsculo) é a objetividade do real vivido e a Geografia (com “g” maiúsculo) é a subjetividade do vivido como real pensado.

As práticas espaciais ocorrem no âmbito da relação homem-natureza, no momento da busca do homem pelos meios de subsistência em contato com as fontes naturais do meio que o cerca, a prática ambiental, daí se desdobram para autonomizar-se em práticas sociais, políticas e culturais. O saber espacial vem da dinâmica dessas práticas, é a leitura abstrata do pensamento da vivência do empírico decorrente da prática espacial, são as singularidades do mundo empírico transformadas no mediato do concreto pensado (MOREIRA, 2017).

É com base no duplo do empírico-cotidiano, prática-saber do mundo vivido e do abstrato concreto, prática-saber do discurso formal-científico, que Ruy Moreira (2017) difere a geografia da Geografia, ou seja, a geografia empírico-existencial do espaço vivido e a Geografia concreto-abstrata do discurso científico. Desse modo, o autor distingue a geografia como o real empírico (a geograficidade) e a Geografia como o real pensado, a reflexão acerca do ser-estar espacial do homem no espaço.

Para Moreira (2017) toda sociedade é geograficamente o acúmulo da sucessão de práticas espaciais que a edificam ao passo que se desdobram e se sobrepõem umas nas outras. É da base de fundo ontológico que sai o fundamento de seu traço epistemológico, a Geografia enquanto ciência, alicerçada na singularidade da percepção nascida da união direta das práticas e saberes espaciais e na peculiaridade da ideologia situada na fronteira do conceito e do logos do discurso científico.

O desdobramento das práticas em saberes, e posteriormente em ciência, significa a passagem da percepção e do saber do espaço vivido ao discurso teórico do conceito. Assim, o espaço vivido é percebido como uma combinação de lugares, resultando na transformação da percepção em explicação, ou seja, em pensamento abstrato que é o domínio da ciência (COUTO, 2017).

Lefebvre é uma importante referência e inspiração na compreensão e análise do pensamento de Ruy Moreira, acredita-se que dele vem a concepção de espaço vivido como expressão do real vivido. Em Lefebvre (2006), os espaços de representação são os espaços vividos através das imagens e símbolos que o acompanham, portanto, o espaço dos habitantes e dos “usuários”.

Visto que Moreira, por influência de Lacoste, propõe o conceito de geograficidade como o ser-estar espacial do homem no mundo, apreende-se que o espaço e sociedade são a mesma coisa, o corpo do mundo é o corpo do espaço. Desse modo, a geograficidade ao passo que é criadora é também criatura da construção espacial das sociedades, realizada por meio das práticas espaciais, que são mediadoras no processo de compreensão do espaço e da sociedade, uma vez que ele é a própria sociedade.

Assim, a geograficidade ao mesmo tempo em que cria os saberes e práticas espaciais, ela também é resultado disso. Moreira (2017) propõe essa concepção elencando algumas categorias. Ao discorrer sobre as práticas espaciais, o autor perpassa da práxis espacial ao espaço socialmente construído. Ele elenca algumas fases e formas da prática espacial, tais como: seletividade, unodiversidade, unidade, tecnificação, territorialização, politização, regulação, mobilidade, urbanização, compressão, fluidificação e sociodensificação.

A seletividade é o começo e o recomeço das práticas espaciais, resulta diretamente do princípio da localização geográfica, na qual o homem, a partir de suas experiências, seleciona os melhores locais para se estabelecer. A exemplo disso, os ribeirinhos, devido a todo um conjunto de saberes, selecionam os melhores locais para construir suas habitações, tais como: o melhor trecho do rio para a prática da pesca e as melhores técnicas de extrativismo.

A unodiversidade é o desdobramento da seletividade, que resulta da relação do homem com o ambiente, definindo seu modo de vida. O espaço já nasce diverso, e por meio da localização seletiva, o homem o faz do todo espacial num habitat humano plural. Nessa perspectiva, os sujeitos habitam lugares diversos, desenvolvendo suas práticas e saberes de acordo com as características naturais e culturais. No entanto, nos dias atuais, a tendência à uniformidade é cada vez maior, ameaçando as diversas culturas e suas formas de ocupação.

Como visto o espaço já nasce diverso. Também nasce uno, uma vez que a unidade já vem intrínseca ao trabalho desenvolvido pelas sociedades, o que os torna uma comunidade, devido a unidade de coabitação comum a eles. Os ribeirinhos, por exemplo, estão organizados em grupos comunitários, os quais desenvolvem diversas atividades culturais e de trabalho comum a todos.

A tecnificação nasce da unodiversidade e da seletividade. Possui duas interpretações, de um lado é o resultado do processo de territorialização, ambientalização e enraizamento cultural, de outro, é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e a si próprio. Na história das sociedades, a técnica passa por modificações, “De modo que já no começo da história dessacraliza a natureza e radicaliza o processo que (des)ambientaliza, (des)territorializa e (des)enraíza as comunidades humanas em sua relação ao seu entorno geográfico”. (MOREIRA, 2017, p. 33)

A partir da tecnificação surge a territorialização que é a demarcação e dominação dos espaços, que diferencia as comunidades entre si, cultural e politicamente. O território é a dimensão política do espaço. Já a política faz parte da geograficidade, uma vez que é condição espacial e infere no espaço a tensão, visto que este nasce do signo da contradição. Essa acarreta na regulação, que são as regras, normas e princípios gerenciais do espaço.

A mobilidade resulta da permanente rearrumação das formas dos arranjos espaciais, ocorre pela expansão dos meios de transporte, comunicação e transmissão de energia, proporcionando a interação e a articulação entre os diferentes lugares. O avanço da mobilidade resulta no crescimento da urbanização. Desta forma, o autor afirma que os espaços rurais tendem cada vez mais a urbanizarem-se. Essa por sua vez, junto à mobilidade, leva cada vez mais a compressão do espaço.

A partir da mobilidade e compressão ocorre a integração mundial em rede, com eliminação das fronteiras em escala mundial, denominada pelo autor de fluidificação. Por sua vez, a sociodensificação é a densidade espacial, “quanto mais densas as relações, mais absoluto e relativamente denso-tenso é o espaço” (MOREIRA, 2017, p. 38). A densificação

torna o espaço saturado, exigindo uma reestruturação do mesmo num retorno à seletividade, iniciando um novo ciclo.

Dessa forma, Moreira (2017) vai do sujeito ao objeto, da práxis ao espaço geográfico produzido pela sociedade. Nessa interpretação vemos a geograficidade como a categoria mais adequada para compreender a existência espacial dos sujeitos. Viver na Amazônia, nas margens dos rios e igarapés, não é o mesmo que viver em outras regiões do Brasil, como no Sertão ou no Pantanal, por exemplo, há um conjunto de elementos que compõem o ecossistema amazônico, que o tornam um ambiente singular.

É nesse fundo teórico que se apreende o ribeirão, sujeito que habita as várzeas e igapós, que possui em seus espaços elementos que lhes são próprios, os rios, as palafitas, o tipo de vegetação. Identificar esses elementos é um exercício de localização das relações entre esses sujeitos e as espacialidades construídas, e de suas práticas e saberes tecidos em seu cotidiano. Assim, podemos dizer que os ribeirinhos produzem uma geograficidade por meio da singularidade do conjunto espaço-trabalho, que também se desdobra em outros conjuntos de relações entre homem-homem e homem-meio.

2.4 A Geograficidade dos ribeirinhos do distrito de Carapajó - Cametá/PA

O espaço amazônico caracteriza-se por ser complexo e diversificado, nas palavras de Porto-Gonçalves (2012, p.7), “a Amazônia é, sobretudo, diversidade. [...] Há a Amazônia da várzea e a da terra firme. Há a Amazônia dos rios de água branca e a dos rios de águas pretas”.

As áreas de várzea apresentam uma riqueza em diversidade biológica e cultural. As várzeas na Amazônia enquadram-se, de acordo com Porto-Gonçalves (2012), no padrão de organização do espaço rio-várzea-floresta, que definiu o estilo de vida dos ribeirinhos através do uso dos recursos naturais, com ampla dependência da natureza.

O povoamento disperso ao longo dos rios é herança da colonização, sustentado pelo extrativismo das drogas do sertão, pela agricultura e pela pesca artesanal, base da cultura ribeirinha. O ribeirão é o personagem mais característico da Amazônia, em suas práticas estão presentes diversas culturas provenientes dos mais diversos povos indígenas, de imigrantes portugueses, nordestinos e de populações negras. (PORTO-GONÇALVES, 2012)

Os ribeirinhos, que hoje habitam as ilhas do município Cametá, são característicos de uma diversidade de descendência de indígenas, bandeirantes e negros alforriados. Segundo Ferreira (2013), essas populações, ao longo da história, receberam várias denominações como tapuios, caboclos, ribeirinhos, entre outros. Por ribeirinhos entende-se as populações tradicionais que habitam nas margens e proximidades dos rios. Personagem bastante característico da Amazônia que sobrevive, principalmente, da coleta de produtos florestais, da caça, pequenas plantações e da pesca artesanal.

Para Silva (2011, *apud* Santos e Almeida, 2018) o tempo desses homens e mulheres está associado ao ritmo da natureza, que determina a época do plantio, da colheita, realizam suas atividades cotidianas e determinam os espaços de uso através de práticas que não seguem um ritmo controlado pela produtividade do grande capital. A relação dos ribeirinhos com a natureza é profunda e suas práticas culturais são fatores importantes, pois elas medeiam à relação do homem com a natureza, auxiliam na construção de seu mundo. Desse modo, o ser e existir dos ribeirinhos perpassa por formas de vivências ligadas, direta ou indiretamente, ao ambiente em que estão inseridos.

A relação do ribeirinho com o ambiente em que vivem define seu modo de viver nas áreas de várzeas e igapós, suas práticas e saberes resultam da relação com o ecossistema em que vivem, onde aprimoram suas diferentes culturas. Desse processo desenvolvem suas técnicas por meio das quais transformam seu espaço e a si mesmos, territorializam-se, constituem-se enquanto classe politicamente organizada.

No caso dos ribeirinhos em questão, o rio exerce papel importante na constituição de sentidos na vida dessas comunidades, o rio é parte estruturante de um modo de vida marcado por singularidades. Essas populações tradicionais estão para a história em posição de construir toda uma forma de vida, que por mais que seja diferente da forma de vida urbana, de modo algum é inferior.

De acordo com Moreira (2017), da economia às manifestações culturais, as atividades humanas são uma sequência de práticas e saberes espaciais. As práticas estão relacionadas com nossas demandas existenciais, assim, constitui-se a geograficidade do homem no seu ser-estar espacial.

Em sua geograficidade, esses sujeitos detêm saberes que lhes permitem a sobrevivência na floresta, nas várzeas, adquiridos com as experiências e atividades diárias, passados de pais para filhos, como a pesca, a caça, a coleta de frutos, ou seja, são homens e mulheres que se guiam pelos saberes populares. Assim, há uma construção de conhecimentos

essenciais para suas vivências em comunidade e com a natureza, saberes transmitidos pela oralidade e convivências de geração a geração.

Lima e Andrade (2010) ressaltam que os ribeirinhos são sujeitos imbuídos dos saberes tradicionais, não necessariamente da instrução escolar e do saber científico, mas de um saber popular que lhe permite viver e sobreviver em grupo. Saberes estes que são constituídos e construídos no trabalho. Nessa construção, crianças, jovens e adultos intercalam-se na tarefa de caçar, pescar, plantar, colher e criar animais domésticos, denominados por eles de “serimbabos”.

Nas populações ribeirinhas, o trabalho possui um caráter intergeracional. Nas regiões rurais observamos com mais frequência à inserção das crianças nos trabalhos cotidianos, enquanto que nas áreas urbanas, o trabalho é marcado pelas diferenças geracionais, ou seja, o trabalho para adultos, que se distingue do que se prevê para jovens e idosos, no ambiente ribeirinho esta relação intergeracional é mais evidente.

As meninas, além de ficarem atreladas às atividades domésticas das residências, também trabalham no processo de apanhar e debulhar o açaí e na pesca. Já, os meninos, exercem tarefas que demandam maior uso de força física. Observamos, nas comunidades ribeirinhas, que o trabalho exercido pelas crianças e jovens na produção familiar tem um caráter positivo em termos de desenvolvimento e socialização dos mesmos, uma vez que o trabalho, nesse sentido, está atrelado a um processo de aprendizado.

Em relação ao conceito de populações tradicionais há muitas controvérsias devido à sua abrangência. De acordo com Silva (2019, p. 6) “para alguns autores, seu caráter amplo parece pulverizar as particularidades e características próprias de cada comunidade, concorrendo ainda mais para invisibilização”. Para outros, é justamente essa elasticidade que permite abrigar os mais diversos modos de vida, que foram se constituindo, sobrevivendo e resistindo ao longo desses mais de 500 anos de encontro colonial. (SILVA, 2019).

Os ribeirinhos, assim como outras populações tradicionais, atualmente contam com vários aparatos legais que os ajudam na defesa e preservação dos seus direitos, a exemplo disso, está a criação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (Decreto nº 6.040/2007), que institui a política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e o Decreto n. 8.750/2016, que instituiu o Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Dessa forma, a partir de suas intervenções, o estado também produz as práticas espaciais e suas formas de dominação sobre esse grupo social.

O capital também, ao longo dos anos, tem saqueado e destruído os recursos naturais, provocando conflitos e mortes no campo, o que leva os povos da Amazônia às lutas e resistência com suas identidades. De acordo com Santos (2020, p. 56).

O contexto histórico e político no qual tem se constituído o território ribeirinho inclui luta e resistência a todos os tipos de ataques dos invasores que chegam na região amazônica para saquear os recursos primários que nela existe. Essa resistência tem demarcado a própria história da Amazônia, como a Revolução da Cabanagem, que uniu ribeirinhos, negros e indígenas na luta.

A resistência dos ribeirinhos, enquanto classe, já é um fato desde o período colonial com a Cabanagem, um movimento nativista insurgente. Para Moreira (2019, p.83), a revolução cabana surgiu como um contraespaço nativista, um levante comunitário, “sua origem é a tensão acumulada desde a política do Diretório de 1755 com que o marquês de Pombal expulsa os jesuítas da colônia e proclama autônomos os aldeamentos e os índios”.

A existência desses sujeitos tem sido marcada pela luta e resistência. Ao defenderem as terras e as riquezas da floresta, lutam por suas fontes de sobrevivência e de trabalho, sua produção material, identidade e cultura. Assim, as populações ribeirinhas passaram a se organizar coletivamente, estabelecendo suas geografias.

A Amazônia é marcada por conflitos entre seus sujeitos, incluem-se aí as populações tradicionais e os grandes projetos. As comunidades tradicionais se organizam frente às políticas de reordenamento territorial implantadas pelo governo, que favorecem, em grande parte, os projetos de grandes empresas instaladas na região, em detrimento dos interesses dos povos que vivem no campo e na floresta (SANTOS, 2020).

Essas políticas têm delimitado os espaços das populações tradicionais para o proveito e exploração do grande capital. Essas ações têm resultado em conflitos, em decorrência da tentativa de tomada dos direitos das populações tradicionais da Amazônia, para fins de exploração dos recursos naturais, o que tem gerado violência nessa região, como assassinatos de indígenas, quilombolas, pequenos produtores rurais e ribeirinhos.

Segundo Santos (2020) comparados os números dessa violência com o do restante do país, são alarmantes os dados do relatório do conflito no campo de 2016, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), consta-se que 84 % dos presos por resistirem a despejos são na Amazônia. Ademais, no Brasil “a violência no campo em todas as suas formas está presente, sendo que mais da metade dessa violência acontece na Amazônia legal” (SANTOS, 2020, p. 57)

Além dos conflitos por terras há conflitos também pelo uso da água e dos rios, em que os mais atingidos são os ribeirinhos, que têm nos rios um elemento fundamental para a

reprodução de sua vida, que encontram neles a relação com os saberes. De acordo com os dados da Comissão Pastoral da Terra (2020), os pescadores e ribeirinhos são as categorias que mais sofreram no ano de 2019 com os conflitos pela água, 41% e 22%, respectivamente. O documento da CPT aponta que os principais envolvidos e causadores dos conflitos são as empresas mineradoras (39%).

No Pará, as usinas hidrelétricas têm uma expressiva contribuição nesses conflitos. A exemplo, temos a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, que segundo Fearnside (2015) começou a ser construída em 1974. Essa trouxe inúmeros impactos ambientais e sociais para as populações ribeirinhas do Baixo Tocantins, afetando gravemente a área pesqueira. De acordo com Fearnside (2015, p.43), em 1986 “a captura de peixes por unidade de esforço, medido ou em kg/viagem ou em kg/pescador, caiu em aproximadamente 60%, enquanto o número de pescadores também caiu dramaticamente”. Isso tem levado as populações tradicionais atingidas pela construção dessa hidrelétrica, a vários conflitos com o poder público.

Outro exemplo de luta que se estende por vários anos, é contra a usina de Belo Monte, em Altamira. O projeto dessa hidrelétrica surgiu na década de 1970, sofrendo alterações no projeto original, devido ao avanço das lutas dos povos atingidos através de organizações sociais, como o “Movimento dos Atingidos por Barragens”. Segundo Santos (2020, p. 61)

Ambientalistas, índios, povos ribeirinhos e sociedade civil em geral sempre lutaram contra a instalação dessa usina por entenderem que os impactos ambientais e sociais são irreversíveis e maiores do que os benefícios proclamados para a região. Nessa perspectiva, cita-se por exemplo, o Estado do Pará, que terá direito de uso de apenas 10% da energia, mesmo com um aumento do desmatamento nas áreas atingidas direta ou indiretamente pela barragem e várias famílias ribeirinhas expulsas da área, vivendo, hoje, pela periferia de Altamira, sem moradia.

Dessa forma, os ribeirinhos demonstram a importância da luta pelo seu principal meio de vida e bem natural. Diante disso, nos dias 14 e 16 de novembro de 2019 aconteceu na cidade de Cametá o “Encontro dos Povos das Águas dos Baixos Rios Tocantins”. O evento visou a discussão sobre os grandes projetos do capital para a Amazônia, sobretudo, a Hidrovia Tocantins-Araguaia que, provavelmente, trará muitos impactos para os sujeitos que habitam a região.

O uso dos recursos naturais, de forma indiscriminada, tem levado a um processo de proletarianização e à destruição da natureza, frente a isso, os ribeirinhos têm resistido ao longo dos anos e conseguido valorizar suas características socioculturais e ambientais, reconhecendo que são forças sociais presentes na diversidade de recursos naturais. Desse

modo, a própria sustentabilidade produzida no cotidiano de suas vidas é dependente dessa diversidade relacionada à extração e coleta de recursos da natureza.

A Amazônia é uma região de espaços heterogêneos e uma variedade de sujeitos e grupos sociais que produzem e reproduzem esses espaços com suas diferentes culturas e modos de viver nos lugares. De acordo com Fraxe *et al* (2009, p. 30), o homem amazônico é fruto da convergência de diferentes sujeitos sociais “ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc)”. Daí descende ribeirinhos, caboclos, seringueiros, entre outros.

Nesse sentido, as relações sociais foram e são construídas historicamente na dinâmica entre homem e natureza, assim, “existindo várias comunidades amazônicas com diversidades culturais que atravessaram gerações e que se consolidaram no processo histórico” (MOURÃO *et al*, 2020, p. 97).

O modo de vida ribeirinho no município de Cametá é organizado nos espaços denominados de comunidades, localizado às margens dos rios, onde traçam uma relação histórica com o ambiente natural da Amazônia. Habitam em casas simples chamadas de palafitas (figura 2), que é um dos elementos característicos das comunidades e do modo de viver na Amazônia. Este cenário de organização socioespacial em forma de comunidades imputa certa peculiaridade ao espaço amazônico.

Figura 2 - Palafita na ilha Gama, distrito de Carapajó-PA



Fonte: autora, pesquisa de campo, 2020.

Quanto à origem das comunidades, algumas surgem em torno de núcleos familiares, os elos sanguíneos entre os moradores são comuns e normalmente suas casas são construídas próximas dos parentes. Outras têm seu fundamento da religiosidade, com predominância do catolicismo, que se constitui como a principal organizadora e fundadora das comunidades.

O modo de vida ribeirinho comunitário persiste e carrega consigo as características de um modo de viver, em toda sua profundidade, em suas inter-relações com o ambiente. Além dessa relação com o ambiente, ocorre uma intensa relação entre os moradores de comunidades das ilhas próximas, pertencentes ao distrito de Carapajó, com os moradores da vila. Relações essas de reciprocidade, compadrios e convivências comunitárias.

As comunidades são uma forma de organização social que predomina nas ilhas, as relações entre os sujeitos e entre estes e a natureza, reforçam as solidariedades e também os conflitos, elementos que corroboram para o sentimento de pertencimento e identidade com o espaço em que vivem, na medida em que realizam suas atividades cotidianas. Por meio dessa forma organizacional comunitária, os ribeirinhos acessam algumas políticas públicas e somam forças frente às políticas que ameaçam seus direitos.

Os moradores das comunidades ribeirinhas das ilhas do distrito de Carapajó utilizam como principal via de transporte “rabetas”² ou pequenos barcos com toldo (figura 3). É comum irem à sede do município em embarcação própria ou de vizinhos que saem pela manhã até a cidade, e retornam às 12:30h para a comunidade. A viagem costuma ter a duração de, aproximadamente, 01h30min. Os moradores vão à cidade com diferentes objetivos, como para realizar serviços bancários, de saúde e comércio, onde compram utensílios de diversos gêneros.

² Nome dado pelos ribeirinhos às pequenas embarcações motorizadas.

Figura 3 - Rabeta ancorada em frente a uma casa ribeirinha



Fonte: autora, pesquisa de campo, (2020).

A pesca artesanal, ao longo dos anos, sempre foi o meio de trabalho, renda e vida dos ribeirinhos. Elevada à condição de categoria no início do século XX, pela marinha brasileira, “é a partir daí que as colônias de pescadores e demais instituições criadas pelo Estado começam a ter o controle sobre a espacialidade desses trabalhadores” (SILVA, 2014, p.15).

Diante disso, os ribeirinhos tomam resistência e organizam reivindicações por melhores condições de vida e defesa do território. Para Rodrigues, Martins e Araújo (2019, p. 132), os pescadores filiados à colônia Z16 de Cameté “são sujeitos que historicamente se posicionam contra a lógica do sistema do capital, por meio de lutas e práxis produtiva cotidiana, na perspectiva da transformação social”. Uma dessas transformações é a conquista do acordo de pesca e seguro defeso que é uma das mais importantes conquistas dos pescadores. Rodrigues, Martins e Araújo (2019) enfatizam que a práxis produtiva vai além das próprias limitações, contestando a realidade imposta a eles.

É nesse sentido que a práxis produtiva vem se mostrando um fenômeno presente nas ações e lutas dos pescadores, uma práxis que pela própria lógica do modo de produção em vigor, vem se mostrando necessária nas ações dos pescadores não só no sentido de lhes orientar a compreensão da realidade para além do dado imediato, mas também e principalmente, no sentido de lutar pela transformação do que fragiliza e os reduzem a simples mão-de-obra necessária para o funcionamento das engrenagens do sistema. (RODRIGUES, MARTINS e ARAÚJO, 2019, p.142).

Com a chegada de projetos de cunho estatal e empresarial, como a hidrelétrica de Tucuruí, houve uma degradação do meio que prejudicou, principalmente, os pescadores do Baixo Tocantins que levou, segundo Rodrigues e Araújo (2019), a busca de outros meios de trabalho e fonte de renda, além de se organizarem e reivindicarem, frente ao estado, melhores condições de vida.

Ao habitar as várzeas, os ribeirinhos desenvolveram um vasto saber na coabitação com os rios e com a floresta, sendo a pesca uma das principais atividades econômicas e de subsistência e seu complexo cultural. Esses povos da floresta trilharam e trilham por caminhos variados para a construção dos conhecimentos e na junção entre domínios da natureza e da cultura. Atentos aos fenômenos para entendê-los, para Lima (2008, p. 9) “qualquer pergunta que se faça à vida tem que levar em consideração as sempre presentes zonas de ambiguidade e as brechas da incerteza”.

Dito isso, os saberes são, então, resultados da coabitação e da postura atenta ao novo e inesperado, os movimentos do homem no ambiente apresentam circunstâncias que oportunizam os saberes que surgem dessa relação, transmitidos de forma paralela à reprodução desses povos.

Porto-Gonçalves (2012) pontua que os ribeirinhos têm uma visão e prática na qual, para eles, solo, floresta e rio se apresentam como interligados, não existindo dúvidas de que entre esses sujeitos é que se encontram o que mais especificamente amazônico existe. Nas ilhas fica bastante evidente a intensa relação com o rio e a importância deste para os habitantes da região, sobretudo, para a circulação de pessoas e para a pesca.

A atividade pesqueira requer uma série de técnicas e saberes: o horário certo que o peixe poderá estar em um determinado lugar, o período do ano mais propício para determinadas espécies, o tipo de material pesqueiro de acordo com o tamanho do peixe, além de paciência, atenção e cautela, que devido à experiência diária com os ambientes, possuem uma ciência de riscos e ações de segurança na relação com o processo de pesca (figura 4).

Figura 4 - Pescadores realizando a pesca artesanal



Fonte: autora, pesquisa de campo, (2020).

As atividades pesqueiras fazem parte do cotidiano de quase todas as famílias de ribeirinhos do distrito de Carapajó, tornando-se mais intensa em determinado período do ano e conforme a dinâmica das marés. Assim, o trabalho pesqueiro representa importante elemento da geograficidade, ao demonstrar a totalidade das relações desses trabalhadores com o espaço, a comunidade e o Estado.

O peixe e o camarão, junto com o açaí, são uma das principais fontes de alimentação. A espécie de peixe que mais se destaca na cultura alimentar dos cametaenses é o mapará (*Hypophthalmus edentatus*), peixe muito utilizado e apreciado (figura 5). Carne, frango e alimentos industrializados também constituem a alimentação desses sujeitos, são adquiridos em pequenas vendas na casa de alguns dos moradores, denominados de tabernas, ou em comércios e feiras da cidade ou das vilas próximas.

Figura 5 - Mapará, espécie de peixe essencial na dieta alimentar dos ribeirinhos



Fonte: Nunes, 2021.

No decorrer da história, a base econômica do município também esteve voltada ao extrativismo vegetal, como a borracha o cacau e oleaginosas. (OLVEIRA; BRANDÃO; PENA, ano). Mas, a partir da década de 90, destaca-se a produção agroextrativista do açaí, devido a sua valorização econômica com as exportações, tanto para outras regiões do país como para mercado internacional. Segundo o censo agropecuário de 2017, o município de Cametá produziu no entorno de 6749 toneladas, alcançando o ranking de 9º município que mais produz açaí no estado do Pará, sendo este estado o maior produtor desse fruto no Brasil (IBGE, 2017).

Esse, por sua vez, durante os períodos de agosto a novembro é a principal renda dos ribeirinhos, além da grande importância na dieta alimentar local. É um período que as famílias aproveitam para adquirir alguns produtos, como móveis, eletrodomésticos, roupas, calçados e alimentos. As técnicas usadas no manejo desse fruto foram aprendidas com os ancestrais desses trabalhadores comunitários e continuam sendo aperfeiçoadas por meio de cursos e capacitações realizados pelo Senar e Secretaria de Agricultura do município. A prática de apanhar o açaí é tarefa tanto dos homens quanto das mulheres, adultos e crianças (figura 06), um fato interessante é o número significativo de mulheres que comercializam o açaí e o pescado nas feiras da vila.

Figura 6 - Jovens coletando açaí para a alimentação



Fonte: autora, pesquisa de campo, 2020.

A partir da década de 1990, o açaí passa a ser utilizado não somente para o consumo local, mas a ter visibilidade de mercado nacional e internacional, utilizado na indústria alimentícia, artesanal, de cosmético, entre outras (OLIVEIRA *et al.*, 2002; NOGUEIRA; SANTANA; GARCIA, 2013). Os trabalhadores costumam vender o açaí para o consumo na cidade e para os atravessadores, que levam até as vilas para abastecerem os caminhões das empresas de exportações de outros municípios que, normalmente, pagam um valor muito baixo pelo produto (figura7). Para transportar o açaí até a vila, os ribeirinhos utilizam embarcações próprias, alugadas ou emprestam de algum outro trabalhador que vive na comunidade.

As empresas que compram a produção dos ribeirinhos pagam um valor extremamente baixo, isso tem levado esses trabalhadores a muitas reclamações acerca da desvalorização do produto e de sua mão de obra. Nesse processo, quem sai ganhando são as empresas, pois os ribeirinhos com o dinheiro da venda do açaí conseguem apenas comprar alguns bens e alimentos, não mudando significativamente a rotina dessas pessoas, nem sua condição socioeconômica.

Figura 7 - Caminhão transportador em abastecimento de açaí na vila de Carapajó-PA



Fonte: Acervo pessoal, 2021.

Outras fontes de renda dos comunitários referem-se à aposentadoria, ao Programa Bolsa família e ao Seguro Defeso³. Esses benefícios repassados pelo Governo Federal, além de contribuir na renda dessas pessoas, cooperam, em parte, para preservação no uso dos recursos naturais, pois, em determinada época do ano, principalmente no período da desova dos peixes é proibida a pesca. Além disso, o açaí fica escasso entre os meses de dezembro a maio, o que resulta na carência de alimentos e recursos financeiros.

O Seguro Defeso, nome conhecido popularmente, é a Política do Seguro Desemprego desenvolvida pelo Estado para os pescadores artesanais, com o discurso de preservar e conservar os animais. Segundo Moreira (2011, p.113), o Seguro Defeso foi elaborado para “estimular o que se pode chamar de consciência ambiental de conservação da fauna pesqueira ao proibir a pesca no período do defeso, contribuindo para a conservação da complexa e rica biodiversidade amazônica”.

Vale ressaltar, que no decorrer da pandemia, muitos pescadores tiveram esse benefício suspenso por conta do auxílio emergencial, o que prejudicou muitos, principalmente, aqueles

³ São benefícios concedidos pelo Governo Federal a alguns cidadãos brasileiros. O Programa Bolsa Família destina-se a famílias em situações de pobreza e de extrema pobreza. O seguro defeso é destinado ao pescador artesanal durante o período de paralização da pesca em determinada época do ano, no período de reprodução das espécies.

que receberam apenas algumas parcelas do auxílio, acarretando em um valor menor que o próprio seguro defeso.

Já em relação aos serviços públicos voltados ao meio educacional, a escola no cotidiano dos ribeirinhos tem um papel importante na gama de relações entre os membros da comunidade. Dela vem a renda de muitas famílias que ocupam algumas funções, tanto efetiva como contratada pela prefeitura, como professores, serviços gerais, merendeiras e barqueiros (condutores de barcos encarregados de transportar os alunos entre a escola e suas residências). A merenda escolar é importante no complemento alimentar de muitas crianças, visto que muitas chegam à escolas sem fazerem as refeições, como o café da manhã e o almoço para os que estudam pela parte da tarde.

A principal relação dos moradores é com a vila de Carapajó, pois, localiza-se mais próxima à comunidade, tem vários comércios e a feira de compra e venda dos produtos regionais, além de ser o local de compras de mercadorias e utensílios diversos. No período de pandemia, a circulação de pessoas e mercadorias foi prejudicada, pois os ribeirinhos, devido ao isolamento social, ficavam isentos de alguns benefícios frequentes nas áreas urbanas como os serviços de entrega, tanto na compra quanto na venda dos produtos, mas muitos se arriscavam na busca de utensílios na cidade.

A vila é também o local em que muitos vão em busca de serviços de saúde e educação. Nela há um posto de saúde que conta com médicos, uma enfermeira e alguns agentes comunitários de saúde. Observa-se que a comunidade carece de saneamento básico, principalmente no que tange ao tratamento de água e esgoto, o que leva a recorrência de doenças como diarreia, vômito e a febre.

Em relação a energia elétrica, em 2018, foi instalada nas comunidades do distrito de Carapajó. A partir deste período, os moradores contam com esse benefício, porém, devido as condições meteorológicas, é um tanto precário, sobretudo, no período chuvoso (novembro a março), é comum a ausência de energia elétrica nas casas por vários dias. O uso de telefones é um tanto difícil, pois só há sinal em alguns pontos e com a ajuda de antenas. Os serviços postais são inexistentes nessas comunidades, as correspondências precisam ser retiradas nos correios na sede do município.

Em sua relação com as águas e florestas, o homem estabelece um diálogo contínuo construído no cotidiano, age sobre o meio inicialmente para atender suas demandas materiais e existenciais e o uso da técnica é essencial nessa relação ontológica. Entendem-se essas relações entre homem e natureza como resultado de um conjunto de saberes que vêm sendo

transmitidos de geração a geração, esses saberes orientam as práticas que, por sua vez, orientam os saberes.

Destaca-se nas relações dos ribeirinhos, a potencialidade para fazer uso dos recursos naturais. Eles têm significativa capacidade de trabalhar a terra, a floresta e a água na Amazônia. Os saberes minuciosos sobre o seu meio de vida, conhecimentos etnobotânicos e etnozoológicos, são, ainda, compartilhados pela maioria desses trabalhadores, fato que não ocorre com tanta frequência nos espaços urbanos.

Porém, com o passar dos anos, essas práticas e saberes vem sendo modificados, uma vez que essas relações não são suficientes para que esses sujeitos superem sua situação de pobreza econômica. Diante dessa realidade, muitos jovens têm migrado para as cidades em busca de oportunidades de emprego e também de estudos.

Com o processo de mobilidade do espaço por meio da expansão e aperfeiçoamento dos meios de transporte e comunicação, as comunidades se integram cada vez mais aos outros espaços. Ademais, em decorrência da urbanização é cada vez mais comum a presença de elementos do modo de vida das cidades, como as casas construídas em alvenaria, motorização dos meios de transportes, entre outras.

Em relação aos fenômenos naturais, o que mais influência no cotidiano dos ribeirinhos é o das marés, que consiste na enchente e vazante das águas do rio. Esse ciclo condiciona suas vidas e com os seus conhecimentos sobre os ciclos hidrológicos, estações do ano e biologia dos peixes desenvolvem suas atividades, que é essencial para a reprodução socioeconômica dessa população. A partir da percepção sobre as dinâmicas das marés, os sujeitos realizam suas práticas e saberes dos seus espaços.

A percepção das múltiplas faces, espaciais e temporais, somada aos saberes transmitidos ao longo da sua existência, norteia o uso do rio para a pesca nos afluentes do rio Tocantins, configurando uma das características da geograficidade dos ribeirinhos no seu cotidiano. Soma-se a caça, a pesca e a coleta de açaí e demais frutos como atividades indissociáveis do cotidiano desses sujeitos, ligadas intimamente aos rios.

A prática de atividades esportivas, como o futebol, é comum entre os moradores das comunidades, constituem uma forma de significativa interação. Normalmente essas atividades ocorrem nas praias que se formam quando a maré está baixa ou em arenas particulares, que normalmente são feitas nos quintais das casas. Nos finais de tarde crianças, jovens e adultos reúnem-se para jogar futebol. Também é bastante habitual a realização de torneios nas arenas com disputas entre os times, a premiação para o vencedor costuma ser algum tipo de animal doméstico.

As festas religiosas nas comunidades são outro elemento que faz parte da cultura e do cotidiano dos ribeirinhos, representam momentos de imponente interação social, resultado do envolvimento coletivo dos moradores da região. A interação e os esforços para que as festividades aconteçam é um momento de fortalecimento dos laços entre os sujeitos das comunidades. Dentre as festividades ocorre a dos padroeiros, com duração de 10 a 15 dias.

Entre os ribeirinhos das comunidades, as lendas e contos sobre seres encantados permeiam o imaginário e constituem elementos importantes na relação com o meio, são saberes e conhecimentos da tradição ribeirinha repassados dos mais velhos para os mais novos, que reinterpretem os saberes e corroboram com a organização dessas populações. Acerca do assunto Cardoso (2010, p.150) afirma que

a crença em seres encantados enquanto elementos constituintes da relação dos habitantes com o seu ambiente natural, em muitos lugares da Amazônia, estarem sujeitos a mudanças perceptivas, que reflete nas ações destes sobre o meio, consideramos também os impactos decorrentes das leis ambientais que se sobrepõem às comunidades ribeirinhas e indígenas, pois ao estabelecer “novos critérios de uso dos recursos naturais”, afetam o equilíbrio desta relação homem e natureza, construída ao longo da vivência e experiência com o lugar.

As lendas amazônicas de acordo com Cardoso (2010) são abarrotadas de conhecimentos sobre o lugar, pois surgem da relação dos sujeitos com seu espaço vivido, repletas de mensagens de proteção da natureza e trazem uma gama de sentimentos de pertencimento e, muitas vezes, de receio e medo de frequentar algum lugar ou de realizar algumas práticas.

Entre as lendas mais comuns, de acordo com uma ribeirinha, é a da cobra grande e do boto. Segundo os relatos, a cobra grande leva muitos moradores das ilhas a temer navegar durante a noite, pois, tal animal, pode fazê-los naufragar e muitos relatam já terem visto essa grande cobra. Já o boto é temido, principalmente pelas mulheres, que evitam tomar banho nos rios durante o período menstrual. Conta a lenda que o boto vira um rapaz vestido de branco e costuma seduzir as mulheres.

Para os ribeirinhos, a primeira realidade espacial é a dimensão vivida no lugar, constituída nas relações materiais e ambientais. Essas relações se dão somadas à dimensão do tempo, num âmbito existencial. Os ribeirinhos desenvolveram todo um saber que serve de base e norteia suas práticas, são sujeitos detentores de ampla experiência e saberes sobre o ambiente em que vivem e habitam em comunidades produzindo e reproduzindo suas existências e seu modo de viver. “Habitar as margens dos rios faz parte da relação histórica

dos habitantes ribeirinhos e indígenas com o ambiente natural da Amazônia” (CARDOSO, 2010, p. 73).

A várzea é o ecossistema de vida dos ribeirinhos, é o ambiente onde se habita, vive e trabalha, onde também se desenvolvem técnicas como práticas de existência e subsistência na relação com a natureza. Assim, constroem a existência de um modo de vida na várzea, a partir de saberes reunidos sobre o ambiente em que vivem. Segundo Reis (2015, p. 31)

Os ribeirinhos detêm conhecimentos, na medida em que fazem de suas tradições, ritos e artefatos produzidos no cotidiano, como modo de vida apreendido e herdado de seus ancestrais, adaptado às condições ecológicas do presente, no manejo e no uso dos recursos naturais do agroecossistema de várzea.

O trabalho desenvolvido sobre a natureza é fundamentado na sustentabilidade. Por meio de práticas tradicionais e das experiências acumuladas ao longo de gerações, os ribeirinhos constroem seus saberes. Reis (2015, p. 90) mostra que

O saber desses caboclos-ribeirinhos revela um conhecimento relativo ao modo de vida e a suas múltiplas práticas produtivas por meio do cultivo e manejo de açaí, pesca, caça, extrativismo vegetal, criação de animais domésticos, agricultura, dentre outras atividades, seguindo ritmos sazonais impostos pela dinâmica do ecossistema de várzea. Essas práticas são uma expressão sofisticada da relação entre o homem e a natureza.

Os ribeirinhos exercem o trabalho aproveitando os processos naturais, por exemplo, a diversidade de pesca, a safra do açaí, de frutas, entre outros, relacionando-se com o ambiente. Além disso, vivem e se desenvolvem a partir de uma dinâmica própria há gerações, que são transmitidas através da oralidade, das práticas e observações – um exemplo é quando as crianças acompanham os mais velhos nas atividades.

De forma autônoma, esses sujeitos se relacionam com o meio ambiente em seu cotidiano, na organização da vida em comunidade, nas relações socioeconômicas e culturais (REIS, 2015). O amplo contato com a natureza permite aos ribeirinhos um viver materializado pela relação com a natureza, visto que eles têm um cotidiano de interação prática de atividades típicas da várzea pautada nas experiências vividas com o rio e a floresta.

Ao viver às margens de rios e igarapés, os ribeirinhos sofrem uma influência lenta do processo de modernização da sociedade capitalista, em relação à cidade. Segundo Reis (2015), essa invisibilidade das sociedades ribeirinhas, deve-se, em parte, ao seu modo de vida diverso e não especializado.

Em seu estudo sobre os caboclos ribeirinhos do Baixo Tocantins, Reis (2015, p. 221) pontua que:

As estratégias de manejo e uso dos recursos naturais seguem os ritmos impostos pela natureza de subida e descida do rio. Nesse sentido, verifica-se que as populações ribeirinhas adquiriram uma enorme capacidade adaptativa de se relacionar com a natureza nas áreas de várzea, tais como: o processo da enchente, cheia e vazante dos rios, erosão/deposição, impactos ambientais pelos grandes projetos desenvolvimentistas, elevação dos níveis dos rios, entre outros fatores, mantendo um alto grau de inter-relacionamento equilibrado com a natureza. Pode-se dizer que, no ecossistema de várzea, natureza e homem se completam, criando um padrão único de desenvolvimento sustentável.

Os ribeirinhos estabelecem uma relação concreta entre homem e natureza, relação efetivada no cotidiano dessas pessoas, a partir dos seus saberes provenientes da relação com o ambiente. Vivem e se relacionam com a natureza por meio do trabalho, de suas práticas espaciais. Nesse contexto, o rio Tocantins se apresenta como o espaço de vivência e sobrevivência, mas também como o espaço de relações e conexões.

A geograficidade, enquanto modo espacial da existência está expressa nas relações, na troca entre o homem e a natureza em que se estabelece uma fixação existencial, mediada pela necessidade de conhecer os melhores locais e períodos apropriados para a pesca, o melhor período para a coleta do açaí, os melhores caminhos para se andar na mata. Conforme Reis (2015, p. 221), os caboclos-ribeirinhos do Baixo Tocantins “são detentores de conhecimentos tradicionais não externalizados, pois fazem parte de seus modos de vidas ancestrais, adaptados às condições ecológicas do presente”.

São saberes e conhecimentos oriundos do processo do trabalho, realizado pelos sujeitos como forma de aprimoramento de suas técnicas no ambiente das várzeas, assim, a construção dos saberes desses sujeitos é resultado das relações destes com a natureza e com outros ambientes, pois não estão alheios à sociedade global, visto que há, cada vez mais, as conexões entre os espaços e as diferentes culturas.

Os saberes espaciais dos ribeirinhos resultam da produção e reprodução de práticas espaciais e experiências do dia a dia, mediadas na relação com o trabalho. Desse modo, os sujeitos reproduzem saberes e práticas espaciais de acordo com as demandas que julgam necessárias para garantir sua reprodução social, ao produzirem suas existências geram saberes.

Marx (2013) considera que a atividade humana é orientada a um determinado fim, é uma orientação consciente e que adequa e transforma a natureza em função das suas necessidades. Essas ações humanas em interação com a natureza e com uma determinada finalidade apontam a cultura e a caracteriza como uma condição necessária para a existência humana.

A organização espacial constitui-se de um conjunto de relações ocorridas ao longo do tempo, que configuram o modo de ser e existir dos sujeitos, dando margem para a evolução das práticas e promovendo a ressignificação dos saberes. Essa dinâmica é desenvolvida no interior das relações histórico-sociais dos sujeitos, necessária para a socialização de práticas, saberes e de conhecimentos. Consoante isso, Pantoja (2015, p. 65) afirma que

Nessa estratégia de socialização dos saberes e dos conhecimentos historicamente construídos, caracterizam-se processos formativos diversificados, dentre os quais há os que consistem numa prática do aprendizado apoiada nas experiências de trabalho e adquiridas por outros sujeitos. Assim, um indivíduo pode adquirir conhecimento tácito diretamente de outro.

Visto que os sujeitos adquirem conhecimentos na relação com outros, dá-se nesse processo uma troca de saberes e práticas sociais/espaciais entre eles. Assim, os moradores das comunidades ribeirinhas adquirem habilidades no exercício do trabalho social, nas quais os mais novos são orientados pelos mais velhos e experientes no exercício da pesca e do manejo do açaí, por exemplo. No decorrer dos anos, essas práticas sofrem modificações, sobretudo, devido às mudanças nos meios de produção e telecomunicações.

Como vimos, a geografia com “g” minúsculo é a geografia do empírico, caracterizada pelo conjunto das relações espaciais com o trabalho. Vimos que para Ruy Moreira, a geograficidade está relacionada e articulada com o conceito de espaço e de trabalho. Já, a geografia com “G” maiúsculo, é a ciência institucionalizada. Consideramos importante apresentar essa geografia vivida pelos ribeirinhos, a geografia produzida por esses alunos trabalhadores, para que possamos traçar a relação dessa realidade com a geografia escolar, ou seja, entre a geografia da escola e a geografia das práticas espaciais.

Nesse sentido, é partindo dessas premissas que se considera os alunos das escolas ribeirinhas como possuidores de um saber espacial, pois em seu cotidiano produzem o espaço, uma vez que carregam consigo um saber que muitas vezes são ignorados no ambiente escolar. Dessa forma, o aluno não é um ser neutro, sem vida, sem cultura, sem história, ele participa do espaço geográfico em que estuda, e é dotado de conhecimentos que foram transmitidos de geração para geração.

Além disso, diversos fatores do cotidiano desse aluno devem ser considerados no contexto escolar, como sua forma de organização, a paisagem, os meios de transporte, a relação com o ambiente, entre outros. Assim, é fundamental um ensino escolar que parta do conhecimento científico, mas que considere os saberes e práticas desse aluno, a geograficidade.

3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E GEOGRAFICIDADE- UM OLHAR SOBRE O ENSINO EM DUAS ESCOLAS RIBEIRINHAS DO DISTRITO DE CARAPAJÓ - PA

O aluno ribeirinho produz uma geografia em sua prática cotidiana, nesse sentido, a escola e o professor precisam auxiliar esses alunos a pensarem os conceitos científicos a partir de uma realidade global, mas que leve à compreensão de suas práticas e saberes locais. Por isso é necessária a reflexão de como a escola e os professores, em seu trabalho docente articulam essa geofricidade, que é resultado do conjunto de relações desses sujeitos com o processo do trabalho, ao processo de ensino nas escolas.

Alinhados ao pensamento de Freitas (1994) acerca da organização do trabalho pedagógico, apoiado no trabalho social como princípio educativo, concordamos que este é capaz de construir uma educação mais democrática, para tanto, vimos na importância de se pensar, nesse contexto, uma articulação da escola com a geofricidade desses sujeitos que a compõe.

3.1 Como entendemos a organização do trabalho pedagógico

Nesse momento, pretendemos traçar algumas considerações de como entendemos a organização do trabalho pedagógico, buscaremos entrelaçar à análise aspectos e informações das escolas pesquisadas, a partir do que foi observado e colhido no momento da pesquisa de campo. Tomamos como elementos dessa discussão, não apenas a prática do professor em sala de aula, mas também o conjunto das ações efetivadas pelas escolas. Procuramos entender em que medida essas ações levam em consideração a geofricidade de seus alunos e buscamos identificar também as dificuldades e contradições presentes na prática político-pedagógica dessas escolas.

Vale ressaltar que estamos refletindo sobre aspectos da organização do trabalho pedagógico de escolas públicas de ensino fundamental, localizadas em comunidades ribeirinhas. Começamos por refletir, que escola é essa nos dias de hoje?

Nos últimos 20 anos estamos vivenciando um processo de ampliação do acesso ao ensino obrigatório em nosso país, o número de alunos matriculados na educação básica tem

aumentado significativamente. Segundo Couto (2015), as políticas para o ensino público têm levado ao processo de expansão da educação pública, mas com precarizações. Vemos o aumento de problemas como:

ampliação do número de turnos e de alunos por turma; ampliação do número de horas de trabalho dos professores para compensar as perdas do poder de compra oriundas de política de arrocho dos salários dos servidores públicos; absoluta falta de política de formação docente etc. (BUENO, 2001, P. 4)

De acordo com Bueno (2001), as escolas parecem cada vez mais exercerem a função de formar os sujeitos, o que deu a ela a característica de um espaço privilegiado de convivência e referência fundamental para a formação das identidades dos seus alunos. A escola tornou-se local privilegiado para a convivência, em muitos lugares é o único espaço de interação e socialização para crianças e jovens.

Dentro de determinadas condições, seria preciso que às escolas coubessem cada vez mais à função de oferecer acesso à diferentes culturas e condições para que seu espaço servisse à convivência social. Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar não deveriam ter um caráter utilitarista.

Um fato que se observa nas escolas é a linguagem e os conteúdos estarem ligados mais ao contexto cultural das crianças e jovens das classes mais abastadas e urbanas, o que pode criar uma predisposição ou indisposição aos estudos. Haja vista que isso resulta em um processo muito mais difícil aos alunos oriundos das classes menos favorecidas em que os mesmos precisam de esforço intenso para se sobressaírem nos estudos. (MACHADO, 2003)

Esse fato é comum entre os moradores de comunidades ribeirinhas, observa-se que muitos alunos que estudaram o ensino fundamental nessas escolas apresentam dificuldades em continuar seus estudos, quando persistem encontram obstáculos para se adaptarem à cidade. Nas escolas, atualmente, o que tem se verificado é uma organização do trabalho pedagógico que valoriza os conhecimentos objetivos, comprovados e testados e as ações dos profissionais são individualizadas, mesmo em um processo educativo que envolve um conjunto de alunos. (MACHADO, 2003)

Esse tipo de organização na escola acaba propagando como “verdadeiro” apenas um tipo de conhecimento, tornando-o universal e inquestionável, assentados nos valores das classes dominantes e no individualismo entre os sujeitos. Assim,

cada qual deve fazer a sua parte, responsabilizar-se por seus atos e preocupar-se estritamente com a parte que lhe cabe. Ao professor cabe ensinar bem a sua disciplina, ao aluno cabe estudar para obter um rendimento satisfatório do ponto de

vista do padrão de excelência exigido pela escola. Trabalho coletivo e solidariedade não são práticas incentivadas pela escola. Quando muito, se aborda o trabalho em grupo ou equipe, que, geralmente, não consiste em atividades complementares, acabando por contrapor um grupo ao outro, numa atitude de competição. (MACHADO, 2003, p. 127-128)

Para que esse problema possa ser superado é necessário mudanças na organização da escola e atitude de seus profissionais. Essas mudanças dizem respeito à criação de situações que favoreçam a realização de um trabalho coletivo e interdisciplinar, é claro que isso também depende das condições que a escola oferece.

Acerca do trabalho pedagógico, segundo Freitas (1994) é a forma como a escola se organiza ao pensar e produzir as relações entre os sujeitos, entre os saberes e o trabalho socialmente produtivo. A didática geral também é uma das preocupações da teoria pedagógica, o autor propõe a substituição do termo “didática” pelo termo “Organização do Trabalho Pedagógico”, uma área dentro da Teoria Pedagógica. O autor apresenta-o em dois níveis: “a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, enquanto projeto político-pedagógico da escola”. (p. 90)

Freitas (1994) elenca em pares algumas categorias para analisar as características da organização da escola capitalista. Essas categorias servem para visualizar os objetivos que permeiam e limitam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na sala de aula, são elas: os objetivos/avaliação da escola (função social) e o conteúdo/método da escola.

Para Freitas (1994), a função social da escola está relacionada aos seus objetivos, toda instituição criada por uma sociedade reproduz os valores desta sociedade em que está inserida. Na sociedade capitalista, a educação assume duas principais funções: “ (1) A produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e (2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle político”. (p. 91)

Ainda destaca a função elitista da escola capitalista, uma escola de classe, tal como é a sociedade. Além do mais, o sistema educacional é piramidal e seletivo, as classes menos favorecidas são orientadas para profissões menos valorizadas, já as classes sociais mais favorecidas são as que chegam aos níveis mais altos de escolaridade e destinam-se às profissões que gozam de maior prestígio. Dessa forma se reproduz a lógica da distinção entre trabalho intelectual e manual. (FREITAS, 1994)

Segundo Freitas (1994), o que chama a atenção é que a função social seletiva da escola capitalista é inserida aos objetivos desta, inclusive, a forma de avaliação, na qual passa

a fazer parte da organização do trabalho pedagógico, uma vez que essa função social reflete uma sociedade hierárquica.

Essa função social seletiva coloca a escola como produtora de recursos humanos para os variados tipos de trabalhos na sociedade. Como afirma Freitas (1994, p.92) “a seletividade da escola opera como depuradora, premiando os alunos que têm ‘mais vontade de estudar’ e são mais ‘esforçados’, os que não se enquadram devem ocupar posto de menor qualificação”. O autor enfatiza que a principal contradição entre os objetivos da escola (função social e objetivo pedagógico) é a presença de diferentes classes no ambiente escolar, com suas expectativas e experiências distintas no interior da escola. Freitas (1994, p. 93) considera que

em uma sociedade como a nossa, tal contradição está modulada por outra maior (contradição entre classes sociais no seio da produção capitalista). Nesse sentido, o saber é propriedade privada de uma classe social que consegue permanecer no interior da escola, excluindo outras. É exatamente a posse privada do conhecimento que constitui alvo de ataque para as forças progressistas comprometidas com a socialização do saber.

Sobre a relação conteúdo/método da escola, Freitas (1994) destaca três aspectos fundamentais: a ausência do trabalho material socialmente útil como princípio educativo; a fragmentação do conhecimento na escola; a gestão escolar. No momento atual, o trabalho é caracterizado como alienado, a alienação leva ao estranhamento àquilo que produzimos. Há uma distinção entre o trabalho material e o trabalho intelectual.

Como visto, nessa análise partimos da concepção marxista de trabalho, em que se configura como condição da existência humana, pois através deste é possível ao homem o pensar e produzir transformações sobre o seu espaço, espaço este em que o homem é parte integrante. De acordo com Machado (2003, p. 246)

Devido à complexidade de relações que propicia, o trabalho deve ser considerado como elemento que comporta contradições, complementaridades, continuidades e rupturas, e que é parte indissociável da dinâmica de relações estabelecidas entre os sujeitos socialmente organizados.

Na visão de Freitas (1994), o objetivo final da organização do trabalho pedagógico deve ser a produção de conhecimento por meio do trabalho com valor social, a prática social transformada em teoria, que por sua vez é devolvida à prática. Assim, vê no trabalho uma categoria central para a educação, o trabalho enquanto valor social. Baseado nos postulados de Pristak, Freitas (1994) considera que pode ser levado em conta pela escola:

desde o trabalho doméstico, passando pelo trabalho social que não exige conhecimento especial, as oficinas escolares e o trabalho agrícola, até o trabalho na fábrica e o próprio trabalho “improdutivo”. O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil. (p. 96)

Freitas (1994) aponta que o principal entrave à organização do trabalho pedagógico na escola, inclusive o trabalho material, é a própria organização social. Não podemos negligenciar esse fato, pois as formas de organização na escola estão relacionadas com o tipo de organização social em dado momento histórico. Dessa forma, na presente organização escolar, o trabalho é separado da prática social, assim, “a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é desvinculada da prática, porque é desvinculada do trabalho material. Portanto, nesse contexto, só pode criar uma prática artificial, que não é o trabalho vivo”. (p. 96)

Seguindo as ideias de Pristak, Machado (2003, p. 275) afirma que para se garantir as aproximações dos alunos entre o trabalho manual e intelectual seria necessária a introdução da organização científica do trabalho no ambiente escolar, capaz de orientar de forma sistemática a articulação entre trabalho e ensino, entre “pensar e fazer, de modo que as atividades teóricas tenham um sentido prático, e as atividades práticas se justifiquem por um referencial teórico”. Ou seja, as atividades teóricas precisam ser úteis para a vida dos alunos fora da sala de aula.

A incorporação do trabalho social na organização do trabalho pedagógico é fundamental, pois é um elemento mediador, servindo como base para a organização do currículo da escola, não apenas nos conteúdos, mas na sua própria organização. Dessa maneira, devemos entender a educação como trabalho não-material no seio da prática social, na escola capitalista, o trabalho material foi substituído pela prática do professor, a proposta de Freitas consiste em que “professor e aluno, juntos, apropriariam/objetivariam o saber mediatizados pelo trabalho material socialmente útil”. (FREITAS, p. 98)

Assim, o que Freitas propõe e concordamos com ele, é que se pense não apenas na organização da sala de aula, mas na escola como um todo, a escola capitalista. Isso dá margem para pensarmos nos problemas postos para o ensino de geografia, que vão muito além dos problemas da disciplina.

O trabalho pedagógico é a forma de organização da escola em sua tarefa de pensar e conduzir as relações de saber entre os sujeitos e o mundo concreto, ou seja, o mundo do trabalho social. É o elemento que sustenta as relações estabelecidas no universo escolar entre os diferentes sujeitos, assim, a proposta seria estabelecer uma união entre teoria e prática.

Com a ausência do trabalho material na escola, atualmente, é comum o foco se concentrar no professor, que na nossa sociedade de classes, amplifica os interesses das classes dominantes, uma vez que essas classes não se preparam para trabalhar, mas sim para gerenciar os que o fazem.

Vale ressaltar que a relação teoria e prática não se dão somente pela articulação entre educação e trabalho, não apenas se realiza com a simples implantação do trabalho material dentro das escolas, mas sim através da relação escola e vida como fator imprescindível no trabalho pedagógico, nos planos de ensino, nos objetivos da escola e das disciplinas.

Entendemos que a escola, ao tomar como ponto de partida do fazer pedagógico o trabalho material como princípio educativo, priorizaria a geograficidade dos ribeirinhos, tornando um ensino mais significativo e atrativo. Trabalho esse não mercantilizado, mas pautado na relação com a natureza, nos saberes e práticas tradicionais, nas relações de ajuda mútua e reciprocidade entre vizinhanças e nas práticas comunitárias.

Diante do que já foi exposto, propomos analisar sob esse fundo teórico, como se organiza o trabalho pedagógico dessas escolas, até que ponto essa organização está articulada aos elementos da geograficidade desses sujeitos e ao trabalho social? Quais são as práticas pedagógicas que se configuram no interior dessas instituições, bem como suas principais dificuldades? Como fica a geograficidade da população ribeirinha no ensino de geografia?

Buscamos analisar, se na organização do trabalho pedagógico dessas escolas, há uma orientação e um trabalho efetivo de organização específica dessa geograficidade no fazer pedagógico cotidiano, identificando se a gestão adota isto como princípio político e pedagógico.

3.2 Organização do trabalho pedagógico nas escolas ribeirinhas de Santa Maria de Ajaraí e Capiteua do Carapajó

Neste tópico tenta-se compreender como a geograficidade dos ribeirinhos orienta as ações das escolas. Para a pesquisa foram escolhidas duas escolas ribeirinhas do distrito de Carapajó, Cametá-PA. Optou-se por essas escolas devido à familiaridade com as comunidades onde elas se localizam. Cada escola possui apenas um professor de geografia, logo, foram dois professores colaboradores da pesquisa, uma do sexo feminino e outro do masculino. Essas escolas estão inseridas dentro de um contexto ribeirinho amazônico, em um

local com suas especificidades, onde os moradores produzem e reproduzem uma espacialidade.

Nesta subseção iremos traçar o perfil das escolas lócus da pesquisa, tentando sempre analisar se há uma articulação à geograficidade dos alunos, se essa escola valoriza os saberes e práticas dos ribeirinhos, realidade onde ela está inserida. Para Farias (2018) é de fundamental importância conhecer o contexto ribeirinho nos seus mais diversos aspectos. Tendo isso em vista, buscamos observar como o trabalho pedagógico da escola se relaciona à geograficidade desses sujeitos, tanto na organização escolar como nas práticas dos docentes.

EMEF Santa Maria de Ajaráí

A EMEF Santa Maria de Ajaráí localiza-se na zona rural do município de Cametá, no distrito de Carapajó, às margens do Rio Tocantins (figura 8). Foi a primeira escola em que se iniciou a pesquisa, nela buscou-se analisar também o trabalho da professora. Essa escola fica bem localizada na comunidade, com várias casas no seu entorno e uma distância de, aproximadamente, 1h de viagem de barco da cidade, período de viagem relativamente curto, se levarmos em consideração a dimensão territorial do município. A construção é de madeira, modelo palafita, assim como a maioria das residências ribeirinhas. Recebe alunos da comunidade onde se localiza e de outras localidades em que não há a presença de escolas de nível fundamental, anos finais, algumas comunidades são bem distantes da escola.

Figura 8 - Fachada da EMEF Santa Maria de Ajaráí



Fonte: autora, pesquisa de campo, 2020.

Em comparação com a segunda escola, essa apresenta uma boa estrutura, o prédio possui dois pavimentos, contêm seis salas de aulas divididas, uma sala da direção, uma sala da secretaria, uma pequena sala onde ficam guardados alguns livros, um depósito de materiais pedagógicos e de consumo, dois banheiros (um masculino e outro feminino), uma cozinha bem arejada e um pátio de recreação dos alunos (figura 9).

Figura 9 - Pátio da EMEF Santa Maria de Ajará



Fonte: autora, pesquisa de campo, 2020.

A escola foi inaugurada em maio de 2012, feito conquistado com muita luta política e burocracias. Embora tenha sido inaugurada em 2012, já funcionava há alguns anos em casa particular de moradores da comunidade e em salão comunitário. Oferece às comunidades a modalidade do ensino fundamental, anos iniciais e finais, isto é, do primeiro ao nono ano. O ensino fundamental, anos iniciais, ocorre no período matutino e os anos finais no período vespertino. As aulas têm início às 07h, com término às 11h da manhã e à tarde começa às 13h até as 17h. A EMEF Santa Maria de Ajará conta com um total de 221 alunos matriculados, com 18 funcionários, sendo 12 concursados e seis contratos temporários.

A escola oferta merenda para os estudantes, segundo o diretor, nos últimos anos tem havido uma melhora, porém, é insuficiente para suprir a necessidade alimentar dos alunos. Por não haver refeitório, eles costumam lanchar no pátio da escola, esse espaço também serve para que os alunos socializem e façam algumas brincadeiras no período de intervalo. Vale frisar que a merenda servida nas escolas foge um pouco da realidade dos alunos, visto que a cultura alimentar local é baseada no extrativismo e na pesca, isso leva muitos não lancharem

devido ao estranhamento aos alimentos industrializados. A distribuição da merenda escolar para a Rede de Ensino não é realizada pela equipe do Departamento da Merenda, cada escola cede um funcionário que, em embarcação própria, se responsabiliza em transportar o alimento.

A instituição possui energia elétrica, no entanto, oscila bastante devido as chuvas que costumam ocorrer. Outro agravante é a rede elétrica que está em péssimas condições. Não possui sistema de tratamento de água, a que é utilizada é conseguida através de bomba d'água elétrica, ligada a um gerador. Essa água é sugada do rio e serve para lavar os banheiros, louças e preparar a merenda. Para ingestão, algumas vezes, é trazida pelo diretor ou professores e colocada em recipiente térmico. Observa-se a ausência de saneamento básico adequado para atender a comunidade escolar.

As salas onde a professora ministra as aulas são espaçosas, considerando o número de alunos que costumam frequentar as aulas. Dispõe de um quadro branco e algumas cadeiras conjugadas com “braço” para os alunos, muitas delas estão em precário estado de conservação. Em várias salas, as carteiras eram insuficientes, alguns alunos tinham que se sentar em espaços improvisados, em muitas também faltam mesas e cadeiras para o uso dos professores, que permanecem em pé durante todo o período da aula, como podemos observar abaixo uma imagem de uma das salas de aula da escola (figura 10).

Figura 10 - Sala de aula na EMEF Santa Maria de Ajará



Fonte: autora, pesquisa de campo, 2020.

Pode-se perceber que as salas são bem arejadas, com razoável iluminação. A precariedade da energia elétrica acaba limitando as ações da escola e dos professores, de acordo com os relatos do diretor. Mesmo quando tem energia é difícil de proporcionar um conforto aos alunos, pois em nenhuma das salas há ventiladores, ou até mesmo lâmpadas. Isso acontece devido à falta de segurança nas escolas. O diretor ainda relatou que isso é um grande problema enfrentado pelas escolas ribeirinhas, pois há carência de servidores na parte de apoio e segurança, devido a escola ser em local de difícil acesso, os trabalhadores preferem ser lotados nas escolas da vila.

Para chegarem à escola, os alunos e professores fazem uso de transporte escolar fluvial fornecido pela Secretaria Municipal de Educação (Semed). Normalmente tais transportes são pequenas embarcações com toldo, de posse de algum morador da comunidade. Os condutores são chamados de barqueiros. A questão do transporte é um dos principais problemas enfrentados pela comunidade escolar, sobretudo no início do ano letivo, quando a Semed contrata, inicialmente, apenas uma parte do transporte. Diante disso, as aulas começam com a participação de cerca da metade dos alunos matriculados. O mesmo acontece com os professores, pois os contratos só começam depois de um mês do início do período letivo.

Vale destacar aqui, que o planejamento de ensino voltado para o município, ignora as realidades geográficas dos alunos ribeirinhos, visto que, por morarem distantes da comunidade e o transporte fluvial ser o único meio de locomoção, parte dos alunos já inicia o ano letivo com atrasos, não alcançando dessa forma o calendário letivo anual.

A cozinha é considerada adequada pelos funcionários, possui uma boa ventilação. Já os banheiros apresentam-se bastante depredados, embora a direção tenha relatado uma reforma recém realizada. Segundo o diretor, uma das grandes dificuldades é o “déficit quanto à preservação do aspecto físico da escola, eles (os alunos) depredam a escola, isso acontece devido à falta de profissionais do apoio e segurança. Contamos atualmente só com um serviço geral e um merendeiro” (Diretor 01, 2020)

Em relação aos recursos básicos de materiais como cartolinas, mapas, jogos, livros, pincel, a compra fica por conta de cada professor.. A escola também não possui recursos eletrônicos como computador e projetor multimídia, apenas uma impressora.

A EMEF de Capiteua também integra a rede municipal de ensino, localizada na ilha de Capiteua, distrito de Carapajó, em um barracão da igreja católica (figura 11). O acesso para quem vai da sede do município e da Vila de Carapajó dá-se por meio de transporte fluvial.

Figura 11 - Barracão da igreja católica na ilha de Capiteua



Fonte: autora, pesquisa de campo, 2020.

A escola não tem prédio próprio, funciona em um barracão concedido pela igreja católica. Por ser em uma construção cedida pela igreja, a escola não possui salas de aulas separadas, as aulas são ministradas em ambiente comum para todos. O espaço não possui banheiro, não dispõe de área para lazer, nem bibliotecas, muito menos sala de vídeo e informática.

Oferta a educação infantil e o ensino fundamental, anos iniciais e finais, do primeiro ao nono ano. A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental funcionam pela parte da manhã, já os anos finais do ensino fundamental são ofertados à tarde. Possui um total de (125) alunos matriculados. Por ter um número pequeno de alunos, a unidade não conta com uma direção, mas uma professora responsável que desempenha tal função.

A escola costuma atender, em especial, os alunos que residem na comunidade onde ela está situada e moradores de ilhas próximas. Os discentes chegam até a escola por meio do transporte escolar. A respeito disso, o relato da professora que dirige a unidade escolar é que isso se constitui num dos principais problemas enfrentados, pois os contratos de profissionais

são realizados muito tempo depois do início das aulas. Diante disso, no período que a escola fica sem esse recurso humano, uma parte dos alunos vai em embarcações próprias e outra fica sem acesso. Essa condição ocasiona conflitos entre os pais e funcionários da escola.

Essa escola apresenta muitas precariedades em sua estrutura, visto que não tem um prédio próprio. Essa situação impede que muitas atividades sejam realizadas com os alunos, sobretudo as atividades esportivas. Nessas condições, os professores ficam impedidos de falar com um tom de voz mais alto, é feito muito esforço para que os alunos não façam movimentos barulhentos no ambiente e assim não atrapalhem as aulas (figura 12).

Figura 12 - Espaço onde os professores ministram aulas



Fonte: autora, pesquisa de campo (2020).

No espaço onde funciona a escola não há energia elétrica, por conta disso, o ambiente onde ocorrem as aulas fica bastante quente, sobretudo no período da tarde, e apresenta pouca luminosidade, pois além de não haver energia elétrica, o barracão não possui janelas nas laterais, apenas duas portas na frente e uma nos fundos. A falta de energia também dificulta o armazenamento de alguns alimentos para a merenda escolar, assim, aos alunos costumam oferecer uma dieta alimentar fria, como bolachas e biscoitos, alguns tipos de mingaus, sucos artificiais e enlatados. Como não há um refeitório, os alunos fazem a refeição no próprio ambiente onde ocorrem as aulas.

Em relação aos materiais didáticos, o mais comum são os livros didáticos e de literatura fornecidos pela SEMED do município, outros recursos ficam por conta de cada professor providenciar o seu.

Para chegarem até a escola, os alunos utilizam o transporte escolar, os barcos também são fornecidos pela Semed de Cametá-PA. Essas embarcações (figura 13) percorrem os igarapés e rios apanhando os alunos e professores em suas residências. A viagem até a escola é de forma trabalhosa e lenta, muitas vezes o barqueiro sai com uma hora e meia de antecedência do início das aulas, para que possa pegar a tempo alunos e professores que precisam chegar à escola até às 13h.

Muitos alunos não têm tempo para almoçar, por isso alguns deixam de ir à escola ou vão sem fazer a refeição. Alguns professores possuem sua própria embarcação, o tipo mais comum são as chamadas “rabetas”, são mais práticas podendo adentrar com maior facilidade nos igarapés e nos rios quando a maré está baixa, visto que o local é regido pelos ciclos das marés. Os professores que vêm de outros lugares, como da cidade e da vila, costumam contratar algum barqueiro para que façam as viagens até a escola.

Figura 13 - Embarcações que transportam alunos e professores



Fonte: autora, trabalho de campo, 2020.

Devido à escola ficar em área constantemente alagada, se torna difícil o desempenho de atividades em terra firme. As aulas de educação física ficam só na parte teórica. Outro problema enfrentado é a insuficiência de carteiras e a falta de água tratada.

Durante a pesquisa de campo, nas observações realizadas, buscamos entender a dinâmica das escolas como um todo, tentamos investigar se elas estão voltadas ao contexto social em que estão inseridas e se a organização escolar valoriza a geografia dos sujeitos.

Partimos da estrutura dessas escolas, como fora dito, a EMEF Santa Maria de Ajará é uma construção de madeira, estilo palafita, não possui muros, em cada sala há pelo menos três janelas, a escola é bastante arejada e ventilada, pois essa estrutura favorece a circulação dos ventos e a entrada da luz solar nos ambientes. Entretanto, por ser um espaço muito aberto, acaba não oferecendo segurança, pois é comum furtos de materiais e depredações no ambiente.

Nota-se que esse ponto referente à estrutura da escola é importante, pois a maioria das escolas ribeirinhas é desprovida de energia elétrica. Logo, é imprescindível que as construções levem isso em consideração, pois não é possível o uso de ventiladores, nem de lâmpadas. Outro fator que merece atenção é a ponte e o porto onde os barcos e rabetas atracam, foram bem construídos, a lógica foi pensada de acordo com os ciclos das marés, pois, pode-se aportar tanto nas marés altas quanto nas baixas, sem dificuldade para alunos e professores subirem e descerem.

Um ponto negativo é a ausência de um espaço para que haja atividades de recreação e desportivas. Partimos do entendimento de que todos os alunos precisam realizar essas atividades, portanto, é de fundamental importância que a escola ofereça um local para isso. A carência desse tipo de espaço acaba até mesmo comprometendo as aulas de educação física.

A respeito da EMEF de Capiteua, a estrutura fica bastante a desejar por não ter prédio próprio, funciona no barracão da comunidade católica, esse espaço não foi pensado para receber alunos e professores, mas, para festividades e missas aos domingos. Logo, não é um ambiente propício para as aulas e com a falta de energia, essas dificuldades se acentuam ainda mais, pois não há uma boa ventilação, o calor muitas vezes fica quase insuportável, o que acaba refletindo de maneira negativa no aprendizado dos alunos.

O espaço da EMEF de Capiteua também é bastante inseguro. Diante disso, os professores e a direção não conseguem deixar nenhum material na escola, tendo sempre que levar para suas casas. As pontes e portos não são bem construídos como os da outra escola, sendo arriscada a subida e descida até as embarcações, pois os degraus da escada são muito pequenos e estreitos, o que pode provocar acidentes.

Na referida escola há também a ausência de espaço para as atividades físicas e de lazer, na verdade há a ausência de muitas coisas, banheiros, cozinha, sala de professores,

refeitório e de salas de aula. Essa, infelizmente, é uma realidade recorrente entre as escolas do campo no município, da qual as escolas ribeirinhas fazem parte.

Observou-se que as relações das comunidades escolares com a Semed são no sentido de reivindicação. Ambas as escolas apresentam inúmeras dificuldades e carências de recursos considerados mínimos. Segundo um dos diretores, “a Semed do município pouco ajuda, pois alega falta de recursos [...] reformaram os banheiros e mandaram pintar, mas isso não adianta muito porque não temos segurança e há muita depredação” (Diretor 01, 2020).

Podem-se adicionar ainda outros fatores que causam prejuízos à organização do trabalho pedagógico das escolas e impedem que se consigam recursos e projetos, a saber: a falta de um conselho escolar e também os conflitos de interesses políticos dentro das comunidades.

De acordo com o diretor da Emef Santa Maria de Ajaráí, “a escola não tem conselho escolar, estávamos todos organizados para montar o conselho escolar, mas por conta de conflitos entre a escola e alguns moradores não foi montado, isso fez nós perdermos tempo, depois disso veio a pandemia”.

Ademais, os interesses políticos incidem na contratação de professores para as escolas, “a politicagem impede a organização do trabalho pedagógico, pois acabam contratando um profissional não tão qualificado, esse é um problema enraizado no próprio município” (Diretor 01, 2020)

Esses conflitos são comuns, pois é usual que os gestores escolares sejam indicados pela secretaria de educação ou algum vereador apoiador do prefeito, logo, surgem grupos de oposição que tentam atrapalhar algumas ações dos gestores escolares, devido à divergências políticas e interesses próprios, o que é um fator extremamente prejudicial na relação entre escola e parte da comunidade.

Além disso, ambos os diretores alegaram que a relação com a comunidade é boa, no entanto, acreditam que deveria haver maior participação da família. Esta pouca participação pode ser um indicativo do quanto às escolas, por mais que sejam indispensáveis, encontram dificuldade para dialogar com as famílias em seus contextos socioculturais. Esta participação da família não pode ser entendida como uma via de mão única, em que somente a escola tem algo a dizer, essas famílias também são produtoras de saberes que, muitas vezes, não são incorporados como repertório das escolas.

Na reunião de pais que as escolas costumam promover é notória a ausência de muitos pais e responsáveis. A título de exemplo, na Emef Santa Maria de Ajaráí, só conta com a

presença de uns 40% das famílias e na de Capiteua uns 50% dos pais costumam participar das reuniões na escola, quantidade considerada baixa pelos diretores.

Segundo entrevistas e as observações em campo notou-se que a relação entre os docentes é boa. Aparentemente há também um relacionamento amigável entre os demais sujeitos que trabalham na escola e com os alunos. O que incomoda a equipe gestora é “a falta de responsabilidade de alguns professores, isso atrapalha a O.T.P. da escola e a própria gestão, pois não fazem sua parte, mas entre eles não existem conflitos”. (Diretor 01, 2020)

Buscamos entender como é a relação que a escola estabelece com a comunidade no período das festividades dos Santos Padroeiros do local. Normalmente esses festejos duram aproximadamente 15 dias, sendo que em um desses dias, as escolas assumem a responsabilidade de patrocinar e organizar a novena e outras atividades, normalmente um sorteio com prêmios. Os patrocinadores são chamados de “mordomos”. No dia em que a escola é mordomo participa toda a comunidade escolar, dividem-se em equipes para desempenharem algumas tarefas, todos contribuem também financeiramente para que o evento aconteça, seja através de doações ou compra e venda de bingos e rifas.

Visto que a escola de Capiteua funciona no barracão da comunidade católica, no período de festividade do Santo Padroeiro, as atividades escolares são paralisadas. Esses quinze dias de aulas são repostos durante os feriados ou sábados letivos. No ano de 2019, como alternativa encontrada para que os dias letivos não fossem reduzidos, foram realizados os jogos escolares durante o período de festejos.

Buscou-se identificar também se as escolas desenvolvem algum evento ou atividade relacionada às práticas culturais dos ribeirinhos. O mais comum nas escolas pesquisadas são os eventos das datas comemorativas nacionais, sobretudo, o Dia das Mães e as festas juninas. Também realizam a semana dos jogos, segundo os diretores é um dos eventos favoritos dos alunos. Haja vista que as escolas não dispõem de um local adequado para a prática, alguns donos de arena cedem-na para que as atividades aconteçam.

Questionamos quais os esportes que compõem os jogos, segundo o diretor da Emef Santa Maria de Ajará é o futebol, vôlei, natação e canoagem. Na Emef de Capiteua, em 2019, só teve disputa de vôlei e futebol, questionada sobre o motivo de não haver esportes que dialogassem mais com as práticas dos ribeirinhos, a diretora justificou dizendo que foi por falta de responsabilidade da equipe que ficou incumbida dessa tarefa.

As instituições promovem a feira de ciências, em ambas as escolas, ocorrem sempre no segundo semestre do ano letivo. Buscamos identificar se as práticas espaciais, sociais e culturais dos ribeirinhos eram valorizadas nesse evento e ao questionar o diretor 01, ficou-nos

evidente que esses assuntos não são de sua preocupação. Já a diretora 02 nos relatou que na feira de ciências, ocorrida em 2019, o tema envolvia a valorização do açaí e do buriti, duas frutas típicas da alimentação e da renda do ribeirinho (figura 14).

Figura 14 - Imagens da feira de ciências na EMEF de Capiteua em 2019



Fonte: Coordenação escolar, 2019.

O miriti ou buriti (*Mauritia flexuosa*) é um fruto do miritizeiro (figura 15), uma palmeira bastante conhecida no interior da Amazônia, oferece várias formas de utilização. Suas folhas servem como palha para cobrir casas, a tala retirada das folhas é útil para a construção de paneiros, entre outros artesanatos. Seu fruto serve de alimento ingerido, sobretudo, com farinha de mandioca, da tala do miriti, os ribeirinhos também constroem o matapi, instrumento utilizado para a captura do camarão. Portanto, ficam claros os conhecimentos e técnicas que os ribeirinhos possuem sobre o aproveitamento desse produto para vários fins, sobretudo para a reprodução de sua existência.

Figura 15 - Buriti, fruto do miritizeiro, espécie de Palmeira do extrativismo da Amazônia



Fonte: autora, pesquisa de campo, 2021.

A valorização dos elementos culturais dos ribeirinhos é um dos meios de aproximar a escola à geograficidade de seus alunos. É um dos aspectos positivos que observamos no trabalho da EMEF de Capiteua, mas ainda nos chama a atenção o fato desse tema pouco interessar aos gestores.

De acordo com Freitas (1994), o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola deve valorizar o coletivo de alunos e professores como instâncias que participam das decisões e se apropriam de forma crítica da escola. O documento deve resultar da construção coletiva dos membros que compõem a comunidade escolar e para ser consistente precisa trazer em si o contexto que está inserido.

Nas escolas que possuem um Projeto Político Pedagógico, o planejamento do ano letivo é mais fácil, bem como o rearranjo e aperfeiçoamento da oferta curricular e o aprimoramento dos expedientes avaliativos. A construção do Projeto Político Pedagógico deve vir da necessidade de organizar propostas que auxiliem as práticas educacionais, e da democratização nas tomadas de decisões envolvendo toda a comunidade escolar.

Nessa construção, alguns fatores acabam dificultando o processo, como por exemplo, a falta de preparo dos profissionais para que possam construir algo novo, bem como já enfatizado, alguns entraves prejudicados pelas políticas partidárias, fortes nas comunidades.

Essa realidade é um dos motivos que explicam a ausência de um Projeto Político Pedagógico nas escolas pesquisadas, fato que acaba comprometendo o desempenho de suas funções.

Segundo um dos diretores, a Semed exigiu que as escolas deveriam construir seus projetos até maio de 2020, para isso disponibilizou uma equipe de técnicos para auxiliar e orientar as escolas do município na construção. Com o advento da pandemia, essas escolas não conseguiram construir esses projetos. O que se observou é que apesar da importância do PPP, muitos gestores o negligenciam, não apenas a equipe gestora, mas até mesmo os professores. Percebeu-se que os gestores só estavam preocupados com a construção dos projetos devido às exigências da Secretaria de Educação do Município.

Deve-se entender o PPP como um documento importante que vai ajudar na materialização da OTP das escolas. Buscar uma organização para a instituição de ensino deveria ser algo primordial para gestores e educadores. Nesse sentido, o PPP deveria ser um referencial na escola e o ideal seria um referencial que oferecesse como pressuposto uma teoria pedagógica crítica, em que o ensino partisse da problematização da prática social, como propõe Saviani (2008), com a pedagogia histórico-crítica e estivesse comprometida em resolver problemas da educação e do ensino nas escolas e também que estivesse ligada aos interesses dos sujeitos que a frequentam.

As escolas pesquisadas não possuem um Projeto Político Pedagógico, no entanto, tem um Plano de Gestão Escolar, construídos pela equipe gestora e professores das unidades escolares, além desse plano, em âmbito formal, esta equipe busca referências no Documento Curricular do Município.

Elementos do Plano de Gestão Escolar

O PGE da EMEF Santa Maria de Ajaraí tem como tema: “Currículo em rede: práticas educativas voltadas para os saberes locais e regionais, que visem auxiliar o processo de ensino aprendizagem”. O plano foi criado para um período de execução de um ano, elaborado tendo como ponto de partida, a discussão de recursos que auxiliem os professores no desenvolvimento de suas atividades. Depreende-se que no próprio título, com o uso do verbo “auxiliar”, as práticas e saberes citados são colocados como uma condição secundária.

Ao analisarmos o documento, os objetivos do ensino na escola não nos pareceram de forma clara, está disposto de forma confusa, o que é emblemático, pois os objetivos, as finalidades, são algo que a escola deve possuir com bastante clareza. Segundo Veiga (2013) é

necessária a reflexão sobre a ação educativa da escola com base nos objetivos e finalidades que ela define, as finalidades da escola são os efeitos que ela almeja alcançar.

Quanto aos desafios da gestão, destacam-se:

- Estimular o uso de recursos didáticos-pedagógicos e tecnológicos disponíveis na escola.
- Promover reuniões pedagógicas e administrativas com temas relevantes identificados a partir da observação e análise da realidade escolar.
- Promover estratégias junto com os professores visando a melhoria do ensino.
- Planejar e orientar os professores a elaborar seu plano de curso e plano de aula.
- Subsidiar o corpo docente na elaboração e implantação do planejamento anual, propondo alternativas metodológicas a partir da reflexão coletiva.

Ao lermos as propostas podemos observar certa incoerência com a realidade escolar, haja vista que estimular o uso dos recursos tecnológicos fica um tanto contraditório, visto que a escola é carente desses recursos. Como mencionamos para esse ano de 2020, o plano gestor da escola deveria conduzir as práticas educativas para os saberes locais e regionais, diante disso, seria necessário que se delimitassem objetivos que buscassem essa aproximação da ação docente a esses saberes.

Em relação às ações da escola voltadas para pais e responsáveis, o plano de gestão prevê que a escola deve orientar os familiares e responsáveis sobre os procedimentos a serem tomados para a melhoria do rendimento escolar dos alunos. À escola cabe também informar a frequência e o rendimento escolar, bem como promover ações visando à melhoria e a realização dos eventos das datas comemorativas e culturais, com a finalidade de aproximar as famílias da escola. As ações estratégicas da escola, previstas no Plano de Gestão Escolar (2020), são:

- Planejamento escolar com professores e diretor;
- Acompanhar e orientar os alunos através de palestras e conversas com temas relevantes como a questão ambiental e cultural;
- Reunião com os pais por bimestre para discutir a melhoria do rendimento escolar e as dificuldades;
- Reduzir os índices de repetência e evasão escolar;
- Entrega de avaliações aos pais por bimestre, promovendo assim possível diálogo entre família e escola;
- Coordenar e planejar as reuniões pedagógicas para discutir com os professores as dificuldades encontradas e estratégias para desenvolver;
- Acompanhamento da hora atividade de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;
- Organizar registro como documentação de alunos e funcionários da escola, como também fazer caderno de ocorrência por turma;
- Desenvolver programas de incentivos aos pais como palestras e reuniões que promova a participação ativa na escola;

- Orientar e acompanhar os professores nos planos de aula, nas diretrizes curriculares, na elaboração de projetos didáticos e no preenchimento dos diários;
- Orientar os professores para discutirem formas de receber os alunos;
- Desenvolver projetos como a leitura e a escrita, esporte e lazer, meio ambiente e trabalho com os numerais que incentivem e ajudem no desenvolvimento dos educandos, como também na diminuição da evasão escolar;
- Elaborar formação continuada e programas de capacitação para os professores;
- Elaborar uma clínica de amizade e cooperação entre funcionários, alunos e pais;
- Elevar o desempenho da unidade escolar referendado pela média do IDEB;
- Promover quando necessário palestras com os pais com o tema: o papel da família na aprendizagem do aluno;
- Reunião com a comunidade e a escola para a construção do PPP;
- Abordar a leitura e a escrita como compromisso de todas as áreas, não apenas do professor de língua portuguesa.

É possível notar que boa parte das ações está reservada à resolução de problemas enfrentados pela escola, no sentido de melhorar o desempenho dos alunos, reduzir os índices de repetências e aumentar a média da escola no IDEB. Aqui notamos o que Freitas (1994) discute acerca dos objetivos e da função da escola, em que pouco importa o contexto em que se ensina, visto que se trata de uma escola ribeirinha, seria muito importante que isso fosse levado em conta nas ações do grupo escolar. No geral, o PGE não parece inadequado, no entanto, as condições de trabalho docente deveriam ser melhor observadas.

As ações também preveem como metas a melhoria da relação escola-comunidade, busca-se o incentivo aos pais para que participem mais da vida escolar de seus filhos. Entretanto, nota-se que uma das primeiras ações que seria para o planejamento escolar ignora a participação da comunidade, ficando restrita a professores e diretor.

Muitas ações são orientadas ao trabalho docente. Dos professores espera-se que participem do planejamento pedagógico, discutam as dificuldades e desenvolvam meios de superá-las. A escola deve acompanhar a hora atividade⁴ dos docentes e orientá-los para articularem formas de receberem os alunos, bem como na elaboração de seus planos de aula, no preenchimento dos diários e na elaboração de projetos didáticos.

Nessas ações pretendidas fica nítido que a escola tenta seguir uma concepção de educação multicultural, no entanto, na prática, não se distancia de uma educação nos moldes neoliberais, em que a média no Ideb, a redução de repetências e a sobrecarga e regulação do trabalho docente são algumas características. De acordo com Dias (2014, p. 45)

A hora atividade é um período que o professor dispõe fora do trabalho realizado em sala de aula, esse tempo é reservado para o planejamento, discussões, estudo e aperfeiçoamento da prática docente.

com base na ideia de um sistema educacional mais democrático, reforça-se a necessidade de verificar, divulgar e prestar contas à sociedade. Embasado nesses princípios e no discurso de uma educação de qualidade, o Estado cria e legitima diversas formas de acompanhar e monitorar o desempenho das escolas em nível nacional.

Nesse contexto, aumentam as pressões sofridas pelos docentes com a cobrança constante por bons resultados, tanto de suas turmas quanto da escola, ou seja, o resultado do Ideb, que se configura como uma forma de vigilância social. Dessa forma, “fica evidente que os “olhos do Estado” invadem a sala de aula e controlam diariamente o trabalho docente”. (DIAS, 2014, p. 13)

O plano dessas políticas de regulação configura-se em elevar as exigências sobre os professores e gestores, a cobrança, incentivar a competição, aumentar a carga horária de trabalho, assim sendo feito, obterão resultados satisfatórios. Há uma corrida para que se oferte uma educação de “qualidade” para que se consiga alcançar nota média no Ideb e a cada ano são exigidas das escolas notas mais altas, por consequência, melhor desempenho docente.

Esse melhor desempenho almejado dos docentes é incentivado por premiações e até mesmo um 14º salário aos profissionais das unidades de ensino com maiores notas no Ideb. Assim, observa-se

a imposição de regras que conduzem para o distanciamento do sentido humanizador da educação. Ademais, as campanhas publicitárias realizadas pelo Estado e divulgadas nos mais diversos meios de comunicação, na mídia, tornam-se fatores indutivos que levam a sociedade a buscar, cobrar e conhecer o conceito das escolas, ou seja, a nota, requisitando resultados de qualidade. (DIAS, 2014, P. 42)

Diante disso, pode-se dizer, que os programas de avaliação como partes das estratégias do Estado neoliberal, para acompanhar e medir a qualidade da educação básica, inserindo nas escolas um conjunto de avaliações em que professores e alunos são submetidos. Nesse contexto, parece-nos de forma clara que por mais que as duas escolas ora analisadas se localizem em comunidades ribeirinhas, não deixam de sofrer com os problemas vividos por qualquer escola pública inserida nesse sistema educacional que temos hoje no Brasil.

Essa realidade é inconcebível, pois no planejamento das atividades das escolas vê-se que os objetivos são definidos pelo ponto de vista de que a escola para ser boa precisa de notas elevadas, em uma narrativa orientada para a educação que siga determinado padrão. Estamos diante de um contexto de escolas rurais, em que muitas ainda são multisseriadas, logo, ao se pensar em escolas no Brasil, devemos pensar em realidades muito diversas. Isso vai de encontro com a realidade apresentada, visto que uma das escolas nem mesmo possui

um espaço próprio. Primeiramente, o critério mais importante para a avaliação das escolas deveria ser a existência das mesmas, com infraestrutura e recursos materiais e humanos.

De acordo com o Plano de Gestão Escolar (2020) da Emef Santa Maria de Ajarai, a avaliação é definida como um processo contínuo, cumulativo e sistemático, alguns pontos importantes da avaliação:

- Diagnosticar e registrar os progressos e dificuldades do aluno;
- Possibilitar que o aluno auto-avalie sua aprendizagem;
- Orientar o aluno quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades;
- Fundamentar as decisões quanto à necessidade de procedimentos de reforço e recuperação da aprendizagem, de classificação e reclassificação de alunos;
- Orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

As avaliações dos alunos devem ocorrer por bimestre, sendo considerado não somente a prova, mas todo processo educativo. O indicativo no planejamento didático é que prevaleçam os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Além das provas, os professores deverão desenvolver trabalhos, pesquisas e observações diretas em suas turmas. Os objetivos das avaliações consistem em: melhorar a ação prática, criar estratégias diversificadas para motivar os alunos a permanecer na escola e gostar de aprender, criando espaços de aprendizagem que sejam significativos para a vida. (PLANO DE GESTÃO ESCOLAR, 2020)

Dessa forma, na Emef Santa Maria de Ajarai, os instrumentos de avaliação deverão ser sempre compostos por uma prova escrita e outros procedimentos à escolha do professor. Sobre os critérios, o plano diz que obedecerão aos previstos nos objetivos de cada componente curricular. Os resultados das avaliações devem ser analisados bimestralmente e no fim do ano letivo em reuniões do conselho de classe e série, decide-se sobre a promoção, retenção ou recuperação de estudos. Portanto, na referida escola a promoção do aluno ocorrerá no final do ano letivo de acordo com o seu desempenho.

Vimos que Freitas (1994) propõe a análise tanto dos objetivos quanto da avaliação em dois níveis, ou pares dialéticos, em nível de escola como um todo na par avaliação/objetivos da escola e em nível de sala de aula na par avaliação/objetivos do ensino, esses níveis interagem entre si. A avaliação é marcada pelas relações presentes no interior da escola, relações que revelam uma estreita ligação entre a escola e a sociedade, na sala de aula, a avaliação se configura como fonte de desenvolvimento ou como ameaça. (FREITAS *et al*, 2009)

A avaliação vem apresentando uma grande interação com as políticas que foram desenvolvidas nas últimas décadas no nosso país. Sobretudo, a partir da década de 1990, anos que foram marcados pela posse das ferramentas de avaliação por parte das políticas públicas liberais, isso acabou gerando recusa a essas ferramentas, inclusive à avaliação, principalmente, as de larga escala ou de sistemas.

Ao analisarmos o plano gestor, e por meio das observações em campo, vemos certa contradição no discurso, pois fica claro o aspecto classificatório que a avaliação assume em sala de aula, a ênfase é voltada em fazer com que os alunos se classifiquem nas provas do final do período letivo, em detrimento do que se aprende e se o aluno realmente aprende. A escola acaba não criando instrumentos para que haja uma maior relação entre os saberes adquiridos por meio do trabalho e os que são ensinados.

Por serem unidades que compõem a Rede Municipal de Ensino, formalmente baseiam suas estruturas curriculares no documento curricular oficial do município, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação. A matriz curricular municipal foi elaborada tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Estado.

O Documento Curricular do Município de Cametá foi elaborado para servir de referência ao ensino nas escolas do município.

Este documento curricular comunga com os aportes teóricos mencionados no documento curricular do Estado do Pará, o qual está em consonância (não em sua totalidade) com a Base Nacional Comum Curricular, enfatizando a educação como prática cultural resultante da relação entre sujeito e objeto de conhecimento, marcada por temporalidades contextuais diversas, sendo esta uma das políticas sociais capaz de formar sujeitos políticos e críticos. Inclui tanto as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica escolar quanto às preocupações contemporâneas que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade democrática e inclusiva. (p. 27)

A proposta curricular do município de Cametá busca contemplar a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e suas modalidades, tem como objetivos: fundamentar, nortear e auxiliar o fazer pedagógico, fazer com que os estudantes se apropriem dos conhecimentos necessários, definidos pelo Ministério da Educação para o Brasil, sob a égide da Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular do Estado do Pará.

Buscou-se identificar quais concepções de educação estão presentes no Documento Curricular do município. Sobre isso, o documento pondera que

a concepção de educação como prática cultural e inclusiva- deve ser considerada como processo de transformação social, resultado das relações socioculturais, onde

as gerações contemporâneas se (autoidentifiquem) como sujeitos pertencentes a uma cultura peculiar que deve ser respeitada e valorizada, possibilitando o empoderamento e a oportunidade de intervir como cidadão transformador de sua realidade. (p. 122)

Observa-se que a proposta curricular municipal compreende o currículo como resultado das experiências escolares que se estendem sobre o conhecimento, permeadas pelas relações sociais que contribuem para a construção de identidades dos estudantes. O currículo, então, relaciona-se a uma série de esforços pedagógicos construídos com fins educativos nas escolas.

O documento ainda afirma que o desenvolvimento de um currículo e de um processo de ensino aprendizagem devem responder a alguns questionamentos como, por exemplo, quem são os alunos, de onde eles vêm, quais são suas histórias. É claro que isso não é tarefa fácil, mas com esforços pode haver uma aproximação a esse ideal.

Como visto, a Proposta Curricular do Município está alinhada à Base Nacional Comum Curricular. Esta, por sua vez, propõe algumas aprendizagens especiais que devem orientar os alunos ao desenvolvimento de dez competências gerais, que se desdobram em direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Assim, o documento baseado na BNCC propõe o aprendizado e o ensino por meio de competências.

No cenário educacional de nosso país, a BNCC propõe que

sejam formadas pessoas com competências e habilidades, que as tornem criativas, participativas, abertas ao novo, produtivas, que saibam comunicar-se, lidar com as informações cada vez mais disponíveis, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, tomar decisões, ser proativo, buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (p. 273)

Em relação aos estudantes do campo, o Documento Curricular do Município de Cameté afirma que foi elaborado com o objetivo de garantir a estes o direito de aprender conhecimentos fundamentais e habilidades comuns nas escolas rurais. Vale ressaltar, que a rede de educação do município de Cameté é formada por 203 escolas, dessas, 19 localizam-se na sede e 184 são escolas no campo, 320 são turmas multisseriadas. Assim, a respeito da educação do campo no município de Cameté, pretende-se

reduzir as desigualdades educacionais existentes, nivelando e elevando a qualidade do ensino dos cidadãos que estão inseridos nesse meio. E como consequência da ação educacional a ser desencadeada, tem a intenção de formar estudantes com habilidades e conhecimentos considerados essenciais, incentivando a modernização dos recursos e das práticas pedagógicas e promovendo a atualização do corpo

docente das instituições de ensino. Comprometendo-se em fortalecer a determinação pedagógica sugerida pelo estado, desde o processo de alfabetização às demais aprendizagens essenciais subsequentes. (CAMETÁ, 2019, p. 268)

No documento, uma subseção destina-se a tratar da criança do campo, das águas e das florestas. No município, os sujeitos do campo predominantes são: agricultores, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, extrativistas, madeireiros, fazendeiros, entre outros.

Adota-se nesta pesquisa, não a noção de campo dada como o oposto ao urbano, mas a concepção de campo vinculada aos movimentos sociais do final do século XX. Essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, uma vez que configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica.

Considerando o campo amazônico deve-se pensar que a educação do campo nessa região leva a muitas inquietações, principalmente devido às especificidades e diversidades socioculturais dos povos das florestas e dos rios, como agricultores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, entre outros. Neste sentido, Campos (2016, p. 03) aponta que

a educação amazônica revela o modo de vida amazônico e inclui os conhecimentos indígenas e saberes populares tradicionais produzidos por diferentes culturas com significados sociais específicos. Esse modo de vida social decorre de povos que vivem e convivem numa relação íntima com a terra, com o rio, com a floresta, em regiões de várzea e terra firme, nos assentamentos, em comunidades indígenas, quilombolas, ou seja, em diferentes lugares, com diferentes maneiras de ser e conviver.

Como visto, “o campo amazônico é diverso e composto por sujeitos variados, assim, é necessário romper com o processo de discriminação, com intuito de fortalecer a identidade cultural, negada aos diversos grupos que vivem no campo, e garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual” (KOLLING, *et al*, 1999, p.49)

O documento curricular deve alinhar-se em prol da legitimação da inclusão, por uma educação que se faça emancipatória, crítica e afetiva. A educação proposta no currículo municipal deve fomentar “a felicidade, a mitopoética, a fantasia, a brincadeira, a curiosidade e as descobertas, as quais, nos contextos das matas, dos rios ou das roças, permitem as crianças do campo criarem e recriarem a realidade”. (p. 129)

A proposta de ensino aos sujeitos do campo que consta nesse documento nos parece ótima, no entanto, de acordo com as observações e as próprias experiências da autora no ensino do município, isso fica apenas na teoria. Ademais, deve-se levar em consideração a realidade do município de Cametá, ou seja, considerar as dimensões políticas e sociais que

compõem a diversidade cultural dos agricultores, ribeirinhos, quilombolas, pescadores, entre outros.

Entendemos necessária uma educação que valorize e respeite a cultura e o modo de vida dos sujeitos do local onde a escola está inserida, para que os alunos construam conhecimentos e suas identidades de forma positiva. A escola do campo deve formar os sujeitos com base em valores de solidariedade e cooperação, com vistas a não padronização.

Portanto, os estudantes do campo têm direito a uma educação condizente com a realidade em que vivem, que é diferente da realidade urbana. O que não significa dizer que esta educação deve ser simplificada, sem a complexidade que permita o sujeito compreender os diferentes arranjos societários do mundo. Como visto, as crianças e adolescentes constituem-se parte das populações tradicionais ora citadas e, como tal, vivem em diferentes contextos, onde constroem-se como sujeitos.

Adolescentes e crianças ribeirinhas vivenciam em seu cotidiano uma rotina diferenciada, ao passo que brincam às margens dos rios e igarapés também e ajudam seus familiares nos trabalhos domésticos, na coleta do açaí e na pesca, atividades estas praticadas desde muito jovens. Ou seja, desde cedo o trabalho, as relações com os elementos dos seus espaços são presentes na vida desses sujeitos. Assim, seria de grande importância que a escola em sua organização, tanto na gestão quanto no trabalho docente, adotasse como fundamento a geofricidade desses sujeitos.

A leitura investigativa dos documentos e as observações da realidade escolar, pensando em uma realidade em nível de Brasil, nos fez constatar a diversidade que compõem as escolas brasileiras. Temos, em nosso país, escolas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, sertanejas, escolas em metrópoles com grandes infraestruturas, desse modo, é tendo em vista essa diversidade que devemos pensar a escola pública brasileira.

O que diferencia uma escola ribeirinha das demais é o povo que a constitui, os sujeitos trabalhadores comunitários, os alunos que desde muito cedo convivem com o trabalho. Nesse sentido, essas escolas apesar de um esforço para se articularem com a geofricidade desses comunitários, não conseguem fugir de algo que já vem proposto a elas em uma relação vertical. Diante disso, ressalta-se a importância da comunidade tomar a escola para si, a escola deve servir à comunidade a que ela pertence, deve-se estimular a luta diária por uma educação que contemple as necessidades desses sujeitos.

4 A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA E A QUE DEFENDEMOS: ANÁLISE DO TRABALHO DOCENTE, DO CURRÍCULO E DO LIVRO DIDÁTICO

Nesse capítulo traremos uma análise da geografia que se ensina pelos professores nas duas escolas ribeirinhas, bem como a geografia que se apresenta nos livros didáticos utilizados e na matriz curricular, buscar-se-á enfatizar qual o papel do ensino de geografia no contexto ribeirinho, com um olhar voltado para geograficidade na construção de um saber geográfico.

4.1 O trabalho docente

Alguns conhecimentos são fundamentais à prática docente, como, o conhecimento didático e pedagógico dos conteúdos e do contexto em que a escola está inserida e do público que ela atende (SUESS, 2016). Além dos conhecimentos pedagógicos é importante que o professor de geografia domine os conhecimentos geográficos fundamentais e tenha consciência do seu significado social.

É evidente que o docente, na organização de seu trabalho, precisa de condições favoráveis, pois, em suas práticas, os professores de escolas ribeirinhas, do campo de forma geral, encontram a precarização de suas condições de trabalho, o que acaba desfavorecendo um bom desempenho. Acerca da prática docente, Araújo (2012, p. 94) diz que “também representa o trabalho na escola, sendo a responsável por mobilizar e organizar os recursos, os materiais, os conhecimentos e os sujeitos para através das atividades pedagógicas envolvê-los no processo de ensino aprendizagem”.

Nesse tópico de nossa análise daremos centralidade na discussão do trabalho docente desenvolvido nas escolas *lócus* da pesquisa, Emef Santa Maria de Ajará e Emef de Capiteua. Por possuir certa experiência com o ensino para populações ribeirinhas buscou-se olhar com bastante cautela para o trabalho desses profissionais tão importantes para o processo educativo.

De acordo com o proposto nos objetivos buscamos elencar alguns pontos que consideramos relevantes trazermos nos questionários e de serem observadas no momento da pesquisa de campo. Para tanto, utilizamos uma análise de conteúdo (quadro 1) que visa

analisar as questões aplicadas com os professores, dividindo em três subcategorias, iniciaremos por traçar o perfil desses professores de geografia que atuam nas duas escolas, pois entendemos que esse elemento pode nos ajudar a compreender muitas de suas posturas e práticas em sala de aula

Quadro 1 - Análise de conteúdo sobre os professores sobre o trabalho docente da Emef de Santa Maria de Ajará e Emef de Capiteua de Carapajó

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Questão	Unidade de Contexto	
1. As práticas dos professores de geografia em escola ribeirinha	1.1 Perfil dos professores	-Residência e deslocamento	Questão 5- Você reside em espaço urbano ou rural?	“Zona rural ” (Entrevistado nº 01).	“Zona urbana” (Entrevistado nº 02).
			Questão 11-Descreva um pouco o deslocamento que faz para chegar ao trabalho	“O percurso é bem fácil, porque eu resido na comunidade próxima a escola, assim vou de barco” (Entrevistado nº 01).	“Saio da cidade as 5:00h da manhã, pego barco as 6h, atravesso, pego ônibus as 7h, as 10h chego na vila de Carapajo, almoço, pego barco em direção a escola” (Entrevistado nº 02).
		-Opção pela docência em geografia	Questão 16- Por que escolheu lecionar geografia?	“Porque eu gosto e me identifico com a disciplina. Além disso, a geografia proporciona uma análise concreta do espaço geográfico e suas atribuições” (Entrevistado nº 01).	“Porque a sociedade está em constante transformação, através da geografia posso entender o meu papel na sociedade” (Entrevistado nº 02)
	1.2 Organização do trabalho didático	- Tempo de planejamento	Questão 19-Quanto tempo semanal dedica ao planejamento das atividades?	“Não existe tempo planejado, é diariamente”. (Entrevistado nº 01).	“Eu faço meu trabalho nos finais de semana, pois no interior não tem computador” (Entrevistado nº 02).
		-Orientação do planejamento didático	Questão 20-Com base em quais materiais organiza as suas aulas? (o que o orienta, currículo, livros, revistas,etc.)	“Livros, sites, documento curricular do estado do município” (Entrevistado nº01).	“Livros, revistas e o cotidiano do aluno” (Entrevistado nº02).
		-Avaliação do que é mais importante a ser ensinado em geografia	Questão 21-O que avalia de mais importante a ser ensinado em geografia e o que mais tem enfatizado no ensino dessa disciplina?	“O reconhecimento do espaço, a noção do que até as mínimas coisas feita no cotidiano, podem ser estudadas” (Entrevistado nº01);	“As realidades dos alunos e as relações sociais em diversas escalas” (Entrevistado nº02).

		-Ponto negativo no ensino da disciplina	Questão 25-O que, na sua opinião, interfere de forma negativa no desempenho dos alunos?	“A falta de materiais adequados, bem como, por exemplo, os livros, a infraestrutura da escola também” (Entrevistado nº01).	“A falta de recursos como TV, internet, data show, nós sabemos que os alunos querem novidades” (Entrevistado nº02)
1.3 Aproximações do ensino com a geografia.		- Relação entre conteúdo e o cotidiano dos alunos.	Questão 23-Consegue utilizar elementos do cotidiano dos/as aluno/as na sala de aula? Se sim, quais?	“Sim o espaço ribeirinho exemplificando os seus diversos aspectos, tais como seu modo de falar, de se locomover, seu modo de vida, os elementos da natureza, etc.” (Entrevistado nº 01).	“Sim, meio ambiente, como cuidar dos rios, a cultura, as paisagens, etc.” (Entrevistado nº 02).
		-Como se ver como professor de escola ribeirinha.	Questão 27-Como você se vê como professor de escola ribeirinha?	“Em primeiro lugar, me sinto honrado de fazer parte desse espaço e poder contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos, até porque sou ribeirinho e sei das dificuldades enfrentadas” (Entrevistado nº 01).	“Como uma batalhadora, mesmo com poucos recursos fazemos os nossos alunos aprender” (Entrevistado nº 02).
		-Especificidade e particularidades da escola ribeirinha;	Questão 28-Quais seriam as especificidades ou particularidades de uma escola ribeirinha?	“Um ponto a ser levado em conta, primeiramente é que a escola ribeirinha é bem diferente de uma escola urbana. Então, os profissionais têm que conhecer o espaço ribeirinho e fazer parte do mesmo para saber o cotidiano da comunidade e de seus alunos, e depois criar um projeto que leve em conta o espaço e seus agentes, porque em uma escola ribeirinha os laços de afetividade, a empatia se torna mais forte, relações que vão desde o barqueiro até o diretor” (Entrevistado01);	“É mais tranquilo, os alunos respeitam mais os professores, dando atenção nas aulas” (Entrevistado02)

Fonte: autora, 2020

Aos professores entrevistados foi perguntado, primeiramente, se residiam no espaço urbano ou rural. O professor respondeu que vive no espaço rural, em uma comunidade ribeirinha próxima da escola. Quanto a sua formação, cursou licenciatura em geografia na Universidade Federal do Pará (UFPA), não possui curso de pós-graduação e leciona em escola ribeirinha há três anos. Ele atua como contratado pela prefeitura municipal e possui uma carga horária de trabalho semanal de 20 horas, distribuídas no turno da tarde.

A professora reside em área urbana, mais especificamente, na região metropolitana de Belém, cursou licenciatura em geografia e especialização em geografia da Amazônia, na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (Fibra). Essa já exerce a docência há mais de 17 anos, /em escolas rurais trabalha há sete anos. Atualmente, atua na Emef Santa Maria de Ajarai com carga horária de 40 horas semanais, compõe o quadro de profissionais concursados do município.

Após questionados sobre o espaço em que residem, julgamos pertinente que relatassem um pouco sobre o percurso que fazem de suas residências até as escolas onde trabalham. O professor relatou que o percurso é feito com facilidade, pois é ribeirinho que reside em uma comunidade próxima à escola, assim, para chegar até ela utiliza embarcação própria.

A professora por residir em Belém enfrenta mais dificuldades no deslocamento até a escola, “Saio da cidade as 5:00h da manhã, pego barco as 6h, atravesso, pego ônibus as 7h, as 10h chego na vila de Carapajó, almoço, pego outro barco em direção a escola” (Professora entrevistada).

A escolha por essas perguntas acerca do lugar onde vivem e o percurso que fazem até as escolas em que lecionam, baseiam-se na influência que acreditamos trazerem para o modo como esses professores concebem o contexto escolar e a vida cotidiana dos alunos. Como já fora mencionado, esses sujeitos vivem nas comunidades ribeirinhas, às margens dos rios e ilhas, , circulam, trabalham e realizam atividades coletivas de festas dos santos padroeiros, do lazer, do pescar, entre outras atividades

Para desenvolver uma análise sobre o que propomos, tornou-se necessário conhecermos os percursos traçados por cada professor.

O professor tem a beira do rio, a comunidade como seu lugar, seu espaço de vivências e de trabalho, em que se produzem as relações de existência no cotidiano da vida pessoal e profissional. O professor se identifica como ribeirinho, um modo de ser e existir presente em todo o seu percurso de vida. Isso acaba fortalecendo as relações deste com os seus alunos,

pois o fato de partilharem das mesmas práticas, dos saberes e de suas identidades culturais pode trazer a ele maior sensibilidade no trabalho docente.

Por residir no local, o professor tem mais vantagens de descolamento, pois não tem tantos gastos com passagens e com barqueiro, o percurso é menos desgastante. De sua casa até a escola, a viagem dura apenas alguns minutos, visto que reside na comunidade em frente ao barracão comunitário.

A professora apresenta uma realidade bastante diferente, enfrenta dificuldades a começar pelo percurso que faz até chegar à escola. De acordo com seus relatos, a docente precisa acordar, aproximadamente, 4:00h da madrugada para pegar o barco das 6:00h, no terminal hidroviário de Belém. A travessia de barco dura 1h, após a travessia, pega um ônibus às 7:00h. Assim, a professora chega à vila de Carapajó às 10:00h, o trajeto dura cerca de 4 horas, fica hospedada na casa da coordenadora pedagógica que lhe oferece estadia durante os dias que precisa trabalhar. Quando é possível almoça e após o almoço pega outra embarcação para chegar até a ilha onde fica localizada a escola.

Todos esses contratempos, com os deslocamentos são ainda mais agravados com um problema de saúde que a professora apresenta, trata-se de uma trabalhadora de 60 anos, que, muitas vezes, fica sem poder ir ao trabalho devido às complicações em sua saúde. Além do mais, os professores que trabalham no campo não contam com nenhuma ajuda de custo para os gastos com deslocamentos.

A professora apresenta facilidades em fazer a relação de escalaridade em suas aulas. Na primeira aula, que pôde ser acompanhada antes da pandemia, a docente trabalhou com os alunos do 6º ano o conteúdo sobre “enchentes nas grandes cidades”, uma ótima oportunidade para se trabalhar a questão socioambiental e a relação de outros sujeitos com as precipitações no período chuvoso da região.

Sabemos que vários motivos levam à opção pelo magistério como profissão, por isso, buscamos questionar com os professores se a carreira docente foi a primeira opção profissional. O professor disse que sim, questionado pelos motivos que o levaram a lecionar geografia, ele relata “porque eu gosto e me identifico com a disciplina. Além disso, a geografia proporciona uma análise concreta do espaço geográfico e suas atribuições” (Professor entrevistado).

De acordo com o professor, suas experiências vividas o levaram a optar pela geografia, também contou com a influência de alguns membros de sua família que exercem a profissão docente. O participante da pesquisa entrou no campo da geografia escolar por gostar e se identificar com a disciplina e por lhe proporcionar a análise do espaço geográfico.

No entanto, a professora respondeu que a carreira docente não foi sua primeira opção, segundo ela, escolheu a geografia pelo fato de a sociedade se encontrar em transformação constante e por meio da geografia passa a entender a sua função na sociedade. Embora não tenha sido sua primeira escolha, a professora veio a exercer a docência com muito empenho e dedicação, como afirma Portugal (2013) tornar-se professor vai além de um desejo ou uma escolha é um exercício, uma aprendizagem que se desenvolve na experiência. É claro que apesar de superar desafios, de maneira alguma se deve romantizar as dificuldades enfrentadas na profissão docente.

Marcos Couto (2015) chama atenção acerca da precarização das condições de trabalho docente nas escolas públicas o que demonstra a fragilidade do sistema. Essas fragilidades se acentuam ainda mais quando observamos os professores do campo, é inadmissível o que esta professora precisa enfrentar no dia a dia de seu trabalho, a começar pela falta de incentivo e valorização dos professores lotados nas escolas rurais.

Além disso, ao chegar ao ambiente de trabalho, são obrigados a enfrentar as péssimas estruturas do local em que se ministram aulas e também a ausência de recursos didáticos. Temas como participação coletiva, democratização e valores de autonomia tem ganhado ênfase nas discussões sobre educação, porém, as mudanças que se propõem ao ensino não demonstram esses valores, pois “tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Em uma segunda subcategoria buscou-se investigar como os professores organizam seu trabalho didático e suas práticas em sala de aula. Essa subseção contempla as informações acerca do fazer pedagógico dos dois professores de geografia, objetos dessa análise. Na observação participante e nos questionários notamos que algumas informações sobre o trabalho docente vão além do processo formativo ou do lugar onde vivem, mas são materializados e observados em suas práticas.

Analisamos as práticas dos docentes, no que concerne à organização do trabalho e como estruturam os conteúdos curriculares, com o intuito de entender como a geografia é concebida e ensinada no interior da sala de aula, sobretudo para compreendermos como a geograficidade desses sujeitos reflete no trabalho docente, realizado no cotidiano dessas escolas. Sabemos que o trabalho docente não é algo simples e requer conhecimentos que “favoreçam uma ação docente e que garantam a aprendizagem de conceitos e temas da Geografia no espaço escolar” (PORTUGAL, 2013, p. 283).

Para analisar as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas ribeirinhas pesquisadas indagamos primeiro acerca do tempo e de como planejam suas atividades durante a semana. O

professor disse que planeja suas atividades diariamente, para ele, o planejamento diário é mais favorável, pois como vimos, esse professor reside próximo à escola, o que lhe traz mais vantagens no que diz respeito à redução de tempo de deslocamento e de gastos.

Por sua vez, a professora reserva os finais de semana para planejar suas atividades “eu faço meu trabalho nos finais de semana, pois no interior não tem computador” (Entrevistada). Por ficar hospedada na casa de uma colega de trabalho fica inviável o uso de computador, além do mais, há a demanda de mais tempo de deslocamento da casa até a escola. Para esta professora é melhor que se faça esse planejamento quando está em sua casa, em Belém, apenas nos finais de semana.

Após o tempo que reservam ao planejamento julgamos necessário que falassem sobre os materiais que orientam os professores na organização de suas aulas. De acordo com o professor são livros, sites e os documentos curriculares do estado e do município; a outra entrevistada relatou que organiza suas aulas com base em livros, revistas e no próprio cotidiano de seus alunos.

A partir das respostas ao questionário e das observações realizadas no cotidiano da sala de aula comprovamos que o livro didático é um dos principais recursos que orientam a organização das atividades desenvolvidas pelos docentes, além disso, acatam os objetivos de ensino definidos pelas instituições, porém, cada professor aborda os conteúdos curriculares de geografia a seu modo. Observamos que na organização do trabalho docente são utilizadas diversas estratégias metodológicas, identificamos algumas maneiras de realização das aulas, como, por exemplo, aulas expositivas orais que. De acordo com Portugal (2013, p.285),

Embora seja rotulada como um método tradicional de ensino, a aula expositiva depende muito da habilidade do professor em conduzir a exposição, estabelecendo um diálogo com os alunos e assim, garantindo a participação, envolvendo a turma e valorizando as experiências e histórias dos alunos, ao relatarem fatos e acontecimentos relacionados ao conteúdo trabalhado.

Na prática do ensino de geografia é importante construirmos sentidos aos conceitos científicos, um passo nessa direção é a reflexão sobre nossas práticas, pois os conteúdos, os conceitos geográficos devem ser relacionados ao contexto em que os alunos fazem parte, ao modo como vivem e produzem determinados espaços e as relações destes com os elementos que compõem sua geograficidade.

Como visto, alguns fatores são importantes para o trabalho docente, como os conhecimentos pedagógicos, as concepções pedagógicas que norteiam as aulas, o conhecimento da própria disciplina e o que se deve ensinar sobre ela. A respeito do que deve

ser o tema central nos estudos geográficos, buscamos em autores como Santos (2001). Para ele, o tema central da geografia deve ser o conjunto indissociado de objetos e ações. Estas partem do homem como resultado das demandas naturais ou artificiais, não restringindo-se apenas ao homem, mas também às instituições. Já, os objetos, são tudo o que há na superfície terrestre, alterados de acordo com as necessidades ambientais, técnicas, econômicas da sociedade (SANTOS, 2001).

Ademais, Milton Santos (2001), também traz a ideia de totalidade-mundo, ou seja, o espaço geográfico uno e total, formado pelos sistemas de objetos e de ações indivisíveis. Assim, essa reflexão nos leva a defender que o ensino de geografia leve isso em consideração, a de que a disciplina deve “permitir ao aluno perceber a sociedade em sua essência e a transformação dos fixos e fluxos por aqueles que constroem esse espaço” (SACRAMENTO, 2015, p.13).

Assim como em Lacoste (2012), os estudos geográficos devem estar conectados às práticas sociais em diversas escalas. Consoante isso, Moreira (2017) propõe como tema as práticas e saberes espaciais. Assim, a reflexão acerca do que os autores mencionados propõem, nos permite entender a importância dos conceitos a serem trabalhados do ensino relacionado às questões da prática cotidiana e do entendimento dos fenômenos geográficos, o significado e as implicações desses no lugar em que vivem.

Nesse sentido, indagamos sobre o que avaliam de mais importante a ser ensinado, o que mais têm enfatizado no ensino da disciplina. De acordo com o professor, “o reconhecimento do espaço e a noção do que até as mínimas coisas feitas no cotidiano podem ser estudadas”. Para a professora, “as realidades dos alunos e as relações sociais em diversas escalas”.

Na resposta do professor fica clara a importância da Geografia na construção de uma visão espacial, do reconhecimento da espacialidade, uma disciplina capaz de formar e fomentar no aluno a consciência de que está no espaço e que também faz parte dele. Uma geografia como construção do espaço pelo homem, a partir das relações que estes exercem entre si e com a natureza pelo trabalho. Um conhecimento presente nas relações cotidianas como condição de suas existências, a geograficidade.

Por sua vez, a professora também atenta para as realidades dos alunos e considera como importante às relações sociais nas diversas escalas. É fundamental que os alunos compreendam sua realidade local A geografia em seu cotidiano e também como esse entendimento, leva a uma visão e consciência de que são sujeitos pertencentes a uma realidade global, a uma sociedade.

Buscamos compreender o que, na avaliação dos professores colaboradores, interfere de forma negativa na aprendizagem dos alunos: “a falta de materiais adequados, bem como, por exemplo, os livros, a infraestrutura da escola também” (Entrevistado). “A falta de recursos como TV, internet, data show, nós sabemos que os alunos querem novidades” (Entrevistada). Essa falta de recursos é um fato marcante na realidade das escolas, devido a isso, a maioria das aulas fica centrada na oralidade do professor, haja vista que as escolas não possuem recursos para a uso de projeção de slides ou o uso de vídeos.

As aulas ficavam centradas na exposição oral, porém, os professores buscavam sempre estimular a participação dos alunos, o professor costumava levantar os conhecimentos prévios dos estudantes e demonstrava preocupação com a aprendizagem de seus alunos, sempre buscava a participação deles nas aulas, instigando com perguntas acerca do tema.

As aulas do professor ficavam centradas na abordagem do conteúdo, ele começava por fazer uma chamada pelo nome dos alunos das turmas, em seguida, escrevia no quadro um resumo do conteúdo que seria abordado na aula. Em uma dessas aulas observadas, o tema era “Paisagem e espaço geográfico”. Após os alunos terminarem de copiar, lançava para a turma alguns questionamentos como: o que entendem por paisagem? E espaço geográfico? Alguns alunos respondiam de forma tímida aos questionamentos, o professor, a partir das respostas, ia instigando com outras novas perguntas. Durante a explicação do conteúdo curricular, o professor buscava exemplificar usando algo do dia a dia dos seus alunos. Em seguida, pediu que fizessem uma atividade do livro e a leitura de um texto.

As aulas da professora também costumavam ser expositivas, em uma dessas aulas observadas, ela começa escrevendo um resumo do conteúdo no quadro, que no caso foi “Paisagem”, informa que trabalhará com a leitura de textos. Após os alunos terminarem de copiar, ela distribuiu na turma um texto para cada aluno sobre as enchentes nas grandes cidades, foi dado um tempo para que lessem sozinhos e treinassem, após esse momento, cada um teve que ler em voz alta para a turma. Segundo a professora, essa metodologia seria para todo o semestre, pois os alunos do 6º ano apresentavam grande dificuldade na leitura.

As dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos são apenas uns dos problemas enfrentados pelos professores de geografia, o que tem levado a dificuldades em atingir os objetivos em seu trabalho docente em escolas públicas (COUTO, 2015). Ademais, a realidade da educação pública em nosso país tem dificultado aos professores o enfrentamento desses problemas, como “baixos salários e muitas aulas, muitos alunos em sala, ausência de bibliotecas e de materiais didáticos, falta de coordenação pedagógica, organização do tempo-espaço escolar” (COUTO, 2015, p. 109).

Uma terceira subcategoria do questionário refere-se à aproximação do ensino à geograficidade dos alunos, além das respostas ao questionário, nas observações buscou-se identificar como era feita a relação entre os conteúdos da disciplina e a geograficidade, também analisar quais as concepções que os professores têm de si mesmos enquanto docentes de geografia de escolas ribeirinhas.

Diante disso, indagamos se conseguem utilizar elementos da vida cotidiana dos alunos nas aulas, o professor afirmou que sim, “o espaço ribeirinho exemplificando os seus diversos aspectos, tais como seu modo de falar, de se locomover, seu modo de vida, os elementos da natureza, etc.” (Entrevistado). A professora também afirma que “sim, meio ambiente, como cuidar dos rios, a cultura, as paisagens, etc.” (Entrevistada).

Constatamos que o professor contextualiza os conteúdos ensinados com o repertório de saberes cotidianos, saberes práticos. Algumas vezes, por meio da criação de diálogos com os alunos, buscam aproximar o tema trabalhado na aula com as experiências e vivências dos discentes. Acreditamos que ser e viver no espaço ribeirinho facilita essa articulação por parte do professor, o fato de conhecer muito bem a realidade local, os espaços, a vida na comunidade às margens dos rios ajuda na exposição e relação com a geograficidade dos ribeirinhos.

A professora utiliza os conhecimentos e os elementos da vida dos alunos para estabelecer a relação com o meio ambiente, a importância do cuidado e da preservação da natureza.

Assim, buscamos entender como se veem na condição de professores de escola ribeirinha, A resposta do professor é marcada por sua identidade de morador de comunidade ribeirinha, em que suas vivências são impressas no modo de ser e de realizar o trabalho docente, “em primeiro lugar, me sinto honrado de fazer parte desse espaço e poder contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos, até porque sou ribeirinho e sei das dificuldades enfrentadas” (Entrevistado).

O pertencimento ao local tem possibilitado ao professor uma articulação com o contexto dos alunos, os conhecimentos que adquiriu na graduação atrelado aos conhecimentos e experiências vividas, tem lhe ajudado nessa articulação, o que qualifica o seu trabalho docente. Podemos observar em suas aulas, ao explanar o conceito da categoria “paisagem” ele buscava usar como exemplos elementos do espaço vivido pelos alunos, como o rio, a floresta, as palafitas, notamos grande aproximação do professor às concepções de Milton Santos acerca dos conceitos e categorias da geografia.

Ao afirmar que conhece a realidade local, os modos de vida, as dificuldades enfrentadas, a professora tem a visão de si “como uma batalhadora, mesmo com poucos recursos fazemos os nossos alunos aprender” (Entrevistada). Ela acredita que para realizar um trabalho pedagógico, que parta da vivência dos alunos é importante o uso de diferentes recursos didáticos, a carência destes dificulta a aprendizagem, no entanto, com todas as dificuldades consegue fazer os alunos aprenderem.

Observamos que enquanto o professor local utiliza de suas vivências como morador para envolver os estudantes, a professora também usa, mas para apresentar seu testemunho, sua própria trajetória de “sucesso” alcançado pelo empenho. Então temos aqui dois horizontes possíveis de enraizamento, de aproximação da realidade. Enquanto o primeiro está enraizado na ambiência, no cotidiano do lugar, em algo mais concreto e materializável, a segunda está centrada num elemento mais subjetivo, isto é, de seu empenho, de sua batalha, de alguém que, assim como os ribeirinhos, também é periférico.

Para realizar uma prática de ensino que parta da geograficidade de seus alunos e da comunidade é necessário que se considere o contexto em que a escola está inserida, em vista disso, buscamos indagar com os professores quais as especificidades ou particularidades de uma escola ribeirinha. Para o professor

Um ponto a ser levado em conta, primeiramente, é que a escola ribeirinha é bem diferente de uma escola urbana. Então, os profissionais têm que conhecer o espaço ribeirinho e fazer parte do mesmo para saber o cotidiano da comunidade e de seus alunos, e depois criar um projeto que leve em conta o espaço e seus agentes, porque em uma escola ribeirinha os laços de afetividade, a empatia se tornam mais forte, relações que vão desde o barqueiro até o diretor (Entrevistado).

Essas relações denotam grande pessoalidade, pois são pessoas que se conhecem e se cruzam no dia a dia, não apenas nas relações de trabalho, mas na vida cotidiana, o que tornam essas vidas interdependentes. Essa característica distingue essas escolas das escolas urbanas, em que ninguém domina o universo de práticas do outro que está ao seu lado, pois no contexto das escolas ribeirinhas, as espacialidades são marcadas pelas práticas sociais e de trabalho conhecidas por todos. A professora em sua fala também ressalta essa diferença, segundo ela, ensinar em escola ribeirinha “é mais tranquilo, os alunos respeitam mais os professores, dando atenção nas aulas” (Entrevistada).

Trabalhar com os conteúdos geográficos, tendo em vista o contexto dos alunos, é uma maneira de dar sentido ao ensino dessa disciplina para esses sujeitos, como os professores

dizem acima, a escola ribeirinha é bastante diferente da escola urbana, tendo isso em mente, não podemos ensinar uma geografia distante da realidade em que se vive.

O professor enfatizou as relações entre os sujeitos, os comunitários, os alunos, a equipe escolar. Essas relações ocorrem com mais frequência e intimidade, no âmbito da vida comunitária em que eles vivem, assim como também pelo trabalho comunitário e familiar desenvolvido, pontos que distinguem essas escolas das escolas urbanas. A professora ressalta o relacionamento entre professores e alunos, o maior respeito aos professores e maior atenção às aulas.

Aos professores cabe a tarefa de reconhecer, no cotidiano de seus alunos, elementos de sua geograficidade, dentro de um contexto global. Nesse sentido, é importante que o professor adote uma postura crítica e de pesquisador dentro dessas escolas ribeirinhas, para que, por meio de seu trabalho, possa abrir possibilidades de tornar o ensino de geografia mais coerente.

Ao trabalhar em comunidades tradicionais, os professores, de certo modo, relacionam o ensino ao que tem de específico no local. Desse modo, as práticas e saberes dos alunos em suas relações cotidianas, sua cultura e sua luta pela existência, frente às desigualdades e ao descaso dado pelo poder público, quase sempre, são trabalhados nas aulas de geografia. A geograficidade de um grupo deve ser considerada não no sentido de supervalorizar suas especificidades, mas de fazer com que os alunos compreendam o potencial educativo de seus saberes e práticas.

Dessa forma, defendemos que é preciso conhecer as relações dos alunos em sociedade e com o meio, reconhecer suas vivências em comunidade, seus contextos familiares, as práticas domésticas, as relações de trabalho. Assim é possível que o ensino de geografia ofereça aporte para que os alunos se apreendam como sujeitos de seus espaços, possuidores e construtores de conhecimentos.

Entretanto, ressaltamos a necessidade de pensar a geograficidade para além da relação com o local, com o vivido. Por isso um pensar escalar para entender que o sujeito ribeirinho demanda um conhecimento local, mas que esteja ancorado numa leitura global de mundo, para que ele não fique alijado do mundo que faz parte. Esta visão de totalidade é importante, ela é geograficidade também.

Vimos que os professores no seu trabalho docente têm como principal instrumento o livro didático, também que esses docentes obedecem às deliberações de um currículo e um plano gestor que orientam seus trabalhos, como e o que devem ensinar na disciplina, assim, analisaremos no próximo tópico, qual a geografia que se apresenta na matriz curricular e no livro didático.

4.2 A matriz curricular e o livro didático

A luta pela educação pública gratuita e de qualidade deve ser evidente, sobretudo pela configuração que temos nos dias atuais, permeada por contradições, especificidades e limitações. O momento atual é decisivo para o debate e compreensão dos interesses que permeiam a educação pública para os próximos anos. Girotto (2017, p. 436) ressalta que estamos diante, não apenas de uma disputa ideológica, “o que estamos verificando com exemplos cada vez mais evidentes é um avanço dos diferentes processos de privatização da educação pública no Brasil, que tem nestes sujeitos ocultos os seus principais agentes”.

Os serviços públicos estão no alvo das políticas de privatizações, dentre esses, a educação pública. Em vista disso, nota-se o aumento dos interesses dos grupos econômicos em exercer a dominação sobre o discurso de como deve ser o ensino público no Brasil, buscando definir os conteúdos a serem ensinados, as práticas e formas de gestão das escolas. (GIROTTI, 2017)

Há que se pensar também nas finalidades que as escolas assumem, nota-se que alguns problemas trazidos para dentro da escola, como os dilemas contemporâneos do capitalismo, são muitas vezes ignorados, ou, quando muito, as soluções são buscadas apenas pelas práticas pedagógicas. São observados interesses bastante claros rumo a uma formação dos sujeitos, o que tem levado a graves problemas como, “a meritocracia, as avaliações verticais, a quantificação-controle dos resultados, o neotecnicismo e a redefinição do papel do professor.” (ANDRADE, 2014, p. 3)

É mister que os professores resistam a esse projeto de educação e busquem participação no processo político, para isso, fazem-se necessárias as problematizações e a tomada de consciência. Andrade (2014) afirma estarmos diante de uma discussão conflitante acerca da finalidade da educação nos dias atuais, em que a concepção que predomina é conivente com as exigências do capital.

Essas políticas postas verticalmente aos docentes têm interferido no cotidiano das escolas, sobretudo no ensino de geografia. As políticas educacionais de cunho neoliberal impõem um ensino desvinculado da crítica social. Observa-se também uma apropriação do conceito de “cidadania” para os moldes do Estado neoliberal e uma organização do ensino ancorado nas competências e habilidades que tem servido de base para os currículos estaduais e municipais.

Claramente vemos que para os órgãos nacionais, o objetivo da educação é a formação do sujeito para o mercado de trabalho. A produção de capital humano fica ainda mais notória quando a escola é colocada como a responsável por fazer com que os sujeitos aumentem de nível socioeconômico e pelas desigualdades sociais. Na conjuntura escolar também está cada vez mais forte a regulação docente, que devem atingir determinadas metas, assim, são responsabilizados pelos índices de reprovações.

De acordo com Andrade (2014), essas ações aparecem de formas sutis e ganham corpo através da imposição de valores e recompensas, por meio da busca pelos melhores índices e do alcance de metas. Assim, as melhores escolas serão aquelas que mais aprovam, as mais qualificadas no Ideb.

Quando analisada, cuidadosamente, notam-se propostas curriculares permeadas por concepções de habilidades e competências, o que serve de apoio para as avaliações de desempenho, colocando os professores em uma camisa-de-força (ANDRADE, 2014).

ao basilar em competências a matriz formativa, induz ao professor, de forma autoritária, a um rele desempenho técnico, pois o discurso em debate é induzido aos currículos desde a década de 1970, auge do tecnicismo, e reformulado a priori pela incorporação dos princípios neoliberais neotecnicistas (ANDRADE, 2014, p. 7).

A pedagogia das competências é determinada e autenticada pelos seus objetivos e os seus resultados produzidos, carrega certo pragmatismo ao ensino. Essa pedagogia tem como finalidade a reordenação da relação entre escola e emprego, a institucionalização de novas formas de educar os trabalhadores, no âmbito das políticas neoliberais pós-modernas, não se restringindo à escola, mas instalando-se nas práticas sociais que também são uma forma de educar os sujeitos. (RAMOS, 2012)

Observa-se que as propostas curriculares postas atualmente estão cada vez mais atreladas ao tecnicismo e às abordagens racionalistas e positivistas. Essas abordagens podem ser uma repaginação da concepção tyleriana de currículo, assentada na determinação de objetivos de aprendizagem e comportamentos e na avaliação como mecanismo de controle. (COSTA, 2019)

O currículo tem se atrelado à práticas antidemocráticas, incorporam os objetivos das classes hegemônicas ao cotidiano das escolas, e por consequência, refletem nas práticas dos professores. Devemos ficar atentos ao que está implícito nesses documentos, o que não vem escrito nos currículos, mas está aí permeando. Assim, cabe-nos questionar o que a matriz curricular municipal reflete.

O currículo do município de Cametá, como fora visto, comunga com a Base Nacional Comum Curricular, estabelece almas aprendizagens essenciais para os estudantes desenvolverem ao longo da Educação Básica. Segundo o documento, seu objetivo é

fundamentar, nortear e auxiliar o fazer pedagógico, compartilhando seu esforço diário de fazer com que os nossos estudantes se apropriem dos conhecimentos necessários, definidos pelo Ministério da Educação para o Brasil, sob a égide da Base Nacional Comum Curricular e documento Curricular do Estado do Pará (p. 27-28).

Os organizadores curriculares seguem o documento da BNCC, acrescidas de orientações metodológicas para cada componente curricular. O texto do documento curricular reserva alguns tópicos para tratar, especialmente, do aprender e ensinar por competências e das tecnologias e cultura digital. De acordo com o texto do documento,

o organizador curricular manterá a estrutura da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, por considerar que é o documento macro, apontando as diretrizes, oferecendo as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes, tanto no que se refere às práticas de linguagens, quanto as unidades temáticas, em cada componente curricular. Além disso, precisamos considerar os objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades (p. 29).

A estrutura dos eixos temáticos do documento curricular foi feita com base no modelo retirado da BNCC, essa própria estrutura nos abre a discussão para o questionamento, pois, observa-se um claro alinhamento às políticas de regulação e avaliação, baseada na definição de objetivos. Nessa perspectiva, Costa (2019, p. 97) afirma que “o controle restringe possibilidades de diálogo, tende a favorecer a manutenção do status quo, além de operar a redução da escola a formas de reprodução da sociedade classista e negligenciar o que é produzido no âmbito da escola, por professores, estudantes e comunidades.” Segundo o texto do documento:

os eixos temáticos visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania levando em consideração as características regionais e locais (p.X).

O texto da Base rejeita a ideia de que é um currículo, mas que de certa forma, deseja nortear a padronização dos currículos das escolas do país, por meio de habilidades que os alunos devem adquirir em cada ano de estudo. Dessa forma, dá margem para uma redução da pluralidade no ensino em nosso país. Além disso, a Base enfatiza sua importância enquanto

documento decisivo na educação, na formação de professores, na construção de conteúdos e na avaliação. (COSTA, 2019)

Para Costa (2019); a Base produz toda uma perspectiva de controle e apesar de utilizar argumentos de flexibilidade reforça um panorama de desigualdade. Reiteramos que, para além da crítica da sociedade de classes, é necessário que a escola tome como ponto de partida o conhecimento científico, mas que este converse com os conhecimentos e práticas sociais e espaciais dos seus alunos.

Assim, no currículo analisado, permaneceu, quase que de maneira total, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades da Base, apenas algumas outras habilidades foram acrescentadas. Também foram inseridos alguns eixos temáticos retirados do Documento Curricular do Estado do Pará. Desse modo, observamos pouca inovação em relação ao documento da Base Nacional e a essência do ensino continua balizada por políticas neoliberais e essas políticas acabam incidindo na geografia escolar que se ensina.

Em relação ao componente curricular Geografia, este se encontra no caderno destinado às Ciências Humanas e suas Tecnologias, juntamente com História e Estudos Amazônicos. Segundo o documento, “o ensino desta deverá primar pela formação do conceito de identidade através da compreensão perceptiva da paisagem vivenciada individualmente e coletivamente nas relações com os lugares, os costumes e da memória social” (SEMED, 2019, p. x)

A geografia aparece como está na BNCC, fracionada em 5 unidades temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial, Natureza, ambientes e qualidade de vida. Assim, no currículo, esse componente curricular deve estar alinhado às competências gerais da educação básica e às específicas das Ciências Humanas.

De acordo com Costa (2019), os argumentos em favor da BNCC ignoram as discussões acadêmicas do ponto de vista curricular e geográfico, quando isso ocorre, os argumentos são apenas reproduzidos sem um aprofundamento crítico. É importante termos em mente que a BNCC está estreitamente ligada a políticas que negligenciam a democracia, que restringem as diferentes formas de visão de mundo, que submete os variados modos de existência. Assim, os objetos de conhecimento e as habilidades são postos sem deixar margens para variações.

Diante disso, Giroto (2017) ressalta o caráter combativo que a geografia tem assumido ao longo dos anos, materializada na Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), esta tem buscado sempre o questionamento das propostas de currículo para o ensino de

geografia, construídas e implementadas sem a contribuição dos diferentes sujeitos. Assim tem sido frente ao debate sobre a Base. Para o autor

esta combatividade cumpre função fundamental diante de um contexto de precarização do trabalho dos professores e professoras de geografia que também se realiza a partir de políticas curriculares com um claro viés tecnicista, seja na universidade, seja na escola básica e por isso representa um importante movimento que articula a luta política com o compromisso de elaboração de uma Educação Geográfica que contribua para a construção de uma educação de qualidade para todos (GIROTTI, 2017, p. 420-421).

O texto sobre o componente curricular Geografia coloca em primazia que o ensino deste deve ser fundamental para formar o conceito de identidade, por meio da percepção da paisagem que deve ser vivenciada, individual e coletivamente, nas relações cotidianas. Acerca do assunto, Andrade (2014) questiona

como exercer o distanciamento de questões tão latentes ao espaço vivido? Seria pertinente apenas ater-nos à percepção geográfica fundada na concepção do indivíduo para pensarmos geograficamente? Além disso, a espacialidade diferencial em Lacoste (idem) ainda não foi o bastante para a recomposição do conhecimento geográfico? Ou a geografia dos professores ainda não cessa de persistir seu enfadonhismo?

Para Andrade (2014) seria interessante se o currículo colocasse a necessidade da leitura de mundo através do aprofundamento conceitual e histórico e do aprofundamento dos problemas colocados pela prática social.

Nessa discussão sobre currículo faz-se necessária a reflexão acerca do livro didático. De acordo com Vitiello e Cacete (2021), o currículo materializa-se na sala de aula através do uso do livro didático adotado. O livro didático é uma ferramenta pedagógica, produto de determinadas culturas e de conhecimentos científicos condizentes ao período histórico e espaço em que são produzidos.

O livro didático, por muitas vezes, tem a tendência de tornar o ensino padronizado, com linguagem que ora atende uns, ora exclui outros. Para vários professores torna-se o instrumento pedagógico mais viável, pois muitos não conseguem com tanta frequência criar seus próprios materiais de apoio, devido à falta de tempo. No caso dos professores do campo, muitos deles não têm a formação na área em que lecionam, assim, o livro para esses é importante para facilitar a elaboração de suas aulas.

O livro didático, ao passo que é um instrumento que facilita o trabalho docente, pode também prejudicá-lo, pois os professores tendem a depender deste recurso e reproduzir

valores e ideais presentes neles. É o que se observa desde os primórdios em que foram produzidos em nosso país no período colonial. Os primeiros autores faziam parte de uma elite intelectual e tinham fortes vínculos com a política educacional realizada pelo Estado naquela época, dessa forma, os livros didáticos desempenharam papel importante na consolidação e reprodução de um ideal de nação no século XIX, com a disseminação de valores, a imposição de um idioma (VITIELLO; CACETE, 2021).

No caso os livros didáticos de geografia exerceram papel importante na construção de projetos e imaginários ligados aos dominantes. Os livros da disciplina foram fundamentais na propagação de imaginários e formas de ver o Brasil e desempenharam papel decisivo na afirmação da identidade do povo brasileiro (FRANÇA; CARVALHO, 2015).

Em contraponto, também surgiram autores que eram contra as ideias dos grupos hegemônicos e a influência direta do Estado e da igreja católica na construção dos livros didáticos e apesar de defenderem um ensino sem dogmas, eram assentados no positivismo. Embora os livros didáticos estejam presentes no ensino há vários anos, foi somente a partir da década de 1970 que os pesquisadores passaram a analisá-los com mais afinco.

É importante ressaltar que, historicamente, os livros didáticos têm passado por consideráveis mudanças por meio de políticas desenvolvidas pelo Estado. Entretanto, a promulgação de decretos e leis que estabelecem os critérios de avaliação e escolha de livros tem sido uma forma de o Estado se fazer presente nos processos de elaboração.

No período da ditadura militar, muitas obras didáticas e algumas disciplinas escolares eram usadas como um meio de transmissão de ideais burgueses. Nesse momento da história de nosso país, o ensino deveria promover o desenvolvimento econômico, industrial e tecnológico, também calar as vozes de líderes opositores.

O Golpe Militar de 1964 era justificado por seus defensores como se fosse uma revolução frente às revoltas, ameaças de greves e lutas de classes, os indígenas eram vistos como primitivos, selvagens, já mulheres, idosos e negros sofriam com a discriminação. “Essa visão foi dominante durante décadas nos livros didáticos de Geografia, mesmo antes dessa ditadura” (VITIELLO;CACETE,2021, p. 13).

Nesse cenário político, até mesmo as editoras se sujeitavam a obedecer às instruções feitas pelo Estado, através da formulação de um currículo mínimo. A influência do governo sobre os conteúdos dos livros didáticos passou a ganhar novo rumo com o fim do regime militar da década de 1960, com a passagem à democracia, muitos pesquisadores começaram os debates sobre as obras pedagógicas.

Apesar do avanço na democracia, os professores passavam pela ilusão de que escolhiam os livros com os quais desejavam trabalhar, estes eram facilmente enganados pelas propagandas das editoras. Ademais, as coleções de livros didáticos passavam pela supervisão dos governos federal e estadual, por meio de comissões avaliadoras, compostas por uma equipe técnica, assessores e outros, que na maioria das vezes, pouco entendia da educação (VITIELLO; CACETE, 2021).

Dessa forma, o Estado assumiu a centralidade na política de distribuição dos livros didáticos, aumentando os investimentos da produção desses materiais. Por conta disso, Vitiello e Cacete (2021) ponderam que a centralidade do Estado fez com que as avaliações fossem uma forma do Estado supervisionar os docentes.

Segundo Almeida e Santos (2019), em seus primórdios, o ensino da geografia estava inserido em um modelo escolar em que os conteúdos geográficos vinham estabelecidos nos livros didáticos usados pelos docentes, os dados eram apresentados de forma descritiva e predominava o ensino enciclopedista e descontextualizado.

De acordo com Moreira (2014), os livros didáticos demonstram a maneira como a geografia escolar se articula aos currículos universitários e aos programas oficiais elaborados para serem seguidos em todo o país. O autor analisa o processo de desenvolvimento dos livros de geografia ao longo das últimas décadas e separa em três fases: a clássica, a de transição e a atual.

A fase clássica tem como exemplo principal a série escrita por Aroldo de Azevedo, “O Brasil e o mundo: O mundo em que vivemos, A terra brasileira, As regiões brasileiras e Os continentes”, sua coleção ganhou várias reedições entre as décadas de 1930 e 1970. Os livros foram feitos para uso no ensino fundamental, anos finais (6º ao 9º ano), publicados pela Companhia Editora Nacional, A Geografia que norteava esses livros era tradicional, baseada na relação do homem com o meio e com os livros didáticos de Aroldo de Azevedo, se inicia o padrão de organização que Moreira chama de N-H-E, importado do sistema francês de ensino (MOREIRA, 2014).

De acordo com Moreira (2014), ao seguir a estrutura N-H-E (natureza, homem e economia), Azevedo organiza os livros em três partes, a física, a humana e a vida econômica. Os primeiros capítulos seguem a visão ptolomaica do universo, em que a Terra é um ente sem luz própria, apresenta-se o conceito e os tipos de climas, em seguida, discorre sobre o relevo, a primeira parte encerra-se com o capítulo sobre a vegetação.

Na segunda parte seguem os capítulos sobre a sociedade, baseados nos Princípios de Vidal, são abordadas as formas de religião, as diferentes formas de vestimentas e de

alimentação, ou seja, as diferentes culturas, formas de ocupação dos solos e desenvolvimento das cidades. Por último, a fase que abarca os aspectos econômicos, os capítulos tratam das atividades econômicas relacionadas com as paisagens naturais e transformadas, a começar pelas atividades agrárias, depois para as industriais e atividades minerais e por fim as atividades de transportes. (MOREIRA, 2014)

Na fase de transição, a paisagem não é mais o elemento de agregação, a estrutura fragmentária de acamamento simples prevalece em relação à de acamamento piramidal (MOREIRA, 2015). Para esse momento de passagem, Moreira (2014) cita o livro *Geografia*, de Guiomar Azevedo e o livro *Investigando o ambiente do homem*, de Zoraide Beltrame. Segundo Moreira (2014, p. 102)

O *Geografia* de Guiomar Azevedo é um livro organizado no esquema do arquétipo ptolomaico com a estrutura clássica N-H-E segundo o formato de camadas autônomas das geografias setoriais. E *Investigando o ambiente do homem*, de Beltrame, é um livro organizado no esquema do arquétipo estraboniano, com a estrutura N-H-E às necessidades discursivas dos tempos mais recentes.

Na terceira fase, das inovações, ocorre o surgimento de inúmeros livros didáticos a partir da década de 1980, aos poucos, o arquétipo estraboniano-ptolomaico e o N-H-E vão perdendo força nos livros didáticos. O ponto comum dessas obras é o caráter informativo, em detrimento do formativo do ensino, ao analisar esses livros, Moreira (2014) nota uma mudança radical de estrutura e de enfoque teórico-conceitual.

Há em comum, entretanto, a passagem da função de formar para informar. E a coincidência correlata do abandono da paisagem como categoria da leitura geográfica do mundo real. É assim que toda a bibliografia da terceira fase se pauta pelo objetivo de passar ao aluno a informação das novas formas de abordagem científica dos fatos ocorrida em cada campo de geografia setorial (MOREIRA, 2014, p. 109).

Da primeira até a terceira fase, o que se observa foi uma progressiva diluição da paisagem e do espaço, o que levou à fragilidade epistemológica da ciência geográfica. Segundo Moreira (2014), o que diferencia os livros didáticos de geografia, dos antigos aos mais recentes, é que, primeiramente, a paisagem é substituída pelo espaço, os livros mais antigos são caracterizados pelos discursos da paisagem, os da transição são discursos do espaço e os da fase das inovações são os discursos da técnica.

Independentemente das concepções de geografia nas escolas, o jeito mais comum de ensinar geografia tem sido através do discurso docente e do livro didático (ALMEIDA; SANTOS, 2019). Por isso, é de grande importância o processo de escolha do livro didático

pelo professor, nesse processo é imprescindível à observação da linguagem dos conteúdos e os exercícios que atendam às necessidades dos alunos. De acordo com Almeida e Santos (2019, p. 44)

O grupo de docentes de Geografia na tarefa de selecionar o livro didático necessita organizar critérios específicos para atender ao que os discentes necessitam obter como aprendizado na disciplina. Para isso, os docentes precisam dominar não só os assuntos, mas também em que os discentes têm apresentado maiores dificuldades, para que o livro didático possa ser um instrumento que poderá auxiliar o discente e o docente nas aulas.

Nas escolas onde a pesquisa foi realizada, os livros didáticos utilizados pelos docentes são da editora Saraiva, da coleção “Geografia, Território e Sociedade” elaborada para o ensino fundamental, anos finais (figura 16).

Figura 16 - Livros do 6º e 7º ano



Fonte: Acervo pessoal, 2020.

Os livros foram enviados pela secretaria de educação do município, os professores alegaram que não participaram da escolha dos mesmos. Esse fato é muito comum nas escolas localizadas no campo, os professores constantemente queixam-se de não serem consultados para a seleção das coleções que são usadas, e quando recebem os livros, normalmente é o que “sobra” das escolas da cidade.

Esse fato é um dos problemas que os professores de geografia enfrentam, pois é fundamental que utilizem livros didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, de acordo com o contexto das escolas. É importante que os livros contemplem o que se espera para o ensino de geografia, que contenham imagens e mapas para serem utilizados como fontes pedagógicas para o conhecimento pedagógico do mundo e do local em que vivem.

Em entrevista com os docentes de geografia relataram que a cada três anos acontece um encontro para a escolha dos livros didáticos a serem adotados pelas escolas, entretanto, acaba sendo apenas por protocolo, pois os livros que chegam às escolas não são os que eles escolhem, “infelizmente não é algo do interesse dos governantes”. Fato que vai de encontro com o que o próprio PNLD apregoa

Escolher os livros que serão utilizados pelos próximos anos é um símbolo da força e da autonomia que a escola possui. O processo de escolha do livro didático envolve duas etapas: a análise das obras aprovadas pelo Ministério da Educação disponíveis no Guia do PNLD e o registro das coleções escolhidas pelo corpo docente de cada escola. São ações sérias, que precisam ser realizadas conscientemente e de forma democrática em cada unidade escolar. O processo de escolha deverá ser realizado a partir de uma reflexão coletiva, com base nas orientações constantes no Guia do PNLD. (PNLD, 2019)

A coleção que as escolas adotam é de autoria de Elian Alabi Lucci, Anselmo Lázaro Branco e William Fugii, os livros foram elaborados e organizados de acordo com o que se exige na Base, busca atender as competências e habilidades já propostas pelo documento da BNCC. No volume dedicado ao 6º ano são trabalhadas categorias e alguns temas estruturantes como: espaço geográfico, paisagem, grupos sociais, trabalho, sociedade, recursos naturais e atividades econômicas.

Notamos que o livro do 6º ano trabalha com a ideia de “paisagem natural” e “geografia da natureza”. A primeira unidade faz a abordagem do espaço geográfico (como categoria principal) da paisagem, do lugar e da sociedade. Segue a segunda unidade sobre planeta Terra, essa unidade, segundo os autores, está na área de abrangência da geografia da natureza, são explanados os movimentos da Terra, orientação e representação do espaço geográfico. Em seguida, a unidade da formação da Terra, sua estrutura, o relevo e seus agentes modificadores. Posteriormente, a atmosfera, o tempo, o clima e as coberturas vegetais. Vem então, a hidrosfera, foco nas águas oceânicas e continentais. Por último, os recursos naturais, o trabalho e as atividades econômicas.

No livro do 7º ano são trabalhadas categorias como território e região, a atenção maior é posta sobre o espaço geográfico brasileiro, são abordadas também noções de poder político, nação e governo. Abre o livro a unidade que trata do espaço geográfico brasileiro, suas paisagens e as divisões regionais. Segue-se a unidade da economia e sociedade brasileira. Então, vem a unidade da urbanização brasileira e dinâmica populacional. Em seguida, o foco é a região Nordeste. Posteriormente o Centro-sul. Por fim, a região amazônica.

A organização dos conteúdos permite notar alguns traços característicos das mudanças nos livros didáticos abordados por Moreira (2014), a exemplo, o abandono da paisagem como categoria principal de leitura de mundo e a explicitude do tema da água. “A água é um capítulo presente em todos os livros do período mais recente. Quando não um tema enfático de um conjunto de capítulos” (MOREIRA, 2014, p. 109)

Ao observar com atenção as unidades temáticas dos livros, sobretudo do 7º ano, notamos a ausência da abordagem do campo biogeográfico, os ecossistemas brasileiros não são abordados em nenhum capítulo específico. O que para Moreira (2014) é o que caracteriza a maior mudança nos livros didáticos mais atuais, pois nas obras em que aparecem as relações ecossistêmicas, é onde o padrão N-H-E mais se dilui como paradigma.

Os conteúdos sobre a Amazônia estão presentes na última unidade do livro, nos capítulos 15, 16 e 17. De forma superficial são abordados temas sobre a organização do espaço amazônico, as dinâmicas da natureza e a economia da região. Três capítulos para falar da Amazônia, mas apenas um parágrafo que aborda o conceito de “povos da floresta” e uma página no final do capítulo 16 aborda a questão dos ribeirinhos atingidos pela barragem de Belo Monte.

Observamos a falta de conteúdos sobre os conflitos na região, sobretudo entre os sujeitos do campo, também a ausência de abordagem acerca da entrada do grande capital nos tempos mais recentes. Os protagonismos sociais, os povos do campo são deixados de lado, os povos tradicionais e suas lutas pela defesa da floresta e de seus direitos.

Por meio da pesquisa foi constatado que o livro didático é o principal instrumento pedagógico utilizado pelos professores, a realidade das escolas acaba não favorecendo o uso de vídeos, entre outros materiais, o que acaba tornando o livro, muitas vezes, o único recurso em que os alunos têm acesso à imagens e mapas. Embora o planejamento das aulas seja ancorado no livro didático, os professores reconhecem que o conteúdo destes é mais direcionado à realidade do espaço urbano e muitas vezes apresentam equívocos como o presente na imagem abaixo (figura17).

Figura 17 - Trecho retirado do livro do 7º ano



Figura 13. Caiçara conduz canoa com turistas em passeio pela Floresta Encantada no rio Tapajós, em Alter do Chão, Santarém (PA), 2017.

Fonte: livro didático, 2017

A imagem está presente no capítulo 15 do livro, com objetivo de tratar sobre a organização do espaço da Amazônia, demonstra os equívocos que podem ocorrer, sobretudo, por serem materiais didáticos produzidos por autores de realidade externa. Na imagem, o ribeirão é chamado de caiçara, porém, ribeirinhos e caiçaras não são os mesmos. Os caiçaras são povos tradicionais que vivem nas áreas litorâneas e em seu cotidiano possuem estreita relação com o mar.

Acreditamos na importância do livro didático para a vida escolar de professores e alunos, cabe aos professores fazerem a relação entre os conteúdos dos livros e a realidade na qual os alunos vivem. A pesquisa defende que os professores precisam fazer o diálogo, a relação entre os conteúdos apresentados pelo livro, em uma linguagem que aproxima da geofricidade, que tenha estreita relação com o trabalho e que não percam de vista as conexões com as diferentes realidades socioespaciais.

Em relação à temática do trabalho, o livro traz este conceito atrelado à ideia de projeto de vida, em que os sujeitos devem fazer suas escolhas alinhadas ao exercício da cidadania. Os textos analisados, presentes nos livros, em sua maioria, trazem uma geografia descritiva, superficial, sem as problematizações que o ensino de geografia deve fazer. Diante desse contexto, o professor é desafiado a problematizar essas informações. Apesar do curto período

observado nas aulas dos professores colaboradores desta pesquisa vimos os esforços dos docentes nesse sentido, mas de forma tímida.

Entendemos que o ensino de geografia pode ajudar os alunos em sua formação social consciente, pode também “levar os discentes a se reconhecerem como sujeitos atuantes no espaço, por meio do lugar, compreender as aparências, ausências e múltiplas manifestações dos fenômenos geográficos” (SUESS, 2016, p. 52).

O ensino de geografia é importante no contexto atual, se este seguir um projeto formativo que tenham claros os conteúdos, para que os alunos possam ser capazes de compreenderem e formarem conceitos. A compreensão e construção dos conceitos geográficos pelos alunos permitem a eles uma leitura espacial crítica e reflexiva, a construção conceitual feita pelos discentes é uma ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento. (CAVALCANTI, 2012).

Não é possível discutirmos o ensino de geografia em escolas ribeirinhas descontextualizado da situação que se encontra a educação pública no país. Couto (2015) discorre sobre alguns problemas no ensino público. O texto está voltado a diagnosticar como se apresenta o ensino público brasileiro nos dias atuais. O autor denuncia a precarização das condições de trabalho que se fundamenta no processo produtivo e reprodutivo do atual modelo de desenvolvimento do capitalismo.

Na conjuntura neoliberal há especificidades como as apresentadas na finalidade de formação do trabalhador flexível e consumidor, tanto nas políticas de currículo e avaliação externa quanto na política positivista da meritocracia. Na geografia, o problema é o desinteresse dos alunos devido à permanência na escola de uma geografia descritiva e enfadonha, produzindo um distanciamento entre os conteúdos geográficos e os saberes e vivências dos alunos (COUTO, 2015).

Diante disso, é imprescindível pensar tanto na pesquisa quanto no ensino, bem como nas políticas de currículo, e refletir sobre o ensino da geografia como meio de enfrentamento da educação neoliberal (COUTO, 2015). O autor afirma que vivemos num processo de universalização da educação básica que na, maioria das vezes, não consideram as adversidades regionais, os diferentes públicos da educação, como pudemos constatar na pesquisa, essa educação que não abarca a realidade, uma vez que não leva em consideração os modos de vida, as culturas e os formas de relações com o trabalho.

Couto (2017) debate sobre o currículo de geografia no contexto de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras políticas neoliberais, com mecanismos de controle do trabalho docente. Cabe pensar que as reformas do currículo vêm com outras

reformas da própria educação, Vale refletir se é possível pensar em uma base nacional considerando as várias especificidades regionais, a realidade das escolas brasileiras é muito diversa, no campo, por exemplo, são várias as especificidades e adversidades encontradas no processo educativo. (COUTO, 2017)

Assim, os professores precisam de uma formação docente autônoma, para que sejam capazes de confrontar e analisar as políticas públicas e que tenham condições de escolher metodologias que levem à aprendizagem dos temas da geografia, também para que possam atuar nos diferentes contextos, onde as escolas se encontram.

Nessa perspectiva de se pensar a educação geográfica dentro da conjuntura política e econômica contemporânea, Porto-Gonçalves (2016) traz ao debate, as implicações que o novo quadro geopolítico coloca para os grupos e classes sociais em situação de subalternização, que quase sempre ficam de fora das análises geopolíticas. O autor enfatiza o papel dos grupos sociais desprezados pela economia, atenta para o fato de que no Brasil e na América Latina estamos diante de um novo processo de exploração e precarização de alguns grupos subalternos, como camponeses e indígenas e outras populações tradicionais.

Porto-Gonçalves (2016) afirma que estamos diante de um processo que valoriza determinados saberes, em detrimento de outros, inferiorizando a cultura e os saberes de alguns grupos sociais. Diante disso, entende-se o ribeirinho como um sujeito social que possui saberes e práticas em sua relação em comunidade e com o meio em que vive, saberes esses que são sempre subjugados em relação aos saberes científicos e urbanos, desde a colonização através do universalismo eurocêntrico e a cosmovisão centrada na modernidade (LANDER, 2003).

Deve-se pensar o ensino em conexão com o mundo vivido e com o mundo em que vivemos, pois não podemos entender o ensino descontextualizado. Rivera (2012), ao discorrer sobre o ensino de geografia no contexto do mundo globalizado, propõe que a mudança deve começar por validar o protagonismo e a participação social para interrogar a realidade vivida em direção à elaboração de opções para essa mudança. É inconcebível que a geografia escolar se desenvolva com a neutralidade, o apoliticismo e a descontextualização.

Nesse sentido, Santiago Rivera (2015) defende uma educação geográfica que vincule a ação pedagógica com a explicação dos acontecimentos próprios da vida cotidiana e com a aplicação de processos formativos coerentes ao tratamento de suas necessidades ambientais, geográficas e sociais. “Es imprescindible dar sentido de actualidad, especialmente cuando se pretende formar al ciudadano para entender el enrevesado mundo vivido y contribuir a promover propuestas de cambio”. (RIVERA, 2015, p. 8)

Diante disso, considera-se importante que o ensino de geografia seja um meio de valorização e fortalecimento dos sujeitos, que prepare os alunos para a crítica social, levando em consideração as práticas e saberes desenvolvidos no cotidiano dos alunos. Assim, as escolas nas comunidades ribeirinhas devem promover uma educação geográfica contextualizada e que vá ao encontro do real vivido e da geograficidade realizada na existência dos sujeitos dessas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na pesquisa buscamos fazer a relação entre a geograficidade ribeirinha e a geografia da escola. Poderíamos ter trabalhado com outros conceitos da Geografia como o de lugar, paisagem ou mesmo o de território, que foi o mais encontrado durante o processo de revisão bibliográfica. Mas, não era o que tínhamos em mente. Nessa busca tive o conhecimento do conceito de geograficidade, primeiro o conceito de Dardel, depois o de Ruy Moreira, que foi o que melhor se enquadrou ao que o projeto almejava. Assim, o conceito de geograficidade nos ajudou a entender e pensar os ribeirinhos, não apenas do ponto de vista de seus conflitos e das dominações impostas e eles, mas também de suas formas de ser e estar no espaço, de serem homens no mundo.

Os ribeirinhos, sujeitos do campo amazônico, que apresentam uma geografia para além do subjetivo, uma geografia construída na existência desses sujeitos concretos, na luta e na vivência em comunidades, mas que também sofrem com as influências de outros atores, como o Estado, com suas dominações e regulações. A geograficidade dos ribeirinhos é repleta de saberes e práticas aperfeiçoadas através dos anos, suas práticas de trabalho carregam uma série de conhecimentos intergeracionais como as técnicas praticadas na pesca, no extrativismo, no manejo do açáí.

Além de conhecer os saberes e práticas dos ribeirinhos, dos alunos filhos desses trabalhadores, que são também trabalhadores, visto que, desde muito jovens, começam a ajudar as famílias nos afazeres cotidianos para o sustento e complementação da renda. Nos propomos a fazer essa relação entre esses saberes e práticas e a Geografia da escola, da sala de aula, o que nos permitiu observar alguns pontos positivos e negativos.

Em alguns aspectos as escolas voltam-se ao contexto dos alunos, a Emef Santa Maria de Ajará possui uma boa estrutura, pensada para o tipo de terreno e clima da região, por sua vez, a Emef de Capiteua tenta valorizar a cultura dos ribeirinhos por meio das feiras científicas e culturais. No entanto, o principal esta última escola não possui, que é um prédio próprio, o que aumenta os desafios e dificuldades enfrentadas por toda comunidade escolar.

Para além dos problemas estruturais há as dificuldades na organização do trabalho escolar, materializada na ausência de um Projeto Pedagógico e do Conselho Escolar. Diante disso, defendemos que o trabalho da escola deveria estar ligado ao trabalho social dos sujeitos que a compõem, no caso das escolas em questão, a organização do trabalho dessas instituições de ensino deveria estar articulada com os vários elementos que constituem a geograficidade

dos seus alunos, como o trabalho doméstico, da pesca, da coleta de frutos, o trabalho social comunitário.

Apesar de serem escolas públicas e os problemas enfrentados são os que acontecem na grande maioria das escolas brasileiras, essas enfrentam desafios distintos como a falta de um calendário escolar adequado à realidade do campo, bem como falta de adaptação dos horários da escola no período de seca dos rios.

Enfatizamos o fato de as escolas ribeirinhas estarem localizadas no campo, na região das ilhas, logo, precisam de políticas voltadas para o contexto em que estão localizadas. Pensar em escolas públicas em nível nacional requer que tenhamos em mente a diversidade do povo brasileiro e dos diferentes lugares e culturas dos povos. Observamos que os Planos de Gestão das escolas priorizam metas previstas pela secretaria do município, sobretudo, o alcance de boas notas no Ideb, o que ao nosso entendimento é inadmissível, pois o critério mais importante para a avaliação das escolas deveria ser, primeiramente, a existência do espaço físico das mesmas.

As escolas analisadas, de certo modo, tentam se articular à geograficidade dos sujeitos que a frequentam, mas não tomam isso como fundamento, como ponto de partida. Alguns esforços são realizados, mas não conseguem sair de algo que já está posto a elas através de políticas nacionais para a educação, tais políticas incidem também no trabalho docente e no ensino da disciplina geografia. Assim, ressaltamos a importância do protagonismo comunitário desses sujeitos, que devem fazer da escola uma conquista, algo que lhes pertence e que lhes sirva, ou seja, a escola deve servir a comunidade em que está inserida.

Com isso em vista, as escolas devem favorecer uma maior relação entre os saberes adquiridos por meio do trabalho. Nesse sentido, o papel do professor de geografia é primordial para um ensino contextualizado e vinculado à crítica social. Os professores precisam reconhecer e trabalhar com seus alunos elementos de sua geograficidade e tendo em vista a sociedade de que participam.

A pesquisa nos possibilitou compreender aspectos do trabalho de dois docentes de geografia. Apesar de apresentarem pontos bastantes divergentes um do outro, ambos apresentam certo esforço de aproximação com a realidade ribeirinha. O professor parte de sua experiência enquanto morador da comunidade ribeirinha, suas vivências enraizadas no cotidiano local. Por sua vez, a professora apresenta a realidade de alguém que também está na periferia do capital, uma trabalhadora, professora, que enfrenta a desvalorização da profissão e desafios diários para garantir o sustento de sua família.

Diante da realidade apresentada, concluímos que é viável um ensino de geografia que possibilite o conhecimento do espaço dos sujeitos, da totalidade do mundo, que permita aos educandos se reconhecerem enquanto sociedade. Também é importante que os temas trabalhados no ensino de geografia partam das práticas e saberes da sociedade, e que proporcione as relações entre o local e o global.

No entanto, para que o ensino da disciplina cumpra seu papel de superação dos imperativos da sociedade capitalista, há muitos entraves a serem superados, pois, enquanto as matrizes curriculares não atenderem as necessidades da comunidade escolar, ficará difícil para os educandos. Isso quer dizer que os desafios da educação brasileira nos dias de hoje tornam a ser os desafios da própria geografia.

Em nossas análises sobre os currículos das escolas vimos que adotam quase que na íntegra, o texto da Base Nacional Comum Curricular, que acaba focando nas habilidades que cada aluno deve possuir. O conceito de trabalho só é apresentado na unidade temática “Mundo do Trabalho”, porém, em uma perspectiva economicista, pouco se conecta com a perspectiva do trabalho social. Esse currículo insere-se na sala de aula, sobretudo, por meio do livro didático, pois a pesquisa nos mostrou que é um dos principais recursos utilizados pelos professores.

Os livros de geografia adotados pelas escolas foram elaborados obedecendo ao que é proposto pela BNCC. Vimos que muitos conteúdos da disciplina são tratados superficialmente, direcionados aos alunos urbanos e apresentam alguns equívocos. O que demonstra certo descaso com as populações tradicionais, e os diversos povos que compõem a sociedade em nosso país. Enfatizamos que um currículo nacional tem que partir do entendimento do que é a sociedade brasileira.

Assim, o ensino de geografia deve se comprometer com a formação e fortalecimento social do sujeito que vive no campo e de contribuir significativamente para a análise e a reflexão do rural como lugar onde se desenvolvem as atividades sociais e manifestações culturais de seus povos, um espaço de vida, de trabalho e de luta.

Como visto, a educação no Brasil perpassa por uma fase difícil, com políticas de reformas curriculares que ameaçam o ensino de geografia, nesse cenário, devemos pensar nas formas de estabelecermos uma educação que se alinhe ao pensamento crítico, que se coloque em disputa com os pensamentos dos grupos hegemônicos. Deve-se pensar então em uma geografia totalizadora, com foco não só na localização das escolas, mas dos sujeitos, assim, onde ensinar é importante desde que seja visto o contexto em que se ensina.

Desta forma, este trabalho buscou refletir sobre o ensino de geografia nas escolas ribeirinhas e mostrar os desafios da educação pública nesses locais, sobretudo, as dificuldades de se trazer a geograficidade dos sujeitos para dentro dessas escolas. Diante disso, considera-se que estudos sobre o ensino de geografia em escolas ribeirinhas é um passo importante, visto que a educação é um direito dos sujeitos que vivem no campo e que é parte expressiva dos habitantes do país.

Pensar em uma educação para e com as populações ribeirinhas é indispensável para o fortalecimento desses trabalhadores comunitários, Esses sujeitos em suas vidas cotidianas possuem uma grande facilidade em atrelar os conhecimentos escolares com o saber da prática do trabalho. Por viverem em constante relação com a natureza e com os demais sujeitos concebem um pensar integrado dos fenômenos naturais e sociais, do convívio com os riscos e com as lutas por reivindicações de seus direitos.

Esse estudo buscou investigar qual a geografia dos saberes e da prática social dos ribeirinhos, a geografia do Estado que interfere na vida desses sujeitos, mas também abriu brechas para pensarmos qual a Geografia que devemos defender. Uma Geografia que nos permita enxergarmos as contradições presentes na realidade vivida por esses alunos e alunas das escolas ora analisadas. E diante disso propomos a reflexão da importância do ensino de geografia e do papel primordial do professor nesse cenário de ameaças ao ensino público. Desmanchar e enfraquecer a educação pública no Brasil mostra o descaso pela realidade da grande maioria de sua população.

A Amazônia não é só natureza e fartura de recursos naturais, é também um espaço polêmico e de conflitos por recursos e terras, divergências entre poder público e comunidades locais, é luta. Assim, esse trabalho pode contribuir como ponto de partida para outros estudos geográficos, voltados para a geograficidade dessas populações tradicionais e o que a escola faz com essa geografia vivida.

Ressaltados que inicialmente o projeto para essa pesquisa era bastante ambicioso, outros resultados eram almejados. Entretanto, a pandemia do Covid-19 veio nos impor novos planos, o projeto teve que se reestruturar quase que na íntegra, objetivos, metodologia, objeto de pesquisa tiveram que ser readaptados à realidade mundial. No entanto, abraçamos o desafio de concluir uma dissertação sobre o ensino de geografia mesmo nesse período pandêmico, é claro que possui limitações, sobretudo no que se refere ao número de professores entrevistados, mas isso não compromete a importância e a veracidade das informações.

Escolher falar dos ribeirinhos numa perspectiva da geograficidade de Ruy Moreira foi um tanto trabalhoso, realizaram-se buscas em sites, livros e revistas sobre o tema, mas pouco se encontrou. Os trabalhos científicos acerca do ensino de geografia em escolas ribeirinhas ainda são escassos, encontramos bastante material acerca da espacialidade ribeirinha, mas atrelado ao ensino ainda são poucos, nessa perspectiva, esse trabalho trouxe aprofundamento intelectual para sua autora e acreditamos que trará contribuições ao ensino nesta região.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANDRADE, R. C. As vozes da rua e a geografia que se ensina: dilemas curriculares persistentes e pertinentes à docência na rede estadual do Rio de Janeiro. *Khóra, Revista Transdisciplinar*, v. 1, n. 1, 2014.

ARAÚJO, M. P. *A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriada no município de Cametá*. 2012, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 1 ed. Lisboa: Edições 70, 1977. 229p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 101-110, 2001.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 7 fev. 2007. Seção 1, p. 316

BRASIL. Decreto nº 8.750 de 09 de Maio de 2016. Institui O Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 mai. 2016. Seção 1, p. 1

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação *Base Nacional comum curricular* (BNCC). Brasília: MEC/CNE, 2018, 396p.

CAMETÁ. *Prefeitura de Cametá*, 2019. Sobre o município. Disponível em: <<https://prefeituradecameta.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/>>. Acesso em: Mar. 2019.

CAMETÁ (Município) Documento Curricular do Município de Cametá-Pa, Educação Infantil E Ensino Fundamental [da] Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá. Cametá, 2019. Disponível em: <http://www.semedcameta.com>. Acesso em: set. 2020.

CAMETÁ (Município) Documento Curricular do Município de Cametá-Pa, Educação Ensino Fundamental Ciências Humanas [da] Secretaria Municipal de Educação do Município de Cametá. Cametá, 2019. Disponível em: <http://www.semedcameta.com>. Acesso em: set. 2020.

CAMPOS, R. S. dos S. A educação do campo na Amazônia: Estudo sobre a compreensão de movimentos sindicais com atuação nos espaços das florestas e das águas. In: Congresso Nacional de Educação—Conedu. 2016, Campina Grande. *Anais...* Campina Grande/PB: editora, Realize, 2016. Disponível em: <<http://www.editora.realize.com.br/index.php/artigo/visualizar/19772>>

- CARDOSO, R. J. *A geograficidade dos habitantes do rio Cuieiras: percepções de um mundo vivido*. 2010, 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM, 2010.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. 16ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- CORRÊA, R. B. *Do território recurso ao território abrigo: modo de vida e o processo de valorização do açaí no município de Cametá-Pa*. 2010, 122f. Dissertação (Mestrado em Geografia) -Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.
- COSTA, G. S. Reprodução Social do Campesinato na região das ilhas em Cametá. In: MOUTINHO, P; PINTO, R. P. (Org.). *Ambiente complexo, propostas e perspectivas socioambientais*. São Paulo: contexto, 2009.p. 21-34.
- COSTA, H. H. C.; RODRIGUES, P. F.; STRIBEL, G. P. Teoria curricular e geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 9, n. 17, p. 86-108, jan./jun. 2019.
- COUTO, M. A. C. A Geografia como ciência das práticas e dos saberes espaciais – Por um novo modelo clássico de organização curricular. *Revista Tamoios*, São Gonçalo, RJ, v. 13, n. 2, p. 5-25, jul / dez. 2017.
- COUTO, M. A. C. Ensinar Geografia na escola pública de hoje. In: SACRAMENTO, A. C. R; ANTUNES, C. F; SANTANA-FILHO, M. M. *Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos*. 1 ed. Rio de Janeiro: consequências, 2015, p. 109-130
- CPT. *Conflitos no campo*. Goiania: CPT Nacional, 2020
- DARDEL, E. *O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica*. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- DE ALMEIDA, R. S; DOS SANTOS, G. S. A geografia que se ensina em sala de aula: experiência em uma escola pública municipal de Palmeira dos Índios/al. *Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia*, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 31-49, mai. 2019.
- DIAS, R. M. R. *Ideb, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari-MG*. 2014, 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.
- FARIAS, R. T. S. de. *Ensino de Geografia nas escolas das ilhas Queimada/Pa: o lugar ribeirinho no contexto Amazônico*. 2018, 234f. Tese (Doutorado em Geografia) -Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- FEARNSIDE, P.M. Impactos Sociais da Hidrelétrica de Tucuruí. In: FEARNSIDE, P. M. *Hidrelétricas na Amazônia: impactos ambientais e sociais na tomada de decisões sobre grandes obras*. 1 ed. Manaus: Editora do INPA, 2015.

- FERREIRA, L. dos S. G. *Gênero de vida ribeirinho na amazônia: reprodução socioespacial na região das ilhas de Abaetetuba-PA*. 2013, 148 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- FRANÇA, B; CARVALHO, M. C.A. O livro didático de geografia e a construção da identidade nacional In: SACRAMENTO, A. C. R; ANTUNES, C. F; SANTANA-FILHO, M. M. *Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos*. 1 ed. Rio de Janeiro: consequências, 2015, p. 279-294
- FRAXE, T; P; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. *Ciência e Cultura*, v. 61, n. 3, p. 30-32, 2009.
- FREITAS, C. L. *Crítica da organização do trabalho Pedagógico e da Didática*. 1994. 305f. Tese (Doutorado em Metodologia do Ensino-Teoria Pedagógica) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- FREITAS, C. L. Et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 2ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2009
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. *Geo Uerj*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População estimada 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta/panorama>> Acesso em: jan de 2020.
- IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário de 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/cameta>> Acesso em: julho de 2021.
- KOLLING, E. J.; NÉRY, I. I. J.; MOLINA, M. C. *Por uma educação básica no campo*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.
- LACOSTE. Y. *A geografia-Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 19 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012
- _____. Élisée reclus, une très large conception de la géographicité et une bienveillante g opolitique. *H rodote*, n.2, p. 29-52, 2005.
- LANDER, E. *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2003.
- LEFEBVRE, Henri. *A produ o do espaço*. Tradu o de Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4 ed. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: fev. 2006.
- LIND N, A. Espacialidades, desplazamientos, y trancionalismo. *Papeles de población*, México, n  53, p. 71-101, jul/sept, 2007

- LIMA, M. A. R.; ANDRADE, E. R. G. Os ribeirinhos e sua relação com os saberes. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 38, n. 24, p. 58-87, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4027>> Acesso em: 11 dez. 2019.
- LIMA, E A. C. Diálogos com a natureza, saberes dos povos da floresta amazônica. In: IV ENECULT-ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, v. 28, 2008, Salvador. *Anais*. Salvador/BA: faculdade de Comunicação/ UFBA, 2018;
- LUCCI, E. A.; BRANCO, A, L; FUGIL, W. *Geografia território e sociedade- Ensino Fundamental anos finais 7 ano*. 1 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.
- MACHADO, I. F. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. 2003, 325f. Tese (Doutorado) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MONTEIRO, J. P. A. *Do lugar da geografia e à consciência geográfica (uma experiência fílmica)*. 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999;
- MOREIRA, H. C. L. *O seguro defeso e os pescadores artesanais no Amazonas*. 2011. 126f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
- MOREIRA, R. Marxismo e geografia (a geograficidade e o diálogo das ontologias). *GEOgraphia*, Niterói, v. 7, n. 11, p. 21-37, 2004.
- _____. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. *O que é Geografia*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010
- _____. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. *Revista Tamoios*, São Gonçalo-RJ, v. 13, n. 2, p. 26-43, jul/dez 2017.
- MOREIRA, R. *Sociedade e espaço geográfico no Brasil: constituição e problemas de relação*. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2019
- MOURÃO, A. R. B. et al. A materialidade do trabalho em territórios das águas, terras e florestas da Amazônia. *Revista Trabalho Necessário*, v. 18, n. 37, p. 94-114, 2020.

NOGUEIRA, A. K. M.; SANTANA, A. C.; GARCIA, W. S. A dinâmica do mercado de Açaí fruto no Estado do Pará: de 1994 a 2009. *Revista Ceres*, Visçosa, v. 60, n. 3, p. 324-331, mai/ jun. 2013.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1127-1144, set/dez. 2004.

OLIVEIRA, M. do S. P. et al. *Cultivo do açaizeiro para produção de frutos*. Embrapa Amazônia Oriental. Circular técnico, 2002, 18p. (Embrapa Amazônia Oriental circular técnico 26).

OLIVEIRA, T. N; BRANDÃO, L.P; PENA, H. W. A Análise da dinâmica da estrutura produtiva do município de Cametá, Amazônia-Brasil. *Observatório de la Economía Latino americana*. n. 194, 2014. Disponível em: <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/br/14/economia-cameta.html> Acesso em: 05 de maio. 2020

PAIVA, R. A. *Contribuições da fenomenologia para o ensino da geografia*. 2009,100f. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PANTOJA, W. W. R. Educação do Campo à beira da “Faixa”: A (in)existência do lugar como espacialização do fenômeno. *GeoTextos*, v. 11, n. 2, p.221-248, dez. 2015.

PINTO, J. V. C. *Geograficidade libertária em Élisée Reclus: contribuição heterodoxa à história da geografia*. 2015. 527f. Tese (Doutorado em Geografia) -Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

PIRES, T. A. Geograficidade: necessidades, teorias e usos. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PLANO DE GESTÃO ESCOLAR. Currículo em rede: Práticas Educativas voltadas para os saberes locais e regionais que visem auxiliar o processo de ensino aprendizagem. Cametá, 2020.

PNLD. Guia do Programa do Livro, 2020. Disponível em <https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-pnld/item/13410-guia-pnld-2020+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em 20 de març. de 2021

PORTO-GONÇALVES, C. W. A Dimensão Geopolítica da Crise Brasileira: uma perspectiva desde os grupos sociais em situação de subalternização. *GEOgraphia*, v. 18, n. 37, p. 9-34, 2016.

_____. *Amazônia, Amazônias*. 3 ed. São Paulo: contextos, 2012.

- PORTUGAL, J. F. “*Quem é da roça é formiga*”: histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais. 2013. 352 f. Tese (Doutorado em educação e contemporaneidade) - Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do estado da Bahia, Salvador-BA, 2013.
- QUAINI, M. *Marxismo e geografia*. Tradução de Liliana Lagana Fernandes. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. (Coleção Geografia e sociedade, v.1)
- RAMOS, M. Pedagogia das competências. In: CALDART, R. S. (org); PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. *Dicionário da Educação do Tempo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 535-540.
- RAMIRES, J. C. de. L. PESSÔA, V. L.S. Pesquisas qualitativas: Referências para pesquisa em Geografia. In: MARAFON, G. J. et al. (org.) *Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas*. EDUERJ, 2013. p. 23-35.
- REIS, A. A. *Desenvolvimento sustentável e uso dos recursos naturais em áreas de várzea do território do Baixo Tocantins da Amazônia Paraense: limites, desafios e possibilidades*. 2015. 171 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Socioambiental) –Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- RIVERA, Santiago. Los escenarios de cotidianidad, la educación geográfica y la compleja realidad globalizada. Campinas, *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 5, n. 9, p.04-28, jan./jun.,2015.
- ROBIC, M. C. Géographicité. *Hypergeo. Français–Géographie–Théories*, 2004. Disponível em: <[www. cyberbeo. presse.fr](http://www.cyberbeo.presse.fr)>. Acesso em: jan. 2020.
- RODRIGUES, A.A; MARTINS, E; ARAUJO, R. M. de L. The productive praxis in the relations of production-training of the fishermen of z-16 Colony in Cameté-PA *Trabalho & educação*, v. 28, n.2, p. 131-143, mai / ago. 2019
- SACRAMENTO, A. C. R. A mediação do conhecimento: a importância de se pensar o trabalho docente de geografia. In: SACRAMENTO, A. C. R. ANTUNES, C. F. SANTANA-FILHO, M. M. *Ensino de geografia: produção do espaço e processos formativos*. 1 ed. Rio de Janeiro: consequências, 2015, p. 11-30
- SANTIAGO RIVEIRA, J. A. A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. In CASTELLAR, S. M.V; CALVACANTI, L.S; CALLAI, H. C (org.). *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 27-44
- SANTOS, I. R. S.; ALMEIDA, M. G. Território e lugar: considerações sobre o viver ribeirinho no pantanal setentrional. *Geosul*, Florianópolis, v. 33, n. 69, p.189-209, dez. 2018. (Dossiê: Geografia Cultural). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2177-5230.2018v33n69p189>>. Acesso em: 05 dez. 2019.
- SANTOS, J. dos. *Licenciatura em educação do campo e território ribeirinho: desafios e potencialidades na formação de educadores para a resistência na Amazônia*. 2020. 236f. Tese (Doutorado em administração)- Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2020.

SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2002.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Edição comemorativa, Campinas SP: Autores Associado, 2008

SILVA, A. T. R. da. Áreas Protegidas, populações tradicionais da Amazônia e novos arranjos conservacionistas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.34, n. 99, p. 1-22. 2019.

SILVA, C. A. da. *Pesca Artesanal e produção do espaço: desafios para a reflexão geográfica*. 1ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014

SUESS, R.C. *Geografia Humanista e ensino-aprendizagem: Perspectivas em Formosa-GO*. 2016, 171f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Departamento de Geografia, Universidade de Brasília -UNB, Brasília-DF, 2016.

TOCANTINS, Leandro. *O rio comanda a vida: uma interpretação da Amazônia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1972.

VEIGA, I. P. A. A escola em debate Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013.

VITIELLO, M. A; CACETE, N. H. Currículo, poder e a política do livro didático de geografia no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, 2021.

VLACH. V. R. F. Acerca da geografia, da política, da geograficidade: fragmentos metodológicos. *Sociedade & natureza*, Uberlândia, v.11, p.97-109, jan./dez, 1999.

APÊNDICE – Questionário

Saudações! Chamo-me Gleika Marques da Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Geografia "Produção Social do Espaço- Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia" da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP. Este questionário tem como objetivo identificar as práticas pedagógicas em geografia nos contextos de escolas ribeirinhas, trata-se de um instrumento necessário para a pesquisa de mestrado da autora. Portanto, gostaria de convidá-los a responder este questionário, contribuindo, assim, com este projeto. Asseguro que o uso dos dados obtidos através deste são estritamente para uso da pesquisa e em hipótese alguma o uso das informações identificará o sujeito pesquisado.

1. Endereço de e-mail

2. Nome

3. Idade

4. Sexo

Marcar apenas uma oval.

Feminino

masculino

5. Você reside em espaço urbano ou rural?

DADOS PROFISSIONAIS

6. Qual a sua formação e em qual instituição realizou?

7. Possui curso de pós-graduação, caso a resposta for sim, qual o curso?

8. Qual o tempo de exercício profissional na docência?

9. Há quanto tempo trabalha em escola rural?

10. Escola onde trabalha

11. Descreva um pouco o deslocamento que faz para chegar ao trabalho

12. Carga horária de trabalho semanal

13. Turno

14. Situação Trabalhista

Marcar apenas uma oval.

Concursado

Contratado

Outro:

15. A carreira docente foi a primeira opção profissional?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

16. Por que escolheu lecionar geografia?

17. Dedicar algum tempo a formação continuada? (mini-cursos, participação em eventos, pós-graduação, etc.)

19. Quais ações de formação continuada gostaria que fosse realizada por parte da Semed?

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

18. Quanto tempo semanal dedica ao planejamento das atividades?

19. Com base em quais materiais organiza as suas aulas? (o que o orienta, currículo, livros, revistas, etc.)

20. O que avalia de mais importante a ser ensinado em geografia e o que mais tem enfatizado no ensino dessa disciplina?

21. Além da sala de aula, costuma utilizar outros espaços com os alunos? Se sim, quais?

22. Consegue utilizar elementos do cotidiano dos/as aluno/as na sala de aula? Se sim, quais?

23. Costuma passar atividades em grupo?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Talvez

24. O que, na sua opinião, interfere de forma negativa no desempenho dos alunos?

25. Na sua opinião o que contribui para o desempenho dos alunos?

26. Como você se vê como professor de escola ribeirinha?

27. Quais seriam as especificidades ou particularidades de uma escola ribeirinha?

28. Nesse tempo de pandemia, quais seriam as atividades mais viáveis para se trabalhar com os alunos? (videos, estudos dirigidos, apostilas, etc.)
-
29. Como se sente realizando as atividades em tempos de pandemia? (recursos são aplicados, que dificuldades são encontradas, que horizontes orientam sua atuação neste período.