

Contextos inter e transdisciplinares de ensino de geografia para a compreensão do território usado

Inter and transdisciplinary contexts of geography teaching for understanding the used territory

Cristiano Quaresma de Paula

Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
cqpggeo@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0220-909X>

Maíra Suertegaray Rossato

Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
mairasuerte@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2870-5056>

Cleder Fontana

Instituto Federal de Santa Catarina
clederfontana@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3755-6681>

Resumo:

O artigo discute o papel ativo da geografia, com foco em possibilidades no ensino da disciplina, que promovem compreensões críticas e o protagonismo dos educandos em seu contexto socioespacial. Apresenta duas propostas de ensino/pesquisa desenvolvidas por pesquisadores vinculados ao Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dentro do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da referida instituição, a atividade “Que país é esse?” promove um contexto de ensino interdisciplinar, envolvendo diferentes componentes curriculares, onde o conceito de território ganha centralidade. A partir de pesquisa realizada na Floresta Nacional de Tefé, foram construídos materiais didáticos para as escolas dessa unidade de conservação. As discussões se dão no âmbito inter e transdisciplinar envolvendo turmas multisseriadas e integrando saberes tradicionais. Nesses contextos se observou que na discussão inter e transdisciplinar a Geografia se apresenta como articuladora entre o lugar, a formação socioespacial e mundo, através do conceito de território usado, que na perspectiva de Milton Santos é o próprio espaço geográfico.

Palavras-chave: ensino de Geografia, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, território usado

Abstract:

The article discusses the active role of geography, focusing on possibilities in the teaching of the discipline, which promote critical understandings and the protagonism of the students in their socio-spatial context. It presents two teaching/research proposals developed by researchers linked to the Nucleus of Studies Geography and Environment of the Federal University of Rio Grande do Sul. Within the Amora Project of the College of Application of this institution, the activity “Which country is these?” promotes an interdisciplinary teaching context, involving different curricular components, where the concept of territory gains centrality. Based on research carried out in the Tefé National Forest, didactic materials were built for the schools of this conservation unit. The discussions take place in the inter and transdisciplinary spheres involving multi-series classes and integrating traditional knowledge. In these contexts it was observed that in the inter and transdisciplinary discussion, Geography presents itself as an articulator between place, socio-spatial formation and the world, through the concept of used territory, which in Milton Santos's perspective is the geographic space itself.

Keywords: Geography teaching, interdisciplinarity, transdisciplinarity, used territory

1. Introdução

Milton Santos (2000) em “O papel ativo da Geografia: um manifesto” provoca a comunidade geográfica brasileira a compreender o “espaço banal”, ou seja, o espaço geográfico, por meio do conceito de “território usado”. Isto visa superar as análises fragmentadas para construir um projeto totalizador de análise e de ação, em torno da “formação socioespacial”.

Neste artigo, os autores buscam discutir o Ensino de Geografia, com base em propostas pedagógicas que buscam a compreensão do território usado, para que os educandos construam, no processo de ensino-aprendizagem, compreensões críticas sobre o contexto socioespacial em que vivem. Desta forma o trabalho pedagógico promove o protagonismo dos estudantes, sendo continuamente alimentado por suas expectativas, desejos e esperanças. Esses projetos integram pesquisadores do Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente (NEGA) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A primeira proposta que será destacada, realizada no âmbito do “Projeto Amora” do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp UFRGS), expõe uma proposta pedagógica interdisciplinar (Rossato & Suertegaray, 2014), onde é promovida a autonomia dos educandos e a construção de aprendizagens significativas, cujo conceito norteador é território. Nesta iniciativa que foi intitulada “Que país é esse?” os educandos foram estimulados a construir um país “fictício” considerando todos os elementos, e a interação entre os mesmos, que compõem este território (físicos, sociais, econômicos, culturais). Neste processo os estudantes mobilizam uma série de conhecimentos de diferentes componentes curriculares e os relacionam para poder pensar no seu país.

A segunda proposta foi desenvolvida a partir de pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente na Floresta Nacional de Tefé - Amazonas (FLONA de Tefé AM). Inicialmente o grupo de pesquisadores realizou uma série de mapeamentos de uso da terra, junto às comunidades ribeirinhas desta Unidade de Conservação. Os mapas gerados deram suporte para o estabelecimento do Zoneamento, que indicou as possibilidades de uso a serem regulamentadas no Plano de Manejo (Oliveira & De Paula, 2015). Na sequência as comunidades demandaram aos pesquisadores a construção de materiais didáticos para as escolas presentes nessa Unidade de Conservação. Os pesquisadores, sempre em diálogo com as comunidades e gestores, construíram três materiais didáticos. Estes, com base no conceito de

espaço geográfico, apresentam a Geografia da FLONA a partir do lugar de vida dos educandos (Fontana, De Paula, Rossato, & Suertegaray, 2018). Aqui o conceito de espaço geográfico (Suertegaray, 2001) também dialoga com o de território usado na medida em que os conhecimentos construídos dizem respeito à diversas dimensões e escalas da formação socioespacial.

A compreensão do território usado parece contribuir com a superação de ausências do conhecimento geográfico e a promoção de emergências. Isto porque enfatiza, no tempo presente, os conflitos pelo uso no território que se expressam no local, bem como expõem as estratégias de luta estabelecidas pelas redes de solidariedade do local. O local, nesse caso corresponde ao contexto espacial em que estão inseridos os educandos.

Diante do exposto, o artigo aborda o papel da Geografia em conceitos (inter)(trans)disciplinares de ensino-aprendizagem (Rossato & Suertegaray, 2014), bem como o conceito de território usado para compreender propostas pedagógicas de ensino do espaço geográfico.

2. A geografia na escola e as práticas (inter)(trans) disciplinares

Quando se reflete sobre a perspectiva da escola básica, destaca-se a ideia da educação integral, uma ação pedagógica que contempla o estudante na sua totalidade. Entretanto, o que se vê, predominantemente, é o trabalho a partir das disciplinas, o qual restringe-se ao caráter cognitivo dos fatos e dos conceitos e desconsidera a dimensão dos conteúdos procedimentais e atitudinais.

Para se chegar a uma educação que considere o educando na sua totalidade, é preciso incorporar estas outras dimensões além do cognitivo e considerar as características da escola e as condições objetivas e subjetivas do corpo docente e discente (Pontuschka, Paganelli, & Cacete, 2009). Ganha espaço nesta discussão, o entendimento de que professores e estudantes são sujeitos ativos na construção e na reconstrução coletiva de seu conhecimento, o que muda a visão hierarquizada da sala de aula, na qual o professor é o detentor do conhecimento e o estudante, mero receptor (Fagundes, Sato, & Maçaba, 2006). Neste novo fazer pedagógico, o currículo é pensado a partir da realidade e do diálogo de saberes.

O saber escolar é diferente do acadêmico, mas não prescinde desse para sua construção. É resultado da cultura elaborada cientificamente pela humanidade e considerados relevante na formação dos

alunos. Entretanto não é inquestionável, fechado e imutável, pois ele é elaborado na interação com o sujeito do conhecimento, sendo confrontado com outros pontos de vista, inclusive com os saberes do próprio sujeito - o estudante (Cavalcanti, 2005).

O que compõe a disciplina escolar Geografia? Segundo Pontuschka et al. (2009), esta é formada por uma seleção de conteúdos organizados para atender as concepções hegemônicas da ciência, articuladas às concepções pedagógicas do currículo e do ensino. A seleção dos conteúdos dependerá do contexto histórico e engloba os principais conceitos que permitem identificar a estrutura da disciplina.

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam, na dimensão das espacialidades, suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto de transformação (Pontuschka et al., 2009, p. 38).

Ao professor cabe ouvir seus educandos, valorizar seus saberes e conhecer o contexto da escola para poder identificar quais conceitos e conhecimentos da Geografia contribuirão para o entendimento destas múltiplas dimensões da realidade.

Neste contexto de debate sobre a escola e busca por uma prática pedagógica que considere o educando a partir de sua realidade e de suas características, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade surgem como proposições de construção de conhecimento mais totalizante na segunda metade do século XX. Surgem como possibilidades de superar a fragmentação científica, uma vez que os saberes parcelares não dão conta da resolução dos problemas da sociedade (Rossato & Suertegaray, 2014).

Lorieri (2002 cit. em Pontuschka et al., 2009) destaca que crianças e jovens nem sempre fazem articulações quando os conteúdos escolares são tratados de forma estanque. Assim, é necessária a interligação entre os conteúdos. Pensar e fazer interdisciplinar pode criar novos saberes e aproximar a realidade mediante as diferentes possibilidades de leitura do espaço. Busca articular os fragmentos, minimizando o isolamento ou dar novos rumos à eles.

Sobre esses conceitos, Suertegaray (2003) entende que transdisciplinaridade é um dos passos iniciais para a construção da interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade é entendida como é capacidade de trânsito, de diálogo entre as disciplinas. Promove a construção do conhecimento complexo, tecendo junto com as outras disciplinas, colocando-se no lugar do outro, entendendo seus métodos.

Para esta autora, interdisciplinaridade constitui a prática coletiva que surge da organização em grupo e busca a explicação do problema formulado pelo conjunto dos pesquisadores. Leff (2001) entende que este trânsito deve incluir, também, outras comunidades, outros saberes para além dos disciplinares.

Para Santos (1997), a Geografia deve constituir um corpo teórico forte para se posicionar no debate epistemológico com as outras ciências. Nessa perspectiva entende-se o território “usado”, para a compreensão do espaço geográfico (Santos, 2000), como possibilidade de promoção da transdisciplinaridade e interdisciplinaridade no contexto escolar.

Essa perspectiva que está embasada no que se discute na atualidade no Ensino da Geografia brasileira expressa uma possibilidade de diálogo com perspectivas de trabalho desenvolvidas em outros países, a exemplo das proposições sistematizadas na Carta Internacional para a Educação Geográfica elaborada pela União Geográfica Internacional (UGI) que, entre outras indicações, aponta a importância das trocas de experiências, tanto a nível nacional, como internacional, das principais metodologias de ensino e aprendizagem da Geografia. A carta ainda destaca:

Geographical investigation both satisfies and nourishes curiosity. Geographical perspectives help deepen understanding of many contemporary challenges such as climate change, food security, energy choices, overexploitation of natural resources and urbanization. Teaching geography serves several vital educational goals. Building on young people's own experiences, learning geography helps them to formulate questions, develop their intellectual skills and respond to issues affecting their lives. It introduces them not only to key 21st century skills but also to distinctive investigative tools such as maps, fieldwork and the use of powerful digital communication technologies such as Geographic Information Systems (GIS). (UGI, 2006, p. 3)

3. O conceito de território usado

Milton Santos (2000) apresenta o território usado como “um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes”. A potencialidade desse conceito se deve pelo mesmo articular as relações estabelecidas “entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo” (Santos, 2000, pp. 104-105).

Para superar a parcialização da Geografia, como disciplina, o autor entende que há necessidade de “construção de um conjunto de proposições epistemológicas que, formando um sistema lógico coerente,

e sendo fundado nos avanços metodológicos já conseguidos pela disciplina no século XX”, constituiria o “núcleo duro” da geografia, resultando em uma “visão geográfica totalizadora”. Assim seria possível enfrentar o que o autor chama de “indolência epistemológica” na produção do conhecimento geográfico (Santos, 2000, p. 106).

O autor atenta que sendo fragmentada, a Geografia não permite uma explicação do mundo e depende, cada vez mais, de adjetivos que confirmem a sua finalidade. Desta forma, perde substância e corre risco de não ser mais necessária nos currículos escolares. Essa fragmentação decorre da crescente impossibilidade, “socialmente gestada”, de conceber que todos os elementos agem conjuntamente, e que separações são feitas apenas para fins analíticos. Essa fragmentação se expressa no ensino em todos os “planos” (aulas, livros, grades curriculares) (Santos, 2000, p. 106).

Santos (2006, p. 106) destaca o processo de fragmentação da disciplina geográfica em outras tantas geografias, que pretendem se impor como autônomas, mas possuem um papel auxiliar que apenas as qualifica como ramos operacionais de uma Geografia “mais complexa e unitária”. Esta última se expõe na perspectiva do território usado, o qual apresenta todos os atores na análise.

Nessa perspectiva seria composto um discurso socialmente eficaz, que serviria de conteúdo e de base para intervenções “sistêmicas” na sociedade, nos mais diversos níveis da política, chegando a contribuir na elaboração de um projeto nacional. Este último estaria, então, comprometido com a transformação da sociedade para benefício da maioria da população do país. Assim, conforma-se um “ideal de futuro como espaço de resolução de problemas supostamente arraigados nas sociedades” (Santos, 2000, p. 107).

Contudo, não se defende a construção de uma definição única, mas que a Geografia Compreensiva (Santos, 2000, p. 107) constitua um conteúdo que permita responder a uma entre várias linhas teóricas, de acordo com as escolhas do autor. Dispondo de um conjunto harmônico de proposições, todos os elementos deverão ser considerados de forma interativa e dinâmica. Desta forma, a geografia deve analisar a realidade social total a partir de sua dinâmica territorial (Santos, 2000). Geografia compreensiva é entendida aqui como aquela em que o educador/pesquisador adequa as abordagens teóricas e metodológicas segundo as demandas encontradas no trabalho.

Diante do exposto, o conceito chave é o de território usado, pois este busca entender a consti-

tuição do território. Enquanto esforço de análise e compreensão, o território usado leva em conta, por um lado, a materialidade e, por outro, o seu uso. Nesse sentido, diferentes atores sociais, apresentam diferentes capacidades de agir, ou seja, de se apropriar da materialidade, de usá-la e de (re) produzi-la.

Para os atores hegemônicos, o “território usado é um recurso, garantia da realização de seus interesses particulares”. As suas ações definem continuamente o uso, que encontra na materialidade possibilidades funcionais de realização de atividades que são pensadas e gestadas exógenas ao lugar. Já, os “atores hegemônizados tem o território como abrigo, buscando constantemente se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares” (Santos, 2000, p. 108).

Disso, Santos (2000, p. 108) conclui: “é este jogo dialético de ações dos atores hegemônicos e reações dos atores hegemônizados que permite recuperar e compreender a totalidade do território usado”.

Os distintos atores (os seres humanos, instituições, capitais e firmas) não possuem o mesmo poder de comando, o que resulta em uma multiplicidade de ações, resultadas do convívio dos atores hegemônicos com os hegemônizados. Dessa combinação se apresenta o arranjo singular dos lugares.

Assim, identificar os principais atores e compreender as suas capacidades de ação impõe-se como tarefa essencial da Geografia, como possibilidade de decifrar a constituição do espaço geográfico. Nesse particular, como território usado.

Na sequência serão apresentadas duas propostas pedagógicas que expressam o ensino de Geografia em contextos transdisciplinar e interdisciplinares, que promovem a compreensão crítica do espaço geográfico, que dialoga com a perspectiva do território usado.

4. Que país é esse?

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP) constitui-se num referencial dentro da comunidade acadêmica no que diz respeito à implementação e o desenvolvimento de técnicas pedagógicas inovadoras. Os projetos de pesquisa e extensão, bem como as inúmeras modalidades de ensino desenvolvidas (oficina, laboratório de ensino, enriquecimento curricular, assessoria etc.) fazem do CAP um importante laboratório de desenvol-

vimento de metodologias para a prática em sala de aula.

O Projeto Amora é uma proposta de reestruturação curricular implementada no CAP desde 1996 e abrange, atualmente 6.º e 7.º anos do Ensino Fundamental - antigas 5.ª e 6.ª séries. Em sua origem, foi pensado em função da ruptura da unidocência para a multidocência que acontecia da 4.ª para 5.ª série do antigo Ensino Fundamental de 8 anos e da segmentação das áreas do conhecimento. Foi pensado para possibilitar novas formas de acesso às informações, de trabalho colaborativo e cooperativo. As diretrizes que conduzem o trabalho, portanto, estão focadas no interacionismo, no interesse do estudante e nos projetos de aprendizagem; na construção da autonomia (desenvolvimento moral); no desenvolvimento de aprendizagens significativas, da criticidade e da criatividade; e no trabalho coletivo que possibilita a criação de uma responsabilidade coletiva.

O currículo, no Projeto Amora é construído a partir de: conceitos e/ou conteúdos que emergem dos projetos desenvolvidos pelos alunos; propostas disciplinares, interdisciplinares planejadas pelos professores para a articulação de conhecimentos específicos e diagnóstico feito pelos professores a partir das atividades de aula, das pesquisas e de interesses dos alunos. Se amplia e se organiza, portanto, de modo não linear a partir destas diversas ações.

Foi dentro deste ambiente diferenciado de ensino na Educação Básica que foi proposta a atividade integrada “Que país é esse?”. Atividades integradas são ações interdisciplinares planejadas de forma compartilhada e pensadas, ou a partir de conceitos comuns às diferentes áreas de conhecimento, ou dos olhares de diferentes áreas sobre o mesmo objeto de estudo.

Nesta atividade, desenvolvida nos sétimos anos nos anos de 2016 e 2017, o conceito orientador da prática foi o de território na perspectiva apontada por Milton Santos e discutida na sessão anterior, isto é, o de território usado. O objetivo central da proposta é, através de um trabalho em grupo - de até 5 estudantes - construir um país, pensando em todos os elementos que compõem este território (físicos, sociais, econômicos, culturais). Nesta criação, os estudantes mobilizam uma série de conhecimentos de diferentes componentes curriculares e os relacionam para poder pensar no seu país. Por ser uma construção coletiva entre os membros do grupo, é essencial que os estudantes escutem e respeitem os diferentes pontos de vista trazidos pelos integrantes da equipe, bem como desenvolvam argumentos que

embasem as suas ideias. Constitui um importante exercício da autonomia e do diálogo. Esta atividade inspirou-se numa proposta apresentada no projeto Trajetórias Criativas (Estrázulas et al., 2013), que busca reinserir no contexto da escola jovens entre 15 e 17 anos que estão no Ensino Fundamental, evadidos ou em distorção idade-série.

O trabalho iniciou com a leitura do livro infantil No país de Anahí (Suertegaray, 2015b). A história fala de um país fictício, destacando suas regiões, características físicas, atividades econômicas desenvolvidas, vida em sociedade, fronteiras etc. A partir da leitura, procurou-se definir, junto aos estudantes os critérios para a existência de um país. Desta construção surgiram as seguintes ideias: fronteiras definidas; sustentação econômica; reconhecimento pelos demais membros da ONU; soberania nacional, domínio do território exercido pelo Estado - conjunto de instituições que administram o território; população; serviços de saúde, segurança, educação, defesa do país; sistema monetário; capital e cidades importantes; forma de Governo; leis, e recursos naturais para sustentar a população.

A partir destes elementos, a equipe de professores planejou as ações seguintes e, em momentos de entrada coletiva ou individual da sua área de conhecimento, foram sendo trabalhadas questões que subsidiassem a criação deste país. Os grupos foram surpreendidos com uma notícia:

Novo continente desperta interesse mundial

Abalos tectônicos que assolaram a região do Círculo do Fogo durante o ano passado mostraram a verdadeira força de transformação da natureza. Algo semelhante a o que aconteceu há milhões de anos atrás quando os dinossauros caminhavam pelo planeta, fez o mundo ficar estarrecido.

A separação super acelerada de duas placas tectônicas que provocou intenso vulcanismo na região fato que até então nunca havia sido testemunhado pelos cientistas, fez surgir, num período de alguns meses, um novo continente.

Localizado no Oceano Pacífico, sobre o limite entre a Placa de Nazca e Placa do Pacífico, este continente ainda não nomeado apresenta uma área extensa características naturais interessantes.

Este fenômeno, como está sendo referido pelos geólogos de todo o mundo, ainda não tem explicação, mas já desperta interesse da população mundial. Diferentes pessoas do mundo estão vendo neste novo pedaço de terra a

possibilidade de se instalar. A Organização das Nações Unidas (ONU) já tem conferência marcada para tratar deste assunto. (CAP, 2016, s/n)

As turmas de sétimos anos criaram doze países no novo continente. Esta criação levou em consideração: organização política (política interna e externa); atividades econômicas; paisagens naturais; paisagens culturais; legislação.

A partir daí os grupos calcularam a área, definiram a população absoluta e a densidade populacional do país. Foram pensados motivos para a ocupação deste território. A partir da sua posição geográfica, pensando nas características climáticas, foram identificados os biomas de cada país e distribuição dos rios. Pensou-se em como gerenciar a produção dos resíduos sólidos e como obter a energia necessária para a vida no país. As atividades econômicas foram definidas, alianças econômicas foram feitas, guerras surgiram. Os símbolos foram criados, bandeiras confeccionadas, a moeda definida.

A produção dos estudantes constituía o subsídio para o planejamento das ações entre os professores. As diferentes áreas do conhecimento contribuíam para a relação dos conceitos-chave da proposta, como por exemplo: território, fronteira, limite, cultura, economia, natureza/recursos naturais. Trabalhou-se com jogos de tabuleiro, com jogos corporais, com vídeos, com produção textual, com desenhos; foram feitas saídas a campo. A partir do que foi sendo desenvolvido nos grupos, começou-se a propor desafios aos mesmos, promovendo a reflexão sobre a dinâmica do seu território e sobre a forma como os diferentes territórios se relacionavam. O intuito destas problematizações era promover o desequilíbrio das certezas existentes entre os estudantes, de forma que eles tivessem de buscar soluções para as situações criadas. Ao buscar o reequilíbrio, o estudante reconstitui suas aprendizagens e relaciona conhecimentos, avançando na sua construção, necessitando desenvolver argumentos, respeitar pontos de vista diferentes dos seus e trabalhar colaborativamente. Na sequência é apresentado o seguinte texto que expõe aos estudantes uma nova problemática:

Tragédia no novíssimo continente!

Nas últimas décadas, acompanhamos a prosperidade dos jovens países que ocuparam o novo continente que surgiu no meio do Oceano Pacífico. Diferentes governos surgiram para organizar essas pessoas que saíram de várias regiões do mundo para povoar o território, desconhecido até aquele momento. Sistemas econômicos prosperaram, principalmente através da extração de diferentes tipos de minérios

provenientes das minas próxima à cadeia de montanhas que corta aquele continente.

Entretanto, a notícia de uma tragédia que atingiu o continente no último mês mobilizou o mundo inteiro. Um intenso terremoto que teve seu epicentro na área montanhosa da tríplice fronteira entre Moonlight View, Sokóvia e Tropicália atingiu oito graus de magnitude, conforme Escala Richter, e trouxe muitos estragos a todo o continente. O Serviço Geológico dos Estados Unidos classificou este terremoto como um dos mais impactantes dos últimos anos, comparável somente aos terremotos que geraram o tsunami na Indonésia em 2004 e no Japão em 2011. Zalta, Tropicália, Skóvia, Moonlight View, Loks, Watford e Pacificland foram os países diretamente afetados, com a destruição de inúmeras cidades que ficavam próximas às montanhas. Toda a região está com sua atividade mineradora completamente interrompida, além de apresentarem bloqueios e desmoronamentos nas ferrovias e nas rodovias que atravessam as montanhas.

Atualmente, centenas de pessoas estão passando fome e apavoradas, não só nas regiões afetadas pelo terremoto, mas em diversas cidades ao longo do continente. Após o intenso tremor que prorrogou-se por muitos quilômetros, milhares de pessoas fugiram para outros países distantes do centro da tragédia: Acoçape, Magic Island, Camelot, Émina e Frozen River. A migração desses refugiados provocou crise social e política, aumentando a tensão em todas as fronteiras nacionais. O caos se espalhou, a economia de todos os países foi fortemente afetada. (CAP, 2016, s/n)

Neste sentido, tempos depois, uma tragédia assolou o novo continente e demandou um posicionamento dos doze países. Uma assembleia da ONU foi convocada. Um terremoto atingiu o continente e gerou muitos danos a diversos países. A partir daí iniciou-se um movimento de refugiados ambientais, desencadeando uma crise social, política e econômica, aumentando a tensão entre todas as fronteiras nacionais.

Os países preparam-se para esta assembleia, organizando uma apresentação do seu território, definindo seus representantes. Esta atividade foi muito positiva, pois os países empenharam-se para coletivamente contribuir para ajudar os diversos países afetados.

Esta atividade durou cerca de 4 meses e envolveu todas as áreas do conhecimento. Culminou numa grande feira de países onde os estudantes apresentam os principais aspectos do seu país. Neste momento, vestiram-se com roupas típicas, traziam

alimentos para degustação, apresentavam os esportes mais praticados.

Esta proposta de elaboração coletiva permitiu aos estudantes assumir uma posição de protagonistas na criação do seu país, de pensar os desafios surgidos a partir das suas escolhas e de tomar decisões. Ao mesmo tempo, o contraponto constante feito a partir de situações reais existentes no Brasil, e entre diferentes países do mundo levou-os a entender os diferentes contextos que envolvem as políticas internas e externas dos países, a forma de organização econômica que gera desigualdades sociais e intensa exploração da natureza. Estes contrapontos os fazem refletir sobre o que querem para o seu país fictício, mas também para a sua realidade, pois os permitem pensar, por exemplo, alternativas sustentáveis de uso dos recursos, pensar alianças entre países para benefício da economia e melhoria da qualidade de vida da população, ou mesmo leis que contribuam para uma vida em sociedade mais justa e menos desigual.

O conceito orientador deste trabalho - território usado -, articula-se com a proposta prática, na medida em que integra os diferentes atores que produzem o espaço geográfico, explicitando o conflito que surge entre eles no seu processo de ocupação e uso. Isso é identificável através das ações tomadas pelos estudantes ao refletir sobre o seu país fictício e as relações conflitantes que se expressam em diferentes escalas, a exemplo dos questionamentos sobre produção de energia e exploração da natureza, considerando os acordos econômicos entre países e as guerras por disputas desses recursos. Observa-se que nesta proposta, o objetivo não é a construção do conceito de território usado, mas o exercício de reflexão sobre a realidade vivida pensada a partir de um país imaginado.

5. O material didático para a Floresta Nacional de Tefé - AM

A necessidade da elaboração de materiais didáticos para uso nas escolas da FLONA de Tefé foi identificada a partir de um projeto que visou construir, juntamente com as comunidades locais, um processo de mapeamento participativo e que revelou, através de diferentes representações e da pesquisa-participante, suas demandas para manutenção do modo de vida. O principal objetivo desta parceria consistia produção de material cartográfico para subsidiar a gestão participativa.

Porém, a partir da pesquisa-ação (Thiollent & Silva, 2007), ficou evidenciada a necessidade de

construir ações relativas à melhoria da educação na FLONA. Nesse sentido, a partir da elaboração do plano de manejo, ocorreu a organização dos jovens para refletir e propor ações sobre as demandas da educação, seja ela em termos de infraestrutura, professores e materiais didáticos que favoreçam uma educação voltada para seu espaço de vivência.

Foi neste contexto que surgiu uma segunda pesquisa que tinha como finalidade analisar o espaço geográfico da FLONA de Tefé com o intuito de compreender os aspectos territoriais nas suas dimensões econômicas, políticas, culturais a partir do modo de vida. A especificidade desta é seu direcionamento para o ensino da Geografia, considerando o conhecimento produzido a partir do diálogo em campo com os ribeirinhos e com isto valorizar a educação como forma de apreensão do mundo e construção da cidadania.

Ao tratar da educação no interior da Floresta Amazônica, Viana (2013) aponta que a exigência de docentes com formação universitária completa transformou o modelo de educação nas áreas ribeirinhas, tendo em vista que a maioria dos professores passou a ser de origem urbana. O modelo de educação utilizado nas áreas urbanas apresenta problemas e, quando transportado para o mundo ribeirinho, acaba trazendo consequências ruins. Muitos desses docentes não se adaptaram à realidade rural.

Normalmente o professor não tem um quarto para morar e vive sem sanitário, chuveiro, energia elétrica, água potável e outras condições básicas de moradia. Na maior parte das vezes, ele se vê obrigado a morar de forma improvisada, na própria escola ou na casa de moradores locais. O resultado desta realidade é que os professores ficam alguns dias nas comunidades e logo arrumam uma justificativa para irem à cidade e por lá ficam. Voltam semanas ou meses depois, para passarem mais alguns dias. As crianças, sem aula, ficam desestimuladas. O professor, pouco encorajado, não consegue os resultados esperados. O resultado é que se passam os anos e muito pouco ou quase nada se aprende. (Viana, 2013¹, s/n)

Além disso, a avaliação da aprendizagem, a transposição didática do conteúdo trabalhado, o material didático utilizado, o currículo - geralmente planejado com suporte em livros didáticos produzidos fora da realidade rural, sem considerar o contexto

¹ Este trecho é um depoimento do Superintendente-Geral da Fundação Amazonas Sustentável (FAS) que revela um conhecimento da realidade local vivida pelos professores, trazida neste texto, na medida em que todos esses problemas apresentados coincidem com as pesquisas feitas com os ribeirinhos e professores durante as oficinas realizadas na FLONA de Tefé.

amazônico -, a qualidade da merenda e do transporte escolar, e a formação continuada dos professores também constituem desafios a serem enfrentados para a melhoria da qualidade da educação ribeirinha.

Segundo os dados do Censo Escolar de 2017 (INEP, 2017) a distribuição no estado do Amazonas representa uma predominância das matrículas na área urbana, aproximadamente, um contingente de 75,5% no meio urbano enquanto que no meio rural encontram-se 24,5%. As UCs estão inseridas no contexto da educação no campo.

A educação rural não é uma extensão no meio urbano e precisa ser considerada na perspectiva da inclusão.

No meio rural ou no campo existem sujeitos sociais capazes de lutar por melhoria em seu modo de viver e produzir; capazes de construir um projeto carregado de sua história, de sua luta, de seu modo de ver o mundo; capazes de resistir à subordinação dos projetos impostos de cima para baixo, ignorando sua identidade e sua própria história. (Nascimento & Galvão, 2009, p. 1323)

Neste sentido, construir uma escola no campo não significa impor um projeto de educação aos sujeitos em um estabelecimento de ensino. Trata-se em ressignificar o modo de fazer uma educação. Trata-se de respeitar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos, capazes de resistir aos modelos impostos e lutar por um projeto que inclua a todos em suas peculiaridades. Não com a perspectiva de excluí-la como diferente, mas que não deve ser desigual e sim, em uma visão específica de fortalecimento dessa população, no qual se tornem conscientes de seus direitos sociais e políticos (Nascimento & Galvão, 2009, p. 1323).

As turmas multisseriadas, com sua singularidade constituem-se uma realidade marcante da educação rural. A escola no meio rural se caracteriza, geralmente, por ter apenas uma sala de aula, oferece o ensino nas séries iniciais do fundamental, composta por turmas multisseriadas ou unidocentes. Essa turma dispõe de um único professor para atuar (trabalhar todos conteúdos comuns) simultaneamente. Nas escolas da FLONA, um único professor atende desde a educação infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Hage e Barros (2010) sugerem um modo específico de olhar o currículo das escolas multisseriadas e o papel da educação do campo na região, porque entendem

a Amazônia e a educação vinculadas à diversidade de sujeitos que vivem no meio rural da região, aos seus diferentes saberes, culturas,

tradições, suas histórias; condições de trabalho, de saúde e de educação que vivenciam; aliado ao conhecimento de ecossistemas tão diferentes em termos de paisagem, clima, vegetação, animais, que conferem à Amazônia e as suas populações, a característica de ser um dos ambientes que possui a mais rica sociobiodiversidade do planeta. (p. 349)

Os autores levantam os seguintes questionamentos, que também orientaram o trabalho do grupo de pesquisa:

Como pensar a educação e a escola do campo de nosso próprio lugar? Que currículo e propostas educativas apresentar que tenham a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver Amazônico? Como ressignificar o currículo da escola do campo de forma que articule a Amazônia à realidade nacional e internacional contemporânea e rompa com a precarização das escolas do campo, expressa em grande medida através das escolas multisseriadas? (Hage e Barros, 2010, p. 349)

Tendo em vista este contexto educacional que caracteriza a FLONA de Tefé, foi desenvolvido o material didático para o ensino de Geografia nas comunidades ribeirinhas inseridas nesta Unidade de Conservação. Este material consiste em três volumes: o primeiro, um livro texto, O lugar onde moro: Geografia da FLONA de Tefé (Suertegaray, Pires, & De Paula, 2016); o segundo, um livro conto, Boyrá e o menino (Suertegaray, 2015a) e, o terceiro, um livro de atividades, O lugar onde moro - FLONA de Tefé: práticas pedagógicas em Geografia (De Paula, Rossato, & Fontana, 2016). Uma síntese de cada um dos materiais encontra-se em Fontana (2018).

O material busca resgatar o mapeamento participativo, realizado em 2012, visando direcioná-lo para a análise do espaço geográfico da FLONA de Tefé com o intuito de compreender os aspectos territoriais nas suas dimensões econômicas, políticas e culturais a partir do específico modo de viver na floresta.

Os livros têm por intenção trabalhar a Geografia a partir de conceitos operacionais do espaço geográfico (Suertegaray, 2001) e com conteúdo que expressasse o lugar em que os educandos moram. Assim, para além de possíveis informações e reflexões pré-estabelecidas, a intenção é a de oferecer um conjunto de elementos que possibilitem a problematização, a reflexão e, consequentemente, a compreensão, da realidade em que os educandos estão inseridos.

A especificidade do material é o seu direcionamento para o ensino da Geografia na FLONA de Tefé, considerando a realidade local de turmas

multisseriadas, de um docente para todos os conteúdos e, portanto da necessidade de abordar os temas a partir de uma visão (inter)(trans)disciplinar. Da mesma forma, considera o conhecimento produzido a partir do diálogo em campo com os ribeirinhos e, quando do seu possível uso em sala de aula, a valorização da educação como forma de apreensão do mundo e construção da cidadania, ou seja, como leitura da palavra e leitura do mundo, de forma indissociável. Portanto, nesse caso, o conhecimento é resultado da relação entre diversos atores, entre os quais, moradores, estudantes, gestores da Unidade de Conservação e de pesquisadores. Por isso, os textos e as indicações de atividades permitem aos docentes selecionar e adaptar os materiais e as práticas conforme as características de cada turma, incentivando a troca e a colaboração entre estudantes em níveis cognitivos diferentes.

O material produzido abre espaço para a inserção de visões de mundo dos povos da floresta, que até então não se reconheciam nos materiais didáticos de Geografia. Os educandos ribeirinhos e suas comunidades verão no ensino de Geografia a expressão do lugar em que vivem, das suas vivências e das linguagens em diálogo com os conhecimentos geográficos que são básicos e comuns em propostas elaboradas em território nacional.

Entre os conceitos abordados nos livros, há uma referência direta ao lugar, “O Lugar onde Moro”. O livro de práticas pedagógicas de Geografia, expressa esta visão mais contemporânea da construção dos saberes geográficos, na medida em que enfatiza o contexto familiar, comunitário, da escola e do trabalho como ponto de partida para as aprendizagens. Consiste na valorização dos diferentes espaços geográficos vinculados às diferenças étnicas e sociais ao propor uma análise a partir do conceito de lugar e do modo de viver dos povos da floresta. Isto implica em reconhecer suas territorialidades e, assim, produzir conhecimentos e representações do espaço que servem como instrumento de lutas para a permanência em tais territórios.

Nos materiais produzidos, é revelado que as comunidades da FLONA, apesar de parecerem isoladas, também estão sujeitas a grandes projetos econômicos e orientações internacionais sob determinadas políticas, como as de proteção da natureza, bem como estão envolvidas em ações que se são desenvolvidas no local, mas que são planejadas e respondem aos anseios de atores que estão distantes, como no caso da pesca industrial e da prospecção e extração de energia fóssil. Daí o sentido da necessidade de identificar os diferentes atores (e as suas respectivas

ações e a força das mesmas) envolvidos na constituição do território, conforme propôs Santos (2000).

Assim, reconhecendo seu modo de viver e valorizando a cultura dos povos da floresta, os educandos ribeirinhos se posicionam a partir do seu lugar no mundo. Valoriza-se, nesse caso, uma das proposições substanciais do ensino de Geografia: “a criação de práticas que transformem temas da vida em veículos para a compreensão do mundo” (Rego, 2011, p. 9). Assim, fazem-se presentes as escalas geográficas (local-regional-nacional-global), mas não há uma hierarquização entre elas. As diversas escalas se manifestam na medida em que o lugar de vida dos educandos é abordado. Desta maneira, se compreende o município, o estado, a região e o país, sempre em relação com a própria UC, onde estão as comunidades e suas diversas territorialidades. A governança também é abordada em diversas escalas, havendo destaque para os espaços de gestão comunitária e compartilhada no âmbito das comunidades.

Fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, gráficos ganham destaque, de modo que os educandos tenham contato com diversas formas de representação do lugar onde moram. Esta forma de abordagem valoriza o uso de recursos didáticos diversos, valorizando diferentes linguagens e gêneros textuais.

A cartografia é tomada como centro na análise das representações espaciais. Assim, no material de práticas pedagógicas, as três primeiras unidades estão enfocadas no processo de alfabetização cartográfica. Tendo desenvolvido essa habilidade, propõe-se a leitura crítica de mapas e a produção consciente de mapas, maquetes, croquis etc.

Frisa-se o potencial desse material para uso em atividades interdisciplinares. Os três volumes podem ser utilizados em conjunto com educadores de outras disciplinas. No caso do material de práticas pedagógicas em Geografia, cada encontro apresenta, inclusive, a proposta de disciplinas que podem atuar conjuntamente na condução das atividades.

Ressalta-se que ao tratar do espaço geográfico “uno e múltiplo” (Suertegaray, 2001) a construção desses materiais pedagógicos exemplifica a potência do uso do conceito de território usado. Isto por que na imensidão da Floresta Nacional de Tefé, a análise é enfocada nas áreas apropriadas pelas comunidades ribeirinhas, ou seja, as que integram suas necessidades, práticas e modos de viver. Outras escalas são tomadas de forma associada a esse “território usado”, que é o próprio espaço geográfico desses sujeitos sociais.

6. Conclusões

A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na escola de educação básica proposta em diretrizes curriculares promovem ambientes de diálogo entre docentes e abordagens didáticas mais contundentes na formação dos educandos. Contudo, sempre é importante enaltecer o papel da Geografia nesse processo de diálogo disciplinar e com outros saberes.

A referência a Milton Santos (1997, 2000) é forte nesse sentido, pois o geógrafo sempre tenciou a importância da Geografia constituir um corpo teórico consolidado, que por sua vez depende do aprofundamento da discussão epistemológica, para, então, se colocar em diálogo com outras áreas de conhecimento. Nesse sentido o autor destaca que a Geografia não deve se basear em metáforas ou depender de adjetivações para ter sentido, mas expressar uma ciência totalizadora por meio de sistemas analíticos fortes. Desta forma, a proposta de discutir o território usado como operacionalização do conceito de espaço geográfico se apresenta de forma concreta frente aos desafios da disciplina no diálogo transdisciplinar e interdisciplinar.

Como foi apresentada, a proposta pedagógica “Que país é esse?” desenvolvida no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na perspectiva interacionista, desenvolveu um amplo debate interdisciplinar no âmbito do coletivo de professores que compõem o Projeto Amora. Nesse debate interdisciplinar, a Geografia efetivamente se coloca, quando o território se constitui o conceito norteador da atividade. Aqui o território dialoga com o conceito de território usado, pois mesmo que seja tomado um território fictício, discute-se os diversos fatores que compõem o território, suas interligações e a repercussão entre escalas. Assim, a discussão está voltada para a formação socioespacial, dentro de compreensões mais acessível para os educandos.

Já no projeto de pesquisa e ensino desenvolvido na Floresta Nacional de Tefé o caminho que se coloca é distinto. A demanda por propostas pedagógicas e “de conteúdo” congruentes com a realidade local foi apresentada pelas lideranças comunitárias e educadores da FLONA para a equipe de geógrafos do Núcleo de Estudos Geografia e Ambiente. A construção se dá, desde o princípio no âmbito transdisciplinar, pois entende-se que o material, embora seja de Geografia, deve promover o trânsito dessa disciplina entre as demais, bem como entre os saberes tradicionais e populares. O trânsito da Geografia entre as disciplinas se dá por uma necessidade concreta - as escolas da FLONA são multisseriadas, um mesmo professor dá aula para diversas disciplinas e para

diversos estágios da formação na mesma sala de aula. Assim, as atividades foram pensadas de forma que integrassem conhecimentos de outras disciplinas a partir de conceitos e temas da Geografia. Por outro lado, esse projeto sucedeu o que realizou uma série de mapeamentos, com base em cartografia social, que colocaram em evidência os saberes tradicionais das comunidades ribeirinhas. Entendeu-se, então, que esse era um potencial a ser empregado nos materiais didáticos, de modo que promovessem o diálogo entre Geografia e saberes tradicionais. Assim, se amplia o trânsito da Geografia, colocando-a em contato com outros saberes, que não se constituíram no âmbito científico.

Neste projeto, o conceito que embasou a construção dos materiais pedagógicos foi o de espaço geográfico, entendido como uno e múltiplo, trazendo à tona outros conceitos como lugar, paisagem, natureza, ambiente, território e região. Assim, observa-se que há o empenho de estabelecer o diálogo interdisciplinar e transdisciplinar a partir da Geografia, que se apresenta como ciência do espaço geográfico. Quando se discute a ontologia do espaço “geográfico”, observa-se a correspondência analítica com o conceito de território usado. Nesse sentido, esse conceito permeia o entendimento do material, embora não tenha sido efetivamente abordado no mesmo. Entende-se que as construções propostas vinculam o lugar, a formação socioespacial e o mundo. Assim, o material não isola a Geografia da FLONA do mundo, mas problematiza a repercussão do global no local, e a reação do local a essas influências.

Desta forma, destaca-se a necessidade da Geografia apresentar reflexões teóricas consistentes para que seja tomada com importância no debate interdisciplinar e transdisciplinar, ainda que seja uma ciência que de fato transita entre diversos saberes científicos e não científicos. Para além da academia, isso deve se expressar no cotidiano escolar e nos materiais didáticos produzidos. Assim, a Geografia cumpre o seu papel na formação dos educandos enquanto sujeitos sociais críticos e protagonistas no processo de ensino-aprendizagem.

Bibliografia

- Cavalcanti, L. de S. (2005). *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos* (7a Edição). Campinas: Papirus Editora.
- CAP. (2016) *Projeto Amora: material pedagógico “Que país é esse?”*.

- De Paula, C. Q., Rossato, M. S., & Fontana, C. (Org.). (2016). *O Lugar Onde Moro - FLONA de Tefé: Práticas Pedagógicas em Geografia*. Porto Alegre: IGEO - UFRGS. Disponível em <https://www.ufrgs.br/nega/wp-content/uploads/Praticas-Pedagogicas-em-Geografia.pdf>
- Estrázulas, M. B. P. et al. (2013). Projeto Trajetórias Criativas: Uma proposta metodológica para o atendimento de jovens de 15 a 17 anos no ensino fundamental. *Anais do 31º SEURS - Seminário de Extensão Universitária da Região Sul*. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117316>.
- Fagundes, L. C., Sato, L. S., & Maçaba, D. L. (2006). *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!*. São Paulo: Agência Espacial Brasileira. Disponível em <http://www.oei.es/tic/me003153.pdf>
- Fontana, C., De Paula, C. Q., Rossato, M. S., & Suertegaray, D. M. A. (2018). Produção de material pedagógico em geografia para comunidades ribeirinhas da FLONA de Tefé, Amazonas. In R. C. F. Machado & F. B. Vitória, (Org.), *Educação Popular como Ato Político* (pp. 156-175). São Leopoldo: Editora Karywa.
- Hage, S. A. M., & Barros, O. F. (2010). Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. *Espaço do Currículo*, 3(1), 348-362. Disponível em <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/9097/4785>.
- INEP. (2017). *Censo Escolar 2017: Resultados e Resumos*. Disponível em <http://inep.gov.br/resultados-e-resumos>.
- Leff, E. (2001). *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Nascimento, A. C. A., & Galvão, M. A. S. (2009). Educação Rural na Amazônia, Desafios da Inclusão em Salas Multisseriadas. *Anais do V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial* 1, 1322-1329. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/160.pdf>
- Oliveira, M. G., & De Paula, C. Q. (2015). Relato de Experiência em Mapeamento Participativo com Ribeirinhos da FLONA de Tefé / AM. In D. M. Suertegaray, C. L. Pires, & M. G. Oliveira (Org.), *Geografia & Ambiente* (pp. 158-175). Porto Alegre: Ed. Compasso Lugar-Cultura.
- Pontuschka, N. N., Paganelli, T. I., & Cacete, N. H. (2009). *Para Ensinar e Aprender Geografia* (3a Edição). São Paulo: Editora Cortez.
- Rego, N. (2011). Em direção a uma geografia educadora. In N. Rego, A. C. Castrogiovanni, & N. A. Kaercher (Orgs.), *Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio: volume 2* (pp. 9-12). Porto Alegre: Penso.
- Rossato, M. S., & Suertegaray, D. M. A. (2014). A pesquisa no ensino de Geografia como possibilidade de diálogos trans e interdisciplinares. *Geografia Ensino e Pesquisa*, 18(2), 57-76. Disponível em <http://periodicos.ufsc.br/geografia/article/view/11033/pdf>
- Santos, M. (1997). *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, M. (2000). O papel ativo da geografia um manifesto. *Revista Território*, 9, 103-109. Disponível em http://www.revistaterritorio.com.br/pdf/09_7_santos.pdf
- Santos, M. (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Suertegaray, D. M. A. (2001). Espaço Geográfico Uno e Múltiplo. *Scripta Nova*, 93, sp. Disponível em <http://www.ub.edu/>
- Suertegaray, D. M. A. (2003). Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço geográfico: interface natureza e sociedade. *Geosul*, 18, 43 - 54. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13601>
- Suertegaray, D. M. A., Pires, C. Z., & De Paula, C. Q. (Org.). (2016). *O Lugar Onde Moro: Geografia a FLONA de Tefé*. Porto Alegre: IGEO - UFRGS. Disponível em <https://www.ufrgs.br/nega/wp-content/uploads/O-Lugar-Where-Moro-Completo.pdf>
- Suertegaray, M. (2015a). *Boyrá e o menino*. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura.
- Suertegaray, M. (2015b). *No País de Anahí*. Porto Alegre: Edelbra.
- Thiollent, M., & Silva, G. O. (2007). Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais. *RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, 1(1), 93-100. Disponível em <http://www.revista.cict.fiocruz.br/>
- União Geográfica Internacional (2006). *International Charter on Geographical Education*. Disponível em http://www.cnfg.fr/wp-content/uploads/2017/12/Charter_2016-IGU-CGE_May_9.pdf
- Viana, V. (2013, Abril 11). Educação Ribeirinha na Amazônia: o desafio de manter os professores na sala de aula. *Jornal Diário do Amazonas*. Disponível em <https://blogdoenvolvimento.wordpress.com/2013/04/12/educacao-ribeirinha-na-amazonia-o-desafio-de-manter-os-professores-na-sala-de-aula/>