



**PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM E ENSINO
DE CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA
AMAZÔNIA**

SILVIA PANTOJA DE SOUZA

**ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO EM
UMA ESCOLA RIBEIRINHA DO MIRITI, EM PARINTINS - AM**

Orientadora: Prof. Dra. Lucinete Gadelha da Costa

**Linha de pesquisa I: Currículo, Cognição e Formação de Professores no
Ensino de Ciências**

**MANAUS, AM
2021**

Silvia Pantoja de Souza

**ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO EM UMA ESCOLA
RIBEIRINHA DO MIRITI EM, PARINTINS, AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, para a obtenção do título de **Mestre em Educação em Ciências na Amazônia**

Projeto aprovado no CEP mediante parecer 3.890.777

Manaus, AM
2021

Ficha Catalográfica

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

Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

P198e Pantoja de Souza, Silvia
Ensino de Ciências: um estudo sobre o currículo em uma escola ribeirinha do Miriti em Parintins - AM / Silvia Pantoja de Souza. Manaus : [s.n.], 2021.
218 f.: color.; 29 cm.

Dissertação - PGSS - Educação em Ciências na Amazônia (Mestrado) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.
Inclui bibliografia
Orientador: Lucinete Gadelha da Costa

1. Currículo . 2. Ensino de Ciências. 3. Contextualização. I. Lucinete Gadelha da Costa (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Ensino de Ciências: um estudo sobre o currículo em uma escola ribeirinha do Miriti em Parintins - AM

Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463

Silvia Pantoja De Souza

**ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE O CURRÍCULO EM UMA ESCOLA
RIBEIRINHA DO MIRITI EM, PARINTINS, AM**

Texto para qualificação, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, para a obtenção do título de **Mestre em Educação em Ciências na Amazônia**.

Aprovado em _____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra Lucinete Gadelha da Costa
(Universidade do Estado do Amazonas – UEA)
Presidente

Prof^a. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues
(Universidade Federal da Paraíba – UFPB)
Membro externo

Prof^a. Dra. Célia Aparecida Bettiol
(Universidade do Estado do Amazonas – UEA)
Suplente

Prof^o Dr. Mauro Gomes Costa
(Universidade do Estado do Amazonas – UEA)
Membro interno

Prof^a. Dra. Mônica de Oliveira Costa
(Universidade do Estado do Amazonas – UEA)
Suplente

*Dedico este trabalho
à Carla, à Débora,
ao Luiz e ao Lucas,
filhos amados
e inspiração das
minhas buscas!!*

AGRADECIMENTO

Um dia fui questionada sobre o porquê de eu não subir de nível na Educação? Ao buscar saber o que seria subir de nível na Educação, como resposta, escutei a seguinte questão: “vir trabalhar na cidade, no Campo o ensino é fraco e atrasado, é uma réplica da cidade”. De fato, essa pode ser uma realidade que contribuimos como docentes e, por falta de um entendimento mais amplo, sobre as questões de ensino e a realidade das comunidades rurais localizadas entre as águas e florestas.

Essa situação me levou a querer atuar nesses territórios, para tentar fazer diferente, porém, ao longo da caminhada docente percebi nessa atuação, a reprodução de um ensino que não condizia com as peculiaridades dos contextos rurais. Com isso, emergiu as inquietações pedagógicas, as quais me moverem em constantes buscas e as possibilidades proporcionadas não contribuíram com a superação das dúvidas. Mas, com esta pesquisa, permeada por diferentes desafios, sinto uma imensa satisfação em conseguir visualizar as questões educativas, que não conseguia ver antes e o quanto a minha visão estava distorcida, mesmo com minha boa vontade.

Hoje, me vergo diante de Deus, o dono de tudo, meu porto seguro, em profunda gratidão, por toda força, paciência e resistência a mim propiciada, para chegar onde nem imaginei. Também tenho profunda gratidão à minha mãe, que nas cozinhas dos barcos e na máquina de costura, escolheu, do seu jeito, dedicar-se aos seus filhos.

Aos meus filhos Carla, Luiz, Lucas e Débora, motivos da minha incansável busca em querer ser melhor como pessoa e como profissional. Filhos amados, com quem aprendi o amor, a paciência e a perseverança. Ao Delvano Santiago, que esteve ao meu lado, incentivando-me nessa caminhada, tomando para si algumas demandas minhas, para que eu pudesse continuar nessa busca.

À Professora Lucinete Gadelha, minha orientadora, quem admiro pelo engajamento nas questões educacionais, sociais e populares, assim como pelo seu comprometimento com a pesquisa. Amiga que apontou, com paciência, diferentes caminhos ao longo dessa pesquisa, os quais foram fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal, nesta etapa de Mestrado.

À querida amiga Érica, que mesmo distante esteve sempre comigo, ouvinte, crítica, ombro amigo. Sem você ao meu lado, teria sido muito mais difícil. Às queridas colegas de estudo e também amigas, Tânia Brasil, Raiane Souza, Taíssa de Paula,

Márcia Beltrão e ao colega Ailton Cavalcante, parceiros das madrugadas e dos dias de dúvidas e conflitos, assim como dos momentos de alegrias. Aos demais colegas de Mestrado, turma 2019, pessoas maravilhosas, que no contato do dia a dia, por meio de estudos nas disciplinas, possibilitaram momentos de reflexões e também de amizades.

À querida Valda Maciel, companheira de trabalho, que, a partir de sua visão, ajudou nos encaminhamentos profissionais, orientando as leituras e os meios para minha caminhada nas Escolas do Campo. À querida Valcirlene Bruce, meu exemplo profissional, que na sua tranquilidade, otimismo, palavras amigas nas horas certas, me fizeram buscar meios para que eu pudesse tornar-me uma professora e uma pessoa melhor, assim como uma tímida pesquisadora.

À Universidade do Estado do Amazonas – UEA, comprometida com a qualificação dos estudantes no Nível Superior e na Pós-graduação, onde dei os meus primeiros passos, desde a graduação. Sou grata pelas possibilidades de qualificação na docência. Ao grupo de Pesquisa, Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia – GEPEC, o qual contribuiu com o aprofundamento das leituras vinculadas à pesquisa, em um aspecto coletivo.

À FAPEAM, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, que pelo seu apoio às pesquisas científicas contribui com as questões sociais no Amazonas. Esse apoio foi fundamental para o trajeto de estudo, permeado da necessidade de internet, livros, custeio das viagens e outros fatores ligados à realização da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Parintins, SEMED, casa institucional da qual faço parte, que apoia a qualificação dos profissionais em Educação, vislumbrando por um ensino significativo no município de Parintins.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a constituição da prática educativa no Ensino de Ciências, na construção do Currículo, em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM. Metodologicamente, apresenta uma abordagem qualitativa e uma perspectiva dialética. O estudo foi realizado em uma escola ribeirinha do Miriti, no Assentamento Vila Amazônia, em Parintins, no Amazonas. A coleta de dados ocorreu através das entrevistas semiestruturadas e do estudo do Projeto Político Pedagógico da escola. Os sujeitos se constituem em oito pessoas, os quais são: um professor do Ensino de Ciências, do 5º ano do Ensino Fundamental; o gestor/coordenador da escola, e seis comunitários. O referencial teórico-metodológico foi fundamentado pelos estudos de Sacristán (2000), Bourdieu (2004), Silva (2010), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Silva (2013); Freire (2019 a), (2019 b); Arroyo (2013) e Goodson (2018) para a discussão sobre o Currículo. As reflexões acerca do Ensino de Ciências foram fundamentadas por Chassot (2008) e (2010); Krasilchik (2000); Delizoicov (2009) e Oliveira (2016). Enquanto os escritos de Souza (2013), Bruce e Costa (2019), Vasconcelos (2017) e Caldart (2009) fundamentaram as compreensões sobre os contextos ribeirinhos e a Educação do Campo. Na discussão dos dados, sistematizamos as informações coletadas, por meio da triangulação e a análise dos resultados foi a partir da leitura em uma perspectiva dialética. Apresentamos como resultado, uma pesquisa realizada em um território ribeirinho, com uma diversidade cultural vinculada ao Meio Ambiente e aos movimentos sociais populares. Nas concepções sobre as questões curriculares, há uma divergência que evidencia um Currículo fechado aos conteúdos escolares, ao mesmo tempo em que se destaca a necessidade de entendê-lo como um meio de formação, ideia que se aproxima da proposta deste estudo. Sobre o Ensino de Ciências, os diálogos convergem com as compressões que o destacam como um campo ligado aos estudos da natureza. A constituição do ensino acontece por meio das contradições, das tensões e das disputas em meio à luta pela defesa de uma construção escolar favorável às práticas comunitárias dos sujeitos. Nessa realidade, existem fatores que dificultam uma construção escolar voltada para as particularidades locais, como: a paralização dos projetos ambientais, a gestão escolar, a necessidade do envolvimento nas questões sociais comunitárias, a carência da estrutura física e dos recursos didáticos, assim como o afastamento entre a escola e a comunidade. Essas questões se traduzem nos limites, os desafios consistiram na união entre a escola e a comunidade, a inclusão dos aspectos culturais nos conteúdos escolares e a retomada dos projetos socioculturais. Por outro lado, são destacadas como possibilidades, um ensino contextualizado, os saberes históricos e culturais construídos na comunidade e a prática de trabalho articulado à soberania das águas e das florestas. Nesse campo de riquezas, os sujeitos são atuantes nas suas questões sociais e entre os acordos e desacordos comunitários, que se fazem presentes na construção do ensino para colaborar com uma realidade escolar voltada para a vivência na comunidade. Portanto, as considerações construídas aqui, apontam o entendimento sobre a lógica da reprodução, por meio das reflexões sobre processo de construção do percurso educacional. Com isso, compreendemos que a construção curricular abrange as questões socioculturais para a formação de uma sociedade. Nesse sentido, uma construção educativa, a partir do Ensino de Ciências, em escolas ribeirinhas, pode ocorrer em um caminho aberto e problematizador, em vista de uma formação social, que prepare estudantes para o exercício da cidadania, em consonância com seus espaços de vivências, ou não, isso dependerá das condições dadas para essa compreensão. Para isso, destacamos que o Projeto Político Pedagógico, nessas escolas, possa ser um espaço de constantes construções, reflexões e de diálogos entre a comunidade e a escola, visando à organização de uma prática educativa que favoreça o desenvolvimento dos estudantes no seu local de vida. Evidenciamos, também, a necessidade de uma Formação Continuada aos docentes, no sentido de lhes dar condições para atuarem nesse universo, com desafios e possibilidades.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Ciências. Contextualização.

ABSTRACT

SCIENCE TEACHING: A STUDY OF THE CURRICULUM IN A RIVERSIDE MIRITI SCHOOL, IN PARINTINS, AM

This research aims to understand the constitution of the educational practice in Science Teaching, in the construction of the Curriculum, in a Miriti riverside school in Parintins, AM. Methodologically, it presents a qualitative approach and a dialectical perspective. The study was conducted in a Miriti riverside school, in the Vila Amazônia Settlement, in Parintins, Amazonas. Data collection occurred through semi-structured interviews and the study of the school's Political Pedagogical Project. The subjects were eight people, namely: a 5th grade science teacher; the school manager/coordinator, and six community members. The theoretical and methodological framework was based on the studies of Sacristán (2000), Bourdieu (2004), Silva (2010), Lopes and Macedo (2011), Moreira and Silva (2013); Freire (2019 a), (2019 b); Arroyo (2013) and Goodson (2018) for the discussion on Curriculum. The reflections about Science Teaching were grounded by Chassot (2008) and (2010); Krasilchik (2000); Delizoicov (2009) and Oliveira (2016). While the writings of Souza (2013), Bruce and Costa (2019), Vasconcelos (2017) and Caldart (2009) grounded the understandings about riverine contexts and Field Education. In the discussion of the data, we systematized the information collected, through triangulation and the analysis of the results was from the reading in a dialectical perspective. We present as a result, a research carried out in a riverside territory, with a cultural diversity linked to the Environment and to popular social movements. In the conceptions about curriculum issues, there is a divergence that highlights a curriculum that is closed to school contents, while at the same time it highlights the need to understand it as a means of formation, an idea that is close to the proposal of this study. Regarding Science Teaching, the dialogues converge with the compressions that highlight it as a field linked to nature studies. The constitution of teaching happens through contradictions, tensions, and disputes in the midst of the struggle for the defense of a school construction favorable to the community practices of the subjects. In this reality, there are factors that hinder a school construction focused on local particularities, such as: the paralization of environmental projects, school management, the need for involvement in social community issues, the lack of physical structure and teaching resources, as well as the distance between the school and the community. These issues translate into limits, the challenges consisted in the union between the school and the community, the inclusion of cultural aspects in the school contents, and the resumption of socio-cultural projects. Conversely, the possibilities are contextualized teaching, the historical and cultural knowledge built in the community, and the work practice articulated to the sovereignty of the waters and the forests. In this field of riches, the subjects are active in their social issues and among the community agreements and disagreements, which are present in the construction of teaching to collaborate with a school reality focused on the experience in the community. Therefore, the considerations constructed here point to the understanding of the logic of reproduction, through reflections on the process of construction of the educational path. Thus, we understand that the curriculum construction covers the sociocultural issues for the formation of a society. In this sense, an educational construction, from Science Teaching, in riverside schools, can occur in an open and problematizing path, in view of a social formation, which prepares students for the exercise of citizenship, in accordance with their living spaces, or not, this will depend on the conditions given for this understanding. For this purpose, we emphasize that the Political Pedagogical Project, in these schools, can be a space for constant construction, reflection, and dialogue between the community and the school, aiming at the organization of an educational practice that favors the development of students in their place of life. We also highlight the need for Continuing Education for teachers, in order to provide them with the conditions to act in this universe, with challenges and possibilities.

Keywords: Curriculum. Science Teaching. Contextualization.

LISTA DE SIGLAS

- ABRAPEC** - Associação Brasileira de Pesquisa em educação em Ciências.
- AIE** - Aparelho Ideológico de Estado.
- APMC** - Pais, Mestres e Comunitários.
- CEP** - Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas.
- COAGVA** - Conselho dos Assentados da Gleba de Vila Amazônia.
- COOTEMPA** - Cooperativa dos Técnicos e Multiprofissionais em Agropecuária.
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos.
- ENPEC** - Encontros Nacionais de Pesquisas em Educação em Ciências.
- ESG** - Escola Superior de Guerra.
- FNDE** - Fundo de Desenvolvimento da Educação.
- IBAMA** - O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- NSE** - Nova Sociologia da Educação.
- P/A** - Projeto de Assentamento.
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PGPMP** – Procuradoria Geral da Prefeitura Municipal de Parintins.
- PIME** - Pontifício Instituto para as Missões Estrangeiras.
- PPP** - Projeto Político Pedagógico.
- PDRI** - Plano de Desenvolvimento Rural Integrado.
- PRA** - Plano de Recuperação do Assentamento Vila Amazônia.
- RBPEC** - Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.
- SEDUC** - Secretaria de Estado da Educação.
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação e Desporto.
- UEA** - Universidade do Estado do Amazonas.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Questões Norteadoras e Objetivos da Pesquisa | 26 |
| Quadro 2 - Informações sobre o Assentamento da Vila Amazônia | 55 |
| Quadro 3 - Movimentos que constituíram da comunidade do Miriti | 67 |
| Quadro 4 - Critérios para a seleção do <i>lócus</i> da Pesquisa | 71 |
| Quadro 5 - Informações sobre a história da escola Seringueira do Amazonas | 73 |
| Quadro 6 - Critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa | 82 |
| Quadro 7 - Identificação dos sujeitos da pesquisa | 83 |
| Quadro 8 - Áreas temáticas do ENPEC | 88 |
| Quadro 9 - Artigos encontrados no ENPEC | 89 |
| Quadro 10 - Aspectos teóricos-metodológicos identificados nas pesquisas..... | 95 |
| Quadro 11 - Concepções sobre o Currículo a partir do Projeto Político Pedagógico | 131 |
| Quadro 12 - Concepções sobre o Currículo na visão dos sujeitos que trabalham na escola | 134 |
| Quadro 13 - Informações relacionadas ao Ensino de Ciências no PPP da escola | 139 |
| Quadro 14 - Concepções sobre o Ensino de Ciências na visão dos sujeitos que trabalham na escola | 143 |
| Quadro 15 - Participação dos comunitários nas atividades da escola em estudo | 148 |
| Quadro 16 - A prática no Ensino de Ciências na Escola Seringueira do Amazonas | 157 |
| Quadro 17 - Limites percebidos no cotidiano da Escola Seringueira do Amazonas | 175 |
| Quadro 18 - Desafios enfrentados no cotidiano da escola Seringueira do Amazonas | 179 |
| Quadro 19 - Possibilidades para o Ensino de Ciências no <i>lócus</i> da pesquisa | 184 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Uma ponte no caminho da pesquisa | 25 |
| Figura 2 - Recurso complementar para os registros da pesquisa | 36 |
| Figura 3 - Imagens dos contextos da pesquisa | 37 |
| Figura 4 - Localização do Estado do Amazonas/AM – Brasil | 39 |
| Figura 5 - Localização do Município de Parintins – AM | 40 |
| Figura 6 - Localização da área em estudo | 41 |
| Figura 7 - <i>Lócus</i> da pesquisa | 59 |
| Figura 8 - Caminhos de águas – Lago do Miriti | 60 |
| Figura 9 - Porto da Vila Amazônia | 61 |
| Figura 10 - Caminhos de terras – estradas de Vila Amazônia e Miriti | 61 |
| Figura 11 - Artefatos indígenas encontrados no local da pesquisa | 63 |
| Figura 12 - Localização do Fomento – Miriti | 68 |
| Figura 13 - Fazenda Paraíso – Miriti | 69 |
| Figura 14 - A comunidade em estudo da região do Miriti..... | 70 |
| Figura 15 - Escola Seringueira do Amazonas | 77 |
| Figura 16 - Entrevista com os sujeitos da pesquisa | 129 |
| Figura 17 - Berçário para criação dos quelônios | 167 |
| Figura 18 - Tanque de crescimento dos quelônios | 168 |

sumário

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAMINHO DA PESQUISA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO MIRITI EM PARINTINS | 16 |
| 1.1 Referencial teórico-metodológico: as idas e vindas para a produção da pesquisa | 16 |
| 1.2 Processos organizados para a coleta de dados em uma escola ribeirinha | 32 |
| 1.3 Conhecendo o <i>lócus</i> da pesquisa no município de parintins/am | 39 |
| 2 ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS | 86 |
| 2.1 Pesquisas sobre o Ensino de Ciências no Currículo na revista RBPEC e ENPEC (2009-2019)..... | 86 |
| 2.2 Aspectos teórico-metodológicos das pesquisas sobre o Ensino de Ciência no currículo na revista rbpec e enpec | 94 |
| 2.3 O Currículo e Ensino de Ciências em sua construção de significados em um caminhar histórico | 100 |
| 3 ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA SERINGUEIRA DO AMAZONAS, EM PARINTINS/AM | 127 |
| 3.1 As narrativas sobre Currículo e Ensino de Ciências | 127 |
| 3.2 Ensino de Ciências: uma construção curricular em uma escola ribeirinha | 147 |
| 3.3 Os limites, os desafios e as possibilidades em uma escola ribeirinha | 172 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 191 |
| REFERÊNCIAS | 194 |
| APÊNDICES | 197 |
| APÊNDICE 01: Cronograma de atividades da pesquisa | 197 |
| APÊNDICE 02: Questões norteadoras, objetivos específicos e roteiros para a coleta dos dados | 198 |
| APÊNDICE 03: Roteiro para as entrevistas com os sujeitos comunitários | 199 |
| APÊNDICE 04: TCLE dos professores | 200 |
| APÊNDICE 05: TCPI | 203 |
| ANEXOS | 204 |
| ANEXO 01: Autorização para realização da pesquisa | 204 |
| ANEXO 02: Carta de anuência para a pesquisa | 205 |
| ANEXO 03: Folha de rosto da CONEP | 206 |
| ANEXO 04: Parecer da CONEP | 207 |
| ANEXO 05: Autorização para o estudo do projeto político pedagógico - PPP | 208 |
| ANEXO 06: Autorização para os registros da comunidade | 209 |

INTRODUÇÃO

As escolas do contexto rural estão além do ensino formal, pois se caracterizam, também, como espaços de movimentos populares e sociais, com uma diversidade cultural sintonizada à natureza. Nesse movimento, os saberes são construídos constantemente, em razão da preservação e da produção da vida, entre às diversidades e adversidades. Mediante a essa realidade, a construção escolar desses contextos pode contemplar as necessidades dos povos que vivem em meio às águas e as florestas, ou não.

Por efeito desse olhar, seguimos em um percurso de estudos advindos das inquietações pedagógicas, as quais surgiram ao longo da nossa caminhada, enquanto Profissionais da Educação, nessas escolas do contexto rural. Diante desse fato, embarcamos em uma viagem, na busca pela compreensão sobre o Ensino de Ciências na construção curricular, em uma lógica ribeirinha.

Destacamos, que esse trajeto investigativo além de estar vinculado ao nosso percurso docente, também, vem contribuindo com o nosso processo de amadurecimento pessoal e profissional. Essa é uma possibilidade para a construção de uma visão reflexiva, em busca de repensar as concepções sobre a constituição das realidades escolares vinculadas às águas e às florestas.

Essas que possuem peculiaridades diferenciadas, em que as histórias de ressonâncias; lendas e mitos culturais trazem em seu enredo as lutas coletivas e os fenômenos da natureza. Nesses casos, os percursos geográficos obedecem à soberania da natureza, entre as enchentes e vazantes. São instituições educacionais, nas quais as questões sociais são emergentes, pois os conhecimentos empíricos são repassados de pais para filhos e se fazem presentes de forma direta, nas organizações curriculares, ou de maneira indireta, nas expressões dos estudantes e até mesmo na luta dos comunitários, por um ensino pertinente às suas questões culturais.

Nesse cenário, estão as manifestações dos limites vivenciados diariamente no âmbito escolar; os constantes desafios, devido à dinâmica do território; assim como as possibilidades existentes no local e que nem sempre são visualizadas no Ensino de Ciências. Essas questões implicam em um fazer pedagógico muitas vezes pautado na transferência de informações, podendo acomodar os estudantes ribeirinhos às

perspectivas diferentes da sua visão, ou seja, da sua forma de organizar o dia a dia nas localidades ribeirinhas.

Perceber uma atuação docente, com a predominância na reprodução de conhecimentos, em uma lógica incoerente à realidade escolar, despertou-nos o anseio de pensar na possibilidade de um ensino para além da listagem de conteúdos, a serem transferidos por meio dos livros didáticos e das orientações pedagógicas urbanísticas. Esse movimento desencadeou muitas dúvidas, as quais ficaram silenciadas por um longo tempo, entre as idas e vindas ao contexto rural.

Entendemos que essa prática de reprodução pode ser consequência da nossa formação docente, pois no Curso do Magistério as abordagens foram mais técnicas e preocupadas com a organização da sala de aula. Para superar tais dúvidas enveredamos em um percurso de estudos, buscando qualificação profissional, por meio do Curso Normal Superior, seguido da Pedagogia e da Educação Física.

As pesquisas realizadas nessas realidades de estudos foram voltadas para as buscas de estratégias pedagógicas, em vista dos problemas de aprendizagem mais centrados à sala da aula. Esse trajeto de investigação contribuiu com o nosso trabalho docente, mas não foi suficiente para a produção de reflexões mais aprofundadas, em relação à organização curricular no chão da escola, pois as inquietações em relação à constituição do ensino nas escolas do Campo permaneciam.

Essas buscas possibilitaram a nossa participação em um grupo de estudos, através do qual vivenciamos outras reflexões sobre o ensino, em uma perspectiva de questionamentos. Assim, se instigava, cada vez mais, a necessidade de querer entender as inquietações pedagógicas que se centravam na prática da reprodução. Nesse percurso, ocorreu a oportunidade de conhecer o Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, por meio de uma disciplina eletiva, a qual foi a primeira experiência em uma lógica de estudo no mestrado.

Diante dessa possibilidade, buscamos realizar o processo de seleção desse Mestrado, visando conduzir uma investigação no contexto do Ensino de Ciências, para a compreensão dos questionamentos, trazidos desde o início da nossa trajetória em escolas do contexto rural. A partir da classificação nesse Mestrado, seguimos com a proposta de um projeto de pesquisa, intitulado “A formação dos professores do Campo no Ensino de Ciências, no município de Parintins, no Amazonas”.

Ao longo do processo, entre as disciplinas, as orientações, os estágios e a participação no Grupo de Pesquisa GEPEC/UEA, a pesquisa veio sendo (re)

construída, em um percurso de idas e voltas. Nesse sentido, foi sendo reformulada com o seguinte título: “Ensino de Ciências: um estudo sobre o Currículo em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM”.

Assim, delimitamos as nossas inquietações pedagógicas com a seguinte questão norteadora: Como se constitui a prática educativa no Ensino de Ciências na construção do Currículo em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM? Com o intuito de responder a esse questionamento, traçamos o objetivo: compreender a constituição da prática no Ensino de Ciências na construção do Currículo em uma realidade ribeirinha de Parintins, no Amazonas.

A partir desse direcionamento, foram formulados os objetivos específicos, os quais se consistem em: identificar as concepções sobre Currículo e Ensino de Ciências; verificar o olhar dos sujeitos sobre a prática educacional no Ensino de Ciências na construção curricular e analisar os limites, os desafios e as possibilidades na prática do Ensino de Ciências na construção curricular.

No decorrer desta produção, construímos três capítulos: após esta introdução, no próximo capítulo, apresentamos o caminho da pesquisa, evidenciando as escolhas realizadas para a construção do referencial teórico-metodológico. O estudo possui uma abordagem qualitativa e uma perspectiva dialética, e foi realizado em uma escola ribeirinha, marcada pelo protagonismo comunitário, a qual pertence a um espaço de terra firme, com uma extensão de terras que alagam, denominadas como várzea. Nesse contexto, foram constituídos como participantes da pesquisa o gestor/coordenador da escola, o professor do 5º ano e seis (6) comunitários, totalizando oito (8) sujeitos.

No terceiro capítulo, evidenciamos o referencial teórico, o qual embasa a construção da pesquisa em uma abordagem teórica sobre Ensino de Ciências a construção curricular. Assim, percorremos em um contexto histórico e conceitual, buscando ampliar a nossa compreensão através de pesquisas relacionadas a nossa proposta de estudo. Essas produções foram identificadas na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, RBPEC, e no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, ENPEC, no período de 2009 a 2019.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados das análises dos dados, em um movimento dialético, a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico e dos diálogos com os participantes da pesquisa. Nesses diálogos, verificamos que os sujeitos constroem, diariamente, a sua vivência, articulada às águas, à terra e às

florestas, em um percurso de conflitos, resistência e lutas, em defesa de um ensino que atenda aos seus modos de vida, os quais são voltadas para as questões culturais e ambientais.

Nesse trajeto, buscam participar de forma efetiva das ações educativa da escola, na qual a construção curricular se constitui em caminho de contradições, permeado por diferentes questões que transcendem o espaço escolar. São elementos educacionais e culturais que convergem e divergem nas ações práticas, comportamentos dos profissionais e comunitários e nas teóricas, no PPP da escola. Essas dinâmicas, influenciam na aprendizagem e conseqüentemente na vida social que se estabelece em meio aos movimentos sociais e populares entre as águas e as florestas.

Convém dizer que, ao longo desses capítulos, foi necessário apresentar as falas dos participantes da pesquisa da pesquisa, as quais contribuíram de forma rica com a construção dessa dissertação. Isto é, as vozes desses sujeitos não estão limitadas ao contexto das análises dos resultados. Devido à realidade da pesquisa, foi necessário inserir essas narrativas ao longo dos três capítulos. Dessa forma, a seguir, apresentamos o caminho percorrido, que viabilizou a organização teórica-metodológica desta pesquisa.

1 CAMINHO DA PESQUISA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO EM UMA ESCOLA DO MIRITI EM PARINTINS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas é na palavra, no trabalho na ação-reflexão”. (FREIRE, 2019, p. 108)

Este capítulo tem por objetivo apresentar as escolhas, os recuos e os avanços que contribuíram com a construção do caminho teórico-metodológico durante o processo da pesquisa, na qual buscamos a compreensão sobre a prática educativa no Ensino de Ciências na construção do Currículo no em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM. Falamos de uma trajetória construída por meio de uma lógica artesã, imbricada ao nosso processo formativo, em um percurso de idas e voltas, para pesquisar como ato de criação.

1.1 Referencial teórico-metodológico: as idas e vindas para a produção da pesquisa

Começamos este tópico fazendo uma comparação entre a construção do caminho da pesquisa, com alguns movimentos da natureza; como o curso das águas de um rio, que às vezes flui calmo e em outros momentos se formam os banzeiros, agitados pelos ventos. Nessa dinâmica, há os remansos, onde as águas fazem um movimento de idas e voltas nas enseadas, ou seja, nas curvas à beira dos rios. Essa é uma manifestação das águas, comum no rio Amazonas.

Assim foi a nossa experiência, na fluidez desse percurso houve a necessidade de retomar às orientações, visando outras leituras e reflexões para novos avanços, imbuídos de conflitos e diferentes desafios. Esse processo das retomadas para repensar os nossos movimentos e as nossas concepções, significou estar acessível às possibilidades de aprender através da superação das nossas próprias limitações, em um trajeto evolutivo de constantes paradas para as reformulações.

De tal modo, seguimos construindo um caminho investigativo, por meio das escolhas, dos recuos e dos avanços, visando a organização teórica-metodológica desse estudo. É importante destacar, que a intenção de uma pesquisa é uma manifestação pessoal, que surge bem antes de um processo de pós-graduação. No

nosso caso, essa intenção é oriunda das inquietações pedagógicas em experiências docentes, em comunidades ribeirinhas do contexto rural de Parintins, no Amazonas.

Essas dúvidas pedagógicas, se vinculavam às práticas educativas em lugares, onde o ensino ultrapassa a sala de aula, realidade essa, que resultou nas constantes buscas em cursos de graduação e outros movimentos formais e não formais. Nas andanças para superar tais inquietações, após um processo de seleção, enveredamos no Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia-UEA/Manaus.

Iniciamos este trajeto apresentando a proposta de um pré-projeto, intitulado: “A Formação dos Professores do Campo no Ensino de Ciências no Município de Parintins, AM”. Ao longo dos processos desse mestrado, essa temática veio sofrendo alterações de acordo com os diálogos e as orientações, as quais teciam os encaminhamentos para a produção da reflexão e da escrita. Assim, chegamos ao atual título, “Ensino de Ciências: um estudo sobre o Currículo em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM”.

Destacamos, que ao seguir por um estudo vinculado à Ciência, em uma das regiões da Amazônia, é por natureza um caminho de desafios, devido à realidade da vida que acontece entre as águas e as florestas e pela dimensão desses espaços, nos quais há diferentes manifestações culturais, vinculadas às questões ambientais. Além disso, as comunidades do contexto rural apresentam uma plenitude de distintas tradições de homens e mulheres, que se vinculam à natureza, como protetores e produtores da vida (SOUZA, 2013); (OLIVEIRA, 2016). Nesse cenário natural, nos valem do Ensino de Ciência, para visualizar os saberes além dos aspectos conceituais.

Essa experiência, significou embarcar em uma viagem permeada pelas dívidas e encantamentos, imbuída de saberes tradicionais¹, contradições, limites, desafio e possibilidades. Nessa busca pela compreensão da construção do ensino em uma realidade constituída entre as águas e as florestas, verificamos que os moradores das margens dos rios e dos lagos, são protagonistas de sua história. Nesse cenário, o Ensino de Ciência foi um facilitador para a leitura desse espaço natural (CHASSOT, 2008), o qual possui uma constante construção ligada aos movimentos socioculturais.

¹ São “saberes construídos a partir das relações do homem com o meio são elemento marcantes na vida de crianças, jovens e adultos que habitam uma localidade e desenvolvem trabalhos relacionados à agricultura, à pesca, à pecuária e à extração de produtos da floresta” (BRUCE e COSTA, 2019 p. 38).

O efeito dessa visão, foi produzido desde a nossa participação nas disciplinas do Mestrado, as quais oportunizaram reflexões coletivas sobre as questões da pesquisa no campo do Ensino de Ciências. Foram experiências ricas por oportunizar estudos mais ampliados sobre as questões que trouxemos para esta pesquisa. Diferente das reflexões construídas na nossa trajetória docente, as quais apresentaram uma ausência das problematizações aos múltiplos significados atribuídos ao processo educativo em escolas do contexto rural.

Essa realidade experimentada por uma das pesquisadoras, pouco suscitou na compreensão das estruturas educacionais estabelecidas nessas localidades ribeirinhas. Isso também implicou na reprodução de práticas pedagógicas pré-determinadas, ou seja, prontas para serem apenas executadas.

Essa atitude pode ser compreendida como a reprodução de ações, que ao longo da nossa formação enquanto estudante e docente vieram sendo repetidas. Nesse processo, entendemos que na condição de sujeitos sociais, fomos constituídos conforme as influências ao nosso entorno. As leituras sobre Bourdieu (2004) contribuíram com a compreensão dessa lógica, a partir do conceito do *habitus*, o qual compreendemos como a reprodução e a naturalização de costumes, visões, gostos e ações que são estruturadas e estruturantes.

Para esse autor, são estruturas sociais internalizadas nos sujeitos de forma inconsciente, não são ensinadas, mas sim reproduzidas no aspecto subjetivo, enquanto indivíduo histórico, social e cultural. Esse conceito constitutivo que explica as estruturas das sociedades, configura-se como um sistema de padrões sociais adaptáveis.

Sendo produto da incorporação da necessidade objetiva, o *habitus*, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. (BOURDIEU, 2004, p. 23)

Esses sistemas de disposições são socialmente interiorizados e funcionam como um meio de articulação do sujeito a um determinado grupo social, em que as estruturas desse coletivo influenciam na construção da visão de mundo. A forma como pensamos e agimos obedece aos padrões determinados pela sociedade da qual fazemos parte. Isso ocorre por meio da interiorização dos valores e dos princípios

através da família, da igreja, da escola e de outros segmentos sociais, essa dinâmica garante a acomodação dos sujeitos no seu meio social.

Nesse sentido, verificamos que as estruturas sociais ao nosso entorno vêm nos constituindo em uma lógica de reprodução de forma natural, assim, são executadas as questões sociais que se encontram objetivamente programadas (BOURDIEU, 2004). Outro ponto dessa reflexão foi perceber a necessidade de visualizar a nossa realidade além de uma lente simplista, pois é preciso um exercício para compreender as articulações e os interesses entre as estruturas e a construção do nosso cotidiano.

Essas relações geram concepções e comportamentos que são estruturados conforme as ideologias² dominantes, são ideias disseminadas no meio social, as quais favorecem às necessidades de determinados grupos políticos. Esses que constituem a visão de mundo de uma sociedade, a seu favor. Em vista disso, se fez necessário um olhar dialético entre os sujeitos e as suas estruturas sociais, no sentido de tentar compreender as concepções ocultas que constituem um cotidiano escolar.

Esse entendimento corroborou com um olhar mais ampliado sobre os fatos que emergiram ao longo dos diálogos, sobre a realidade escolar do local da pesquisa. Foi um movimento que consistiu em ir além da organização escolar, dando visibilidade às concepções dos participantes da pesquisa. Principalmente, os moradores do local, os quais podem contribuir com a constante construção do curricular da escola em estudo, sobretudo por ser uma realidade que abarca culturas diferenciadas.

Sobre isso, os escritos de Bourdieu contribuíram com a visualização do contexto e das relações de um campo social estruturado. Outra contribuição das reflexões desse autor, diz respeito ao conceito de campo, pois nos propomos a seguir no contexto do Ensino de Ciências, com um olhar no Currículo. Nesse percurso, encontramos um espaço com convergências e divergências nas concepções e predeterminações, que em algumas situações não condizem com as realidades ribeirinhas.

As estruturas que influenciam no comportamento e no posicionamento dos sujeitos são provenientes de um campo estruturado e estruturante, em que as questões se reproduzem pelas disposições do *habitus* (BOURDIEU, 2004). Para o

² Por se tratar de um termo que não é fechado, pode ser compreendido como a relação imaginária com a realidade, na qual perpassa um conjunto de princípios que se encontram subentendidos nas estruturas sociais, articulando-se à linguagem, ao discurso e ao senso comum, determinando assim, a visão de mundo de um grupo social. Isto é, a construção da forma como pensamos sobre as organizações na sociedade (MOTTA; SERRA, 2014).

conceito de campo evidencia um espaço, no qual as posições se encontram estruturadas, fixadas e permeadas por alianças. O campo se define como *lócus*, em que se trava uma luta concorrencial entre os indivíduos, em torno de interesses específicos que caracterizam a área em destaque.

No nosso entendimento, o campo apresentado por Bourdieu, configura os diferentes espaços sociais, os quais possuem suas próprias regras, ou seja, os *habitus* que são caracterizados como ações normais. Nesses campos estão presentes, de forma implícita, as relações de forças e as disputas entre os sujeitos pelos posicionamentos, podendo esses, estarem relacionados às mudanças, ou conservação das estruturas sociais desses contextos.

Expressando de outra forma, nos diferentes campos sociais os sujeitos ocupam posições hierárquicas, socialmente mediadas por comportamentos estruturados, os quais são vistos como a cultura de um grupo social. Nos reportamos, aqui, sobre o conceito de campo, por entender que se encontra entrelaçado ao conceito de *habitus*, como mecanismo estruturante que ultrapassa as relações sociais (BOURDIEU, 2004).

Isso pode ser favorável ou desfavorável às situações predeterminadas nos espaços sociais; depende das relações e das leituras que cada um possui sobre a sua própria realidade. Nessas relações entre os indivíduos e as estruturas, são inculcados os elementos culturais para as organizações sociais, visando à preparação dos sujeitos no seu campo de atuação.

Essas reflexões, instigadas no decorrer das disciplinas do Mestrado, nos levaram a pensar sobre as estruturas que vêm nos moldando, por meio das organizações sociais programadas antes mesmo do nosso nascimento. São mecanismos que podem limitar o nosso olhar no campo educacional, dependendo da função social da escola, a prática da reprodução pode ocorrer através das organizações de ensino, as quais soam como determinações a serem seguidas. São ações educativas que pouco sofrem mudanças, ou seja, são estáveis, repetitivas ou entendemos que são assim.

Essa concepção pode ocorrer por pensarmos que as orientações pedagógicas, estruturadas pelo Sistema Educacional, são elemento de ensino transferível, ideia que leva à perpetuação de determinadas representações (ARROYO, 2013). Ou seja, é o tipo de concepção nos leva a entender, que o Currículo chega pronto na escola. A partir desse pensamento, verificamos a necessidade de buscar estabelecer uma

relação de questionamentos sobre determinadas estruturas educativas que são vistas como prontas e acabadas.

Não se trata de desconsiderar as orientações curriculares, e sim buscar fazer uma leitura reflexiva sobre isso e considerando os elementos culturais de uma localidade, articulando os diferentes conhecimentos. Compreendemos que essas orientações curriculares não são inquestionáveis, podem ser concebidas como elementos norteadores para a construção da realidade de ensino de uma comunidade.

É preciso entender as relações sociais que perpassam na escola, sobretudo essas que promovem a adaptação dos estudantes às realidades distantes de seus costumes. Essa lógica, nos envolve em engrenagens dominantes (FRERE 2019 a). As reflexões apresentadas aqui, além de contribuir com o entendimento sobre a prática da reprodução social no campo educacional, instigou a necessidade de retomar alguns aspectos históricos e conceituais sobre Currículo e Ensino de Ciências.

Nesse percurso, cada encaminhamento para a pesquisa implicou em dúvidas e conflitos, principalmente no Ensino de Ciências, pois a nossa ideia era que essa área se limitava aos profissionais das áreas científicas. Mas desse movimento emergiram, também, as possibilidades, sobretudo para ampliar o conhecimento em relação ao território ribeirinho, assim como compreender as questões acerca do Currículo. Os recuos desse processo configuraram na oportunidade para a (re) construção da pesquisa, isto é, foram esforços para os avanços que pudessem nos levar às pretensões do objetivo deste estudo.

A articulação da pesquisa às produções oriundas das disciplinas do Mestrado ocasionou na ampliação das leituras bibliográficas, contribuindo, assim, com o referencial teórico-metodológico. Destacamos, também, como fator importante para esta produção, a nossa participação nas atividades do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências, GEPEC, o qual vem contribuindo com o amadurecimento das nossas reflexões pessoais e profissionais em um aspecto coletivo.

Ao longo desse percurso, nos confrontamos com a necessidade de pensar de forma crítica sobre a realidade de ensino, na qual atuamos, pois essa é uma questão desafiadora para quem está limitado às extensas demandas da uma rotina escolar. Ou seja, as organizações escolares nem sempre favorecem a reflexão para a superação das inquietações pedagógicas e isso leva à perpetuação de concepções e práticas reprodutivas.

Além das leituras sobre o Currículo e o olhar no Ensino de Ciências, seguimos buscando por produções científicas no Evento Nacional de Pesquisas em Ciências, ENPEC e na Revista Brasileira de Pesquisa em Ciências, RBPEC. Assim, buscamos identificar o que vem sendo pesquisado acerca do Ensino de Ciências no Currículo, verificando o tipo de pesquisa, os teóricos que fundamentam esses estudos, os procedimentos das abordagens e as contribuições que essas produções trouxeram para o contexto social.

Com esse movimento do Estado da Arte, entendemos, a partir das concepções de outros olhares, que um estudo sobre o Ensino de Ciências vinculado ao Currículo agrega os saberes populares e científicos dando sentido à ação educativa em localidades diferenciadas. Independente das experiências investigativas, o ponto comum nessas produções foi a ênfase de um ensino partir do contexto natural, considerando o universo cultural dos sujeitos. Essas pesquisas destacaram que os saberes primeiros constituem a Ciência e, nessa dinâmica, são atribuídos significados para as diferentes formas de vida (CHASSOT, 2008).

Outro momento fundamental, que corroborou com a construção desse trajeto, foi o estágio supervisionado, o qual ocorreu na turma do 5º período, na Disciplina de Currículo do Ensino Básico do Curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, em Manaus/AM. Nos encontros, observamos a importância de uma Formação Inicial problematizadora, em um espaço de diálogos, no qual todos tem a oportunidade de contribuir com a construção do conhecimento e um alógica ligada às suas experiências educacionais na preparação para a docência.

Cada estudante trazia de outras experiências teóricas ou práticas, opiniões envolvendo as concepções sobre Currículo do Ensino Básico. Os debates foram fundamentados nos escritos de Moreira (2013), Silva (2010), Lopes (2010), Pacheco (2013) Bourdieu (1986), Paulo Freire (2011), Saviani (2016), Sacristán (2000, 2013), Young (2014) e outros.

Esses diálogos contribuíram com a concepção que o Currículo não é fixo e nem está limitado aos elementos educacionais existentes, ou visíveis na escola. Ele perpassa as estruturas físicas do âmbito escolar, possibilitando a formação de uma sociedade, ou seja, o Currículo abrange o contexto social e cultural (SACRISTÁN 2000). E, o tipo de conhecimento que o permeia depende das concepções que conduzem o processo educativo.

Ampliar essa visão, no cotidiano de discussões coletivas, como no estágio, possibilitou na visualização de diferentes sentidos atribuídos ao Currículo. Foi um movimento realizado na perspectiva da contextualização histórica e conceitual, nas dimensões da função social da escola, das Teorias Curriculares e outras abordagens relacionadas à construção do cotidiano escolar.

No curso dessa produção, realizamos o encaminhamento da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade do Estado do Amazonas, UEA. O retorno da avaliação foi pela aprovação em primeira instância, através da Resolução 510/2016 do CNS e complementares. O comprovante dessa aprovação encontra-se anexado no apêndice deste texto.

Nessa direção, no dia 18 de fevereiro de 2020, foi realizada a qualificação da pesquisa, momento em que a banca apresentou valorosas contribuições em relação ao I e II capítulo. Foram apontados encaminhamentos, os quais, a partir do diálogo com a orientadora, buscamos inseri-los ao contexto desse estudo. Consideramos esse processo de reformulação como um exercício de ampliação para a produção conhecimento, acerca do assunto que pesquisamos.

Dentre os encaminhamentos propostos, acenamos para o aprofundamento das leituras sobre a dialética e a concepção da contextualização. Assim, como a ampliação do Estado da Arte, tendo como sugestão a busca por pesquisas no periódico da Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, RBPEC.

Além disso, foi sugerido a ampliação de fatos históricos na caracterização da área em estudo, articulando o aspecto global, nacional e regional. Para isso, foram apontadas as obras *Metamorfoses da Amazônia*, de Marilene Correa, e *1917- Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*, de Eric Hobsbawm.

A dinâmica da qualificação foi fundamental, pois além de apontar os caminhos que enriqueceram essa produção, também foram identificadas as impertinências no texto. São limitações que expressam um olhar fragmentado e limitado em relação, as quais buscamos superar a cada movimento deste estudo. Nesse percurso ainda, correram outros fatos inesperados, que influenciaram nas reformulações deste texto, em vista disso foi necessário pensar em meios para prosseguir com a pesquisa.

Considerando a interferência da pandemia, pois, de forma repentina, o mundo parou, tudo ficou angustiante e incerto. A realidade dessa circunstância, causada pelo vírus SAR-COV-2, desencadeou na retomada da pesquisa no sentido de rever a

construção teórico-metodológica, para a coleta das informações, assim como para o cronograma das atividades.

Com o tempo curto e determinado para a conclusão do estudo, foi necessário retirar a observação participante, devido à ausência das aulas presenciais, ocasionada pelo isolamento social. Com essa mudança, houve a necessidade de rever o terceiro objetivo, o qual visava, em verificar a prática pedagógica no Ensino de Ciências, pois na impossibilidade de realizar a observação na sala de aula, buscamos direcionar esse objetivo para visualizar o olhar dos sujeitos sobre essa prática.

O cenário incerto, em relação ao retorno dos estudantes e professores de forma presencial às escolas, nos levou a replanejar a ida ao campo da pesquisa. Conforme o cronograma, esse trajeto seria realizado no primeiro semestre de 2020, mas, como não foi possível, buscamos realizá-los no decorrer do segundo semestre do mesmo ano. Assim, esperamos a ocasião mais segura, em vista de salvaguardar a saúde das pessoas envolvidas neste estudo. Na oportunidade, seguimos reorganizando as viagens, adquirindo os equipamentos de prevenção para cumprir com as medidas protetivas em combate ao vírus SAR-COV-2.

Na ida ao *lócus* da pesquisa, ficamos ciente que, atualmente, a escola possui um anexo do 6º ao 9º Ano, em outra comunidade das proximidades. Esse fato foi levado para a orientação e, coletivamente, decidimos trocar o 6º pelo 5º ano do Ensino Fundamental. Assim o sujeito passou a ser o professor do 5ºano, pois para permanecer na série anterior seria necessário realizar a dinâmica da pesquisa em duas escolas e conseqüentemente em duas comunidades, além de inserir mais sujeitos.

Devido à realidade que estávamos enfrentando na ocasião, em relação ao pouco tempo e ao perigo das aglomerações, consideramos sensato migrar para o 5º, visando estabelecer os diálogos com o professor dessa série, para ouvir os relatos de sua prática no Ensino de Ciências na construção curricular. O período de estudo não contemplaria uma demanda mais ampla para a pesquisa.

Além disso, a distância se tornaria maior e mais desafiadora, devido ao período da vazante das águas, época em que a seca torna o acesso às comunidades mais difícil e mais longe. Para ter acesso à região onde fica a escola em estudo, nessa época, as viagens são de moto. No caso, para ir até à outra comunidade seria preciso atravessar o lago, conduzindo o automóvel, sobre uma ponte estreita, a qual é

improvisada pelos comunitários para o tempo da seca. Na figura 1, apresentamos essa evidencia.

Figura 1 - Uma ponte no caminho da pesquisa



Fonte: SOUZA, Patrick, 2020.

Essa ponte é construída todos os anos entre as comunidades para possibilitar o acesso das pessoas à localidade em estudo. Para nós, isso representou um obstáculo para a coleta de dados com o professor do 6º ano, que atua no anexo do local da pesquisa, devido precisar direcionar o nosso veículo nessa passagem e relação ao tempo para a pesquisa, como foi destacado.

É importante enfatizar, que o trajeto de uma pesquisa não é fixo e, sim, uma construção acadêmica composta de reflexões, conflitos, desafios e possibilidades, questões que implicaram nas idas e vindas neste percurso de estudos. Ou seja, nas retomadas de determinadas questões, para suscitar o avanço da pesquisa, pois é um processo passivo de mudanças em conformidade com as necessidades que forem surgindo.

Nesse sentido, com o pensamento cheio de vontades, em querer superar a questão que nos encaminha a essa construção de estudo, buscamos superar as adversidades de um tempo incomum, decorrido da pandemia. Em meio aos conflitos e desafios das mudanças, das dúvidas, dos anseios em querer entender a construção do ensino nas realidades ribeirinhas, traçamos um caminho investigativo em busca de compreender a constituição da prática no Ensino de Ciências na construção do Currículo em uma realidade ribeirinha de Parintins, no Amazonas.

Por meio desse percurso, construímos o referencial-metodológico da pesquisa, diante das escolhas e dos processos do mestrado em um percurso de recuos e avanços, os quais foram permeados por reflexões coletivas que corroboraram com esta produção. No quadro 1, apresentamos as questões norteadoras e os objetivos da pesquisa.

Quadro 01 - Questões Norteadoras e Objetivos da Pesquisa

| Questão geral | Objetivo geral |
|---|---|
| Como se constitui a prática no Ensino de Ciências na construção do Currículo em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins/AM? | Compreender como se constitui a prática no Ensino de Ciências na construção do Currículo em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins/AM. |
| Questões norteadoras | Objetivos específicos |
| Quais são as concepções sobre Currículo e Ensino de Ciências? | Identificar as concepções sobre Currículo e Ensino de Ciências. |
| Qual é o olhar dos sujeitos sobre a prática educacional no Ensino de Ciências na construção curricular? | Verificar o olhar dos sujeitos sobre a prática educacional no Ensino de Ciências na construção curricular. |
| Quais são os limites, os desafios e as possibilidades na prática do Ensino de Ciências na construção curricular? | Analisar os limites, os desafios e as possibilidades na prática do Ensino de Ciências na construção curricular. |

Fonte: SOUZA, Sílvia Pantoja, 2020.

Nesse direcionamento, seguimos por um estudo de abordagem qualitativa com a perspectiva dialética, em razão da possibilidade de uma leitura crítica sobre os significados e as concepções inerentes às vivências dos sujeitos, às quais são permeadas por contradições, que envolvem limites, desafios e possibilidades. No encontro com esses dados, foi possível a construção de outra visão sobre o ensino no contexto ribeirinho.

Buscar compreender a lógica desse cotidiano escolar implicou em uma viagem por um percurso científico sinuoso, em um movimento dialético representado pelas idas e vindas. Isto é, trilhamos por um viés de contradições, questionando as concepções acerca do Ensino de Ciências na construção curricular em confronto com a realidade encontrada no campo da pesquisa.

Por se tratar de um estudo com perspectiva dialética, é importante mencionar que, desde a Grécia antiga, essa prática foi considerada como a arte do diálogo, passando historicamente por mudanças, que a ocasionaram a ser, também, a arte no diálogo. É a forma de pensar e instigar as contradições dos fatos, em um movimento

que instiga o diálogo para a explicação das concepções no contexto das discussões (KONDER, 2008).

Foi nesse percurso de questionamentos, em meio às contradições das visões, que buscamos entender as inquietações que nos trouxeram a essa busca. Falamos de um caminho de possibilidades através da contextualização das categorias evidenciada neste estudo. Assim, visualizamos as manifestações implícitas na constituição do ensino de uma realidade do contexto rural. Nesse trajeto de estudo, é importante destacar a ideia de contextualização, apesar de existir um amplo conjunto de definições, compreendemos que a concepção sobre a contextualização depende do contexto em que esse termo é empregado.

Para a nossa realidade de estudo, a contextualização foi um meio que trouxe à tona as características das categorias da pesquisa no âmbito das circunstâncias. A esse efeito, houve a possibilidade de observar as significações, as visões de mundo, as proximidades e contraposições de um grupo de sujeitos oriundos de diferentes modos de vivência. São experiências que fazem parte da construção cotidiana da escola.

Considerar esse tema da contextualização curricular requer, antes de tudo, um esforço de esclarecimento conceitual porque a ideia de vincular currículo, escola e contextos gera uma densa rede de laços e significados semânticos nem sempre coincidindo. Contextualizar pode significar muitas coisas no campo do ensino [...]. (ZABALZA, 2012, p. 8)

Esse autor abordou o conceito de contextualização na visão curricular a partir de quatro aspectos: o contexto como agente de construção de identidade dos estudantes; o contexto e a instituição escolar; o contexto e o currículo; e, o contexto e a metodologia didática. Esses elementos podem corroborar com a análise da contextualização em um determinado espaço, considerando a relação de saberes aos modos de vida. (ZABALZA, 2012).

Mediante a polissemia de sentidos sobre a contextualização, a nossa ideia para contextualizar os elementos deste estudo, se caracteriza como um mecanismo de reflexão, sobre as circunstâncias que envolvem a constituição do Ensino de Ciências na construção curricular. Isso contribuiu com o entendimento das relações que perpassam os contextos além da sala de aula, ou seja, os fatos pensados e vividos na organização curricular, os quais buscamos vincular ao campo científico.

Na perspectiva dessa concepção de contextualização, foi possível conhecer a história e as situações inerentes aos sujeitos, assim como os significados em relação às categorias em investigação. Essa visão se deu por meio dos questionamentos nos encontros e desencontros, ou seja, a partir da dialetização dos fatos no local dos seus acontecimentos.

Segundo Kosik, (1976) por meio da dialética compreendemos a realidade social, mediante a suas estruturas sem desvincular a ação da prática e o sujeito do contexto. O autor evidencia que as questões sociais não são isoladas, pois o sujeito é articulado aos seus significados e ao contexto em que produz e integram. É a partir das relações entre si e com o meio, que se determina a realidade dos campos sociais.

Às vezes, nos encontramos sobrecarregados com as demandas docentes, que nem sempre refletimos as nossas ações frente às relações que se estabelecem nos locais, onde atuamos. Assim, vamos construindo o dia a dia escolar e isso nos impede de perceber a reprodução nas práticas pedagógicas. São realidades constituídas por estruturas sociais, as quais são produzidas por meio do *habitus* (BOURDIEU, 2004).

Esse entendimento sobre reprodução social, Currículo, Ensino de Ciências e contextualização nos remeteu à um movimento contraditório de ideias, no espaço social dos sujeitos. Isto é, foi uma dinâmica de constantes reflexões, diante das concepções construídas a partir da rotina de ensino da escola em estudo; sem descartar os aspectos distintos entre os sujeitos.

As diversidades no local da pesquisa não se limitam aos elementos culturais e naturais, pois há, também, diferentes grupos sociais, como: os comunitários originários da comunidade e os sujeitos que chegam à localidade para trabalhar na escola. Com isso, são produzidas visões diferentes em relação as organizações de ensino.

Conhecer uma dada realidade para compreendê-la nos levou à visualização histórica e cultural, por meio da dinâmica de pensar sobre a essência dos processos sociais e das relações que influenciam a constituição do ensino nesse lugar. Além da necessidade de olhar as questões no contexto da pesquisa, sobreveio a importância de vivenciar as expressões dos sentidos, no percurso dos diálogos.

Nesses relatos, percebemos a realidade de quem trabalha em um lugar desconhecido e os sentimentos de pertencimento ao local, manifestados pelos comunitários. Cada lugar possui uma estrutura, constituída pela ação humana, a qual

nem sempre é proveniente de questionamentos. Isso incide na naturalização dos fatos sociais, mesmos que sejam contraditórios às especificidades do local.

Sobre esse comportamento social, Kosik (1976) destaca que a realidade não é vista como ela realmente é, e sim, como a nossa concepção permite entendê-la. Nesse aspecto, foi desafiador o esforço de um olhar dialético sobre os fatos constituídos ao nosso entorno. Esse foi um caminho que visou superação de uma visão limitada, adquirida no decorrer das experiências que vivenciamos, antes deste processo de estudo.

Essa é uma lógica de idas e vindas, visando a produção de saberes a partir de uma realidade e das relações sociais nela existente, em um percurso de contradições e reflexões. Um estudo a partir da perspectiva dialética implica na observação das circunstâncias que envolvem os fatos da pesquisa. Por meio disso, ocorrem os encontros das ideias, permeados por uma dialetização, a partir da qual emergem os conflitos (KOSIK, 1976).

Dentre esse processo de contraposição emergiram as concepções que viabilizaram na compreensão das categorias deste estudo. Nesse movimento, perpassaram as mediações, as quais impulsionaram no empenho de compreender o cotidiano escolar em investigação. Essas mediações são representadas pelas leituras, orientações, movimentos do Grupo de Pesquisa, decisões coletivas e os diálogos junto aos sujeitos que constroem constantemente a sua rotina, em um contexto de limitações, desafios e possibilidades.

Isso tornou a realidade em estudo compreensível, viabilizando a explicação dos fatos, ou seja, saímos de uma lógica dada para uma ação pensada (KOSIK, 1976), ou emergimos da aparência para o concreto como diz o autor. O nosso esforço nas leituras sobre a dialética, contribuiu para a produção de um conhecimento por meio da contraposição das ideias que incorporamos em relação ao Ensino de Ciência na construção do Currículo. Isso, significou a transformação gradual de uma ideia diferente daquelas que estabelecemos ao longo do trabalho docente.

Nessa realidade de estudo, cabe elencar sobre a pseudoconcreticidade, a qual significa a ação prática e objetiva imbuída dos interesses pessoais e imediatos dos sujeitos (KOSIK, 1976). Ou seja, se refere as questões sociais que não são refletidas. É necessário superar essa ideia de olhar os fatos sem colocá-los em um campo de reflexão. As nossas ações docentes necessitam ser permeadas de questionamentos, para saber realizar uma leitura crítica do meio social.

Para isso, é preciso produzir conhecimentos que possam viabilizar a interpretação da realidade. Nesse caso, o Ensino de Ciências pode ser um facilitador na construção de conhecimento (CHASSOT, 2010), para a superação da visão simplista, acostuada sem a mediação da reflexão. Esse movimento consistiu na ideia de considerar as diferentes perspectivas educativas, assim como os elementos culturais próprios do contexto rural.

Isso nos levou a entender os fatos ao entorno da nossa formação social enquanto sujeitos brasileiros, que somos construídos através de um modelo de ensino inspirado das perspectivas americanas (SILVA, 2010). O que implicou em contextos permeados pelas relações de força, em vista da reprodução social (BOURDIEU, 2004), com uma realidade estruturada, chamada por Kosik (1976) de concreto dado, o qual não permite a clareza das coisas.

Por isso, em muitas realidades, determinadas ideias e comportamentos são concebidos como fixos, necessitando ser questionados e repensados. A problematização da nossa própria ação docente é um esforço para superar as limitações que foram construídas socialmente. Significa olhar as estruturas sociais e suas articulações além das aparências (KOSIK, 1976).

O intuito de buscar ter clareza sobre as ações de ensino no âmbito da pesquisa, nos fez entender que a peculiaridade desse movimento se caracteriza como um ato dialético, imbuído pela contradição de ideias, contestações e verificações para a explicação dos fatos. Assim, avançamos e recuamos sempre que foi necessário, em vista da compreensão sobre as questões que envolvem a proposta da pesquisa.

Nesse sentido, destacamos a importância de enveredar para o espaço natural desse estudo, em que coletamos as informações que perpassam no cotidiano escolar. É importante assinalar, que a vivência nesse lugar é construída de forma diferenciada, em meio as relações de lutas pela organização do contexto sociocultural, vinculado aos elementos oferecidos pela natureza.

Para ampliar as possibilidades de compreensão do dia a dia da escola, seguimos nessa produção através da abordagem qualitativa, devido à oportunidade de verificar os significados que os sujeitos produzem em relação ao Currículo e Ensino de Ciências, no lugar onde moram. Isso, promoveu o enriquecimento do estudo por meio das questões que não podem ser medidas, mas que precisam ser qualificadas através de uma ótica científica. A partir dessa abordagem, buscamos compreender as concepções que perpassam a construção da prática de ensino na escola, na qual,

visamos à interpretação dos sentidos construídos, diariamente, sobre o assunto em estudo.

Conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos *compreender* os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão. Nem sempre podemos separar o que as pessoas dizem do local onde elas dizem isso – seja no contexto de sua casa, família ou trabalho. (CRESWELL, 2014, p. 52)

Em vista desse olhar, enveredamos em uma viagem histórica, a qual evidenciou as visões pessoais dos sujeitos sobre as categorias em estudo, para a contextualização dos fatos, articulados ao local onde vivem, buscando relacioná-los ao seu meio. A abordagem qualitativa é um pressuposto metodológico, que possibilitou a compreensão das relações que constituem as práticas pedagógicas no local da pesquisa. Essa é uma perspectiva que traz à tona questões pessoais, por abranger os contextos e as pessoas que o constroem.

Isto é, a pesquisa qualitativa dá visibilidade aos sentidos que os sujeitos atribuem às suas construções socioculturais. Segundo Lüdke e André (1986), essa, é uma abordagem de cunho social, na qual pode ser visualizada as significações dos sujeitos sobre um fato, no seu lugar de vivência. Para isso, seguimos na busca das informações, devido a essa relação, em que os sujeitos trouxeram, através dos diálogos.

A pesquisa qualitativa começa com um pressuposto e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem em um problema social ou humano [...]. (CRESWELL, 2014 p. 49)

Para o autor, esse é um processo contínuo, com uma sequência que apresenta elementos científicos, os quais consistem no olhar interpretativo sobre as visões pessoais em relação ao contexto natural dos sujeitos. A pesquisa qualitativa, nos oportunizou uma observação ampla dos fatos no âmbito social, no qual os sujeitos manifestam as suas expressões, oriundas das constituições cotidianas.

A efeito dessa circunstância, a coleta das informações possibilitou na identificação dos aspectos subjetivos sobre o ensino no local de vida dos sujeitos. É importante dizer, que a vida cotidiana no território em estudo, apresenta uma característica diferenciada, em que impera a vida comunitária, a qual se caracteriza

na divisão dos trabalhos sociais, prática comunitária que impera nos contextos ribeirinhos (MEDEIROS, 2017).

Essa vivência é constituída por meio da constante relação com a natureza, é uma característica muito forte nas comunidades ribeirinhas, nas quais, os sujeitos se sentem parte do rico cenário da Amazônia (SOUZA, 2014). O autor destaca, que os sujeitos dessas localidades conhecem as histórias e as lendas; sabem ler e respeitam as vozes da natureza.

É uma relação de harmonia, de trocas e cuidados com a vida, que produz saberes, os quais são repassados de pais para filhos, diariamente, em meios às práticas da agricultura. Nesse caso, é incoerente isolar as questões de ensino das manifestações históricas, culturais e sociais do local. Uma pesquisa com um olhar isolado nessa perspectiva de vivência, implica na desconsideração das concepções que os sujeitos constroem ao longo de sua história a partir do seu espaço de interação social.

Nessa direção, seguimos buscando visualizar as concepções dos sujeitos que expressam as relações, as influências e as articulações que constituem a realidade educativa em uma escola do contexto rural, a qual possui a sua vivência articulada às águas e as florestas. Nesse movimento, organizamos a coleta das informações através de um processo metodológico, que possibilitou visando compreender a constituição da prática no Ensino de Ciências, frente a construção curricular no local da pesquisa.

1.2 Processos organizados para a coleta dos dados em uma escola ribeirinha

A organização metodológica para esta dinâmica apoia-se na entrevista semiestruturada e na análise documental, por meio de estudo no Projeto Político Pedagógico da escola. A entrevista semiestruturada possibilitou a interação com os sujeitos e a sua estrutura semiaberta nos levou à visualização de outras ideias referente a temática desta pesquisa.

A partir dessa organização de diálogo, foi possível ter acesso aos relatos espontâneos, os quais complementaram os dados, permitindo uma produção mais detalhada sobre os fatos da pesquisa. Significa dizer, que a perspectiva de um roteiro aberto permite a manifestação de outros detalhes que não estavam explícitos nas

questões norteadoras, mas que fazem parte da realidade escolar e precisam ser consideradas.

O roteiro da pesquisa foi estruturado e reestruturado quando necessário, em consonância com os objetivos do estudo, visando a possibilidade para as informações inesperadas que surgiram no curso dos diálogos. Além dos elementos referentes à construção do ensino local, as informações coletadas, também, trouxeram questões relacionadas aos limites, aos desafios e as possibilidades. Esse percurso contribuiu para a superação de um trajeto pessoal, oriundo de dúvidas e incertezas em outras realidades do contexto rural de Parintins.

Falamos de um caminho que não busca focar nas questões pré-determinadas, mas na peculiaridade de grupo social engajado em movimentos socioculturais vinculados à organização do ensino local. Entre as leituras, entendemos que o Currículo estar além dos documentos prontos ele é tudo que acontece na escola e reflete na formação da sociedade.

A condição estrutural que nos leva à reprodução do trabalho docente, pouco permite a visualização dos significados atribuídos às realidades das localidades com aspectos culturais diferenciados. Convém dizer, que não foi nossa pretensão trazer para os diálogos questões prontas e acabadas e, sim, buscar superar uma visão limitada, sobretudo no que se refere às significações do Ensino de Ciências no Currículo em um território ribeirinho.

Com esse olhar, realizamos as coletas das informações em um aspecto dinâmico, em que, ao longo das idas e voltas desse percurso, compreendemos que uma produção científica, em localidades com diferentes movimentos populares, é um ato em constante movimentações desafiadoras. Por isso, foi necessário que as buscas se realizassem em um percurso conduzido de forma dialética, no qual buscamos olhar os sujeitos no contexto do ensino, a partir das suas histórias e práticas de trabalho.

Isto é, com base em Kosik, (1976), não reduzimos os sujeitos da pesquisa apenas ao campo educacional. Nesse caso, como foi destacado, a entrevista semiestruturada contribuiu com a identificação de outras ideias referentes às categorias em estudo. Além de se caracterizar como uma das principais técnicas em pesquisas sociais, esse tipo de entrevista apresenta um conjunto de questões norteadoras que possibilita a escuta espontânea dos participantes da pesquisa.

Lüdke e André, (1986) evidenciam que a entrevista semiestruturada apresenta um esquema flexível de perguntas básicas, com possíveis adaptações no decorrer do diálogo, caso seja necessário. Isso contemplou as concepções intrínsecas dos sujeitos sobre as formas como buscam se organizar, no que diz respeito ao ensino e a outras questões sociais, também, ligadas à escola. Foi nítido o entusiasmo desses participantes ao relatarem as suas concepções, principalmente os comunitários, os quais deixaram transparecer as suas emoções ao falarem sobre a história da escola e da comunidade.

Ao dar visibilidades a essas histórias, na intenção do estudo, compreendemos que esse movimento está além de tornar visível a história desse povo. É, sobretudo, um meio de valorizar o protagonismo de um grupo social que tem a vida articulada à natureza e às distintas manifestações socioculturais e essas questões integram-se ao ensino.

Nessa direção, com a finalidade de ampliar a coleta das informações sobre o Ensino de Ciências no Currículo, seguimos em uma busca documental a partir do estudo no Projeto Político Pedagógico, PPP da escola. Essa perspectiva possibilitou a visão dos fatos prescritos sobre o assunto em investigação. Segundo Veiga (2007), o Projeto Político Pedagógico, PPP, é um documento composto por elementos que apontam o direcionamento das ações de ensino de uma escola, em uma dinâmica que envolve a coletividade; reflete as pretensões; os princípios; a visão de mundo; de sociedade, os objetivos e as estratégias conforme a realidade escolar.

Por ser uma construção educacional que integra o Currículo, foi necessário averiguar as informações relacionadas à pesquisa, para compreender a construção educacional da localidade. Isso facilitou a exploração e a leitura das questões que buscamos no percurso desta pesquisa. A análise documental consiste no contato com documentos que são fontes de informações, os quais podem ser manuseados para coletar dados, desde que possuam relação com o objetivo do estudo.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Lüdke e André, 1986, p. 39)

As informações contidas em um PPP trazem questões pertinentes para as investigações que utilizam a análise documental. Nesse documento, está impressa a

visão de mundo dos sujeitos, as pretensões em relação à aprendizagem dos estudantes, a forma como organizam o ensino na localidade, assim como as suas manifestações culturais.

Para a realidade do nosso estudo, o PPP apresentou uma breve abordagem histórica, mencionando os movimentos culturais da localidade, assim como a organização pedagógica do cotidiano escolar. Outro ponto pertinente nessa busca documental, foi a possibilidade de identificar as concepções que influenciam na visão de mundo dos sujeitos, pois essas ideias se encontram implícitas nesse documento.

São concepções que normatizam a Educação de um lugar através dos documentos educacionais, os quais são construídos conforme a ideologia de quem conduz o ensino. No caso do Projeto Político da escola em estudo, devido a esse contexto ser composto por relações culturais, foi possível observar os dados convergentes e divergentes entre os sujeitos, essas questões refletiram no próprio documento, colocando-o em um contexto de contradição em determinadas situações.

Convém salientar, que no decorrer da coleta dos dados, utilizamos câmera fotográfica, gravador de voz e um caderno para os registros diários, no sentido de anotações importantes relacionados à pesquisa, assim como para o replanejamento do cronograma das viagens. A locomoção para a comunidade imprimiu incertezas, devido ao isolamento social e, também, em razão das chuvas, pois no final desse processo iniciou o período chuvoso na região.

Relatamos, que em uma das últimas viagens não conseguimos chegar à comunidade, devido à uma inesperada e forte chuva. Foi preciso voltar, porque algumas localidades da estrada ficam alagadas, configurando no perigo para acidentes. Em um dos episódios, molhou o TCLE e as transcrições de entrevistas que levávamos para dar prosseguimento às atividades de campo. Nesses recuos, nos recompomos e reorganizamos os planejamentos para prosseguir, pois esses são alguns dos desafios que um pesquisador de contextos rurais enfrenta no caminho da pesquisa, principalmente na Amazônia, na qual o clima é equatorial³ com constantes oscilações.

É importante evidenciar que, em um estudo dessa natureza, apesar de ser solitário em maior parte do tempo, há, por trás de sua organização, uma importante coletividade, desde as instituições como: a Universidade do Estado do Amazonas,

³ Devido “[...] à proximidade da linha do equador, na Amazônia há a predominância do clima equatorial, interligado com o trópico e subtropical.” (SOUZA, 2013, p. 203).

UEA, e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, FAPEAM, às constantes orientações com a orientadora e outras pessoas colaboradoras, as quais contribuíram com a realização da pesquisa.

Nesse sentido, para uma dimensão mais ampliadas dos registros sobre o local da pesquisa e para a qualidade das gravações das vozes dos sujeitos, contamos com o assessoramento de um cinegrafista. O profissional fez alguns registros com *drone* e câmera fotográfica profissional, com a autorização da coordenação da localidade, para que os leitores possam ter a oportunidade de visualizar a área do estudo, a partir dos diferentes ângulos. Por isso, em algumas figuras aparecerá outra autoria, a do cinegrafista. Na figura 2, evidenciamos esse fato.

Figura 02 - Recurso complementar para os registros da pesquisa



Fonte: SOUZA, Silvia Pantoja, (2020).

Para isso, foi necessário um planejamento com cuidados redobrados, por se tratar da locomoção de um profissional e seus materiais com um valor aquisitivo alto. Consideramos o tempo, ou seja, um dia de sol para a viagem, a alimentação, a segurança e as medidas protetivas em vista da pandemia, ainda ocorrente nesse ano de 2020.

Consideramos importante possibilitar uma breve visualização dos registros sobre o cenário da pesquisa, o qual apresenta as viçosas florestas, o lago do Miriti e o Rio Amazonas, imagens que fazem parte da exuberante Amazônia. É entre essa riqueza natural, que a escola em estudo vem sendo constituída em meio às contradições, na relação com a natureza. Na figura 3, apresentamos as paisagens,

que retratam esse contexto, as quais, ao longo deste texto, serão especificadas e contextualizadas.

Figura 03 - Imagens dos contextos da pesquisa



Fonte: Cinegrafista. SOUZA, Lucas Patrick, (2020).

Esses cenários retratam a relação homem e natureza, a partir da qual veio sendo construído um conjunto de diversidade que marcam as particularidades dos sujeitos que escrevem a sua história em um caminho de luta pela vida. Entre esses contextos e ao longo do processo das atividades de campo, o primeiro momento foi apresentar à escola, a pesquisa, enfatizando aos sujeitos o objetivo e as etapas deste movimento.

Isso, foi respaldado por uma autorização, através de um ofício, o qual se encontra no anexo desta produção. Na oportunidade, solicitamos o Projeto Político Pedagógico da escola, para dar início à realização da análise do documento. Por mais que uma pesquisa esteja planejada em relação ao tempo, haverá os imprevistos e, além disso, podem emergir questões importantes, as quais são necessárias abordá-las, por estarem ligadas à prática investigativa. Falamos isso, porque percebemos uma questão negativa em relação à prática da pesquisa, nesses espaços do contexto rural.

Não esclarecer os passos de uma pesquisa e não retornar para informar os resultados, pode implicar na prática de campo dos próximos pesquisadores, no sentido dos sujeitos deixarem de participar desse tipo de atividade científica.

Consideramos relevante apresentar, a fala de um sujeito, no momento inicial do diálogo, o qual configura esse fato.

Eu vou dar a minha informação para a senhora, porque eu lhe conheço [...]. Eu disse que não ia mais fazer isso [...]. As pessoas vêm aqui, pesquisam o que querem, levam as nossas informações e não voltam para dizer nem obrigado. A gente não sabe o que aconteceu e nem como ficou”. (BEM-TE-VI, em entrevista, 2020)

Diante dessa fala, percebemos a importância de organizar e realizar as etapas de um estudo científico com ética, tornando-o esclarecedor aos sujeitos, em uma relação que seja favorável para ambos, pesquisadores e sujeitos. Esses participantes que moram no local da pesquisa são importantes para a compreensão dos movimentos educacionais, principalmente nas comunidades do contexto rural. Só eles conhecem as relações construídas nesses espaços, os quais são ricos e cheios de desafios.

No segundo momento, realizamos as entrevistas, as quais iniciamos fazendo a leitura do TCLE, seguida da assinatura do documento. Na sequência, apresentamos as questões norteadoras, para que os sujeitos pudessem fazer as suas narrativas. Nos intervalos desses diálogos organizamos as transcrições das informações, visando o processo de validação com esses sujeitos.

O meio remoto não permitiu a socialização dessas transcrições com os moradores da comunidade, apenas com os profissionais, em vista disso ampliamos as viagens para retornar mais vezes ao local da pesquisa, em uma dinâmica de entrevista-los e validar os relatos. Assim, buscamos realizar as leituras das informações prescritas para os comunitários, quanto aos professores, enviamos por meio remoto.

Esse movimento visou a aprovação das informações levantadas no campo da pesquisa. No terceiro momento, junto as informações oriundas do PPP, identificamos entre os dados levantados, as questões relacionadas à temática deste estudo e nessa dinâmica estruturamos a sistematização e a análise dos elementos encontrados. Para isso, foi necessário refletir sobre a escolha do local da pesquisa, iniciamos definindo a área em estudo, a qual se refere ao Assentamento do Baixo Amazonas, nesse espaço delimitamos o local da pesquisa. No tópico a seguir, apresentamos o local, onde que ocorreu este estudo.

1.3 Conhecendo o *lócus* da pesquisa no Município de Parintins, AM

Neste tópico, apresentamos a caracterização do território da pesquisa, mediante ao movimento para a seleção do local em estudo. Como a cidade de Parintins possui uma numerosa quantidade de escolas no contexto rural, totalizando em 148, começamos selecionando a área, na qual ocorreu esse processo de estudo. Escolhemos a Gleba de Vila Amazônia, assentamento, onde está a escola que foi foco da nossa leitura para a compressão sobre a construção da prática de ensino.

Nesse sentido, apresentamos os elementos históricos, que por meio dos diálogos e das leituras, trouxeram à tona questões contraditórias no processo de construção dessa localidade. Se faz necessário, contextualizar a história dessa localidade, porque as relações construídas se articulam em um percurso de diferentes disputas e tensões, de movimentos sociais e em constante relação com a natureza.

Seguimos realizando uma breve apresentação sobre os espaços, dos quais o *lócus* da pesquisa faz parte. Começamos esse movimento, especificando a localização desses contextos. Na figura 4, evidenciamos o mapa que apresenta o Estado do Amazonas em relação ao Brasil.

Figura 4 - Localização do Estado do Amazonas/AM – Brasil

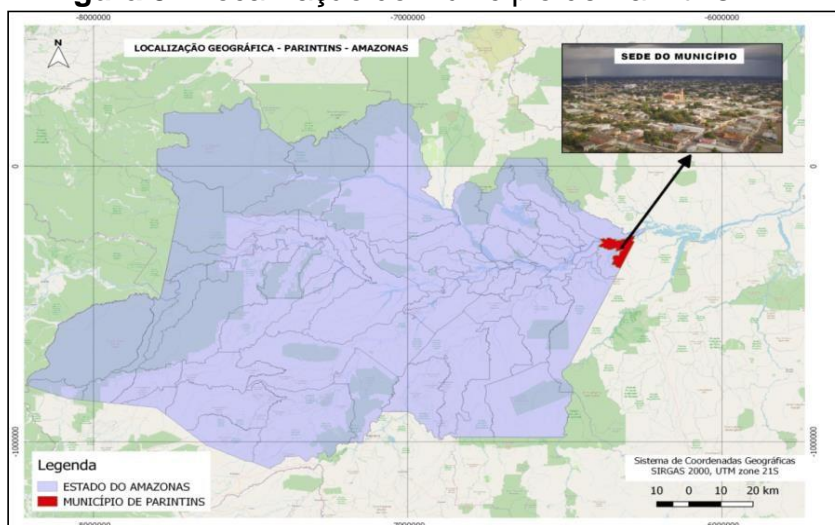


Fonte de Dados: IBGE/Open Street Map. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja (2020).

Localizado no território brasileiro, o Estado do Amazonas faz parte da Amazônia legal e possui uma rica extensão de terras, culturas e histórias

diferenciadas, assim como um aspecto geográfico complexo e envolvido por águas, e florestas. Conforme o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) esse Estado possui 62 Municípios, entre os quais está a Cidade de Parintins, na qual realizamos a pesquisa. Na figura 5, encontra-se o mapa que indica a localização desse município, em relação ao Estado do Amazonas.

Figura 5 - Localização do Município de Parintins – AM



Fonte de Dados: IBGE/Open Street Map. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja (2020).

O município de Parintins possui a característica de uma ilha, conhecida historicamente como Ilha Tupinambarana, situada à margem direita do Rio Amazonas, também banhada pelos Lagos do Macurany, Aninga, Parananema e pela Lagoa da Francesa. Pimentel (2001) destaca que Parintins foi fundada no ano de 1669, com o nome de São Miguel dos Tupinambarana, por um padre chamado Bettendorf.

Segundo a autor, ao longo de sua construção a cidade recebeu outros nomes como: Missão Religiosa Vila Bela da Rainha (1803); Freguesia de Tupinambarana (1833) e Vila Bela da Imperatriz (1849). Nesse espaço, habitaram diferentes tribos de índios, realidade que deu origem aos aspectos culturais do local. A começar pelo nome, pois, Tupinambarana e Parintins são oriundos de tribos indígenas que viram de outros locais do território brasileiro.

Por ser um lugar que ficava no percurso das idas vindas dos estrangeiros, com o passar do tempo diferentes grupos sociais permaneceram na localidade e assim buscaram desenvolver práticas agrícolas e extração dos recursos naturais. Esse foi

um movimento de imigração, primeiramente, de tribos indígenas e em um outro momento de estrangeiros, no período da colonização do Brasil.

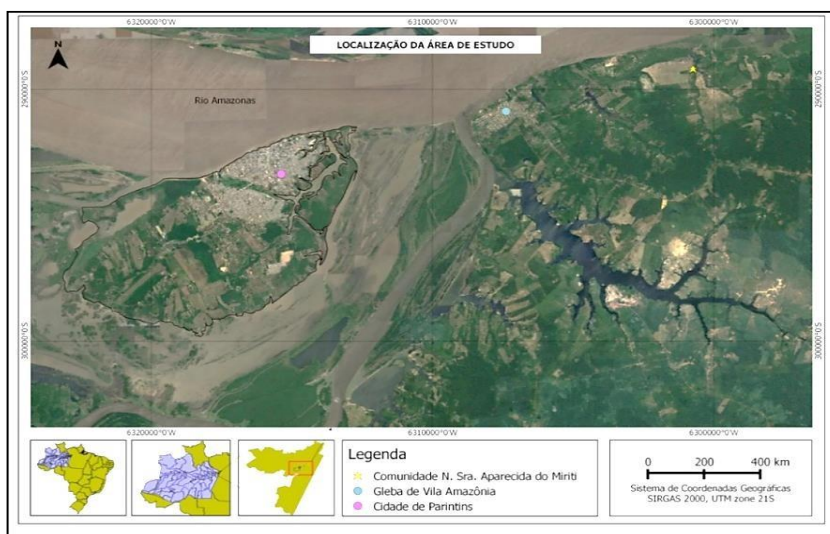
Destacamos, que esse é o nosso local de fala, o qual possui uma das maiores expressões da cultura popular do Brasil, o Festival Folclórico de Parintins. Nesse evento, são apresentados os enredos da cultura indígena articulados aos fenômenos da natureza, através das brincadeiras dos Bumbás Garantindo e Caprichoso.

São movimentos culturais que refletem o nosso aspecto identitário, enquanto cabocla amazônida, parintinense. A distância de Parintins em relação a Capital do Amazonas (Manaus) é de 365 km em linha reta e 468 km por via fluvial; os meios de transportes utilizados são barcos, lanchas e avião. Nesse contexto, está a Vila Amazônia, o lugar, onde se encontra o local da pesquisa, mais a frente abordaremos sobre essa localidade.

- **A Vila Amazônia da cidade de Parintins**

O Projeto de Assentamento da Gleba de Vila Amazônia, está localizado à margem direita do Rio Amazonas, o qual, também, é banhado por pelo Paraná do Ramos. Esse Assentamento é considerado o segundo maior do Estado do Amazonas e as suas terras extremam com o Estado do Pará. A distância desse local em relação à cidade de Parintins é de mais ou menos 30 minutos de balsa, podendo ser um tempo menor em viagens de barco ou lancha. Na figura 6, apresentamos o mapa da localização dessa área.

Figura 6 - Localização da área em estudo



Fonte de Dados: Trabalho de Campo 2020/Google Earth.
Org.: SOUZA, Sílvia Pantoja (2020).

Como se observa nesse mapa, estamos diante de uma extensa área territorial entre as águas e florestas no Baixo Amazonas. Nesse contexto, podemos visualizar a cidade de Parintins, uma parte da Gleba de vila Amazônia e a comunidade em estudo, na qual perpassam diferentes movimentos socioculturais. Realidade essa, que foi constituída a partir das diferentes ocupações.

Segundo a Cooperativa dos Técnicos e Multiprofissionais em Agropecuária, COOTEMPA (2007) e o Conselho do Assentados da Gleba de Vila Amazônia, COAGVA, o Projeto de Assentamento da Gleba de Vila Amazônia é constituído por uma variedade de comunidades ribeirinhas e colônias. Entre essas localidades está o *lócus* da pesquisa, o qual contextualizaremos mais à frente.

A organização desse assentamento ocorreu através da Política de Redistribuição de Terras, por meio da Reforma Agrária, mediada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, INCRA, nos anos 1980. É importante destacar que esse instituto surgiu na década de 1970 por meio do decreto nº 1.110 de 09 de julho do ocorrente ano, a partir da extinção da estrutura governamental de Fomento à Reforma Agrária.

Nessa direção, foram criados diversos assentamentos no território brasileiro em decorrência dos movimentos da luta pela terra, nas áreas de ocupação e pela possibilidade de modificações na estrutura fundiária nos espaços de conflitos (TOURNEAU, 2010). A distribuição de terras fomentadas por meio das ações governamentais é proveniente de um trajeto histórico de conflitos e lutas pela vida.

Destacamos que, nesse caso, a terra não simboliza apenas um elemento natural do meio ambiente, também, representa um espaço sociocultural, onde ocorrem as ações e relações de sujeitos que ali residem. Assim, o resultado desse movimento tornou-se Lei, a qual garante o direito à terra, explicitada no artigo 148 da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Essa perspectiva garantiu às famílias o direito de serem proprietárias dos seus espaços de produções e vivências.

A partir das leituras sobre a história dessa localidade, percebemos, subtendido nas construções e nas articulações dessa dinâmica, um desenvolvimento social, em uma lógica capitalista, a qual vem influenciando na organização cotidiana dos sujeitos. Esses espaços são sinônimos de lutas coletivas, conquistadas através de atos políticos, mas em vista de determinados comportamentos que visam a hegemonia de alguns grupos políticos consistiu na predominância no capital.

Significa dizer, que a com a organização estrutural dessa localidade, as comunidades foram invadidas pelo capitalismo. Medeiros, (2017) destaca que as práticas sociais, na Vila Amazônia, passaram por mudanças em favor dos valores capitalistas. As práticas de produção social com maior predominância comunitária, aos poucos ganharam valores contrários aos costumes dos puxiruns⁴.

Pensando de forma mais ampla, desde o surgimento do capitalismo, o contexto social foi estruturado em um movimento de prevalência na economia, em uma lógica de relação de força. Assim a cultura capitalista se efetivou criando a realidade de hoje. Para Bourdieu (2004), a estrutura social é produzida e conservada pelas relações de forças e nessa dinâmica são instituídas as visões de mundo, as quais determinam as construções sociais.

Os cotidianos do qual falamos são realidades em constantes movimentos, que em meio as tensões foram constituídas em diferentes momentos, permeados pelas lutas e resistências. Um desses momentos é a Reforma Agrária, apesar de muitos conseguirem o direito à terra, pouco suporte foi dado para a produção e escoamento agrícola. Essa é uma questão intrínseca à vida dos sujeitos e não se limita ao trabalho, fazem parte da aprendizagem dos estudantes, pois isso é inerente as formas de vivências organizadas diariamente ente as águas e as florestas,

A forma como esses cotidianos vieram sendo constituídos no meio rural implicou no fortalecimento da desigualdade, pois entre os discursos democráticos e

⁴ São práticas comunitárias que abrangem o trabalho, as manifestações, as festividades dos santos e outras atividades específicas das comunidades rurais (MEDEIROS, 2017).

igualitários, em algumas situações consiste na ideia de reprodução social. Essa reprodução, ocorre por meio das relações de poder e de trabalho, as quais condicionam os sujeitos à uma realidade contrária às suas perspectivas de vida.

Um exemplo dessas relações, em certas situações, é a própria escola. Apesar de ser um espaço oriundo dos esforços das comunidades, a sua organização de ensino pode contemplar a cultura local ou não. Depende dos diálogos e da predominância ideológica nessas localidades, a constituição social pode resultar em uma visão crítica ou conformada. Isso pode permitir a construção ou a reprodução de modelos educacionais que podem moldar os estudantes em outras lógicas diferentes dos seus aspectos culturais.

A escola é um dos seguimentos sociais que constrói ou reproduz determinadas relações, pois na organização do dia a dia podem estar ocultas intenções que favoreçam as concepções de uma classe sobre a outra, essas que são reproduzidas por meio do *habitus* de cada grupo social (BOURDIEU, 2004). Por outro lado, a instituição de ensino pode ser, também, o meio de possibilidades para desconstruir as ideias de reproduções, visando, assim, as especificidades culturais de uma comunidade.

Com um olhar nessa possibilidade, seguimos por um estudo com a ideia de retomar alguns pontos históricos da localidade. Por meio disso, buscamos entender as construções sociais a partir do território⁵ da pesquisa, para compreender a constituição do ensino no âmbito dos seus aspectos culturais e históricos desde o processo da colonização da Gleba de Vila Amazônia. Esse movimento foi necessário, devido ao processo de construção dessa localidade, a qual se entrelaça à história da região do Miriti.

Convém elucidar, que na realidade desse estudo, o termo território consiste na ideia de um espaço em construção a partir das constantes relações. Assim, os sujeitos se relacionam demarcando, ideologicamente, o seu campo de vivência em uma perspectiva de força e luta entre diferentes grupos sociais que se posicionam nas (re)

⁵ A concepção de território e territorialidade, neste estudo, é compreendida a partir dos escritos de Saquet, (2008), os quais concebem o território não apenas como um espaço geográfico, mas sim como um campo de luta, trabalho, cultura e vida, no qual são realizadas as dimensões humanas em constantes relações entre os indivíduos e o meio. Quanto à territorialidade, os autores destacam que são os movimentos construídos pelos sujeitos, em um tempo e no espaço, em que as questões sociais passam por mudanças conforme as tensões e intenções de um determinado grupo social.

construções de sua territorialidade, nas quais produzem concepções que constituem determinados cotidianos.

Ao enveredar no contexto histórico sobre o assentamento da Vila Amazônia, compreendemos que as ocupações desse território não se limitaram às articulações internas. Foram, também, resultados oriundos de eventos mundiais. Nesse sentido, consideramos importante olhar alguns eventos globais que implicaram na vinda de outros povos para essa região, pois isso influenciou na construção da realidade local.

Historicamente, os fatos locais ocorrem em razão dos interesses nacionais e internacionais e, nesse movimento, o cerne foi e ainda é o contexto econômico. Nesse movimento, buscamos visualizar os eventos que influenciaram nas transformações dessa localidade. É importante evidenciar, que essas questões influenciaram na construção do cotidiano da cidade de Parintins, portanto, a nossa formação sofreu influências das articulações mundiais.

A busca pela compreensão sobre a construção educacional no local da pesquisa, nos levou a fazer a relação desses acontecimentos históricos da dimensão global, algo que ocasionou os acontecimentos locais. Desse modo, a partir das leituras que realizamos, entendemos que os problemas econômicos emergidos nos países internacionais implicaram na vinda de outros povos para o território brasileiro.

Por meio desse evento ocorreram mudanças nos diferentes aspectos na construção do nosso cotidiano. É importante destacar, que essa prática vem ocorrendo desde a colonização do Brasil, pois houve mudanças na organização cotidiana, pelas quais foram adquiridos outros costumes. O nosso dia a dia sofreu influência de estrangeiros que chegaram aqui com a ideia que as terras brasileiras não tinham dono.

Com essa concepção, acamparam-se no território brasileiro, em uma lógica de colonização, visando o aspecto econômico, através da exploração das riquezas naturais e da mão de obra indígena. O caminho para isso, foi inculcar outras ideologias e culturas para que os nativos servissem aos interesses dos estrangeiros.

Nesse contexto, os índios deixaram de ser sujeitos na construção de seus espaços, para se tornarem objetos de disputas entre os colonizadores. Isto é, foram vistos como força de trabalho ou selvagens, que quando não eram dominados eram mortos (ALMEIDA, 2010). A autora discorre que a ideia era aldear esses povos para a sua diluição à população que se formava através da ocupação, retirando-lhes o aspecto da cultura diferenciada.

É importante destacar que a prática da colonização, ocorrida no Brasil, não foi uma descoberta, mas sim a invasão de um lugar, onde haviam habitantes nativos que viviam com suas culturas ancestrais. Com a colonização os aspectos culturais construídos pelas diferentes tribos indígenas foram se diluindo entre as novas organizações cotidianas trazidas de outros territórios. Assim, começou projeção de uma sociedade homogênea e a serviço dos interesses dominantes, os quais priorizam a cultura do capital. Nesse caso, o ensino pensado no formato estrangeiro corroborou com essa realidade.

Para Almeida (2010), o evento da colonização, levou à escravização humana e ao monopólio do território, ou seja, as terras brasileiras foram vistas como um espaço de exploração econômica, sobretudo da parte de Portugal. Afunilando isso, para o contexto regional, observamos que essas ocupações se repetiram nos diversos espaços e nos diferentes momentos da história brasileira. Apesar de abranger outros aspectos, mas as finalidades foram as mesmas: a hegemonia de determinados grupos políticos através do fortalecimento da economia.

Por exemplo, a colonização da região Amazônica sofreu o mesmo processo seguindo a necessidade de cada época. A esse respeito, Silva (2013) destaca que, em decorrência do capitalismo, a expansão econômica na Amazônia se tornou real, devido à sua caracterização como um espaço socioeconômico. Nesse movimento, destacamos importantes questões evidenciadas pela autora, para a nossa realidade de estudo, em vista de superar uma visão fragmentada.

Ainda mais se considerarmos os conflitos de ideias decorrentes das reflexões sobre essa localidade, em um panorama de eventos globais, sem fragmentá-los apenas ao campo regional. Segundo Silva (2013), os eventos oriundos da globalização alcançaram a Amazônia, em uma configuração distinta de outros tempos e, ao olhar essa região em um ângulo mundial, emergem questões de ordem metodológica. Dentre elas é evidenciando que os fenômenos globais ocorrem a partir de um particular

O exercício de pensar nessa articulação entre o mundo e o local ocasionou na visualização dos fenômenos que são de outras épocas. Nessa perspectiva, foi possível olhar as questões da atualidade como reflexo do passado. Essa dinâmica, foi um meio para entender como as regiões amazônicas vieram sendo produzidas na lógica do capitalismo a partir de um aspecto global, idealizado no particular de territórios estrangeiros.

Logo, o desafio da ampliação histórica desse contexto foi conflitante, visto que esse é um exercício que pouco fazemos na atuação docente, mas que é necessário para compreendermos as estruturas da nossa própria formação. Essa reflexão, para articular os fatos históricos em uma lógica regional, nacional e internacional, implica em olhar os acontecimentos entre o diverso e o particular.

Entendemos que, dependendo do contexto, os eventos partem do específico para o diverso; ou seja, emergem dos campos ou dos grupos hegemônicos. A expansão econômica na Amazônia foi idealizada em um campo particular e isso estava ligado às questões econômicas. Antes da colonização na Amazônia, mais especificamente no Amazonas o Brasil havia se tornado um território de imigração, por meio de acordos políticos.

Um exemplo disso, é a migração dos japoneses para o território, a qual ocorreu através do Tratado de Amizade de Comércio e de Navegação, no final do século XIX, mais especificamente, no dia 05 de novembro de 1895 em Paris (HOMMA, 2016). Esse movimento simbolizou a legalização do Brasil como ponto de imigração, evento esse, que possibilitou a migração dos japoneses em diferentes datas e regiões brasileiras.

Homma, (2016) evidencia que uma das primeiras companhias de imigração foi a Companhia Imperial de Emigração, fundada por Riu Mizuno, considerado o pai da imigração japonesa no Brasil. Segundo esse autor, o Japão colonizou as terras brasileiras com a ideia do empreendedorismo rural⁶, pois o Brasil representava a potência territorial com recursos naturais e o Japão apresentava a potência industrial.

Se entende que a migração dos japoneses para outros territórios, envolvia a necessidade da expansão econômica e a diminuição da extensão demográfica no Japão. Para Santos (2019) um outro motivo para a chegada desses povos às terras brasileiras foi a esperança por melhores condições de vida. A migração foi um caminho para a efetivação dos diferentes interesses de países estrangeiros, as quais ocorreram em tempos distintos.

Homma, (2016) destaca que, dois anos após a assinatura do acordo entre o Brasil e o Japão, o qual elucidamos, foi cogitado em uma conferência, em Tóquio, a

⁶ Conforme o governo japonês, esse termo pode ser compreendido como um conceito de economia baseado nos modelos norte-americanos de livre empreendedorismo, com a finalidade de implementar o crescimento da economia a partir da agricultura. Essa ideia visava o financiamento de uma moderna infraestrutura no meio rural (HOMMA, 2016).

possibilidade de inserir japoneses na Amazônia para a extração do látex. Contudo, diante das peculiaridades climáticas amazônica houve ideias contrárias a essa perspectiva. Sobre isso, o autor discorre, que a legação japonesa criada a partir do Decreto nº 2.495, de 14 de abril (1897) se opôs a essa questão, declarando que os japoneses não aguentariam trabalhar nas condições peculiares da região.

Entendiam que só os nativos suportariam o trabalho de extração, devido as especificidades da localidade. Não podemos deixar de evidenciar, que nesse contexto das imigrações, os grupos dominantes brasileiros apresentavam mais interesses por imigrantes considerados mais evoluídos, como os europeus. Segundo Santos (2019), diversos equívocos foram levantados em relação ao povo oriundo do sudeste asiático. Para o autor, o fato de apresentarem uma aparência semelhante aos índios, fez com que fossem considerados, pela elite da época, como uma raça inferior.

Nesse movimento político, permeado por acordos e disputas, os japoneses chegaram na região da Amazônia, dentre os que chegaram, estava Kinroku Awazu, o qual veio com finalidade de administrar o projeto de assentamento no território brasileiro (HOMMA, 2016). Esse autor, destaca, que para efetivação dessa experiência, as duas nações estabeleceram dois objetivos: o primeiro evidenciou a expansão econômica japonesa; o segundo implicou na descoberta de novas alternativas econômicas para a região colonizada.

Com essa possibilidade e com o conhecimento reduzido sobre a Amazônia, Tsukasa Uyetsuka, juntamente com alguns japoneses seguiram em estudos sobre a América do Sul. Esse movimento ocasionou na exploração dos conhecimentos sobre colonização, por meio das experiências de seu primo, Shuhei Uyetsuka (SANTOS, 2019).

Com efeito, a Amazônia foi vista como possibilidade de riquezas para uma formação social e econômica, visando a recuperação financeira ao nível global e local na perspectiva capitalista (SILVA, 2013). Isso despertou os interesses de diferentes grupos internacionais, em relação a ocupação local. Essa dinâmica desencadeou um olhar de fora para dentro, acompanhado da ideia que considerou a biodiversidade amazônica, como um rico e extenso meio para a ampliação da produção do capital.

Como foi mencionado, as intenções que ocasionaram esses movimentos estavam ligadas à recuperação econômica em um aspecto mundial, algo que foi causado pela crise do mercado pós-guerra e até mesmo pelas fracassadas colonizações de outros territórios. Dessa maneira, a dinâmica da colonização, por

meio da expansão capitalista, trouxe questões negativas, pois os desproporcionais acordos políticos visavam apenas ampliação dos lucros para as grandes potências e determinados grupos políticos brasileiros.

Segundo Silva (2013), não havia preocupação com o desenvolvimento e a preservação local, a preservação, nesse contexto, não se reduz às questões ambientais, pois abrange, também, o aspecto sociocultural, o qual foi influenciado por outros modelos de vivências. A pesquisadora evidencia que os impactos das expansões, das globalizações e da crise do capital foram além da questão natural, e perpassaram para os diferentes campos sociais, como também provocou mudanças culturais.

Com a finalidade de um entendimento mais ampliado, referente a essas diferentes colonizações, seguimos em uma leitura nos escritos de Hobsbawm (1995), o qual apresenta um enredo histórico acerca das catástrofes e transformações ocasionadas pelas Guerras. Após a primeira Guerra Mundial a Europa entrou em crise, o que desencadeou em uma busca de reconstrução econômica para esse contexto.

Com isso, emergiram movimentos internacionais visando a recuperação e fortalecimento econômico, através de uma economia transnacional. Por meio dessa possibilidade ocorreu a implantação de empresas com atividades econômicas em outros territórios. Essa dinâmica foi denominada pelo historiador, como offshore⁷.

Três aspectos dessa transnacionalização foram particularmente óbvios: as empresas transnacionais [...], a nova divisão internacional do trabalho e o aumento de financiamento offshore (externo). Este último foi não só uma das primeiras formas de transnacionalismo a desenvolver-se, mas também uma das que demonstraram mais vividamente a maneira como a economia capitalista escapava do controle nacional, ou de qualquer outro. (HOBSBAWM, 1995, p. 217)

Essa realidade caracterizou a necessidade hegemônica de uma economia global, que transcendeu as fronteiras e estabeleceu limites até mesmo às potências mais poderosas. Nesse sentido, foi construída uma realidade econômica efetiva e

⁷ É um termo que se refere aos empreendimentos fora do país. São empresas situadas em outros lugares que tinham como finalidade a ampliação dos lucros. Passou a ser utilizado publicamente nos anos 60 para o registro das práticas lícitas de uma empresa em um território (Hobsbawm, 1995).

mundial, a partir do assentamento industrial em diferentes territórios brasileiros, dentre eles está a Zona Franca de Manaus.

Para Silva (2013), a expansão do capitalismo perpassa pelo cenário das Zonas Francas construídas a nível mundial. Essa construção apontou como objetivo a produção dos lucros através de empresas transnacionais. A autora destaca, que essas instituições apresentaram pouco compromisso com os territórios onde foram instaladas.

A preocupação se voltava para as questões técnicas e para os laboratórios mundiais, os quais projetavam os produtos inovadores para os fins lucrativos. Em outras palavras, o compromisso visava o desenvolvimento da indústria e não das localidades, tampouco com a formação dos sujeitos. Essas articulações globais, que ocorreram por meio de acordos políticos, não imprimiram a preocupação com o futuro dos espaços que se tornavam sedes das transnacionais.

Os resultados causados por essa lógica de exploração são os problemas de ordem sociocultural que atingiram as localidades exploradas e refletem-se nos cotidianos dos dias atuais. A partir dessa abordagem, compreendemos que a expansão econômica da Amazônia sofreu transformações nos diferentes aspectos.

Falamos das influências ocasionadas pelas diferentes colonizações territoriais, a quais implicaram nas mudanças estruturais no campo social; no trabalho; na massificação da mão de obra; no manejo dos recursos naturais, isto em uma perspectiva industrial. Isso ocasionou na produção de realidades capitalistas através da inculcação de ideias que favoreciam grupos sociais em vantagem. Visualizamos, que esse movimento veio descaracterizando a rotina dos povos amazônidas, visibilizando outras culturas nos territórios que, de alguma forma, foram ocupados por meio de movimentos estrangeiros.

Trazendo essas reflexões para um campo mais específico e retomando o período da imigração japonesa na Amazônia, percebemos que esses aspectos de ocupações se apresentaram como alternativas para a produção econômica em favorecimento das grandes potências. Por exemplo, o extrativismo da seringa, para explorações e exportações configurou como uma razão para a experiência da colonização. Com a crise na produção maciça dos seringais no Sudeste Asiático, foi estabelecido pelos governos um plano em defesa da borracha (HOMMA, 2016).

Os acordos políticos, nesse contexto, abrangeram a expansão do comércio internacional através extração e exportação da seringa, assim como a efetivação na

garantia da ordem econômica, a qual favorecia mais o campo internacional. É importante evidenciar que, desde a primeira viagem à Amazônia, ainda no período de 1920, foram feitos encaminhamentos políticos para que Tsukasa negociasse com o governo do Estado do Amazonas (HOMMA, 2016).

Ao contrário dos demais grupos de imigrantes, os japoneses constituirão a única corrente migratória, a se dirigir para a região amazônica após o “boom” da economia gomífera. E será exatamente o declínio desta economia, a motivação para os governantes dos estados do Pará e Amazonas convidarem estrangeiros a estabelecerem assentamentos agrícolas em terras concedidas. Entre os estrangeiros convidados, os japoneses serão os únicos a efetivarem os projetos. (SANTOS, 2019, p. 90)

Segundo esse autor, naquela época, as intenções do governo brasileiro pautavam-se na ampliação econômica e para isso utilizava o discurso de povoamento do território amazonense. Nesse movimento das relações políticas, não foi considerada a existência dos moradores da região, nem o seu modo de vivência, muito menos as suas necessidades e aspectos culturais.

A cada viagem para essa região se manifestava o interesse em estabelecer as colônias japonesas e a crise de 1929 apenas acelerou essa lógica. Para isso, em uma conferência em Tokyo, foram reunidos por Tsukasa, empresários, políticos e cientistas que congregavam com a ideia da colonização japonesa no Estado do Amazonas (HOMMA, 2016).

Assim, o empreendimento da colonização no Amazonas iniciou em fevereiro de 1930, pelos japoneses e por meio das negociações políticas entre o Governo do Amazonas e o Japão (MEDEIROS, 2013); (SANTOS, 2019). Entendemos, que o declínio da economia foi uma das razões que levou o governo a negociar com países estrangeiros, objetivando assim, a constituição dos assentamentos agrícolas em determinadas áreas amazonense.

Segundo Santos (2019), essa lógica passou a ser vista como uma alternativa no período de crise da borracha, a qual foi implantada pelo governo Vargas, para a elevação econômica do país. Nessa direção, o projeto de assentamento concretizou a colonização japonesa, na década de 1930, em uma das extensões territoriais, localizada nas redondezas da cidade Parintins.

Para acompanhar esse processo de colonização, Tsukasa foi designado como chefe da missão governamental japonesa e com a sua chegada ao Brasil foi realizada

a inspeção de 700 mil hectares de terras. Entre essas terras, foram requeridas pelos japoneses 1,5 mil hectares, localizadas ao entorno do Município de Parintins (MEDEIROS, 2017).

Na época, a área era chamada de Vila Batista e pertencente ao senhor Francisco Barreto Baptista. Com a migração, a localidade passou a ser denominada, Vila Amazônia, por determinação de Tsukasa Uyetsuka. Assim, surgiu o núcleo de empreendimento agrícola em Parintins, que possibilitou a criação da Cia. Industrial Amazonense S/A, onde passou a ser realizada a produção da juta (SANTOS, 2019), assim como outras culturas relacionadas à prática de hortaliça e a pimenta do reino, trazidas pelos japoneses de Cingapura, além de outras produções específicas de terras firmes (HOMMA, 2016).

Com o início da Segunda Guerra Mundial, começaram os impasses entre o Brasil e o Japão, apesar de terem contornado esses conflitos por um determinado tempo; mas os acordos políticos entre esses dois países chegaram ao fim. Santos, (2019) destaca que ataques dos japoneses à base americana, na década de 1940, mudou os planos das duas nações, com a generalização da Guerra, elas encontravam-se em lados opostos.

Segundo esse autor, com a ocupação dos japoneses nos seringais do Sudeste Asiático, no período da Segunda Guerra, o Brasil precisou se posicionar em favor dos seus aliados, assinando o Acordo de Washington. O objetivo desse movimento foi exportar a borracha vegetal, exclusivamente para os Estados Unidos.

Medeiros, (2017) diz que esses eventos, decorrentes da Segunda Guerra Mundial, levaram o Brasil a romper as relações comerciais com o Japão, ocasionando na expulsão dos japoneses do território brasileiro e na confiscação dos seus bens. Entre esses bens, estavam as terras da Vila Amazônia e a Cia. Industrial Amazonense S/A, que foi ao leilão, arrematada pela empresa J. G. de Araújo, do comendador Joaquim Gonçalves de Araújo (HOMMA, 2016).

A partir disso, além do cultivo da juta, houve a diversificação da produção agrícola, na qual foi acrescentada a pecuária e o extrativismo na região. Foi um período em que J. G. de Araújo liderou a economia local, por meio da exportação e importação de produtos regionais (MEDEIROS, 2013).

Na década de 1950, essa firma foi vendida para a companhia chinesa Papel Amazon; por conseguinte, ocorreu o retorno da firma J.G. de Araújo e, na sequência, novamente vendida para a sociedade da Fabril Juta. Essa sociedade chegou ao fim e

um dos sócios, Antônio de Abreu, comprou as ações dos demais empresários e tornou-se dono das terras da Vila Amazônia (HOMMA, 2016).

Nesse mesmo período de 1950, a Vila Amazônia passou a ser reconhecida como comunidade a partir da determinação da Igreja Católica, por meio do padre Arcângelo Cérqua. Esse foi o início de um processo de catequização da cultura religiosa nessas localidades, através das construções de igrejas e de movimentos que contribuíram com essa construção (MEDEIROS, 2017).

É importante destacar, que ao longo da construção dos elementos históricos dessa região, evidenciamos alguns fatos oriundos dos diálogos com os sujeitos da pesquisa, os quais foram denominados com nomes fictícios de elementos regionais, mais à frente abordaremos essa questão de forma mais ampla.

Apresentamos esse diálogo com a finalidade de considerar os conhecimentos desses sujeitos em relação a processo histórico desse cenário, pois são saberes tradicionais que necessitam ser evidenciados. Nos referimos sobre a fala de um sujeito, identificado como Garça, a qual trouxe por meio do diálogo, memórias desse período de construção das comunidades da Gleba de Vila Amazônia.

Na década de 1950, os padres chegaram na Vila Amazônia [...]. Foi quando começou a organização das comunidades aqui na Gleba. Com a vinda desses padres, a gente passou assistir à missa na comunidade da Santa Maria, que é a Vila. A gente saía de canoa as 4h da madrugada, todos os domingos para amanhecer lá, para dar tempo de participar da missa. Por isso, os padres formaram as comunidades no interior, porque não tinha igreja. Por meio da igreja foram surgindo os povoados. (GARÇA, em entrevista, 2020)

Segundo Medeiros (2017), três projetos corroboraram para a criação das comunidades naquele período: o Projeto dos Missionários Italianos do Pontifício Instituto da Missões Exteriores, PIME, oriundo da Prelazia de Parintins; o segundo foi o projeto de Ribeirinhos, como meio para as Políticas Públicas que atendessem a formação social e identitária dos sujeitos; e o terceiro, articulava-se à formação dos agentes de pastorais da Igreja Católica.

A autora discorre que, no decorrer dos anos 1960, os sujeitos dessa localidade foram integrados ao processo econômico e urbanização de Parintins, por meio da sua força de trabalho na produção de juta para grandes produtores que, na época da Ditadura Civil-Militar, foram contemplados com financiamentos de créditos rurais. Nos anos 1970, começaram a aparecer os pecuaristas nos locais, em que antes se

produzia a juta, esses sujeitos recebiam ajuda financeira do governo. Enquanto para os pequenos produtores, restava apenas venda da força do trabalho.

Com isso, entendemos que a colonização, a venda e a exploração das terras próximas de Parintins (Gleba de Vila Amazônia), foram oriundas dos acordos políticos com ideologias dominantes. Isso consistiu na entrada do capitalismo para as comunidades, promovendo a mudança estrutural dos povos dessa região, realidade que dificultou na autonomia e nas práticas comunitárias dos sujeitos. Assim como na manutenção das terras, das águas e das florestas.

Essas questões, sempre foram motivos de lutas desses sujeitos, o que não deixa de ser um movimento ancestral. Entendemos que as relações de poder, implícitas nos modelos agroindustriais, determinaram uma economia capitalista que se corporificou na região e a produção de riquezas direcionada aos interesses de grupos dominantes, implicou no processo civilizatório da massa popular.

Os resultados negativos desses processos ficaram impregnados no dia a dia dos sujeitos, que em uma constante dinâmica, buscam a (re) construção de seus territórios, assim como a hegemonia dos seus elementos culturais. Para isso, entendem que o ensino pode ser um percurso para a suas perspectivas de vida. Como foi mencionado, as articulações dos movimentos internacionais e nacionais, visaram o resgate hegemônico da economia das grandes potências, através da produção do capital em diferentes situações, como: a expansão da indústria, o agronegócio, as colonizações, a exploração e a exportação de produtos amazônicos.

Essas necessidades globais, causaram diferentes transformações nas organizações tradicionais desse espaço. Os meios de dominação na Amazônia visaram a necessidade de constituir uma cultura vinculada à economia, nas constantes lógicas de mercado, o qual tem a perspectiva de ocupação e transformações dos ambientes (SILVA, 2013). Essa ideia é permeada pela predominância da produção de meios para hegemonia do fator econômico. Nesse sentido, a organizações sociais, assim como o ensino possivelmente foram um meio para essa necessidade dominante em diferentes épocas.

Entendemos, que a lógica da colonização é um olhar fora da nossa realidade, que caracteriza os territórios como espaços vazios e propícios à cultura de diferentes produções, permeadas por uma ideologia capitalista. No caso da região da Vila Amazônia, essa dinâmica não considerou a territorialidade construída pelos sujeitos

do local, além da exploração territorial, levou a acomodação de diferentes grupos sociais a perspectivas diferentes de sua visão de mundo.

Isso influenciou na forma como as pessoas dessa região interpretam as suas próprias condições de vida. Isto é, esses projetos de dominação influenciaram o cotidiano rural, onde uns se conformam com o real apresentado; outros buscam o entendimento dessas estruturas, resistindo às lógicas que não cabem na sua organização cotidiana. Como esse contexto foi e ainda é um espaço de disputas, os sujeitos buscam dar visibilidade às suas origens culturais.

As questões abordadas nesse contexto, nos leva a visualizar que o local da pesquisa pertence a um território, construído como palco de dominação e relação de força através de diferentes processos, em épocas distintas. Nesse movimento, ocorreram muitas transformações ao longo de um percurso de ocupação, apropriação e desapropriação da extensão territorial próximo à cidade de Parintins.

O resultado desse trajeto foi a construção do Projeto de Assentamento da Gleba de Vila Amazônia. Como foi apresentado, essa localidade possui uma carga histórica de diferentes lutas e tensões, que em outro momento precisa ser mais ampliada por representar a história e vida de um povo amazônida. Esse movimento consiste no entendimento da nossa própria constituição como sujeito originário do Amazonas, sobretudo de Parintins.

Para esta realidade de estudo, apresentamos apenas alguns eventos históricos mundiais e locais, em vista de entender a atual realidade da região em foco. Entendemos que, nesse contexto, o povo da localidade foi submetido ao papel de expectador no seu próprio ambiente de vivências. A esse respeito, Medeiros (2017) informa que antes da desapropriação das terras tradicionais, além dos proprietários com posse mais elevadas, moravam famílias naquela região.

Durante os processos de negociações das terras, esses sujeitos vinham lutando pelo reconhecimento de serem donos do seu próprio chão. Compreendemos isso como uma constante luta pela terra, pela floresta, pela água e, sobretudo pela vida. Os moradores da região em estudo trilharam diferentes movimentos e diálogos por algo que é intrinsecamente ligado as suas formas de vivências.

Além disso, Medeiros (2017) ressalta que no percurso das mudanças na região da Vila Amazônia, o processo da Reforma Agrária visou a regularização fundiária por meio das distribuições de terras, fato mencionado no início desse tópico. Essa

dinâmica ocorreu através do I Plano Nacional de Reforma Agrária, I PNRA, realizado pelo governo Sarney, na década de 1980.

Assim, o Instituto Nacional da Colonização e Reforma Agrária, INCRA, interviu nessa localidade ribeirinha, situada no Baixo Amazonas, para organizar um dos maiores assentamentos do Estado do Amazonas. No quadro 2, apresentamos às informações sobre esse Projeto de Assentamento.

Quadro 2 - Informações sobre o Assentamento da Vila Amazônia

| | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Área Total | 78.270 ha |
| Desapropriação | Decreto nº 94.969 de 25/09/1987 |
| Data da emissão na posse | Processo (Z) 02/02/1988 |
| Data da criação | 26/10/1988 |
| Portaria MIRAD | N. °1404/1988 |
| Município: | Parintins |
| Estado: | Amazonas |

Fonte: CONTEMPA (2007) e COAGVA (2000).

O Projeto de Assentamento da Gleba de Vila Amazônia é composto por 61 comunidades e 14 polos, conforme as informações da COTEMPA e do Conselho dos Assentados da Gleba Vila Amazônia, COAGVA. Além dos elementos históricos, esse território é rico nas questões culturais, as quais foram constituídas através da prática comunitária articulada à natureza (MEDEIRO, 2017).

Dentre os espaços do assentamento em destaque, olhamos para a Região do Miriti, que é constituída por 05 comunidades, entre as quais está o local que nos debruçamos para contextualizar o cotidiano escolar. Falamos de uma comunidade que foi construída a partir de um grupo de moradores que lutaram pelo direito à terra, para viver às margens das águas do lago do Miriti.

O percurso traçado para chegarmos à compreensão sobre a prática no Ensino de Ciências na construção curricular, em uma localidade que possui um aspecto ribeirinho, ocasionou no esforço de buscar conhecer o trajeto histórico do local, onde está o *locus* da pesquisa. Nesse percurso, verificamos a importância de resgatar algumas memórias dos movimentos que ocorreram nesse assentamento.

Primeiro, para compreender que entre os acordos políticos e a busca por uma vida melhor, estava implícita uma visão mercadológica sobre os recursos naturais e

humanos. Assim, como os fatos ocorridos não estavam isolados dos movimentos internacionais (SILVA, 2013). O movimento que percorremos para conhecer alguns processos históricos desse contexto, pode ser uma perspectiva que imprime o direito de conhecer o passado, para entender e refletir sobre o presente, em vista do futuro.

Nessa dinâmica, foi possível visualizar as relações que causaram as diferentes transformações do espaço, pois os contatos com as culturas estrangeiras constituíram outras concepções. Nesse caso, os japoneses contribuíram largamente com diferentes técnicas de produção agrícola (SANTOS, 2019), mas as memórias e os saberes tradicionais locais que perpassam gerações, são questões peculiares que necessitam ser tematizadas na escola.

Isso pode nos levar a compreensão da nossa condição de amazônidas, visto que os processos de ocupações na Amazônia geraram diferentes visões em relação a esse campo social. Visualizar a história de um local, para compreender o Currículo, é, sim, um caminho para o entendimento sobre as questões estruturais formalizadas nesses locais. É também um meio de possibilidades para a contextualização da história local nos conteúdos escolares, pois isso faz parte da constante construção da vida na localidade.

Destacamos que essa busca histórica, sobre a Gleba de Vila Amazônia, gerou um percurso imbuído de contradições, a partir do qual emergiram informações que contribuíram para as dúvidas que carregamos ao longo de um trajeto docente, começasse a fazer sentido. Dessa forma, após a produção de conhecimento em relação a esse território, o qual é articulado à comunidade específica deste estudo, buscamos estreitar as informações sobre o espaço da pesquisa.

- **A comunidade da região do Miriti**

Seguimos apresentando os critérios que nos encaminharam a um estudo nessa localidade e ao mesmo tempo abordamos, também, a história da comunidade, na qual se encontra a escola que é o *lócus* da pesquisa. Destacamos, que por ser o local específico deste estudo, ao longo do texto utilizamos o nome da região para a comunidade em questão. Nesse sentido, denominamos como comunidade do Miriti, o qual faz parte da região com o mesmo nome, localizada no assentamento da Gleba de Vila Amazônia, em Parintins, no Amazonas.

Em primeiro lugar, a escolha por essa localidade ocorreu, devido ao seu rico Aspecto natural, pois é uma comunidade de terra firme⁸ com característica ribeirinha, na qual os sujeitos se relacionam com as águas e com a floresta. Isso configura uma diversidade de práticas comunitárias, as quais necessitamos entendê-las para que sejam contextualizadas no contexto escolar constantemente.

Em segundo lugar, encontramos em uma só localidade, as realidades que se assemelham às lógicas em que atuamos ao longo de uma caminhada docente em Escolas do Campo. Entre as experiências que construímos nas escolas do contexto rural, verificamos que cada uma possui as suas especificidades. Há localidades em que a articulação da vida é mais com as florestas, pois o acesso à água para as necessidades diárias, implica em andar quilômetros, assim como existem lugares em que o cotidiano é mais vinculado às águas.

Não é diferente na comunidade em que está a escola em estudo, pois o acesso para esse local é por um caminho de terra e água, a distância da sede do assentamento, comunidade Santa Maria, até o local em estudo são de 9km de moto pela estrada, esse acesso pode ser também, de barco, com um tempo de mais ou menos uma hora e meia, podendo ser em menos tempo de voadeira ou em um transporte fluvial com a força mais.

O tempo de viagens pelas águas, depende muito do estado do rio Amazonas, é comum as viagens ocorrerem quando o vento está calmo, para o banzeiro, ou seja, forte com, ou seja, as ondas fortes. Há também, o cuidado com o tempo em que flutuam nas descidas dos rios, capim e restos de árvores, ocasionado pelas as terras caídas, fenômeno natural no rio Amazonas. Essas, são questões que os moradores dessas localidades, consideram ao organizarem suas viagens, pois compreendem o tempo da natureza.

Isto é, sabem fazer uma leitura do tempo de cada fenômeno natural que ocorre nesses espaços, são aprendizados adquiridos em meio aos relatos sobre as lendas e mitos nas rodas de conversas em família (SOUZA, 2013). Os vários anos de trabalho nessas realidades, junto às leituras para esta produção, nos levaram a entender essas

⁸ São espaços localizados no meio das florestas, onde a vegetação tem predominância em madeira de relevante valor, como é um território que não alaga, mesmo no período das enchentes, os sujeitos não sentem os grandes impactos das alagações. Nessas realidades, predomina o extrativismo na floresta, uma das atividades que garante a subsistência dos sujeitos (SOUZA, 2013).

dinâmicas cotidianas. Para termos dimensão desse local, na figura 7, apresentamos o mapa que retrata a localização do *lócus* da pesquisa.

Figura 7 - Lócus da pesquisa



Fonte: Trabalho de Campo 2020/Google Earth. Org.: SOUZA, Sílvia Pantoja (2020).

O nosso contato com essa localidade contribuiu com a contextualização dos relatos oriundos dos diálogos, os quais foram acompanhados pelo tradicional gole de café, acolhimento agradável dos sujeitos. Isso trouxe à tona as tensões, os limites, os desafios e, sobretudo, as possibilidades, questões essas, que estão vinculadas ao ensino local. Buscar compreender o processo histórico do lugar, onde os sujeitos vivem, traz à tona o cotidiano local e, o dia a dia na escola não está fora dessa construção.

É importante dizer que construímos as nossas visões de mundo conforme as peculiaridades do lugar onde vivemos. Para Zabalza (2012), o contexto é importante para a formação dos indivíduos, pois a construção dos aspectos identitários depende do conjunto de elementos culturais construídos a partir do meio. O autor defende que esse movimento se refere à contextualização, ou seja, é a reestruturação dialógica dos saberes, mediante às circunstâncias e especificidades do contexto, para ampliação do conhecimento.

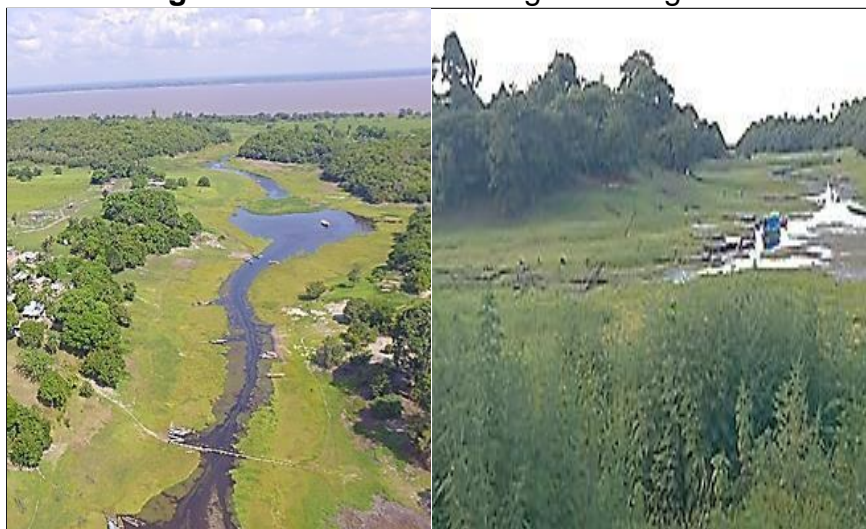
Essa lógica não permite um olhar fragmentado sobre os fatos, pois se atém aos sujeitos nos diferentes aspectos de sua realidade, a saber, da história, da cultura, dos significados e das demandas cotidianas. A partir da contextualização das informações

encontradas, buscamos visualizar o sujeito no seu ambiente, visando a construção do conhecimento a partir do aspecto específico da comunidade.

Para tanto, embarcamos em uma viagem com a finalidade de vivenciar, através dos diálogos, as concepções sobre a constituição escolar dessa comunidade, com o olhar no Ensino de Ciências. A nossa ida ao local da pesquisa foi por dentro do assentamento, ou seja, pelo caminho de terra, além de ser um meio mais rápido para chegar à comunidade, foi também, uma forma de organização logística com menor custo, visto que foram necessárias várias viagens para a realização das atividades de campo.

O segundo motivo foi devido ao período da seca, pois o acesso pelo Rio Amazonas para à comunidade estava inviável. Nessa época de vazante não entram embarcações de grande ou médio porte para o Lago, apenas canoa. Na figura 8, apresentamos as imagens do caminho das águas, no período da vazante.

Figura 08 - Caminhos de águas – Lago do Miriti



Fonte: Cinegrafista. SOUZA, Lucas Patrick (2020).

Como foi mencionado, devido essa realidade do baixo fluxo de água para chegar ao local da pesquisa, optamos em realizar as viagens pela estrada. Para isso, saíamos de Parintins nas primeiras horas da manhã, contemplar o nascer do sol em uma viagem de balsa, na chegada ao nosso destino desembarcávamos as motos no porto da Comunidade Santa Maria, sede do assentamento da Vila Amazônia. Na figura 9, apresentamos o porto da Vila Amazônia, o ponto de partida para o campo da pesquisa.

Figura 9 - Porto da Vila Amazônia

Fonte: Cinegrafista. SOUZA, Lucas Patrick, 2020.

Esse foi o percurso trilhado para ter acesso ao esplendoroso território do assentamento em destaque, o qual é a área da pesquisa. A partir desse local enveredamos pelas estradas da Vila Amazônia até a região do Miriti. Na figura 10, evidenciamos a imagem das estradas, que possibilitaram as nossas idas e vindas para a comunidade em estudo.

Figura 10 - Caminhos de terras – estradas de Vila Amazônia e Miriti

Fonte: Cinegrafista. SOUZA, Lucas Patrick (2020).

Esses são os trajetos que fazem parte da rotina dos sujeitos da pesquisa, através do qual constroem a sua história. Também, foi o nosso caminho de buscas para superar as inquietações docentes, oriundas de outras comunidades ribeirinhas,

da cidade de Parintins. Esses territórios possuem uma articulação com a escola que transcende o contexto pedagógico.

Essa dinâmica abrange os aspectos naturais, culturais, o imaginário das belas histórias, que são herança dos seus antepassados, são construções que conduziram os ribeirinhos como protagonistas dos seus espaços e de suas histórias (SOUZA, 2013). Nos relatos sobre o local da pesquisa, foi evidenciado que antes da construção da comunidade, os primeiros habitantes dessas terras foram os índios. Os artefatos indígenas que restaram desse tempo histórico, os quais alguns comunitários guardam, comprovam esse fato. Podemos visualizar isso na fala do Gavião Real.

Os primeiros habitantes [...] foram os índios. Nós não sabemos quem foram, só deixaram esses artefatos para nós [...] essas relíquias eram feitas com fogo e uma enzima extraída de uma árvore chamada cumatê (GAVIÃO REAL, em entrevista, 2020).

Na fala desse sujeito é evidenciado que esses objetos históricos são obras indígenas, feitas com elementos da natureza. São objetos culturais, os quais retratam que o espaço em estudo foi moradia de tribos indígenas, atualmente, são encontrados no terreno da comunidade. Na figura 11, apresentamos as imagens desses artefatos que surgem na comunidade.

Figura 11 - Artefatos indígenas encontrados no local da pesquisa



Fonte: Cinegrafista. SOUZA, Lucas Patrick, (2020).

Entre os diálogos, percebemos uma preocupação em relação à preservação desses materiais históricos, pois são objetos que fazem parte da história da comunidade e com o tempo vem se perdendo. Os sujeitos, Garça e Gavião Real, (em entrevista, 2020) relataram que esses objetos foram encontrados durante os trabalhos de capinação no campo da comunidade, assim como nas as pescarias na beira do Rio Amazonas.

Na capinação do quadro da comunidade, de vez em quando a gente encontrava esses materiais. Eu acho que foram feitos pelos índios que moraram aqui, tem um lugar que aparecia mais, fica no campo de futebol. Quando os homens iam tarrafejar no Tocantins, na beira do Amazonas, também achavam esses objetos. (GARÇA, em entrevista, 2020)

A gente tem uma cultura de capinar o quadro da comunidade e nessa capinação apareciam esses artefatos. A maioria foi achado no campo de futebol e outros foram encontrados quando a gente ia tarrafejar na beira do Amazonas. (GAVIÃO REAL, em entrevista, 2020)

Ficamos muito impressionadas com essa questão, pois além dos anseios que nos fizeram seguir por esse caminho de buscas, surgem mais questionamentos como: qual foi a etnia que habitou no local? O que aconteceu com eles? Essa é uma parte da história que os sujeitos pouco conhecem. Entendem que os primeiros donos das terras foram os índios, por causa dos artefatos indígenas existentes no local.

Sobre os fatos históricos acerca das etnias que existiram em Parintins, Cérqua (2009) apresenta trechos históricos sobre os primeiros povos indígenas, destacando que as primeiras tribos foram os Aratu, Apocuiara, Yara, Godui, Curiató, assim como os Tupinambás oriundos do litoral brasileiro, os quais dominaram o território.

É importante a ampliação desses conhecimentos na comunidade para o enriquecimento histórico do lugar. Apesar de ter sido pouco trabalhado, em um determinado tempo na escola, foi fundamental para que se manifestasse a preocupação com esses artefatos indígenas. “A gente estudou um pouco sobre esses materiais na primeira turma da Educação de Jovens e Adultos, EJA, mas foi muito pouco” (GAVIÃO REAL, em entrevista, 2020).

A história dessa comunidade abrange diferentes riquezas culturais e esses artefatos são uma delas, os quais fazem parte do cotidiano local. Os sujeitos compreendem que esses artefatos fazem parte do patrimônio da cultura indígena, que precisa ser preservado. Os relatos históricos que não puderam ser narrados pelos primeiros habitantes nativos da localidade, mas emergem da terra, indícios de

memórias indígenas, questões essas, que necessitam ser investigadas, para saber de forma específica, qual etnia habitou na região dos Miriti?

Nesse percurso de construção da localidade, após os índios, possivelmente, os primeiros moradores que desembarcaram nas terras da região, foi uma família que migrou da cidade de Santarém, do Pará. Em seguida surgiram outros grupos familiares que atravessaram o rio Amazonas, essas famílias foram os primeiros ribeirinhos que se localizaram às margens do lago do Miriti e a partir da terra, das águas e das florestas vêm construindo a sua territorialidade.

Essa história é um pouco longa. Eu nasci no meio dela, então, sei um pouco. Além do conhecimento da nossa vivência, a gente ouvia as histórias dos antigos. A comunidade foi formada por uma família que migrou de Santarém. Foram os primeiros Cursinos que vieram numa igarité grande, onde todos remam juntos. Eles vieram remando, quando cansavam eles paravam, até que encontraram a entrada [...] do Miriti. Eles entraram para o lago e acharam o lugar muito bonito para trabalhar e aqui ficaram. Depois disso, apareceram outras famílias, algumas atravessaram o rio Amazonas. Assim migram para cá, como a família Garcia que morava na frente do Itaboraí, os Barrosos, os Diniz, os Ramos. (GAVIÃO REAL, em entrevista, 2020)

Compreendemos, que a partir dessas famílias foi formado um pequeno povoado, o qual percorreu um trajeto, em diferentes locais da redondeza em busca de terra para a construção da comunidade. A finalidade do coletivo era socializar suas crenças, os anseios, os desafios e as possibilidades, a partir das quais foram construindo as suas demandas cotidianas. No início, os moradores reuniam nas casas para a realização das atividades religiosas e culturais.

A gente reunia para fazer as orações nas casas. Eram rezas antigas, por exemplo, dia do natal faziam uma reza, no dia de São Benedito tinha o rezador [...], era bonito e tinha também as festas que algumas famílias festejavam, assim a gente fazia. (GARÇA, em entrevista, 2020)

A comunidade começou assim, fizemos o ajuntamento das pessoas, onde uma senhora que era do Jauari [...], vinha de lá para reunir a parte religiosa. Começamos a andar com ela nas casas e em outras localidades. [...]. Através dela a gente se uniu para formar a comunidade. (ARARA VERMELHA, em entrevista, 2020)

Segundo os antigos e o meu pai que sempre conversava comigo, a comunidade foi se criando aos poucos, com poucas famílias, a gente rezava em locais diferentes. (BEM-TE-VI, em entrevista, 2020)

Aqui era só um povoado e como eles trabalhavam no coletivo, depois surgiu à ideia de se criar a comunidade, só que não tinham uma área própria e aí eles reuniam um dia numa casa, no outro dia em outra, assim celebravam o culto. (GAVIÃO REAL, em entrevista, 2020)

Na fala desses sujeitos, observamos que a comunidade do Miriti, como chamamos, surgiu a partir da necessidade de sobrevivência e da cultura da coletividade dos primeiros moradores. Essa dinâmica, acirrou essa construção, mas para isso, era essencial ter uma extensão de terras para a construção da igreja e, conseqüentemente, da escola. Enquanto lutavam por um pedaço de terra, as atividades socioculturais desse povo ocorriam em diferentes residências.

As manifestações religiosas são as mais citadas pelos sujeitos, pois além de ser uma forma de fortalecimento da fé, simboliza a união de um coletivo. Nessas realidades, é comum ao término de cada culto, os ribeirinhos tecerem os acordos para os trabalhos de interesse coletivo. O primeiro passo tinha sido dado, pois o pequeno povoado que chegou em busca de um local para viver, procurava através das práticas comunitárias organizar a sua forma de vida, vinculada ao que a natureza oferecia.

Com base nas leituras de Marx e Engels, Vasconcelos (2017) destaca que a relação de produção corrobora para que os sujeitos possam construir determinando o seu lugar de vivência, a comunidade. Isso foi fundamental para compreenderem que, a partir dos trabalhos coletivos, poderiam conquistar o direito de serem donos do local que escolheram para morar.

Assim começou a história de um povo, permeada por desafios que constituiu a comunidade em estudo. Segundo Medeiros (2017), esse movimento é denominado como ocupação tradicional, está ligado à posse da terra por pessoas com poucas condições, que desembarcaram no local em busca do seu sustento através do extrativismo, da pesca, da caça, da roça e da criação de animais.

Ao mesmo tempo em que as terras da localidade passavam pelos processos de negociações políticas, essas pessoas buscavam coletivamente o direito de, também, serem proprietários do lugar que escolheram para trabalhar e cuidar. Foram décadas de lutas pela terra para construção da comunidade. Ao longo dessa história, percebemos que a questão religiosa contribuiu para a organização das comunidades, através da Igreja Católica, como foi mencionado.

A década de 1950, foi o período em que a Igreja Católica passou a atuar nas localidades, influenciando na construção das comunidades através da religião (MEDEIROS, 2017). É importante destacar, que dentre essa ação havia um sentido implícito, ou seja, uma carga ideológica, que por meio do aspecto religioso possivelmente acomodou os sujeitos às novas concepções. Com a chegada do

Pontifício Instituto Missões Estrangeiras, PIME, em Parintins, houve mudanças nas crenças a partir de uma cultura religiosa estrangeira.

Isso não deixa de ser uma dinâmica de condicionamento, visto que esse povo possuía uma cultura religiosa, como relatou a Garça (em entrevista, 2020), que eles tinham costumes de realizar as rezas antigas. Ainda assim, observamos que esses sujeitos buscam manter um movimento, em busca de construir uma história conforme as suas peculiaridades culturais, em algumas situações eles se posicionam em resistência às ideias que não cabe na sua realidade.

Por meio da constituição da Igreja, os sujeitos se fixaram como comunidade. Contudo, o fato das terras serem particulares, os levou aos diferentes recomeços e em distintas localidades da área. Em um movimento de idas e vindas, nas margens do Lago do Miriti, ocorreu a construção histórica desse pequeno povoado, na busca pela construção da comunidade. No quadro a seguir, apresentamos as informações relacionadas aos movimentos que os comunitários construíram, em vista de suas organizações como comunidade.

Quadro 3 - Movimentos que constituíram da comunidade do Miriti

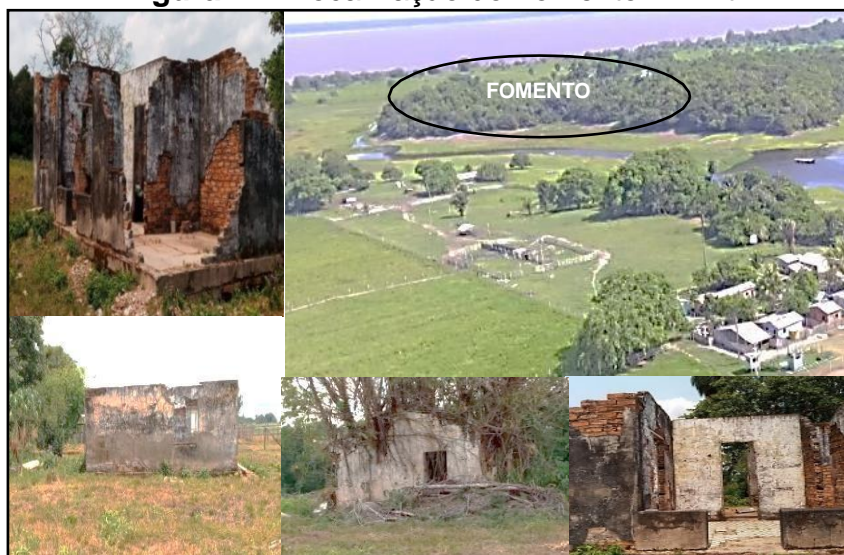
| Garça | Arara vermelha | Araponga-da-amazônia |
|---|---|--|
| [...] depois de um tempo a gente passou a fazer os cultos no Fomento, como lá não deu certo. Procuramos fazer a igreja do outro lado do lago. O senhor João Pessoa deu uma ponta de terra. Mas acharam que ficava muito contrário e o proprietário também tinha animais [...], foi que o finado Jurandir doou esse pedacinho de terra, onde é a comunidade agora. | Primeiramente a comunidade surgiu no Fomento, [...] lá começou a igreja e a escola. Como não foi aceito por algumas pessoas [...] veio para cá, [...] onde surgiu o centro comunitário, no terreno do seu João Pessoa. O local se chamava Paraíso, lá era uma igreja de madeira, como não podia ser o terreno próprio para a comunidade, o senhor Jurandir, que era dono deste terreno aqui, doou uma parte para fazer a capela, depois que passou a ser igreja. A gente sempre reunia para definir o local, aonde seria melhor para nós. | [...] era uma comunidade humilde que começa lá no Fomento, muda para fazenda e depois se firma onde está a igreja agora. Era muito pobrezinha a área aqui, [...] nós, o povo ribeirinho, trabalhamos para procurar a nossa melhoria. A nossa comunidade antes [...] não tinha apoio para investir na comunidade. Mas com pouco tempo fomos movimentando e se ajudando para construir a realidade que é hoje. |
| Bem-te-vi | Gavião Real | |
| Mais ou menos na década de 1950 começou no Fomento, depois foi construída uma capela do outro lado, na fazenda Paraíso, mas também não demorou e passou para cá. Até que o sr. Jurandir Garcia Martins, na época, doou um pedaço de terra para fazer a primeira igreja [...] em consequência disso o seu Geraldo também doou mais um pedaço de terra e aí o povo foi se aglomerando para formar a comunidade. | A comunidade surgiu no tempo que doaram um pedaço de terra, começaram a fazer uma igreja, fizeram uma escola era tudo bem simples. O padre começou a frequentar a localidade, mas não estavam conformados, porque era no Fomento e a terra tinha dono. Depois mudou para outro local, na fazenda Paraíso, mas tinha animais que percorriam no meio da comunidade, aí um tio meu que já | |

morreu doou uma área do terreno dele 30 por 70 metros para formar a comunidade.

Fonte: Dados coletados em entrevistas. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja, (2020).

Nesses relatos, verificamos que para a construção da comunidade em estudo, foi necessário que os sujeitos percorressem por duas localidades, até ser fixada no local em que se encontra atualmente. Esse percurso, representa a luta e a persistência para a manutenção e produção da vida. Na figura 12, mostramos as imagens do local, onde começou essa comunidade.

Figura 12 - Localização do Fomento – Miriti



Fonte: SOUZA, Silvia Pantoja e SOUZA, Lucas Patrick, 2020.

Conforme os relatos da Arara Vermelha, o formento é um local, onde funcionava um projeto Federal para a produção de animais de diferentes espécies. Nesse lugar as pessoas trabalhavam na manutenção da criação desses animais. Por ter uma estrutura física, na época, foi visto como possibilidade para instituir nessa localidade, a comunidade.

O fomento era um Órgão Federal, onde faziam a criação dos animais, por exemplo, era assim como a SEMED, tinha os que zelavam e pegavam as pessoas como funcionários pra trabalhar. Foi um projeto antes do Projeto Rondon. (ARARA VERMELHA, em entrevista, 2020)

Na impossibilidade de fixarem como comunidade na localidade, fato destacado na fala dos comunitários, as famílias foram contempladas com outro espaço para

realizarem esse movimento de reconstrução comunitária. Esse espaço também, era uma localidade particular, especificamente uma fazenda, denominada Paraiso. Na figura 13, consta a imagem dessa localidade.

Figura 13 - Fazenda Paraíso – Miriti



Fonte: Cinegrafista. SOUZA, Lucas Patrick (2020).

Conforme as narrativas dos sujeitos, também não foi possível assentar a comunidade na Fazenda Paraiso, pois esse é um espaço de criação de gado e outros animais. Nesse percurso de luta pela terra, os sujeitos conseguiram um outro local para essa construção coletiva, visando estabelecerem a organização de suas atividades sociocultural. O terreno, onde foi construída a comunidade do Miriti foi doado por um antigo morador, chamado Jurandir, mencionado pelos sujeitos da pesquisa, do qual alguns possuíam parentesco. Na figura 14, apresentamos uma imagem atualizada da Comunidade em estudo, a qual consideramos símbolo de luta e resistência de uma coletividade.

Figura 14 - A comunidade em estudo da região do Miriti



Fonte: Cinegrafista. SOUZA, Lucas Patrick, (2020).

Essa imagem representa o protagonismo de um grupo social, que entre os embarques e desembarques, ao entorno do lago do Miriti, conquistou uma extensão de terra para assentar a estrutura física da comunidade, visando a construção de sua história em contexto coletivo. Isto é, em um percurso de tensão e contradição, esses sujeitos vieram se construindo, determinando esse espaço natural, com sua permanência na beira do lago, onde a fonte econômica é a agricultura, a pesca e o extrativismo.

Falamos de uma comunidade que tem como cultura a prática de compartilhar as decisões, os saberes e a vivência, a qual é articulada às águas e as florestas. Após esses movimentos, a comunidade do Miriti, foi legalmente criada na década 1980. Como foi observado, esse lugar possui uma história de lutas e resistências, o qual foi construído por homens e mulheres que buscam constantemente defender as suas especificidades em meio ao âmbito natural. Nessa dinâmica, são capazes de refletirem e (re) construir o seu dia a dia.

Entendemos que essas constituições ocorrem dentro de suas perspectivas de vida e, mesmo com as limitações e os desafios do contexto, buscam olhar para as possibilidades. Dessa maneira, seguem na construção do seu território, buscando a valorização das suas questões socioculturais, em uma constante relação de tensões.

Para Saquet (2008), esse movimento se caracteriza como a territorialidade proveniente de um território, ou seja, é a ação dos sujeitos numa lógica de pertencimento, que através da luta constroem e reconstroem o seu espaço em meio a relação de dominação. Dessa forma, entre essa construção protagonizada pelos

sujeitos, em um percurso de desafios, está a escola que é o laboratório natural deste estudo. A seguir, apresentamos a caracterização dessa instituição de ensino.

- **A escola entre águas e florestas**

A instituição de ensino selecionada está localizada na região do Miriti, no Projeto de Assentamento da Gleba de Vila Amazônia, em Parintins, no Amazonas, a qual chamaremos nesta produção de escola Seringueira do Amazonas, como foi mencionado, existe nessa região mais 03 (três) instituições educacionais, isso implicou na necessidade da elaboração dos critérios que corroboraram com a escolha do local da pesquisa. No quadro 4, apresentamos esses critérios.

Quadro 4 - Critérios para a seleção do *lócus* da Pesquisa

| |
|---|
| Escola do contexto rural de Parintins da região amazônica. |
| Escola ribeirinha, localizada ente as águas e as florestas. |
| Escola que atende aos estudantes do 5º Ano do Ensino Fundamental I |
| Escola que atende os estudantes através da Educação do Campo, por meio da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. |

Fonte: SOUZA, Sílvia Pantoja, (2020).

As definições desses critérios, acompanharam as razões apresentadas a seguir. Além de representar o cenário onde começaram as nossas inquietações docentes, é, também, um espaço de diferentes tensões, principalmente em razão de um ensino com o aspecto da reprodução de lógicas que não condizem com a realidade ribeirinha, assim como em outras localidades rurais. São questões que buscamos compreendê-las através da construção do cotidiano escolar, com um olhar no Ensino de Ciências.

A escola em estudo, é uma das primeiras instituições de ensino da região do Miriti, a partir dessa realidade surgiram outras escolas nas proximidades. O 5º ano do Ensino Fundamental, é a etapa em que os estudantes possuem uma autonomia maior nas atividades no Ensino das Ciências, isso possibilitou as abordagens das experiências construídas na prática docente. Quanto ao critério de pertencer à rede municipal de Educação, se dá pela razão da SEMED ser a instituição responsável pelas orientações pedagógicas nas escolas do Campo. Realidade em que uma das pesquisadoras passou longos anos atuando na docência.

A vinculação desses critérios às nossas experiências, nos levou a entender como esse espaço de ensino veio sendo construído, articulando à história do território, onde está assentado. Esse movimento, foi muito importante para o amadurecimento da nossa visão enquanto docente. Ao considerarmos as dinâmicas do passado, conseguimos compreender o hoje e nessa dinâmica podemos organizar novas perspectivas para o nosso trabalho docente. Isso consistiu nos primeiros passos para compreender a construção da realidade educacional desses espaços diferenciados.

Nesse contexto, se faz necessário entender que no território rural do município de Parintins, as escolas das águas, da terra e das florestas também são conhecidas como Escolas do Campo, distribuídas nas áreas de várzea, terra firme/assentamento e áreas indígenas⁹. São organizadas a partir do sistema seriado, multisseriado e agregado de Educação, totalizando em 118 escolas cadastradas no último Escola Censo 2020, dados, também, extraídos do Instituto Anísio Teixeira e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Parintins, SEMED.

Neste estudo, utilizamos a nomenclatura escola ribeirinha, em virtude do contexto amazônico, o qual possui suas singularidades e mantém uma relação direta com as águas. Nesse sentido, a escola ribeirinha é a Escola do Campo na sua diversidade e com particularidades típicas da região amazônica, que é o caso da escola em estudo, onde os sujeitos buscaram construir a sua história às margens do Lago do Miriti, bem próximo do rio Amazonas.

Souza (2013) diz que a escola ribeirinha é compreendida como um espaço, onde ocorrem as relações e as produções de conhecimentos em meio a vida comunitária articulada às águas, esses são modos de vida provenientes das memórias de seus antepassados. O autor evidencia que essas escolas também, são identificadas como escola das águas (várzea), da terra e floresta (terra firme) e possuem características diferentes na sua forma de construção do conhecimento e organização curricular.

Em contribuição, com estudos em realidades ribeirinhas, Vasconcelos (2017) destaca que essas escolas nem sempre possuem estruturas próprias, as vezes funcionam em espaços comunitários, residências, centros paroquiais entre outros. Geralmente, fazem parte do Sistema Municipal de Ensino, apesar dos desafios

⁹ Informações extraídas do departamento de Estatística da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

traduzidos nessas localidades, também representam possibilidades para o professor construir uma realidade docente, pautada na realidade local.

Assim é a Escola Seringueira do Amazonas, a qual possui uma constante relação social com as localidades adjacentes, na promoção de diferentes atividades culturais. Ao longo de sua trajetória, passou por diferentes transformações, nos diálogos com os sujeitos, observamos que a história dessa escola ocorre simultânea ao percurso histórico da comunidade.

A luta pela terra à beira do lago, para a construção da comunidade, simboliza a estruturação do território para a vivência, para a manifestação da fé e principalmente para o direito à um ensino articulado à realidade dos sujeitos. Nesse sentido, a escola em estudo, nasce dos movimentos comunitários, os quais se relacionam à construção da comunidade. No quadro 5, trazemos à tona as concepções sobre a história da escola.

Quadro 5 - Informações sobre a história da escola Seringueira do Amazonas

| Andorinha | Garça | Arara Vermelha |
|--|--|---|
| [...] a escola era pequena, funcionava só uma sala, que era multisseriada (1ª à 4ª). Com o tempo foi preciso um estudo de nível maior [...]. Nós entramos em parceria, cedendo o centro social, que era um prédio do INCRA, porque os pais não tinham condições de colocar os filhos na escola da cidade | A formação da escola foi com a comunidade, com muito trabalho [...] começou pelos comunitários mesmos, mudou de local, mas quando conseguimos a terra própria, fizemos uma barraquinha coberta de palha forrada de madeira. Era só uma sala e as séries eram todas juntas. Os professores eram daqui do interior, era quem sabia mais. Com o tempo foi crescendo com muita luta. | A escola começou no Fomento. [...] lá tinha um barracão grande que chamavam de grupo, servia para o estudo e para a parte religiosa. Passamos para a fazenda Paraíso, mas não era apropriado, veio para esse lado do lago. Nós estudamos na igreja, até construírem um barracão, nessa época veio o Projeto do INCRA trazendo melhorias para a comunidade [...]. Depois foi construída a primeira escola de alvenaria em parceria com o PDRI, na gestão do Prefeito Gláucio Gonçalves. Com o tempo, essa escola foi ampliada em todos os sentidos, foi preciso usar o centro social que o INCRA construiu, para acomodar os alunos. |
| Araponga-da-amazônia | Bem-te-vi | Gavião Real |
| A história da escola começou do mesmo jeito da comunidade, mudando de um lado para o outro. Os nossos pais foram construindo a escola coberta de palha e foram buscando as melhorias, até ficar como está hoje. | A história da escola acompanha a história da comunidade, começou com os comunitários num barracãozinho, lá no Fomento [...] depois foi ampliada com apoio do governo e do INCRA [...]. Com isso, virou uma | [...] foi feito um barracão para a primeira escola, mas antes funcionou no Fomento. Depois foi numa escolinha do outro lado, na fazenda Paraíso, aí veio para cá. Ela era toda de palha tipo artesanal. Era muito difícil as |

| | | |
|--|---|--|
| Assim, nós continuamos buscando sempre o melhor para nossa escola. | nucleação com cinco comunidades que aglomerou mais alunos, foi que precisou de outros níveis de estudos, porque era apenas de 1ª a 4ª série. Veio a EJA, o ginásio e até o tecnológico. | coisas, mas a gente já estudava embaixo daquela escolinha. Com o tempo, a escola foi crescendo até ficar como é hoje. Nós fazíamos reuniões na comunidade, se juntava com o professor, que foi o primeiro gestor, em busca de melhorias pra essa escola. |
|--|---|--|

Fonte: Dados coletados em entrevista. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja (2020).

Essas falas indicam que a escola em estudo veio sendo construída e modificada a partir da necessidade dos comunitários, que buscaram se organizar como comunidade. Nesse movimento, constituíram aspectos culturais vinculados às águas para a organização do seu dia a dia. É comum nas realidades do contexto rural, as escolas nascerem do meio do povo, devido a esse processo histórico, a participação dos comunitários ocorre em uma lógica de tomada de decisão coletiva, ou seja, é uma prática comunitária, a partir da qual um coletivo age em benefício de todos.

Isso não se trata de uma dinâmica parcial, muitas vezes são lutas pela prevalência de sua cultura, pela permanência da escola e por um ensino que tenha relação com a condição da vida do lugar. Essa é uma realidade defendida pela Educação do Campo. O ensino nessa perspectiva, é pautado na luta, de forma que a compreensão de educação direcione as suas práticas além do âmbito escolar (CALDART, 2009).

Nessa lógica, primeiramente, os comunitários identificam a necessidade do ensino para seus filhos, se organizam em grupos de trabalho e saem em busca de estudantes. Os professores eram as pessoas que possuíam um pouco mais de estudo, só depois dessa dinâmica, pela força da persistência desses grupos sociais é que essas escolas são legalmente formalizadas por decretos.

No caso da Escola que é *locus* desta pesquisa, o seu processo histórico começou com os movimentos comunitários, seguido do suporte do INCRA e partir disso, a prefeitura foi, aos poucos, se organizando quanto à estrutura física, pedagógica e administrativa. Nesse processo de construção, os professores que se identificam com a lógica do ensino no Campo, contribuem com os moradores para o crescimento escolar local. Verificamos isso, nos relatos das experiências vivenciadas pelos comunitários, em relação à ampliação da escola em estudo.

[...] a gente queria que fosse feita a implantação do ginásio para os nossos filhos estudarem aqui mesmo, [...] foi o tempo que veio um professor que se envolvia na comunidade. Foi o primeiro gestor da escola, [...]. A gente saiu nessas comunidades atrás de alunos para a ampliação da escola [...]. (ARARA VERMELHA, em entrevista, 2020)

Nós ajudamos a formar a turma da EJA com pais e alunos com dificuldades, [...]. Assim, conseguimos tirar o Ensino Médio, aí foi dado continuidade nesse nível de estudos para os nossos filhos, através da ampliação da escola. (ANDORINHA, em entrevista, 2020)

O primeiro gestor que se chamavam, Delvano Santiago, se uniu com os comunitários e com as outras comunidades, para a ampliação da escola. Assim vieram outros níveis ensino para o nosso benefício. (BEM-TE-VI, em entrevista, 2020)

Nessas falas, percebemos que o engajamento da comunidade em relação aos assuntos da escola, se configura na experiência entre a escola e a comunidade para buscar estudantes, visando ampliar o ensino na localidade, por meio da formação de uma turma na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Esse movimento consistiu na luta para a oferta de outros níveis de ensino na localidade, para evitar a migração dos estudantes para a cidade.

Quando ocorre a criação ou ampliação da escola nas comunidades é comum as aulas ocorrerem em igrejas, residências ou barracões. Isso foi evidenciado nos relatos anteriores dos comunitários, assim como representa uma experiência pessoal, pois uma de nós em sua trajetória, lecionou em comunidades em que a escola funcionava na igreja, em barracões de reuniões, assim como em lugares que eram feitos para criar animais, os quais foram desativados e adaptados para que fossem realizadas as aulas.

Essas são realidades mobilizam os comunitários na busca por melhorias junto à escola, pois à medida que os sujeitos passam a ter consciência da sua condição, busca a transformação do seu dia a dia a partir da ação e reflexão (FREIRE, 2019 a). Nesse sentido, em meio aos diálogos nos trabalhos comunitários, identificam a suas necessidades e se organizam para a realização de meios que condizem com sua visão de mundo, principalmente no que diz respeito à estruturação da escola. Sabem que o ensino pode ser uma forma de se desenvolverem enquanto coletivo, mediante as peculiaridades do lugar.

Ainda sobre o processo histórico do *lócus* deste estudo, consta no Projeto Político Pedagógico, PPP, que essa escola foi estruturada como instituição educacional de forma gradativa. De uma forma mais institucional, ela inicia com os

comunitários e no ano de 1982, através do INCRA, por meio do Plano de desenvolvimento Rural Integrado, PDRI ela recebe melhorias na estrutura física. Nesse tempo, foi construída uma sala de aula de alvenaria para acomodar as séries primárias (1ª a 4ª).

Em 1985, a escola foi inaugurada pelo prefeito Gláucio Gonçalves, em seguida passou a ser um espaço de ensino legal, a partir do decreto 50/99-PGPMP de 01.03.1999, na mesma gestão. Nos anos 2000 foi expandida, pelo atual Prefeito de Parintins, Frank Luiz da Cunha Garcia. Nessa direção, o prédio escolar possui uma estrutura em alvenaria com um anexo, o qual era o centro social da comunidade feito pelo INCRA.

Conforme as informações do PPP, inicialmente funcionou em uma realidade Multisseriada¹⁰ e nos anos entre 2003 a 2005, essa escola passou por diferentes ampliações, realizadas pela Prefeitura de Parintins em parceria com os comunitários. Essa reestruturação ocorreu com a finalidade de atender as demandas escolares da região. Nesse período, foi instalada a Educação de Jovens e Adultos, sequenciada pelo Ensino Fundamental II (6º ao 9º) e mais tarde foi oferecido o Ensino Médio mediado pela Tecnologia, oferecido pela SEDUC.

Essas são informações, que convergem com fatos sobre a constituição da escola, os quais foram destacados pelos sujeitos da pesquisa. Na figura 15, apresentamos as imagens da instituição escolar em estudo, a qual chamamos neste processo de escrita de Escola Seringueira do Amazonas.

Figura 15 - Escola Seringueira do Amazonas

¹⁰ Multisseriadas, ou unidocentes são escolas com apenas uma sala, onde o professor atende todas as séries ao mesmo tempo (SOUZA, 2013).



Fonte: SOUZA, Silvia Pantoja (2020).

A partir dessa estrutura física, o prédio escolar e o anexo, que fica ao lado dessa intuição educativa, passou a ter 04 (quatro) salas de aula, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) banheiros, 01 (uma) secretaria, a varanda que serve como refeitório para a alimentação dos estudantes e mais tarde o local foi contemplado com 01 (uma) sala de informática. O trajeto dos estudantes para chegar nessa escola é por via terrestre, estrada do Miriti e Ramal do Jauari e, também, pelo caminho das águas através do lago do Miriti.

A em escola em estudo, possui diferentes manifestações culturais e sociais, como: o Projeto Pé de Pincha, a Feira de Ciências o bumbá Estrela Dalva e outros. Esses movimentos precedem de estudos e reflexões entre a comunidade escolar, os quais trazem temáticas relacionadas ao Meio Ambiente e aos elementos culturais da localidade, essas são informações retiradas do Projeto Político Pedagógico da Escola.

Os estudantes são atendidos por meio da organização da Educação do Campo, orientada pela Secretaria Municipal de Educação, SEMED. É importante mencionar que essas instituições de ensino do contexto rural, da realidade amazônica passaram por diferentes transformações no decorrer do seu trajeto de construção até chegar à concepção da Educação do Campo, a qual se encontra em construção.

Segundo Caldart (2009), devido às críticas à realidade de descaso ao ensino dos sujeitos que vivem nos contextos rurais, a Educação do Campo nasce como possibilidade para esses povos que vivem, nas várzeas e terra firme. A autora destaca que essa modalidade emerge principalmente da dinâmica dos movimentos sociais, a partir da realidade de acampados/assentados e trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Isso porque, historicamente, aos povos do Campo, na sua diversidade, foi

destinada uma educação ruralista, urbanocêntrica, compensatória, sem qualquer relação às suas realidades.

A Educação Rural se configura como um ensino atrasado, sem qualidade, com poucos recursos e com uma organização curricular elaborada fora da realidade Campo, a efeito desse olhar a Educação do Campo se caracteriza como um meio, a partir do qual a classe trabalhadora busca conquistar uma nova forma de ensino por meio da luta (CALDART, 2009). Em algumas escolas do contexto rural, ainda há essa característica de Educação Rural, mesmo com a nomenclatura da Educação do Campo.

Essa realidade é estrutural, pois se repete desde o modelo de Bobbitt, um ensino mecânico e desarticulado do seu contexto (SILVA, 2010). Podemos dizer que, pela força *habitus*, acabamos reproduzindo essa realidade (BOURDIEU, 2004), principalmente nas escolas Campo, em que há necessidade de um ensino conforme as especificidades do local.

Em vista disso, ocorreram diferentes mudanças no percurso da construção da Educação do Campo nas escolas ribeirinhas, mas, a perspectiva da escola urbana persiste em muitos locais desses territórios rurais. Essa tentativa de padronização curricular entre as escolas urbanas e rurais tende a acentuar a desigualdade social. Isso pode contribuir com a descaracterização dos elementos culturais dos ribeirinhos, os quais têm seus modos de vida ligados à natureza.

Essas dinâmicas, são provenientes de eventos históricos que influenciam nas organizações de ensino nas escolas do contexto rural e, de certa forma, interferem nos modos de vidas dos sujeitos que possuem um aspecto identitário diferenciado. Entendemos que as escolas localizadas nas águas e nas florestas, historicamente, sofreram e ainda sofrem a substituição dos seus aspectos socioculturais por novos códigos cotidianos. Em algumas situações, as construções curriculares favorecem aos interesses capitalistas.

A Constituição de 1988 garantiu a Educação para todos, mas não mencionou sobre um ensino específico para os sujeitos que não eram da cidade. A LDB nº 5.692/1971, apresentou novas propostas para os diferentes níveis educacionais, mas não trouxe uma política voltada para o ensino no contexto rural, ou seja, as práticas educativas para essa realidade, foram centradas em uma perspectiva urbana e distante da vida cotidiana.

Implicitamente, as questões peculiares dos sujeitos não configuravam como preocupação. A lógica era pautada na utilização da escola para inculcar as ideias governamentais, assim como as ideologias para o fortalecimento do mercado de trabalho. Nesse aspecto, a oferta da Educação historicamente foi voltada para a produção da mão de obra, por meio das relações de poder a serviço da hegemonia da classe dominante (SILVA, 2010).

Essa perspectiva levou o contexto rural à condição de exclusão social, com uma realidade que precisa ser superada. São décadas de lutas dos diferentes movimentos sociais, que buscam por um ensino que favoreça a sua realidade. Diante da precariedade do ensino ribeirinho, emergem estudos que se debruçam sobre esses processos educacionais com base no campo da Ciência. Nessa direção, a expressão de espaço de negócios e lugar de atraso, aos poucos, vem sendo substituída por contextos de limites, desafios e, sobretudo de possibilidades.

Bourdieu (2004) corroborou com esse entendimento, evidenciando que os espaços escolares são caracterizados como um dos meios mais eficazes para a integralização de valores, normas e códigos culturais. São campos sociais com projetos de percepção, pensamento e ação, que podem ser condicionadores de realidades. Por outro lado, à medida que se percebe as estruturas dominantes, a escola pode ser, também, um campo de disputa (ARROYO, 2013), de tensões, diálogos e reflexões.

Essas tensões são comuns nas Escolas do Campo, pois a partir dos diálogos coletivos foram visualizadas as possibilidades para novas lógicas de ensino. Com a articulação dos diferentes movimentos sociais, foi exigida uma maior atuação do Estado nas escolas do contexto rural. Por meio disso, na década de 1990, surge a modalidade “Educação do Campo”, com a aprovação da LDB nº 9394/96. Nesse contexto, a orientação é que os elementos culturais referentes à realidade do homem do Campo sejam considerados na escola (BRASIL, 1996).

Essa perspectiva trouxe a possibilidade da construção de Políticas Públicas no âmbito da Educação, em vista de promover a articulação entre o ensino e as práticas sociais dos homens e das mulheres do Campo. Nesse termo, consta no artigo 28 as adaptações do ensino às particularidades do cotidiano rural, considerando a realidade de cada região. Nesse artigo, são destacadas as seguintes orientações.

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria,

incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, o ensino, que por anos foi negado, passou a ter a oportunidade de ser construído conforme as peculiaridades regionais das escolas, através da articulação dos conteúdos escolares às manifestações cotidianas nesses espaços. O artigo 23 da LDB estabelece a garantia da organização escolar, considerando a identidade da escola, (BRASIL, 1996). Isto é, essas instituições de ensino, no contexto rural, podem adaptar-se legalmente de acordo com as suas especificidades culturais, climáticas, econômicas e geográficas.

Um fator importante para a realização dessas orientações, é a formação docente, para que sejam dadas condições aos professores, visando a efetivação dos direitos dos estudantes das escolas do meio rural. Desse modo, possivelmente pode ocorrer a articulação entre o ensino e as particularidades presentes nos âmbitos educacionais das águas e das florestas. Ao contrário, de nada adianta as reformas educacionais se a formação docente não for contemplada (SACRISTÁN, 2000).

No direcionamento dessas mudanças, também foi aprovada a Lei N° 12.960, a qual garante a existência das Escolas do Campo e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nessas localidades (BRASIL, 2014). Isso porque, o fechamento dessas escolas passou a ser sancionado, sem um parecer legal do Conselho Estadual ou Municipal de Educação e, sobretudo, sem a consulta e participação da comunidade escolar.

Para Caldart (2009), a Educação do Campo é uma política educacional que parte dos interesses dos sujeitos que moram no campo rural, e precisam estar em concordância com as suas organizações indenitárias. Os avanços constitucionais dessa modalidade é um movimento que tem atraído à participação dos sujeitos pertencentes ao contexto rural, assim como outras pessoas e organizações sociais que simpatizam com as lutas dos homens e mulheres que vivem no Campo.

Cada vez mais, observamos uma notável participação de pessoas nos debates e construções, visando uma realidade educacional conforme as condições cotidianas das comunidades ribeirinhas. Compreendemos que esse movimento, simboliza uma bandeira de lutas de classe, a classe trabalhadora, que busca dar visibilidade às suas particularidades e a valorização do trabalho comunitário específico do dia a dia nesses locais, que são diferenciados dos centros urbanos.

Buscar desenvolver um olhar que considera as práticas de trabalho do contexto ribeirinho, implica na valorização da vida dos sujeitos, entendendo que o fazer docente precisa estar vinculado à realidade da escola (SOUZA, 2013). Assim, entendemos a necessidade de um ensino que promova o desenvolvimento intelectual dos estudantes, conforme as suas condições de vida. Essas, são questões, que se fazem presentes nas expressões sociais, culturais e orais dos sujeitos vinculados à escola em estudo.

Destacamos que as características geográficas, históricas e culturais da Escola Seringueira do Amazonas, apresentam fatos inerentes à vivência e a forma como os sujeitos se organizam em um espaço que é vinculado às águas e as floretas. O nosso contato com os sujeitos da pesquisa, nos levou a entender a construção social desse âmbito, a partir da qual, foi possível visualizar a constituição da prática educativa no Ensino de Ciências na construção do Currículo, em um espaço de disputas em meio ao universo amazônico.

Para isso, também foi necessário definir os critérios para a seleção dos sujeitos que contribuíram com a produção desta pesquisa. Sem essas vozes, não daríamos conta de trazer à tona as peculiaridades que fazem parte da realidade do ensino na escola em estudo. A seguir, apresentamos esses critérios, os quais definiram os sujeitos que participaram deste estudo.

- **Critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa**

No nosso primeiro contato na escola, buscamos informar os detalhes da pesquisa, apresentando brevemente o caminho metodológico deste estudo, no sentido de destacar os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa. Essas pessoas trouxeram elementos que corroboraram com a compreensão sobre a constituição do ensino, a partir do Ensino de Ciências na construção curricular.

Salientamos que fazem parte deste processo: o professor que atua no 5º ano do Ensino Fundamental I; o gestor, que também atua como coordenador pedagógico, e seis comunitários, os quais são engajados nas ações educativas da escola. No quadro 6, apresentamos os critérios que contribuíram com seleção desses sujeitos, no caso, os comunitários.

Quadro 6 - Critérios para seleção dos sujeitos da pesquisa

| Inclusão | Exclusão |
|--|---|
| Sujeitos que moram na comunidade, no mínimo, há 10 anos. | Sujeitos que moram na comunidade há menos de 10 anos. |
| Sujeitos engajados no cotidiano da escola. | Sujeitos que não são engajados no cotidiano da escola. |
| Sujeitos que conheçam o processo histórico da escola | Sujeitos que não conhecem o processo histórico da escola. |

Fonte: SOUZA, Silvia Pantoja, (2020).

É importante ressaltar, que a participação dos comunitários como sujeitos deste estudo foi relevante, porque as relações cotidianas no contexto rural se constroem em uma lógica de cooperatividade e trabalhos comunitários que agregam a escola e a comunidade. Falamos de uma dinâmica que vem sendo construída, historicamente, por meio da prática da coletividade.

Para Souza (2013) e Vasconcelos (2017), os ribeirinhos organizam a sua vivência por meio da colaboração entre si, vinculando seis trabalhos às águas e as florestas. Isto é, as organizações cotidianas nas comunidades ribeirinhas da Amazônia, especificamente na cidade de Parintins, apresentam a estratégia das práticas comunitárias, movimento popular que atende às necessidades de sobrevivência dos homens e mulheres que escolheram às margens dos rios e lagos para morar. A partir dos elementos históricos que esses sujeitos trouxeram, entendemos que essa prática, é uma ação construída historicamente desde seus antepassados.

Em síntese, os sujeitos da pesquisa são constituídos de oito pessoas, os quais foram identificados a partir da nominação de pássaros que vivem na natureza da região amazônica. Essa dinâmica, teve com finalidade manter em sigilo a identidade de cada um, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, TCLE, documento que buscamos ler pessoalmente, antes de ser assinado. No quadro 7, evidenciamos a identificação dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 7 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

| Identificação Fictícia | Sujeitos | Tempo de atuação |
|------------------------|--|-------------------|
| Beija-flor | Professor do Ensino de Ciências Formação - Pedagogia | 2 anos |
| Uirapuru | Gestor/coordenador pedagógico Formação - Matemática | 2 anos e 11 meses |

| | | |
|----------------------|-------------|---------|
| | | |
| Andorinha | Comunitário | 32 anos |
| Garça | Comunitário | 54 anos |
| Arara Vermelha | Comunitário | 60 anos |
| Araponga-da-amazônia | Comunitário | 44 anos |
| Bem-te-vi | Comunitário | 46 anos |
| Gavião Real | Comunitário | 53 anos |

Fonte: SOUZA, Sílvia Pantoja, (2020).

As informações trazidas por esse grupo social não foram reduzidas apenas à verificação dos fatos. Foi, sobretudo, um compromisso de buscar compreender o dia a dia do processo educacional frente à realidade da escola, da qual fazem parte. Com isso, identificamos as suas questões significativas. Assim, buscamos observar como percebem a constituição do contexto escolar no ensino de Ciências com um olhar na construção curricular, pois as contribuições oriundas das suas interações nesse âmbito corroboraram com esse entendimento.

Destacamos, que o diálogo investigativo, com diferentes grupos, implicou no acesso às concepções diversificadas, dinâmica que resultou em um processo de contradição. Ao longo decorrer desse percurso, interagimos ouvindo as vozes desses sujeitos, as quais foram fundamentais para a compressão das nossas buscas pessoais.

Salientamos, que esse caminho de buscas, além das dúvidas que trazemos de logos anos na docência, também significou um trajeto de desencontros, no que diz respeito às ideias fixas sobre as questões de ensino, principalmente sobre a construção curricular, as quais foram enraizadas em outras lógicas de trabalho docente. Dizendo de outra forma, foi uma trajetória de (des) construção, em um movimento de idas e vindas, de embarques e desembarques, em que buscamos a superação das inquietações pedagógicas, constituídas ao longo de uma vivência na docência, em outras escolas ribeirinhas.

Convém dizer, que esse percurso não se encontra determinado, mas sim improvável e imbuído de incertezas, pois foi necessário a produção e ampliação de conhecimento sobre as categorias da pesquisa, por meio da leitura de outros autores. Nesse movimento, realizamos a sistematização e a interpretação dos dados coletados

através do estudo do Projeto Político pedagógico e da entrevista com os sujeitos da pesquisa. A seguir abordaremos como ocorreu esse processo.

- **Processo de interpretação dos dados coletados no campo pesquisa**

A sistematização dos dados foi organizada a partir da triangulação, devido às informações, serem provenientes de diferentes pontos de vista. Isto é, apresentamos as concepções a partir de três perspectivas: os olhares que partiram da escola, os quais são as concepções do professor e do gestor; o ponto de vista da comunidade, por meio dos comunitários e os dados impressos no Projeto Político Pedagógico, PPP da escola.

A leitura desses dados foi através da perspectiva dialética, a qual contribuiu com a interpretação de um trajeto permeado por contradições. Por meio disso, visualizamos que as questões em estudo não são fixas, pois se trata de um percurso em movimento, conduzido por um processo, em que se considera as diferentes informações, as quais se contrapõe. Entendemos que, a partir de uma base científica e com o entendimento, o sujeito faz parte das dinâmicas de seu contexto, logo, é possível chegar à compreensão de determinada situação (KOSIK, 1976).

No nosso caso, para compreender a realidade educacional do *lócus* da pesquisa, se fez necessários buscar as possibilidades das diferentes fontes de diálogos, visando os questionamentos e as reflexões sobre a realidade, assumindo assim um esforço de buscar compreender as contradições.

Refletir sobre as concepções oriundas das experiências dos sujeitos e das ações e reflexões registradas do PPP, exigiu um exercício de teorização, ou seja, de fundamentação teórica no decorrer do processo de interpretação. Nessa dinâmica, foram identificados importantes elementos que perpassam na construção do ensino, os quais dialogam entre si, mas que também, ocorrem em um movimento de desencontros.

Para Flick (2013), a interpretação das informações organizadas através da triangulação de dados, amplia as explicações sobre as questões em estudo, podendo considerar os aspectos semelhantes, complementares e distintos, os quais são oriundos das diferentes fontes. Destacamos que essa forma de sistematização possibilita uma visualização, além das limitações de um único olhar, o que aumenta a confiabilidade da pesquisa (FLICK, 2013).

Nas realidades ribeirinhas, a participação dos sujeitos no âmbito escolar ocorre em diferentes perspectivas e com distintos olhares e atuações. Esse movimento nos levou a entender que as questões em estudo necessitam ser compreendidas, frente as peculiaridades da escola. Em vista disso, a sistematização e a leitura organizada nesta produção, evitou um olhar isolado sobre a construção do ensino em relação ao contexto, no qual a escola está inserida.

As diferentes informações divergiram, convergiram e se complementaram, apesar de desafiador, foi valoroso um entendimento sobre as questões da pesquisa em uma dimensão com diferentes ideias. Essa dinâmica, não permitiu que ficássemos reduzidos, apenas na concepção dos sujeitos que trabalham na escola, até porque, esses profissionais não são moradores originários da comunidade. Moram no local no decorrer do ano letivo.

Nesse caso, para compreender o percurso da construção curricular, a partir do Ensino de Ciências se fez necessário, também, entender os processos históricos do ensino local. São histórias que só os comunitários vivenciaram e nesse caminho se articularam à realidade do meio natural, com práticas que os identificam como agricultores, pescadores, extrativistas e outros. Essa é uma lógica de vida em comunidade que perpassa o cotidiano escolar, por meio da colaboração e da luta por uma finalidade comum ao grupo social.

Outra questão favorável, em relação a esse processo de análise, foi a visualização dos limites, dos desafios e das possibilidades no Ensino de Ciências que permeiam a construção curricular do local da pesquisa. Assim, entendemos as diversidades e as adversidades que fazem parte do constante reconstruir da realidade educativa, as quais ocorrem em um movimento de acordos e desacordos. A leitura por meio da perspectiva dialética consistiu em ir além dos fatos que se manifestam na escola, pois possibilita o entendimento das circunstâncias dos contextos, agregando os sujeitos ao seu espaço de vivência (KOSIK, 1976).

Nesse percurso, a organização os dados, foi realizada em três momentos. Primeiro, preparamos as informações empíricas coletadas no campo da pesquisa por meio da transcrição dos dados. Em seguida, realizamos a organização das três fontes diferentes através da triangulação dos dados e, em um terceiro momento, ocorreu a leitura fundamentada dessas distintas visões, na qual identificamos suas aproximações e divergências.

Assim, sistematizamos as concepções sobre a constituição da prática educativa no Ensino de Ciências, na construção do Currículo em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM. O acesso às distintas formas do entendimento sobre o ensino no local da pesquisa, contemplou uma visão reflexiva, em um espaço de diversidades e contradições, em um processo, que se caracteriza como uma travessia de idas e vindas. Em meio a esse movimento, seguimos por um trajeto bibliográfico, o qual fundamentou esta produção. No próximo capítulo, apresentamos as leituras teóricas desse processo de compreensão.

2 ENSINO DE CIÊNCIAS NO CURRÍCULO: UMA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

“Gosto de ser gente, porque, inacabado sei que sou um ser condicionando, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”. (FREIRE, 2019, p. 52)

Neste capítulo apresentaremos a construção do referencial teórico da pesquisa, fundamentada a partir do Estado da Arte e de outros autores que se dedicam a estudos relacionados este. Essa foi uma dinâmica, que possibilitou a visualização dos significados sobre Currículo e Ensino de Ciências através do contexto histórico, o qual visou à ampliação do nosso entendimento nesse percurso de buscas. Isso, contribuiu com a compreensão sobre a constituição de ensino em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins/AM.

2.1 Pesquisas sobre o Ensino de Ciências no Currículo na revista RBPEC e ENPEC (2009-2019)

Neste tópico, apresentamos as sínteses das pesquisas identificadas nos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciências, ENPEC, e na Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, RBPEC, no período de 2009 a 2019, as quais possuem relação a este estudo. Esse, foi um movimento para sistematizar as produções que contribuíram com esse processo de construção teórica.

O Estado da Arte, foi um meio para a ampliação do conhecimento em relação a temática em estudo. Para isso, houve um planejamento precedido de orientações e reflexões, as quais direcionaram a escolha do evento e do periódico para as buscas das pesquisas. Nessa direção, optamos pela revista RBPEC e pelo ENPEC, primeiramente por serem contextos que abordam as pesquisas vinculadas ao campo da Ciência.

Esses, são espaços promovidos pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, ABRAPEC, qual versa na divulgação de saberes com bases na. Nesse contexto, O ENPEC¹¹ é um evento bienal de característica científica, que

¹¹ Informações pesquisadas nas atas dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Ciências nos anos de 1997 a 2005.

surgiu no dia 29 de novembro de 1997. A finalidade desse evento é promover, divulgar e socializar as pesquisas em Educação em Ciências através de encontros, das escolas de formação e das publicações de artigos.

O estatuto desse evento foi aprovado no II ENPEC (1999), passando a ser apoiado pelo CNPq e por outras entidades educacionais, ligadas ao campo da Ciência a partir do III ENPEC (2001). Em razão de cumprir o Regulamento desse estatuto, foi realizada, em 2005, a I Escola de Pesquisadores em Ensino de Ciências e Matemática, com cursos articulados à Educação em Ciências.

Com isso, passaram a participar desse movimento mestrandos e doutorandos de Programas de Pós-Graduação da área de Ciências. É importante destacar, que esse evento apresenta uma estrutura composta por diferentes Áreas Temáticas, as quais contemplam as produções científicas no campo da Ciência, nos diversos aspectos de ensino. No quadro 8, apresentamos essas Áreas Temáticas.

Quadro 8 - Áreas temáticas do ENPEC

| | |
|----|---|
| 1 | Alfabetização Científica e Tecnológica, abordagens CTS/CTSA |
| 2 | Currículo em Educação |
| 3 | Formação de Professores em Ciências |
| 4 | Diferença, Multiculturalismo em Educação em Ciências |
| 5 | Educação Ambiental |
| 6 | Educação em Espaços não Formais e Divulgação Científica |
| 7 | Educação em Saúde |
| 8 | Ensino e Aprendizagem de Conceitos e Processos científicos |
| 9 | História, Filosofia e Sociologia da Ciência |
| 10 | Linguagem e Discurso |
| 11 | Políticas Educacionais |
| 12 | Processos, recursos e materiais educativos |
| 13 | Questões teóricas e metodológicas da pesquisa |

Fonte: Atas dos eventos do ENPEC, (2020).

Nesse contexto, nos debruçamos em uma busca em todas as áreas temáticas, devido à quantidade de produções encontradas e, também, por entender que o Currículo perpassa pelos diferentes campos educacionais. Quanto a revista RBPEC é considerada A2, no Qualis da CAPES, e foi criada no III ENPEC (2001). O seu

objetivo visa a divulgação das reflexões que emergem das pesquisas realizadas na área de Educação em Ciências.

Isso contribui com a formação de pesquisadores e com a produção de conhecimentos, visando a ética e os avanços da Educação Científica, na busca da melhoria social. No percurso desse estado da arte, foram encontrados, em período decenal de 2009 a 2019, 06 artigos no ENPEC e 01 na RBPEC, com ressalvas. No quadro 9, apresentamos o panorama das produções do ENPEC.

Quadro 9 - Artigos encontrados no ENPEC

| Nº | Ano | Área Temática | Artigo | Loc. |
|----|--------------------|--|--|------|
| 01 | 2011 VIII ENPEC | Ensino e aprendizagem de conceitos científicos | O currículo em narrativas de professores em formação continuada em um Polo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia. | AM |
| 02 | | Diversidade, multiculturalismo e Educação em Ciências. | Diálogo dos saberes: o conhecimento científico e popular das plantas medicinais na escola | PR |
| 03 | 2015 X ENPEC | Currículo e Educação em Ciências | Ensino de Química e saberes populares: uma experiência didática em uma escola da zona rural | RS |
| 04 | | | O ensino de Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental: uma proposição de desfragmentação do currículo | RS |
| 05 | | | O processo de Redução Temática do Tema Gerador "Para onde vai o lixo do meio rural de Iguai/BA?" | BA |
| 06 | 2019 XII ENPEC | Diversidade, multiculturalismo e Educação em Ciências. | Currículo e ribeirnhidades: o que a vida ribeirinha tem a dizer ao currículo de ciências? | PA |

Fonte: Atas dos encontros do ENPEC. Org.: Souza, Sílvia Pantoja, (2020).

Sobre as produções encontradas, verificamos que os estudos sobre o Ensino de Ciências no Currículo, no contexto rural, representam a minoria. Na Área Temática de Currículo e Educação em Ciências, no ENPEC, foram localizadas apenas 03 produções em 10 anos. Os demais artigos que se aproximam desta pesquisa foram identificados nas demais áreas temáticas desse evento.

Para tanto, foi realizada uma reflexão coletiva com a orientadora, para a ampliação das buscas nas diferentes Áreas Temáticas. Justificamos essa dinâmica por entender que o Currículo está além das normas educacionais e orientações

pedagógicas, e esse campo vinculado ao Ensino de Ciências, também, não é um espaço reduzido às experiências laboratoriais.

Essa busca, foi primeiramente, por meio das palavras-chave, mas devido ao número reduzido de trabalhos acadêmicos, buscamos outra estratégia para identificar as produções científicas. Nessa lógica, procuramos realizar essa identificação, por meio da leitura dos resumos dos trabalhos. Nas atas do ENPEC, foram encontrados 06 (seis) produções e na revista RBPEC, encontramos 1 (um) artigo que possui certa relação com esta pesquisa e foi por isso foi selecionado com ressalva.

Nessa direção, abordamos, aqui, uma síntese das pesquisas encontradas, as quais contribuíram para o entendimento de como vem sendo tratado os estudos sobre o Ensino de Ciências no Currículo, em contextos rurais. Essa dinâmica, contribuiu com a ampliação do conhecimento em relação as categorias e a organização de pesquisas desta natureza a partir da visão de outros estudos realizados nos últimos 10 (dez) anos. Salientamos, que os grifos nos títulos das pesquisas são de nossa autoria.

A pesquisa, **Propostas curriculares e práticas docentes: o que pensam/dizem os professores?** Identificada com ressalva por não ter sido realizada no contexto rural, é um estudo que investigou as possíveis implicações das políticas públicas curriculares, nas práticas e nas significações das ações docentes. A pesquisa contou com a participação de 04 (quatro) professores de química do Ensino Médio.

Os autores que fundamentaram esse trabalho foram: Abreu (2008), Amaral (2006), Freire (1996), Lopes (2002, 2004 e 2007), Sacristán (2007), Pacheco (2007), Cação (2010), Pimenta e Ghedin (2002), Duarte (2004), Lüdke e André (1986) e Zeichner (1993), entre outros. É uma pesquisa qualitativa, realizada em dois momentos.

O primeiro momento, foi a análise dos documentos de ensino PCN, PCN+ e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. No segundo momento, ocorreu a análise das entrevistas semiestruturadas, realizadas com quatro professores de Química do Ensino Médio, de Ribeirão Preto/SP. Como resultado, os autores apresentam a relação da ação docente com os documentos que compõem o Currículo no contexto escolar. É destacado, na fala dos professores, que esses documentos são importantes para o direcionamento da prática docente. Por outro lado, foi apresentado que esses profissionais expressavam dúvidas e incertezas sobre o Currículo.

É evidenciado nesse artigo, que esses conflitos emergem acompanhados pela necessidade de Formação Docente, pois foi explicitado por alguns docentes, que no

seu processo de Formação Inicial não foram proporcionadas bases teóricas para compreensão dos documentos norteadores do Currículo. Além disso, foi destacada a necessidade da reflexão sobre o trabalho docente, para que as incertezas pudessem ser compreendidas e superadas.

Outro aspecto desse contexto, diz respeito ao posicionamento desses professores, ainda mais ao esclarecerem que nem sempre consideram o Currículo e a Escola como Aparelho Ideológico do Estado, visto que as relações no espaço escolar estão além das normas curriculares. Significa dizer, que o Currículo pode ser considerado como uma possibilidade para criar outros caminhos, diferentes da transmissão de ideologias.

Em seguida, evidenciamos as sínteses das leituras sobre os artigos encontrados no ENPEC. A pesquisa denominada, **O currículo em narrativas de professores em formação continuada em um Polo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia**, é um estudo que apresenta os sentidos atribuídos ao Currículo e à Educação Científica no processo da Formação Continuada.

Essa produção foi fundamentada nos escritos de Cachapuz (2004) e (2005), Chassot (2003), Delizoicov (2004), Demo (2010), Krasilchik (1987), Moreira (1986), Nardi (2007) e Teixeira (s.d.) e outros. É uma pesquisa narrativa que contempla as experiências de uma prática de campo em uma escola ribeirinha, na Comunidade do Espírito Santo, no município de Parintins - AM.

O estudo apresentou um resultado parcial de uma pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia, realizada com um grupo de professores em Formação Continuada do mestrado. O objetivo visou compreender como esses discentes representam a Ciência em suas narrativas, a partir de situações decorrentes do seu próprio processo de Formação Inicial e Continuada, na condição das múltiplas possibilidades de legitimação do Currículo e da Ciência, e como ressignificam os processos científicos.

Os resultados apresentaram a necessidade de um posicionamento mais incisivo mediante a realidade de ensino no Baixo Amazonas, visto que nas narrativas deles, em Formação em um curso de Mestrado e dos docentes ribeirinhos, foi perceptível a fragilidade do ensino nessas escolas. Outro aspecto evidenciado, diz respeito ao significado dado ao Mestrado Acadêmico, como um ciclo vital que contribui com a realidade docente de quem passa por essa Formação Continuada. Dessa

forma, os autores destacam o protagonismo dos sujeitos, os quais buscam (re) construir novas concepções, frente à realidade amazônica, visando colaborar com uma Educação para a cidadania, por meio do Ensino de Ciências.

O artigo, **Diálogo dos saberes: o conhecimento científico e popular das plantas medicinais na escola**, é um estudo referente a articulação de conhecimentos na prática docente, a partir do Currículo de Ciências. Os teóricos que fundamentaram a pesquisa são: Brandão (1984 e 2003), Chassot (2006), Marconi; Lakatos (2005), Cachapuz (2002), Costa (2008), Cunha (2007), Freire (1967 e 2005), Lopes (1993) (1998 e 1999), Lüdke e André (1986), Mortimer (1998), Posey (1987), etc.

É uma pesquisa qualitativa, realizada com 09 (nove) professoras do Ensino Fundamental, em uma escola do contexto rural de Maringá, na qual foram observadas as turmas da 3ª série do Ensino Fundamental. Como resultado, foi destacado que os conteúdos do Currículo de Ciências, ao serem articulados aos saberes tradicionais a partir das estratégias Didático-pedagógicas diversificadas, possibilitam o diálogo entre os saberes populares e científicos, proporcionando aos estudantes a construção do conhecimento de forma crítica.

O trabalho intitulado: **Ensino de Química e saberes populares: uma experiência didática em uma escola da zona rural**, fala sobre a construção do Currículo de Química em uma diferenciada soa aspectos urbanos. Os teóricos que fundamentam essa produção são: Freire (1988), (2002 e 2011); Lopes (1999); Martins (2007); Moreira e Silva (2005), Sacristán (1999), Silva (2009), Alarcão (2001) entre outros.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa e documental, a qual foi realizada a partir dos documentos curriculares e do levantamento de informações, com os alunos do Ensino Médio sobre os seus saberes cotidianos e os conhecimentos de Química que reconheciam ter estudado no Ensino Fundamental. Essa dinâmica, buscou verificar se os discentes da Educação Básica conseguiram fazer a relação dos conhecimentos de suas vivências aos conteúdos escolares.

O objetivo buscou considerar, valorizar e validar os saberes dos alunos como eixo organizacional dos conteúdos de Química, a partir do desenvolvimento da análise em uma proposta de ensino para aulas daquela disciplina. Nesse movimento, foi considerado que as práticas cotidianas dos sujeitos podem ser explicadas a partir dos conceitos da área de Química. A organização e a leitura dos dados foram através da Análise de Conteúdo.

Como resultado, evidenciou-se, através da intervenção didática, a importância da construção do Currículo de Química para contemplar uma aprendizagem articulada aos saberes cotidianos dos estudantes. Isso implica em uma construção coletiva, que pode representar as demandas das comunidades rurais.

A pesquisa, **O ensino de Ciências no 9º ano do Ensino Fundamental: Uma proposição de desfragmentação do currículo**, é um estudo que buscou problematizar a fragmentação do Currículo de Ciências em duas escolas municipais de Turuçu-RS. Foi fundamentada por Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2002), Morin (2003), Pozo e Crespo (2009), Lopes (1999), Roque Moraes (2008), Minayo (1994), etc.

É uma produção de cunho qualitativo, tendo como sujeitos a professora de Ciências, a supervisora e os alunos do 9º Ano. O objetivo versou em propor ações para desfragmentar o Ensino de Ciências, com o desenvolvimento de Unidades Didáticas, a partir da articulação dos conceitos de Química, Física e Biologia, em oposição a “hiperdisciplinarização”, característica da disciplina de Ciências, no último ano do Ensino Fundamental.

No resultado, foi apresentado que a proposição da reorganização curricular, por meio das Unidades Didáticas, é uma alternativa pertinente para superar a fragmentação do Currículo no Ensino de Ciências, no 9º Ano. Foi refletido, que isso pode favorecer a desfragmentação do Currículo, como princípio para uma aprendizagem que busca relacionar o ensino às práticas do ambiente familiar na comunidade, ainda mais, com maior interação dos estudantes aos conceitos desenvolvidos nas disciplinas de Química, Física e Biologia.

O artigo, **O processo de Redução Temática do Tema Gerador “Para onde vai o lixo do meio rural de Iguai/ BA?** Abordou uma construção Didático-pedagógica, a partir de um tema gerador, em uma escola localizada no meio rural do município de Iguai-BA. É um estudo fundamentado em Amaral (2013), Delizoicov (1991), Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2009), Freire (2014), Antônio Silva (2004), Magalhães (2015), Sousa (2014) e outros.

É uma investigação temática, com uma perspectiva qualitativa realizada em duas turmas do 5º ano no Ensino Fundamental, nas quais foram utilizados questionários e atividades didático-pedagógicas. Os sujeitos foram os comunitários voluntários e duas professoras de um curso de Formação Continuada, intitulada “Ensino de Ciências nas escolas do campo: um olhar sobre a construção do Currículo”,

em colaboração com o Grupo de Estudos sobre Abordagem Temática no Ensino de Ciências (GEATEC).

Como resultado, foi apresentada a complexidade das diferentes fases da Redução Temática, as quais se complementam e integram um processo mais amplo de reestruturação curricular, para a promoção de um Ensino de Ciências que parte do tema Gerador, “Para onde vai o lixo do meio rural de Iguai?”

Nesse estudo, foi apresentada a relevância desse movimento a partir dos pressupostos freireanos e pela articulação dos conteúdos à problematização da realidade dos estudantes. Isso possibilitou um Ensino de Ciências voltado para a promoção da leitura de mundo, a compreensão e as superações dos problemas vivenciados pelos sujeitos, através de conceitos científicos.

A produção acadêmica, **Currículo e ribeirnhidades: o que a vida ribeirinha tem a dizer ao currículo de ciências?** É uma pesquisa de doutorado, que traz um contexto de questionamentos e reflexões sobre o Currículo, por vias menores. Os teóricos que fundamentam essa produção são: Deleuze e Félix Guattari, Corazza (2001); Corazza e Silva (2003); Paraíso (2005 e 2010); Tomaz Tadeu (2001 e 2002), Cruz (2008) e Loureiro (1995), entre outros.

É um estudo de caráter empírico, com experimentações nas aulas de Ciências, que aborda o funcionamento das práticas minoritárias em um Currículo de Ciências e o que pode ser potencializado no espaço escolar. O objetivo buscou movimentar o pensamento em um Currículo do Ensino de Ciências homogêneo e excludente, através de práticas minoritárias em uma escola ribeirinha.

Os resultados trazem leituras destacando que o Currículo se constitui em um movimento, na sala de aula, e vai além das normas pedagógicas, sobretudo em espaços que fazem parte da Amazônia, a qual apresenta uma realidade de diversidade nos locais ribeirinhos. Em outras palavras, interpretou-se que as representações das experiências resultante das cartas, dos desenhos e das falas dos sujeitos, constroem um Currículo de Ciências, por sua força de desterritorialização dos saberes majoritários, por meio das peculiaridades do aspecto ribeirinho.

Dessa forma, destacamos que foi importante organizar a síntese dessas produções, em vista de refletir sobre os aspectos trazidos nesses estudos. Falamos do tipo de pesquisa, dos fundamentos teóricos, dos procedimentos de abordagens e dos resultados dessas produções. Como mencionamos, esses elementos teóricos - metodológicos na perspectiva desses estudos contribuíram com a ampliação do nosso

olhar, enquanto caminhávamos na produção da escrita desta dissertação. No próximo tópico, apresentamos esses aspectos teórico-metodológicos, em um contexto de reflexão.

2.2 Aspectos teórico-metodológicos das pesquisas sobre o Ensino de Ciência no Currículo na revista RBPEC e ENPEC

Neste tópico, evidenciamos os aspectos teóricos-metodológicos identificados nas produções científicas encontradas na revista RBPEC e ENPEC. A partir da leitura e síntese dessas produções, identificamos os tipos de pesquisas, os fundamentos teóricos, os procedimentos de abordagem e os resultados. Para ter uma visão geral sobre isso, apresentamos, no quadro 10, as evidências dos trabalhos publicados no ENPEC.

Quadro 10 - Aspectos teóricos-metodológicos das pesquisas

| Nº | Tipo de Pesquisa | Fundamentos teóricos | Procedimento de abordagem | Resultados |
|----|------------------|--|--|---|
| 01 | Narrativa | Cachapuz, Chassot, Delizoicov, Demo, Ghedin, Krasilchik e Moreira. | Prática de Campo Entrevistas | Evidenciou-se protagonismo dos sujeitos que buscam uma (re) construção indenitária frente à realidade amazônica e, que uma formação a partir do Ensino de Ciências, contribui com uma Educação para a cidadania por meio da Ciência. |
| 02 | Qualitativa | Chassot, Marconi; Lakatos, Cachapuz, Costa, Cunha, Freire, Lopes, Lüdke e André, Mortimer, Posey | Observação participante, Gravações orais Técnica da análise das falas significativas | Foi apresentado que os conteúdos do Currículo de Ciências, quando articulados aos saberes tradicionais, através das estratégias didático-pedagógicas, possibilitam o diálogo entre o contexto popular e o científico, proporcionando a construção de um conhecimento crítico. |
| 03 | Qualitativa | Freire, Lopes, Martins, Moreira e Silva, Sacristán, Alarcão. | Pesquisa documental Análise de Conteúdo | A intervenção Didática no Currículo de Química articula os conteúdos escolares ao cotidiano dos estudantes, em uma construção coletiva que representa as demandas das comunidades rurais. |
| 04 | Qualitativa | Delizoicov, Angotti, Pernambuco, Morin Pozo e Crespo, Lopes Roque Minayo. | Entrevista semiestruturada Pesquisa documental | A proposição de reorganizar o Currículo do Ensino de Ciências, através das Unidades Didáticas, visa a sua desfragmentação, articulando o ensino à prática familiar e promovendo uma maior |

| | | | | |
|----|-------------|---|---------------------------------------|---|
| | | | Método hermenêutico dialético | interação dos estudantes nas disciplinas de Química, Física e Biologia. |
| 05 | Qualitativa | Delizoicov, Angotti; Pernambuco, Freire, Antônio Silva. | Investigação Temática e questionários | Foi destacada a relevância da Redução Temática, em vista da reestruturação curricular no Ensino de Ciências, partindo do tema Gerador. Isso promove a leitura de mundo, para a compreensão e as superações dos problemas por meio da Ciência. |
| 06 | Empírica | Félix Guattari Deleuze, Corazza, Silva, Cruz, Loureiro. | Experimentação nas aulas de ciências | O Currículo se constitui em um movimento das práticas minoritárias na sala de aula, além das normas pedagógicas. Essas representações constroem um Currículo de Ciências desterritorializado dos saberes majoritários. |

Fonte: pesquisas identificadas no ENPEC. Org. SOUZA, Sílvia Pantoja, 2020.

A partir desse quadro, destacamos as seguintes questões: das 06 (seis) produções científicas, 04 (quatro) se assemelham a nossa lógica de estudo, as demais se caracterizam como estudo narrativo e pesquisa empírica. Essas pesquisas qualitativas, corroboraram o entendimento sobre a abordagem qualitativa, no momento em que nos debruçávamos sobre a organização metodológica deste estudo.

Observamos que nesse tipo de pesquisa ocorre a preocupação em considerar os sentidos que os sujeitos atribuem às questões em investigação. Isso foi fundamental para a nossa realidade, visto que buscamos olhar as particularidades dos sujeitos em relação às categorias em estudo. Para Creswell (2014), as pesquisas qualitativas destacam os sentidos dos indivíduos considerando a realidade do contexto em que vivem. Apesar de não termos a pretensão de propor algum tipo de intervenção, os trabalhos científicos que trouxeram experiências de organizações curriculares contribuíram junto aos demais, apresentando reflexões sobre o Ensino de Ciências na construção curricular, em outros contextos rurais.

Com isso, compreendemos que os documentos curriculares possuem a função de direcionar o ensino, com bases nas leis educacionais e conforme a realidade local. Isto é, as organizações pedagógicas de uma instituição educacional são construções realizadas nesse âmbito, a partir da forma como os sujeitos compreendem as

questões de ensino e articulam à sua realidade. Esse é um movimento de constituição curricular na escola.

É enfatizar entender que essa construção é carregada de intenções, podendo promover um ensino conformado ou problematizador. Nesse movimento, é fundamental termos o entendimento sobre o tipo de sociedade que pretendemos formar. Quando compreendemos as influências do Currículo sobre a formação social, há uma tendência em querer aproximar a produção do conhecimento às necessidades dos sujeitos.

Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida [...] e não sobre matérias distantes e abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos. (ARROYO, 2013 p. 153)

Essa visão nos leva a entender que o ensino nos contextos ribeirinhos necessita ser constituído a partir das relações e dos significados atribuídos pelos sujeitos. Nesse sentido, um olhar a partir do Ensino de Ciências, consiste na possibilidade de produzir conhecimentos, para fazer uma leitura crítica dos espaços de vivências (CHASSOT, 2010).

A contextualização dessas produções contribuiu com a visualização de como vem sendo construída as realidades de ensino em territórios rurais, evidenciado a real função das orientações curriculares. Assim como as relações que perpassam no espaço escolar. A esse efeito, se entende que o Currículo não se à concepção técnica-pedagógica, ele é vinculado a um conjunto de questões educacionais sociais e culturais, que perpassam o contexto da escola (LOPES; MACEDO, 2011).

Entre os autores que fundamentaram as pesquisas, destacamos que o acesso ao referencial teórico desses estudos ampliou a construção do referencial desta pesquisa, apontando para a leitura dos escritos de Lopes e Freire, Chassot, Lüdke, André (1986), Moreira (2013), Silva (2010), Krasilchik, (2000), Delizoicov, Angotti, Pernambuco (2009) e Sacristán (2000). Salientamos, também, que os autores mais citados entre essas pesquisas são: Delizoicov, Angotti, Pernambuco, Lopes e Freire. Em seguida, estão Cachapuz, Chassot, Lüdke, André, Moreira e Silva. Ficando em terceiro lugar, Pedro Demo, Krasilchik, Pacheco, Sacristán, Morin, Félix Guattari, Deleuze e Corazza.

Em relação aos procedimentos de abordagens, visualizamos os pontos comuns entre as pesquisas, principalmente os estudos com a mesma lógica que a nossa. Assim, foi possível ter uma visão de como vêm sendo organizado esses procedimentos, principalmente os que possuem com esta produção.

Apesar de cada estudo possuir suas perspectivas e realidades, foi fundamental o esforço de fazer esse levantamento, em vista de ampliar a visão em relação as abordagens utilizadas nos estudos científicos relacionados à nossa proposta de pesquisa. Observamos, que em estudos sobre o Ensino de Ciências na perspectiva do Currículo, são comuns a análise documental e as entrevistas, as quais também fazem parte desta produção.

A primeira pesquisa, “O currículo em narrativas de professores em formação continuada em um Polo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia” e a última produção, “Currículo e ribeirnhidades: o que a vida ribeirinha tem a dizer ao currículo de ciências?” Trouxeram contribuições pertinentes, por estarem mais relacionadas à nossa realidade de estudo e, principalmente por apresentarem reflexões sobre a realidade escolar no contexto ribeirinho da Amazônia.

Nesse sentido, é evidenciado que o ensino nas comunidades ribeirinhas, quando pautado na ótica da Ciência, pode possibilitar uma construção curricular articulada às peculiaridades dos homens e mulheres que vivem às margens das águas. Souza, (2013) diz que as escolas ribeirinhas necessitam abordar os conhecimentos do local, que chegam à sala de aula, como forma de ampliar o saber formal. A articulação do ensino formal aos saberes culturais, tende a promover uma leitura reflexiva sobre a realidade ribeirinha.

As demais pesquisas que trazem propostas didáticas, estratégias pedagógicas, experiências com tema gerador e unidades temáticas, buscam a partir dessas possibilidades, considerar a realidade das localidades rurais, propondo, por meio da Ciência, à articulação dos conhecimentos empíricos e científicos (OLIVEIRA, 2016). Assim, se ampliou a reflexão sobre a articulação da rotina escolar às práticas comunitárias dos estudantes.

Por meio desse movimento, entendemos que, à medida que a escola busca promover a articulação dos diferentes conhecimentos, contempla um ensino voltado para as condições de vida dos sujeitos, Além de promover o acesso aos conceitos científicos para a compreensão da realidade que se constitui constantemente em meio aos movimentos sociais e entre as águas e as florestas. Essas reflexões podem

contribuir com a superação de uma prática conservadora e fragmentada a partir do entendimento sobre a construção curricular.

Para isso, enfatizamos a importância desse processo de Formação Continuada na perspectiva do Ensino de Ciências, questão abordada na primeira pesquisa que encontramos no ENPEC. O estudo destacou que a Ciência corrobora com um fazer pedagógico para a cidadania. A esse respeito, Bruce e Costa, (2019, p. 29) evidenciam que o Ensino de Ciências, além da prática, busca, por meio da Formação Continuada, tecer reflexões para a promoção de um ensino crítico, visando a superação das dúvidas, por meio da vinculação dos saberes, “até chegar a construção do novo conhecimento”.

Por fim, mencionamos sobre a pesquisa encontrada na revista RBPEC, a qual apresentamos com ressalvas, devido ao fato de não ter sido realizada em um contexto rural. Portanto, não apresentar as realidades vinculadas à natureza. Por outro, deu visibilidade às reflexões de professores que atuam no Ensino de Ciências.

De certa forma, contribuiu, evidenciando as incertezas e a necessidade de reflexão na relação ação, docente e documentos curriculares. Outra questão desse estudo, visibilizada pelos sujeitos, é que o Currículo e a Escola nem sempre são um Aparelho Ideológico do Estado, AIE, pois podem ser pensados em outras formas de caminhar, que não seja a prática de transferir conhecimentos.

Esse, foi o nosso ponto de vista em relação ao Currículo quando iniciamos Mestrado. Devido às influências e a relação de poder que perpassam o âmbito escolar, o Currículo pode ser visto como um campo de problematização e disputas (ARROYO, 2013), em busca de outras perspectivas de ensino. Ou para manter a reprodução de modelos educacionais prontos, os quais beneficiam grupos sociais ligados ao contexto econômico.

Apesar da pesquisa, “Propostas curriculares e práticas docentes: o que pensam/dizem os professores?” Não estar especificamente relacionado à esta produção científica, consideramos os elementos abordados nas compreensões que os professores trazem em relação ao Currículo e à prática docente.

É importante evidenciar as reflexões de quem está diretamente na sala de aula, vivenciando, participando e contribuindo com essas construções curriculares. Dependendo da sua dinâmica no espaço escolar, pode se pensar em um ensino, para além das propostas curriculares, ou não, isso vai depender das possibilidades proporcionadas aos docentes.

As produções abordadas, nos levaram a entender de modo geral como vem sendo trabalhada a temática desta pesquisa, esse movimento consistiu na visualização dos tipos de pesquisas; das abordagens metodológicas; dos autores que fundamentaram esses trabalhos científicos; assim como as contribuições que esses estudos apresentaram sobre o Ensino de Ciências no Currículo. Nesse contexto, observamos que as produções que possuem aspectos interventivos vêm sendo construídos em maior quantidade.

Em outros termos, são evidenciadas as reorganizações de documentos que compõem o Currículo da escola, ideia que consiste pela razão de considerar as realidades diferenciadas, em que as escolas estão inseridas. Dentre esses artigos, dois enfatizaram a partir das atividades de campo, reflexões em relação ao Currículo e Ensino de Ciências, em realidades ribeirinhas. Desses, um estudo foi na região do Pará e o outro no Amazonas.

Diante desse cenário do Estado da Arte, destacamos que o nosso diferencial, nesse processo de pesquisa, visa a necessidade de querer compreender a constituição da prática educativa no Ensino de Ciências na construção do Currículo, em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM. Essa dinâmica consistiu primeiro em buscar entender o processo histórico sobre Currículo e Ensino de Ciências em territórios ribeirinhos. Isso, resultou nos conhecimentos que contribuiram para construção de olhar reflexivo no âmbito das atividades no campo da pesquisa.

Isto é, na premissa de saber como essas categorias dialogam nesse contexto de águas e florestas, procuramos saber: a história e as especificidades da localidade, as quais são construções socioculturais dos sujeitos; as concepções que constituem acerca das práticas educativas no Ensino de Ciências na construção curricular e os limites, os desafios e as possibilidades para essa construção.

Reafirmamos, que não foi nossa intenção seguir em um caminho de possibilidades para intervenção curricular, muito menos fixar definições sobre o Currículo. Por ser um mecanismo social, entendemos que possui diferentes significações, as quais vem sendo constituídas em diferentes momentos da história. A dinâmica, aqui acompanhada dos nossos anseios, buscou considerar as vozes e as construções cotidianas de quem atua nas escolas das comunidades ribeirinhas.

Nessa relação, não descartamos as potencialidades do contexto em estudo, pois são fenômenos naturais e sociais que estão vinculados no dia a dia da organização comunitária. Nesse caso, verificamos que a escola não é considerada

um segmento social desvinculado da comunidade. Isso simbolizou a compreensão sobre essas questões, vinculadas às teorias, pois são construções sociais que podem corroborar com as práticas educativas de uma sociedade. Principalmente às que se localizam as margens dos rios e dos lagos.

Dessa forma, convém dizer, que a nossa contribuição para esse contexto teórico é, sobretudo, evidenciar a necessidade da reflexão sobre o Ensino de Ciências no Currículo, dentro de suas demandas sociais e culturais, buscando superar a ideia de um ensino fechado e definido. Segundo Silva (2010), o Currículo produz sentidos, não é uma construção neutra, possui intencionalidades que se incorporam na prática docente e nas relações que se manifestam no âmbito escolar. Assim, com a intenção de buscar enriquecer esse processo de construção teórica, apresentamos, no tópico a seguir, as reflexões do percurso histórico das categorias deste estudo.

2.3 O currículo e Ensino de Ciências em sua construção de significados em um caminhar histórico

Nesse tópico, apresentamos o trajeto histórico, as significações e as reflexões atribuídas ao Currículo e ao Ensino de Ciências por meio de diferentes autores. Movimento esse, que corroborou com a compreensão sobre o Currículo no Ensino de Ciências em uma escola ribeirinha. Ao longo da história, o Currículo vem passando por diferentes mudanças, que perpassaram a sala de aula. Isso se incorporou com a construção da visão de mundo dos sujeitos conforme os preceitos de cada sociedade, em diferentes épocas.

Nesse sentido, o Currículo pode ser considerado um meio social que exerce influências na formação dos sujeitos, determinando a maneira de pensar e agir. É importante destacar que o surgimento e as mudanças ocorridas nesse campo estão vinculados aos diferentes eventos globais, os quais determinaram a realidade educacional, inclusive no Brasil (SILVA, 2010).

Desde a sua origem, o Currículo vem sendo alvo de estudos, que buscam as compreensões e significações que expressem a sua essência, enquanto elemento social. Expressando de outra forma, isso consiste em considerar a impossibilidade de pensar no Currículo como um mecanismo que possui uma definição pronta e fixa. O fato de ser um mecanismo que influencia nas relações sociais, nos leva a entendê-lo

como uma dinâmica cultural que necessita ser problematizada, contextualizada e compreendida mediante as especificidades locais.

Para Goodson (2018), a ideia de Currículo como sequência estruturada provém de uma política calvinista, caracterizada como pedagogia de classe e com as etapas iniciais a partir da Revolução Industrial, período em que ocorre transição de classe para sala de aula na virada do século XVIII para o século XIX. Isto é, na transição da produção doméstica para a industrial, ou do sistema feudal para o capitalismo.

Com o triunfo do sistema industrial, a concomitante dispersão da família fez que esta cedesse os seus papéis à penetração subsequente da escolarização estatal, deixando que fossem substituídos pelos sistemas das salas de aula, onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser adequadamente supervisionados e controlados. (GOODSON, 2018, p. 51)

Podemos dizer que essa transformação foi favorável para a escolarização em massa, para o favorecimento da hegemonia dominante. Questão que ocasionou na visibilidade do Currículo como objeto de estudo no século XX (SILVA, 2010). A palavra Currículo tem origem latina e significa pista de corrida, ou seja, é o percurso que direciona as ações de ensino (SILVA, 2010 e GOODSON, 2018), ou seja, a vida escolar, a qual nos tornou o que somos hoje.

A partir do entendimento que o Currículo não é apenas um instrumento educacional, vinculado à disciplina como foi emergido da ideia calvinista, outros estudiosos seguiram em pesquisas para entender os sentidos desse mecanismo social. Dentre esses autores estão Sacristán (2000), dizendo que o Currículo não se reduz à um conceito, pode ser visto como uma construção cultural que normatiza o trabalho docente. Para Moreira (2013), o Currículo é um projeto organizacional, caracterizado como um campo de relação de poder e ideologia, podendo implicar ou não na reprodução da sociedade. Por outro lado, é também compreendido como um campo de disputa (ARROYO, 2013).

Diante dessas contribuições, entendemos que o Currículo não está restrito às questões técnicas e pedagógicas de ensino. Ele vai além do coletivo escolar, abrange os aspetos culturais, a formação dos sujeitos, as diretrizes, os parâmetros, as ações escolares, as relações sociais, a realidade da escola e a visão de mundo de uma sociedade. Para a compreensão desse movimento, buscamos contextualizar as definições atribuídas ao Currículo, não só em relação a sua origem, mas também, enquanto meio de contestação.

Nos escritos de Goodson (2018), observamos que a partir dos estágios industriais incidiu à necessidade de organizar um ensino, que instrísse os sujeitos conforme as concepções sociais e políticas da época. Conforme o autor, nesse período ocorreu a passagem do sistema feudal para o capitalismo. Assim, emergiu a cultura de um ensino estruturado em modalidades escolares com uma perspectiva padronizada e sem a perspectiva de um desenvolvimento crítico.

Nesse modelo de ensino, a identidade e a cultura não foram consideradas, pois a finalidade visou à adequação dos estudantes, ao padrão do novo sistema social. A necessidade de acomodar a sociedade ao sistema do capital levou à organização de um Currículo que conduz os sujeitos, através da escola em uma relação de controle. Realidade que versa uma Educação moral, social e padronizada, com eficiência administrativa em vista do fortalecimento econômico.

Moreira (2013) também contribui dizendo que o Currículo se efetivou como um campo sistemático de trabalho no ensino, no território americano, devido às mudanças no setor econômico da época. Assim, o Currículo se caracterizou como um meio de produção a partir de determinadas perspectivas de conhecimentos, para formar a sociedade mais adequada a um dado momento histórico.

Como foi mencionado por Silva (2010), os estudos sobre o Currículo ganharam evidências no século XX com Bobbitt e Taylor, devido às concepções de novos valores ligados a economia. O autor destaca, que Bobbitt inseriu na escola um modelo de ensino nos aspectos industriais, através da teoria de Frederick Taylor, o qual apresentou os princípios administrativos se embasando na realidade da industrial.

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos XX. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, houve um impulso, por parte das pessoas ligadas, sobretudo à administração, desenvolvimento e testagem de currículos. (SILVA, 2010, p. 12)

A efeito dessa reflexão, verificamos que o ensino ganhou uma característica mecânica, pautada na eficiência com fundamentos, ideais, conceitos e perspectivas de conhecimentos, que se manifestavam de forma neutra, desinteressada e preocupada em responder as necessidades educacionais. Por outro lado, essa preocupação não era a aprendizagem dos estudantes e, sim, a sistematização e o controle da escola, em benefício de grupos ligados à indústria.

À medida que a sociedade veio evoluindo, o Currículo sofreu diferentes transformações. A partir da Revolução Industrial foi viabilizado um ensino pautado na execução de tarefas, em que não era necessário aprender a pensar. A intenção dessa perspectiva visava a formação da mão de obra qualificada e com baixo custo para atender as demandas da indústria. Bastava o treino de atividades simples e repetitivas.

Devido a essa realidade, a escola veio sendo estruturada no sentido de transmitir os princípios necessários, em favor do fortalecimento do capital. Nesse contexto da industrialização, o Brasil também veio sendo influenciado pelas concepções de ensino, que emergiram nos Estados Unidos. Essa realidade implicou na organização do campo educacional a partir de um Currículo Tecnista, o qual levou a escola a exercer o papel de controlar as atividades de ensino para manter os padrões pré-definidos (SILVA, 2010).

Essas questões levaram o Currículo a ser questionado e pensado a partir de outras perspectivas de estudos, pois surgiram ideias em resistências a esse modelo de ensino. Assim, emerge a necessidade das mudanças sociais. Nesse cenário, os novos estudos indicavam a possibilidade de outros caminhos para refletir sobre o ensino, através da intenção de compreender a reprodução social através da escola. Esses delineamentos pautaram-se na perspectiva de diferentes autores, citados mais à frente, os quais contribuiriam com a compreensão da relação de poder que perpassam os âmbitos escolares e que contribuem com a formação social.

Essas reflexões foram centradas na visão que o Currículo se caracteriza como um meio de produção dos sujeitos, portanto, está relacionada à constituição de uma sociedade. A visualização da organização educacional foi refletida frente aos fatores sociais, políticos e econômicos, os quais determinam os tipos de conhecimentos que precisam ser produzidos ou reproduzidos. Essa lógica de ensino, ainda ocorre em algumas situações nos dias atuais. Goodson (2018) diz que o ensino promovido pelo Estado voltado para reprodução econômica e social.

Alguns formatos, rotinas e demandas educacionais não são favoráveis para a compreensão dessa estrutura, sobretudo pela ausência de reflexão que não é possibilitada nessa lógica, visto que, historicamente, o surgimento do Currículo foi fundamentado na repetição de tarefas. Muitas realidades de hoje são reflexo dos primeiros modelos de Currículo. As percepções disso, desvela as nossas limitações.

Nesse sentido, consideramos importante apresentar um trecho do diálogo com um sujeito da pesquisa, o qual diz, que o “Currículo são as matérias que os professores trabalham na sala de aula [...] (UIRAPURU, em entrevista, 2020)”. Essa concepção, evidencia a realidade de muitos profissionais em educação que conduzem o ensino acreditando que o Currículo se limita às disciplinas e às orientações pedagógicas.

Nem sempre é oportunizado aos esses sujeitos, meios para a ampliação dos seus saberes acerca do Currículo. Esse, foi também, um fato ocorrido com uma das pesquisadoras, a qual o compreendia como um campo fechado, com conhecimentos à serem transferidos. Essas, são ideias produzidas por meio das formações e experiências profissionais possibilitadas. Isso no levou a seguir por um caminho de leituras sobre o Currículo com o intuito de compreender a sua constituição para entender o nosso próprio processo de construção.

Entre os fatos históricos acerca das categorias em estudo, além das limitações, conseguimos identificar os desafios a serem superados, assim como as possibilidades que surgem à cada etapa avançada no decorrer deste estudo. Da mesma forma que o Currículo foi vinculado às diferentes questões sociais, buscamos fazer esse movimento, pensando na nossa realidade enquanto docentes, também, responsáveis pela formação social dos estudantes.

Por isso, consideramos importante não só descrever os acontecimentos ao entorno da constituição curricular. Nesse percurso, buscamos também, evidenciar como a chegamos à determinada realidade educacional, em um movimento, na tentativa de explicar as conjunturas que constituíram essa construção educacional.

Uma perspectiva que vê o conhecimento corporificado no currículo escolar como um artefato social e cultural, não pode se deter na descrição estática do passado, mas deve tentar explicar como esse determinado artefato veio se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que moldou dessa forma. (GOODSON, 2018, p. 8)

Isso, consistiu em entender através das compreensões sobre Ensino de Ciências, as estruturas que influenciaram a nossa formação. Esse movimento contribuiu com o fato de não reduzirmos o Currículo apenas como um meio de transmissão ou reprodução de conhecimentos, que evoluiu ao longo de sua história. Buscamos compreendê-lo como um percurso dinâmico, que veio sendo refletido por

meio das mudanças, dos questionamentos e das disputas em distintas realidades. Situação essa, que vem ocorrendo desde a década de 1960.

Nesse contexto, podemos evidenciar que entre os anos de 1960 a 1980, ocorreram movimentos pré-revolucionários, proveniente do descontentamento em relação ao modelo de ensino, resultante da industrialização, o qual influenciou na estruturação de uma formação social conservadora (SILVA, 2010). O aspecto econômico ligado à industrialização era e, continua sendo o objeto político de todas as épocas, o qual influencia na construção educativa.

O entendimento disso, implicou em uma visão, além das questões que permeiam os conteúdos escolares, visibilizou um Currículo que se caracteriza como um espaço de problematização. Trazendo isso para uma perspectiva nacional, verificamos o campo educacional passou por mudanças, a cada governo. A finalidade disso, visava à organização da sociedade para cada época (SAVIANI, 2008).

As mudanças no Sistema Educacional e o surgimento de outras perspectivas de Currículo, não eliminaram as lógicas conservadoras e técnicas de ensino. Um exemplo disso, foi a ditadura militar, nesse período, a educação escolar foi conduzida por meio da ideologia nacionalista do governo e da interdependência estabelecida pela Escola Superior de Guerra, ESG, a qual tinha como finalidade, a segurança e a economia nacional (SAVIANI, 2008).

Esse autor destaca, que no decorrer desse fato histórico, a divergência entre os grupos social motivada por diferentes objetivos, impulsionou o golpe militar de 1964 e, mesmo com a mudança para a democracia, o regime militar deixou seu reflexo na realidade educacional brasileira. O aspecto democrático, não desarticulou os eventos e as necessidades políticas e econômicas da escola. Ao longo dessa trajetória o ensino veio sendo construído conforme os interesses de grupos, cuja intenção é centrada em manter a sua hegemonia no contexto econômico e político.

Assim, a economia veio sendo vista como o fator mais importante que a aprendizagem dos sujeitos. Isto é, os estudantes vieram sendo direcionados por meio do ensino, para servir o mercado de trabalho, o qual nem sempre promove um bem-estar social, principalmente para os homens e mulheres que vivem da roça. Para Freire (2019 a), essa realidade de ensino se caracteriza como Educação Bancária, na qual os sujeitos são vistos como depósito de informações. É um modelo educativo que não lhes proporciona uma visão crítica e nem favorece as suas condições de vida.

Além das reflexões críticas em contraposição à essa lógica educacional, surgiu também, outras perspectivas curriculares que evidenciaram as peculiaridades dos sujeitos. Desse modo, para entender as dinâmicas que levaram à construção dos diferentes modelos de Currículos, enveredamos no contexto das teorias curriculares, as quais precedem esse artefato social.

Além de ser considerado um meio que articula a cultura à sociedade, a partir do ensino, o Currículo reflete o local, em que a escola se encontra inserida (MOREIRA, 2013). O autor destaca que o Currículo corresponde as questões de conhecimentos, relação de poder e é decorrente das Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-estruturalistas.

Silva, (2010) apresenta uma análise dessas teorias, problematizando a visão de Currículo nos diferentes momentos históricos, pontuando como essas perspectivas vieram fundamentando o ensino, até atualidade. O autor explica que há uma relação entre teoria e realidade, ou seja, uma é reflexo da outra e que além de descobrir, descrever, explicar a teoria produz o Currículo.

Para compreender a constituição e as definições dessas teorias, seguimos refletindo sobre esses modelos de ensino, retomando brevemente alguns pontos históricos. Como foi destacado, a preocupação com a recuperação do campo econômico europeu implicou no fortalecimento do capitalismo a nível mundial (HOBSBAW, 1995). Isso suscitou na Revolução Industrial, visando a necessidade de pensar em um paradigma curricular para a escolarização da população em massa (SILVA, 2010).

Esse autor destacou, que a lógica foi constituir um modelo educacional para atender as necessidades do cenário econômico pós-guerra, realidade que consistiu na Revolução industrial. Assim, surgiram as Teorias Tradicionais a partir de Bobbitt, o qual inseriu na escola um modelo de ensino baseado nas ideias de Taylor. Compreendemos, que nessa perspectiva de ensino os estudantes foram vistos como um produto, resultante da lógica da fábrica.

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção é a fábrica. Sua inspiração "teórica" é a "administração científica", de Taylor. No modelo do Currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. (SILVA, 2010, p.12)

Conforme esse autor, a ideia de Bobbitt visou em uma organização escolar, baseada nos princípios administrativo, científico e industrial para favorecer a racionalização da produção e a maximização do lucro. Esse modelo de ensino leva em consideração a produção de conhecimento e a execução de atividades simples e repetitivas com a minimização de tempo, em um contexto padronizado.

Essa realidade educacional nasce dos escritos de Bobbitt a partir do livro “The Curriculum”, o qual determinou o Currículo como um campo de estudo. Essa obra surgiu em um período “em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas de educação de massa de acordo com as diferentes e particulares visões” (SILVA, 2010, p. 22).

A incorporação da perspectiva da indústria na Educação corroborou com uma escolarização mecânica e com a produção de um ensino fragmentado, realidade ainda existente em algumas escolas. É importante elencar, que essa questão as vezes é revestida de boas intenções, mas que trazem ocultas, os interesses dominantes. No percurso de construção no contexto educacional, Lopes e Macedo (2011) narram que nos anos 1820, outros autores seguiram em estudos para refletir sobre o Currículo.

Entre esses autores, se destacou Dewey, o qual se inquietou com o ensino mecânico. Em vista disso, apresentou uma ideia escolanovista, buscando considerar as experiências cotidianas dos estudantes nas práticas escolares. Baseado nessa desconexão entre o ensino e a realidade cotidiana, Dewey, apresentou a preocupação com a construção da democracia e defendia a importância de constar no planejamento do Currículo, os interesses e as experiências das crianças e jovens (SILVA, 2010). Esse autor, também evidencia que o pensamento de Dewey divergia da ideia de formação do homem máquina. Ele defendia a articulação entre a teoria e a prática como possibilidade de corroborar com o desenvolvimento dos estudantes no sentido de participarem, questionarem e buscarem mecanismos para os problemas sociais.

Ao mesmo tempo, surgiu articulado a esses questionamentos o Movimento Escola Nova, no território brasileiro, como uma dinâmica para problematização sobre os tipos de conhecimentos a serem ensinados, assim como os critérios utilizados para legitimar determinados saberes (LOPES e MACEDO, 2011). Essas autoras, buscaram entender a razão pela qual, aquele tipo de conhecimento era privilegiado e não outro. Essa dinâmica, influenciou muitos autores no início dos estudos curriculares, nos anos 1920.

Além das problematizam sobre a organização do ensino, Lopes e Macedo, (2011) buscaram as entender as relações de Currículo centrado nas competências, constituído por César Coll, o qual contribuiu com as organizações curriculares de vários países, incluindo o Brasil. Essa perspectiva se tornou um modelo clássico das teorias tradicionais, sendo constituída em um aspecto técnico, com uma instrução mecânica, baseada na obra de Tyler, a qual foi publicada na década de 1940.

Segundo Silva (2010, p. 23), “o paradigma estabelecido por Tyler iria dominar o campo do currículo nos Estados Unidos com inferência em diversos países, incluindo o Brasil, [...]” Nessa direção, foram estabelecidas, questões que passaram a nortear o ensino. O autor, também destaca, que essas questões trouxeram para o Sistema Educacional: a listagem de objetivos, os conteúdos, as áreas de conhecimentos, as experiências de aprendizagens e a avaliação.

Assim, a escola veio sendo organizada a partir de um sistema que propõe seus objetivos para o desenvolvimento das competências, voltadas para a eficiência. É uma perspectiva centrada nas pretensões de uma formação social e profissional, para atender as demandas do mercado de trabalho. Isso, ajudou a entender o motivo de pensarmos no ensino como um meio exclusivo para entrar no mercado de trabalho, ao invés de concebê-lo como um mecanismo para a formação cidadã.

Sobre essa forma de pensar, buscamos através da reflexão de Freire (2019 b) reconhecer que somos condicionados, devido ao nosso processo histórico de formação social, porém nesse movimento de reflexão, compreendemos que somos sujeitos inacabados, podendo transcender às nossas limitações. Observamos que um ensino implementado a partir da perspectiva econômica pode ser caracterizado como um processo formativo, no qual o sujeito é moldado para atender aos interesses da sociedade capitalista.

A preocupação não consiste em uma formação que considere os elementos culturais dos sujeitos, mas sim na sua adaptação às ideologias socioeconômicas. Dessa maneira, por meio da escola passou a ser inculcada uma visão em que predomina os interesses de grupos políticos. Contudo, no percurso das reflexões acerca do Currículo surgiram questionamentos contrários à essa realidade de ensino. Essas contestações corroboraram com a produção de outros caminhos teóricos.

Como foi evidenciado, a década de 1960, foi uma época de problematizações sobre a forma de ensino, construída desde à industrialização. Esse foi o período marcado pelo início dos questionamentos acerca das concepções tradicionais e

técnicas que vieram constituindo o Currículo. Assim, surgiram as Teorias Críticas, fazendo aversão à um ensino centrado no fortalecimento da economia. “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2010, p. 29).

Essa perspectiva de ensino foi fundamentada nos questionamentos, ao invés de levar os sujeitos à conformação social. Silva (2010), também, evidencia as contribuições de William Pinar, que liderou I Conferência nos anos 1970, quando nasceram as duas tendências que originaram as Teorias Críticas. A primeira foi inspirada pelo marxismo, vinculada à Gramsci e a Escola de Frankfurt e a segunda foi fundamentada na fenomenologia, com ênfase nos significados subjetivos dos sujeitos.

A partir dessa dinâmica, emergiram autores que contribuíram com estudos que buscavam compreender a estrutura de reprodução social. Nesse contexto, se destaca Althusser, com as suas compreensões sobre a escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE). Esse estudioso, destaca que os interesses da classe dominante são reproduzidos através da escola e a partir das ideologias dominantes, as quais se encontram implícitas nos conteúdos escolares (SILVA, 2010).

Por meio dessas concepções foi inculcada a maneira de se comportar, pensar e agir, ou seja, nessa lógica de ensino se produz uma forma acomodada, para viver em uma sociedade. Compreendemos essa prática de reprodução social, como uma questão estrutural, que influencia o ensino, ou seja, a formação das sociedades. Nesse trajeto, também, são evidenciadas as contribuições de Bourdieu e Passeron, os quais que corroboraram com o conceito de reprodução, para explicar a estrutura incorporada na sociedade.

Para esses teóricos, conceito em destaque, está centrado no processo de reprodução cultural. “É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida” (SILVA, 2010, p. 34). Esses estudiosos evidenciam que um ensino na perspectiva da teoria tradicional favorece a lógica dominante, ocasionando uma cultura em que os sujeitos da classe operária não dominam os códigos exigidos pela escola capitalista, mas os estudantes da classe dominante o compreendem de forma fácil.

Além disso, buscamos nos apoiar nos escritos de Bourdieu (2004), visando à ampliação do entendimento sobre esse movimento da reprodução. Esse teórico apresentou conceitos que ajudaram a perceber como ocorre essas reproduções sociais, as relações de poder entre as classes e o mecanismo de poder nos campos

sociais. Dentre esses conceitos, estão o conceito de Campo, de Capital Cultural e de *Habitus*.

Mencionamos sobre esses conceitos no primeiro capítulo desta produção e aqui fazemos uma retomada dessa reflexão. Compreendemos o conceito de campo como local de disputa com questões pré-determinadas, no qual os sujeitos assumem determinadas posições em uma relação de força. Nessa dinâmica, podem promover a conservação ou a transformação da estrutura desses contextos. Segundo Bourdieu (2004), o campo se caracteriza como espaço em movimento com regras próprias, permeado pelas disputas de poder ocorridas no seu interior.

Quanto ao conceito de capital cultural, autor destaca que são conhecimentos hereditário, transmitidos por meio das relações sociais, nas quais, os que possuem maior poder aquisitivo se sobrepõe aos que têm menor poder aquisitivo. Esses conhecimentos são transferidos através da família, escola e em outros espaços sociais, como as igrejas e os ambientes de trabalho. Em outras palavras, o capital cultural são os saberes herdado, como uma moeda simbólica que é distribuída de maneira desigual.

Isto é, são acumulações da vida em uma “lógica específica da acumulação do capital simbólico, como capital fundado no conhecimento” (BOURDIEU, 2004, p. 35). Os sujeitos são submetidos aos processos de ensino e às oportunidades profissionais de acordo com a sua posição no campo social.

Sobre o conceito de *habitus*, entendemos como um conjunto de disposições sociais, as quais estruturam a maneira de observar o mundo, a organização do pensamento, a linguagem e os gostos. Bourdieu (2004), determina o *habitus* como um princípio gerador que estrutura as ações sociais. São esquemas incorporados nos sujeitos por meio da sua interação, com o grupo do qual faz parte. É uma forma de condicionamento das ações cotidianas que obedecem aos determinados padrões em uma perspectiva de influências, as quais classificam, controlam os gostos e as escolhas dos indivíduos (BOURDIEU, 2004).

Essas atitudes nem sempre são ensinadas, são também reproduzidas através da interiorização de valores simbólicos, durante o processo de formação a partir do grupo social em que interagimos. Com esse entendimento, observamos que a escola, enquanto espaço social, constitui uma estrutura que determina as ações culturais, implicando no tipo de sociedade. Apresentamos essas reflexões, por entendermos a

sua articulação à problematização da reprodução social. E, porque esse movimento contribuiu para a compreensão sobre a constituição do Currículo.

Nesse caminho, são reveladas as consequências sociais de cada perspectiva educacional. Significa problematizar esse artefato, enquanto meio que produz a rotina dos espaços educativos. Diante do exposto, consideramos importante não nos limitarmos no processo histórico, no sentido de apenas descrever a trajetória do Currículo. Seguimos por um aspecto de reflexões, pela necessidade de visualizar os movimentos que vem produzindo os conhecimentos, ou reproduzindo-os

Segundo Silva (2010), outro autor que corroborou com essas reflexões, em divergência à uma prática que reproduz as questões sociais, foi Apple. Esse teórico aproveitou esse cenário para elaborar uma análise crítica que deu visibilidade à preocupação com a concepção mecânica, a qual vinculava a Educação à produção social. Isso, levou à construção do conceito de hegemonia, o qual também, teve a contribuição de Gramsci.

É o conceito de hegemonia que permite ver um campo social como um campo contestado, como um campo onde os grupos dominantes se veem obrigados a recorrer a um esforço permanente de convencimento ideológico para manter sua dominação. (SILVA, 2010, p. 46)

Entendemos a partir dessa ideia, que um Currículo pensado através das teorias educacionais críticas, é um movimento que articula as práticas de ensino às estruturas sociais mais amplas. Por meio do conceito de hegemonia, Gramsci apresentou reflexões que suscitaram na compreensão da realidade constituída pelo sistema capitalista, o qual veio desumanizando o sujeito, transformando-o em máquina, refutando a sua liberdade e autonomia, em vista das demandas econômicas (SILVA, 2010).

Isso mostrou a possibilidade da relação entre o ensino e trabalho social. Essas reflexões defendem uma prática educativa que tem como ponto de as práticas socioculturais. A ideia dessa concepção, visa a superação de um ensino que aliena ao consumismo e que não contribui com o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse movimento. Gramsci também apresentou estudos sobre os Intelectuais Orgânicos, como possibilidade da mobilização social e fortalecimento contra a hegemonia do capital (NORONHA, 2006).

Segundo Silva (2010), outros autores também contribuíram com esse trajeto de questionamentos a realidade de ensino da época, a qual consistia na reprodução social. Giroux, apresentou a pedagogia da possibilidade para superar a teoria de reprodução, por ter visualizado o Currículo, como um meio de política cultural. O autor destaca, que esse estudioso, se baseou em estudos teóricos da Escola de Frankfurt, visando à compreensão desse artefato a partir dos conceitos de emancipação e libertação,

Nesse aspecto, a pedagogia e o Currículo foram vistos como um campo cultural de resistência. É importante destacar, que esse movimento de reflexões sobre a realidade do ensino implicou na politização da teoria curricular. Através dos escritos de Giroux, compreendemos a escola não se limita à um espaço, em que as questões de ensino são incontestáveis. Visualizamos essa instituição, como um campo para as discussões, as participações e os questionamentos que concernem ao cotidiano dos sujeitos.

Nesse percurso, Paulo Freire, também, contribuiu com a discussão das questões relacionadas à prática de ensino tradicional, partindo do conceito da Educação Bancária, como foi mencionado, essa prática implica na transferência de saberes (SILVA, 2010). Freire (2019 a, p. 92) apresentou reflexões em relação à uma perspectiva de ensino utilizada como meio de dominação que encaminha aos sujeitos, “no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão”.

Outro conceito pertinente a este estudo, também, apresentado por esse autor diz respeito à Educação Problematicadora como alternativa para a superação da realidade que produz lógicas, as quais não favorecem à classe trabalhadora. Na perspectiva de um ensino que conduz os estudantes por meio dos questionamentos, não cabe a transmissão de conhecimentos ou a reprodução da forma de viver. Nesse contexto, há o movimento da problematização mediado pelo diálogo (FREIRE, 2019 a).

Trazendo esse pensamento para a nossa realidade de estudo, evidenciamos que, ao pensar no Currículo para uma realidade ribeirinha, se descontrói a ideia de um ensino fixo e desarticulado das demandas culturais das escolas das águas e das florestas. Nesse caso, não convém a reprodução de modelos educativos prontos. Mas, é possível entender a constituição educativa nesses espaços, para a (re) construção de concepções curriculares que realmente atenda às necessidades dos homens e das mulheres ribeirinhas.

Nesse caminho, surge Michael Young, trazendo concepções com ênfase nas tradições culturais e epistemológicas, em vista de compreender a relação entre o Currículo e o contexto social através da Nova Sociologia da Educação, Nova Sociologia da Educação, NSE (LOPES; MACEDO, 2011). A NSE é considerada por Moreira e Silva (2013), como a primeira corrente sociológica, que se voltou para os estudos sobre o Currículo.

Nesse contexto, Young, considera que “[...] uma perspectiva curricular inspirada pelo programa da NSE buscaria construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes” (SILVA, 2010, p. 69). Nessa visão, se entende que o conhecimento não está restrito a quem possui mais facilidade de acesso, mas também, aos que buscam legitimar determinado saber.

Com isso, entendemos que o conhecimento científico é visto como um elemento fundamental para a formação intelectual dos estudantes. Sem isso, não há como os saberes cotidianos, sozinhos, contribuir com formação de uma visão crítica, principalmente para os sujeitos das classes trabalhadoras. Tampouco compreenderão as ideologias dominantes, por trás das expressões de igualdade, qualidade e democracia.

Além do Young, Bernstein buscou verificar a estrutura do Currículo, na qual apresentou dois tipos fundamentais de organização estrutural desse artefato. Esse teórico elaborou o conceito de código, o qual faz a conexão entre as estruturas macrossociológicas da classe social, (SILVA, 2010). Nesse espaço, os filhos de operários possuem códigos restritos, questão que configura ao fracasso escolar.

Essa perspectiva, buscou instigar por meio do questionamento da estrutura do Currículo, o papel social da escola na ótica da sociologia (LOPES; MACEDO, 2011). Verificamos, que a consequência dessas compreensões consistiu, posteriormente, na noção do Currículo Oculto, apesar de não fazer parte do Currículo Escolar, ele está implícito na escola através da manifestação dos sujeitos (SILVA, 2010).

Na perspectiva da análise funcionalista, o Currículo Oculto, busca incutir de forma implícita os padrões necessários para o bom funcionamento da sociedade, a partir da disseminação de comportamentos, visando a acomodação dos sujeitos às determinadas estruturas. “Em particular, as crianças das classes operárias aprendem [...] o seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem [...] o seu papel de dominação” (SILVA, 2010, p. 79).

Por outro lado, a análise em uma perspectiva crítica se opõe às estruturas do conformismo capitalista, podendo trazer à tona as questões implícitas do Currículo Oculto para, assim, ter a consciência das ideias dominantes. Esse movimento, consiste na luta dos sujeitos trabalhadores, por uma construção que agregue as suas realidades diárias. É importante destacar, que as evidências das análises críticas em relação às questões abstratas no campo do ensino, passaram a ser visibilizadas e isso enfraquece o Currículo Oculto, tornando-o capitalista (SILVA, 2010).

Lopes e Macedo (2011) dialogam convergindo com uma análise sociológica, a qual se desconecta da interpretação das disciplinas, fundamentando-se mais nos sentidos particulares dos estudantes. Assim são visibilizadas às relações de forças e dominação em que os estudantes são submetidos. Essas diferentes teorizações, da perspectiva crítica, vieram se contrapondo às proposições de ensino tradicionais e técnicos, as quais são fundamentadas na adaptação dos sujeitos ao Sistema Capitalista de forma que o favorecimento seja vantajoso para determinados grupos sociais.

Essa realidade, implicou na busca de possibilidades para outros caminhos diferentes da prática de reprodução no ensino. Em meio ao cenário da perspectiva crítica, além dos questionamentos sobre as organizações educacionais conservadoras, percebemos através dos diferentes estudos teóricos sobre o Currículo e a construção social, a ideia da articulação dos conteúdos escolares aos problemas sociais e as condições reais dos sujeitos que possuem pouco acesso à construção do conhecimento.

Para evidenciar esses entendimentos, a Teoria Crítica, é fundamentada em estudos relacionadas à ideologia; à reprodução cultural e social; à relação de poder; às classes sociais; ao capitalismo, à hegemonia e à emancipação. No decorrer desse trajeto de problematização ao modelo de ensino mecânico, as análises não se limitaram às questões que envolviam as classes sociais. Em um determinado momento, essa ideia de classe social não cabia mais, para a compreensão da realidade em construção.

Compreendemos que por meio da perspectiva crítica, veio emergindo a necessidade de dar maior visibilidade os aspectos culturais dos sujeitos. Nesse campo de ebulição nos estudos sobre o Currículo, emergiu outra perspectiva curricular, a partir qual os sujeitos passaram a ser o centro das discussões. Isto é, seja, no período entre os anos 1980 e 1990, essa construção, foi vista como um campo de estudo que

se ampliou à lógica da cultura, trazendo à tona os debates envolvendo os aspectos identitários (SILVA, 2010).

Segundo Moreira e Silva (2013), a partir da década de 1990, surgiu a Teoria Pós-estruturalista, na perspectiva do multiculturalismo e das análises discursivas, as quais evidenciaram novos problemas sociais. Ao invés de centrar-se na relação de poder, ideologia, hegemonia, reprodução e classe social, essa lógica se ampliou para a ideia de cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem e outras questões vinculadas às particularidades dos sujeitos.

Essa teoria, é centrada em conhecimento vinculados ao contexto cultural dos sujeitos, visando a compreensão das articulações entre o Currículo, a cultura e as relações de poder (LOPES; MACEDO, 2011). Como mencionamos, o discurso de classes, não deu conta das questões sociais que vieram se constituindo. Com isso, foi necessário olhar as diversidades dos diferentes grupos sociais, vinculando-as ao processo de ensino.

As autoras, destacam que nesse período foi evidenciada a necessidade de uma sociedade, a qual aos poucos se apresentava em uma lógica de diferentes aspectos culturais. Compreendemos, que nessa realidade, se tornou emergente que o ensino passasse a incorporar nos seus Currículos as questões culturais dos estudantes. As perspectivas de estudos culturais, antes limitadas, aos poucos, tornou-se pauta nas camadas sociais que buscavam por políticas públicas que atendessem as suas particularidades.

Nesse contexto, Silva (2010, p. 86) explica que “o multiculturalismo transfere para o terreno uma compreensão da diversidade que esteve restrita durante muito tempo a campos especializados como o da Antropologia”. Segundo o autor, a Teoria Pós-estruturalista veio surgindo como possibilidade para descentralizar as estruturas sedimentadas, no sentido de sobrepor essas diversidades de culturas para uma lógica dinâmica e vinculada ao campo educativo.

Nesse movimento, destacamos a necessidade de compreender os elementos peculiares dos sujeitos, a partir da problematização e produção de um Currículo fundamentado na lógica dos aspectos culturais, para favorecer os grupos sociais, historicamente, marginalizados. Nesse período, em que se passou a evidenciar as diversidades de grupos de sujeitos, que visibilizaram a sua visão de mundo, surgiram diferentes movimentos sociais em busca dos direitos pela defesa das suas peculiaridades socioculturais.

Destacamos que, no nosso entendimento, essa teoria não substitui as Teorias Críticas e sim, ampliou os estudos sobre o Currículo, em uma perspectiva diferente. Uma destaca as classes sociais e a outra apresenta uma discussão fundamentada na particularidade dos grupos sociais, considerando: gênero, etnia, raça, sexualidade etc. Questão que mencionamos anteriormente. Essas questões, são pautas de discussões das camadas sociais, recentemente problematizadas no campo do Currículo, em uma lógica pós-estruturalista. Segundo Silva (2010, p. 101) “[...] É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular [...]”.

Com isso, entendemos que a Teoria Pós-estruturalista pode ser caracterizada como uma dinâmica que busca ir além do estruturalismo, visando à desconstrução determinadas questões dessa lógica. É mais que uma teoria, podendo ser considerada, também, como um espaço de contestações, no sentido de expandir as situações que se encontram estruturadas no meio social.

O Pós-Estruturalismo continua e, ao mesmo tempo transcende o estruturalismo. O pós-estruturalismo partilha como estruturalismo a mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação. Na verdade, o pós-estruturalismo até amplia a centralidade que a linguagem tem no estruturalismo [...]. (SILVA, 2010, p. 119)

A partir dessa reflexão, entendemos que a significação permanece, mas ao invés de ser pré-determinada, torna-se fluída, ou seja, não há uma determinação e sim, a incerteza e a dúvida. Segundo Lopes e Macedo (2011), nessa perspectiva, o sujeito é inacabado, as identidades e as realidades são construídas constantemente por meio de um sistema de significados, nos seus espaços de culturas.

Nesse aspecto, observamos que as questões centrais dessa teoria são as demandas identitárias. Partindo dessa premissa, o Currículo abrange uma carga cultural, social e histórica, que produz sentidos e intenções, manifestando, assim, a necessidade por reflexões, ainda mais por entender que esse, é um caminho de possibilidades para os sujeitos se constituírem em diferentes culturas.

A partir dessa perspectiva curricular, o Currículo passa a ser visto como uma possibilidade de construção, em uma lógica que envolve os questionamentos, as lutas ideológicas e as peculiaridades culturais. Para Lopes e Macedo (2011), nesse cenário, as questões sociológicas, filosóficas, epistemológicas e políticas têm sido

incorporadas em estudos que buscam outros trajetos, para ir além da aceitação daquilo que se caracteriza como determinado.

O contexto histórico naturalmente reflete os padrões anteriores de conflito e poder. Não basta desenvolver um conceito estático dos contextos e das repressões herdadas *in todo passado*. Esses contextos e repressões precisam ser examinados em relação a atual. Precisamos de um modelo dinâmico de como se inter-relacionam compêndios, pedagogias, finanças, recursos, seleção, economia e tudo mais. Em síntese não podemos visualizar o currículo (nem os contextos e repressões históricas com ele relacionados) como se fosse um sistema fechado. (GOODSON, 2018, p. 93)

Nesse sentido, visualizamos que os processos que direcionam as práticas socioculturais, não são caminhos que possuem um começo e um fim estabelecido e pronto. São percursos imprevistos a serem pensados, refletidos e constituídos de forma dinâmica mediante as necessidades culturais dos sujeitos. Delinear o trajeto histórico do Currículo, as significações e suas teorias, implicou na compreensão desse artefato em diferentes tempos.

Assim, entendemos como o Currículo afeta e é afetado pelos sujeitos, ao mesmo tempo em que é visto como um mecanismo de produção social. Ele pode, também, ser considerado um espaço político, de disputas, debates e construções, isso a partir de diferentes espaços e intensões. Neste espaço, gostaríamos que esclarecer, que as expressões sobre ideologia, ao longo deste estudo, não estão ligadas a uma concepção simplória ou imaginária.

Compreendemos esse conceito como a visão de mundo de determinados grupos sociais, que foram impressas nas diferentes sociedades, a sua significação está vinculada às questões políticas e sociais desse grupo, afinal:

A ideologia, nessa perspectiva, está relacionada às divisões que organizam a sociedade as relações de poder que sustentam essas divisões. O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou a verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, tramitem uma visão do mundo social vinculando aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social. (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 31)

Devido a esse termo estar ligado à construção histórica do Currículo, pensamos ser importante compreendê-lo como uma questão aberta, que perpassa em diferentes lógicas e tempo. Um exemplo disso é o capitalismo, em que um grupo domina a visão

de mundo de uma sociedade e essas ideias ocultam o real oculto nos contextos sociais.

Retomando a nossa discussão, sobre o processo histórico e de significações do Currículo, essa oportunidade nos levou a refletir sobre a construção curricular em escolas ribeirinhas, por meio do Ensino de Ciências. Essas realidades, necessitam ser pensadas, frente as peculiaridades culturais dos sujeitos. Para Souza (2013), as vivências nesses locais são permeadas pela interação com os fenômenos naturais da Amazônia.

A feito desse olhar, evidenciamos que o percurso histórico do Currículo precisa ser refletido e vinculado à origem do Ensino de Ciências. Assim como o Currículo, o Ensino de Ciências também ganhou notoriedade no início do século XX. Antes disso, não era obrigatório estudar Ciências. A princípio, o ensino apresentava uma característica conservadora e era restrito aos estudantes com mais prestígio social (GOODSON, 2018). Os efeitos dessa perspectiva, veio direcionando os sujeitos ao aspecto de conformidade.

Devido às mudanças sociopolíticas, no contexto da industrialização, o Ensino de Ciências ganhou espaço no Sistema educacional, por meio das disciplinas científicas e pela necessidade de formação de uma elite de cientista (KRASILCHIK, 2000). A autora destaca, que devido aos acontecimentos das Guerras Mundiais, abriu-se espaço para os cientistas e o Ensino de Ciências, a princípio, foi concebido como um meio para a formação desses profissionais.

A necessidade da produção de conhecimento, para a sustentação das questões políticas e econômicas dos países dominantes, envolvidos nas disputas globais, levou à construção do contexto da científico, na perspectiva da hegemonia de grupos sofisticados. Essas consequências, impactadas pelos eventos mundiais, influenciaram na construção do Ensino de Ciências. A esse respeito, Krasilchik (2000) destaca que o Ensino de Ciências foi visto como uma possibilidade de solução para os problemas que surgiram, devido às disputas entre os países que ocasionaram a industrialização.

Para essa autora, o Ensino de Ciências foi caracterizado como um percurso de recrutamento de cientistas, em vista das questões científicas, que emergiam ao longo e após a primeira Guerra Mundial. Segundo Konder (1998), o Ensino de Ciências foi intensificado, principalmente, nos Estados Unidos, como um mecanismo de

investigação para a proposição de estratégias que viabilizassem a supremacia desse país.

Esse autor, ressalta que a Revolução Industrial contribuiu a institucionalização da tecnologia, e junto com a Ciência se tornaram elementos fundamentais para o desenvolvimento do setor econômico. Contexto que levou à integralização das áreas científicas no campo educacional. Nesse cenário, houve grandes investimentos para a formação da elite científica, visando manter as influências inglesas, por meio de projetos voltados para o ensino de Física, Química, Geologia e Biologia.

Para Paiva (2008), o Ensino de Ciências surgiu em um período oriundo dos interesses de grupos privados ligados à sofisticação industrial. Por trás dos avanços da Ciência, a ideia se fundamentava aos treinos para a mão de obra sofisticada, por meio do âmbito educacional. À medida que os acontecimentos dos eventos globais tomavam novos rumos, o Ensino de Ciências, também, foi passando por diversas transformações, as quais visavam manter a adequação social por meio do desenvolvimento tecnológico da industrialização.

Segundo Goodson (2018, p. 129), “a ciência escolar estava sendo defendida por poderosos interesses [...] visando estabelecer o tipo mais adequado de educação científica para as classes superiores”. A forma como essa perspectiva foi estruturada nos territórios americanos, também, influenciou na organização do Currículo das áreas científicas em outros contextos, inclusive no Brasil. Nesse sentido, devido ao processo de industrialização, ocorreu a necessidade da formação de estudantes hábeis para o progresso da Ciência e da Tecnologia, em um aspecto nacional.

Verificamos, que nesse trajeto, a formação de profissionais para contribuir com desenvolvimento industrial foi uma necessidade urgente da época. A expansão da indústria implicou no aumento da população nas grandes metrópoles (SILVA, 2010). Isso intensificou os problemas sociais e, para minimizá-los, o Ensino de Ciências também, foi inserido no Currículo da Educação Básica.

Krasilchik (2000) diz que essa reforma curricular possibilitou a qualificação do ensino para os estudantes que buscavam ingressar nas universidades, nas áreas científicas. A autora salienta que, a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, o Ensino de Ciências foi ampliado no Currículo, modificando, assim, a rotina dos estudantes.

Compreendemos que os movimentos da expansão industrial e os avanços científicos para o desenvolvimento do capital levou a escola a passar por diferentes

reformas no ensino, desde as cargas horárias até às orientações para as práticas pedagógicas. A consequência disso, foi o distanciamento dos elementos culturais dos estudantes, em relação à construção de conhecimentos na rotina escolar.

Entendemos a partir de Paiva, (2008) que os saberes empíricos foram substituídos por uma ideologia pré-definida, a qual entendemos, que em determinados momentos foi vista como a única verdade. Compreendemos que essa visão é devido à falta de compreensão desse contexto, em que o Currículo e o Ensino de Ciências foram alvo de disputas. Essa dinâmica, pode se caracterizar como o processo de hegemonização científica para a condução da sociedade, conforme os preceitos dominantes.

Outro ponto, desse momento de efervescência da evolução científica diz respeito à difusão das informações, em um momento de democratização do contexto brasileiro (KRASILCHIK, 2000). A crise econômica e as manifestações dos movimentos populares, em oposição ao ensino tradicional e técnico (SILVA, 2010), motivaram os anseios pela democratização. Assim, nos anos 1970, houve a necessidade de um ensino baseado na perspectiva da Ciência, com a finalidade de promover os conhecimentos básicos, visando o enfrentamento dos desafios impostos pelo desenvolvimento tecnológico, principalmente nas grandes potências (KRASILCHIK, 2000).

Para a autora, essa foi uma época em que as melhorias no Ensino de Ciências ocasionaram a dinâmica da Educação em Ciência, Tecnologia e Sociedade. Os estudantes passaram a ter mais contato com os conhecimentos científicos, os quais a partir das orientações pedagógicas, possibilitaram uma maior interação com o meio, através da experimentação e do levantamento de hipóteses.

Segundo Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2009), com a democratização do acesso à Educação Pública, foi permitido, à massa popular, a experiência com a Ciência e a tecnologia. Foi necessário promover mudanças na prática docente, em razão dessas transformações sociais. Krasilchik (2000) destaca que esse movimento não tinha a pretensão de levar os estudantes à produção do saber científico, a ideia visava a aquisição dos conhecimentos necessários em favor do campo econômico, em um tempo de evolução tecnológica.

Isto é, essa perspectiva visou à intenção de tornar, os estudantes em futuros operários com aspecto sofisticado. Compreendemos, por meio dessas leituras, que entre esses movimentos curriculares para a constituição do Ensino de Ciências, é

nítida a preocupação com uma formação em favor dos desafios econômicos em favorecimento das necessidades da sociedade capitalistas.

No contexto dessas mudanças, a LDB nº 5.692/71 promoveu a reforma do 1º e 2º grau, em que, nessa última etapa de ensino ocorreu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante (KRASILCHIK, 2000). Com essa proposta de profissionalizar os estudantes do 2º grau, atual Ensino Médio, não havia a necessidade do curso superior para o mercado do trabalho, bastavam os conhecimentos técnicos.

Nessa realidade, é implícita a ideologia do capitalismo, e uma organização conforme os preceitos do ensino americano (SILVA, 2010). Compreendemos, que apesar dessas concepções se encontrarem ocultas na organização dos conteúdos escolares, tal fato veio à tona para quebrar o silêncio, através das manifestações dos intelectuais, as quais foram contrárias à realidade educacional conservadora e técnica, que condiciona os sujeitos ao mercado de trabalho e ao excessivo consumo.

A partir desse movimento, anos 1980, a o contexto educacional passou a ser visto como uma prática social, mas de alguma forma permanecia articulada às necessidades do sistema econômico (KRASILCHIK, 2000). A autora evidencia que, naquela época, destacaram-se a busca pela paz mundial, a defesa do meio ambiente e os direitos humanos, assim como outros movimentos representados por grupos sociais minoritários. Com isso, houve a necessidade de pensar em um ensino com a finalidade de promover a igualdade e a equidade no meio social.

Esse, foi um período contestações, visando a produção do conhecimento, em contraposição à reprodução de informações prontas, pois nessa realidade os saberes científicos em algumas situações estavam imbuídos de ideologias resultantes de interesses dominantes. Entre as problematizações para chegar à compreensão sobre o Ensino de Ciências no percurso da constituição curricular, verificamos, também, uma construção de um ensino que busca da explicação por meio da Ciência.

São experiências que podem possibilitar a leitura na leitura de mundo em vista da explicação dos problemas sociais, para as tomadas de decisões em favor do bem comum (CHASSOT, 2010). Nesse sentido, consideramos importante trazer uma das significações atribuídas ao Ensino Ciência, na visão de um dos sujeitos da pesquisa. O qual diz que “O Ensino de Ciências vai fazer com que o aluno entenda vida, na sua comunidade [...] (UIRAPURU, em entrevista, (2020).”

Nessa direção, um outro sujeito, relata que “em no ensino dessas localidades, são percebidos, os assuntos relacionados à natureza, onde surgem temas como o

desmatamento, contudo que precisa atenção em razão do futuro das gerações (BEIJA-FLOR, em entrevista, (2020).” Por meio da Ciência visualizamos o contexto natural e social, buscando interpretar as mudanças provenientes da ação do homem, ou seja, através desse percurso somos integrados ao saber científico, vinculando-o aos saberes empíricos, assim como as nossas condições de vida.

Para isso, Delizoicov; Angotti e Pernambuco, (2009) destacam a necessidade de os estudantes desenvolverem um pensamento reflexivo, crítico e interrogativo, mediante as relações entre a sociedade, a Ciência e o Meio Ambiente. Isso pode promover a construção do conhecimento científico conforme as questões sociais e culturais dos sujeitos. Para esses autores, é impertinente um ensino que não busca problematizar as questões inerentes aos estudantes.

Seguindo a reflexão o caminho de construção no campo educativo, a LDB nº 9394/96, orientou que o Ensino de Ciências fosse articulado, teoricamente, para uma educação escolar vinculada ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Isso ocorreu, devido ao aumento dos problemas sociais, como: a degradação ambiental, o racismo, as questões de gênero, entre outros (KRASILCHIK, 2000).

A partir disso, o Ensino de Ciências, na lógica da construção do Currículo, vem sendo reorganizado, até hoje, pela necessidade da organização de estratégias para o avanço científico. Com essa Lei nº 9394/96 foram acrescentados diretrizes curriculares que passaram a nortear os trabalhos na sala de aula. Um exemplo disso, são os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, voltados para o Ensino Fundamental. Segundo Krasilchik (2000), esses PCNs apresentam uma proposta de organização curricular, destacando as práticas interdisciplinares.

Nesse contexto, surgem os temas transversais, como possibilidade para a articulação entre as áreas de conhecimento e as questões cotidianas dos estudantes. Os projetos educacionais abordados a partir dos Temas Transversais abrangem a Ética, a Saúde, o Meio Ambiente, a Orientação Sexual, a Pluralidade Cultural, o Trabalho e o Consumo (BRASIL 1996).

Krasilchik (2000) destaca-nos, ainda, que as crises ambientais, energéticas e a efervescência social, manifestada nos movimentos populares, como a revolta estudantil e as lutas raciais, determinaram as transformações nas propostas das disciplinas científicas, em todos os níveis do ensino. A autora evidencia, que as mudanças no Ensino de Ciências ocorreram com diferentes objetivos.

Dependendo da concepção, esses objetivos foram uma forma para manter a hegemonia econômica ou uma possibilidade para superar a visão tradicional e fragmentada no ensino. Isto é, a visão sobre a realidade, ainda mais a educacional, depende da formação docente e de condições dadas para as reflexões proporcionadas na escola, podendo esse olhar ser crítico ou conformado.

Os eventos ocorridos no Ensino de Ciências implicaram na organização curricular de estratégias teóricas e práticas nas áreas científicas, para a construção social nos diferentes aspectos e em favor de determinados grupos sociais. Essas transformações apresentaram, ao longo de sua implementação, a qualificação do Ensino de Ciência, mas, ainda, são muitos os desafios para que se possa atuar em uma prática pedagógica de forma crítica.

Isso não depende somente do docente. Inclusive, a origem desta pesquisa está vinculada aos resultados de experiências constituídas por meio de um ensino tradicional. Em determinadas situações, percebemos a prática da reprodução e o que era determinado para a prática do Ensino de Ciências, sem considerar os problemas cotidianos dos estudantes.

Logo, essas são questões internalizadas no nosso comportamento, a partir de uma estrutura social que foi estabelecida ao longo da nossa construção, enquanto sujeitos atuantes no contexto educacional (BOURDIEU, 2004). Nesse aspecto, a formação social vem ocorrendo por meio de uma constituição resultante das relações de forças e disputas, implícitas no espaço escolar (ARROYO, 2013).

Nessa dinâmica, nem sempre as realidades de ensino se encontram vinculadas ao contexto dos estudantes, ou seja, em algumas situações os saberes científicos ainda estão distantes dos conhecimentos locais, principalmente nas comunidades ribeirinhas, as quais são compostas por uma diversidade de conhecimentos amazônicos.

Entendemos essa prática de reprodução no Ensino de Ciências como uma questão cultural, construída ao longo do tempo. É pertinente lembrar que as disciplinas científicas emergiram de uma lógica de relação de poder, devido à necessidade do fortalecimento da economia das grandes potências (KRASILCHIK, 2000). Por meio dessa dinâmica, o processo de ensino veio sendo fundamentado na lógica da reprodução, em que a ordem é a eficiência para a hegemonia dos aspectos políticos e econômicos de grupos dominantes (SILVA, 2010).

Diante dessas observações, consideramos importante mencionar, também, as mudanças da atualidade, as quais dizem respeito à implementação da Base Nacional Comum Curricular, a chamada BNCC. Sentimos a necessidade de compreender, de forma mais ampliada, as reais perspectivas desse documento normativo, que orienta os direitos de aprendizagens dos estudantes por meio das 10 competências, universalizadas para o trabalho docente (BRASIL, 2018).

Para o Ensino de Ciências, a BNCC apresenta uma estrutura constituída por competências específicas, procedimentos investigativos e Unidade Temáticas, as quais são: Matéria e Energia, Vida e Evolução, Terra e Universo. Também, é orientado que nessas Unidades Temáticas, sejam englobados os diferentes conteúdos relacionados ao meio ambiente, saúde, sustentabilidade, investigação, experimentação, saberes diferentes e outros (BRASIL, 2018).

Franco (2018), ao analisar a construção da BNCC, identificou que a ênfase põe em destaque os aspectos conceituais e essa lógica não articula determinados conhecimentos científicos. Por exemplo, a contextualização dos aspectos sociais e históricos, as práticas investigativas, assim como a linguagem das ciências.

Esse autor evidenciou como implicações, a necessidade de discussões mais aprofundadas na área da Educação em Ciência. Nesses questionamentos, foi apontada a emergência de um tempo mais longo para ampliar a construção e a implementação dessa nova perspectiva de ensino. Também foi relatado, nos escritos de Franco (2018), que não foram consideradas todas as contribuições indicadas pelos estudiosos das áreas científicas para o Ensino de Ciência.

Por meio dessa leitura, observamos que a BNCC apresenta uma organização diferenciada das orientações anteriores, repassando a ideia de transição de uma prática fragmentada para uma lógica interdisciplinar, assim como o letramento científico, a garantia da exploração das peculiaridades locais e a ideia de um Currículo inacabado. Por outro lado, essa dinâmica educativa conota um ensino por competências, em uma escala padrão, questão que soa como contraditório ao que está prescrito nesse documento.

Entendemos que, dependendo das políticas educacionais de cada localidade brasileira, as porcentagens de conhecimentos comuns propostos nessa perspectiva podem tornar-se fixos. Os objetivos definidos e impressos na BNCC visam à construção de saberes de forma comum, em um território de múltiplas realidades. Isso

pode invisibilizar os saberes culturais, sobretudo dos povos que vivem às margens dos rios e lagos.

A ausência do aprofundamento para a compreensão sobre como vem sendo construído o ensino nos leva à reprodução de conhecimentos, como algo que precisa ser repassado. A ausência desse entendimento não possibilita a problematização dos tipos de ensino privilegiados nas escolas. Essa realidade pode implicar na transferência de conhecimentos prontos, na qual muitas vezes os livros didáticos passam a ser vistos como o único mecanismo de aprendizagem nas aulas do Ensino de Ciências, principalmente, nas realidades amazônicas, que abrangem diferentes elementos culturais.

Segundo Delizoicov; Angotti e Pernambuco, (2009) é pertinente desconstruir a ideia de olhar para o livro didático como o mecanismo mais importante de ensino e aprendizagem, enquanto há outros elementos que fazem parte do dia a dia escolar, sobretudo as condições de vida dos estudantes. A reprodução de um modelo educativo tradicional e a visão elitista sobre a Ciência foi constituída socialmente, em favorecimento de um comportamento que apenas executa determinadas ações (BOURDIEU, 2004).

Essa perspectiva de conformidade não mobiliza os questionamentos, tão pouco incide no pensamento de estratégias diferentes. A falta de possibilidades para as reflexões coletivas, acerca das mudanças educacionais, impõe-nos em uma posição de aceitar determinadas realidades educacionais, na qual somos submetidos e submetemos, também, os estudantes.

Diante desse percurso histórico no contexto de ensino, observamos que entre os movimentos de reformas educacionais, as concepções dominantes perpassaram entre as salas de aula, favorecendo o capital. Entendemos também, que essa perceptiva ainda persiste em algumas situações de ensino. Por outro lado, à medida que os sujeitos refletem e dialogam entre si, buscando compreender o seu contexto, podem emergir concepções problematizadoras, ao invés de permanecerem repetindo as informações e os comportamentos (FREIRE, 2019 a).

Essa busca pela compreensão do processo histórico, assim como as significações que foram atribuídas ao Ensino de Ciências está relacionado ao esforço de refletir sobre a prática educativa em uma escola ribeirinha. Esse empenho proporcionou-nos uma leitura reflexiva em relação à organização curricular da

localidade, considerando que a vida nesse espaço é cheia de desafios, limites e de possibilidades, devido à constante relação com a natureza.

Desse modo, essa teorização, que apresenta as abordagens histórica sobre o Currículo e o Ensino de Ciências, fundamentou o nosso olhar sobre o Ensino de Ciências, no Currículo, assim como a construção do ensino no local da pesquisa. Com base nesse movimento, apresentamos, no capítulo a seguir, as compreensões sobre construção das questões educativas na escola, a qual chamamos de Seringueira do Amazonas.

3 ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA ESCOLA SERINGUEIRA DO AMAZONAS, EM PARINTINS, AM

*“Enfrenta o banzeiro nas ondas dos rios
E das correntezas vai o desafio
Já vai canoeiro”
(RONALDO BARBOSA, 1994)*

Neste capítulo, apresentamos a discussão dos dados no procedimento de análises, evidenciando os resultados construídos ao longo das atividades de campo, através dos diálogos como sujeitos da pesquisa e da leitura do Projeto Político Pedagógico da escola. Nesse sentido, apresentamos as nossas compreensões em relação ao Ensino de Ciências, na construção curricular da escola Seringueira do Amazonas, da região do Miriti, em Parintins, no Amazonas, em um processo de idas e voltas, similar ao remanso das águas, fenômeno comum no rio Amazonas. Esse movimento nos levou à visualização de uma realidade de um ensino vinculado aos elementos culturais da comunidade e em defesa das questões ambientais.

3.1 As narrativas sobre Currículo e Ensino de Ciências

Neste tópico, apresentamos as concepções sobre Currículo e Ensino de Ciências, oriundas das fontes do Projeto Político Pedagógico da escola e das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Os dados apresentados são importantes mecanismos para a construção desta produção, os quais foram alicerçados através dos conhecimentos teóricos obtidos nas diferentes obras que sustentaram a temática desta dissertação.

Os sujeitos entrevistados para as questões abordadas nesse contexto foram: o gestor/coordenador e o professor do 5º ano do Ensino Fundamental, profissionais que trabalham no local da pesquisa, o qual expressa um lugar, onde o ensino possui a necessidade de transcender a sala de aula, devido ao modo como os comunitários vieram se constituindo, vinculados às águas e às florestas, entre as diferentes circunstâncias sociais, resultantes de alguns eventos históricos.

Significa dizer que esse local possui uma diversidade cultural, a começar pela realidade histórica permeada da efetiva participação desses comunitários. Isto é, interpretado como resultante de um tempo de influências estrangeiras, como: a

colonização dos japoneses e a chegada do Pontifício Instituto para as Missões Estrangeiras, PIME, por meio da Igreja Católica (MEDEIROS, 2017). Entre as participações desses moradores existem diferentes atividades ligadas à agricultura, à pesca, ao extrativismo e outros. Enfim, são práticas comunitárias que influenciam na vida cotidiana e se estendem para a escola.

Nesse caso, a organização e as análises das informações, sistematizadas por meio da triangulação e da leitura na perspectiva dialética, possibilitou a visão de diferentes olhares (FLICK, 2013), sobretudo em relação a esse cotidiano escolar, vinculado às práticas sociais dos arredores da escola. Diante disso, apresentamos, na figura 16, as imagens dos momentos relacionados à coleta dos dados, junto aos sujeitos da pesquisa.

Figura 16 - Entrevista com os sujeitos da pesquisa



Fonte: SOUZA, Lucas Patrick, 2020.

Esse movimento com os sujeitos foi realizado conforme as orientações do Termo de consentimento livre e esclarecido, TCLE, obedecendo as medidas da biossegurança, exigidas para o contexto da pandemia. Com essas possibilidades, conseguimos realizar um estudo que alcançou diferentes dimensões ao entorno do Ensino de Ciências no Currículo, a partir da escola em estudo.

Iniciamos apresentando as dimensões observadas no PPP da escola, no qual percebemos que a sua última atualização foi no ano de 2016, na gestão escolar

anterior. Isto é, o documento curricular que veio direcionando as atividades pedagógicas na escola se encontra desatualizado, realidade que precisa ser superada, devido à importância que esse elemento educacional pode promover para a construção cotidiana de uma escola, uma instituição educacional.

O PPP não se limita a um conjunto de informações relativas a uma instituição escolar, é, sobretudo, um ato político, que vislumbra as peculiaridades e as necessidades da escola em um aspecto de autonomia. Segundo Veiga (2007), o Projeto Político Pedagógico tem uma importante função no âmbito educacional, pois, configura-se como uma construção coletiva e oriunda de uma comunidade escolar, a qual pensa na sua organização pedagógica, a partir das suas finalidades culturais.

Para a autora, esse movimento garante as intenções políticas no contexto pedagógico, tornando a escola um campo de diálogos em um aspecto de constantes reflexões. Considerando que a Educação é permeada por diferentes dinâmicas, entendemos que o PPP necessita ser atualizado constantemente, frente às questões sociais que perpassam nos territórios, principalmente no ribeirão, o qual expressa uma múltipla diversidade.

Nesse movimento de mudança da administração escolar, verificamos que a atual gestão, iniciou no ano de 2017. Nesse período, não se realizou o processo de atualização desse documento, cabe especificar que realizamos o estudo do Projeto Político Pedagógico que se encontrava na escola, a partir do qual trouxemos os elementos que revelam como veio se constituindo o ensino na Escola Seringueira do Amazonas.

Entre as leituras desse documento, constatamos que o aspecto histórico sobre a localidade se encontra organizado a partir de uma visão geral, evidenciando uma caracterização de realidades rurais, centrada nos fenômenos da natureza, não especificando os aspectos culturais do local, mas sim de forma mais ampliada. Isto é, a territorialidade dos sujeitos desse lugar é apresentada de forma generalizada. Nessa direção, evidenciamos, no quadro 11, os dados que exprimem a organização curricular contida no PPP do *lócus* da pesquisa.

Quadro 11 - Concepções sobre o Currículo a partir do Projeto Político Pedagógico

| Objetivo Geral | Organização da Ação Educativa | Planejamento Didático-Pedagógico |
|--|--|---|
| Desenvolver técnicas educacionais para uma | Os conteúdos utilizados no planejamento diário pelos | Juntos fazemos um levantamento das |

| | | |
|--|---|---|
| educação de qualidade aos discentes desta instituição de Ensino (2016, p. 08). | professores [...] serão sequenciados de acordo com as necessidades dos alunos sem deixar de lado a realidade em que os mesmos estão inseridos. [...] os conteúdos de 1º ao 5º [...] serão direcionados [...] de acordo com o caderno utilizado pelo projeto fazendo as adaptações necessárias aos conteúdos na proposta curricular (2016, p. 12). | necessidades da escola e comunidade, só então passamos a trabalhar nas atividades programadas como abertura do ano letivo, recepção dos alunos, reunião dos pais, calendário escolar, execução dos projetos existentes na comunidade [...] (2016, p. 13). |
|--|---|---|

Fonte: dados coletados na leitura do PPP. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja, (2020).

Verificando as informações desse quadro, no Objetivo Geral do Projeto Político Pedagógico há a perspectiva de um ensino de qualidade. Conforme observamos nesse trecho, essa qualidade está destinada aos estudantes, mas não especifica a inclusão dos elementos culturais do local quanto à aprendizagem desses sujeitos, ou seja, o modo como vivem e interagem no seu espaço, não se vincula ao desenvolvimento das técnicas educacionais.

Em vista disso, refletimos que o conceito de Qualidade é ambíguo. Considerando essa questão, perguntamos: Qual a concepção de qualidade e a quem interessa essa qualidade proposta aos estudantes? No decorrer das leituras para esta produção, entendemos que, em algumas situações, a concepção de qualidade está ligada a uma perspectiva de ensino tradicional.

Essa perspectiva reflete, em grande parte, aos aspectos históricos da Educação brasileira, isto é, por trás da propagação de uma Educação eficiente e de qualidade foram constituídas as sociedades no Brasil. Esse aspecto de formação para os sujeitos pautou-se na necessidade da indústria, em vista do fortalecimento do capital. Falamos do modelo educativo pensado por Bobbitt (SILVA, 2010).

Esse foi um percurso de ensino construído historicamente, acompanhado da ideia de qualidade e da eficiência, carregado pela ideologia mercadológica. Nesse cenário, a aprendizagem, nessa circunstância, acontece de forma repetitiva e transferível. Nesse caso, a falta de reflexão em relação às determinadas concepções, pode nos levar a reproduzir comportamentos imbuídos da intenção de um ensino de qualidade, sem vincular o objetivo da organização pedagógica às formas de vivência do lugar, ou seja, onde a escola está inserida.

Para Veiga (2007), nessa dinâmica da construção da identidade da escola, o PPP considera que as peculiaridades da comunidade fossem inseridas nos conteúdos escolares. Nessa direção, a amplitude do Objetivo Geral do Projeto Político

Pedagógico da escola, em estudo, põe em contradição as ideias entre tal finalidade e alguns itens desse documento.

Podemos observar isso no “Item da Organização da Ação Educativa”, porque ao contrário da ampla ideia no Objetivo Geral do PPP, nele, há uma perspectiva de relação entre os conteúdos escolares e a cultura local. Isto é, destaca-se um direcionamento que visa a valorização das experiências dos estudantes.

Nesse sentido, foi destacada, para as séries iniciais, a articulação dos planejamentos diários dos conteúdos quanto a realidade da comunidade, entre essas séries está o 5º ano, turma em que atua um dos sujeitos da pesquisa. Além disso, é especificado que essa prática tende a ocorrer conforme o caderno utilizado pelo projeto. Entretanto, não visualizamos os detalhes sobre esse caderno e nem foi especificada a nomenclatura do projeto que direciona as atividades dessas séries.

Embora não tenhamos identificado os direcionamentos referentes a esse caderno, o qual se vincula ao determinado projeto, há um ponto relevante na perspectiva dessa organização escolar. Em outras palavras, quando falamos sobre o diálogo entre a proposta curricular, sobretudo ao que se refere às questões sociais do lugar, questão que se caracteriza como própria para o ensino em localidades ribeirinhas, tudo com o intuito de possibilitar a articulação da escola com a comunidade, para além da teoria.

Essa prática é favorável para as pessoas que moram entre as águas e as florestas, pois o trabalho comunitário produz a coletividade, a qual reforça a solidariedade entre os sujeitos e os segmentos sociais. Assim, os moradores dessas realidades se fortalecem na relação com o Meio Natural, em vista da produção e da preservação da vida. Segundo Souza (2013), os homens e as mulheres desses contextos vivem na relação comunitária, construindo o seu cotidiano, a partir das necessidades os levam a viverem entre si e com a natureza.

Nessa perspectiva, eles se organizaram simultaneamente à construção do território, buscando superar as dificuldades e o apoio recíproco. Essa é uma realidade que inicia com a construção da igreja e da escola, priorizando os ensinamentos, conforme a tradição local, para dar continuidade às especificidades dos comunitários.

Logo, observamos a forma histórica como a comunidade em estudo se construiu, isto é, vislumbrou uma caminhada coletiva ligada à natureza. A partir dessa lógica, podemos visualizar a tentativa de manter essa prática entre a instituição escolar e a comunidade em um dos “Objetivos Específicos” do PPP como algo que

visa: “Fortalecer a integração escola, comunidade e meio ambiente” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP da Escola Seringueira do Amazonas, 2016, p. 08).

Nesse trecho, é visível que, através das questões que vieram sendo construídas, surge a necessidade de uma ser trabalhada no contexto da aprendizagem dos estudantes, ou seja, o fortalecimento da parceria entre a escola e a comunidade na relação com a natureza. Segundo Vasconcelos (2017), os ribeirinhos constroem processos multiculturais, com especificidades singulares em meio aos elementos da Amazônia, assim utilizam as águas para a produção da vivência, a qual simboliza a identidade desses sujeitos.

Nesse sentido, entendemos que esse é o modelo de vivência que buscam deixar para seus filhos, por isso, lutam para que o ensino escolar possa contemplar os elementos culturais do local. Essa é uma forma de proteger os diferentes tipos de vida dessas localidades, pois vimos essa intenção no Planejamento Didático-Pedagógico do PPP, sobretudo quando a escola busca, junto à comunidade, identificar as necessidades do modo de vida para planejar o ano letivo.

No entanto, no percurso da leitura dos itens que vieram conduzindo a construção curricular da escola, não visualizamos a especificação dessas necessidades que buscaram identificar. Sendo assim, ficou subtendido que uma das questões relacionadas às referidas necessidades pode ser a vinculação de um ensino articulado aos movimentos socioculturais da localidade.

É importante essas informações estarem detalhadas no Projeto Político Pedagógico, para a condução das atividades escolares, para a dinamização da construção do ensino, conforme a necessidade de cada tempo, considerando, nesse movimento, a autonomia de executar e avaliar as ações planejadas através desse documento, em meio as constantes reflexões (VEIGA, 2007).

Outra questão relacionada a isso é o caso de mudanças na gestão escolar, pois, os profissionais que chegam à escola podem visualizar as informações acerca da construção do dia a dia. Nesse movimento, é necessário avaliar com a comunidade as propostas desse elemento curricular. Assim sendo, as constantes reflexões podem proporcionar a caracterização do local e dos encaminhamentos mais detalhados para o processo pedagógico em relação às necessidades cotidianas que precisam ser contempladas, assim como as estratégias educativas para isso.

Além dessas evidências no Projeto Político Pedagógico, apresentamos, também, as concepções que foram construídas no decorrer dos diálogos com os

sujeitos da pesquisa, porque atuam como profissionais da Educação na escola Seringueira do Amazonas. No quadro 12 se encontram essas informações.

Quadro 12 - Concepções sobre o Currículo na visão dos sujeitos que trabalham na escola

| Uirapuru | Beija-flor |
|---|--|
| [...] podemos chamar cada matéria de um Currículo que os professores vão transmitir para os alunos. | Eu entendo que precisamos estar bem informados e preparados sobre o Currículo, porque é de lá que nos baseamos para exercer uma função melhor, dentro do que buscamos e do que fazemos. O Currículo nos proporciona todas as orientações para fazermos, o que tem que ser feito com responsabilidade e compromisso [...] |

Fonte: dados das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja, (2020).

Nesses relatos, verificamos que o olhar desses sujeitos sobre Currículo está ligado à função que assumem na escola, ou seja: o Uirapuru. Além do campo pedagógico, também atua no aspecto administrativo. Nesse caso, há momentos em que a predominância são as questões administrativas. Por sua vez, o Beija-flor exerce a docência, função que enfatiza os aspectos pedagógicos, contexto que prioriza as estratégias de ensino para a aprendizagem dos estudantes.

Isso leva esses sujeitos a construírem as suas ideias no campo educativo, a partir das possibilidades que lhes são proporcionadas e das experiências nas responsabilidades que assumem. Assim, desenvolvem visões distintas, pois o Uirapuru apresenta uma ideia de Currículo que se confunde com as disciplinas escolares. O Beija-flor expressa o anseio de buscar mais informações em relação a esse artefato para a execução da docência, por entender que nesse percurso há as orientações para a construção do ensino.

Nessa direção, percebemos que, de um lado, o entendimento sobre o Currículo está relacionado a uma ideia fechada, reduzida aos conteúdos das disciplinas como um meio de transmissão de conhecimentos. Essa concepção de ensino, associada às disciplinas, em um aspecto de escolarização estatal, se estabeleceu como padrão no final de século XIX, antes da Revolução Industrial (GOOSON, 2019).

Em outras palavras, é uma lógica que se vinculava à ordem social, na qual determinados sujeitos eram direcionados a um ensino avançado e, para outros, eram destinados a uma escolarização conservadora. Essa realidade ainda existe na atualidade, em algumas situações, em outras perspectivas. Nesse sentido, são lógicas

constituídas a partir do tipo de conhecimento construídos nos nossos processos de experiências e formações, os quais conduzem a construção curricular nas escolas.

Essa visão de conceito fechado tende a desconsiderar as potencialidades do trabalho docente para a produção do conhecimento (ARROYO, 2013), coincidindo na reprodução das questões pedagógicas que chegam nas escolas. Dentre os fatores que contribuem com isso, como foi evidenciado, está a Formação Docente, quando possui um aspecto mais técnico. Segundo Arroyo (2013, p. 25), as políticas neoliberais enfatizam mais o treinamento das competências e da avaliação, em virtude dos resultados, o que pode “expatriar os territórios, a escola, os currículos e a docência”.

Outros fatores que podem incidir na reprodução de ensino são: a atuação dos profissionais em áreas diferentes de suas identidades de formações; assim como as rotinas de trabalhos, as quais nem sempre possibilitam ao docente a reflexão sobre uma práxis que os leve a uma caminhada diferente da transferência de saberes.

Isso nos remeteu ao passado, quando uma das autoras começou a atuar na docência em comunidades ribeirinhas, pois eram comuns as respostas sobre as questões de ensino apresentarem um aspecto acabado, ou seja, uma ideia pronta acerca dos elementos que compõe Educação. As organizações de ensino eram repassadas, sem as tentativas de questioná-las ou relacioná-las às peculiaridades dos estudantes.

Essa visão põe como ponto mais importante a sequência dos conteúdos, ao invés da necessidade aprendizagem dos estudantes para a construção do seu protagonismo, como sujeitos que vivem em realidades diferentes das urbanísticas. A preocupação em trabalhar essas sequências, sem articular as particularidades das comunidades ribeirinhas, pode interferir na aprendizagem dos sujeitos, no sentido da construção de uma cidadania impertinente às formas de vida nas localidades entre as águas e as florestas.

Além de aprender a decodificar os símbolos e outras habilidades escolares, é necessário levar os estudantes a compreenderem o seu próprio contexto. Isto é, dar possibilidade para construir um olhar crítico, visando a leitura de mundo, para atuarem na sua própria realidade, em vista da reflexão sobre suas condições de vida (FREIRE, 2019 a). Isso nos levou a pensar que a prática de reprodução do conhecimento é uma atitude repetida ao longo da docência, pela falta de compreensão sobre as questões que envolvem o Currículo.

Implica, também, na incompreensão dos processos que constituíram o nosso percurso histórico. Depois de um desassossego, começamos a entender que esse comportamento de reproduzir, de não problematizar, foi construído a partir das estruturas do contexto social, do qual fazemos parte, como destaca Bourdieu (2004). Para o autor, alguns tipos de formações reproduzem comportamentos sociais que são naturalizados e propícios para as necessidades de uma determinada sociedade.

Essas são as experiências constituídas diariamente, as quais são oriundas de ações e visões resultantes da conjuntura de um campo estruturado. Em outras palavras, são estruturas que nos levam a seguir determinados padrões de forma naturalizada, os quais refletem nas nossas ações educativas e, conseqüentemente, na produção do ensino. São organizações que se encontram incorporadas nos diferentes âmbitos de relações humanas.

Com isso, as nossas ações podem se caracterizar como um meio de inculcar as tendências dominantes para a produção de sujeitos conformados (BOURDIEU, 2004). Isto é, esse comportamento corrobora com a formação de estudantes que não problematizam as circunstâncias do seu entorno. Por outro lado, à medida que passamos a refletir e compreender o nosso condicionamento, buscamos as possibilidades para entender a nossa própria limitação.

Freire (2019 a) destaca que as inquietações aumentam as possibilidades para a construção do pensamento crítico. Esse processo é um movimento conflituoso, que consiste na tentativa de superar uma visão tradicional e fragmentada, a qual foi incorporada ao longo de um processo histórico pautado na ênfase do capital.

Nesse percurso de contradições nas ideias sobre o Currículo na escola Seringueira do Amazonas, a concepção do Beija-flor, que expressa a necessidade de estar bem informado em relação a esse artefato, aproxima-se das compreensões defendidas neste estudo, a qual consistiu na necessidade de buscar compreender a construção curricular da escola.

A partir de Silva (2010) e Moreira e Silva (2013), se entende que o Currículo não é fechado, ou seja, não é um campo sem movimento e nem uma égide de neutralidade, muito menos um curso a ser seguido. Pode ser compreendido como um território, permeado por relações de força, o qual tem a função de nortear a produção do conhecimento (ARROYO, 2013). É uma construção que necessita de reflexões, fundamentadas nas Diretrizes Circulares Nacionais, visando a necessidade de cada realidade.

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. [...] afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas [...] as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. (SILVA, 2010, p.15)

O autor considera mais importante buscar compreender a teoria do Currículo, ao invés de defini-lo, porque entende que tal concepção advém de um processo construído cotidianamente, mediante as intenções, as reflexões e as necessidades do espaço escolar. Esse mecanismo de ensino extrapola os muros imaginários da escola e reflete na construção da sociedade (MOREIRA, 2013). Isso implica na idealização do tipo de sujeito necessário para cada época, determinando, assim, o tipo de sociedade. É importante entender que essa dinâmica obedece às necessidades econômicas.

Em outros termos, é pertinente nos questionarmos sobre o tipo de formação que proporcionamos aos estudantes e considerarmos que a organização do ensino na escola precisa ser articulada à vida dos sujeitos. Para Noronha (2006), a escola está além de um espaço que promove técnicas pedagógicas, ela vincula-se, também, às questões socioculturais do local, onde está inserida. A autora destaca que a escola precisa ser concebida como um espaço que prepara para a vida social.

A constituição das ações educativas vai depender dos tipos de orientações que chegam à escola e como são concebidas, assim como das decisões e reflexões sobre esses encaminhamentos. Considerando as concepções dos sujeitos da pesquisa, em relação à organização curricular na escola em estudo, se entende que essa construção está vinculada às orientações curriculares estabelecidas pela SEMED, com base no direcionamento da BNCC.

A prática de ensino não é, pois, um produto de decisões dos professores, a não ser unicamente à medida que modelam pessoalmente este campo de determinações, que é dinâmico, flexível e vulnerável à pressão, mas que exige atuações em níveis diversos, não o didático, mas sim o político o administrativo e o jurídico, para lhe impor rumos distintos. (SARITSÁN, 2000, p. 91)

O autor destaca que a forma como se ensina e o que é ensinado, é resultante de construções que vão além do aspecto pedagógico, da decisão dos docentes, pois abrange os contextos: político, administrativo e jurídico. Nesse caso, a aprendizagem

dos estudantes é um produto oriundo das relações de poder dessa dinâmica. As questões sociais são constituídas, sobretudo, de acordo com a realidade da economia. Historicamente, o contexto econômico vem determinando a construção curricular (SILVA, 2010).

O contexto sociocultural encaminha os aspectos administrativos e o contexto político normatiza o campo jurídico, o qual dirige, restringe e regula o processo educativo (SACRISTÁN, 2000). Desse modo, as condições da construção curricular determinam os processos de ensino e aprendizagem, apontando o que ensinar e como precisa ser realizada a prática pedagógica.

Assim, tecemos as interpretações e organizamos o nosso fazer docente, a partir das nossas concepções. Essas compreensões direcionam à construção escolar e, conseqüentemente, a visão de mundo dos estudantes. Nesse movimento, é pertinente a problematização da prática docente e, sobretudo, que se tenha um olhar que possa valorizar os elementos culturais e o meio natural das Escolas do Campo.

Isso pode favorecer uma aprendizagem voltada para a cidadania em lugares, onde a relação com a natureza considera a preservação e a produção da vida. Segundo Souza (2013), faz-se necessário buscar meios, nesses laboratórios naturais da Amazônia, para um ensino através dos aspectos cotidianos das comunidades ribeirinhas. A articulação dos conhecimentos empíricos e científicos pode proporcionar um espaço educacional, voltado para as condições de vida nas margens dos rios e dos lagos.

Essa perspectiva permite uma constituição curricular, conforme a finalidade da Educação do Campo, modalidade pela qual se orientam as práticas educativas nos territórios ribeirinhos da cidade de Parintins. Para Caldart (2009), o ensino no Campo é constituído pelas constantes reflexões que articulam as ações educativas às práticas de trabalhos comunitários. Essa relação é importante para a formação cidadã dos trabalhadores que vivem entre as águas e as florestas, os quais buscam manter seus saberes culturais em razão da sua vivência.

O ensino em uma escola ribeirinha consiste em um trabalho docente voltado para as especificidades do contexto rural, visando a construção de práticas pedagógicas que agreguem os saberes locais ao ensino formal, mediante a realidade da Educação do Campo. Antes de tudo, faz-se necessário entender que o Currículo é uma constante construção, na qual precisam ser considerados os elementos culturais dos estudantes (LOPES; MACEDO, 2011).

Em outras palavras, falamos dos saberes que são construídos socialmente no centro da vivência dos comunitários, pois, na conexão desses sujeitos com as águas e com as florestas são produzidos diferentes conhecimentos, os quais se vinculam às necessidades do local. Isso pode ser contextualizado na escola ou não, depende das possibilidades proporcionadas para o direcionamento da prática docente. Os encaminhamentos que conduzem o ensino ocorrem de acordo com as concepções que construímos, a quais podem corroborar com uma constituição curricular crítica ou acomodada.

Além de buscar entender as concepções de Currículo no *lócus* da pesquisa, seguimos ampliando o nosso olhar para, também, compreender sobre o Ensino de Ciências, na visão dos sujeitos que trabalham na escola. Diante do exposto, destacamos, a partir do Projeto Político Pedagógico, as informações que possuem relação com o Ensino de Ciências, no âmbito da escola Seringueira do Amazonas. A seguir, apresentamos, no quadro 13, alguns trechos correspondentes à Visão de Mundo, Objetivos Específicos, Estratégias e Projetos do Projeto Político Pedagógico, PPP dessa escola.

Quadro 13 - Informações relacionadas ao Ensino de Ciências no PPP da escola

| Visão de Mundo | Objetivo Específico | Estratégia |
|---|---|---|
| [...] devemos buscar maneiras para [...] nos adequar a essas transformações e evoluções [...] no que diz respeito, no avanço extenso da tecnologia. E além desses, ainda temos as Mudança Climáticas, a Contaminação do meio Ambiente, etc. e isso sem falarmos dos fenômenos da natureza que [...] causam prejuízos [...] e colaboram [...] para uma não aprendizagem e um não desenvolvimento social, político e econômico das pessoas no local em [...] que se vive (2016, p. 04). | Desenvolver os projetos existente na escola com a participação dos alunos, funcionários e comunitários [...] (2016, p. 08). | Valorização da Cultura Local [...] Fortalecimento de parcerias com outras escolas municipais em projetos didáticos e culturais (2016, p. 09). |

Fonte: dados coletados no PPP da escola. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja, (2020).

Verificamos que, na “Visão de Mundo”, é expressa uma preocupação em buscar mecanismos educativos, para entender as transformações que ocorrem na localidade, nesse trecho se destaca as questões tecnológicas e ambientais, como, por exemplo: as mudanças climáticas, a contaminação do Meio Ambiente e outros fenômenos da natureza. Conforme observamos, nesse item do Projetos do Projeto Político Pedagógico, PPP, esses fatos são vistos como fatores negativos para a aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento social da localidade.

É importante destacar que os fenômenos da natureza são eventos naturais próprios dos contextos rurais. Isso, necessitam ser compreendidos não apenas por meio da Ciência dos livros didáticos, mas também através dos moradores dessas localidades, eles conhecem os mistérios da natureza sabem se organizar diante desses fatos. A vivência entre as águas e as florestas, leva-os a explorarem as potencialidades de seus territórios, em vista de sua sobrevivência conforme a soberania do meio natural. Assim, são produzidos os conhecimentos que possibilitam uma interação entre o homem e os mistérios do ambiente.

Nesse aspecto, as formas de vida e as visões dos comunitários são saberes que, quando vinculados ao campo científico, suscitam nas condições para uma leitura crítica sobre as questões que ocorrem no em seu meio. Segundo Oliveira (2016 p. 30): “o conhecimento (a ciência) é obtido pela interpretação da natureza”. Nessa relação, constrói-se saberes para a leitura de mundo. Isto é, para conviver com a natureza e para compreender os segredos da nossa própria construção, enquanto sujeitos sociais.

No Objetivo Específico expresso naquele quadro, verificamos que é destacada a realização dos projetos com a participação popular da comunidade, prática que é pertinente às peculiaridades dos sujeitos ribeirinhos. Essa questão se aproxima da estratégia pedagógica identificada nesse documento, a qual expressa a ideia da valorização dos elementos culturais da comunidade e do fortalecimento no diálogo entre escola e comunidade, assim como com outras escolas da região.

Tanto nesse objetivo específico, quanto na estratégia se enfatiza sobre os projetos, os quais apresentam um aspecto didático-cultural. Nesse tipo de atividade é comum o encaminhamento de ações educativas voltadas para produção de conhecimento a partir no meio, contudo, não encontramos informações mais detalhadas, além de suas nomenclaturas.

Dentre essas construções, destacamos que os objetivos específicos e as estratégias nascem do Objetivo Geral, o qual imprime o desenvolvimento de técnicas que vislumbram um ensino de qualidade para os estudantes da comunidade. Em vista disso, mencionamos, em uma discussão anterior, sobre a ausência do aspecto particular dos comunitários nesse objetivo, destacamos, também, que a ideia de qualidade apresenta sentidos distintos, portanto, a qualidade que se deseja vai depender do tipo de conhecimento que conduz a construção curricular na escola.

Entendemos que os fatos que expressam as intenções dos projetos socioculturais e o diálogo entre a escola e a comunidade, em uma mútua participação para construção do ensino, podem ou não ser contemplados. Isso porque observamos uma convergência entre o olhar que escola apresenta, no qual se destaca nos itens do quadro acima, como também visamos um movimento que visa trazer alguns elementos inerentes à localidade. Nesse sentido, buscamos compreender o que se pretende alcançar, ideia explícita no Objetivo Geral do Projeto Político Pedagógico, PPP, em que se intenciona um ensino de qualidade aos estudantes, sem vinculá-los às particularidades do local.

Devido a essa contradição, entendemos que no curso da organização do ensino, na escola em estudo, a prevalência, em alguns momentos, se baseia mais no olhar administrativo, no sentido da transferência de informações. É importante enfatizar, que essa organização escrita é resultado de concepções imbuídas de visões culturais, pedagógicas, políticas e administrativas, as quais são resultantes do coletivo que participou da última atualização desse documento, em 2016. O “Item Visão da Escola”, indica uma finalidade com maior significância para uma construção mais voltada para a estrutura física. A seguir, apresentamos essa ideia.

Queremos uma escola de primeiro mundo toda equipada, com as salas de aula climatizadas, metrais pedagógicos, bibliotecas, quadra poliesportiva, educadores qualificados, etc. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP da Escola Seringueira do Amazonas, 2016, p. 07)

Essa informação pode estar vinculada a qualidade intencionada no objetivo geral, questões que contradizem esses itens. É fato que um âmbito escolar, com o aspecto físico e didático bem estruturado, também é importante, pois, essas são condições necessárias para o trabalho pedagógico, mas além disso é preciso refletir sobre o tipo de conhecimento que conduz o ensino e se essa constituição curricular agrega os elementos socioculturais, as riquezas que a localidade oferece e, sobretudo, se isso traz a devida valorização dos elementos culturais dos estudantes.

É importante destacar que a realidade em que a escola se encontra hoje, em exceção à pandemia, é resultante do percurso das organizações que vêm sendo estruturadas, as quais são permeadas pelas relações de força. Em determinados momentos se destacam os aspectos pedagógicos voltados para as necessidades dos sujeitos. Em outras circunstâncias predomina o aspecto administrativo, preocupado

com a execução das questões predeterminadas. Essa, que muitas vezes, se encontra implícito nas orientações educacionais que chegam nas escolas, no PPP e nas interações entre os sujeitos.

Segundo Sacristán (2000, p. 123), um Currículo prescrito, que tem ênfase na “administração têm diversas projeções sobre a organização do sistema escolar”. O autor destaca que essa variação possui uma expressão política e administrativa que apontam um entendimento e direcionamentos, os quais determinam e controlam os métodos e os conteúdos. Com isso, compreendemos que as experiências dos estudantes nem sempre possuem visibilidade nas práticas docentes. Circunstância essa, que imprime um aspecto divergente em relação à função escolar e à realidade local.

É fundamental que o ensino nas escolas ribeirinhas possa ser constituído, em consonância com as necessidades das comunidades rurais. Nesse movimento, os comunitários podem contribuir com as ações educativas, pois, somente os homens e as mulheres que vivem nos territórios rurais conhecem o lugar que escolheram para viver. Assim, podem socializar os saberes empíricos, apontando o contexto histórico, cultural e a sua relação e organização diante dos fenômenos da natureza.

Essa dinâmica demanda temas que podem ser propícios à prática do Ensino de Ciências, por possibilitarem a visualização das relações sociais ao entorno da vivência nesses territórios. Com efeito, a articulação dos saberes locais ao campo científico, através dessa categoria de ensino, pode ocasionar na leitura crítica da realidade, através de ações educativas que orientam uma aprendizagem permeada pelos questionamentos e articulada às peculiaridades do lugar (CHASSOT, 2008 e 2010).

Quando as estratégias dos projetos didáticos concernem na valorização dos elementos culturais e do Meio Ambiente, a escola se propõe a incluir as peculiaridades da localidade na proposta educativa e esse olhar pode ir além da comunidade. Até porque as regiões do Assentamento da Vila Amazônia são organizadas por um determinado grupo de comunidades, as quais possuem identidades próprias e interagem entre si em causas sociais maiores.

As questões ambientais como: o clima, a contaminação do solo, o desmatamento, as grandes secas e outros fenômenos da natureza, assim como as transformações tecnológicas que, cada vez mais são inseridas nessas localidades, avançam sem uma problematização e, muitas vezes, modificam a vida ribeirinha.

Essas são problemáticas abordadas no PPP, as quais precisam fazer parte do cotidiano da sala de aula, nas diferentes áreas de conhecimento, podendo ser contextualizadas por meio do Ensino de Ciências.

Em suma, a esse respeito, Souza (2013) e Oliveira (2016) evidenciam que os saberes escolares necessitam dialogar com os conhecimentos locais. Freire, (2019 b) diz que além de respeitar os saberes empíricos dos estudantes, a escola precisa articulá-los aos conteúdos escolares, pois são conhecimentos construídos a partir das experiências comunitárias. Além dessas informações destacadas nos diferentes itens do PPP, também apresentamos as concepções dos sujeitos sobre o Ensino de Ciências, as quais se encontram transcritas no quadro 14.

Quadro 14 - Concepções sobre o Ensino de Ciências na visão dos sujeitos que trabalham na escola

| Uirapuru | Beija-flor |
|--|---|
| O Ensino de Ciências vem trazer um novo conhecimento [...] sobre a vida [...], o Ensino Ciência desperta o aluno para a sua nova vida, por exemplo, em uma localidade como o Miriti, tem muito a se conhecer. [...]. | O Ensino de Ciência nos ensina o estudo da vida, no local onde trabalhamos [...], como: os seres vivos e a natureza. [...] é muito importante ter conhecimento daquilo que a Ciência possa nos transmitir e nos repassar, porque isso é usado no dia a dia [...] principalmente na área ribeirinha [...] a partir dos conhecimentos técnicos e das experiências das crianças [...] priorizando os conhecimentos sobre o desmatamento em preservação da natureza [...] isso resulta em muitas perguntas surpreendentes por parte das crianças. |

Fonte: dados das entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja, (2020).

As falas desses sujeitos convergem entre si, evidenciando que a compreensão sobre o Ensino de Ciências está relacionada à natureza e aos seres vivos, ou seja, relaciona-se à vida, à busca de conhecer o território, no qual a escola está inserida. Entre essas narrativas, os sujeitos enfatizam em expressões diferentes que o ensino, nessa categoria, não se limita aos conteúdos escolares. Nesse caso, entendem que uma prática pedagógica pautada nessa natureza, necessita ir além do espaço da sala de aula.

O Uirapuru enfatiza, em outras palavras, que o território no qual a escola está inserida, necessita ser explorado para conhecê-lo, por meio disso será possível a contextualização das histórias do local para entender como vida é produzida entre as águas e as florestas. O Beija-flor destaca que o Ensino de Ciência possibilita os conhecimentos para compreender-se a construção do cotidiano no local, como

também as experiências dos estudantes que precisam ser articuladas ao conhecimento técnico.

Entendemos que isso se trata da busca em considerar a vivência organizada nesse lugar, assim como a preservação da fauna e da flora no contexto das estratégias pedagógicas. Essas concepções revelam que uma prática pedagógica, com um olhar no Ensino de Ciências, voltada às especificidades da comunidade, pode possibilitar aos profissionais que atuam na Educação do Campo, determinados elementos para a construção de uma práxis que proporcione uma aprendizagem articulada às necessidades ribeirinhas.

Uma organização educativa constituída na lógica do Ensino de Ciências pode ser propícia ao ensino nas Escolas do Campo, por promover atividades que problematize as questões sociais e culturais do espaço. Convém dizer que esse é um meio para a produção de um conhecimento que valoriza a articulação dos diferentes saberes e promove a interpretação das relações no e com o meio. Nesse aspecto, o Ensino de Ciências possibilita a produção de um conjunto de conhecimentos que consiste na leitura das questões que perpassam o meio social, além de fortalecer a relação homem/natureza, como parte de um mesmo contexto (CHASSOT, 2008).

Isso consiste na ideia de aproximar a prática educativa ao cotidiano da comunidade, compreendendo a forma como os sujeitos constroem e entendem as suas organizações socioculturais. A esse respeito, Oliveira (2016, p. 21) defende que uma das alternativas para ensinar na realidade do contexto rural é tomar: “[...] como ponto de partida a vivência dos alunos que vivem no e do campo articulado com o conhecimento escolar [...]”. A autora fundamenta a fala do Beija-flor, quando destacou que o trabalho docente precisa articular os conteúdos escolares aos aspectos cotidianos dos sujeitos.

Esse sujeito apresentou como exemplo a preservação da natureza, em vista da contextualização sobre o desmatamento, assunto que não se limita à preservação do meio natural, simboliza também a preservação da vida. Além disso, para o Beija-flor, um ensino na perspectiva dos sujeitos do Campo instiga os estudantes a elaborarem diferentes questionamentos na sala de aula uma dinâmica educativa, também defendida por Oliveira (2016).

Nesse sentido, a prática educativa no espaço ribeirinho condiz com um ensino mediado pela pesquisa, no qual podem ser problematizadas diferentes questões da localidade para a construção de um conhecimento que faça sentido para os sujeitos.

Essa concepção converge com a ideia expressa no Item, “Visão de Mundo” do PPP, quando se menciona a necessidade de buscar estratégias para a superação dos problemas ambientais, pois essa é uma realidade constante nesses lugares de predominância natural.

Uma metodologia voltada para a problematização da realidade dos estudantes, possibilita o surgimento das ricas indagações que norteiam a produção dos saberes, assim são construídas experiências de ensino atraentes por se tratar dos modos de vida dos estudantes e de questões ligadas à sua vivência. Isso contribui com a ampliação de uma visão crítica dos sujeitos que moram e trabalham em realidades ribeirinhas.

Diante dessas proposições, entendemos que essa possibilidade de ensino se caracteriza como um espaço de conhecimento, para compreender a vida no território ribeirinho. Um Currículo construído nessa perspectiva, implica na articulação dos sujeitos ao seu ambiente, em um aspecto de reflexão sobre as questões sociais e culturais, no sentido de questioná-las, produzi-las e preservá-las.

Nesse sentido, compreendemos que o Ensino de Ciências não está limitado à prática da reprodução dos conceitos científicos, nem reduzido aos livros didáticos e aos experimentos laboratoriais. Além de proporcionar os conhecimentos necessários para se interpretar a realidade, o meio natural, como diz Chassot (2008) e (2010), é preciso haver um espaço de promoção dos saberes, para compreender a vida, sobretudo, relacionados aos construtos, a partir das constantes relações com a natureza.

Outra questão visualizada entre esses diálogos se refere ao entendimento de que o Ensino de Ciências pode ser, também, uma perspectiva para uma nova realidade, ideia destacada pelo Uirapuru. Entendemos que essa concepção pode estar ligada à forma como olhamos o contexto em que vivemos, assim como a nossa prática nesse meio. Nesse caso, os conhecimentos que construímos, diariamente, nos dão base para esse olhar, podendo ser crítico ou não.

Considerando que essa dinâmica do aprendizado é um constante processo, destacamos que um estudo pautado no Ensino de Ciências pode proporcionar a explicação das questões sociais, por traz do nosso desenvolvimento, em um caminho de buscas para além dos saberes científicos. Isso implica na oportunidade de visualizar-se o contexto por meio de diferentes conhecimentos (CHASSOT, 2008).

No nosso ponto de vista, a ideia de uma nova realidade não está ligada às mudanças dos elementos culturais da escola, ou até mesmo em apresentar a melhor solução e estratégias para o questionamento desta pesquisa. Isso pode estar vinculado a uma nova forma de olhar, a partir da qual construímos os conhecimentos que podem ajudar a compreender a constituição do Ensino de Ciências, na construção curricular da Escola Seringueira do Amazonas.

Assim, refletimos como a prática docente pode abranger as diferentes características nas localidades ribeirinhas. Para Chassot (2008), uma dinâmica educativa que busca relacionar diferentes saberes, implica no exercício reflexivo de olhar uma realidade pela ótica da Ciência. Significa a mudança gradual de concepções fixas, construídas em lógicas educacionais conservadoras.

É importante destacar que a visualização de uma nova realidade depende da mediação, porque contribui com a ampliação das nossas informações. Essa mediação pode ser por meio da Formação Docente, em vista da construção de uma prática que conduz para a cidadania, pois os saberes científicos contribuem com a problematização das questões sociais de uma escola e isso nos leva às constantes dúvidas e, conseqüentemente, à reflexão e à busca pela compreensão das inquietações docentes.

Oliveira (2016) destaca que a Ciência corrobora com a produção de conhecimentos para compreender e explicar uma determinada realidade. Essa é uma proposição que dinamiza refletir sobre as estruturas que nos constituíram. Isto é, quando buscamos problematizar as questões que envolvem a vida, o mundo, a realidade social, sobretudo, o tipo de sociedade que queremos formar, passamos a ter um olhar crítico sobre a nossa prática. Com efeito, construímos, também, novas concepções sobre o ensino.

Segundo Freire (2019 a, p. 99): “Na medida em que os homens, refletem entre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção [...]”. Aquilo que não era percebido ganha espaço na problematização, desafiando uma compreensão mais ampliada. O autor contribui, destacando que essa é uma dinâmica em que os sujeitos são provocados a refletirem as suas próprias experiências.

Nesse contexto, assumimos gradativamente a necessidade em compreender o segredo da nossa construção, enquanto sujeitos sociais constituídos por uma determinada sociedade. Nesse movimento, também colaboramos com a construção de outros grupos sociais. Nessa direção, é pontuado, na perspectiva dos sujeitos que

trabalham na escola, o Ensino de Ciências que vai além conteúdos escolares, pois é um meio que pode abordar a história local.

Como frisou o Uirapuru, ao enfatizar que há muito a se conhecer no território, onde essa escola está assentada, a partir de um olhar na constituição dessa categoria de ensino, visualizamos os significados que os sujeitos atribuem ao Ensino Ciências, mediante a realidade local. Contudo, isso diverge da ideia de um Currículo reduzido à disciplina. Uma construção curricular fechada, assim como um Projeto Político Pedagógico permeado por contradições entre os seus itens, não condiz com um ensino que busca abranger os elementos culturais de uma localidade.

Isso nos faz querer repensar sobre a prática docente, buscando considerar e entender as contradições para construir outras formas de caminhar. Significa pensar em outras possibilidades, compreendendo o trajeto construído a partir dos eventos históricos que influenciaram na organização do Sistema Educacional, na construção das sociedades. Para Oliveira (2016, p. 30), “[...] esse é um caminho de busca do conhecimento e de criação da ciência é resultado de um contínuo processo [...]”.

É um percurso que exige o senso de coletividade e de luta, no qual ninguém aprende sozinho, não é um caminho em que só ensinamos, haja vista que aprendemos com os estudantes entre os diálogos (FREIRE, 2019 a). Nesse sentido, nos valem das possibilidades do Ensino de Ciências, para entender por meio das concepções dos sujeitos, a construção do ensino na escola Seringueira do Amazonas. Esse movimento, nos levou ao entendimento que as compreensões dos sujeitos que trabalham na escola são resultantes de suas formações e experiências, assim como, das relações que perpassam no âmbito escolar.

Desse modo, essas compreensões apresentaram a ideia de um Currículo fechado à transferência dos conteúdos que se distancia das peculiaridades dos estudantes, ao mesmo tempo em há necessidade de ampliar as informações sobre esse artefato, viando a organização do ensino. Quanto ao Ensino de Ciências, os significados se aproximam destacando a natureza, os seres vivos, os problemas Ambientais e a inserção das experiências dos estudantes nas ações educativas. Para uma visualização mais ampliada sobre a constituição do ensino nessa realidade, apresentaremos, no próximo tópico, as visões sobre a prática no Ensino de Ciências, no *lócus* da pesquisa.

3.2 Ensino de Ciências: uma construção curricular em uma escola ribeirinha

Neste tópico, apresentamos as análises das informações referentes à construção curricular no Ensino de Ciências, na Escola Seringueira do Amazonas. Evidenciamos a prática dessa categoria, partir da leitura do PPP e das concepções dos profissionais dessa instituição e da visão dos comunitários. Para compreender essa construção, buscamos, primeiramente, entender a participação dos moradores da comunidade nas ações da escola. No quadro 15, apresentamos essas evidências.

Quadro 15 - Participação dos comunitários nas atividades da escola em estudo

| Andorinha | Garça | Arara vermelha |
|--|---|---|
| A minha participação é em reuniões e trabalhos comunitários para a escola e comunidade [...]. | Eu participo das reuniões, dos trabalhos [...]. A gente sempre procura ir à escola para saber sobre o aprendizado dos nossos filhos [...]. | Atualmente não tenho muita participação devido à pandemia, mas sempre eu ajudo da forma que é preciso, [...] se chamarem, a gente está sempre disposta a ajudar [...]. |
| Araponga-da-amazônia | Bem-te-vi | Gavião real |
| Eu participo como mãe e comunitária na reunião, no mutirão e nos movimentos da escola. A gente colabora assim [...] nas atividades da escola, quando é convocado. Eu gosto [...] de participar quando é comunidade e escola. | Eu participo de todos os movimentos da escola em reuniões, dos trabalhos, das ações culturais, Associação de Pais, Mestres e comunitários – APMC [...]. | Eu participo desde quando eu comecei a estudar [...] todo tempo eu fui envolvido com os projetos da escola e da comunidade, [...] antes eu tirava aquele tempo para ir à escola fazer palestras sobre os quelônios para as crianças. Uma gestora trabalhava aqui organizava isso [...]. |

Fonte: dados coletados em entrevistas com os comunitários. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja, 2020.

Observamos que as falas desses sujeitos se complementam, destacando que são engajados nas ações da escola, porque se preocupam com o ensino para seus filhos e com desenvolvimento social da comunidade. Isto é, buscam se envolver nas diferentes atividades escolares, como, por exemplo: nos projetos, nas reuniões, nos trabalhos comunitários, na Associação de Pais, Mestres e Comunitários, APMC e no Conselho Escolar.

Verificamos nessas narrativas o interesse dessas pessoas em participarem da organização educacional, elas buscam não se limitarem em apenas ouvir as informações, pois, trazem consigo um sentimento de construção coletiva para um ensino vinculado ao seu modo de vida. Essa é uma construção ligada ao processo histórico dessa comunidade, haja vista que a escola surgiu dos seus reforços e os primeiros professores foram comunitários que pertenciam a esse grupo social.

Outra questão percebida nesses relatos, é que a escola não é só um âmbito de aprendizagem escolar, é, também, um espaço de construções socioculturais, articuladas às produções e à preservação da vida inerente ao meio natural. A escola se caracteriza como um contexto de produções de saberes e formação cidadã (NORONHA, 2006), ou seja, essa é a concepção de escola produzida e organizada no Campo. Na direção dessa abordagem, observamos que o Projeto Político Pedagógico da escola, mais especificamente o “Item Visão da Educação”, diverge das ideias desses sujeitos.

Tornou-se bastante complexo o papel desta instituição atualmente, visto que, sua função é de ensinar e ao mesmo tempo educar sem a as parcerias fundamentais das famílias, igrejas, etc. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP da Escola Seringueira do Amazonas, 2016, p. 06)

É importante destacar duas questões observada nesse documento: primeiro, a última data de atualização desse documento foi em 2016. Segundo, o atual momento não permite as participações presenciais nas escolas, devido ao isolamento social, medida protetiva em combate ao vírus *Sars-CoV-2*. Nesse caso, para compreender a prática no ensino de Ciências na construção curricular dessa instituição, buscamos entender como o cotidiano educativo veio sendo constituído. Mediante ao que foi pensado através dos PPP, anteriormente, frente ao olhar dos sujeitos, trazem as memórias de um passado e as perspectivas de um ensino que consideram pertinente a sua realidade.

Retomando a discussão, referente a divergência entre a Visão de Educação expressa no PPP e a concepção dos sujeitos destacada no quadro acima, no PPP se enfatiza a ausência das famílias na escola. Contudo, os sujeitos destacam as formas como buscam participar das atividades escolares. Diante disso, é importante refletir sobre os tipos de ações que proporcionadas na escola, se condizem com a realidade da comunidade e se a participação dos pais nas organizações de ensino, ocorre conforme a sua cultura ou não.

A ideia de participação desses sujeitos apresenta uma lógica comunitária, com um aspecto de colaboração, visando os interesses comuns de um grupo social. Nesse aspecto, a aprendizagem das crianças, também, faz parte dessa prática, assim buscam colaborar com os professores por entenderem a força de um coletivo.

Os sujeitos que vivem entre as águas e as florestas se constituem dia a dia, em um mútuo auxílio, colaborando entre si, em um universo que, além das diversidades, possui as adversidades e nesse percurso predomina solidariedade. Nesse sentido, o processo histórico da comunidade e da escola em estudo é destacada por Vasconcelos (2017), a vida em comunidade nos territórios, ou seja, simboliza uma construção solidária, visando o desenvolvimento dos sujeitos no seu contexto de vida.

Nas falas da Araponga-da-amazônia, da Arara vermelha, do Bem-te-vi, da Garça e da Andorinha, é destacado o engajamento nas reuniões e nos trabalhos do recinto escolar. Nesse movimento, buscam se fazer presentes sempre que são solicitados pela escola. Nesse cenário, o Gavião Real trouxe relatos saudosos sobre como contribuía, socializando os trabalhos ambientais que envolvem os quelônios, prática ambiental de antigamente nessa localidade.

Esse é um dos caminhos para conhecer as perspectivas da vida ribeirinha. Nesse intuito, há a possibilidade de incluir as peculiaridades da localidade nos conteúdos escolares, mas é pertinente ir além disso para ampliar os conhecimentos, em relação a essa realidade. Para Vasconcelos (2017), ter conhecimento sobre o cotidiano ribeirinho não é suficiente para agregar o dia a dia dos estudantes ao ensino formal.

Essas questões direcionam o olhar sobre a necessidade de uma formação diferenciada aos professores que assumem a docência nesses territórios. Por isso, é importante que os cursos de Formação Inicial e Continuada possam estar em diálogo com a realidade local, potencializando a construção de um ensino que considere os saberes dos contextos diferenciados.

Considerando que os cursos de formação para os professores nem sempre oferecem a construção de uma leitura crítica, para que seja realizada a mediação entre teoria e prática, sobretudo em lugares da Amazônia (VASCONCELOS, 2017), observamos que os contextos rurais abrangem uma diversidade cultural, a qual se faz presente no cotidiano amazônico. Em outras palavras, são visões, linguagens, construções comunitárias e as constantes relações com a natureza que necessitam ser tematizadas na sala de aula, em vista da preservação e da valorização da vida comunitária.

As localidades ribeirinhas possuem uma característica de vivência comunitária, na qual a aprendizagem acontece dentro e fora da sala de aula (SOUZA, 2013). Devido essa cultura é comum o envolvimento das famílias na escola e o próprio PPP

traz impresso tal aspecto, isto é, no “Item, Filosofia da Educação”, dá ênfase a uma missão em que a escola trabalhe em parceria com a comunidade.

A nossa missão é trabalhar em parceria com a comunidade, proporcionando um ensino/aprendizagem de qualidade, orientando, o educando e preparando verdadeiros cidadãos críticos para a sociedade em que se vive. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Seringueira do Amazonas, 2016, p. 07)

Verificando esse trecho, observamos a perspectiva de uma prática educativa, em parceria com a comunidade, questão que destaca a fala dos sujeitos, em relação a participação na ação educativa que visa a cidadania dos estudantes do local. Nesse caso, é necessário ir além das reuniões bimestrais, as quais se configuram como movimentos que enfatizam mais o rendimento escolar dos estudantes. Observamos que os comunitários buscam se envolver nos trabalhos e nações políticas da escola

Nesse cenário, a participação da comunidade na escola possui uma lógica colaborativa, em que os pais se responsabilizam pelo ensino dos filhos, buscando possuir voz nas tomadas de decisões. Não significa extrapolar a administração escolar, e sim possuir uma participação ativa na defesa dos seus pontos de vista, em conformidade à sua realidade.

Um ensino voltado para cidadania exige uma participação popular nas ações e nas contribuições das decisões para a organização de um contexto educativo. Principalmente em lugares em que os sujeitos lutam por uma Educação diferenciada. Nesse sentido, levam para a escola os seus aspectos culturais, oriundos da condição da vida em comunidade, na qual se (re) inventam para sobreviver em um percurso de protagonismo comunitário (ARROYO, 2013).

Assim, constituem-se, entendendo que necessitam ir além de uma visão conformada, pois, reconhecem-se como sujeitos de direitos, ativos nas lutas pelas causas que defendem. Ao mesmo tempo em que a escola traz a missão de uma constituição educativa junto à comunidade, menciona-se na produção de um ensino de qualidade para a formação cidadã.

Nesse aspecto, podemos contextualizar as questões culturais ou ocultar os interesses dos estudantes ribeirinhos, em favorecimento do estado. Como foi enfatizado, a expressão qualidade, possui diferentes sentidos. Segundo Sacristán (2000), dependendo das concepções do contexto administrativo, a construção

curricular pode ser regulada através de um ensino que expressa qualidade e democracia.

Essa é uma forma de controle para o tipo de conhecimento a ser ensinado e aprendido, o que implica na construção de um “currículo único [...] de qualidade” (ARROYO, 2013, p. 43). Nessa direção, os comunitários intencionam a construção de um ensino em um trabalho coletivo, objetivando uma aprendizagem que não seja urbanista.

Entendemos que essa relação, escola e comunidade, a qual expressa a mútua colaboração e participação, também é um motivo de luta nos territórios rurais, é uma realidade que pode ser entendida, como um meio para a proximidade entre os conhecimentos escolares e as práticas sociais dos estudantes, em um contexto político permeado pelo diálogo (FREIRE, 2019 b).

A participação dos moradores no dia a dia escolar consiste na ideia de contribuir com a potencialização dos saberes locais, questão vinculada à colaboração e à construção desse movimento. Isso está ligado a forma como essas pessoas vêm se construindo como comunidade, sujeitos protagonistas do seu viver. Dessa maneira, foi possível visualizar essa situação em uma fala da Arara Vermelha, a seguir descrita:

[...] a nossa formação sempre foi a partir do mutirão, eu quero dizer do puxirum. Todo mundo se juntava, para o trabalho, para conseguir as nossas melhorias. A nossa caminhada sempre foi comunitária. (ARARA VERMELHA, em entrevista, 2020)

Isso indica um comprometimento com as questões sociais, ou seja, é uma prática comunitária que consiste em manter viva as questões culturais de um grupo, assim como a contínua produção de saberes de forma popular. Conhecimentos que nem sempre são compreendidos, à primeira vista, por pessoas que não são originárias desses territórios.

Desse modo, reduzir a participação dos sujeitos na condição de espectadores pode implicar na luta dos comunitários pelo direito de sua participação no processo de construção educativa. O senso de coletividade está impregnado na forma de viver de quem mora no contexto rural amazônico. Essa prática se faz presente nas diferentes atividades de trabalho, na vida cotidiana, inclusive na Educação formal.

Esses sujeitos possuem um sentimento de pertencimento ao lugar que escolheram para viver, constroem suas territorialidades por meio dos conhecimentos

empíricos e essas experiências necessitam ser incluídas na metodologia escolar (OLIVEIRA, 2016). Nesse percurso, também observamos algumas concepções que evidenciam as tensões, em relação a participação comunitária na escola, a saber.

[...] a nossa participação na escola depende da gestão [...] a gente trabalhava assim, comunidade e escola em parceria. [...]. Se tem a união, [...] a gente consegue mais rápido as coisas, sozinho é mais difícil. [...]. (ARARA VERMELHA, em entrevista, 2020)

A nossa participação não pode ser limitada no ensino da comunidade. A escola é da comunidade, se tem escola é porque tem a comunidade [...]. (ANDORINHA, em entrevista, 2020)

[...] nós viemos de uma cultura de coletividade, então eu tenho isso de ajudar e ter participação [...], a nossa criação foi assim nos puxiruns e no trabalho comunitário. (GARÇA, em entrevista, 2020)

Teve uma época que o nosso trabalho com a escola cresceu e desenvolveu por causa dessa parceria. Eu me senti apoiado, à vontade para colaborar, havia uma valorização dos nossos saberes. [...]. Antes o trabalho era de modo geral sobre o ambiente, entre a escola e a comunidade [...]. (GAVIÃO REAL, em entrevista, 2020)

A aproximação nesses relatos indica a reivindicação de uma participação mais efetiva na escola. Ao mesmo tempo, essas falas expressam lembranças passadas, de um tempo em que essa parceria entre a escola e a comunidade era mais constante. Na construção do processo histórico desses comunitários, observamos que a sua participação não se limita em apenas concordar com as práticas de ensino trazidas para a localidade, pois, faz parte da sua formação social, também, contribuir com a escola e compartilhando os saberes tradicionais da localidade.

Essas pessoas aprenderam com seus pais a participarem das tomadas de decisões, como protagonistas de suas histórias de lutas, pelo seu local de vida e a perfil de escola inserida nesse contexto. Convém dizer que essa forma de participação pode ser compreendida como um ato político, pois a cada movimento em defesa dos sua foram de vida, afirmam-se a sua relação entre si e o meio. Segundo Freire (2019), é nesse movimento que os sujeitos se constroem e reconstroem, transformando os seus espaços em uma trajetória de luta pela sua emancipação. Assim, escrevem as suas histórias em meio a sua opressão e libertação.

Entre as falas dos sujeitos, verificamos as variações e suas significações. A Arara Vermelha e a Garça evidenciam que a parceria entre a escola e a comunidade contribui com a prática da coletividade, como também por meio do trabalho

comunitário, haja vista que é mais fácil conquistar as melhorias para o local. Também é destacado que a participação dos comunitários na escola despende da gestão. Convém esclarecer que não estamos nos reportando à atual gestão escolar, porque nos direcionamos sobre isso de forma mais geral.

Em outras palavras, as concepções que uma gestão escolar possui, sobre Educação e Currículo, pode determinar o tipo de interação entre escola e comunidade, podendo ser uma relação popular ou conservadora. Essa é uma questão preocupante nas comunidades, nas quais a visão de escola vincula-se a formação social direcionada para a vida no Campo. A gestão, os professores e os comunitários formam a escola, a qual constitui a formação da sociedade local, no sentido de uma construção curricular crítica ou não.

Segundo Noronha (2006), em um movimento de busca para construção do conhecimento, a escola pode contribuir com a realidade dos estudantes. Para isso, a participação da comunidade é necessária, principalmente nas localidades ribeirinhas, em que a prática social é pautada na partilha dos interesses coletivos. Mas, a fim de que essa prática possa ser limitada, essa questão foi destacada na fala da Andorinha, ao enfatizar sobre uma participação que não fosse reduzida, porque a escola é da comunidade.

Esses relatos dos comunitários refletem o anseio de uma participação mais eletiva na escola, pois entendem que é lá que as crianças começam a formação cidadã. Esses sujeitos não querem apenas concordar com as organizações educativas, como protagonistas de seu território, em que são acostumados a participarem, colaborando com as questões que fazem parte do seu dia a dia.

Em relação à expressão da escola pertencer à comunidade, de fato, a lógica de construção dessa instituição indica um processo histórico, no qual se evidencia que o seu surgimento foi por meio das lutas dos comunitários, por um ensino voltado para a sua realidade. Isso configura uma importante conquista da organização comunitária, a partir da qual a escola surge dos movimentos populares, por isso ela é do povo, é pública, e isso também inclui os professores e demais profissionais que chegam e se dedicam ao ensino na comunidade.

Nessa perspectiva, é um espaço sociopolítico, no qual, além da comunidade escolar, outros sujeitos e instituições se engajam na defesa de suas causas particulares, deixando-a com um aspecto popular. Nesse caso, a instituição de ensino

é uma organização política e cultural, que propicia a formação da consciência, visando a atuação social (NORONHA, 2006).

Esse entendimento sobre o papel social da escola coincide com a ideia de participação defendida pelo Gavião Real, ao destacar sobre a socialização dos conhecimentos da construídos na comunidade. Isto é, interpreta-se que não é isolada da vida, pois é a partir da parceria com a comunidade que os conhecimentos construídos na prática comunitária serão socializados, essa é uma ação que ocasiona na valorização dos sabres locais. Experiência que foi vivenciada por esse sujeito, ainda mais ao relatar sobre as palestras que fazia âmbito escolar, sobretudo acerca dos quelônios

Como foi evidenciado, a ausência do diálogo entre a escola e a comunidade implica nas tensões, o que pode ocasionar no distanciamento do ensino. Nesse sentido, em relação aos modos de vida que acontecem entre as águas e as florestas, observamos que uma organização escolar distante das peculiaridades ribeirinhas não desperta o interesse dos sujeitos. Uma questão que corrobora com isso, é a questão de o docente não ser originário da comunidade.

Segundo Vasconcelos (2017), é comum nessas localidades, os profissionais serem oriundos dos centros urbanos, por essa razão não conhecem de forma mais aprofundada as tradições da vida do lugar. Além dos conflitos e das experiências, levamos em nossas bagagens inúmeras orientações pedagógicas para um local desconhecido.

A esse respeito, a autora destaca a necessidade de entender os territórios ribeirinhos, visando a valorização dos modos de vida nessas localidades, essa é uma forma de aprendermos diferentes processos de ensinar, em locais, onde a vivência é diversificada. É também um meio para compreender e superar com a ajuda dos comunitários, bem como as precariedades encontradas nas escolas, às margens das águas.

Observamos, a partir dos relatos do comunitários, a importância dos elementos culturais construídos na comunidade, por isso esses sujeitos possuem uma tradição de estar engajados nas ações da escola. Isto é, consideram importante manter essa prática de defesa as suas peculiaridades, porque consiste na preservação dos saberes e desses modos de vida. Essa tem sido a luta dos movimentos sociais e populares que defendem a Educação do Campo.

Para Caldart (2009), um ensino no e do Campo, vinculado ao trabalho de homens e mulheres que vivem nas águas, na terra e nas florestas, precisa considerar a realidade e as relações sociais que se estabelecem nesses territórios. Em outras palavras, uma prática educativa construída com os sujeitos consiste na interação entre a escola e a comunidade, isso é de extrema importância para a formação social dos estudantes do Campo.

Nesse sentido, compreendemos que se faz necessário contestar as relações de forças autoritárias e conservadoras que perpassam na constituição curricular dessas escolas, ou seja, no sentido de contribuir com uma prática docente que fale a linguagem dos sujeitos dos contextos rural. Assim, há, de fato, a possibilidade para se construir uma Educação popular, nesses territórios de diversidades.

A participação dos comunitários, nesse contexto, não configura apenas na obrigatoriedade com a vida escolar dos estudantes, é uma concepção que vai além dos assuntos pedagógicos. É uma troca de saberes e quando isso não ocorre, implica na luta dos comunitários pela participação colaborativa no âmbito escolar. Segundo Arroyo (2013), as lutas nas escolas e pelas escolas estão relacionadas à afirmação do homem, como sujeitos coletivos em um campo de disputas.

O movimento entre essas duas instituições fortalece o vínculo das relações sociais e da articulação dos conhecimentos empíricos e científicos, possibilitando na mútua participação da comunidade escolar. Isso contribui com os encaminhamentos para a prática no ensino em uma lógica popular. Para ampliar a compressão sobre a prática no Ensino de Ciências na construção curricular, mediante a realidade de contexto rural, apresentamos no quadro 16, as evidências sobre essa constituição na escola em estudo.

Quadro 16 - A prática no Ensino de Ciências na Escola Seringueira do Amazonas

| Gestor/Coordenador e Professor | |
|--|--|
| Uirapuru | Beija-flor |
| Nós temos a SEMED, [...] que direciona como a escola deve trabalhar, ela nos passa a orientação e aqui nos sentamos com os professores [...] para passar a melhor maneira de trabalharem [...]. Infelizmente esse ano não podemos fazer isso, devido à pandemia, mas em breve estaremos fazendo novamente [...]. Nós realizamos um projeto sobre as plantas medicinais em 2018, [...] foram englobados nesse estudo os pais, a comunidade e a própria SEMED. | Nós recebemos uma proposta curricular e tentamos utilizar o que tem no cotidiano da escola. [...] dentro da Educação do Campo [...] eu levo os alunos para fora, mas antes trabalho dentro da sala com vídeo e pequenas palestras [...]. Dentro da minha metodologia, procuro seguir o que BNCC pede e os alunos têm para oferecer [...]. Antes nós organizávamos um projeto sobre as plantas medicinais, nós buscávamos utilizar os conhecimentos dos alunos, dos seus pais e seus avós [...]. Com a pandemia não deu para voltar com |

| esse projeto [...], ficamos trabalhando com o Projeto das Ondas do Rádio junto à SEMED. | | |
|--|---|--|
| Comunitários | | |
| Andorinha | Garça | Arara vermelha |
| A escola tinha um projeto sobre as plantas medicinais [...]. Os alunos aprenderam sobre o plantio [...]. Tudo isso faz parte da escola. Aqui era para ter vários projetos, [...] teve [...] o pé-de-pincha, o projeto de sementes arbóreas [...], esse lago tinha um projeto do Meio Ambiente isso envolvia os comunitários e a escola [...] | [...] os alunos gostavam muito de participar de um projeto de Ciências sobre as plantas [...]. No livro eles tem mais dificuldades, essas atividades com projetos que envolvem a natureza são a nossa cultura. | Antes [...] quando era a limpeza do lago, todos participavam [...]. O lixo era pesado para ver quantos quilos conseguiam juntar, é mais entusiasmo nas atividades no Meio Ambiente. [...] No último projeto sobre as plantas, eu percebi que os alunos ficavam alegres em sair com os professores para fazer atividades da nossa vivência, como a colheita e os saberes sobre essas plantas [...]. |
| Araponga-da-amazônia | Bem-te-vi | Gavião real |
| Na escola já foram realizados muitos projetos, faz uns dois anos que teve umas atividades sobre as plantas medicinais [...]. Os estudantes faziam mudas em casa e levavam pra escola. [...] pesquisavam sobre essas plantas [...] para explicar na sala de aula. | [...] teve um tempo que a escola tinha vários projetos: o Pé-de-Pincha, arborização da margem do lago do Miriti que trabalhava o reflorestamento e a Feira de Ciências com a plantas medicinais. Os meus filhos [...] sentem até falta porque parou. Isso diminuiu número de alunos por causa da divisão da escola [...]. | Quando eram realizados os projetos da comunidade que envolviam todos, era uma alegria. Todos participavam na prática, principalmente, quando envolvia o Meio Ambiente. |

Fonte: Dados coletados nas entrevistas. Org.: SOUZA, Sílvia Pantoja, (2020).

As falas do Uirapuru e Beija-flor destacam que o ensino na escola em estudo, é direcionado pela proposta curricular, a qual é organizada e alicerçada por meio da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, através da Secretaria Municipal de Educação, SEMED. É importante dizer que as propostas curriculares e demais orientações que chegam às instituições educacionais, em algumas situações, são vistas como um elemento de ensino a serem reproduzidos. Em suma, são as confundidas como Currículo.

A forma como conduzimos esse conjunto de informações depende do nosso entendimento, ou reproduzimos esses tipos de conhecimento, ou buscamos utilizar essas orientações, enfatizando como ponto para o trabalho docente, considerando a realidade dos estudantes, não por um momento, mas constantemente. À reprodução de determinadas questões, acaba levando para um campo de contradição no ensino nas comunidades rurais.

De um lado, carregamos conosco ideologias conservadoras, as quais foram construídas entre as estruturas sociais por meio de esquemas estruturantes (BOURDIEU, 2004). Do outro lado, nos encontramos, muitas vezes, em determinadas circunstâncias que exigem uma atuação com mais autonomia e nessas trajetórias é estabelecida a necessidade de um olhar crítico sobre a nossa prática.

Os contextos, nos quais trabalhamos, sobretudo os ribeirinhos, levam-nos a buscar as possibilidades, em razão das realidades diferenciadas. Observamos isso na narrativa do Uirapuru ao relatar que as orientações que chegam à escola são repassadas aos professores, no sentido de organizarem a suas práticas e dentre esse relato, há uma perspectiva de que o ensino possa abranger as questões externas da escola. Isso porque, nas andanças em comunidades do contexto rural, esses profissionais observam que a lógica de ensino nessas localidades não se restringe à sala de aula.

É na relação com o meio que os estudantes tecem seus saberes, na compreensão das manifestações da natureza e no contato com as práticas agrícolas (SOUZA, 2013) e (OLIVEIRA, 2016). Essa perspectiva de ir além da sala de aula converge com a fala da Garça, a qual destaca que a prática mais aproximada da cultura local são os projetos que envolvem Meio Ambiente.

Com a ideia que busca seguir a BNCC para fundamentar o seu trabalho docente, o Beija-flor relata que tenta utilizar os elementos do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo que apresenta uma prática que reproduz um modelo de ensino, demonstra preocupação de aproveitar as experiências dos estudantes na sala de aula. Questão própria da Educação do Campo, qual é enfatizada por esse sujeito. Nesse percurso, esses profissionais buscam a maneira que consideram melhor, ou seja, para a organização do ensino, como diz o Uirapuru. Assim, buscam olhar para o cotidiano dos estudantes, como ressalta o Beija-flor.

Contudo, na fala dos comunitários, percebemos que, em um determinado momento, essa instituição vem se distanciando dos projetos da sua realidade. Isso significa se distanciar da comunidade. Um ensino nessa lógica pode estar considerando mais a contextualização do conteúdo, pelo conteúdo. Essa é uma realidade, na qual não se considera formação cidadã dos estudantes, o seu modo de vida e sobretudo o seu tempo de aprendizagem.

Em outras palavras, isso pode ser oriundo de um comportamento docente preocupado em executar tarefas. Essas questões extrapolam o nosso querer e o fato

de não compreendermos os processos que envolvem a constituição educativa ao nosso entorno, porque nos leva a contribuir com um Currículo engessado que fortalece as práticas conteudista (SACRISTAN, 2000).

Nesse sentido, a forma como os sujeitos que trabalham na escola se expressam, configura um ensino permeado pela reprodução de informações, pois as orientações curriculares trazidas para essa escola são entendidas com um caminho a ser seguido. Como enfatizamos, as questões que chegam à escola podem ser vistas como orientações. A forma como serão contextualizadas e direcionadas, vai depender da interpretação e da reflexão da equipe escolar.

Nesse percurso de pesquisa, entendemos que os documentos curriculares que chegam às escolas são o ponto de partida para a organização da prática pedagógica. Isso vislumbra prática das reflexões coletivas, movimento que precede o planejamento do ensino. Nessa dinâmica, faz-se necessário olhar as peculiaridades dos estudantes e inseri-las na organização educativa, para que sejam contextualizadas na sala de aula de forma afetiva e constante.

Quando as orientações educativas soam como lógicas definidas, a perspectiva de ensino em determinadas situações pode ocorrer descontextualizada da realidade dos sujeitos. Em razão disso, também surge o movimento das resistências à essa forma de ensinar. Isto é, ocorre as construções das dinâmicas do Currículo Oculto.

Segundo Silva (2010), apesar de não fazer parte do Currículo Escolar, o Currículo Oculto se encontra de forma implícita no dia a dia da escola, através da manifestação da aprendizagem dos estudantes. Essa dinâmica é constituída por valores peculiares, defendidos pelos grupos sociais, a partir da maneira como se relacionam como gênero, sexualidade, raça, visão de mundo e outros.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. (SILVA, 2010, p 78)

Nesse movimento, manifestam-se sentimentos vinculados às expressões cotidianas dos sujeitos e, em determinadas situações, essas manifestações vão de encontro as estruturas conservadoras, principalmente nos territórios ribeirinhos. Devido as diferentes lógicas da vida, os comunitários passaram a questionar as

formas e métodos de ensino. Quando isso ocorre, faz-se necessário saber lidar com as adversidades nesses contextos.

Essas experiências não aparecem nas organizações escolares, o que denomina o Currículo como oculto. Todavia, com um olhar reflexivo, podemos entender que as questões de ensino precisam ser pensadas frente as manifestações históricas, geográficas e econômicas de um grupo social. Isso, pode nos levar a construção de uma Currículo dinâmico e reflexivo, a partir do Ensino de Ciências. Significa uma possível evolução no campo da prática docente e na formação dos estudantes.

O ensino não se limita aos conteúdos escolares, pode ultrapassar todas as estruturas de uma escola, abrangendo os contextos socioeconômico. Para isso, o caminho para a prática docente necessita ser no aspecto das problematizações das questões sociais. Para Arroyo (2013, p. 104), “o Currículo é um campo em movimento, em reorientação é um avanço”, é uma constante construção, na qual as disputas abarcam diferentes questões, como, por exemplo: a condução das práticas educativas, a escola, os tipos de conhecimentos, os professores e os estudantes.

Nesse percurso conflituoso, verificamos a ideia de articulação das questões cotidianas dos estudantes aos conteúdos da proposta curricular, defendida pelo Beija-flor. É importante que isso seja constante na sala de aula, pois, a promoção da aprendizagem na realidade do Campo consiste na construção da prática no Ensino de Ciências, como meio para a produção os saberes vinculados à vivência dos estudantes. A partir de uma realidade assim, podem aprender Ciências, Matemática e as outras áreas de conhecimento de forma crítica (OLIVEIRA, 2016).

Essa autora convalida as concepções dos comunitários, quando expressam de diferentes formas e com saudosismo que as práticas no Ensino de Ciências podem ocorrer por meio dos projetos. Esses sujeitos destacam as atividades que eram articuladas ao cotidiano dos estudantes, as quais enfatizavam a Educação Ambiental, com a possibilidade de um aprendizado nas diferentes áreas do conhecimento. Entre esses relatos, percebemos que essa estratégia se aproxima das perspectivas de desenvolvimento sociocultural para a vida ribeirinha.

O Projeto Político Pedagógico da escola em estudo, no “Item Projetos”, também destaca a valorização do trabalho escolar por meio dos projetos que abordam a realidade dos estudantes, questão que foi identificada nas narrativas dos comunitários, ao falarem que o ensino evidenciava os elementos culturais, valorizando

as questões da natureza. A seguir, apresentamos um trecho desse documento, em relação aos projetos que existiram no local.

Projeto Pé-de-Pincha, Projeto Reflorestamento, Projeto Soletrar ainda é aprender; Projeto Animais em Extinção, Projeto Uma educação de Qualidade e Feira de Ciência. Os projetos desenvolvidos nesta Instituição contemplam em sua maioria o meio natural [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO - PPP da Escola Seringueira do Amazonas, 2016, p. 12)

Nesse item, visualizamos os projetos que eram evidenciados na escola Seringueira do Amazonas, os quais destacavam as questões culturais construídas pelos sujeitos da comunidade. A partir das narrativas dos comunitários, entendemos que esses projetos foram paralisados antes da pandemia. Percebemos, também, nos relatos dos profissionais da escola, que havia a possibilidade de retomar com a prática de projeto, mas devido à paralização das aulas, em razão do isolamento social, não foi possível.

Verificamos que esse tipo de metodologia traz à tona atividades vinculadas à natureza, assim pode ser constituída uma aprendizagem que agregue os conhecimentos científicos e populares. Nesses contextos, os homens e as mulheres que vivem entres as águas e nas florestas, constituem seus saberes culturais e assim repassam aos seus filhos. Desde de cedo, as crianças desses territórios aprendem a lógica da vivência ribeirinha, pois as suas brincadeiras são em volta do trabalho comunitário dos seus pais.

Uma organização educativa assim dá continuidade de forma científica nos saberes construídos em comunidade. Segundo Oliveira (2016), os saberes produzidos a partir da agricultura familiar, possibilitam a construção do dia a dia da vida no Campo e essa cultura passa a fazer parte da escola. Nesse sentido, podem emergir os meios para uma construção curricular em consonância com o local.

No percurso dos diálogos com os sujeitos da pesquisa, foi evidenciado a realização de um projeto que envolve o Meio Ambiente e os saberes empíricos construídos na comunidade, por meio das Plantas Medicinais, mencionado pelo Uirapuru, Beija-flor, Andorinha, Araponga-da-amazônia e pela Arara vermelha.

O trabalho com a plantas medicinais são relevantes para a prática no Ensino de Ciências, em uma realidade no contexto rural. Além da probabilidade de se trabalhar nas diferentes áreas de conhecimento, o ponto de partida para a prática docente pode ser os saberes tradicionais constituídos sobre esse assunto.

Segundo Bruce e Costa (2019), esses tipos de conhecimento são herdados das gerações anteriores, dos sujeitos antigos que possuíam um amplo conhecimento cultural, mas esses saberes nem sempre são valorizados no Currículo da escola. Isto é, compreendemos que eles podem ser vistos como estratégias de ensino momentâneas.

Sobre esse projeto, segundo o Uirapuru e a Seringueira, a sua realização ocorreu no ano de 2018. Verificamos que ocorreu em uma proporção de menos tempo, em relação ao Projeto Pé-de-Pincha. Evento que foi bastante citado pelos comunitários, organizado com uma demanda maior em relação aos números de ações escolares e sociais, assim como demandou uma maior quantidade de pessoas e entidades envolvidas.

O Projeto Pé-de-Pincha é uma forma de preservação de quelônios, apoiado pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente, IBAMA, é feito todo o processo desde as covas dos ovos, que são identificadas e monitoradas por um tempo, depois são levados para tanque, onde permanecem até chegar o momento de devolver para a natureza, que é quando acontece a soltura dos quelônios no lago. (GAVIÃO REAL, em entrevista, 2020)

Verificamos nessa fala que, por meio da realização desse projeto, foram construídos conhecimentos com a ajuda técnica do IBAMA e com a contribuição das universidades, como foi evidenciado por esse sujeito anteriormente. Essa realização configura-se como uma prática que é peculiar às margens das águas. Por isso, no PPP da escola, foi pensado na realização desses Projetos Ambientais, junto a comunidade, pois o processo histórico dos moradores da comunidade em estudo é vinculado às questões ambientais. Nesses movimentos, os sujeitos constroem os conhecimentos a partir das suas experiências sociais (FREIRE, 2019 a).

O ponto comum entre as concepções dos sujeitos e o PPP é a necessidade de uma estratégia de ensino pertinente às peculiaridades da comunidade e os projetos socioculturais, porque interpretamos que podem ocasionar isso. Percebemos que a descontinuidade da prática educativa, nesse aspecto, gerou o descontentamento dos comunitários, porque essa prática pode viabilizar uma maior aproximação entre a escola e a comunidade. Essas experiências foram vivenciadas pelos comunitários nos tempos anteriores, lembrados com uma carga de saudades.

Considerando a data da realização desse último projeto, é importante ressaltar que escola continuou realizando as ações escolares, talvez não como a comunidade

esperava. Existem diferentes fatores que implicam nessa realidade, um deles é a gestão escolar, direcionada por um Sistema Educacional, imbuído de ações educativas que nem sempre convergem com as necessidades das comunidades.

Em outras palavras, as ações educacionais podem ser articuladas às peculiaridades dos sujeitos, ou podem ser apenas reproduzidas, isso vai depender da concepção que perpassa a condução escolar, podendo constituir ou não um ensino significativo para os estudantes. Entendemos que a prática da reprodução, além de consistir nas tensões entre a escola e a comunidade, também configura um ensino fechado ao campo do conhecimento escolar.

Segundo Arroyo (2013, p. 38), “Quando os Currículos se fecham [...] terminam presos em conhecimentos superados, passados da data [...]”. Uma construção curricular sem movimento, ou seja, fixa, não olha para as potencialidades que o contexto da escola possui. Outro fator a ser destacado é a paralização das aulas presenciais, em 2020. As atividades escolares iniciaram e paralisaram em razão da pandemia, realidade que limitou os estudantes às orientações pedagógicas através do rádio.

Essa questão foi mencionada pelo Beija-flor, ao destacar que os estudantes passaram a serem atendidos através de um projeto idealizado pela SEMED, o qual foi denominado, “Aprendendo em casa pelas Ondas do Rádio”¹². A partir de ação, compreendemos que a forma como o ano letivo escolar é organizado vai depender dos recursos que a escola possui, da inter-relação entre a gestão escolar e a coordenação da comunidade e dos meios que o estado proporciona aos profissionais em educação.

Nesse contexto, é importante a forma como o Projeto Político Pedagógico é visto. Se por traz desse documento há a participação popular e, sobretudo, se há a preocupação em avaliá-lo e atualizá-lo, para que seja um mecanismo com a função efetiva na construção curricular da escola, de um lado, por outro, pode tornar-se uma produção escolar engavetada.

Quando a escola consegue alinhar os seus objetivos aos interesses dos estudantes, pode ocorrer o diálogo com os saberes constituídos na comunidade. Pode

¹² O projeto “Aprendendo em Casa pelas das Ondas do Rádio” é uma estratégia educativa criada pela Secretaria Municipal de Educação de Parintins, para dar continuidade ao ensino dos estudantes parintinense nesse período de paralização das aulas presenciais. Por meio do rádio e através de uma equipe multidisciplinar, a SEMED buscou alcançar os estudantes dos lugares mais longínquos da rede municipal (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED/PIN).

ser promovido um ensino científico que dê continuidade aos ensinamentos comunitários. Uma prática educativa que não considera essas questões locais, não soa como interessante para os sujeitos. São com os pais que os estudantes aprendem os segredos da localidade e da natureza (SOUZA, 2013), pois é nessa troca de conhecimentos com os comunitários que a instituição educacional pode inserir a realidade local nos planejamentos escolares.

Nessa direção, a prática no Ensino de Ciências pode corroborar com uma construção curricular, na qual se destacam as questões que envolvem o Meio Ambiente. A esse respeito, Bruce e Costa, (2019) trazem reflexões que enfatizam as possibilidades de se pensar em um Ensino de Ciências, a partir dos saberes tradicionais. Esse é um caminho para a promoção de uma aprendizagem que produza os saberes necessários, para os sujeitos enfrentarem as questões que emergem nos espaços entre as águas e as floretas.

Para isso, o conhecimento científico precisa estar articulado ao modo de vida do local, onde a escola está inserida, visando a possibilidade de uma aprendizagem que expresse relevância para os sujeitos do Campo. Quando o ensino nas escolas ribeirinhas possui esse movimento, ao mesmo tempo que ensinamos, aprendemos. Isto é, dentro das possibilidades que nos é proposta, organizamo-nos para ensinar os estudantes das comunidades rurais e com eles aprendemos sobre a vivência nesses lugares, sobre a natureza e sobre as lutas populares que ocorrem em razão de um ideal coletivo.

Os sujeitos dessas localidades possuem propriedade sobre o seu contexto. Trazemos algumas memórias de uma das pesquisadoras, quando pisou pela primeira vez como professora em uma comunidade ribeirinha. Ao chegar lá, sobreveio o sentimento de receio e conflitos diante de uma local, no qual a forma de vida é diferente. Com efeito, a cada movimento, buscávamos o auxílio dos comunitários, pois só eles conheciam os enigmas do lugar.

Essa forma de diálogo com os comunitários foram experiências fundamentais, pois, na ida para outras localidades do contexto rural, os saberes socializados serviram para construir experiências sobre as formas de vida nesses territórios. Ainda assim, houve a necessidade de ampliação de informações, a esse respeito do ensino nessas localidades, pois cada comunidade possui as suas peculiaridades.

A prática do trabalho docente nas comunidades ribeirinhas está ligada à forma de como os sujeitos interagem com os elementos ao seu entorno. Os homens e as

mulheres que vivem às margens dos rios se organizam conforme seu espaço e no tempo do extrativismo, da pesca, da plantação e da colheita, em uma dinâmica com a enchente e com a vazante das águas (SOUZA, 2013; VASCONCELOS, 2017).

Esses sujeitos sabem o tempo de cada fenômeno natural, principalmente, a enchente e a vazante, as quais influenciam na rotina diária. Essas experiências proporcionam os saberes, que consistem na leitura da intensidade desses momentos, ou seja, é percebido quando a enchente e a vazante podem ser grandes. Por meio disso, buscam meios para as suas organizações cotidianas, adaptando-se à soberania da natureza.

A natureza fala com agente, por isso o nosso trabalho é conforme o período dela. Tem o tempo da chuva, tudo que você planta nasce [...], por isso é importante cuidar da terra. Tem o período da seca, é quando preparamos o roçado, quando a chuva vem, começa a germinar as sementes plantadas, [...] a natureza ajuda nessas atividades. Mas quando não cuidamos da natureza tem o desequilíbrio com a enchente e a seca grande. Essa é a ciência que a gente aprende [...], é a ciência dos nossos antepassados. (ANDORINHA, em entrevista, 2020)

A partir dessa fala, entendemos que o homem amazônico dos territórios rurais mantém uma relação de proximidade com a natureza. Seus recursos naturais e seus ecossistemas são saberes da terra e do trabalho na lavoura, isso caracteriza a produção de sua existência, portanto é um fato que precisa fazer parte do Currículo das escolas ribeirinhas. É um trajeto que pode romper com o padrão urbanístico nas escolas do contexto rural.

Essa expressão da Andorinha confirma o que abordamos neste texto, pois os sujeitos desse território se constituem como parte integrante da natureza. Devido à escola fazer parte de uma comunidade com o aspecto de terra firme, esses sujeitos sofrem com a vazante, pois precisam da água para as suas necessidades diária e para facilitar a locomoção no caminho das águas, sobretudo para ir a outros lugares e para a prática da pesca.

Segundo Souza (2013, p. 50), “a lógica está no tempo de observação entre o período chuvoso, a concentração e a retenção de água no período da vazante, não sendo um fator determinante ou limitante, mas uma forma de estar sempre prevenido”. Diante da realidade apresentada pela Andorinha, percebemos a importância do Projeto de Arborização das margens do lago do Miriti, citado pelo Bem-te-vi, isso não

é só um meio para acumular conhecimentos, é, sobretudo, a preservação das diferentes formas de vida.

Nesse sentido, o ensino nas escolas do Campo necessita estar em sintonia com o meio (OLIVEIRA, 2016), visando, assim, uma leitura reflexiva sobre os fenômenos da natureza. Esse processo faz parte da identidade desses sujeitos, por isso há uma preocupação com a preservação do meio natural. São questões sociais que determinam a organização dos movimentos sociais e populares, os quais defendem os modos de vida e a preservação do bioma.

Entendemos que esses fatos podem ser o ponto de partida para trabalhar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, através do Ensino de Ciência, tornando o espaço dos estudantes em um laboratório natural. Isso destaca a fala da Araponga-da-amazônia, ao evidenciar sobre a construção de uma chocadeira ou berçário para criação de quelônios. A partir das experiências vivenciadas na Escola, quando funcionava o Projeto Pé-de-Pincha, foi construindo no seu terreno essa estrutura para a preservação e produção dos quelônios.

[...] como mãe eu vejo que os meus filhos têm um sonho de fazer uma chocadeira para a soltura de quelônios, porque não é só pegar o tracajá. Daqui mais uns anos não vão mais existir, só por fotos, [...] nós já temos um começo desse sonho [...]. (Araponga-da-amazônia, em entrevista, 2020)

Além dessa fala, foi possível presenciar esses fatos, os quais consideramos importante mencionar, pela forma como esses pais apoiam seus filhos na continuação dos saberes das práticas comunitárias. Isso está ligado à preservação desses animais e à sobrevivência desses sujeitos. Na figura 17, apresentamos a imagem do berçário para criação dos quelônios e na figura 18 está o tanque de crescimento dos quelônios.

Figura 17 - Berçário para criação dos quelônios



Fonte: SOUZA, Silvia Pantoja, 2020.

Figura 18 - Tanque de crescimento dos quelônios



Fonte: SOUZA, Silvia Pantoja, 2020.

Essa prática é comum em algumas localidades rurais do Município de Parintins, pois simboliza os costumes dos sujeitos que vivem entre as águas e as florestas. Como foi mencionado, não é limitada à preservação dos animais em extinção é, sobretudo, a preservação da vida dos sujeitos. Consideramos relevante trazer uma fala do Gavião Real relacionada ao surgimento dos projetos socioculturais na comunidade, a saber:

Um dia [...] passamos quase o dia todo para pegar uma comida. Eu fiquei com aquilo, poxa acho que alguém tem que fazer alguma coisa [...], conversando e decidimos criar um acordo de pesca [...]. A ideia do projeto surgiu nesse dia, [...] pelo nosso sofrimento veio a vontade de querer fazer alguma coisa. [...] fomos tentando fazer as parcerias. Até que conseguimos levar para uma reunião, onde foi criado o acordo de pesca. O gerente do IBAMA veio e deu suporte para comunidade na realização desse projeto, as universidades, também, contribuíram [...]. (GAVIÃO REAL, em entrevista, 2020)

Compreendemos a origem do Projeto Pé-de-Pincha na comunidade. Além disso, entendemos que através desse movimento surgiram outros projetos ambientais. São dinâmicas ligadas às condições de vida desses sujeitos, as quais atendem as necessidades desse grupo social. Por isso, destacamos a pertinência de uma prática de ensino articulada à peculiaridade local.

Uma prática distante da realidade pode levar a futura geração a perder a habilidade de relação com a natureza, podendo se intensificar o desequilíbrio da natureza, questão destacada pela Garça. Segundo Souza (2013, p. 79), a vida nos contextos rurais da Amazônia é uma constante troca entre o homem e o ambiente, assim esses sujeitos buscam manter uma relação de equilíbrio em seu espaço de vivência e nessa interação defendem a natureza “[...] por saber que a vida das florestas e das águas depende da conservação da região[...]”.

Essa relação influencia na construção dos seus saberes e das suas ações, em querer preservar o meio natural, para a preservação da vida humana de hoje e de amanhã. É nesse movimento que os sujeitos constroem a sua cultura, a qual perpassa por gerações, portanto, é pertinente que esses conhecimentos façam parte da vida escolar de seus filhos.

A cultura construída na relação com a natureza tem como base os saberes que atravessaram o tempo, desde quando o homem começou a utilizar os elementos naturais para a sua sobrevivência (CHASSOT, 2008). Quando os aspectos culturais de uma comunidade não fazem parte do Currículo da escola, o ensino não é útil para aquela vida que se constrói nos contextos rurais. O sentido da caminhada entre a escola e a comunidade passa ter rumos diferentes.

Segundo Caldart (2009), a Educação nessas escolas só tem sentido para os estudantes, se estiver articulada aos projetos de desenvolvimento do contexto. Para Sacristán (2000), a cultura determinada em um lugar ou para um grupo social,

depende dos saberes que a escola torna possível, podendo ocorrer o condicionamento ou a problematização da realidade.

À medida que a escola deixa de olhar para a realidade da comunidade, mais poderá ser concretizada nos territórios rurais, a lógica da cidade. Isto porque, historicamente, o sistema escolar foi construído em uma perspectiva urbana (ARROYO, 2013). Essa questão implica nas dificuldades, tanto para os estudantes, quanto para os professores, porque se encontra vinculada às orientações pedagógicas, às condições de trabalho e às formações possibilitadas a esses docentes.

Em outras narrativas dos sujeitos da escola, são perceptíveis as distintas dificuldades para a prática no Ensino de Ciências. Entre as perspectivas de tentarem proporcionar um ensino que dialogue com o cotidiano dos estudantes, esses profissionais se depararam em meio aos problemas construídos historicamente nessa escola.

Devido à delimitação das Escolas do Campo [...] o professor usa muito o quadro e o livro didático. [...] nós não temos laboratório de Ciências ou o professor é dinâmico proporcionando outras maneiras de ensinar, ou ele continua com as aulas tradicionais. (UIRAPURU em entrevista, 2020)

Dentro da escola existem poucos recursos, pois não temos um laboratório adequado para trabalhar a Ciência [...] não tem muitos materiais para usar nas aulas do Ensino de Ciências. (BEIJA-FLOR em entrevista, 2020)

Nessas narrativas, visualizamos que a falta de recursos didáticos na escola pode interferir na prática educativa. Essa tem sido uma realidade vivenciada por alguns professores nas Escolas do Campo. A caracterização dos contextos rurais como lugar de atraso, implicou na precariedade dessas instituições (CALDART, 2009). Por outro lado, esses territórios são permeados pelas diversidades culturais, naturais e históricas, questões que podem enriquecer a construção curricular por meio da sua articulação à prática pedagógica.

Convém dizer que isso não anula a responsabilidade do Estado, sobretudo em proporcionar melhores condições para essas escolas. É importante destacar que as estruturas físicas e materiais das escolas do contexto rural, também são pautas das lutas comunitárias. Nessas lutas, esse movimento busca viabilização de um ensino além da estrutura física, na qual a organização educativa possa expressar modo de vida no Campo.

O caminho para essa questão significa tornar visível, no espaço escolar, as expressões culturais dos sujeitos. A LDB nº 9.394/96, estabelece a vinculação da Educação ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996). As orientações educacionais da atualidade são pautadas nessa Lei. Para isso, faz-se necessário buscar, questionar e compreender o processo histórico dessas questões normativas, os interesses que direcionam a aprendizagem e o seu processo histórico.

A ideia é buscar entender historicamente as mudanças educacionais e a origem das comunidades, para que o ensino nas escolas ribeirinhas seja conectado às condições de vida dos povos que vivem entre as águas e as florestas, pois a realidade da sala de aula não pode ser contraditória à cultura da localidade.

Não é tão fácil buscar dar uma maior significação ao ensino nos lugares diferenciados, isto é, mesmo com todos os esforços, nem sempre conseguimos atender as necessidades dos estudantes desses espaços. Observamos isso na interação com os participantes da pesquisa, principalmente com os sujeitos que trabalham na escola, pois as nossas dificuldades e a nossa falta de compressão sobre as lógicas do Campo, muitas vezes, são oriundas dos processos de formações, os quais nem sempre possibilitam uma reflexão mais ampliada sobre essas realidades (VASCONCELOS, 2017).

Isso destaca a necessidade de uma formação social, pautada nas concepções científicas, na qual o ponto de partida seja as questões sociais dos sujeitos do Campo. Visto que a realidade em que vivem torna-os protagonistas das suas histórias nesses campos de disputas. Assim, constituem-se pelas práticas comunitárias em territórios ribeirinhos.

Mesmo com as Leis que direcionam o ensino formal nessas localidades, em certas circunstâncias, nos encontramos transferindo determinadas atitudes, as quais foram produzidas socialmente em nós por meio do *habitus* (BOURDEIU, 2004). Falamos da reprodução de modelos de ensino prontos, prática que precisa ser problematizada. Por isso, buscamos compreender a construção curricular na escola Seringueira do Amazonas, para entender as possibilidades da integração dos conhecimentos produzidos na comunidade, relacionado às organizações pedagógicas.

Noronha (2006) diz que a articulação do ensino às práticas sociais dos sujeitos pode viabilizar a construção hegemônica das classes trabalhadoras. É preciso valorizar as especificidades do local. A fragmentação entre as experiências sociais e

o conhecimento formal, além de desvalorizar territorialidade dos estudantes, secundariza o trabalho docente e suas lutas coletivas pelas causas sociais (ARROYO, 2013).

Essas reflexões surgem a partir dos entendimentos sobre a prática do Ensino de Ciências, na construção curricular, em um movimento de buscar a superação de um olhar fragmentado sobre a prática educativa. As leituras e os diálogos com os sujeitos nos fizeram entender que o Ensino de Ciência não é exclusivo dos laboratórios e nem é limitado aos livros didáticos. A construção cotidiana de um território ribeirinho apresenta um panorama de questões culturais e históricas, nas quais os estudantes costumam se relacionar com o meio natural.

Vimos isso presente na fala do Uirapuru e do Bem-te-vi, durante os relatos sobre a história da comunidade. O primeiro destacou que nasceu no meio da história e que ouvia dos antigos os relatos históricos, o segundo elencou que também ouvia essas histórias dos antigos e de seu pai. Esses são exemplos de uma ampla troca de experiências entre famílias no meio rural. Em síntese, a vida comunitária em meio aos trabalhos, diários e na relação com a natureza, proporciona a prática de passar os saberes acumulados no dia a dia por gerações (BRUCE; COSTA, 2019).

Nesse movimento de buscar compreender a prática do Ensino de Ciências na Escola Seringueira do Amazonas, na visão dos sujeitos, consistiu-se interpretar os momentos marcantes e permeados pelas atividades socioculturais que envolvem a escola e a comunidade, como também observar como a diminuição dos projetos culturais, que agregavam os diferentes conhecimentos, em virtude de serem instrumentos de um mecanismo social de comunicação entre a escola e comunidade.

A predominância de concepções que não são próximas à realidade da comunidade, leva os comunitários à problematização dos métodos de ensino. Com efeito, fez com que eles destacassem as memórias de um tempo em que as estratégias educativas se aproximavam de suas perspectivas sociais. Outra questão pode ser a ausência das reflexões coletivas para a organização do ensino, pois são importantes as constantes avaliações e a atualização do Projeto Político Pedagógico.

É nesse momento que as vozes são ouvidas, podendo alinhar os objetivos entre a escola e a comunidade; afinal, é necessário que a prática de ensino não fique centrada apenas nos conteúdos, mas sim na vida, como preparação para o exercício da cidadania, considerando a territorialidade dos sujeitos. Trazer essas concepções à

tona, ajudou-nos a compreender a prática no Ensino de Ciências na construção curricular na escola.

Em outras palavras, possibilitou a produção de conhecimentos, nos quais se destacam os anseios por estratégias educativas ligadas à realidade escolar, aos movimentos culturais das comunidades e à parceria entre os diferentes segmentos sociais do local. Assim como as contradições no e entre o Projeto Político Pedagógico, o qual foi reduzido a um mero documento, devido à paralização das avaliações.

Para Veiga (2007), uma das funções desse documento consiste na garantia da organização de um ensino pensado pela comunidade escolar. Isso inclui escola e comunidade. Contudo, sozinho ele não realiza as ações pensadas para a constituição dia a dia escolar. A construção de ensino concretizada reflete o modelo de Currículo que se defende, podendo ser crítico ou conformado.

Quando Sacristán (2000) diz que o Currículo se caracteriza como um projeto cultural, refletimos isso em duas vertentes. A primeira é a possibilidade de um ensino que envolva as especificidades de um grupo social por meio do Projeto Político Pedagógico, em um movimento de constantes reflexões e em defesa das finalidades comuns de um coletivo. Dinâmica que pode permitir a hegemonia dos movimentos comunitários.

Em suma, é um exercício para entender o que vem sendo construído socialmente, podendo trazer à tona o nosso olhar limitado, resultantes de uma sociedade capitalista. A segunda, é a reprodução de modelos educacionais enraizados historicamente, nos quais se encontram ocultos os interesses que conduzem os sujeitos para a lógica do mercado de trabalho, realidade que não é pertinente para a vida no Campo.

Para Silva (2010), a escola tem corroborado com a construção de uma sociedade capitalista por meio da reprodução dos conteúdos e através da inculcação de culturas que parecem ser favoráveis a todos. Uma construção nessa lógica favorece a determinados grupos sociais. A esse respeito, Lopes e Macedo (2011) evidenciam que o Currículo não está limitado à organização dos conteúdos, pode ser um processo que se constrói cotidianamente com um olhar nos elementos culturais dos sujeitos.

Essa reflexão também nos levou a entender as diferentes intencionalidades que constituem a rotina educativa da escola, a qual foi o campo desta pesquisa. Entre as narrativas sobre a participação da comunidade no aspecto da prática no Ensino de

Ciências, através da visão dos sujeitos, visualizamos que esse espaço apresenta um movimento de contradições. Isto é, os comunitários e os profissionais da escola, em determinadas circunstâncias, convergem e, em outras, divergem.

Dentro de suas perspectivas e de seus cargos na escola compreendem a necessidade de um ensino diferenciado para o contexto em que atuam. Contudo, em alguns momentos expressaram uma concepção de ensino mais voltada para os conteúdos escolares, frente à uma localidade rica na diversidade das manifestações socioculturais que se constroem constantemente entre as águas e as florestas.

Em relação à visão dos comunitários, é notável a perspectiva de um ensino que valorize a suas práticas comunitárias. Essa questão é um direito conquistado por meio da implementação da Educação do Campo, a qual “se construiu pela passagem da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito [...] dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2009, p. 51). É um direito que nem sempre se concretiza, mas que em um caminho de contradições entre os movimentos comunitários, a escola e o estado, a Educação do Campo é a bandeira de luta dos sujeitos por um ensino que contemple a sua realidade do contexto rural.

Ademais, verificamos que, em alguns trechos, o PPP da escola apresenta uma perspectiva, para uma prática de ensino diferenciada e a consonância com a realidade dos sujeitos. Porém, observamos que, a partir de um determinado tempo, esse aspecto se limitou ao contexto teórico, até pela a desatualização desse documento curricular.

Dessa forma, para ampliar a nossa compreensão para além da prática educativa no Ensino de Ciências, frente à constituição curricular da escola, buscamos entender os limites, os desafios e as possibilidades existentes nesse espaço ribeirinho. No próximo tópico, apresentaremos as concepções que destacam essas questões, na visão dos sujeitos da pesquisa.

3.3 Os limites, os desafios e as possibilidades em uma escola ribeirinha

Neste tópico, apresentamos as concepções que apontam os limites, os desafios e as possibilidades para o Ensino de Ciências, na construção curricular, na Escola Municipal Seringueira do Amazonas. Consideramos esse contexto como a retomada de algumas questões identificadas ao logo da pesquisa, ou seja, elementos

que necessitam ser considerados na construção de uma prática pedagógica que contemple a realidade das escolas das águas e das florestas.

Nessa direção, buscamos refletir sobre as concepções que abordam os limites, os desafios e as possibilidades para a prática no Ensino de Ciências, na constituição do Currículo, na escola em estudo, a partir do olhar dos sujeitos e das ideias expressas no PPP da escola. Isto significa considerar as narrações de quem tem os pés fincados nos territórios rurais. Além das compreensões sobre as concepções, oriundas das diferentes fontes, esse movimento também visibilizou os limites do dia a dia escolar. No quadro 17, apresentamos essas informações, na visão dos sujeitos da pesquisa

Quadro 17 - Limites percebidos no cotidiano da Escola Seringueira do Amazonas

| Gestor/Coordenador e Professor | | |
|---|---|--|
| Uirapuru | Beija-flor | |
| [...] na Escola do Campo, nós temos muitas dificuldades, [...] não tem recursos didáticos, para uma dinâmica melhor nas aulas de Ciências. Uma escola rural é muito diferente de uma escola da cidade, [...] nós estamos totalmente limitados. | [...] nós precisamos ensinar aos alunos o que realmente precisam aprender, principalmente um ensino voltado para a realidade deles. É preciso trabalhar [...] para que entendam a sua diversidade e que o conhecimento deles é útil para a saúde e Educação [...]. | |
| Comunitários | | |
| Andorinha | Garça | Arara Vermelha |
| Pra mim, o limite foi ter parado os projetos que a comunidade tinha, antes mesmo da pandemia. | Na minha opinião, o limite é a estrada, porque os professores não param aqui. Isso acaba limitando o envolvimento entre a escola e a comunidade. | Em relação aos alunos é a vontade deles, não sei se é falta de incentivo, porque hoje tem mais facilidade [...]. Em relação aos professores, [...] esperam àquela hora e vão embora. |
| Araponga-da-Amazônia | Bem-te-vi | Gavião Real |
| Eu vejo que a escola tem um ensino que só pode ir até aqui, não passa disso. Ultimamente o aluno fica mais [...] nos livros. [...] A escola ficou longe da comunidade e com o acesso da estrada, ficou mais difícil, para o desenvolvimento dos projetos. | [...] depois que surgiu essa oportunidade de acesso para chegar aqui, o compromisso é só com a aula [...]. O professor trabalha com o aluno o que foi passado, não vai à mais que isso. Antes [...] interagiam mais, [...] agora é feito o que já vem programado. [...] a SEMED manda para o professor de Ciências o que ele deve trabalhar e os alunos são ensinados dentro do que veio. | Antes o conjunto da escola e comunidade se juntava, [...]. Havia mais apoio das universidades para os projetos. Depois [...] ficou tudo limitado [...]. |

Fonte: dados coletados nas entrevistas com os sujeitos da pesquisa. Org.: Souza, 2020.

Na fala do Uirapuru, o limite está ligado à precariedade dos materiais didáticos. Isso tem a ver com a função predominante desse sujeito, pois além do campo pedagógico, ele também responde pelo administrativo. Essa responsabilidade consiste na preocupação com o encaminhamento da escola.

A falta de recursos pedagógicos é um limite que direciona o olhar para as questões materiais, os docentes que administram a escola do Campo carregam sobre seus ombros a incumbência administrativa de garantir a organização e a execução das práticas de ensino. O Beija-flor não fala diretamente sobre limites, ele destaca que o ensino precisa estar vinculado à realidade dos estudantes, porque para esse sujeito, os ribeirinhos precisam compreender que os saberes cotidianos da comunidade são úteis para vida no lugar e isso engloba a educação e a saúde. Os saberes constituídos a partir da realidade local contribuem com a vivência em meio a natureza (SOUZA, 2013),

Diante dessa realidade, consideramos que as questões culturais precisam estar especificadas no PPP da escola, sobretudo no que diz respeito ao entretenimento cultural, ao trabalho comunitário e ao modo de vida em geral. Em alguns trechos do PPP, apresentados anteriormente, não visualizamos uma contextualização com maiores detalhes sobre a realidade cultural da escola. Isso também pode ser considerado um limite para o abito escolar.

Quanto aos comunitários, observamos na fala da Andorinha, da Araponga-da-amazônia e do Gavião Real, que o limite está vinculado à paralisação dos projetos socioculturais, pois, até determinado tempo a escola realizou esses projetos. Isto não significa que a escola não continuou com as suas ações, possivelmente não foi como a comunidade estava acostumada.

Nos diálogos com os comunitários, verificamos como esses projetos eram articulados a arborização e preservação do lago do Miriti. Nesse sentido, as atividades promoveram uma constante interação entre escola e comunidade. Assim como a participação das Universidades, do IBAMA e outros órgãos públicos nas ações comunitárias.

Como disse a Andorinha (em entrevista, 2020): “[...] antes a comunidade recebia alunos da UEA e outros apoiadores com experiências que vinha para ajudar na soltura dos quelônios”. A respeito desse assunto, Oliveira (2016) destaca que os aspectos identitários dos sujeitos do Campo devem fazer parte dos processos educativos.

Na concepção da Arara Vermelha, evidencia-se a desmotivação dos estudantes, mesmo com as facilidade e relação ao tempo de estudo e junto com a Garça. O Bem-te-vi e a Araponga-da-amazônia apontaram como limite o fácil acesso para ir e vir à comunidade. Isto é, a partir da construção da estrada no ano 2011, tornou-se possível trabalhar na comunidade e morar na cidade.

Para esses sujeitos, isso interfere na relação entre a escola e a comunidade, deixando-as mais afastadas uma da outra, reduzindo o ensino à sala de aula, o que influencia a aprendizagem dos estudantes. Com a abertura da estrada, as viagens também passaram a ser realizadas por moto, tornando as viagens mais curtas entre a sede da Vila Amazônia e a comunidade em estudo. Assim, o tempo para as idas e vindas variam, agora, em torno de 20 a 30 minutos, podendo ser mais longo no período do inverno.

A Araponga-da-amazônia e o Bem-te-vi também apresentaram como limite um ensino que se reduz às orientações que chegam na escola. Sobre essa realidade, Bruce e Costa (2019) refletem que a contextualização dos conhecimentos locais pode ajudar na superação de um ensino desarticulado da realidade escolar. Oliveira (2016, p. 24) também, ou seja: “a necessidade de a escola valorizar o contexto do campo [...]”. O estudante que vive no espaço rural possui uma identidade com o campo, a qual “deve ser levada em conta no processo pedagógico”.

Ademais, segundo Arroyo (2013, p. 148), a diversidade no espaço escolar é rica e os sujeitos se compreendem vinculados ao seu contexto. Nesse sentido, os ribeirinhos utilizam seus saberes na complexidade dessa região, em meio aos mistérios e os fenômenos naturais. Em suma, representa uma construção curricular que articula o Ensino de Ciências a essa realidade, porque consiste no olhar crítico para interpretar as questões ao seu entorno.

A efeito desse olhar, Chassot (2008) destaca que a Ciência promove uma formação cidadã e crítica, não substitui esses saberes, amplia-se em uma perspectiva científica. Para tanto, é necessário que a organização escolar e, sobretudo o Projeto Político Pedagógico, seja permeado pela prática da reflexão. Questão que não pode deixar de ser mencionada, pois observamos a ausência da reflexão como um fator que pode ser considerada como limite na escola.

Pensar em um ensino conforme a necessidade local, exige tempo para os diálogos, para a problematização das questões de ensino e para os planejamentos das ações educativas. Isto é, requer que a equipe escolar realize constantes reflexões

e interações com o espaço, no qual trabalham. Esse movimento permite a organização didática, a partir do Ensino de Ciências, para a produção do conhecimento, em um aspecto de problematização, assim como visa a organização de diferentes estratégias metodológicas e a aplicação do conhecimento, conforme o modo de vivência dos estudantes (DELIZOICOV; ANGOTT; PERNABUCO, 2009).

Ao invés de serem concebidas como um contexto transferível, as orientações pedagógicas necessitam ser problematizadas, pois é partir disso que acontece a construção da rotina escolar. A ideia de reprodução no ensino é outra questão, observada como limite na Educação, principalmente pela falta da reflexão. Pouco é proporcionada a abertura para um diálogo que problematize os métodos de ensino.

Esse é um comportamento que se faz necessário superar, mas não é um movimento tão fácil, pois a prática da reprodução é uma cultura estruturada na história da Educação brasileira, desde o surgimento do Currículo, pela necessidade da indústria (SILVA, 2010). Isso nos levou à compreensão do nosso condicionamento à um caminho educacional que se apresenta como determinado.

Por outro lado, ao entendermos que somos inacabados e que nos encontramos em constante construção, pode nos levar a pensar outras formas de ensinar. Dessa maneira, interpretamos que as limitações para nossa condição de aprender e ensinar não se eternizam (FREIRE, 2019 b). Com esse entendimento, a tendência é buscar outras formas de caminhar, diferente dos trajetos que nos levam a contribuir com uma construção curricular fechada.

Lopes e Macedo (2011) trazem o entendimento de um Currículo como um campo de relações, aberto e em movimento, a partir do qual favorece a compreensão da realidade, considerando as especificidades culturais dos estudantes. O trabalho docente nas comunidades rurais é permeado pela interação com as questões sociais do lugar. Exige uma prática dialógica e problematizadora.

Para explicar isso, evidenciamos as lembranças de uma das pesquisadoras, em escolas ribeirinhas, haja vista que era comum o convite para que fosse representar a escola nas reuniões da localidade e nos movimentos sociais. A escola não era isenta das dinâmicas populares. Assim, firmava-se uma constante comunicação entre os seguimentos sociais no aspecto comunitário, em razão de um interesse que beneficiasse o coletivo. Era interessante como todos tinham voz para contribuir com as decisões.

Essa prática é uma forma dos sujeitos estarem próximos das pessoas que chegam na comunidade, para ensinar seus filhos. Dessa forma, socializam seus saberes e buscam aprender, sabem que essa é uma maneira de vencer os obstáculos que se manifestam no local. É nesse aspecto popular, por meios dos diálogos nas reuniões e nos encontros, que ensinam aos mais jovens e às crianças as suas formas de organização social.

A referência dessa atitude é a participação de todos, questão que pode fortalecer o protagonismo comunitário. Essa é uma forma de ensinamento de pai para filho, pois ao se tornarem adultos, são as crianças que passarão a assumir as lideranças comunitárias no futuro (SOUZA, 2013). Refletimos que os limites manifestados no decorrer desta pesquisa, vão além dos problemas que emergem no espaço da escola, ou seja, não se reduzem à estrutura e à organização material.

Em síntese, as narrativas sobre os limites, frente às concepções expressas no Projeto Político Pedagógico da Escola, apresentam diferentes questões, as quais apontam a precariedade dos recursos didáticos, a permanência dos docentes apenas no horário das aulas, a paralisação dos projetos, assim como desatualização do PPP. Devido às contradições na construção do ensino local, entendemos que algumas vezes, a prática educativa é fechada às orientações que chegam à escola, o que implica na ausência da reflexão para planejamento das ações escolares, na limitação de diálogos entre a escola e a comunidade e, conseqüentemente, na reprodução de conhecimentos.

É importante destacar que uma escola não é reduzida ao ensino formal, é um espaço público, social, interpretado como um lugar de descoberta, um dos campos sociais que pode fortalecer as questões populares (ARROYO, 2013). Nesse contexto, se manifestam os conhecimentos científicos, os saberes tradicionais e as manifestações culturais.

Dependendo das concepções que direcionam esse contexto, observamos que pode ser permeado por relações de forças, imbuídas pelo diálogo ou pelas tensões em relação ao método de ensino. Diante desses limites que perpassam no local da pesquisa, percebemos, também, os desafios enfrentados pelos sujeitos. No quadro 18 apresentamos essas informações, as quais são oriundas das entrevistas na escola em estudo.

Quadro 18 - Desafios enfrentados no cotidiano da escola Seringueira do Amazonas

| Gestor/coordenador e Professor | | |
|--|---|---|
| Uirapuru | Beija-flor | |
| É a dificuldade financeira e logística [...] para tentar levar os alunos para vivenciarem um novo conhecimento. [...]. | [...] é preciso fazer da melhor maneira possível para que os alunos compreendam os conteúdos que levamos para a sala de aula. [...] é desafiador ensinar com poucos recursos, sem ter quase nada e utilizar o que os alunos têm no dia a dia. | |
| Comunitários | | |
| Andorinha | Garça | Arara vermelha |
| [...] o desafio é como resgatar os projetos que existiam aqui. A gente queria fazer isso esse ano, a comunidade mesmo [...]. Principalmente o Pé-de-Pincha [...]. | O desafio é a gestão da escola. Faltam professores que possam fazer atividades diferentes e que se envolvam com a comunidade. | O maior desafio é os professores morarem na comunidade, antes quando ficavam aqui se uniam para fazer os projetos. [...]. |
| Araponga-da-amazônia | Bem-te-vi | Gavião real |
| O desafio é [...] principalmente juntar a escola e a comunidade, para o aluno dar valor ao que ele tem, porque se não eles vão embora para cidade, onde não tem emprego. O ensino precisa ajudar os alunos a viverem aqui. | [...] diminuiu muito o número de alunos, [...] esse é um desafio, conquistar mais alunos para não perdermos a escola. Isso é resultado da divisão entre a escola e a comunidade. | O desafio é começar tudo de novo, se a gente quiser fazer um projeto desses sobre o Meio Ambiente. [...] resgatar junto com a escola os conhecimentos sobre a natureza, os conhecimentos daqui mesmo. |

Fonte: Dados construídos nas entrevistas com os sujeitos. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja, 2020

Verificamos, na fala do Uirapuru, que o desafio se assemelha ao limite apresentado por esse sujeito, no que diz respeito à dificuldade financeira e logística. Como foi destacado, essa ideia é proveniente das preocupações da sua função, como responsável administrativo da escola. Independentemente da situação da escola, o ensino no Campo funciona conforme as possibilidades oferecidas.

Em algumas situações, os profissionais se unem às comunidades para buscar meios, com a finalidade de promover um processo de ensino aprendizagem digno aos docentes e estudantes. Em muitos casos, acabam trazendo para si a responsabilidade do estado. O sucateamento das escolas do contexto rural, a falta de prédios físicos, dos recursos didáticos e financeiros, acarreta diferentes desafios, os quais interferem na aprendizagem dos estudantes.

O relato do Beija-flor confirma essa realidade nas Escolas do Campo, ao evidenciar que é um desafio ensinar, buscando utilizar as experiências dos estudantes junto aos conteúdos escolares, com poucos recursos pedagógicos. Apesar desse entendimento que nessas escolas é necessário considerar os saberes da terra, não é

tão fácil concretizar essa prática. Consideramos que essa é uma questão que vai além da carência dos recursos materiais.

Ao pesarmos no processo histórico da escola Seringueira do Amazonas, observamos que, pela força de um coletivo, essa instituição veio crescendo em termos de estrutura física. Em comparação com outras escolas do Campo espalhadas pelo contexto brasileiro, sem paredes, no estilo de barracão ou que funcionam em pequenas salas, podemos dizer que a instituição educacional em estudo possui um certo avanço, como, por exemplo, na organização física, apesar da precariedade nos recursos didáticos.

Mesmo com essas melhorias, esses desafios persistem, alguns desses são mais amplos, eles ultrapassam as nossas possibilidades. Segundo Arroyo (2013, p. 212), “o problema está na estrutura do sistema que produz essa lógica hierárquica geracionais [...]. Nesse aspecto, prevalece-se a cultura conteudista, com propostas inovadoras que abrangem os recursos tecnológicos a estratégias midiáticas, e nesse quesito as estruturas das escolas do Campo acabam cada vez mais inferiorizadas.

Isso está ligado à falta de investimento para os recursos materiais e para a formação dos professores que atuam no Campo, sobretudo, porque, nessa dinâmica, os elementos culturais e os modos de vida dos estudantes precisa ser referência nos currículos escolares locais. A Andorinha, a Arara Vermelha e o Gavião real enfatizam que o desafio está vinculado em resgatar os projetos socioculturais, representando a união entre a escola e a comunidade.

Essa situação consiste no exercício de aproximar a teoria da prática (FREIRE, 2019 b), no caso das realidades ribeirinhas, as contextualizações dos saberes locais necessitam ser práticas constantes. Outras questões, mencionadas como limites, referem-se à permanência dos professores na comunidade, no período letivo, para a Arara vermelha, isso também configura como um desafio, porque interfere na sequência dos projetos. E, para a Garça, a gestão escolar pode ser entendida, também, como um desafio.

A última questão está ligada à condução escolar mais centrada nos conteúdos. Esse relato da Garça converge com a ideia do Uirapuru, o qual entende o Currículo como um meio voltado para as informações das disciplinas. Para Arroyo (2013), a determinação disciplinar pode deixar de fora da prática de ensino os saberes culturais produzidos no contexto dos sujeitos.

Na narrativa da Araponga-da-amazônia, o desafio é resgatar união entre a escola e a comunidade, pois, para os comunitários, essa realidade influencia na permanência dos estudantes na comunidade. Essa questão está vinculada à valorização dos saberes locais para a vivência naquele lugar. Para esse sujeito, o ensino proposto precisa dar condições para que os estudantes permaneçam no local de vida.

Esse relato revela a necessidade de um trabalho pedagógico no Ensino de Ciências, porque valoriza os conhecimentos das vivências dos estudantes, como também a sua relação com as águas, com a terra e com as florestas. Nessa conjuntura, é importante destacar que a atuação docente nesses contextos precisa se articular às questões ambientais, à agricultura familiar, à cultura local e ao conhecimento prévio dos estudantes (VASCONCELOS, 2017).

O Bem-te-vi apresenta como desafio o retorno dos estudantes que saíram da escola, visando evitar o fechamento dessa instituição no futuro. Segundo esse sujeito, o número de discentes reduziu, devido à divisão que vem ocorrendo entre a escola e a comunidade. O ponto em comum nas entrelinhas dos relatos dos moradores da comunidade é a construção de um ensino, no qual as peculiaridades do local façam parte dos planejamentos das ações educativas.

A Escola Seringueira do Amazonas é uma Instituições de Ensino diferenciada, por estar, também, em um aspecto de terra firme¹³, com uma extensão de terra considerada como várzea, áreas que alagam. Nessa diversidade natural, há uma constante relação com as águas. Como foi destacado na sua caracterização, essa instituição faz parte de uma realidade assentamento e é orientada pela Educação do Campo.

Isso a torna um espaço rico na sua diversidade histórica, geográfica e social, o qual se faz necessário compreender. A falta de compreensão e de reflexo sobre essa lógica consiste no surgimento de diferentes desafios, porque interferem na organização curricular, na aprendizagem dos estudantes, o que pode ocasionar nas tensões na comunidade.

A esse respeito, Souza (2013, p. 127) esclarece que as escolas desses territórios são constituídas através “[...] das múltiplas relações sociais fortalecedoras do sentimento de pertencimento e valorização do lugar de vida”. Essa reflexão

¹³ São territórios elevados que não sofrem grandes impactos com o fenômeno da enchente (SOUZA, 2013).

confirma as perspectivas dos comunitários em relação ao ensino, o qual se constrói em um processo de divergência e convergência, em razão dos diferentes desafios que perpassam o âmbito escolar.

Mencionamos isso mediante as memórias experimentadas de uma das pesquisadoras em outros lugares ribeirinhos, nos quais os desafios pareciam insuperáveis, principalmente à prática da reprodução. Hoje, percebemos que realidades assim nos levaram a buscar outro caminho, um pouco tímido, mas dinâmico, impulsionado pela ausência de uma compreensão mais ampliada sobre essas lógicas, assim como das questões curriculares.

Isso pode produzir um percurso curricular permeado pela contradição, ocasionando em tensões por ações educativas que possam refletir no dia a dia dos estudantes ribeirinhos. Segundo Arroyo (2013), as práticas educativas no espaço escolar podem ser redefinidas em meio aos conflitos, por meio dos quais os sujeitos lutam pelos seus direitos em meio as relações de forças.

Para esse autor, essas relações de disputas resultam na construção dos nossos aspectos sociais, podendo ser reflexível ou conservador. Isso ocorre conforme a condução do processo de ensino, em que se inclui o Projeto Político Pedagógico. Nesse percurso de encontros e desencontros de concepções, verificamos uma escola em um contexto de diferentes aspectos culturais e ambientais, e um PPP que, apesar possuir uma característica generalizada, apresenta uma memória de construção educacional que se aproxima dos anseios atuais dos comunitários.

Ao desenvolver as atividades sobre a fauna e a flora, buscamos sempre priorizar questões voltadas para as queimadas, a poluição do rio e do solo, preservação das espécies de peixe e quelônios existentes no bioma local. É dessa forma que percebemos a importância e a dimensão do meio ambiente, a qualidade de vida na terra e a consequência com todas as relações nela existente. Promovendo projetos e ações concretas de transformações. (PRPJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – PPP da Escola Seringueira do Amazonas, 2016, p.12)

Nesse trecho, visualizamos que as perspectivas anteriores para a organização da prática pedagógica foram pensadas de acordo com a realidade dos sujeitos. Mesmo com a ausência dos detalhamentos das ações para trabalhar essas questões culturais, a desatualização desse documento, também, implica em um desafio, o qual pode ser oriundo dos extensos trabalhos docentes, em cumprir as normas e

sequências lineares (ARROYO, 2013). Assim como as dificuldades e dúvidas que surgem ao longo da trajetória desses profissionais.

As questões relacionadas aos desafios destacados neste contexto são desafiadoras para a concretização das perspectivas da Educação do Campo. Dinâmica que simboliza a luta de classe de homens e mulheres que trabalham na agricultura e, incansavelmente, buscam por um ensino voltado e construído no próprio território (CALDART, 2009).

Para entender a probabilidade das estratégias da Educação dos Campo, passamos a compreender como um projeto de vida para os ribeirinhos, para isso, se fez necessário olhar as possibilidades que perpassam no dia a dia dos estudantes do contexto rural, para o ensino de Ciências, na construção curricular da escola. Nesse sentido, buscamos evidenciar, no quadro 19, essas possibilidades, a partir do PPP e do olhar das pessoas que se constituem entre as águas e as florestas.

Quadro19 - Possibilidades para o Ensino de Ciências no *lócus* da pesquisa

| Gestor/ coordenador e professor | | |
|---|--|---|
| Uirapuru | Beija-flor | |
| [...] aqui nesta comunidade é um cemitério indígena, foram encontradas muitas relíquias, é um conhecimento abrangente para os alunos. | [...] as situações que os alunos levam para sala de aula são possibilidades para as aulas de no Ensino de Ciências. [...] sai um debate com o que trazem de casa, vinculando ao que a escola oferece, melhoramos os conhecimentos que são levados para a vida. | |
| Comunitários | | |
| Andorinha | Garça | Arara vermelha |
| A possibilidade é que conseguimos 21 covas de quelônios na chocadeira. [...]. Falta só resgatar o Projeto Pé-de-Pincha pra que ele faça parte da escola também. | Aqui tem a floresta e o rio, os alunos podem aprender [...] os conhecimentos da natureza. [...] se não conservar o rio, vai acabar a natureza e até a nossa natureza humana, [...]. É ela que sustenta as plantas e tudo. | A possibilidade é a cultura, nós temos um projeto que é a brincadeira do boi, a partilha cultural e outros projetos do Meio Ambiente. [...] envolvia o a escola e a comunidade [...]. |
| Araponga-da-amazônia | Bem-te-vi | Gavião real |
| [...] o projeto Pé-de-Pincha, para a soltura de quelônios, envolvendo os alunos na escola. [...] quem vier para cá precisa abraçar essa causa com os alunos. [...] para entrar em parceria [...] escola e comunidade. | A possibilidade é trabalhar além da matemática, do português, do ensino que vem para cá. É trabalhar o que temos aqui na nossa realidade. | Falta chegar pessoas [...], para poder trabalhar com essas coisas da natureza, é preciso vontade e parceria, saber dialogar, abraça a causa da comunidade. Há muitas possibilidades para trabalhar a ciência nos projetos ambientais, até mesmo essas relíquias dos índios. |

Fonte: Dados construídos nas entrevistas. Org.: SOUZA, Silvia Pantoja (2020)

A fala do Uirapuru apresenta como possibilidade o conhecimento cultural, por meio dos artefatos indígenas encontrados na localidade, isso é confirmado pelo Gavião real. O Beija-flor enfatiza os conhecimentos empíricos dos estudantes, podendo ocorrer uma metodologia, devido aos questionamentos dos estudantes. A Andorinha apresenta a retomada dos projetos vinculados às questões ambientais, destacando-se o projeto-Pé-de-pincha.

Além de mencionar sobre esse projeto, a Araponga-do-amazonas enfatiza como possibilidade a vinda de pessoas que abracem as causas da comunidade. A Garça evidencia as questões ambientais, para exploração do conhecimento da natureza, sobretudo a água, em razão da preservação da vida. A Arara Vermelha destaca os projetos culturais produzidos pelos comunitários, como a brincadeira do boi bumbá, através da qual se aborda as questões ambientais.

O Bem-te-vi disse que a possibilidade de explorar a realidade ao entorno da escola, ou seja, por meio de um ensino contextualizado. Além de fazer ênfase a um ensino voltado às questões locais, o Gavião real destacou a possibilidade do engajamento dos profissionais nas manifestações da comunidade, visando o diálogo entre a escola e a comunidade.

Essas possibilidades apontadas pelos diferentes olhares trazem exemplos de possíveis estratégias para a prática do Ensino de Ciências, porque convergem, desatando um trabalho educativo com referência ao Meio Ambiente e aos elementos culturais construídos pela comunidade. Nesse contexto, são destacadas as necessidades dos profissionais que consideram o cotidiano dos estudantes e estão incluídos no PPP da escola.

Os projetos desenvolvidos nesta instituição contemplam em sua maioria, o meio ambiente natural, pois a comunidade local é muito preocupada com a questão da preservação de modo geral. [...] promovendo projetos e ações concretas de transformação, com intuito de mudar a consciência sensibilizando o respeito [...] aos valores e estilo de vida [...]. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola Seringueira do Amazonas, 2016, p.12)

Esses escritos convergem com as falas dos sujeitos, apontado a preocupação com as questões ligadas à natureza, aos modos de vida. Essa possibilidade é inerente à vivência dos sujeitos, porque buscam resgatar as questões específicas de sua territorialidade. Devido às dificuldades enfrentadas no dia a dia, esses espaços se

entrelaçam com as diferentes formas de vida, através das águas, da terra e das florestas, visando a necessidade humana e Ambiental.

Nesse contexto, os costumes são diversificados e permeados pela agricultura, pela pesca, pelos saberes tradicionais pelas diferentes manifestações culturais vinculadas ao fenômeno da natureza (VASCONCELOS, 2017). Nesse sentido, essa realidade precisa estar vinculada na organização curricular da escola e o Ensino de Ciências, haja vista que se caracteriza como um caminho para a produção de conhecimentos que sejam pertinentes para os sujeitos ribeirinhos.

Segundo Oliveira (2016), o Ensino de Ciências se encontra articulado à Ciência pelos conhecimentos produzidos por homens e mulheres do Campo, pelas suas visões de mundo, resultantes dos fenômenos e dos tempos específicos desses espaços. As crianças que crescem nos territórios rurais têm acesso, desde cedo, aos saberes tradicionais, porque necessitam ser contextualizados na escola, constituindo relações entre os diferentes conhecimentos, uma vez que podem proporcionar uma maior significação aos estudantes, a partir da leitura da própria realidade (CHASSOT, 2010).

Dentro de suas simplicidades e com os pés firmados no lugar, próprias experiências, os sujeitos dos Campo buscam nesses trajetos de contradições as possibilidades para o direito, por um ensino que fortaleça a prática de produção da vida. Na constante relação com a natureza constroem o necessário para viverem no seu território. Através dessa interação com o meio, fazem a leitura de sua realidade, com base nos conhecimentos dos seus antepassados, assim compreendem os fenômenos e manifestações da natureza.

Isso está visível em uma fala da Andorinha (em entrevista, 2020): “Trabalhar com a natureza também envolve a Ciência, [...], a floresta faz parte da vida da gente, por isso precisa estar na sala de aula.” Esse relato mostra que esses conhecimentos locais são articulados à natureza e estão intrinsecamente ligados à vida no Campo. Essa pode ser razão da preocupação com o Meio Ambiente, evidenciada nas falas apresentadas.

Oliveira (2016) destaca isso, dizendo que nesses espaços de vivências os sujeitos se constituem em uma relação entre si e o meio. Nesse aspecto, as possibilidades apontadas são inerentes as suas vidas, portanto, as práticas educativas precisam articular os saberes para a produção de conhecimentos que possam dar condições às vidas nesses territórios.

Verificamos, ao longo das narrativas sobre as possibilidades, um sentimento de nostalgias por uma prática educativa, haja vista que corresponde às necessidades e à realidade do local. Dentre as falas dos comunitários, também identificamos uma segurança nas propostas dessas possibilidades, com isso entendemos que esses sujeitos em tempos passados vivenciaram um ensino que condiziam com as questões do seu cotidiano.

Essas experiências consistiram em relatos com pontos comuns de questionamentos na limitação e no desafio, isso não significa uma atitude inimiga da escola, ou até mesmo um ato de perseguição. É um posicionamento de luta pela pelos interesses comuns de um coletivo. Por isso, a parceria entre a comunidade e a escola foi enfatizada como uma possibilidade necessária à vida comunitária.

Na palavra, escola e comunidade, é comum a gente ouvir isso “eu estou aqui para fazer o trabalho da escola, a comunidade não tem nada a ver”. [...] isso é ruim para nós, porque a escola cresceu junto com a comunidade e nós temos os nossos costumes. A escola está infiltrada na comunidade, não tem como ser separada, sem esse entendimento, não tem como caminhar essa parceria. (GAVIÃO REAL, em entrevistas, 2020)

Essa narrativa do Gavião real apresentou o entendimento de ensino. Com efeito, podemos contribuir com a construção e ampliação dos saberes empíricos, a partir da relação entre escola e a comunidade. Assim, podemos agregar os conhecimentos locais e científicos. É na escola que ocorre a ampliação da experiência humana entre os diálogos na socialização dos saberes, nesse movimento, todos aprendem de forma mútua (FREIRE, 2019 a).

A diversidade da realidade ribeirinha é a possibilidade de ampliarmos os nossos conhecimentos sobre os cotidianos diferenciados, para isso é fundamental uma construção curricular reflexível para produzir com os estudantes os saberes que eles têm propriedades. Para Freire (2019 a), o professor e os estudantes, por fazerem parte do processo, constroem conhecimentos de forma mútua, dialógica e colaboradora.

Bruce e Costa (2019) apresentam reflexões a respeito dessa discussão, evidenciando que o espaço ribeirinho possui questões culturais que podem ser problematizadas e instigadas à prática investigativa. Para essas autoras, os elementos culturais dos estudantes necessitam serem inseridas na prática do Ensino de Ciências. Um processo educativo que valoriza essa possibilidade, problematiza e

dinamiza as orientações curriculares, conforme as necessidades do dia a dia dos estudantes.

Assim, podem ser considerados os valores e os saberes construídos na comunidade, pois essas realidades são marcadas pelas diversidades e adversidades, as quais precisam ser exploradas. Os saberes que os sujeitos constroem na sua relação entre si e com a natureza, em meio as suas práticas agrícolas, são questões inerentes a vida no Campo e, conseqüentemente, precisam estar inseridos no espaço escolar (OLIVEIRA, 2016).

É fundamental destacar que a prática no Ensino de Ciências não é uma responsabilidade unicamente dos profissionais das áreas científicas (KRASILCHIK, 2000). Muito menos um meio único para as experiências laboratoriais. Pode ser entendido como possibilidade pertinente para a valorização modos de vida dos estudantes na relação com a natureza. Significa dizer que as questões sociais da localidade podem ser abordadas nas diferentes áreas de conhecimento, articuladas aos conteúdos escolares, pois isso é próprio do dia a dia no território ribeirinho.

As crianças que vivem no campo têm sua vida organizada por processos construídos em constante relação com o ambiente rural, logo, ensinar ciências em uma proposta crítica, que leve à criança a desenvolver sua autonomia, é levar em conta seu espaço de experiência. (OLIVEIRA, 2016, p. 23)

Para a autora, os estudantes dos espaços ribeirinhos crescem em meio as práticas agrícolas, ao extrativismo e as manifestações da natureza. Esse é um cotidiano próprio delas, por acompanharem seus pais nas diferentes atividades diárias, repassadas a elas, como forma de dar continuidade a essa realidade. Isso não se limita em manter vivo esses modos de vida é, sobretudo, uma forma de ensinar aos mais novos como podem conviver em comunidade entre as águas e as florestas.

Isso pode fortalecer a ideia de pertencimento ao território, podendo reduzir a prática de serem encaixados em um modelo de ensino que não condiz com a sua realidade. Um ensino distante das perspectivas cotidianas dos estudantes não interfere somente na sua aprendizagem em relação aos conteúdos, mas também, na prática comunitária, na sua relação com o meio e na formação social.

Ao efeito desse olhar, consideramos pertinentes às circunstâncias da vivência no Campo, as proposições dos sujeitos em apresentarem como possibilidades, a parceria com profissionais engajados com as questões ao entorno da escola. Esses

lugares precisam de pessoas que abracem as suas lutas diárias, corroborando com uma prática pedagógica voltada para as necessidades dos estudantes, as quais vão além das sequências de conteúdos que chegam à escola e da carência dos recursos materiais.

Implica, principalmente, na superação de suma visão fragmentada, resultante de um sistema que instrui à execução de deveres. Com efeito, as possibilidades destacadas no processo de diálogos com os sujeitos nos levaram a refletir sobre a prática urbanística nas escolas do Campo, as quais nem sempre fazem sentidos para os estudantes ribeirinhos. Visualizamos isso na fala do Bem-te-vi.

[...] com essa nova forma de ensinar, ainda não temos a escola dos nossos sonhos [...]. A escola dos nossos sonhos seria a que trouxesse as possibilidades para os alunos estudarem outros conhecimentos, além das matérias que já existem, tipo uma escola de modelo agrícola que trabalhe com a natureza. (BEM-TE-VI, em entrevista, 2020)

Essa fala revela o anseio e as lutas das comunidades rurais amazônicas por uma escola que possa englobar os saberes da agricultura familiar. Essa é uma forma de diálogo entre o ensino formal e a produção de vida nesses espaços (OLIVEIRA, 2016), principalmente porque deve contribuir para os sujeitos do Campo ao se assumirem como protagonistas de sua própria história.

Convém destacar que os conhecimentos privilegiados para o ensino constituem o Currículo, o qual reflete o tipo da sociedade que se pretende formar (MOREIRA; SILVA 2013). Para a perspectiva de uma prática educativa que generalizada à reprodução de lógicas educacionais, Sacristán (2000) destaca que a organização curricular depende, primeiramente, em entender o que é Currículo, para estabelecer a sua estruturação.

Esse movimento consiste na constante prática da reflexão, para um planejamento que aproxime as ações educativa às perspectivas dos sujeitos de suas realidades. Outro ponto destacado por Sacristán, (2000, p. 287), diz respeito às organizações educacionais, as quais não são práticas estritas a serem ajustadas a um esquema processual e oriundo de um “[...] conhecimento rigoroso [...]”, é um exercício de reflexão, em que é pertinente considerar as “[...] circunstâncias particulares da situação, na qual se aplica [...]”.

Em outras palavras, a constituição curricular de uma escola é permeada de intenções que precisam ser provenientes de atitude reflexivas e problematizadoras. Isto é, ao invés de acomodar os estudantes em outras lógicas de ensino, busca integrar o conhecimento formal e popular em uma inter-relação teórica e prática, unindo a escola e a comunidade.

Sobre isso, Freire (2019 b) nos leva a refletir que no curso das nossas relações sociais com os sujeitos, necessitamos considerar os elementos culturais dos territórios, dos quais as escolas fazem parte. Em síntese, o autor traz importantes contribuições para a nossa formação, a saber: “Se, [...] não posso me adaptar [...] à cultura [...] dos grupos populares, de outro lado, não posso impor-lhes o meu saber como verdadeiro” (FREIRE, 2019, p. 79 b).

Essa reflexão pode nos ajudar a construir um posicionamento flexível e crítico, diante dos segredos das comunidades da Amazônia, podendo nos levar a outros desafios na compreensão da pesquisa, nas construções dos espaços de saberes tradicionais. Significa utilizar a metodologia dos projetos socioculturais evidenciados dos sujeitos, com base na prática da pesquisa, em vista de um olhar crítico para a produção dos conhecimentos.

Para essa possibilidade, cabe explorar o Ensino de Ciências na construção curricular da escola, pois é um meio que contribui para a interpretação, compreensão e a transformação do meio (CHASSOT, 2010). Nessa dinâmica, podem ser incluídos os conhecimentos prévios dos estudantes junto aos conteúdos, ou seja, essa articulação é pertinente para um processo de aprendizagem voltada para as necessidades da localidade. Em suma, a Ciência proporciona condições para um ensino articulado ao meio social e natural (CHASSOT, 2008).

Isso consiste na constituição de um ensino contextualizado, mediado pela ótica investigativa, a partir da problematização dos aspectos sociais que permeiam o cotidiano no contexto rural. Nesse aspecto, podem ser produzidos conhecimentos vinculados aos problemas reais da vivência dos comunitários, o que pode tornar o contexto escolar mais interessante aos olhos dos estudantes, pela oportunidade de expressarem as suas narrativas como ponto de partida para a sua formação.

Nesse caso, o planejamento não se reduz a listagem dos conteúdos, é uma atitude coletiva e reflexiva, a qual busca valorizar a realidade da comunidade. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) refletem que a prática do planejamento precisa ser

centrada nas questões culturais dos sujeitos. As autoras ressaltam que esse movimento incide na produção de diferentes sentidos para a construção do Currículo.

É importante destacar que isso também pode contribuir com o constante planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola em estudo, sobretudo em um espaço de diálogos reflexivos, visando a construção de um ensino dinâmico. Esse é um movimento de possibilidades para a superação das contradições identificadas nesse PPP, assim como a contextualização das estratégias educativas, dos projetos que visam resgatar contexto histórico dos comunitários, a união entre a comunidade e a escola para a reelaboração de um objetivo geral e específico para a realidade escolar.

Em outras palavras, exige a participação dos comunitários, para que as missões e a visão de Educação de Escola e de Mundo sejam realmente do coletivo local e, sobretudo que esse documento curricular, possa ter uma função ativa na condução de um ensino que favoreça a especificidade da comunidade escolar. Nesse percurso, conseqüentemente, podem vir à tona questões interessantes, que talvez os docentes não tiveram a oportunidade de conhecer e o Ensino de Ciências possibilita isso.

Determinados modelos educativos levam à falta de compreensão sobre as potencialidades ribeirinhas, situação que impede a contextualização dessa realidade na sala de aula. Assim, “A riqueza vivenciada na comunidade tem sido perdida, a Amazônia com seu potencial exuberante, tem sido desperdiçada” (VASCONCELOS, 2017, p. 158). Com isso, vem sendo excluída a produção de saberes dos estudantes que tem as águas como parte integrante de sua territorialidade.

Como destacamos, são riquezas que precisam serem contextualizadas no espaço escolar, nas diferentes áreas de conhecimentos, nas discussões e nos questionamentos sobre as concepções que constroem o PPP. O fato dessas questões integrarem o cotidiano dos moradores do Campo, consiste em um percurso educacional problematizador. Segundo Oliveira (2016, p. 22), um movimento educativo, nessa perspectiva, incide nos aspectos de “formação política, ideológica, econômica e cultural”.

Diante das potencialidades culturais, ambientais, históricas e sociais que a comunidade em estudo possui, é pertinente buscar integrá-las às estratégias educativas como um ato político, mesmo que seja impulsionado pelos movimentos populares locais. Nesse sentido, observamos, por meio dos diferentes autores, que a lógica do Ensino Ciências em uma construção curricular aberta e dinâmica se

caracteriza como um espaço de produção para esses saberes populares, vinculando-os ao campo científico.

Para Arroyo (2013), quando as construções curriculares são acessíveis aos questionamentos, às dinâmicas sociais das localidades, tornam-se ricos. Para esse autor: “Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. (ARROYO, 2013, p. 38). Uma constituição assim exige resistência contra as ideias hegemônicas que moldam docentes e estudantes a um sistema burocrático, permeado por normas e conjuntos de conhecimentos que nem sempre se aproximam das realidades ribeirinhas.

Essas questões culturais, evidenciadas pelos sujeitos, precisam ser constantes e tematizadas na sala de aula, como parte integrante da organização curricular, o que pode consistir em um ensino contextualizado. Esse movimento pode permitir que os comunitários junto à escola ampliem os saberes proporcionados aos estudantes, com bases nos seus processos históricos, culturais e sociais, por meio do Ensino de Ciência.

Em síntese, as possibilidades apresentadas pelos sujeitos evidenciam um enfoque na questão ambiental, por meio da metodologia de projetos, os quais também contribuem e articulam as questões culturais ao contexto da natureza. Um ensino contextualizado agrega os conteúdos escolares às práticas comunitárias, considerando os saberes das águas e das florestas. Essa realidade corrobora com a constante construção curricular no espaço da Educação do Campo, tendo como ponto de partida o Ensino de Ciências.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste contexto, retomamos com as questões que nos levaram a seguir por um estudo em realidades ribeirinhas, lógicas que foram o nosso ponto de partida na atuação docente. Ao perceber que o ensino construído nesses espaços não favorecia a aprendizagem dos estudantes, buscamos diferentes meios, em vista de superar a prática de reprodução de conhecimentos, no nosso trabalho docente.

Essa inquietação pedagógica consistiu no encaminhamento desta pesquisa, a qual apresentou o questionamento: como se constitui a prática educativa no Ensino de Ciências na construção do Currículo, em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM? Para a compreensão dessa problematização, conduzimos este processo por meio do objetivo, que versa em compreender a prática educativa no Ensino de Ciências na construção do Currículo, em uma escola ribeirinha do Miriti, em Parintins, AM.

Nesse sentido, a pesquisa aponta que a organização educativa da escola Seringueira do Amazonas, ocorre em um percurso de contradição. Ao mesmo tempo em que o Currículo é vinculado às disciplinas escolares, é expressada a necessidade de entendê-lo, por ser um meio de orientação para a organização docente, para a formação social. As compreensões sobre o Ensino de Ciências estão ligadas aos aspectos da natureza, pois a diversidade desse espaço determina a articulação entre os sujeitos e as questões socioculturais, na organização do seu cotidiano.

Esses aspectos culturais são construções vinculadas à preservação da vida, não só da fauna e da flora, mas também dos homens e das mulheres que dependem do Meio Ambiente para sua vivência. Isso leva os ribeirinhos a serem engajados nas questões ambientais e sociais na comunidade. Por meio dessa prática, defendem que o seu dia a dia faça parte da construção dos saberes na escola.

Essas experiências, os tornam protagonistas do seu processo de formação social, característica que lhes dá condições para colaborarem com uma construção curricular articulada ao trabalho comunitário e à natureza. O território da pesquisa possui saberes históricos, culturais e sociais, os quais constituem o cotidiano da comunidade, portanto, o ensino precisa contemplar as especificidades desses sujeitos.

No entanto, o trajeto de contradições e tensões entre a escola e a comunidade corroborou com a descontinuidade dos projetos ambientais, mesmo com essa

necessidade expressa no Projeto Político Pedagógico. Além disso, a precariedade dos recursos didáticos e pedagógicos, a gestão escolar, a qual está vinculada a ausência de reflexão e o compromisso com os movimentos comunitários da localidade, foram questões apresentadas como limites para a construção de um ensino voltado para a realidade local.

Os desafios são marcados pela necessidade da união entre a escola e a comunidade, pela retomada dos projetos socioculturais, pela produção de um ensino que considere os saberes locais e pelo envolvimento da escola nas questões comunitárias. Além disso, surgiram abordagens que traduzem as possibilidades para a produção de uma prática que favoreça as necessidades dos estudantes. Assim, se destacam os saberes históricos e culturais, a produção de um ensino contextualizado e permeado pela problematização, e a retomada dos projetos com enfoque ambiental, estratégia que pode aproximar a escola e a comunidade.

A experiência de considerar os limites, os desafios e as possibilidades trouxeram à tona ricas reflexões, as quais corroboraram com o entendimento em relação à reprodução educativa em escolas do contexto rural, principalmente dos modelos urbanos. Esse entendimento emergiu a partir das reflexões no percurso de construção do contexto educacional, as quais evidenciaram que a organização escolar é um processo aberto e em constante movimento.

Diante da realidade, constituída, historicamente nas localidades ribeirinhas, destacamos que o Projeto Político Pedagógico das escolas, nesses contextos, precisa ser compreendido como um espaço de diálogos entre a escola e a comunidade. As perspectivas nessas localidades concebe esse movimento como um ato de mobilização política para a construção de um ensino, para a classe trabalhadora que vive às margens das águas.

Só os moradores desses contextos entendem os sentidos construídos nesses espaços de vivências. Portanto, um Projeto Político Pedagógico elaborado longe da comunidade, pode ser um encaminhamento para um ensino que atenda às perspectivas comunitárias. Esse documento precisa ser um mecanismo vivo, na construção de uma prática educativa que agregue os conhecimentos e as práticas sociais do local.

Se faz necessário que essa produção seja constantemente refletida e atualizada, pois esses são movimentos que fazem surgir as possibilidades, em um percurso de lutas pelo bem comum, questão defendida pela Educação do Campo.

Além disso, chamamos atenção à necessidade da Formação Continuada para os docentes, que enfrentam os desafios para atuarem nas escolas das águas e das florestas.

Destacamos que nessas formações ocorram as abordagens das temáticas necessárias, para o trabalho pedagógico em vista do desenvolvimento dos estudantes. Convém ressaltar, que para a realidade ribeirinha, essa prática não se limita às orientações pedagógicas para a atuação na sala de aula. Diante das Políticas Educacionais, construídas, no âmbito da Educação do Campo, essa perspectiva, se amplia para a possibilidade de uma formação humana que considere o projeto de vida do e, no Campo.

Esse é um movimento que pode contribuir com a superação de modelos educativos que não condizem com os aspectos peculiares dos ribeirinhos. Falamos das construções curriculares fechadas, as quais produzem um ensino engessado, que não promove a formação crítica. A partir dessas reflexões, salientamos que a busca pela compreensão da constituição de uma prática educativa no Ensino Ciência, contribuiu com a nossa formação pessoal e profissional.

Isso consistiu na superação de uma visão fragmentada, a partir da qual ampliamos o nosso olhar, em relação a construção curricular em espaços ribeirinhos. Este caminho, de ida e vindas, feito o movimento de um remanso, fenômeno das águas, comparado às retomadas nesta produção, sempre que necessário, não está voltado para as construções educativas no limite da sala de aula. É um estudo que transcendeu as estruturas físicas da escola e nos desafiou ao esforço de compreender o processo de ensino no campo da formação social.

Desse modo, as contribuições construídas neste processo de formação não se limitaram às concepções dos sujeitos em relação à categoria da pesquisa. Foram consideradas, também, as questões que visibilizaram os limites, os desafios e as possibilidades na construção do ensino na escola Seringueira do Amazonas, a partir das reflexões sobre do Ensino de Ciência no Currículo. Essas são compreensões que podem contribuir com pesquisadores e pesquisadoras, movimentos sociais e docentes engajados na causa da Educação do Campo, ou seja, pessoas que se interessam por estas realidades de estudo, pois a realidade destacada necessita de olhares comprometidos com as causas sociais dos sujeitos que vivem em um contexto de diversidades culturais, com os desafios, e, também, com as possibilidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Brasiliense. São Paulo. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm 21 novembro 2020>. Acesso em: 05 de jan. Ano 2021.

CALDAT, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v.7., n.1, p. 35-64, 2009.

PIMENTEL, Ângelo Cesar Brandão. **Parintins cultura e turismo**. In: FARIA, Ivani de (coord.). *Turismo: turismo lazer política e desenvolvimento local*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2001.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 5ª ed. Revista. Ijuí: Unijuí, 2010.

CRESWELL, John. Ward. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. John W Creswell; tradução: Sandra Mallmann da Rosa; Revisão Técnica: Dirceu da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Penso 2014.

COOTEMPA, **Cooperativa dos Técnicos e Multiprofissionais em Agropecuária**. Plano de Recuperação do Assentamento Vila Amazônia. Parintins, 2007.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: Um olhar da área de Ciências da Natureza. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTT, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Terra e Paz 2019 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 59 ed.- Rio de Janeiro / São Paulo: Terra e Paz, 2019 b.

GOODSON, Ivor. Frederick. **Currículo teoria e história.** Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª atualizada e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes 2018.

HOBBSAWM, Eric. John. **1917- Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** Eric Hobsbawm; tradução Marcos. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOMMA, Alfredo Kingo Oyama. **A imigração japonesa na Amazônia: sua contribuição ao desenvolvimento agrícola.** 2ª ed. Brasília, DF: Embrapa, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Celia Neves e Alderico Toríbio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRASILCHIK, Myriam. **Reformas e realidade: o caso de ensino de ciências.** São Paulo em perspectiva, 2000.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Mônica Xavier. **Memórias, Histórias e Reforma Agrária em Vila Amazônia** (Parintins/AM). VII Encontro Regional Sul de História Oral. Universidade Federal de Integração latino Americano, 2013.

MEDEIROS, Mônica Xavier. **Puxirum de histórias: lutas por terras e águas em Vila Amazônia – Parintins/AM (1980 a 2000).** 2017. 275f. Tese (Doutorado em História Social). Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP, São Paulo, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade.** 12. Ed. São Paulo. 2013.

MOTTA, Luiz Eduardo; SERRA, Carlos Henrique Aguiar. A ideologia em Althusser e Laclau: diálogos (im) pertinentes. **Rev. Sociol. Polít.** Curitiba: Print Version ISSN 0104-4478; vol. 22, nº 50, Apr/June 2014.

PAIVA, Afonso. Gómez. **O ensino de ciências e o currículo em ação de uma professora polivalente.** 2008. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

SACRISTAN. José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre prática.** 3ª ed. Porto Alegre Art. Med., 2000. Trad. Hermano F da F Rosa.

SAQUET, Marcos Aurélio. Por uma abordagem territorial. *In: Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. Organizadores Marcos Aurélio Saquet, Eliseu Savério Sposito 1ª ed. Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, São Paulo, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SILVA, Marilene Correa. **Metamorfoses da Amazônia**. 2ª ed. Manaus: Editora Valer, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, José Camilo Ramos. **Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins**: Entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2014.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 23ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

ZABALZA, Miguel Beraza. Território, cultura y contextualización curricular. *Rev. Interacções*. n. 22 p. 6-33., 2012.

TOURNEAUI, François-Michel Le; BURSZTYNII, Marcel. **Assentamentos rurais na Amazônia**: contradições entre a política agrária e a política ambiental. v.13 n.1, Campinas, 2010.

VASCONCELLOS, Georgina Terezinha Brito de. **Educação Básica Ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica**. 2017. 179f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2017.

APÊNDICE 02: Questões norteadoras, objetivos específicos e roteiros para a coleta dos dados

| Questões norteadoras | Objetivos específicos | Professor | Gestor/ Coordenador | PPP/PPC | Observação |
|---|---|--|--|---|---|
| Quais são as concepções sobre o Currículo e Ensino de Ciências? | Identificar as concepções sobre o Currículo e Ensino de Ciências? | O que você compreende sobre Currículo? Para você o que é o Ensino de Ciências? | Para você o que é o Currículo? O que você compreende sobre o Ensino de Ciências? | Quais são as concepções sobre o Currículo e Ensino de Ciências? | Observar as concepções curriculares que conduzem o Ensino de Ciências |
| Como ocorre o desenvolvimento da prática pedagógica do professor no Ensino de Ciências? | Verificar o desenvolvimento da prática pedagógica do professor no Ensino de Ciências. | Como é a sua metodologia de trabalho no Ensino de Ciências? Quais são os recursos pedagógicos que você utiliza nas aulas do Ensino de Ciências? | Como é a orientação metodológica de trabalho no Ensino de Ciências? Quais recursos metodológicos são sugeridos para as aulas do Ensino de Ciências? | Quais são as orientações sobre o desenvolvimento Curricular no Ensino de Ciências? | Observar o desenvolvimento da prática pedagógica do professor no Ensino de Ciências |
| Quais são os desafios e as possibilidades do Currículo do Ensino de Ciências? | Analisar os desafios e as possibilidades do Currículo do Ensino de Ciências. | Quais são os desafios a serem superados na condução do seu trabalho no Ensino de Ciências? Como você tem construído as possibilidades para a prática docente no Ensino de Ciências? | Quais são os desafios a serem superados na orientação pedagógica sobre o Ensino de Ciências? Como tem construído as possibilidades para a orientação de trabalho no Ensino de Ciências? | Quais são os desafios e as possibilidades apresentadas no PPP e PPC em relação ao desenvolvimento curricular do Ensino de Ciências? | Observar os limites, os desafios e as possibilidades em construção no Ensino de Ciências. |

APÊNDICE 03: Roteiro para as entrevistas com os sujeitos comunitários

Há quanto tempo você mora na comunidade?

Você conhece a história da comunidade e da escola?

Como é a sua participação nas atividades da escola?

Como você percebe a rotina da escola?

Quais são os limites que você percebe no dia a dia da escola?

Quais são os desafios são enfrentados no dia a dia da escola?

Quais são as possibilidades você vê na construção educativa na escola?

APÊNDICE 04: TCLE dos professores



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
 ESCOLA NORMAL SUPERIOR
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **ENSINO DE CIÊNCIAS: um estudo sobre o Currículo em uma escola do Assentamento da Gleba de Vila Amazônia no Município de Parintins - AM** sob a responsabilidade da mestranda **Silvia Pantoja de Souza**, endereço institucional: Universidade do Estado do Amazonas-UEA, telefone: (92) 99134-4092 e-mail: silvipantoja361@gmail.com Com a orientação da professora **Dra. Lucinete Gadelha da Costa**, endereço institucional: Universidade do Estado do Amazonas-UEA, telefone: (92) 99345-4897 e-mail: lucinetegadelha@gmail.com

Trata-se de uma pesquisa que busca compreender as concepções que constituem o Currículo do Ensino de Ciências em uma Escola do Assentamento da Gleba de Vila Amazônia no Município de Parintins.

A pesquisa justifica-se devido às inquietações que surgiram no chão da sala de aula ao longo de uma trajetória docente em escolas do campo, onde o trabalho pedagógico tem se manifestado de forma desarticulada da realidade das escolas das águas e das florestas, a partir de uma lógica de reprodução que não contextualiza os saberes tradicionais e as culturas desses povos. Essa realidade de ensino no contexto rural me fez querer compreender o Currículo através de um estudo no Ensino de Ciências para identificar as concepções, os anseios, a história e a cultura dos sujeitos que moram nessas localidades. Esse viés de pesquisa pode possibilitar a desconstrução das questões curriculares, visando descortinar as ideologias que perpassam a prática pedagógica, podendo contribuir com a articulação do senso comum ao campo científico, na perspectiva da construção de um conhecimento que promova uma aprendizagem crítica e reflexiva, ao invés de um fazer pedagógico que não questiona o que é imposto, apenas aceita e executa.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Sua participação na pesquisa consiste em colaborar em realizarmos alguns diálogos sobre seu trabalho e observação de sua prática como professor (a). Em nosso percurso metodológico faremos observações e entrevistas individuais, utilizando como instrumentos agenda de campo, máquina fotográfica e gravador de voz. Com relação à tipologia de entrevistas, trabalharemos com a entrevista semiestruturada, por permitir que sua realização seja mais explorada e ampliada pela pesquisadora e poder ser respondida de maneira informal. Teremos um roteiro único como referência para nossas observações e entrevistas.



Nosso estudo será direcionado dentro de uma perspectiva dialógica com as realidades, suas contradições e conflitos e assim, conseguirmos que os resultados possam acarretar reflexões sobre os fatos estudados nos possibilitando descrever e analisar as práticas pedagógicas oriundas da prática docente.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a aplicação do roteiro da entrevista, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS

O (s) procedimento (s) utilizado (s) como as entrevistas e observações poderão ou não trazer algum desconforto como não se sentir à vontade nas aulas pela presença da pesquisadora ou se sentir mal por lembrar alguma experiência que tenha marcado sua trajetória profissional, ou ainda, demonstrar o desejo de não falar, apresentando sentimento de tristeza ou fadiga. Os riscos que a pesquisa possa apresentar são mínimos ao estado emocional/espiritual dos sujeitos, em se tratando de uma pesquisa em educação em ciências. Contudo, caso haja necessidade de assistência ela será dada de forma gratuita, de acordo com a Resolução nº 466/2012.

3. BENEFÍCIOS

A pesquisa apresentará benefícios tanto para a pesquisadora quanto para os professores que atuam na área de Ciências Naturais que, através da investigação no ENSINO DE CIÊNCIAS: um estudo sobre o Currículo em uma escola do Assentamento da Gleba de Vila Amazônia no Município de Parintins – AM identificará por meio da desconstrução do Currículo as ideologias que foram predefinidas no decorrer das experiências na docência, visando à construção de um conhecimento que possibilite um fazer pedagógico reflexivo e crítico, que possa problematizar as questões de ensino a partir dos saberes e culturas dos estudantes da escola do campo.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA

Se você precisar de alguma orientação e encaminhamento por se sentir prejudicado (a) por causa da pesquisa, você poderá procurar por Silvia Pantoja de Souza, telefone (92) 9134-4092, a instituição que prestará a assistência será a Escola Normal Superior, Universidade do Estado do Amazonas, situada na Av. Djalma Batista, nº 2470, CEP: 69050-010.

5. CONFIDENCIALIDADE

Todas as informações obtidas ou que sejam conseguidas por meio da entrevista e durante a observação em sala, serão utilizadas somente para esta pesquisa. Suas respostas, documentos, materiais didáticos, avaliações, anotações importantes da observação, conteúdo da entrevista, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em nenhum lugar das entrevistas, nem em fitas gravadas e registro fotográfico, mesmo quando os resultados forem apresentados.

6. ESCLARECIMENTOS



Caso haja dúvidas sobre a pesquisa e seus procedimentos, você pode procurar a pesquisadora ou a orientadora no endereço abaixo citado.

Nome da Pesquisadora: Silvia Pantoja de Souza
 Endereço: Rua Padre Martins, 412 - Santa Clara Cidade Parintins/AM
 Celular (92) 9913-44092 e-mail: mabs0944@gmail.com / lucinetegadilha@gmail.com
 Horário de atendimento: 07h às 11h.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas-UEA: Avenida Carvalho Leal, 1777, Cachoeirinha.
 CEP: 69065-001. Fone: (92) 3878-4368. Fax: (92) 3878-4368.
 E-mail: cep.uea@gmail.com

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS

Caso o (a) Sr. (a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. O custo da pesquisa será realizado totalmente com recursos de bolsas disponibilizadas pela FAPEAM.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO

Se o (a) Sr. (a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

O sujeito da pesquisa deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE assinando na última página do referido Termo.

O pesquisador responsável deverá da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE assinando na última página do referido Termo.

Silvia Pantoja de Souza
 Mestranda

Prof^o Dra. Lucinete Gadilha da Costa
 Orientadora

APÊNDICE 05: TCPI

**TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de esclarecer dúvidas, fazer perguntas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Manaus, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Professor (a)

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

ANEXOS

ANEXO 01: AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA



PREFEITURA DE PARINTINS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO nº 136/2019 – GABSEC / SEMED

Parintins, 21 de novembro de 2019.

A Ilma. Srª. SILVIA PANTOJA DE SOUZA
Mestranda da Universidade do Estado do Amazonas – UEA-ENS-PPGEEC

Prezada Senhora,

Em atendimento a solicitação de V.Sa, de acordo com o Ofício nº 025/1019 UEA-ENS-PPGEEC datado no dia 30 de novembro de 2019, AUTORIZAMOS a realização da Pesquisa Intitulada: "Ensino de Ciências: um estudo sobre o Currículo em uma escola do Assentamento da Gleba de Vila Amazônia, de acordo com a solicitação a coleta de dados para a pesquisa será realizada na Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida – Miriti no período de março a junho de 2020.

Na oportunidade, apresentamos a V.Sa votos de estima e consideração.

Cordialmente,


João Ribeiro Costa
Secretário Municipal de Educação
Decreto nº 008/2017 - PGM/MP

*Recebido
21.11.2019
Delmaro Santiago*

Rua Paraíba, 2466 – Palmares - CEP: 69.163-010
Parintins – Amazonas - Fone 3533 – 2322
E-mail: semedpin@hotmail.com

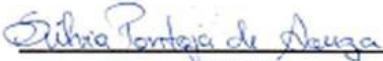
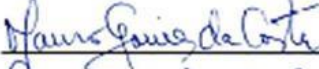

Secretaria Municipal de Educação
SEMED

ANEXO 03: Folha de rosto da CONEP

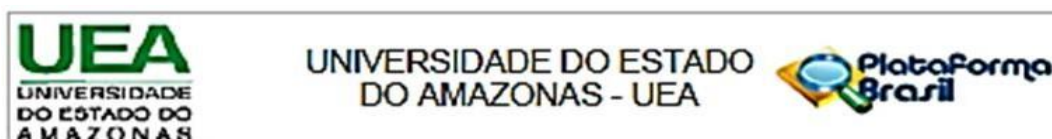


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

| | | | |
|--|--|--|---|
| 1. Projeto de Pesquisa: ENSINO DE CIÊNCIAS: um estudo sobre o Currículo em uma escola do Assentamento da Gleba de Vila Amazônia no Município de Parintins - AM | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 8 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Grande Área 7, Ciências Humanas | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: SILVIA PANTOJA DE SOUZA | | | |
| 6. CPF: 555.661.072-15 | | 7. Endereço (Rua, n.º): PADRE MARTINS SANTA CLARA CASA PARINTINS AMAZONAS 69151650 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | | 9. Telefone: 92991344092 | 10. Outro Telefone: 11. Email: silviapantoja361@gmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> | | | |
| Data: <u>02 / 12 / 2019</u> | |  Assinatura | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS | | 13. CNPJ: 04.280.196/0001-76 | 14. Unidade/Orgão: |
| 15. Telefone: (09) 2646-0618 | | 16. Outro Telefone: | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> | | | |
| Responsável:  | | CPF: <u>384.501.942-53</u> | |
| Cargo/Função: <u>Coordenador de Curso</u> | |  Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa Coordenador/Mestrado Acadêmico Educação em Ciências na Amazônia Portaria 324/2019-CRJ/EA Assinatura | |
| Data: <u>02 / 12 / 2019</u> | | | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | | | |

ANEXO 04: Parecer da CONEP

**COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: ENSINO DE CIÊNCIAS: um estudo sobre o Currículo em uma escola do Assentamento da Gleba de Vila Amazônia no Município de Parintins - AM

Pesquisador: SILVIA PANTOJA DE SOUZA

Versão: 1

CAAE: 25791219.4.0000.5016

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 162678/2019

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

Informamos que o projeto ENSINO DE CIÊNCIAS: um estudo sobre o Currículo em uma escola do Assentamento da Gleba de Vila Amazônia no Município de Parintins - AM que tem como pesquisador responsável SILVIA PANTOJA DE SOUZA, foi recebido para análise ética no CEP Universidade do Estado do Amazonas - UEA em 09/12/2019 às 17:49.

ANEXO 05: Autorização para o estudo do Projeto Político Pedagógico - PPP



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
 ESCOLA NORMAL SUPERIOR
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

Ao Gestor/Coordenador da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida - Miriti
 Sr. Ademir Souza de Assis

Parintins, 30 de outubro de 2020.

Eu, **Sílvia Pantoja de Souza**, RG 1188936-5, CPF 565.661.072-15, residente desta Cidade de Parintins, mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia. Nesta oportunidade, solicito de vossa senhoria, o **Projeto Político Pedagógico - PPP** para viabilização da coleta de dados para a pesquisa intitulada: **"ENSINO DE CIÊNCIAS: um estudo sobre o Currículo em uma escola Ribeirinha da Região do Miriti no Município de Parintins - AM.** Na certeza de contar com o apoio de V.S. agradeço atenciosamente pela relevante parceria.

Contato:

Sílvia Pantoja de Souza - mestranda

Cel. (92) 99134-4092

Atenciosamente,

*Recebido
 09.11.2020
 Ademir Souza de Assis*

ANEXO 06: Autorização para os registros da comunidade

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

À Coordenadora da Comunidade Nossa Senhora Aparecida - Miriti
Sra. Rosimaria Cursino Martins

Parintins, 06 de dezembro de 2020.

Eu, **Silvia Pantoja de Souza**, RG 1188936-5, CPF 565.661.072-15, residente desta Cidade de Parintins, mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia. Nesta oportunidade, solicito de vossa senhoria, a **autorização para registrar as imagens da Comunidade Nossa Senhora Aparecida - Miriti por meio de Drone**, para a pesquisa intitulada: **“ENSINO DE CIÊNCIAS: um estudo sobre o Currículo em uma escola Ribeirinha da Região do Miriti no Município de Parintins - AM.**
Na certeza de contar com o apoio de V.S. agradeço atenciosamente pela relevante parceria.

Contato:

Silvia Pantoja de Souza - mestranda

Cel. (92) 99134-4092

Atenciosamente,

Rosimaria Cursino Martins