



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

ANDRÉA LIMA LOPES

**A CONSTITUIÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO TEMÁTICO DE
EDUCANDOS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DE MANAUS**

MANAUS

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

ANDRÉA LIMA LOPES

**A CONSTITUIÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO TEMÁTICO DE
EDUCANDOS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DE MANAUS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, do Instituto de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, na linha de pesquisa Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Welton Yudi Oda

MANAUS

2021

Ficha Catalográfica

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

L864c Lopes, Andréa Lima
A constituição docente e sua relação com o universo temático de educandos de uma comunidade ribeirinha de Manaus / Andréa Lima Lopes . 2021
132 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Welton Yudi Oda
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Constituição docente. 2. Abordagem Temática Freiriana. 3. Memória Biocultural. 4. Tema gerador. I. Oda, Welton Yudi. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

ANDRÉA LIMA LOPES

**A CONSTITUIÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM O UNIVERSO
TEMÁTICO DE EDUCANDOS DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA DE
MANAUS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPG-ECIM da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Welton Yudi Oda

Prof. Dr. Welton Yudi Oda
Presidente da Banca



Prof. Dr. Renato Henriques de Souza
Membro Interno

Marilisa B. Hoffmann

Profa. Dra. Marilisa Bialvo Hoffmann
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo amor, força e amparo em todos os momentos de minha vida.

Ao meu esposo Renato, grande amor da minha vida, por acreditar em mim quando nem eu acreditava. Sempre incentivando e torcendo e dizendo que estava do meu lado sempre.

Aos meus pais Ailton e Angelina, pela criação, pelo amor e principalmente pelas orações de vocês.

Às minhas irmãs Aline e Alessandra, minhas sobrinhas Manuela e Gabriela pelas orações e pelo amor de vocês.

A família especial, que é minha também, Dona Auxiliadora, Valmir Pai, meus cunhados Lorena e Valmir Filho.

A cada membro da minha família (vó, tios, tias, primos e primas). Aqui de modo muito especial cito a minha tia tão querida, Anete Lopes Cidade (in memoriam).

Ao meu orientador, Welton Yudi Oda, que é o melhor do mundo em experiências, companheirismo e humanismo, no sentido mais intenso das palavras.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por acompanhar a minha trajetória acadêmica, desde 2005 na graduação. Viva a Universidade pública!

Aos professores do PPGECIM, de modo especial a Professora Dra. Elizandra Rêgo de Vasconcelos, pelo ponta pé inicial neste mestrado.

Aos colegas e amigos do PPGECIM, não poderia de citar, de forma muito carinhosa, ao quarteto UFAMtástico (Eu), Arlan, Laiza e Thiago.

Aos companheiros Gabriel Muca e Odon Brasil, por compartilharem da mesma parceria e orientação.

Aos professores Dr. Renato Henriques de Souza (UFAM) e Dra. Marilisa Bialvo Hoffmann (UFSC), pelas contribuições nas bancas de qualificação e defesa.

Aos colegas e Gestora da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, pelo apoio na pesquisa.

Aos comunitários e aos alunos da comunidade Nossa Senhora de Fátima.

À Defensoria Pública, na pessoa da Dra. Maria Domingas Gomes Laranjeira e suas assessoras por lutarem pela minha licença para aperfeiçoamento.

A todos que de alguma forma contribuíram para a execução desta pesquisa.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar a constituição de docentes que atuam em uma escola ribeirinha, buscando indícios, em sua prática pedagógica, de práticas pedagógicas que valorizem o Universo Temático dos educandos. A partir desse objetivo, elencamos três específicos: descrever a constituição de professores do Ensino Fundamental II de uma escola pública, enfatizando os aspectos formação, atuação docente e alguns elementos sócio-histórico-culturais; identificar aspectos socioeconômicos, políticos e culturais da Comunidade Nossa Senhora de Fátima, visando compreender eventuais situações problemáticas e contradições que a mesma apresenta; e desenvolver, juntamente com a comunidade escolar, uma proposta pedagógica que contribua para o aprimoramento da prática docente, alicerçada no Universo Temático dos educandos. O *lócus* da pesquisa é a escola Municipal José Sobreira do Nascimento, na Comunidade Nossa Senhora de Fátima, localizada em área ribeirinha do Rio Negro, em Manaus/AM. A pesquisa foi desenvolvida em duas fases, na primeira, a constituição docente dos professores do Ensino Fundamental II: formação e prática docente, e na segunda fase, a Abordagem Temática Freiriana: uma proposta pedagógica para a comunidade Nossa Senhora de Fátima. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa, utilizando-se de elementos analíticos quantitativos. Os dados foram obtidos por meio de questionários, entrevistas semiestruturadas, conversas informais, jornais locais e a reunião de elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola, todos de forma participativa com a comunidade local e escolar. Algumas adaptações foram realizadas ao longo do percurso, devido à pandemia do novo coronavírus. O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa é a Investigação Temática, baseada nos pressupostos de Paulo Freire, adaptado ao ensino formal, a Abordagem Temática Freiriana, utilizando-se dos Três Momentos Pedagógicos. No que tange às influências sobre a constituição docente, observamos os elementos formais e informais. A partir das etapas da Abordagem Temática Freiriana, emergiu o Tema Gerador: “Lixo de Fátima: para onde vai?” Com isso, desenvolvemos uma proposta pedagógica piloto, a partir do Universo Temático dos educandos. Os resultados desta investigação apontam, em relação à constituição docente, que os aspectos formais são mais relevantes do que os elementos não-formais e as práticas pedagógicas docentes são balizadas por um currículo pronto, em que utilizam-se exemplos do cotidiano dos educandos, apenas com caráter ilustrativo e não problematizador. Notou-se que as formações iniciais e os cursos de formação continuada, são insuficientes para as articulações entre teoria e práticas docentes. Percebeu-se que a maioria dos educadores não conheciam a comunidade e as suas problemáticas. Já em relação ao Tema Gerador, a proposta pedagógica piloto foi fundamentada no cotidiano, nos saberes tradicionais dos educandos e foi possível constatar que este método pode propiciar um ensino crítico, que considere os saberes dos educandos. Defendemos e incentivamos uma reflexão, que inclua no Projeto Político-Pedagógico da escola, elementos do currículo escolar que considerem o Universo Temático dos educandos, a sua realidade e a valorização da sua memória biocultural.

Palavras-chave: Constituição Docente, Abordagem Temática Freiriana, Memória Biocultural, Tema Gerador.

ABSTRACT

The present study aims to investigate the constitution of teachers who work in a riverside school, searching for evidence, in their pedagogical practice, of pedagogical practices that value the students' Thematic Universe. From this objective, we listed three specific ones: to describe the constitution of teachers of the Ensino Fundamental II (Elementary School II) of a public school, emphasizing the aspects of formation, teaching performance and some socio-historical-cultural elements; to identify socioeconomic, political and cultural aspects of the Nossa Senhora de Fátima Community, aiming at understanding possible problematic situations and contradictions that it presents; and to develop, together with the school community, a pedagogical proposal that contributes to the improvement of the teaching practice, based on the students' Universe of Theme. The locus of the research is the Municipal School José Sobreira do Nascimento, in the Community Nossa Senhora de Fátima, located in a riverside area of the Negro River, in Manaus/AM. The research was developed in two phases: first, the teaching constitution of the Elementary School II teachers: formation and teaching practice, and in the second phase, the Freirian Thematic Approach: a pedagogical proposal for the community Nossa Senhora de Fátima. Methodologically, this is a participant research, of qualitative approach, using quantitative analytical elements. The data were obtained through questionnaires, semi-structured interviews, informal conversations, local newspapers and the meeting for the elaboration of the school's Political-Pedagogical Project, all in a participatory way with the local and school community. Some adaptations were made along the way, due to the pandemic of the new coronavirus. The theoretical reference that underlies this research is the Thematic Investigation, based on Paulo Freire's assumptions, adapted to formal education, the Freirian Thematic Approach, using the Three Pedagogical Moments. Regarding the influences on the teaching constitution, we observe the formal and informal elements. From the steps of the Freirian Thematic Approach, the Generating Theme emerged: "Fatima's garbage: where does it go?" With this, we developed a pilot pedagogical proposal, from the Thematic Universe of the learners. The results of this research indicate, in relation to the teaching constitution, that the formal aspects are more relevant than the non-formal elements and the teaching pedagogical practices are marked by a ready-made curriculum, in which examples from the everyday life of the students are used, only illustrating and not problematizing. It was noted that the initial and continuing education courses are insufficient for the articulation between theory and teaching practices. It was noticed that most of the educators did not know the community and its problems. As for the Generator Theme, the pilot pedagogical proposal was based on the daily life and on the traditional knowledge of the students, and it was possible to verify that this method can provide a critical teaching that considers the students' knowledge. We defend and encourage a reflection that includes in the school's Political-Pedagogical Project elements of the school curriculum that consider the students' Thematic Universe, their reality, and the valorization of their biocultural memory.

Keywords: Teacher Constitution, Freirian Thematic Approach, Biocultural Memory, Generating Theme.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AC** - Aplicação do Conhecimento.
- ATF** – Abordagem Temática Freiriana.
- CEP** – Comitê de Ética e Pesquisa.
- CME** – Conselho Municipal de Educação.
- DDZ** – Divisão Distrital por Zona.
- EC** – Ensino de Ciências.
- EF II** - Ensino Fundamental II.
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos.
- FAPEAM** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.
- FECOAM** - Federação Comunitária do Estado do Amazonas.
- IAS** – Instituto Airton Senna.
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- IT** - Investigação Temática.
- JUVAM** - Juizado Volante Ambiental.
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- LPR** – Levantamento Preliminar da Realidade.
- MEB** - Movimento de Educação de Base.
- MEC** - Ministério da Educação.
- OC** – Organização do Conhecimento.
- OMS** - Organização Mundial da Saúde.
- PCE** - Programa Ciência na Escola.
- PI** – Problematização Inicial.
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.
- PP** – Pesquisa Participante.
- PPGECIM** - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.
- PPP** – Projeto Político Pedagógico.
- PT** – Partido dos Trabalhadores.
- SEDUC** – Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino.
- SEMED** - Secretaria Municipal de Educação.
- SEMMAS** - Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade.
- SPA** – Serviço de Pronto Atendimento.
- SIGEAM** - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TG – Temas Geradores.

TJAM- Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas.

UEA – Universidade Estadual do Amazonas.

UFAM - Universidade Federal do Amazonas.

UGF - Universidade Gama Filho.

UNESP - Universidade Estadual Paulista.

UNIASSELVI - Centro Universitário Leonardo da Vinci.

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas.

USP - Universidade de São Paulo.

UT – Universo Temático.

VEMAQA - Vara Especializada do Meio Ambiente e de Questões Agrárias.

3MPs – Três Momentos Pedagógicos.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Representação cartográfica do acesso a comunidade Nossa Senhora de Fátima por via fluvial e terrestre.

FIGURA 2 - Representação fotográfica a partir das visitas em campo (2020 e 2021): (a) Escola Municipal; (b) Posto de saúde; (c) Posto policial (d) Associação dos moradores e (e) Laboratório de endemias.

FIGURA 3 - Representação fotográfica a partir das visitas em campo: (a) Cooperativa de frutas; (b) Posto de abastecimento de água comunitário; (c) Igreja de São José e Nossa Senhora de Fátima (d) Igreja Assembleia de Deus Tradicional e (e) Comércio local.

FIGURA 4 - Primeira escola da comunidade Nossa Senhora de Fátima - Grupo escolar Tarumanzinho.

FIGURA 5 - Localização da escola - mapa de satélite – pontos principais: (a) Praia da Ponta Negra; (b) Rio Negro; (c) Escola José Sobreira do Nascimento (d) Marina – Comunidade Nossa Senhora de Fátima

FIGURA 6 - Reunião de elaboração do PPP da escola.

FIGURA 7 - Lixo na beira da Marina da comunidade Nossa Senhora de Fátima.

FIGURA 8 - Rua principal da comunidade Nossa Senhora de Fátima (sem asfaltamento).

FIGURA 9 - Apresentação do dossiê da comunidade Nossa Senhora de Fátima.

FIGURA 10 - Síntese representando os pontos elencados do LPR (recorte- slide do dossiê).

FIGURA 11 - Descarte do lixo no campo de futebol da comunidade.

FIGURA 12 – Lixo na beira da Marina da comunidade Nossa Senhora de Fátima.

FIGURA 13 - Esquema em desenho, representando a escolha da temática – Educando 1.

FIGURA 14 - Esquema em desenho, representando a escolha da temática – Educando 2.

FIGURA 15 - Esquema em desenho, representando a escolha da temática – Educando 3.

FIGURA 16 - 1º Encontro da etapa da Redução Temática.

FIGURA 17 - Imagem 1: o lixo descartado no campo de futebol da comunidade.

FIGURA 18 – Imagem 2: o lixo no período da seca na Marina do Davi.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Sistematização dos trabalhos - Constituição Docente.

QUADRO 2 - Sistematização dos trabalhos – Contexto ribeirinho – Escolas ribeirinhas

QUADRO 3 - Distribuição de alunos da escola José Sobreira na modalidade de EF II.

QUADRO 4 - Identificação dos sujeitos-educadores da pesquisa.

QUADRO 5 - Formação acadêmica dos participantes da presente pesquisa.

QUADRO 6 - Atuação profissional na escola José Sobreira do Nascimento.

QUADRO 7 – Síntese das atividades desenvolvidas no LPR.

QUADRO 8 – Síntese das atividades desenvolvidas na segunda etapa.

QUADRO 9 – Síntese das atividades desenvolvidas na terceira etapa.

QUADRO 10 – Síntese das atividades desenvolvidas na quarta etapa.

QUADRO 11 – Síntese das atividades desenvolvidas na quinta etapa.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1 - Lixo consumido em minha casa (Medida: Kg).

GRÁFICO 1 - Influência na profissão docente – Professores do EF II da escola.

APRESENTAÇÃO

O início deste trabalho foi motivado pelas minhas inquietudes, angústias e desafios ao deparar-me com a realidade das escolas públicas. Realidade essa, bem discrepante do que a formação inicial oportunizou.

Ao longo de minha infância, percebi que sempre olhava para os meus professores de ciências e via que meus olhos brilhavam. Desde muito cedo, esta disciplina e o gosto pelas apresentações dos trabalhos escolares, me fizeram refletir e pensar na futura graduação. Durante os meus diálogos sobre a profissão, eu sempre ouvia das pessoas que o salário era pouco e o trabalho era muito, mas isso não impediu de escolher a profissão docente.

Quando terminei o ensino médio, no ano de 2004, já tinha sido aprovada no vestibular. No ano de 2005 ingressei no curso de Ciências Naturais da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Com o ingresso na graduação em um curso de licenciatura, pude participar como estagiária bolsista da Vara Especializada do Meio Ambiente e de Questões Agrárias (VEMAQA), no Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas (TJAM), em 2006, onde tive a oportunidade de participar de palestras, no Juizado Volante Ambiental (JUVAM), com o objetivo de ampliar a consciência socioambiental aos ouvintes.

De 2007 a 2009, fui selecionada para participar de um estágio na Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade (SEMMAS). Neste estágio, eu exercia trabalhos administrativos de fiscalização ambiental. Esses estágios, despertaram uma consciência crítica sobre sustentabilidade socioambiental, através de alguns cursos e palestras, que os mesmos oportunizaram.

Em 2008, tive o primeiro contato no contexto escolar, na disciplina de Prática de Ensino em Ciências Naturais II, na qual ministrei quatro aulas no Ensino Fundamental II (EF II) - uma em cada série - sobre a conservação do meio ambiente. Nesta disciplina, tive a oportunidade de ratificar a minha vontade pela docência, através das experiências obtidas ao longo das práticas em sala de aula.

Ao concluir a graduação, realizei um curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Ambiental, na Universidade Gama Filho (UGF). Essa escolha foi motivada pela atuação nos estágios e os conhecimentos adquiridos na vida acadêmica.

Minha vivência como docente, inicia no ano de 2013, ao atuar como professora de Ciências da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em Manaus, na zona rural – rodoviária. Ao iniciar essa experiência profissional nesta região geográfica, eu me deparava com a biodiversidade do cenário amazônico e via uma gama de oportunidades de dinamizar as

aulas de ciências para o contexto daqueles educandos. Naquela época, conhecia pouco sobre o pensamento de Paulo Freire, sobre trabalhar a partir da realidade do educando, com base na problematização e no diálogo (FREIRE, 1987).

Em 2014 fui selecionada juntamente com meus alunos, como representantes da Divisão Distrital por Zona (DDZ) – Rural para apresentar na II Feira de Ciências da Amazônia, o projeto intitulado: “O crescente número de casos de Leishmaniose na comunidade do Pau-Rosa”. Este projeto foi o ponto de partida para a minha iniciação científica. A partir daí, desenvolvi/desenvolvo projetos (2015, 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021) no âmbito do Programa Ciência na Escola (PCE), financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), voltados para o contexto escolar, inserindo os educandos na iniciação científica.

Em 2016, passei a atuar também como professora de Ciências, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), na zona urbana de Manaus.

Vale ressaltar que os desafios foram muitos, pois a formação inicial não foi suficiente para constituir/abarcas os diversos contextos, levando em consideração o ensino e a aprendizagem. Cito aqui algumas dificuldades enfrentadas: os baixos níveis de aprendizado, a falta de materiais e insumos para a prática pedagógica, propostas curriculares sem diferenciação das especificidades das escolas localizadas na área urbana e rural, a falta de infraestrutura nas escolas, dentre outras adversidades.

Em 2018, realizei a seleção de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) na UFAM, na qual fui aprovada. No ano de 2019, ingressei no curso de mestrado. Neste mesmo ano, fui removida da escola rodoviária para uma escola ribeirinha da rede Municipal, para adaptar-me à nova rotina.

Desde então, me encantei ainda mais com esse cenário amazônico, marcado pela presença do rio, das águas, dos povos e da biodiversidade. Foi desde aí, que me vi como uma professora ribeirinha/pesquisadora deste contexto. Dessa forma, optei por iniciar esta pesquisa contando a minha história pessoal, a minha formação inicial e atuação profissional pois, esses aspectos me constituem.

Ademais, foi no decorrer dos estudos do mestrado, nas disciplinas e na participação no Grupo de Pesquisas Educação e Biodiversidade - DIVERSA, pude refletir e dialogar sobre uma proposta que considere as minhas inquietações iniciais.

Foi assim, que surgiu o interesse por pesquisar a constituição de docentes que atuam em uma escola e a relação com o universo temático dos estudantes de uma comunidade ribeirinha.

Considerando esse interesse e os propósitos que fundamentaram a elaboração do problema e objetivos desta pesquisa, essa dissertação foi estruturada da seguinte forma: o Capítulo 1 abrange a introdução, a justificativa e o referencial teórico, sinalizando a diversidade dos povos habitantes do complexo amazônico, os conhecimentos que esses indivíduos carregam e que podem dialogar com o contexto escolar ribeirinho. Em seguida, uma sucinta contextualização sobre o ensino de Ciências, contemplando reflexões sobre os modelos educacionais, bancário e problematizador. Na sequência, os elementos constitutivos docentes, enfatizando os aspectos formação, atuação docente e os elementos sócio-histórico-culturais. E por fim, a Investigação Temática e a Abordagem Temática Freiriana.

No Capítulo 2, organiza-se o percurso metodológico que orientou a execução da pesquisa, enfatizando os aspectos da abordagem, os procedimentos éticos, a área de estudo, os sujeitos participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos metodológicos, o tratamento de dados e a proposta pedagógica baseada no universo temático dos educandos e das educandas.

No Capítulo 3, constam os resultados obtidos através da investigação. Este se divide em duas fases sendo a primeira fase: a constituição de docentes do EF II: formação e prática docente e a segunda fase: Abordagem Temática Freiriana: uma proposta pedagógica para a comunidade Nossa Senhora de Fátima.

E por fim, as considerações finais, mas não encerrando esse percurso visto que o homem é inacabado e inconcluso (FREIRE, 1987).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. A AMAZÔNIA E A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIRIANA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ESTADO DA ARTE.....	17
1.1. Introdução	17
1.2. Relevância da pesquisa	19
1.3. Ensino de ciências e os modelos educacionais bancário e problematizador	20
1.4. Elementos constitutivos docentes, Investigação Temática e Abordagem Temática Freiriana.....	24
CAPÍTULO 2. TRILHA TEÓRICO METODOLÓGICA	34
2.1 Abordagem da pesquisa	34
2.2 Procedimentos Éticos na Pesquisa.....	35
2.3 Área de Estudo - Comunidade Nossa Senhora de Fátima	35
2.4 Caracterização da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento	42
2.5 Participantes da pesquisa	45
2.6 Instrumentos de coleta dos dados	46
2.7 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	47
2.8 Tratamento e análise de dados	49
2.9 Proposta pedagógica – Atividade Temática.....	50
CAPÍTULO 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA EM MANAUS, AMAZONAS.....	51
3.1 A constituição docente dos professores do EF II: formação e prática docente. .	51
3.2 Abordagem Temática Freiriana: uma proposta pedagógica para a Comunidade Nossa Senhora de Fátima	69
3.3 Proposta pedagógica – Atividade Temática a partir do TG: “Lixo de Fátima: para onde vai?”	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	105
ANEXOS	132

CAPÍTULO 1. A AMAZÔNIA E A INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA FREIRIANA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O ESTADO DA ARTE

1.1. Introdução

O Brasil é o país que abrange a maior biodiversidade do planeta e uma vasta diversidade cultural, com destaque para a riqueza da Floresta Amazônica. Por um lado, a região apresenta uma exuberância de biodiversidade e por outro, fortes contrastes sociais decorrentes de uma distribuição desigual de riquezas. Dentre as populações que habitam essa região, há um número expressivo de povos indígenas e populações tradicionais (AMOROZO, 1996). Grande parte desses grupos constituiu-se historicamente por processos de miscigenação e colonização pela qual a região passou (LIRA; CHAVES, 2016). Segundo essas autoras, os principais indivíduos sociais desse complexo amazônico são representados por “povos indígenas, as populações ribeirinhas, pescadores, extrativistas, quilombolas, migrantes, entre outros” (p. 72). Estes detêm um amplo conhecimento sobre o seu ambiente.

Os conhecimentos desses povos, são transmitidos de geração em geração por meio de falas, dos mitos, das experiências e dos símbolos, contribuindo para os saberes regionais, relacionando o valor cultural ao uso dos recursos pelo povo, proveniente deste saber (SOUZA, 1998; apud FRAXE et al., 2007). É relevante valorizar essas experiências, as falas, as crenças sobretudo no ambiente escolar, pois são os saberes de experiências, que integram seu modo de vida, sua vida comunitária e o conhecimento que estes sujeitos carregam.

Segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015), o conjunto dos saberes e técnicas desses povos tradicionais precisam ser resgatados pois, estes sujeitos “[...] são os principais guardiões da memória biocultural de nossa espécie” (p. 14). Essa concepção conceituada por esses autores, contribui para entender uma conexão que pode haver entre esses conhecimentos tradicionais articulados aos conhecimentos científicos, visto que esta memória pode ser “[...] tripla: genética, linguística e cognitiva, e se expressa na variedade de genes, línguas e saberes” (p. 18).

As escolas, de forma geral, deveriam promover o desenvolvimento de uma consciência crítica dos educandos sobre si mesmos e sobre suas relações com o mundo. Essa ação precisa ser feita considerando que cada unidade de ensino tem suas características, sua identidade, resultados das relações ali estabelecidas. Bueno (2001, p. 4) esclarece que “cada unidade escolar vai se configurando, na sua própria trajetória histórica, como uma instituição social ímpar, única”.

Considerando esta diversidade e estes contextos específicos das unidades escolares, esta pesquisa foi realizada em uma escola municipal da zona ribeirinha de Manaus, mantida e

administrada pela Prefeitura Municipal, junto à SEMED. O regimento geral das unidades de ensino desta rede pública, publicado na Resolução nº 038/CME/2015, sobre a educação básica do campo dispõe, em seu artigo 67º, que na SEMED, essa modalidade de educação deve atender à população residente em área do campo, com as peculiaridades das áreas rodoviárias e ribeirinhas (MANAUS, 2015). Sendo assim, apesar de ser referenciada na sua DDZ de escolas rurais da área ribeirinha e rodoviária, o termo refere-se as escolas que compõem a Educação do Campo.

Assim como as peculiaridades da escola, o docente, parte essencial do processo educativo, reflete suas especificidades no desenvolvimento pedagógico. Além da sua formação inicial -, que objetiva possibilitar condições para que desenvolvam “habilidades, disposições, saberes, sensibilidades, linguagens, conhecimentos, atitudes, valores e normas para o exercício profissional docente”, segundo Silva e Schnetzler (2004, p. 3), baseadas nas ideias de Vygotsky - a sua atuação em sala de aula e as características pessoais históricas, sociais e culturais, formam a **constituição** para a docência (SILVA; SCHNETZLER, 2004).

As práticas pedagógicas docentes são orientadas por documentos oficiais idealizados e configurados em uma visão global (SÃO PAULO, 1990a). De um modo geral, cabe aos educadores executar esses programas oriundos das Secretarias dos sistemas de ensino. Hoje, permanecem nas escolas, práticas da “educação bancária”, ainda hegemônicas, em que os conteúdos são “depositados” no aluno e na aluna, que não é estimulado a utilizá-los de forma crítica (FREIRE, 1987). Nessa perspectiva, o professor fala da realidade como algo parado, estático e compartimentado, guiando o educando a uma memorização mecânica.

Ademais, além da visão bancária, outros aspectos problemáticos ligados às práticas docentes predominam nas escolas. Em especial, no ensino de Ciências, a literatura discorre sobre o ensino fragmentado - sem articulação com as áreas de conhecimento, propedêutico, descontextualizado - que não se vincula ao contexto do educando (MUENCHEN, 2006; HALMENSCHLAGER, 2014; CENTA, 2015).

Assim, torna-se um grande desafio para os professores promover um ensino menos fragmentado e mais centrado na problematização, na dialogicidade e na contextualização, valorizando os saberes de seus educandos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 26º, aponta que os currículos da educação básica devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada unidade escolar e diversificada com características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos estudantes (BRASIL, 1996). Na literatura sobre esse assunto, autores concordam sobre a necessidade de currículos que contribuam para conteúdos que valorizem a realidade dos educandos, o contexto

em que estão inseridos (PERNAMBUCO, 1993; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011; SILVA, 2004; CENTA, 2015).

Desse modo, vê-se a necessidade de abordar uma vertente baseada em um currículo com características diferenciadas, baseado na realidade do educando. Para isso, a escola precisa contribuir, de forma efetiva, sendo um meio de comunicação/conscientização do sujeito, que colabore para a transformação de sua realidade social no processo.

Diante do exposto, o problema de pesquisa busca refletir sobre a seguinte questão: a constituição dos docentes que atuam em escolas ribeirinhas é suficiente para o exercício de uma prática pedagógica que valorize o universo temático dos educandos?

A partir desse questionamento, apresenta-se o seguinte objetivo geral: investigar a constituição de docentes que atuam em uma escola ribeirinha buscando indícios, em sua prática pedagógica, de elementos que valorizem o Universo Temático (UT) dos educandos. Para atingir o objetivo geral e responder ao problema de pesquisa proposto, constituem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever a constituição de professores do EF II dessa escola, enfatizando os aspectos formação, atuação docente e alguns elementos sócio-histórico-culturais;
2. Identificar aspectos socioeconômicos, políticos e culturais da Comunidade Nossa Senhora de Fátima, visando compreender eventuais situações problemáticas e contradições que a mesma apresenta;
3. Desenvolver, juntamente com a comunidade escolar, uma proposta pedagógica que contribua para o aprimoramento da prática docente, alicerçada no UT dos educandos.

1.2. Relevância da pesquisa

A Amazônia possui inúmeras escolas ribeirinhas, frequentadas, muitas vezes (mas não exclusivamente) por povos tradicionais e indígenas, que vivem em diversas comunidades. Esses povos são moradores residentes da calha dos rios, igarapés e lagos, mas, vivem também em florestas, igapós, várzeas e terras firmes. As escolas ribeirinhas têm especificidades que são marcadas por contextos distintos, por exemplo, calendário diferenciado por conta das secas e/ou cheias que ocorrem na região que dificultam a chegada até às escolas, os meios de transportes terrestres e/ou fluviais, algumas vezes precários, as constantes quedas de energia elétrica, dentre outras coisas.

Ao conhecer as peculiaridades de uma unidade de ensino, sua diversidade cultural, os aspectos socioeconômicos e políticos da localidade, pode o educador contextualizar conteúdos

e práticas pedagógicas a partir do Universo Temático¹ dos seus educandos e promover um conhecimento científico sistematizado a partir dos saberes desses alunos, em que ambos aprendam, simultaneamente.

Os educadores que atuam nesse contexto diferenciado podem reduzir o distanciamento entre os saberes trazidos pelos educandos com os conteúdos científicos e, dessa forma, possibilitar que essas especificidades sejam integradas na sua constituição docente.

O ser professor contempla vários aspectos que contribuem para o exercício da prática pedagógica. Esses aspectos estão relacionados com a sua formação e atuação em sala de aula e as dimensões individuais, como a história, a influência familiar, política, cultural, religiosa, etc (SILVA; SCHNETZLER, 2004; 2005; TARDIF, 2008; ODA, 2012). Para Silva e Schnetzler (2004), o processo de constituição do professor:

[...] nem começa e nem termina na graduação, pois a docência, por sua própria complexidade, demanda um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional. Além das contribuições dos espaços de formação e de atuação profissional, essa constituição tem, também, contribuições das características e experiências individuais (história pessoal), que fazem parte do conhecimento profissional docente, interferindo diretamente nas práticas pedagógicas dos professores (SILVA; SCHNETZLER, 2004, p. 2).

Essa concepção apresentada sobre o processo constitutivo docente, origina-se nas ideias de Vygotsky, que afirma que “os sujeitos constituem-se nas interações sociais, reinterpretando experiências culturais e atribuindo a elas novos sentidos e significados” (apud. SILVA e SCHNETZLER, 2005, p. 1123). Para Tardif (2008, p. 16), “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”.

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se pela interface entre o contexto dos sujeitos de uma escola ribeirinha, dentro de uma conjuntura bastante singular, sujeitos de populações tradicionais que carregam seus valores, seus conhecimentos tradicionais, repassados de geração em geração e condições diferenciadas, na busca de práticas pedagógicas que articulem com o UT de educandos, valorizando o vínculo dos homens com a dimensão cultural.

1.3. Ensino de ciências e os modelos educacionais bancário e problematizador

No Ensino de Ciências (EC), no que se refere aos currículos desenvolvidos nas unidades de ensino, a ação pedagógica é orientada a partir das propostas pedagógicas pensadas de

¹ O Universo Temático refere-se ao contexto da realidade do universo investigado, a visão de mundo com base em um conjunto de questões sociopolíticas dos indivíduos de determinado grupo, palavras e problemáticas em comum com vistas a emergir um tema gerador, por meio da dialogicidade e problematização (FREIRE, 1987).

maneira global (SÃO PAULO, 1990a). No que tange à prática escolar, esta aplicabilidade distancia o educando da realidade vivenciada na interface com o ambiente escolar, criando barreiras e problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos pontos de destaque desse modelo de ensino, de modo geral, é o modo fragmentado das disciplinas e o ensino propedêutico (MÜENCHEN, 2006; CENTA, 2015). Essas autoras destacam que esse tipo de ensino desvincula o mundo do educando com o mundo escolar.

No modelo fragmentado das disciplinas, o conhecimento é “separado” por disciplinas, em que as mesmas não conversam/dialogam entre si. Para Gerhard e Filho (2012, p. 127 e 128) “o resultado dessa fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento”.

Quando se fala no ensino propedêutico este limita o processo formativo do educando. Desse modo, Halmenschlager (2011), salienta que:

[...] o ensino de Ciências deve ir além da preparação profissional e da preparação para o ingresso no ensino superior, contribuindo para a formação integral do aluno. Formação integral que deve incluir, além do domínio dos conteúdos universais sistematizados, o desenvolvimento do senso crítico, a capacidade de compreender e discutir situações concretas e fenômenos do seu cotidiano, a autonomia na construção do conhecimento (HALMENSCHLAGER, 2011, p. 11).

No que se refere ao EC, muitas vezes, o professor centra-se apenas nos conteúdos das propostas oriundas das Secretarias de Educação, que não ouvem, não dialogam e não problematizam com os educandos os saberes trazidos, deixando de auxiliá-los a atuar no processo de construção do conhecimento de forma crítica e sistematizada (SÃO PAULO, 1990a). Freire (1987) denomina esse modelo de educação bancária.

A concepção de educação, na visão bancária, é pautada em métodos tradicionais de ensino, em uma pedagogia liberal, sem criticidade. O termo liberal, manifestou-se justificando o sistema capitalista, como defesa da liberdade e interesses pessoais e estabeleceu essa organização em torno da propriedade privada dos meios de produção e da sociedade de classes (LIBÂNEO, 2006). De acordo com esse autor:

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (LIBÂNEO, 2006, p. 22).

Nessa relação entre educador-educando e educadora-educanda, o educador e a educadora são os que detêm todo conhecimento e, portanto, descrevem e narram os conteúdos para os educandos e educandas, fazendo com que estes sejam depositados nos alunos e nas alunas, levando a um processo de memorização. Na prática da educação bancária, há uma relação verticalizada entre os sujeitos, em que o professor e a professora são os que sabem e ensinam quem não sabem. Diante disso Freire (1987) afirma:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (FREIRE, 1987, p. 33).

Os conteúdos escolares, nessa perspectiva são fundamentados em uma metodologia de ensino expositiva em que não há uma relação com o cotidiano do educando e da educanda, com a realidade social e cultural em que estão inseridos. O educando e a educanda recebem-nos como verdades absolutas, não podendo questionar os assuntos apresentados pelos professores e professoras (FREIRE, 1987). Apesar de muito contestado, esse modelo tem sido predominantemente reproduzido nos ambientes escolares na contemporaneidade.

Em oposição à visão bancária, a educação libertadora, uma tendência progressista, defendida por Paulo Freire, fundamenta seus pressupostos no homem que a caracteriza como um ser histórico, que está em constante transformação. O termo progressista, atribuído à Snyders, é utilizado a partir de uma análise crítica dos aspectos sociais e subjacente a isso, às proposições sociais e políticas da educação (LIBÂNEO, 2006). Inere-se que a ação educacional não é uma prática estritamente pedagógica, ela é influenciada pelos elementos sociopolíticos da sociedade.

A educação libertadora pretende romper os esquemas verticais das relações entre o educador e o educando e a educadora e a educanda. Nessa concepção, há uma horizontalidade entre os sujeitos, em que ambos aprendem e ensinam concomitantemente, destacando como relevante o diálogo e a problematização (FREIRE, 1987).

Os conteúdos escolares são selecionados e construídos a partir dos saberes trazidos pelos educandos e pelas educandas, a partir das suas vivências. Esse modelo é baseado numa perspectiva crítica e transformadora. Ainda que a educação bancária esteja enraizada nos processos educacionais, a libertadora possui como alicerce a construção do conhecimento a

partir da realidade da situação existencial concreta, de modo reflexivo, objetivando a transformação do indivíduo. Freire (1987, p. 40) aponta que:

[...], enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 40, grifo do autor).

Confirmando o exposto acima, a educação problematizadora de caráter reflexivo, torna-se um desafio árduo para os docentes, pois deve possibilitar condições de emersão da conscientização dos envolvidos a fim de transformar a sua realidade. Freire (1987, p. 40) aponta que “o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”. Dessa forma, é necessário elevar o nível de consciência dos sujeitos através da problematização, almejando a apreensão dos conhecimentos científicos a partir dos saberes trazidos.

Alguns pesquisadores da área de EC, têm empregado suas ideias para reorganizar a ação pedagógica, frente a uma perspectiva problematizadora, dialógica e humanizadora (FREIRE, 1987). Centa (2015), por exemplo, planejou a construção de uma proposta de reorientação curricular, na estruturação e implementação do Tema Gerador: “Arroio Cadena: Cartão Postal de Santa Maria?”, para desenvolver um processo formativo com os professores e professoras da escola investigada, alicerçada na Abordagem Temática Freiriana, visando a construção/reconstrução do currículo baseado no tema que emergiu, de maneira interdisciplinar. Os resultados desta pesquisa, mostram que é possível construir propostas desse cunho e que, nestas, pois prevaleceu o trabalho interdisciplinar, a ampliação do trabalho coletivo, contribuições na caminhada profissional dos educadores e educadoras desta escola e diálogo entre educadores e educandos. Apesar disso, houveram desafios na implementação desse processo, como a questão do tempo para o planejamento coletivo, resistência dos educandos e os preceitos conceituais enraizados nas concepções e práticas.

Novais (2015), em seu estudo, destacou o desenvolvimento de atividades-didático-pedagógicas de uma Escola do Campo, fundamentados no Tema Gerador: “Para onde vai o lixo do meio rural de Iguai/BA?”, que emergiu através do processo da Abordagem Temática Freiriana. Com resultados desse trabalho, a autora destaca algumas contribuições, tais como, o educando passou a ser considerado sujeito de sua aprendizagem, pois faz parte do processo educacional; percebeu-se a necessidade de formação continuada para os professores, que

dialogue com o currículo da realidade do campo; a importância de um trabalho interdisciplinar na escola e a necessidade do docente conhecer a sua realidade, afim de contribuir para a superação de situações-limite².

Dessa maneira, partindo da perspectiva freiriana de uma educação problematizadora e de caráter reflexivo, escola e educadores, devem estar engajados a fim de discutirem, refletirem e construir coletivamente práticas pedagógicas articulando com o modo de vida do educando (SÃO PAULO, 1991).

1.4. Elementos constitutivos docentes, Investigação Temática e Abordagem Temática Freiriana

A sociedade do mundo contemporâneo muda a todo instante, visto que ocorrem fatos/acontecimentos gerados pela acelerada transformação do mundo globalizado, como exemplo, as mais recentes descobertas científicas e tecnológicas ligadas à informática e às Tecnologias da Informação e Comunicação, à Biotecnologia, à Nanotecnologia, entre outras.

Nesse contexto, a educação deve acompanhar estas mudanças, quer para compreender estes processos e integrar-se a eles, quando positivos, quer para transformá-los, quando prejudiciais. Assim, ela deve deixar de ser exclusivamente de aprendizado, reprodutora de conhecimento para ser manifestação de vida em toda a sua complexidade pois, deve ser para o mundo e suas manifestações (IMBERNÓN, 2006).

O docente tem um papel fundamental nesse processo, objetivando compreender essas transformações que ocorrem na sociedade. Para isso, são requeridos profissionais com uma nova visão, diferente da concepção dominante dos séculos passados (e ainda hegemônica neste), em que o professor era mero transmissor de conhecimentos. É importante salientar que no processo formativo de docentes, a formação inicial nas academias é insuficiente para os futuros professores, porém, deve aprimorar-se no exercício profissional (NÓVOA, 2003). Este autor destaca que:

É evidente que a universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas, a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 5).

² Situações-limite são contradições ou situações concretas que envolvem os sujeitos, que apresentam uma percepção acrítica ou não tem consciência sobre a situação, daí a aceitação de forma passiva o que lhe é imposto (FREIRE, 1987).

A formação docente deve conduzir o professor a uma reformulação pedagógica e científica com vistas a facilitar mudanças de posturas que são essenciais na busca de ações eficazes em sala de aula propiciando participação, reflexão e formação de modo que aprenda a lidar com as incertezas e mudanças que tem ocorrido na sociedade (IMBERNÓN, 2006). Denota-se que é fundamental que o professor tenha a capacidade de analisar, refletir e adaptar-se às situações do contexto educacional.

Além das contribuições de formação e da ação no exercício da profissão, há também como elementos constitutivos as experiências individuais, seu histórico de vida, suas ideologias (SILVA E SCHNETZLER, 2004). Na pesquisa de tese de doutorado de Oda (2012), este autor buscou investigar docentes, visando destacar os elementos sócio-históricos para explorar a constituição docente em duas dimensões: “[...] formal (modelos de docência, formação inicial, etc.) e informal (influência familiar, constituição artístico-cultural, política, religiosa, etc.) [...]” (p. 80). Diante desse panorama, evidenciou-se, no seu estudo, que o ato educacional é influenciado por uma articulação entre dimensões formais e informais, visto que ambas exercem influência sobre a prática dos docentes.

Outros trabalhos trazem importantes reflexões sobre a constituição docente no âmbito de formação, atuação e/ou aspectos formais e informais, por exemplo Silva e Schnetzler (2004; 2005), Munsberg e da Silva (2014), Hoffmann (2016), Viana (2017), Tanaka (2018), Oliveira (2020) e Pereira (2021). Abaixo no Quadro 1, segue a sistematização dessas pesquisas:

Quadro 1 - Sistematização dos trabalhos – Constituição Docente.

Tipo	Ano	Autor(a)	Título
Tese	2012	ODA, W. Y.	A docência universitária em biologia e suas relações com a realidade das metrópoles Amazônicas.
Tese	2016	HOFFMANN, M. B.	Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade.
Dissertação	2017	VIANA, M. A. O.	As tecnologias da informação e comunicação na constituição dos professores de biologia na cidade de Manaus.
Dissertação	2018	PINHEIRO, M. A. C.	A formação de professores e o ensino de biologia em salas com estudantes surdos.
Dissertação	2018	TANAKA, A. L. D.	A pesquisa na formação docente: perspectivas e possibilidades do PIBID no ensino de Ciências.
Dissertação	2020	OLIVEIRA, D. N. de	As plantas na constituição de professores: formação e prática docente em biologia.

Dissertação	2021	PEREIRA, O. B.	As doenças parasitárias na educação popular: uma proposta metodológica na formação permanente de professores da Educação de Jovens e Adultos de Manaus.
Artigo	2004	SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P.	Elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de ciências/biologia: modos de mediação do formador.
Artigo	2005	SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P.	Constituição de Professores Universitários de Disciplinas sobre o ensino de Química.
Artigo	2014	MUNSBURG, J. A. S; SILVA, D. R. Q. da	Constituição docente: Formação, identidade e professoralidade.

Fonte: Elaboração própria.

Dentre esses trabalhos que abordam a constituição docente, Silva e Schnetzler (2005), Oda (2012) e Hoffmann (2016), fazem referência à docência no Ensino Superior.

Silva e Schnetzler (2005) pesquisaram a constituição de docentes universitários, nos aspectos de formação e atuação em Química, tendo em vista indícios que configurassem o percurso de suas significações e ações sobre o ensinar e refletir com relação à prática de formação docente. Conforme apontado anteriormente Oda (2012), analisou a constituição de professores universitários, em relação a ação docente nas disciplinas de Parasitologia e Microbiologia, considerado as dimensões formais e informais. Já Hoffmann (2016) investigou compreensões de docentes do Ensino Superior, nos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, sobre aspectos que poderiam influenciar na constituição da identidade profissional desses professores e como esses elementos poderiam ou não se efetivar em ações intercoletivas.

Viana (2017) investigou de que maneira a constituição de professores da disciplina de Biologia, poderiam influenciar o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na prática docente. Sobre este estudo, a autora constatou, no que se refere à constituição dos professores investigados, que a inserção dessas tecnologias se faz de distintas maneiras no agir dos docentes. Outro ponto pertinente, é que o uso desses recursos, por parte desses docentes, está ligado a interação entre os pares e os seus formadores.

Tanaka (2018) discutiu implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na constituição dos saberes docentes, a partir da formação inicial. Sobre este estudo a autora, pontua que o PIBID valoriza e incentiva a formação de professores para a educação básica e isso contribui de forma significativa para a constituição do futuro docente.

Pinheiro (2018) buscou analisar o papel da formação/constituição para a ação docente com estudantes surdos do Ensino Médio. A autora verificou que, dos professores participantes da pesquisa, a formação inicial não contemplou o trabalho pedagógico com esse público, deixando muitas lacunas no processo constitutivo formal. Entretanto, os aspectos não-formais contribuíram para a prática em sala de aula, como exemplo ter convivido com familiar ou ter estudado na escola ou graduação, com pessoas surdas. Dessa forma, elementos não-formais colaboraram positivamente para o processo constitutivo desses docentes.

Oliveira (2020), procurou analisar currículos em Licenciatura de Ciências Biológicas e da Educação Básica, para verificar como sistematizava os saberes relacionados às plantas, e sua adequação para formação e prática dos professores que ministram aulas de Biologia, no sentido de valorização ou não, dos saberes populares amazônicos. A autora percebeu que a partir da constituição docente, referindo-se aos saberes e práticas de cada professor participante, alguns desenvolveram habilidades na prática para trabalhar com a Botânica e outros apenas de maneira superficial. Outro aspecto evidenciado foi a reflexão realizada pela pesquisadora sobre a necessidade de inclusão nos currículos de graduação, da relação entre as disciplinas específicas de Botânica e a prática do professor futuro para associar os conteúdos desta disciplina com o universo temático de seus educandos, como elemento estruturador da prática pedagógica e valorização de sua cultura.

Pereira (2021), procurou analisar metodologias educacionais que poderiam contribuir com a formação permanente de docentes de Biologia, da Educação de Jovens e Adultos. O autor destacou a importância de recursos educativos, formação e constituição docente, almejando reflexões entre o conhecimento teórico e a realidade dos educandos. Dessa maneira, o presente trabalho mostrou que é possível através de conhecimento e comunicação da realidade dos alunos proporcionar elementos constitutivos essenciais para a prática docente e com isso, ter e buscar uma consciência crítica e reflexiva.

Os estudos de Munsberg e da Silva (2014), de cunho bibliográfico na ótica de aportes teóricos, discutem sobre a constituição docente em três tópicos: formação, identidade profissional e profissionalização. Segundo esses autores, o ser docente constitui “pela articulação da formação, construção da identidade e profissionalização” (p. 12). Outro ponto de destaque é sobre a formação docente, em relação à qual salientam que este momento começa no início da vida escolar, como educando e vai incorporando aspectos “observáveis sobre a ação docente” (p. 12) e que se desdobra no exercício da profissão. No que diz respeito à construção da identidade, eles apontam que “incorpora crenças, valores e saberes adquiridos em interação social” (Ibid., p. 12). Além disso, a profissionalização docente “articula-se com a

formação e com a construção da identidade profissional docente (p. 12). E por fim, a especificidade da profissão que “é evidenciada pela relação pessoalidade-profissionalidade” (p. 13).

O docente vai adquirindo a sua profissionalidade no decorrer de suas atividades através das suas experiências cotidianas, a partir da capacidade de leitura dos contextos existenciais, construindo e reconstruindo, de maneira reflexiva, as suas ações pedagógicas (PERRENOUD, 1993). Para Bazzo, a profissionalidade “[...] pode ser entendida como a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática, isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores ligados a ela e que [...] constituem o núcleo central do “ser professor” (Bazzo, 2007, p. 87 e 88). Para os autores Munsberg e da Silva (2014) “[...] a profissionalidade docente é constituída de crenças e valores internalizados na trajetória de vida. A identidade profissional docente constrói-se num processo permanente dentro da profissão, processo esse em que se fundem profissionalidade e pessoalidade” (p. 9).

Nesta mesma ótica, Silva e Schnetzler (2004) investigaram como os modos de mediação promovem a constituição docente, na elaboração de conhecimentos científicos de futuros professores, na formação inicial em Ciências/Biologia. Sobre esta pesquisa, os resultados demonstraram que a formação inicial pode oferecer subsídios para a constituição de futuros docentes, contanto que “seja fundada em modos de mediação adequados dos formadores, especialmente, os de áreas científicas específicas, ao tomarem também para si a responsabilidade por tal formação” (Silva e Schnetzler, 2004, p. 11). De acordo com Tardif (2008, p. 17) “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho”.

Tardif (2008) ressalta que o saber dos docentes é “deles” e este é condizente com a pessoa, a sua identidade, sua experiência de vida, profissional e os vínculos na relação com os alunos e com outros sujeitos do ambiente educacional. Depreende-se, portanto que a profissão docente perpassa a formação e atuação e incorpora alguns elementos que podem interferir ou desempenhar influência nas ações pedagógicas do professor.

No que tange aos processos educacionais, a sistematização de currículos nas escolas públicas brasileiras caracteriza-se por propostas fundamentadas em documentos legais que estruturam programas escolares de maneira hegemônica. Cabe aos educadores, o papel de reproduzir esses programas nas suas unidades de ensino (SÃO PAULO, 1990 a).

A escola é o local de transformação social, de produção de conhecimento. Nesse contexto, é necessário repensar os currículos implementados em suas unidades escolares por meio de reflexões, discussões e de maneira participativa. De acordo com a literatura, alguns

trabalhos têm direcionado para propostas de reorientações curriculares que contemplem perspectivas vinculadas à realidade dos alunos (FREIRE, 1987; SÃO PAULO, 1990a, 1991; PERNAMBUCO, 1993; MUENCHEN e AULER, 2007; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

A reorientação curricular é um processo de construção coletiva do qual participam, necessariamente, diferentes grupos de interlocução: a escola, a comunidade e especialistas nas diferentes áreas do conhecimento (SÃO PAULO, 1991). De acordo com este Caderno de Formação, organizado pela Secretaria Municipal de São Paulo, em parceria com as universidades estaduais paulistas na gestão de Paulo Freire, o movimento de reorientação curricular estrutura-se em quatro eixos:

- 1- Construção coletiva, expressa através de um amplo processo participativo nas decisões e ações sobre o currículo;
- 2- Respeito ao princípio de autonomia da escola através do resgate de práticas valiosas e experiências localizadas;
- 3- Valorização da unidade teórico-prática que se traduz num constante agir-refletir-agir dos educadores e educandos e demais pessoas envolvidas no processo educativo do cotidiano escolar;
- 4- Formação permanente dos educadores, a partir de uma análise crítica do currículo em ação na escola (SÃO PAULO, 1991, p. 18).

Com base em uma reorientação curricular que apresente um currículo crítico, envolvendo conteúdos escolares condizentes com a realidade dos educandos, destaca-se como possibilidade a incorporação balizada em temas. Nessa perspectiva, as Abordagens Temáticas descritas por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002) citada por Loureiro (2014, p. 22), direcionam as seguintes opções de temas:

[...] 1) pautada em *temas significativos* que envolvem as contradições sociais (Snyders,1988); 2) ancorada em *temas com enfoque CTS* (Ciências, Tecnologia e Sociedade) (Auler, Dalmolin e Fenalti,2009); 3) balizadas por *temas transversais* (Brasil,1998) e 4) pautada em *temas geradores* (Freire,1987) [...] (LOUREIRO, 2014, p. 22, grifo do autor).

No âmbito de reorientações curriculares, dentre as opções, destacamos a baseada em Temas Geradores (TG) (FREIRE, 1987) que aponta o desvelamento desses como uma possibilidade de desenvolver conteúdos em sala de aula, os quais emergem da realidade dos educandos, do seu UT. Nesse enfoque, os TG são direcionados por um processo investigativo: a Investigação Temática (IT).

A IT é uma proposta metodológica levada à cabo a fim de desvelar os TG. Segundo Torres et al., (2008, p. 2) encontra-se pautada na concepção educacional freiriana, “que destaca a importância do diálogo e da problematização, em contraposição à educação bancária”. Freire

(1987, p. 105) salienta que “[...] a investigação temática tem como sujeitos de seu processo, não apenas os investigadores profissionais, mas também os homens do povo, cujo universo temático se busca”.

A IT é um processo construído tendo como alvo processos de educação não-formal. Entretanto, Delizoicov (1991) organizou e propôs esse processo para uma dinâmica de educação formal. Essa dinâmica proposta por esse autor é denominada Abordagem Temática Freiriana (ATF). Nessa constituição, estruturou a ATF em cinco etapas, a saber (DELIZOICOV, 1991): **Primeira etapa:** *levantamento preliminar* - nesse momento realiza-se um estudo inicial da comunidade por meio de conversas com os indivíduos a fim de obter dados preliminares dos aspectos de maior relevância nos âmbitos sociais, políticos, econômicos e culturais; **Segunda etapa:** *análise das situações e escolha das codificações* – nessa etapa, faz-se a seleção e escolha das situações que abrange as contradições vividas e a preparação das codificações para a etapa posterior; **Terceira etapa:** *diálogos descodificadores* – utiliza-se esses “diálogos descodificadores” a partir das discussões problematizadas das contradições vividas – da etapa anterior. As informações obtidas pelos educadores, ajudam no estabelecimento de diretrizes de análise e de possíveis soluções didático-pedagógicas aos educadores que estão pesquisando. Os temas geradores são adquiridos através do processo dialógico da codificação-problematização-descodificação. É nessa etapa que os participantes da pesquisa são ouvidos para evidenciar suas percepções dos problemas e anseios das situações existenciais codificadas; **Quarta etapa:** *redução temática* - consiste na elaboração do programa a ser desenvolvido posteriormente. Nesta, compete à equipe interdisciplinar o esboço de redução de seu tema. Ademais, cada especialista (educador/investigador), dá a visão geral do tema reduzido; **Quinta etapa:** *trabalho em sala de aula* - após as etapas anteriores do processo de IT, organiza-se a etapa de ação pedagógica, a qual compreende o desenvolvimento do programa estabelecido e o material didático preparado para utilizar em sala de aula. A temática volta novamente ao educando, mas como problema a ser decifrado e não mais conteúdo a ser depositado (DELIZOICOV, 1991, p. 147, 148, 149 e 150, grifo nosso).

De acordo com a literatura, alguns trabalhos foram desenvolvidos nesses pressupostos para o contexto formal, desenvolvidos inicialmente a partir das etapas da IT. São eles: “Formação de professores de Ciências Naturais” desenvolvido entre 1979 à 1981, em Guiné Bissau, por Delizoicov e Angotti; “Ensino de Ciências a partir dos problemas da comunidade” desenvolvido entre 1984 à 1987, no Rio Grande do Norte, por Delizoicov, Angotti e Pernambuco e “Interdisciplinaridade Via Tema Gerador” ou “Inter” desenvolvido entre 1989 à 1992, em São Paulo, por Paulo Freire em parceria com professores da rede municipal de escolas

públicas de São Paulo e colaboradores (DELIZOICOV, 2008; LOUREIRO, 2014; CENTA, 2015).

A ATF, segundo Loureiro (2014), orienta a estruturação de programas escolares, selecionando-se conteúdos por área de conhecimento e é fundamentada nos TG que representam as situações/contradições existenciais vividas. Esses temas são adquiridos na IT e a partir deles são preparados programas escolares pelo processo de redução temática. O mesmo autor (Ibid.) salienta que a ATF baseia-se num aspecto de pensar e fazer currículo de modo reflexivo e crítico, integrando teoria e prática, pesquisa e intervenção pedagógica.

É relevante, na presente investigação, enfatizar os trabalhos que envolvem o contexto ribeirinho, visto que é marcado por especificidades. No que tange às produções científicas articuladas as práticas pedagógicas de escolas ribeirinhas que valorizem o UT dos educandos, segue uma sistematização das pesquisas que se encaixam nesse viés:

Quadro 2 - Sistematização dos trabalhos – Contexto ribeirinho – Escolas ribeirinhas

Tipo	Ano	Autor(a)	Título
Tese	2010	FERRAZ, L. R.	O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade.
Tese	2015	SILVA, M. A. N. da	Currículo da escola ribeirinha na Amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do Ensino Fundamental.
Dissertação	2010	FERREIRA, J. da S.	E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no Município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores.
Dissertação	2012	JÚNIOR, A. de G.	A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção Freireana de educação: um estudo do Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/PA.
Dissertação	2016	MELO, H. L. da S. de	O ensino de Ciências e os saberes vividos: Um estudo do ensino a partir do currículo da Escola Ribeirinha da várzea no município de Parintins/AM.
Dissertação	2017	NOGUEIRA, M. de N. L.	O ensino escolar e o contexto sociocultural e ambiental de comunidades ribeirinhas no interior do Estado do Amazonas.
Dissertação	2018	MALHEIROS, J. B.	Desafios e possibilidades do Ensino de Ciências/Química em uma escola ribeirinha: Investigação Temática Freireana e a perspectiva Intercultural.

Fonte: Elaboração própria.

Ferreira (2010) em seu estudo, buscou investigar o cotidiano de uma escola ribeirinha localizada na Amazônia, analisando a vida, a cultura e o rio daqueles povos da região e também se essas temáticas eram abordadas no contexto escolar. Além disso, o estudo buscou verificar

se a realidade era considerada nos processos formativos docentes. A respeito desse trabalho, a autora contextualiza “percebi que, quando as aulas partiam do contexto dos alunos, eles ficavam mais estimulados a desenvolver as atividades propostas” (p. 111). Todavia, percebeu-se que esses conteúdos estavam inseridos timidamente no cotidiano escolar.

Ferraz (2010) investigou em sua pesquisa os atravessamentos nas práticas escolares procurando identificar formas estratificadas e mecanismos potencializadores de novas subjetivações no cotidiano de uma escola ribeirinha. Sobre esta pesquisa, a autora destaca que a unidade de ensino se encontra distante da realidade local, não valoriza a identidade cultural, os saberes tradicionais de seus educandos e a postura de ensino reflete a transmissão/reprodução no viés hegemônico, reforçando a posição de desigualdade que predomina na sociedade. Para mudar este cenário, a autora propôs algumas mudanças no contexto escolar, como exemplo práticas pedagógicas coletivas que reforcem a ação pedagógica e resgate dos conhecimentos trazidos pelos educandos.

Para Junior (2012) seu trabalho procurou estabelecer uma investigação a respeito da prática pedagógica de docentes ribeirinhos de um Projeto sobre o Açaí (*Euterpe precatoria*), no viés freiriano de educação. Sobre esta pesquisa, o autor pondera, em suas reflexões, que estes docentes percebiam a questão cultural como pertencente ao modo de vida dos sujeitos ribeirinhos e devido a essa percepção, estes contemplam em sua prática docente e isso repercute em “uma postura ética, amorosa, respeitosa, fortalecendo a valorização da cultura em que estão inseridos, viabilizando, conseqüentemente, a permanente construção da identidade ribeirinha, valorizando sua história, sua existência, seu local, isto é, a vida ao lado dos rios” (p. 164). Segundo o autor, a ação pedagógica realizada pelos docentes desta unidade escolar, privilegiava a realidade dos sujeitos, e o resgate histórico cultural dos educandos, através de uma educação dialógica e de valorização do conhecimento desses indivíduos.

Na tese de Silva (2015), a autora analisou implicações do currículo de duas escolas localizadas no contexto ribeirinho, na produção da identidade cultural de alunos e de professores, do primeiro ao sexto ano do Ensino Fundamental. Sobre esta tese, pode-se concluir que as duas unidades de ensino obedecem um currículo oficial não condizente com a realidade ribeirinha. Ainda assim, em algumas situações as práticas escolares dos docentes destas escolas, consideram “[...] interpretações articuladas à cultura local, o que permite a produção de uma identidade cultural singular de alunos e professores” (p. 176). Assim sendo, isso reflete em ações pedagógicas que resgatam o cotidiano dos sujeitos das comunidades investigadas.

Melo (2016) buscou, em seu trabalho, compreender a postura de professores e alunos de uma escola ribeirinha objetivando uma reflexão na articulação entre o EC a partir do

currículo e os saberes preexistentes dos educandos daquela unidade de ensino. O autor pondera que é necessária uma proposta curricular coletiva, que fortaleça a identidade cultural dos educandos da escola, da realidade vivenciada por eles, para então construir e reconstruir os conhecimentos, fundamentado nessa perspectiva. Outro aspecto importante sugerido pelo autor foi a necessidade de condições necessárias de infraestrutura da escola e técnica de pessoas, para contribuir de maneira suficiente com o trabalho pedagógico.

Já na pesquisa de Nogueira (2017) sobre a vivência socioambiental e cultural de alunos de uma comunidade ribeirinha, as considerações da autora convergem no sentido da cultura desses povos, tendo por base os antepassados de maneira forte, conforme exemplifica: “a medicação caseira, a religiosidade e os mitos” (p. 88). Outro ponto relevante dessa investigação foi o fato dos professores conhecerem a realidade local, condição que ajudou na preocupação da valorização da cultura, da identidade e a localidade dos sujeitos. Apesar disso, a autora argumenta que as questões socioambientais e culturais não eram levadas em consideração, ao abordar o conteúdo escolar, de maneira suficiente.

A investigação realizada por Malheiros (2018), que analisou as possibilidades e desafios para a proposição do EC de uma escola ribeirinha em relação à perspectiva intercultural, trouxe algumas reflexões. Segundo a autora, esta argumenta que é um grande desafio educacional, pois apesar da escola ser considerada ribeirinha, ainda falta investimentos em cursos de formação de professores, que atendam as demandas desse contexto. No tocante a esse estudo, dialogou-se sobre a necessidade de abordar conteúdos oriundos da realidade dos sujeitos desta escola para “[...] levar em consideração os aspectos culturais da comunidade, valorizando seus saberes, incentivando essa relação entre sujeitos e promovendo o diálogo” (p. 126). Ainda assim, há pouca prática pedagógica que atenda às perspectivas da comunidade investigada, as particularidades e a questão cultural dos sujeitos ribeirinhos.

Notou-se como resultado dessas investigações, que são poucas as produções acadêmicas que se dedicaram às pesquisas que envolvem o contexto ribeirinho nessa articulação com as práticas educacionais. Salienta-se ainda que alguns trabalhos envolvem a temática Educação do Campo, todavia poucos estão na conjuntura ribeirinha, envolvendo a realidade dos educandos. Outros discorrem sobre a pedagogia freiriana, sobre o UT dos educandos, apenas como caráter meramente ilustrativo.

CAPÍTULO 2. TRILHA TEÓRICO METODOLÓGICA

2.1 Abordagem da pesquisa

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa de caráter qualitativo, pois esta tem a função entender os fenômenos pela perspectiva do sujeito. Nesse sentido, tem como premissa que nem tudo é quantificável e que a relação que o sujeito estabelece com o ambiente é única e, portanto, demanda uma análise profunda e individualizada (MALHEIROS, 2011). Conforme Bogdan e Biklen explicam (1994, p. 47), nesse contexto de pesquisa:

São características da investigação qualitativa: a fonte direta de dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

Partindo dessa premissa, a pesquisa qualitativa é bastante utilizada nas pesquisas em educação (ALVES, 1991). Essa autora (1991, p. 54) salienta que essa abordagem deriva “do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. Dessa forma, expressa aspectos demandados da natureza descritiva, apresentando em sua essência o processo e o significado.

Ainda que a pesquisa tenha por base a natureza qualitativa, como descrito anteriormente, esta inclui procedimentos e técnicas analíticas quantitativas, utilizando-se, portanto, de instrumentos quantitativos de análise. Oda (2012, p. 72), indica que “[...] estas distintas abordagens se retroalimentaram, tornando a análise dos dados quantitativos mais do que mera fonte de informações das análises qualitativas”.

O recurso metodológico ao qual a pesquisa qualitativa desenhou-se neste trabalho definiu-se como Pesquisa Participante (PP), pois a pesquisadora participará da investigação na escola e no entorno da comunidade e observará o contexto social da comunidade a ser estudada. Segundo Brandão (2006, p. 23), “a pesquisa é participante porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformada”. Nesse sentido, buscará teorias, metodologias e práticas de maneira que a participação seja ativa das pessoas envolvidas na vida social cotidiana buscando processos de atuação e ação (BRANDÃO, 2006).

Brandão (2006) indica que a PP se desenvolveu em meados da década de 60 na América Latina em unidades de ação social. Nos anos 80, a PP foi uma resposta a governos autoritários

no continente. Portanto, essa metodologia encaixa-se nos pressupostos freirianos de educação popular.

2.2 Procedimentos Éticos na Pesquisa

Primeiramente, para dar ênfase a pesquisa, foi solicitado da administradora da escola, um parecer favorável para o desenvolvimento desta, por meio de um Termo de Anuência (Apêndice A).

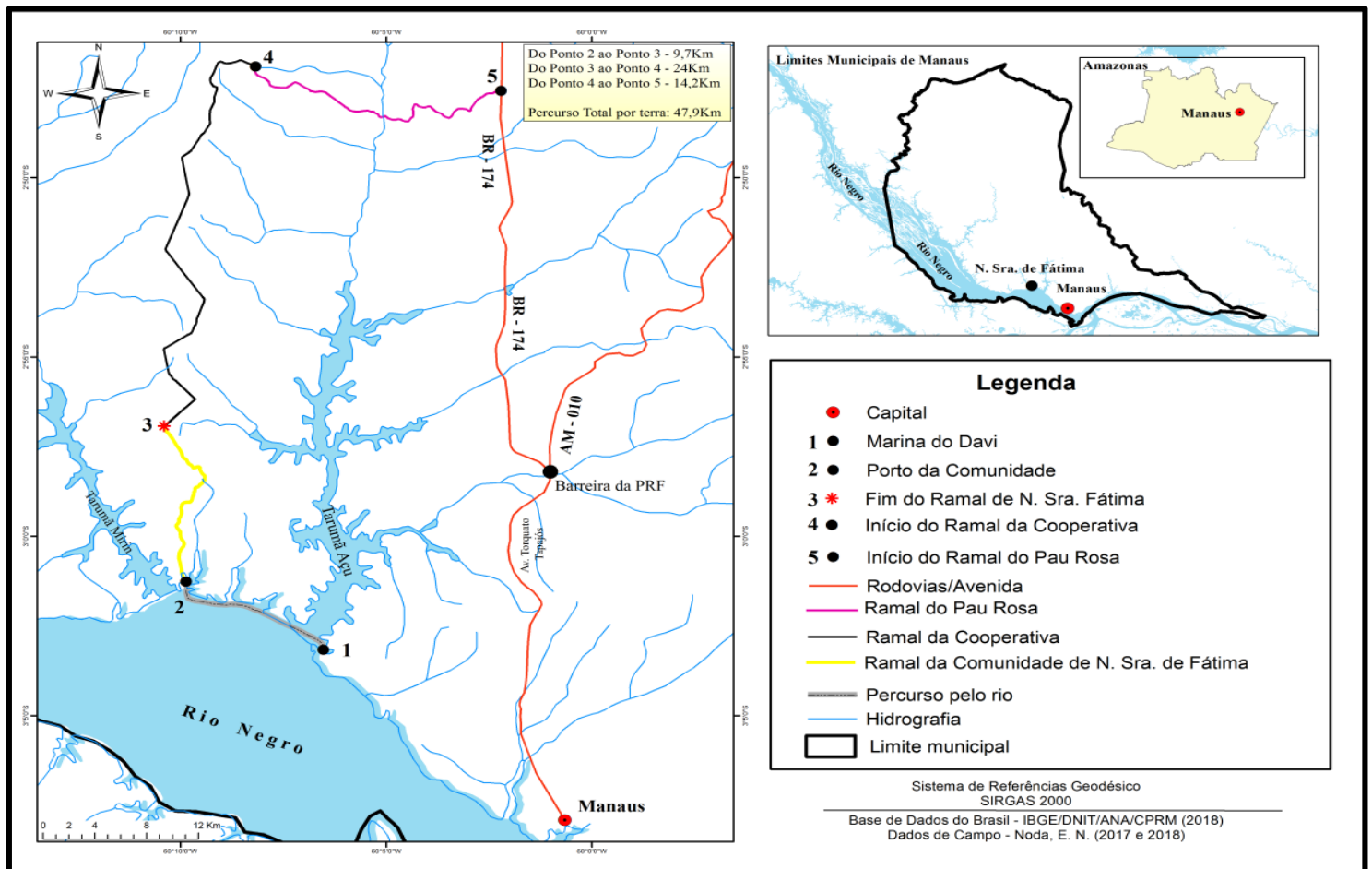
Devido a pesquisa envolver seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFAM e aprovado no dia 5 de outubro de 2020. A pesquisa possui o CAAE: 37393620.0.0000.5020 e foi aprovado conforme o Parecer N°4.318.472 (Anexo 1). Portanto, após a aprovação do mesmo a pesquisa foi realizada.

2.3 Área de Estudo - Comunidade Nossa Senhora de Fátima

A comunidade Nossa Senhora de Fátima³ é uma localidade situada na confluência do Igarapé do Tarumã-Mirim com o Rio Negro, no Município de Manaus, cidade com população estimada de 2.219.580 habitantes (IBGE, 2020) no Estado do Amazonas. O principal acesso a esta comunidade é por via fluvial, pelo porto principal da Marina do Davi e por via terrestre por meio da BR-174 (estrada que liga Manaus a Boa Vista), no km 905 (antigo Km 21) – no ramal do Pau-Rosa, no final do ramal da Cooperativa (Figura 1).

³ Esse primeiro contato com a comunidade local, foi realizado na primeira etapa da IT (FREIRE, 1987), no Levantamento Preliminar da Realidade. Mais informações sobre essa etapa, no Capítulo 3.

Figura 1 - Representação cartográfica do acesso a comunidade por via fluvial e terrestre.



Fonte: Elaborado por Moreira apud Noda (2018).

Em relação à população da comunidade Nossa Senhora de Fátima, os dados oficiais do último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, apontam a estimativa de um total de 737 pessoas (TELES, 2017; NODA, 2018). Conforme as conversas informais (2021), nos dados obtidos com a agente comunitária do posto de saúde local, “[...] há aproximadamente 835 pessoas e 284 famílias, sem contar os locais de difícil acesso da comunidade”. Outros relatos de moradores, colhidos nesta pesquisa, sugerem que a população da comunidade está estimada entre 2500 a 3000 pessoas. Nota-se que esses dados, além de escassos, são bastante conflitantes.

No que tange à economia da comunidade, através dos dados em campo (2020 e 2021), por meio das conversas informais com os moradores, foram referidas as principais atividades da economia local, que estariam alicerçadas na pesca e no plantio de frutas, verduras e hortaliças. Segundo os relatos, as produções centralizam-se principalmente no plantio de cupuaçu (*Theobroma grandiflorum*), açaí (*Euterpe precatoria*), pupunha (*Bactris gasipaes*), tucumã (*Astrocaryum aculeatum*), rambutan (*Nephelium lappaceum*), biribá (*Annona mucosa*),

manga (*Mangifera indica*), umari (*Poraqueia sericea*). Em se tratando das hortaliças e verduras, as narrativas indicam a produção de coentro (*Coriandrum sativum*), cebolinha (*Allium schoenoprasum*), chicória (*Erigylum foetidum*), couve (*Brassica oleracea*), pimenta de cheiro (*Capsicum chinese*), macaxeira (*Manihot esculenta*), quiabo (*Abelmoschus esculentus*) e maxixe (*Cucumis anguria*). No entanto, a maioria é para consumo próprio, conforme os relatos. É importante salientar que grande parte dos “empregos”, ainda que de maneira informal, está ligada a função de caseiro⁴. Já em menores proporções eles mencionaram o serviço público e atividades em comércios como mercadinhos e materiais de construção, sendo esses últimos, o trabalho familiar, não gerando renda para pessoas fora do núcleo familiar.

A comunidade conta com uma escola, um posto de saúde, um laboratório de endemias, um posto policial, a Associação de moradores da Comunidade Nossa Senhora de Fátima do Rio Tarumã-Mirim, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Representação fotográfica a partir das visitas em campo (2020 e 2021) (a) Escola Municipal; (b) Posto de saúde; (c) Posto policial (d) Associação dos moradores e (e) Laboratório de endemias.

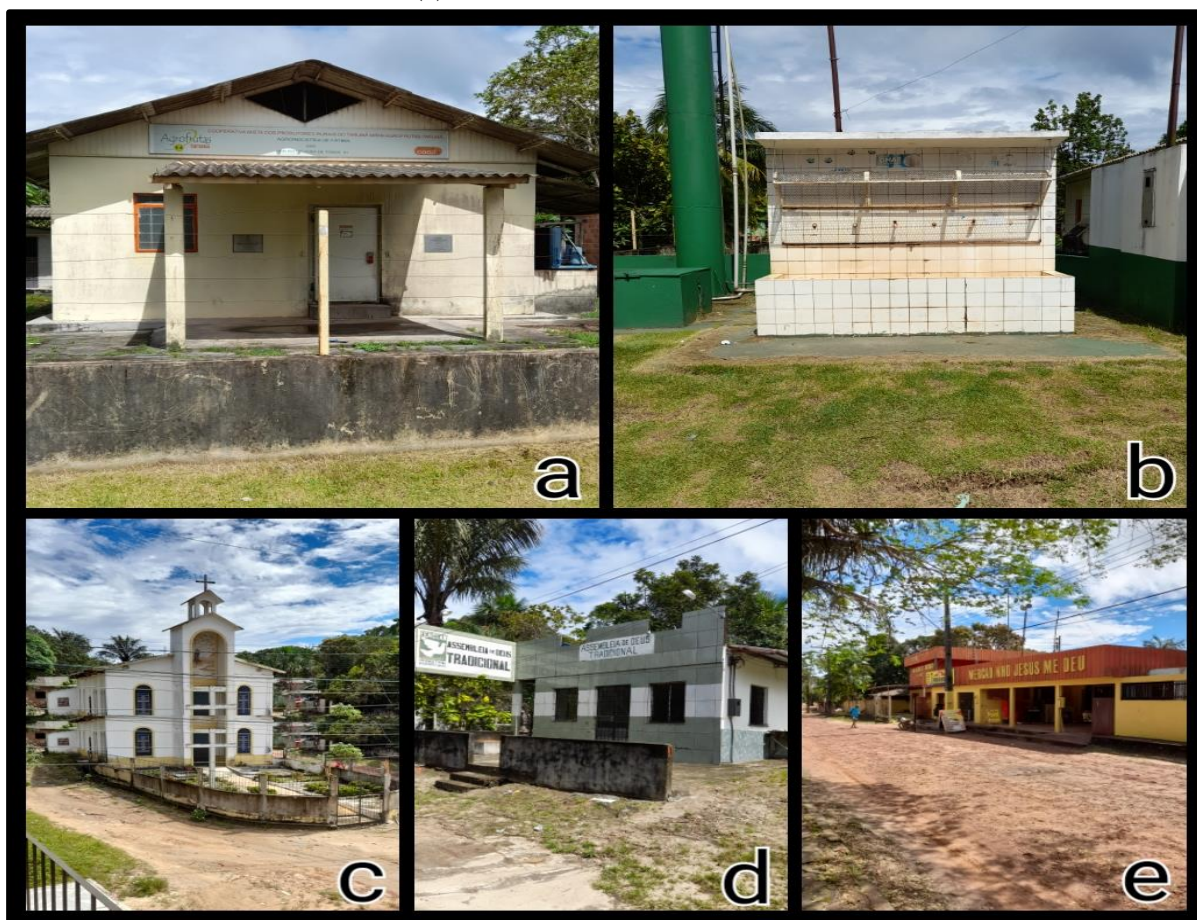


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

⁴ Profissional que cuida dos sítios ou moradias, quando o proprietário está ou não, fazendo os serviços gerais daquele ambiente.

Existem também igrejas de várias denominações, uma cooperativa de frutas desativada (2020), poço artesiano de abastecimento de água para os comunitários, alguns comércios e materiais de construção, conforme mostra a Figura 3. Esta comunidade dispõe de energia elétrica, água por meio de poços artesianos na maioria das casas e coleta de lixo, apenas duas vezes por semana.

Figura 3 – Representação fotográfica a partir das visitas em campo: (a) Cooperativa de frutas; (b) Posto de abastecimento de água comunitário; (c) Igreja de São José e Nossa Senhora de Fátima (d) Igreja Assembleia de Deus Tradicional e (e) Comércio local.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Os meios de transportes da comunidade mais utilizados em via terrestre são as bicicletas, motocicletas e em menor proporção, os carros e por meio fluvial as rabetas⁵, lanchas⁶ e barcos (TELES, 2017). Segundo os relatos dos moradores, o principal lazer dos comunitários de Nossa Senhora de Fátima são os jogos de futebol em um campo, banhos no rio, pesca e brincadeiras entre os moradores próximos.

⁵ Uma pequena canoa com estrutura de madeira ou alumínio, com um pequeno motor - rabeta (tubo extensivo metálico na ponta do qual funciona a palheta) acoplado.

⁶ Embarcação fluvial com estrutura de alumínio, com tamanho variando entre médio a grande, e motor de grande potência.

De acordo com as informações dos moradores, anualmente na comunidade, acontecem duas festas tradicionais, a festa de São José, que acontece no dia 19 de março e a de Nossa Senhora de Fátima, no dia 13 de maio, que reúne os participantes no centro comunitário da Igreja Católica. Os moradores que frequentam essas festas ornamentam o local, fazem procissão, bazar e comidas para arrecadação de fundos para a igreja.

2.3.1. Como tudo começou? Um breve histórico da Comunidade de Nossa Senhora de Fátima⁷

Neste tópico, narraremos um breve histórico do início da Comunidade Nossa Senhora de Fátima, relatada pelo filho do Sr. Nelson Gonçalves, o morador R. G. O., de 63 anos, agente comunitário do posto de saúde e ex-presidente da comunidade.

Segundo este relato, tudo começou quando o Sr. Nelson Gonçalves, procurando melhores condições de vida para sua esposa e seus oito filhos, veio do Município de Coari, interior do Estado do Amazonas para a capital Manaus, entre as décadas de 60 e 70. Logo, seu Nelson e sua família, fizeram sua morada na Praia da Lua, localizada no Rio Negro, cidade de Manaus.

Certo dia, o Sr. Nelson estava vindo da roça, juntamente com sua esposa e viram que havia as margens do rio, um homem, o Sr. José Sobreira do Nascimento. Aquele homem, segundo esse relato, mandou eles saírem daquele local, pois, aquela terra pertencia a ele. Eles então arrumaram suas coisas, entraram em uma canoa, sem rumo, subindo o rio.

Foi quando eles avistaram uma localidade, chamada Acurau, e lá conheceram o Sr. Marciano, que ofereceu uma morada em uma casa que estava desocupada por um ex-morador. Eles passaram um bom tempo naquela localidade, porém, certo dia, o dono daquela casa apareceu e pediu para eles se retirarem do local. Mais uma vez, sem rumo, eles passaram a procurar outro local para se alojarem.

Subindo o rio em busca de uma nova moradia, Sr. Nelson avistou um local que achou muito bonito e disse que seria lá a nova morada da família. Eles ficaram uma semana dentro da canoa, pois era tudo mato.

Depois de uma semana, eles começaram a construir um barraco, por volta de 1972 e naquele local, eles ficaram. Mas, o Sr. Nelson tinha uma preocupação com os estudos de seus filhos, já que naquela localidade não existia nenhuma infraestrutura, além do barraco deles.

⁷ Entrevista realizada no dia 23 de abril de 2021, autorizada mediante TCLE.

Sr. Nelson começou a procurar escolas nas comunidades próximas e não encontrou. Foi quando avisaram a ele que em uma comunidade chamada Julião, tinham uns americanos que estavam ensinando as pessoas. Ele conversou com os americanos e logo vieram visitar o local que eles moravam e que ainda não tinha nome.

Em conversa com a esposa do Sr. Nelson, os americanos indagaram se os filhos estudavam. A senhora respondeu que não estudavam porque não tinham escola lá e nem próxima.

Os americanos se ofereceram para ensinar as crianças e os adolescentes. Os pais aceitaram a oportunidade. Eles, então, atracaram seu barco naquela localidade e começaram a ensinar a todos.

Depois de um ano estudando com os americanos, apareceram os padres e ofereceram um programa de rádio para a complementação dos estudos daquelas crianças e adolescentes. O nome do programa oferecido pelos padres foi Movimento de Educação de Base (MEB). Essas aulas eram por transmissão radiofônica.

O Compadre do Sr. Nelson ofereceu-lhe para trabalhar como vaqueiro na criação de gado do Sr. José Sobreira e posteriormente convidou os filhos do Sr. Nelson que tinham mais idade, para trabalhar com a plantação do capim e dirigir os tratores.

O filho do Sr. Nelson, em conversa com o patrão, Sr. José Sobreira, pediu para organizar uma comunidade, já que aquelas terras também eram do patrão. Ele havia tomado conhecimento sobre a formação de uma comunidade em uma Igreja Católica, na cidade de Manaus. Naquela hora, houve uma negativa por parte de seu patrão. Ele continuou a insistir por vezes que o encontrava, mas, seu patrão não queria ninguém invadindo as suas terras.

Certo dia, o gerente das terras do Sr. José Sobreira apareceu e disse que o patrão gostaria de conversar com a família do Sr. Nelson. O patrão fez algumas indagações na época e a resposta foi que eles queriam terra para trabalhar e plantar, pois os poucos moradores daquela localidade não tinham perspectiva de empregos.

Com a insistência, o patrão permitiu que a família do Sr. Nelson fizesse a comunidade. Ele fez algumas indagações de como seria e eles disseram que se o patrão liberasse as terras, ele iria chamar as pessoas para fazerem as suas casas e dividir em lotes, conforme aprendeu na igreja.

Com a aceitação de seu patrão, o filho do sr. Nelson, tomou a frente e começou a dividir os lotes na metragem de 20 metros de frente e 40 metros de fundo. Em pouco tempo, muitas pessoas começaram a aparecer nos finais de semana e receberem os seus lotes. Foi assim que iniciou as habitações naquela localidade, onde antes era só mato.

Em 1981, o Sr. José Sobreira, construiu uma escola de madeira chamada Grupo Escolar Tarumanzinho (Figura 4). Logo depois, passou a administração para a SEMED.

Figura 4 – Primeira escola da comunidade Nossa Senhora de Fátima - Grupo Escolar Tarumanzinho.



Fonte: Cedida e autorizada pela moradora B.G.M. (1990).

A economia, naquela localidade era alicerçada na fabricação e venda de carvão. Os comunitários iam desmatando a área para construir suas moradias e para não estragar a madeira, utilizavam para fazer o carvão.

Logo depois, o Sr. José Sobreira mandou o Sr. Nelson lotear os terrenos para a agricultura, na metragem de 250 metros de frente e 500 metros de fundo. Na época, muitos moradores aproveitaram e plantaram. Porém, muitos usufruíram do local para vender e ganhar dinheiro.

Por volta de 1988, os moradores começaram a produzir, na comunidade, goma, farinha, tapioca e tucupi. Nessa época, eles vendiam seus produtos na Praia da Ponta Negra, cerca de 25 minutos distante da comunidade, na travessia do Rio Negro em uma rabeta.

Naquela época, o Sr. Nelson passou a ser o homem de confiança do Sr. José Sobreira. Logo, o Sr. Nelson e seu filho, animados em formar a comunidade, chamaram os poucos moradores que tinham e perguntaram se eles queriam que a comunidade fosse registrada. Naquele tempo, muitos não sabiam o que era uma comunidade. Então, o filho do Sr. Nelson foi

explicar o que era uma comunidade, como se formava, os direitos que eles passariam a ter e prontamente, os presentes concordaram.

Em 1981, a família do Sr. Nelson procurou a Federação Comunitária do Estado do Amazonas (FECOAM), responsável por registrar as comunidades. Prontamente, a Federação fez o Estatuto e a Ata de fundação da Comunidade. Então, a comunidade passou a ser legalizada e foi chamada de Comunidade Nossa Senhora de Fátima, nome pensado desde o momento que eles chegaram no local, por volta de 1975.

O primeiro presidente da Comunidade foi o genro do Sr. Nelson, que ficou pouco tempo e logo assumiu o filho do Sr. Nelson. Logo que a comunidade foi fundada, eles idealizaram e criaram a Associação de Moradores da Comunidade Nossa Senhora de Fátima do Rio Tarumã-Mirim.

Naquela época, segundo afirma-se, o Sr. Nelson era carvoeiro, mas gostava de plantar em sua propriedade, com sua esposa. Foi quando passaram a roçar seu terreno e começaram a produzir e comercializar farinha, tapioca, tucupi, ingá e outras frutas em menores proporções, e as coisas melhoraram bastante, pois vendiam suas produções na área urbana de Manaus.

Posteriormente, não podiam mais produzir carvão pois, era proibido desmatar. Havia fiscalizações constantes na comunidade.

Com isso, Sr. Nelson e sua família foram procurar emprego no Distrito Industrial de Manaus, onde foram se empregando e ficavam na casa de parentes e conhecidos. Geralmente eles retornavam para a comunidade, nos finais de semana.

A comunidade começou a crescer e a desenvolver-se na infraestrutura, e o filho do Sr. Nelson voltou a morar na comunidade, onde reside atualmente.

De acordo com informações obtidas, a data de fundação é 2 de maio de 1975 e o entrevistado ressaltou que o nome Nossa Senhora de Fátima foi dado pelo fato de ser esta a padroeira do povo que residia primeiramente naquele local.

2.4 Caracterização da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento

A Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, única unidade de ensino da comunidade Nossa Senhora de Fátima, atende aos alunos das modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º anos), EF II (6º ao 9º anos) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 5º fase (8º e 9º anos), em dois períodos, no horário diurno, administrada pela prefeitura de Manaus, junto à SEMED - Manaus e conta ainda com uma parceria da SEDUC, no período noturno, atendendo a funcionalidade de Mediação por Tecnologia, na modalidade de Ensino Médio (1º ao 3º anos). Sua implantação resulta do ato de criação da Lei nº 1983/88 (MANAUS,

1988) e reconhecida pelo CME (Conselho Municipal de Educação) sob a Resolução nº 024/89 (MANAUS, 2020).

De acordo com o Decreto nº 2.682 de 26 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a estrutura organizacional desta Secretaria, a DDZ Rural, compreendida nas áreas ribeirinha (Rio Negro e Rio Amazonas) e rodoviária (Rodovias AM-010, BR-174, Puraquequara e Tarumã) é a divisão responsável por organizar e administrar as escolas do campo. De acordo com informações atualizadas obtidas pelo gerente administrativo da SEMED desta DDZ rural (2021), esta divisão conta com um total de 84 escolas, sendo estas: a) Zona rural/ribeirinha no rio Negro: 29 escolas; b) Zona rural/ribeirinha no rio Amazonas: 19 escolas e c) Zona rural/rodoviária – 36 escolas.

A unidade de ensino, lócus da pesquisa, fica localizada na zona rural – ribeirinha, no Rio Negro, conforme a Figura 5, no mapa referente a localização.

Figura 5 – Localização da escola - mapa de satélite – pontos principais: (a) Praia da Ponta Negra; (b) Rio Negro; (c) escola José Sobreira do Nascimento (d) Marina – Comunidade Nossa Senhora de Fátima.



Fonte: Google Maps (2020) – editado.

A estrutura física desta unidade escolar é composta por nove salas de aula, uma sala de direção e secretaria, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma biblioteca, uma quadra poliesportiva, uma sala de Telecentro⁸, uma sala de almoxarifado, um depósito de merenda escolar, uma cozinha, seis banheiros para os educandos, três banheiros exclusivos para funcionários e um refeitório (MANAUS, 2020).

O quadro de pessoal desta escola, no ano de 2020, era composto por 30 funcionários, distribuídos assim: uma gestora, um pedagogo, um coordenador de Telecentro, uma auxiliar

⁸ Sala de aula onde ficam as tecnologias digitais.

administrativa, quinze professores, duas manipuladoras de alimentos, três auxiliares de serviços gerais, dois condutores fluviais, dois motoristas de ônibus e dois monitores de ônibus (MANAUS, 2020).

Neste mesmo ano, a unidade de ensino contava com 271 alunos matriculados nos dois turnos (AMAZONAS, 2020). O Quadro 3 mostra a distribuição do quantitativo de alunos da modalidade de EF II.

Quadro 3- Distribuição de alunos da Escola José Sobreira na modalidade de EF II

Quadro de alunos – Modalidade EF II		
MODALIDADE	TURMA	ALUNOS
EF II	6º ano	23
	7º ano	28
	8º ano	18
	9º ano	24
TOTAL	-	93

Fonte: Extraído do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) (2020).

A escola conta com oito programas e projetos para atender aos alunos no seu contra turno, são eles: “Viajando na Leitura”, “Matemática Viva”, “Jogos Olímpicos”, “Família na Escola”, “Instituto Airton Senna (IAS) Pit Stop”, “IAS Fórmula da Vitória”, “Árvore do Livro” e “Mais Educação” (MANAUS, 2020).

A unidade de ensino foi escolhida pelo fato da pesquisadora responsável por este trabalho fazer parte do corpo docente desta unidade de ensino desde 2019 e pela facilidade de estar presente na comunidade local. Mais do que isso, tais características constituem condição *sine qua non* para a realização da pesquisa participante.

2.5 Participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada com a participação da comunidade local, do corpo discente, do corpo docente, dos funcionários da escola e da gestora que faz parte deste contexto comunitário local. Para a seleção dos participantes utilizamos os seguintes critérios:

- a) Três Alunos (as) de cada série da modalidade de EF II (6º, 7º e 8º), residentes na comunidade Nossa Senhora de Fátima, para responder à entrevista semiestruturada;
- b) Oito educadores (as) da modalidade do EF II (6º, 7º e 8º ano) para responder aos questionários. Destes oito, apenas três, responderam às entrevistas semiestruturadas.

- c) Um funcionário da escola, participante da rotina escolar para responder à entrevista semiestruturada;
- d) Um líder local ou ex-líder da associação comunitária, ou de pais e mestres ou entidade religiosa ou outro coletivo da comunidade, para responder à entrevista semiestruturada;
- e) Um pai, mãe ou responsável de aluno (a) residente da comunidade Nossa Senhora de Fátima, que participe ativamente das reuniões de pais e mestres ocorridas na escola;
- f) Um (a) funcionário (a) da administração da escola.

Vale ressaltar que a participação dos sujeitos dessa pesquisa deu-se de forma voluntária e na apresentação dos resultados foi preservada a confidencialidade das informações e das identidades dos envolvidos, que foram designados com as seguintes letras do alfabeto: A - para alunos (as), C - para comunitários (as), P - para educadores (as), F - para funcionários (as) da escola, G - para a administração da escola, L - líder local, R - pais ou responsáveis, seguidos de uma numeração sequencial. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices B e C) ou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D).

2.6 Instrumentos de coleta dos dados

Nesta pesquisa, foram utilizados questionários e entrevistas para a obtenção dos dados. O questionário semiaberto foi o primeiro instrumento utilizado, com perguntas direcionadas aos docentes. Este é um agrupamento de questões a serem respondidas por escrito pelos sujeitos participantes da pesquisa (GIL, 2007).

Este serviu de base para o levantamento de dados sobre o professor, sua formação acadêmica bem como sobre seus dados profissionais. Essa fase, de natureza diagnóstica mostra-se importante por estabelecer, dentro de uma escola, saberes e formações profissionais diversas bem como as características docentes.

Adiante, outro instrumento utilizado para a obtenção dos dados foi a entrevista semiestruturada. A título conceitual, a entrevista é a técnica em que ambos os sujeitos da pesquisa ficam face a face e lhe são formuladas perguntas, objetivando obter dados pertinentes à investigação (GIL, 2008). Nesta pesquisa, optou-se por utilizar a entrevista semiestruturada no Levantamento Preliminar da Realidade, objetivando a identificação das situações significativas, falas contraditórias de todos os entrevistados desse processo investigativo.

Posteriormente, os educadores que aceitaram participar da proposta pedagógica piloto, responderam a entrevista semiestruturada sobre a sua atuação docente.

2.7 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Metodologicamente, este estudo foi executado em duas etapas: uma se deu mediante o processo investigativo da constituição de docentes do EF II, que ministram aulas na escola Municipal. A segunda parte, os pressupostos teóricos da IT, que objetivou uma metodologia de ensino adaptada para a sala de aula, partindo do UT de seus educandos. Cabe destacar, que apesar desse processo investigativo ter sido dividido em duas etapas, há uma complementaridade entre essas partes, não acontecendo de forma isolada na investigação.

Em um primeiro momento, foi aplicado um questionário (Apêndice E) para os docentes do EF II da escola Municipal, visando conhecer as características dos aspectos formativos, atuação e alguns elementos sócio-histórico-culturais. E posterior a etapa do Levantamento Preliminar da Realidade (LPR), foi realizada uma entrevista semiestruturada, sobre a atuação docente dos participantes.

Posteriormente, seguindo o processo das etapas iniciais da IT (FREIRE, 1987), adaptadas ao contexto formal através da dinâmica da ATF e utilizando-se dos Três Momentos Pedagógicos (3MPs) (DELIZOICOV, 1991; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011), prosseguiu-se com a pesquisa. A primeira etapa executada foi o LPR. Esse dinamismo teve como orientação teórica os Cadernos de Formação (SÃO PAULO, 1990a, 1990b e 1991), documento elaborado pela Secretaria Municipal de São Paulo, na gestão de Paulo Freire, com a participação ativa de professores da rede Municipal e pesquisadores do campo educacional das principais Universidades públicas Paulistas: Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nesta, foi realizada uma investigação da comunidade escolar e local com o intuito de obter um dossiê apontando as características de natureza social, econômica, política e cultural, buscando considerar os anseios, problemas, contradições que a mesma apresentava. De acordo com este documento o referido estudo segue os seguintes objetivos:

Favorecer o processo de autoconhecimento da comunidade escolar não desvinculada de uma comunidade local;

Possibilitar à comunidade escolar e local verificar, ampliar, e/ou corrigir a visão que uma tem da outra;

Perceber o que é significativo, o que caracteriza e preocupa esta comunidade-escola-região (SÃO PAULO, 1990a, p. 32).

Com o intuito de alcançar esses objetivos propostos, a obtenção dos dados do LPR deu-se por meio de análise de documentos, conversas informais, entrevistas, questionários, fotos e vídeos realizados com a comunidade local e escolar.

Esse processo investigativo realizou-se através da análise dos dados a fim de orientar e permitir a identificação de fatos/eventos que evidenciem as situações de maior significância ou contradições sociais para aquele grupo pesquisado. Ainda de acordo com o documento supracitado (SÃO PAULO, 1990 a, p. 36 e 37), essas situações significativas são “entendidas como situações vivenciadas fortemente pela comunidade a ponto de condicionarem a organização de seu cotidiano e que permitam que os indivíduos dessa comunidade se reconheçam nela”. Nessa etapa, as situações significativas foram organizadas em forma de um dossiê e apresentadas a toda a comunidade escolar de forma que os indivíduos desse processo educacional participassem ativamente, problematizando, criticando, opinando na construção do conhecimento no ambiente escolar.

A próxima etapa do processo consistiu na codificação. Nesta fase, a partir dos dados recolhidos no LPR, buscou-se a representação e identificação das situações existenciais, que são situações vividas pela comunidade. Essas codificações podem ser realizadas por meio de fotos, desenhos, vídeos a até representações orais (FREIRE, 1987).

A seguir, veio a etapa de descodificação, terceira fase da investigação, realizada através dos diálogos descodificadores, que legitima ou não essas situações, através de uma análise crítica da situação codificada. Essa etapa sugere o processo de conscientização do indivíduo inserido na realidade, a fim de pensar de forma clara e crítica o mundo vivido. Essa corresponde às reuniões – os círculos de cultura - para o fim específico de validação das situações e temas representados nas codificações da realidade investigada (FREIRE, 1987). Segundo esse autor (1987, p. 65) “no processo da descodificação, cabe ao investigado, [...] desafiarlos cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo”.

A partir dessas características, a próxima etapa consistiu na escolha dos TG. Essa fase foi marcada por um processo coletivo no qual educadores discutiram, analisaram e interpretaram de forma crítica os pontos levantados na fase anterior. Nesse contexto, as situações significativas ou contradições fazem emergir o tema gerador. Freire (1987, p. 56) aponta que, “investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua *práxis*”.

A escolha dos TG significa o ponto crucial para uma reorientação curricular, para a estruturação de conteúdos críticos condizentes com a realidade investigada. O tema gerador, segundo especialistas, é:

Um caminho para se conhecer, compreender e intervir criticamente na realidade estudada;

Pressupõe uma metodologia de trabalho que acredita no crescimento do indivíduo no grupo, na discussão, na problematização, na pergunta, no conflito, na participação e na disponibilidade como forma de apropriação, construção e reconstrução do saber;

É um ponto de encontro interdisciplinar das áreas do saber (SÃO PAULO, 1991, p. 6).

Ao final desses eventos, a última etapa elaborada referiu-se à ação pedagógica que foi baseada na construção de uma proposta pedagógica. Essa fase partiu do pressuposto de um trabalho coletivo, respeitando o vínculo entre conhecimento e o UT da comunidade, fundamentado nas questões elencadas nas etapas anteriores. Essa construção apoiou-se na perspectiva de uma educação libertadora. Freire (1987, p. 50) salienta que “o momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores”.

Considerando-se portanto, essas especificidades, a intenção foi desenvolver, juntamente com a comunidade escolar, uma proposta pedagógica que contribua para o aprimoramento de uma prática docente, alicerçada no UT dos educandos.

2.8 Tratamento e análise de dados

Como mencionado anteriormente, utilizando-se das etapas da IT (*LPR, Codificação, Descodificação e Redução Temática*), adaptadas ao contexto formal através da dinâmica da ATF (*Trabalho em sala de aula*), iniciou-se as etapas⁹ e posterior tratamento e análise dos dados. O tratamento de dados qualitativos e em menor escala, quantitativos foram provenientes dos questionários e entrevistas semiestruturadas (do LPR e com os docentes participantes da atividade temática).

No que tange ao tratamento de dados dos questionários inicial de sondagem para descrever a constituição dos docentes do EF II da escola Municipal, utilizou-se dos dados

⁹ No item anterior 2.7 – Procedimentos metodológicos da pesquisa foi aprofundado essas etapas.

quantitativos, no qual foram compilados e organizados em planilhas e textos e posteriormente, sistematizados em gráficos de frequência e quadros.

No caso dos dados qualitativos, realizou-se a transcrição dos dados das entrevistas semiestruturadas do LPR, que foram audiogravadas, realizadas coletivamente com os sujeitos participantes da pesquisa. Nesta fase do estudo, participaram efetivamente 13 (treze) sujeitos. Deste total, 9 (nove) alunos, sendo 3 (três) do 6º ano, 3 (três) do 7º ano e 3 (três) do 8º ano, 1 (um) funcionário da escola, 1(um) ex-líder local, 1(um) responsável de aluno e 1(um) responsável pela administração escolar. Em relação as entrevistas semiestruturadas sobre a atuação docente, apenas 3 (três) educadores participaram. Devido às questões sanitárias, esta fase foi adaptada pois, estimava-se a priori, 26 (vinte e seis) participantes.

Em seguida, os dados foram esquematizados a partir do processo de IT, no que corresponde à fase de LPR, somando-se a outros dados e apresentados na forma de um dossiê temático. Mais informações sobre esses resultados, encontram-se no Capítulo 3.

2.9 Proposta pedagógica – Atividade Temática

No contexto dessa pesquisa, foi proposta uma atividade temática através da IT (FREIRE, 1987) em sintonia com os 3MPs (DELIZOICOV, 1991; DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). A dinâmica dos 3MPs é estruturada em três momentos: Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC). Em síntese:

No primeiro momento, PI são apresentados as situações reais que os educandos conhecem e vivenciam. Diante disso, estes são instigados a expor seu pensamento sobre essas situações. Nesse desenvolvimento, os docentes têm a função de “coordenador” fundamentando-se no levantamento de dúvidas, na problematização, sem responder ou explicar aos questionamentos. Nessa etapa, busca-se que os educandos reconheçam a necessidade de adquirir conhecimentos que ainda não possuem. No segundo momento, OC o professor orienta sobre os conhecimentos necessários para compreender temas e da problematização das situações levantadas no primeiro momento. E por fim, o terceiro momento, AC destina-se a abordar de forma sistematizada o conhecimento incorporado pelo educando para analisar e interpretar as situações iniciais (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011).

A estrutura a ser desenvolvida seguirá a dinâmica dos 3MPs. Nessa estruturação, a fim de atenderem aos objetivos propostos desta pesquisa, necessita-se da aplicabilidade da investigação para o desvelamento do TG.

CAPÍTULO 3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DE UMA COMUNIDADE RIBEIRINHA EM MANAUS, AMAZONAS

Este capítulo discorre sobre a análise e discussão dos resultados obtidos ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Destacam-se, os aspectos e atividades elaboradas em duas fases, pois evidencia-se, de forma mais organizada e clara, a partir dos objetivos propostos desta pesquisa. Para tanto, uma expressiva parte desta pesquisa, deu-se na primeira etapa da IT, o LPR, proposta por Freire (1987). As fases são:

1º fase: A constituição docente dos professores do EF II: formação e prática docente.

2º fase: ATF: uma proposta pedagógica para a comunidade Nossa Senhora de Fátima.

Cabe destacar que o ano de 2020, trouxe um panorama atípico na sociedade, bem como no sistema educacional. Devido ao cenário pandêmico ocasionado pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2 (CRODA e GARCIA, 2020), algumas adaptações ocorreram com os procedimentos realizados neste trabalho.

3.1 A constituição docente dos professores do EF II: formação e prática docente.

A pandemia ocasionada pelo novo coronavírus, trouxe muitos desafios ao processo educacional em 2020, dado que as atividades presenciais nas escolas foram suspensas. Dessa forma, autorizou-se, de forma emergencial, o ensino remoto. Portanto, optou-se por adaptar o questionário físico, substituindo por questionários *on-line*, atendendo aos cuidados sanitários, frente ao isolamento social, recomendado pelos órgãos de saúde. Para a adaptação deste instrumento de pesquisa, optamos pela plataforma *Google Formulários*, vinculando-se as respostas ao e-mail da pesquisadora. Foi aplicado um questionário inicial (Apêndice E) com o objetivo de conhecer o perfil dos professores, elencando os elementos formais e informais, permitindo caracterizar a constituição para a docência dos participantes da pesquisa.

O questionário foi distribuído nas seguintes seções: identificação, formação acadêmica, atuação profissional, influência na profissão docente e atividades sociais, políticas, culturais e artísticas. Este último item teve como intuito, buscar indícios da influência de aprendizagens informais desses educadores ou aprendizagens formais obtidas em outras áreas de conhecimento.

Encerrado essa etapa, as informações foram organizadas por meio de planilhas no Excel e posteriormente sistematizadas com representação gráfica e análise dos dados.

3.1.2. Perfil dos docentes participantes da pesquisa

Os sujeitos que fizeram parte do presente estudo foram oito educadores da escola Municipal José Sobreira do Nascimento, que ministram aulas no EF II, anos finais. O Quadro 4, sintetiza a identificação desses sujeitos educadores, que aceitaram preencher o questionário inicial. Com o intuito de manter a privacidade e sigilo, aplicou-se os sistemas alfanuméricos: P1, P2, P3, ..., Pn (Professor).

Quadro 4 - Identificação dos sujeitos-educadores da pesquisa

Professor(a)	Cidade/estado	Idade	Gênero	Mora	Cor	Religião
P1	Manaus/AM	27	Masculino	Urbana	Negro	Protestante
P2	Manaus/AM	32	Feminino	Urbana	Parda	Outro
P3	Manaus/AM	26	Masculino	Urbana	Pardo	Agnóstico
P4	Manaus/AM	-	Feminino	Urbana	Parda	Católica
P5	Manaus/AM	38	Masculino	Urbana	Branco	Protestante
P6	Manaus/AM	42	Masculino	Urbana	Outro	Católico
P7	Manaus/AM	36	Feminino	Urbana	Negra	Outro
P8	Manaus/AM	26	Masculino	Rural	Pardo	Católico

Fonte: Elaboração própria.

Este quadro 4 demonstra que, deste total de docentes que aceitaram participar desta pesquisa, 62,5% são do sexo masculino e 37,5% do sexo feminino, possuindo em média 32 anos (amplitude = 26-42). Segundo o Resumo Técnico do Estado do Amazonas, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), os dados do Censo de Educação Básica (2020), apontam que há 45.674 docentes da Educação Básica no Amazonas. Destes, 18.427 (40,3%) são atuantes no EF II. Em relação ao gênero desses docentes, 8872 (48,15%) são do sexo masculino e 9555 (51,85%) são do sexo feminino (BRASIL, 2021). Chama a atenção, por exemplo, a maioria dos docentes da unidade de ensino investigada ser do sexo masculino, visto que, entre professores da Educação Básica do Amazonas, segundo os dados apontados pelo Censo de Educação Básica do Amazonas, a maioria (51,85%) é de docentes do sexo feminino, o que constitui regra, no exercício desta profissão, neste nível de ensino, em todo o país.

Com relação ao local em que residem, 87,5% são residentes da zona urbana e 12,5% são da zona rural. Com relação à cor da pele, 50,0% se considera pardo (a), 25,0% negro (a), 12,5% branco (a) e 12,5% assinalaram a categoria outro (a), sem definir especificamente. Esta constituição majoritária de negros e pardos se expressa também no conjunto da população amazonense. Com relação às suas crenças religiosas, 37,5% se considera católico (a), 25,0% protestante, 25,0% outro (a), sem definir especificamente e 12,5% agnóstico (a). De igual modo,

segundo o último censo do IBGE, a população amazonense é majoritariamente católica e a proporção encontrada é similar à amostrada por esse censo (BRASIL, 2010). Salienta-se que esses dados foram coletados para descrever elementos da constituição docente.

No que se refere à formação acadêmica desses docentes, o Quadro 5 mostra a diversidade de cursos de graduação e pós-graduação que realizaram. Foi possível identificar, que 75,0% são especialistas, 12,5% graduado (a) e 12,5% mestre (a). Desse total, 87,5% são licenciados e 12,5% possui licenciatura e bacharelado. De acordo com o Resumo Técnico de Educação Básica do Amazonas, mencionado anteriormente, cerca de 80,4% dos docentes da Educação Básica, do EF II, possuem nível Superior completo, e desse percentual 79,2% são licenciados em cursos de graduação (BRASIL, 2021). Portanto, a proporção de docentes com ensino superior completo, neste estudo (100%), é bem maior do que a média dos professores do Estado do Amazonas.

Quadro 5 - Formação Acadêmica dos participantes da presente pesquisa

Professor(a)	Titulação maior	Graduação	Modalidade	Cursou	Ano	Pós-graduação
P1	Especialista	Educação Física	Licenciatura	Lasalle	2018	Psicomotricidade
P2	Especialista	Língua Portuguesa	Licenciatura	UEA	2019	Alfabetização e Letramento
P3	Mestre	Teatro	Licenciatura	UEA	2016	Especialização em Docência do nível Superior e Mestrado em Letras e Artes
P4	Especialista	História e Direito	Licenciatura/ Bacharelado	UFAM	2019	História da Saúde
P5	Graduado	Matemática	Licenciatura	UNIASSELVI	2017	Não possui
P6	Especialista	Geografia	Licenciatura	UEA Parintins	2005	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
P7	Especialista	Artes	Licenciatura	UFAM	2008	Metodologia do Ensino de Artes
P8	Especialista	Língua e literatura Inglesa	Licenciatura	UFAM	2018	Linguística aplicada à educação

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao tipo de universidade, 75,0% cursaram universidades públicas e 25,0% cursaram universidades privadas. Com efeito, isso é um forte indicativo que num contexto de desvalorização e sucateamento das universidades públicas, o dado evidencia uma proporção que demonstra que particularmente nesta escola, a maioria dos professores e professoras aprovados nos concursos públicos para a docência, são egressos de universidades públicas, o

que demonstra que estas instituições, com todas as dificuldades que enfrentam, ainda são capazes de formar a maioria dos professores em exercício.

Ainda sobre essa análise, não foram encontrados na literatura, outros estudos similares que investigaram esta proporção de professores egressos de universidade pública, evidenciada nesta escola, para verificar se esta hipótese é particular ou é uma característica geral dos docentes das escolas ribeirinhas ou mesmo de outras escolas. Em relação a isso, este fato indica uma possibilidade de pesquisa no futuro, ou ampliação da amostragem, com outras escolas ribeirinhas para corroborar essa especificidade.

A atuação profissional desses educadores, mostra que 62,5% ministra suas aulas apenas na zona rural e 37,5% nas zonas urbana e rural. Com base nesses dados, convém destacar que isso representa que mais de 1/3 das professoras e professores podem ter dificuldades cotidianas de deslocamento entre as escolas que leciona, o que é, portanto, uma dificuldade adicional em sua atuação como docente. Esta situação, na cidade de Manaus, definida, muitas vezes, de forma autoritária, pelas Secretarias de Educação, leva, frequentemente, o docente a ser lotado em região distante de sua residência.

Em relação à rede de ensino em que atuam, 62,5% ministram aulas apenas na rede Municipal de ensino enquanto 37,5% nas redes Municipal e Estadual. Em relação aos turnos de trabalho, todos os educadores dessa escola trabalham em dois turnos. A partir dos dados, é possível inferir que todos os professores participantes desta pesquisa, estão atuando com uma carga horária de 40 horas semanais.

Com relação ao tempo que leciona na escola da pesquisa, a média apresentada pelos professores foi de 32,75 meses (equivalente a quase três anos), sendo que o (a) professor (a) com menos tempo de docência na escola, trabalha há dois meses e o (a) professor (a) com maior tempo trabalha há 120 meses (10 anos). Esses dados são apresentados abaixo (Quadro 6).

Quadro 6 – Atuação profissional nesta escola

Professor(a)	Tempo	Turnos	Modalidade	Turmas	Disciplinas	Formação
P1	2 meses	Matutino/Vespertino	Anos Iniciais e Finais	14	Educação Física	Sim
P2	1 ano	Vespertino	Anos finais	3	Língua Portuguesa	Não
P3	1 ano e 1 mês	Vespertino	Anos finais	3	Artes/ Ensino Religioso	Sim
P4	6 anos	Matutino/Vespertino	Anos finais	6	História	Não
P5	7 meses	Matutino/Vespertino	Anos finais	6	Matemática	Não

P6	10 anos	Matutino/Vespertino	Anos finais	6	Geografia	Sim
P7	1 ano	Matutino	Anos finais	3	Artes/ Ensino Religioso	Sim
P8	2 anos	Matutino/Vespertino	Anos finais	6	Inglês	Sim

Fonte: Elaboração própria.

No que se refere à cursos de formação continuada, 62,5% relataram que já participaram de algum tipo de formação e 37,5% ainda não participaram. É importante salientar com relação aos cursos de formação continuada, que estes não se restringem apenas em cursos de atualização e que pode ser considerado em diversos níveis, por exemplo, pós-graduação (*Lato sensu* ou *Stricto sensu*). Pode-se inferir que os docentes evidenciaram concepções limitadas no que diz respeito às formações continuadas, pois não a compreendem como um processo permanente que vai além dos cursos de atualização promovidos pelas Secretarias de Educação. Essa manifestação é representada no Quadro 5, dado que 87,5% dos entrevistados relataram possuir cursos em nível de especialização ou mestrado. Segundo Santarém (2017, p. 62) a formação continuada “[...] caracteriza-se como um processo contínuo e permanente na busca pelo conhecimento, visando à construção de novos saberes e à qualificação do indivíduo no seu campo de atuação profissional”. Adicionalmente, Oda (2012) enfatiza que os processos de formação continuada ou permanente não podem ser compreendidos, de modo restrito, à cursos de formação, compreendendo, igualmente, processos não institucionalizados, realizados pelos docentes.

Em referência às respostas dos educadores P1, P3, P6 e P7 (Quadro 6), ficam evidentes a sua participação em algum tipo de curso de formação. Posteriormente, foram questionados sobre esse curso de formação ter sido ou não na sua área ou disciplina específica e qual ou quais seriam esses cursos de formações, podemos perceber esses relatos, conforme ilustra os extratos de suas respostas:

Sim, para professores. Utilização de Google Drive, E-mail Constitucional, Criação e Edição de Vídeo-Aulas (P1).

Não foi formação específica. A primeira foi a educação por meio de jogos e a segunda, inteligência emocional (P3).

Sim. Geografia dos museus de Manaus” (P6).

Na minha área de Artes (P7).

Desses educadores, que já participaram de algum curso de formação, 40,0% demonstraram que este foi em sua área específica de atuação. No entanto 60,0% afirmaram que não foi na sua área específica. Conforme apontado anteriormente, esses professores alegaram em suas respostas apenas os cursos de formação continuada, oferecidos pela rede de ensino.

Ao serem questionados se esse curso de formação específica contribuiu com a melhoria de sua prática em sala de aula e os motivos da resposta, os educadores responderam da seguinte forma:

Sim, para atividades administrativas do professor. E, principalmente, criação e edição de vídeos, para ajudar os pais na compreensão do conteúdo, pois alguns não eram/são alfabetizados, assim podendo repassar as aulas aos alunos (P1).

Não de forma significativa. A primeira que abordava jogos não instigou estabelecer relações com minha área de conhecimento. A formação foi feita com jogos prontos já abrangendo apenas determinadas áreas. A segunda formação teve um tom terapêutico, não necessariamente fornecendo base para potencializar meu ensino diretamente (P3).

Sim, na medida que proporciona conhecimentos acerca da geografia dos lugares, percepção e mudança nas paisagens e possibilita trabalhar teoria e prática com alunos (P6).

Sim. Porque posso expandir habilidades pedagógicas (P7).

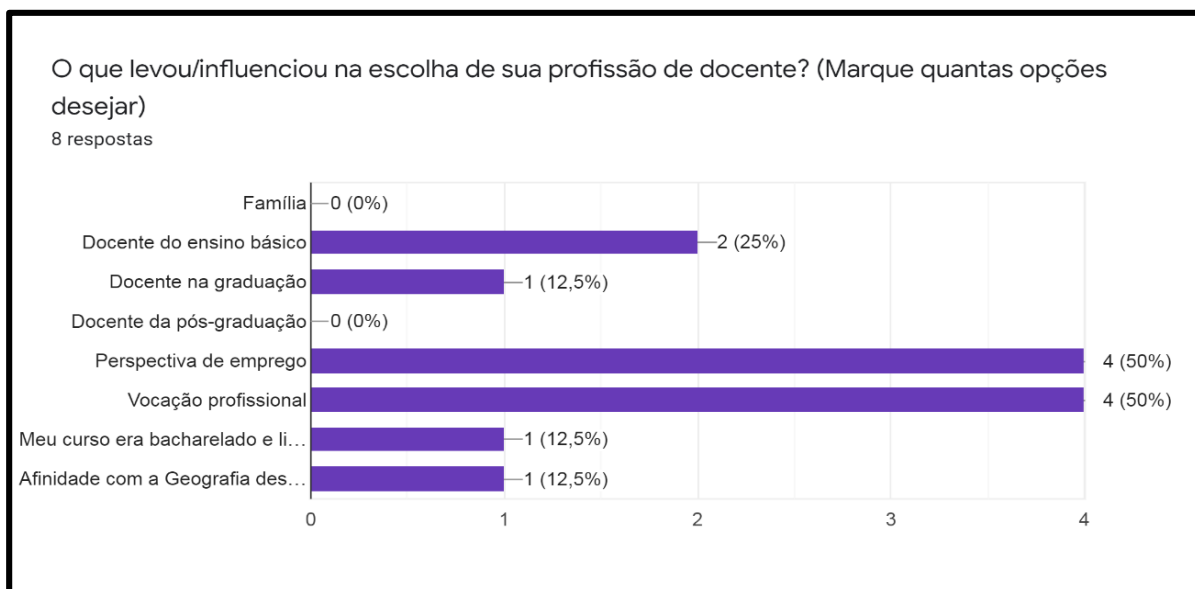
Não contribuiu (P8).

Essas respostas apontam que, para uma maioria dos docentes, os cursos de formação continuadas contribuíram e permitiram aperfeiçoamento em sua ação pedagógica. Nota-se a partir das falas, que esse processo favorece tanto os educadores, como os educandos. Segundo Nóvoa (1997, p. 25), a formação continuada:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Na última seção do questionário dos docentes, buscou-se observar os aspectos informais da constituição desses educadores. Nesse sentido, questionou-se “O que levou/influenciou na escolha de sua profissão de docente?”. As respostas são apresentadas no Gráfico 1 abaixo:

Gráfico 1 – Influência na profissão docente – Professores do EF II da escola



Fonte: Extraído do formulário do Google Formulários – Questionário de sondagem.

Esse Gráfico 1 demonstra, que o que mais levou/influenciou na escolha de sua profissão foram as alternativas perspectiva de emprego e vocação profissional (ambas com 50,0%), um docente do ensino básico (25,0%) ou, na graduação (12,5%), além de outros fatores (25,0%), conforme apresentado a seguir:

Docente do ensino básico e docente da graduação (P1).

Vocação profissional (P2).

Perspectiva de emprego e outro: Meu curso era bacharelado e licenciatura ao mesmo tempo. Ao entrar iria optar por bacharelado, porém, ao ter contato com disciplinas pedagógicas gostei de saber que poderia fazer a diferença na vida das pessoas de forma positiva, especialmente ao promover o ensino e acesso à arte. Além disso, a perspectiva de trabalho favoreceu esta escolha, já que o bacharelado é instável em termos de emprego (P3).

Perspectiva de emprego e vocação profissional (P5).

Outro: Afinidade com a Geografia desde o Ensino Médio (P6).

Docente do ensino básico e vocação profissional (P8).

Levando em conta o que aponta o Gráfico 1, em sua maioria os docentes citaram a perspectiva de emprego e vocação, como constituintes relevantes na escolha profissional. Sobre a perspectiva de emprego, de acordo com Pontes et al. (2011) destacam que essa escolha muitas vezes é motivada “pela necessidade de sobrevivência pela busca de inserção no mercado de trabalho” (p. 6). Ainda segundo os autores, importante salientar que mesmo a escolha tenha

sido motivada por perspectiva de emprego, os docentes podem ir se constituindo na profissão e podem despertar o interesse pelo ensino e desenvolver-se como profissional. Quando se fala em “vocação”, esse termo utilizado para a docência, tem sido criticado por muitos especialistas. Para Amorim et. al (2020, p. 2124) “[...] é necessário compreender o significado do trabalho docente enquanto profissão, pois de maneira equivocada, ela é concebida por algumas pessoas no sentido de vocação, missão, doação ou dom”. Sobre esse ponto, as autoras consideram a profissão um ofício, portanto pessoas desempenham/executam funções a partir dos seus saberes. Hoffmann (2016) salienta que a vocação não dará conta, do que a profissão exige “[...] preparação sistemática e formal, além de compromisso ético” (p. 194).

Oda (2012), observou em sua pesquisa com docentes universitários, que os participantes de seu estudo divergem sobre a vocação ser ou não inata. Sobre esse estudo, em sua amostra de docentes entrevistados, este autor dividiu em grupos com características constitucionais distintas, os tradicionais e os diferenciados. O grupo de professores tradicionais acreditam que “[...] a vocação para a docência como passível de aprendizado”. Para o grupo de docentes diferenciados, não compreendem “[...] a vocação como inata, (portanto) não a consideram relevante na atividade docente” (p. 210). Ainda que o referido estudo tenha sido realizado com docentes do Ensino Superior, esse fato nos leva a pensar, que alguns docentes possuem concepções distintas sobre o que o termo vocação “inata” pode aludir.

No que tange à participação, como expectadores, em atividades culturais, os participantes da pesquisa marcaram as opções cinemas e festivais (ambas com 87,5%), teatro (75,0%), shows e concertos (ambas com 50,0%), dança (37,5%), entre outros (12,5%). Sobre a realização ativa de alguma dessas atividades culturais, 75,0% afirmaram não realizar enquanto os restantes 25,0% declararam realizar alguma dessas atividades da questão anterior como exemplo, tocando instrumentos, produzindo arte, etc. Observou-se as atividades relatadas nas respostas dos participantes P7 e P8, conforme explana o extrato da fala: “Sim. Eu toco num grupo de maracatu” (P7) e “Rodas de músicas” (P8). Quanto a participação desses docentes nas questões de cunho culturais, as falas refletem que a grande maioria se posiciona como frequentadores dessas atividades. No entanto, poucos realizam as atividades, produzindo-as.

Em relação a questão artística, metade dos participantes da pesquisa respondeu que não realiza nenhuma dessas atividades, enquanto outra metade respondeu realizar diversas outras atividades. As atividades sugeridas no questionário e que foram mais assinaladas foram a pintura, a atuação cênica e a escrita de textos, como contos, poesias, crônicas e livros, etc (todas com 12,5%).

Escrevo meus pensamentos, às vezes sai um texto com versos, às vezes só parágrafos (P1).

Desenho (entusiasta) (P2).

Pintura e atuação como artista (P7).

Escreve contos, poesias, crônicas ou livros (P8).

Percebe-se nessas respostas que em relação à participação em atividades de natureza artística metade se posiciona como praticante. Esse fato nos leva a refletir que as atividades desse cunho, podem ser de grande importância, possibilitando que, em suas disciplinas, consigam oferecer também educação estética, um dos chamados temas transversais na educação escolar.

No que tange à atividade política, 87,5% dos participantes da pesquisa afirmaram não participar, enquanto somente um deles (12,5%) afirmou que participa. O educador P8, respondeu que é filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Com relação à participação em atividades de cunho social, 75,0% afirmaram não realizar, enquanto 25,0% afirmaram que realizam, conforme as falas: “Ong – Anjos de rua” (P4) e “Projeto Salvando Mentes – BR 174” (P7).

Hoffmann (2016) em seu estudo com docentes universitários indagou sobre questões políticas e concluiu que os participantes “responderam que não se envolvem nem gostariam de se envolver com atividades políticas, sendo que referiam-se notadamente à política como relação com questões partidárias” (p. 240). Percebe-se que há uma rejeição geral, por parte da sociedade, da atividade política. Um argumento importante é que, ao afirmar que participa de atividades de cunho social, estes mesmos professores estão realizando atividades políticas, mas como a pergunta foi diferente, a maioria respondeu afirmativamente. Daí que realizar atividades políticas sem a consciência de que são políticas, é feito a partir de uma consciência ingênua, o que leva, em geral, à prática de atividades assistencialistas, que não contribuem para a emancipação social daqueles que são atendidos por elas.

Essa primeira dinâmica da investigação, almejando alcançar os objetivos propostos deste estudo, foi realizada com todos os docentes da escola, que aceitaram responder ao questionário inicial. Porém, ao apresentar a proposta para a escola, apenas três educadores aceitaram participar das atividades posteriores são eles P3, P5 e P6.

Dessa forma, a análise mais detalhada desses resultados, no que tange à constituição docente, ainda que planejada inicialmente para caracterizar os perfis mais representativos de docentes da escola municipal, será direcionada para abarcar somente os três docentes que se propuseram de forma voluntária, a participar da proposta.

3.1.3. A constituição dos docentes (formação e prática¹⁰) dos participantes da Atividade Temática

Neste item, explicitam-se o perfil dos participantes e as análises das entrevistas semiestruturadas, embasados nos diálogos realizados com os educadores e a pesquisadora, que fizeram parte do processo da construção da proposta pedagógica piloto.

3.1.4. Perfil dos participantes¹¹ da Proposta Pedagógica Piloto

O educador identificado como P3, tem 26 anos, é do sexo masculino, mora na zona urbana, declara-se pardo e é agnóstico. Ele é um professor com graduação em Teatro, graduado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), em 2016. Possui especialização em Docência do Nível Superior, e Mestrado em Letras e Artes. Leciona há dois anos e 3 meses, tanto na zona rural (ribeirinha) como na urbana. Atua na rede Municipal SEMED e na rede Estadual SEDUC, nos turnos matutino e vespertino. Na escola Municipal José Sobreira, leciona há 1 ano e 1 mês, as disciplinas de Artes e Ensino Religioso, no EF II, em três turmas, no período vespertino.

Sobre a participação em algum curso de formação continuada, este já participou, porém, não foi específica da sua área e não foi, segundo relata, significativa para sua prática docente. Sobre a influência na profissão docente, salienta que escolheu somente por perspectiva de emprego. No que tange aos aspectos informais deste educador, na questão cultural, este frequenta cinemas, shows, concertos, teatro, danças e festivais, mas, não realiza nenhuma dessas atividades enquanto autor. Também declara não participar de nenhuma atividade artística, política e social.

O educador identificado como P5, tem 38 anos, é do sexo masculino, mora na zona urbana, declara-se branco e é protestante. Ele é um professor com graduação em Matemática, graduado pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), em 2017. Leciona há dois anos, somente na zona rural (ribeirinha). Atua na rede Municipal SEMED, nos turnos matutino e vespertino. Na escola, leciona há sete meses, a disciplina de Matemática, no EF II, em seis turmas, nos períodos matutino e vespertino.

Sobre a participação em algum curso de formação continuada, este ainda não teve a oportunidade de participar. Sobre a influência na profissão docente, salienta que escolheu por perspectiva de emprego e vocação profissional. No que tange aos aspectos informais deste

¹⁰ Optou-se por enfatizar os aspectos de formação e atuação docente.

¹¹ Este perfil foi traçado a partir do questionário inicial de sondagem, onde participaram todos os docentes do EF II.

educador, na questão cultural, este participa de cinemas, teatros e festivais, mas, não realiza, na condição de autor, nenhuma dessas atividades. Também declara não participar de nenhuma atividade artística, política e social.

O educador identificado como P6, tem 42 anos, é do sexo masculino, mora na zona urbana, não se identifica em nenhuma das categorias raciais e declara-se católico. Ele é um professor com graduação em Geografia, graduado pela UEA– polo Parintins, em 2005. Possui especialização em Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Leciona há quatorze anos, somente na zona rural (ribeirinha). Atua na rede Municipal SEMED, nos turnos matutino e vespertino. Na escola, leciona há 10 anos, a disciplina de Geografia, no EF II, em seis turmas, nos períodos matutino e vespertino.

Sobre a participação em algum curso de formação continuada, este já participou, e foi específica da sua área de formação e declara que foi significativa para sua prática docente. Sobre a influência na profissão docente, salienta que escolheu por afinidade com a disciplina desde o Ensino Médio. No que tange aos aspectos informais deste educador, na questão cultural, este declara frequentar cinemas e festivais, mas, não realiza, na condição de autor, nenhuma dessas atividades. Também declara não participar de nenhuma atividade artística, política e social.

3.1.5. As entrevistas semiestruturadas – atuação docente

Esta fase da investigação centralizou-se nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os educadores. A condução dessas entrevistas se deu por intermédio de um roteiro (Apêndice G) com perguntas direcionadas a conhecer a atuação docente, possibilitando entender as especificidades concernentes à sua constituição.

Na entrevista, os docentes foram indagados sobre já ter vivido em uma comunidade ribeirinha e caso a resposta fosse negativa, se viveriam, em alguma. Dos três professores, dois nunca moraram e um já teve uma experiência, mas, não satisfatória. A seguir, apresentam-se as manifestações para esse questionamento:

Eu nunca morei em comunidade ribeirinha. E eu acho que eu não viveria também. Porque eu sou muito adepto da tecnologia. Eu sou bem dependente na verdade. Então eu acho que não (P3, grifo nosso).

Eu também ainda não morei em uma comunidade ribeirinha. Mas, eu moraria porque assim, apesar de o trabalho depender muito da tecnologia, acredito que viver a vida de campo, né? Não depender da tecnologia para poder viver no campo, seria interessante também (P5, grifo nosso).

Eu já tive a experiência de trabalhar e passar de quinze dias, nesse período sem voltar para a cidade. Naquele momento não foi uma experiência muito boa porque não se tinha energia elétrica, não se tinha internet, nem sinal de celular. Então eu acredito que eu gosto muito do campo para passar um final de semana, como descanso. Mas, para morar, eu ainda penso na cidade porque ela tem todos os recursos que eu necessito (P6, grifo nosso).

Percebe-se nas falas dos entrevistados, que a alegada falta de estrutura física e condições básicas, como exemplo, a tecnologia e energia elétrica, são condicionantes para estes optarem pela área urbana. Mais que isso, os mesmos afirmaram a precariedade de outros itens da infraestrutura destas localidades, como o saneamento básico, a segurança, a saúde e a moradia, para que o contexto rural/ribeirinho fosse atrativo para os docentes, morarem na localidade em que trabalham. Ferreira (2010, p. 54) aponta que “[...] o poder público parece ter investido em ações tímidas, sem levar em conta as diferentes populações que vivem nos diferentes contextos rurais/ribeirinhos, no caso do Amazonas, espalhados à margem dos rios, igarapés, furos, lagos”.

No que se refere, aos conteúdos e práticas da escola, eles foram questionados se consideravam, que deveriam ser diferentes dos de uma escola urbana e se sim, comentar sobre essas diferenças. Nesse sentido, as respostas foram:

Parcialmente, eu concordo que deveria ser. Primeiro, eu acho que tem que se manter bem parecido com a da urbana porque eles ainda precisam sair em pé de igualdade, numa competição de vestibular, que é para onde eles são preparados. Mas, existe também a questão da realidade local deles, que também precisa ser considerada porque querendo ou não o contexto local deles ainda tem algumas diferenças. Essas diferenças é que precisarão ser mais pensadas (P3, grifo nosso).

Também concordo (P5).

Essa questão por exemplo da, também concordo com o P3¹², **que parcialmente precisaria de uma situação de igualdade, devido a questão das avaliações externas, que acontecem.** Mas, os trâmites de um percentual para se considerar realmente a realidade vivenciada, né? Até porque isso está no parágrafo da constituição, isso no Artigo 28, da LDBEN. Porém, as legislações e os conteúdos enfim, toda a dinâmica que envolve trabalhar a educação, infelizmente elas são planejadas dentro de gabinetes, sem levar em consideração quem realmente conhece a realidade, que são os professores (P6, grifo nosso).

Constata-se que esses educadores, concordam que o currículo e práticas docentes devem estar parcialmente, em conformidade com o currículo da área urbana. A fala de P3, por exemplo, reforça aspectos do ensino propedêutico, em que os indivíduos são preparados para as provas do vestibular (MUENCHEN, 2006; CENTA, 2015). Assim, no seu entendimento, os alunos teriam condições de igualdade, ao competir com um educando da área urbana. Todavia, este salienta que deve considerar a realidade do educando, o seu contexto local. Depreende-se,

¹² Aqui o entrevistado citou o nome do outro entrevistado. Por questões éticas, identificamos, pela letra e número, do professor citado.

a partir da fala desse educador, que é necessário a valorização do UT dos educandos, sua cultura local, o seu mundo de vida, que faz parte do mundo do educando. Segundo Lopes e Souza (2005, p. 11) destaca que é importante considerar esse UT pois, é a “[...] realidade do educando, levando-se em conta suas experiências, suas opiniões e sua história de vida”. Essa percepção, reforça a importância de se considerar a memória biocultural dos educandos e da comunidade de origem (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Na fala de P6, além do mesmo entendimento de P3, este reforça que estamos engessados em um sistema de educação pública em que as legislações sugerem o trabalho baseado na realidade local. Porém, na prática, o currículo é feito e vem pronto dos gabinetes e os professores, reproduzem, o que lhes é imposto. Freire (1987) critica veementemente esse tipo de educação, chamada de “bancária”, na qual os professores impõem e os educandos recebem o conteúdo, não havendo criticidade e diálogo entre as partes.

Apesar disso, as falas de P3 e P6 não deixam claro de que maneira estes elementos do UT seriam considerados ao se estruturar o currículo escolar. Isso é importante porque para muitos educadores, o UT tem caráter meramente ilustrativo, enquanto para a pedagogia freiriana, o UT deve estruturar o currículo, a partir dos TG, ou seja, o processo de IT corresponderia ao planejamento escolar.

Importante salientar que nenhum docente se questiona em relação ao fato dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior excluírem, quase em sua totalidade, os conhecimentos tradicionais, as línguas indígenas, a história da Amazônia e de seus povos, cabendo nessa concepção, aos professores, ajudar a “incluir” os estudantes nesta sociedade, ou “adaptar-se”, nas palavras de Paulo Freire, ou seja, docilmente resignar-se à invasão cultural.

Dando continuidade as entrevistas, questionou-se aos educadores sobre o seu trabalho pedagógico envolver os elementos da vida cotidiana, dos valores e saberes dos estudantes e se utilizavam, de que forma essa tarefa era realizada. A seguir, destacam-se as falas:

Eu não costumo trabalhar. Na verdade, é um desafio para mim, porque é uma coisa que eu tenho interesse, mas, na verdade é que eu tenho pouco contato com os alunos por causa da minha carga horária baixa. [...] existe um desafio para mim [...] conhecer a realidade deles, para poder inserir [...]. Mas, pensando em artes, que é a minha área de formação, os alunos eles não têm muito contato com a arte. [...] Então nesse sentido, é difícil associar os elementos da comunidade com minha área de conhecimento. Então eu tenho que sempre partir de uma coisa que não é propriamente científico da arte [...]. Então a paisagem ribeirinha ela pode causar uma experiência estética em alguém. [...] **Mas, isso daí são coisas que para mim, ainda é muito difícil porque a minha área de atuação específica é o teatro.** Não são as artes visuais. Então, existem sempre desafios paralelos a isso. Para mim, é difícil. Eu gostaria de trabalhar. Mas, ainda tenho dificuldades. Em relação ao ensino religioso, que é a minha outra área, eu sempre também tento. Primeira aula eu sempre pergunto qual a religião de todos os alunos para eu poder quebrar preconceitos que geralmente

eles trazem, com as concepções religiosas deles. Porque o objetivo do ensino religioso é justamente isso, promover a tolerância religiosa. [...] (P3, grifo nosso).

[...] **no caso minha disciplina matemática, eu acredito que seja até mais simples trabalhar esse tipo de contexto com eles.** E eu sempre tô exemplificando o convívio diário deles, é na pesca, no trabalho de horta, no trabalho de campo, né? Trabalho de construção, sempre procuro trabalhar números, tentando envolver o cotidiano deles, até para facilitar mais o entendimento deles em cima da disciplina, né? [...] Se eu for, por exemplo trabalhar com equações, área, área-volume, essas coisas, eu sempre uso terrenos, propriedades, né? [...] Então a gente sempre tá trabalhando esses tipos de exemplos com eles (P5, grifo nosso).

A geografia ela abre uma possibilidade muito grande de contextualizar com o aluno a sua realidade a partir dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula. [...] E a gente procura sempre além de contextualizar, mostrar a importância de se estudar isso, como algo que não vai servir somente para você cumprir tabela com uma disciplina ou ganhar nota. **Mas, para você entender certas dinâmicas que acontecem na sociedade. E principalmente de comunidade quando você tem um contexto social e ambiental muito relacionado** [...] (P6, grifo nosso).

Nota-se o entendimento desses educadores em conhecer a realidade de seus educandos, para então trabalhar a partir dessa perspectiva. Entretanto, em nenhuma das falas se aponta o UT do estudante como fonte das situações-problema a partir das quais se poderia estruturar o currículo, os TG. Assim, as falas apontam no sentido de uma consideração do UT como algo ilustrativo para se ensinar a partir de um currículo pré-elaborado, os conteúdos já indicados nas propostas das Secretarias.

Portanto, esses educadores percebem a necessidade de se trabalhar a partir do UT dos educandos. Porém, não se sentem preparados para executar o planejamento, a partir da realidade vivenciada pelos educandos. Todavia, é necessária essa construção, esse viés de valorização da cultura dos educandos, de sua memória biocultural (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015), não somente como fonte de ilustração para a prática docente, mas como conhecimento que deve integrar o currículo escolar.

Pode-se identificar nas manifestações dos educadores, P5 e P6, que acreditam que a Matemática e a Geografia abrem um leque para se trabalhar, a partir da realidade dos educandos. Constata-se, no entanto, que ainda falta uma compreensão mais profunda sobre o contexto da comunidade, em que os educandos estão inseridos, o que torna limitadas as possibilidades de se intervir a partir de uma educação transformadora, que considere aspectos problemáticos concretos do educando e produza conhecimento que possibilite sua superação. Depreende-se que muitas vezes, a formação inicial na academia, deixa lacunas para práxis escolares. Segundo Giroux (1995):

No que se refere ao papel do professor e da professora, novas formas de conceber a escola, os conhecimentos e o currículo, desafiam-nos a ultrapassar a noção de transmissores de informações. [...] práticas pedagógicas deveriam privilegiar a

organização de experiências através das quais os estudantes pudessem vislumbrar o caráter socialmente construído de seus conhecimentos e experiências, num mundo extremamente cambiante de representações e valores”. (GIROUX, 1995, p. 101).

Sobre a produção das aulas, questionou-se, como eles preparavam as suas. Os extratos abaixo, relatam que:

Eu seleciono o conteúdo, dou uma olhada na proposta, né? E eu vejo se ela tá de acordo também com a questão do aluno, com o nível que ele se encontra ali. Eu não posso chegar com uma coisa que está na proposta e eu sei que o aluno não vai pegar aquilo. **Então, geralmente eu introduzo o assunto, depois eu chego ao que a proposta dá.** E aí eu preparo, [...] uso geralmente vídeos e imagens quando eu consigo, e até porque é mais fácil pra ter sentido a arte. Porque tem vídeos de peças, cinema, que também dá para usar. E associo com teoria, pego os textos e faço as avaliações. Também as vezes tem aulas práticas, que faço com os alunos quando dá para pegar o assunto, que é teórico e prático, nesse sentido é bem amplo, tem muita possibilidade para fazer (P3, grifo nosso).

[...] **procurando obedecer lá ao currículo mínimo, né? Dentro dos parâmetros lá, mas, também dentro da realidade deles.** E quando há a possibilidade de trazer vídeos, trazer alguns trabalhos mais externos, a gente traz também (P5, grifo nosso).

Na Geografia, a gente segue essa mesma linha. **Primeiro, dá sequência ao currículo mínimo, trazendo para a realidade do aluno, simplificando a linguagem ou trazendo um nível maior de complexidade, quando se faz necessário,** não é isso? Mas, sempre com foco na questão do entendimento do aluno e do envolvimento dele com essa situação e sempre lembrando que todos os assuntos que a gente trabalha dentro da geografia, que estão no currículo, **eles têm uma relação com a sua realidade** (P6, grifo nosso).

Percebe-se que para a realização dos seus planejamentos, os educadores, seguem as orientações que são oriundas de sua secretaria, obedecendo o currículo proposto. Notou-se que a realidade do educando é mediatizada pelos exemplos do cotidiano, que tem um caráter meramente ilustrativo nas percepções dos participantes da pesquisa. Logo, não ficou evidenciado nas falas de forma clara, como eles lecionam sobre essa realidade.

Ainda referente as falas, infere-se uma tentativa de articulação entre a teoria e a prática levando em conta as especificidades dos seus alunos. À luz de Freire (1987), o ponto de partida não pode ser o conhecimento científico, mas o ponto de chegada. Portanto, o conhecimento científico tem que ser reconstruído com os educandos para ser relevante, e não ser produto de um conhecimento a ser memorizado (SILVA, 2004).

No que tange aos instrumentos pedagógicos, interrogou-se quais os instrumentos utilizados para ministrar suas aulas. Abaixo, seguem as respostas:

Uso de imagens, vídeo com data show – projetor e também faço o uso tradicional do quadro, que na verdade é muito útil para os alunos eles verem a construção de cada palavra, parece que ajuda eles a ir mastigando a informação já que eles vão lembrar das partes. Eu sei que funciona com eles também. E eu faço muito o uso de mapa

mental no quadro. Eu apresento os textos em forma de mapa mental para eles e peço para eles fazerem também no caderno (P3).

Também do mesmo jeito. E com apostilas também, né? E com data show quando é possível, vídeo no computador, essas coisas. Também pra poder ajudar eles a visualizarem de forma mais externa, né? Além dos livros (P5).

Eu tento diversificar né? Uma forma também da gente ter a atenção do aluno. E claro, o básico né? Com o quadro com o livro didático, quando se tem. Ou na ausência desses a gente...ou até mesmo na falta dos conteúdos, né? A gente complementando com apostilas e sempre trabalhando a questão das imagens. Um outro ponto também que vez e outra se trabalha na geografia é a questão das vídeos-aulas e também da música, né? Em alguns casos, a gente adota e pega algumas paródias para até mesmo trazer um pouco mais de envolvimento e empolgação do aluno (P6).

Os professores relataram que usam os instrumentos de ensino mais tradicionais, e que de modo geral, procuram diversificar os recursos didáticos.

No que diz respeito ao planejamento em conjunto, questionou-se se os professores da escola o fazem de forma coletiva, a frequência e como são realizados. Abaixo, as falas relatam suas respostas:

Acredito que não é conjuntamente, né? Porque cada um faz o seu próprio planejamento. **Então eu faço o planejamento sozinho, independente de ninguém.** A gente claro, que a gente combina algumas coisas que tem que ser de comum acordo, como datas, períodos, mas, conteúdo programático ele é individual (P3, grifo nosso).

Exatamente (P5).

Com uma situação aí, um adendo, né? Que nós seguimos sempre as orientações que vem da SEMED, da DDZ e que essas orientações muitas vezes acabam sofrendo alterações ao longo do tempo, como tem ocorrendo muito [...] (P6).

Constata-se nas falas dos educadores, que estes não planejam conjuntamente e que, portanto, sua práxis não se pauta numa concepção de docência enquanto trabalho coletivo. Na fala de P3, este afirma que alguns itens são combinados entre eles, mas que o trabalho com conteúdos, de maneira conjunta, ainda não é realizado. Centa (2015), constatou que ao investigar o trabalho de docentes do ensino médio de uma escola, que a individualidade se fazia presente na ação pedagógica. No entanto, no decorrer das implementações do processo formativo docente na tentativa de “uma ação educativa mais humanizadora” (p. 71), os professores sentiam-se mais seguros para desenvolver ações de maneira coletiva.

Quando indagados sobre a prática docente ser ou não interdisciplinar, os docentes declararam que as suas práticas não são interdisciplinares, pois acreditam que ainda não conseguem trabalhar de forma articulada com outras disciplinas. Abaixo, seguem as manifestações dos educadores realizados, durante a entrevista:

Não. A minha não é porque eu não trabalho a minha disciplina em conjunto com nenhum professor (P3).

A minha também não, mas, a gente procura sempre ser interdisciplinar de alguma forma, durante as aulas, né? Mas, infelizmente não (P5).

Não o que acontece muitas vezes é que os conteúdos acabam sendo comuns, não é isso? Como por exemplo, Geografia e Ciências tem muito em comum. Por outro lado, a Geografia se abraça com a História, quando a gente vai trabalhar por exemplo, a questão geopolítica dentro das grandes guerras. Agora eu estou trabalhando com sexto e sétimo ano, em parceria com a matemática porque envolve cálculo. Eu trabalhei escala, coordenada geográfica, né? Então essa questão que se tem com todas as disciplinas é algo comum, é algo que acontece. O que falta é a gente sentar para ver um trabalho que envolva realmente as disciplinas de forma interdisciplinar (P6).

No que tange a estas questões, pode-se perceber que eles entendem a interdisciplinaridade como uma dimensão importante para o processo de ensino-aprendizagem. A fala de P6, retrata esse entendimento sobre a caracterização da interdisciplinaridade. Porém, é perceptível que, eles não trabalham de maneira coletiva e interdisciplinar. Delizoicov e Zanetic (1993, p. 13) destacam que a interdisciplinaridade “[...] pressupõe a colaboração integrada de diferentes especialistas que trazem a sua contribuição para a análise de determinado tema”.

Posteriormente, os educadores foram indagados sobre a sua visão referente às mudanças (tecnológicas, científicas) que vem ocorrendo na sociedade e sua relação com a educação. Sobre esse ponto, relataram o seguinte:

Eu acho que ela abre muitas possibilidades, né? Que antes eram mais limitadas. Acho que inclusive se houvesse mais investimento direcionado para tecnologia, poderia ser potencializado o ensino e até mesmo já pensar em coisas que eu já vi acontecer em outros lugares do mundo, vou dar um exemplo: a gente trabalha muito com o livro didático, o caderno chega um monte de material que poderiam ser dispensados se os alunos ganhassem *tablet*, no lugar de tantos livros e caderno. Assim, claro teria eu ter toda uma política pensada na conservação, para não precisar tocar todo ano. Então, há escolas no mundo, fora daqui do Brasil, que os alunos já não aprendem mais a escrita manuscrita no caderno porque é uma coisa que tá começando a cair em desuso. [...] E que essa mudança da escrita, que é comum na sala de aula, ela tá sendo afetada pelo uso da tecnologia. Eu acho que é positivo, eu digito mais rápido do que escrevo. Então acho que com as outras pessoas pode acontecer isso também, se forem treinadas desde cedo (P3).

Também vejo de forma positiva principalmente em relação a quantidade de informações que a gente tem hoje em dia em mãos dentro de um celular, né? [...] a gente possuindo internet né? [...]. Que antigamente, há dez anos atrás, a gente não tinha, a gente não possuía esse tipo de busca, de conhecimento através do celular. A gente teria que fazer as pesquisas nas bibliotecas, ou nas bibliotecas das escolas ou nas bibliotecas públicas. Hoje, não. [...]. É interessante, essa questão da tecnologia. Uma pena que nas comunidades ribeirinhas, como a nossa, essa falta de investimento, falta de estrutura, acaba prejudicando esses alunos aqui, né? Porque eles deixam de ter esse tipo de acesso e acabam ficando um pouco mais atrasados em relação ao aluno que está na zona urbana, né? Que lá eles têm internet, tem luz todo dia, ele consegue acessar e ter uma informação muito mais rápido do que o aluno da ribeirinha. Então,

infelizmente falta um pouco de tato do lado dos nossos governantes, né? Para facilitar a vida do ribeirinho, né? (P5).

A tecnologia ela é algo positivo, né? Agora o sinal negativo aí é o uso que ela tem feito na educação, não é isso? Por exemplo, a gente cita aí a ribeirinha onde se usa a falta de sinal, a questão do poder aquisitivo das famílias que não tem o celular ou não dispõe de recursos para botar um crédito. Se usa isso como um pretexto para dizer que não se pode usar. Mas, se nós formos ver dentro da cidade, o nosso aluno também, na área urbana, a maioria deles não faz um bom uso. [...]. Há necessidade, como o P3¹³ falou, de se ter políticas voltadas para essa questão da inserção da associação tecnologia dentro da educação no sentido de trazer um resultado mais otimizado pro aprendizado do aluno e em contrapartida precisa trabalhar o aluno, né? A tecnologia tá aí. Só não tá sendo usada de uma forma eficiente como poderia ser. Por diversos fatores, ou por questões políticas ou por situações remotas como nas comunidades onde o sinal é muito fraco (P6).

Os docentes participantes da pesquisa vislumbram a tecnologia como um ponto positivo, na relação com a educação, porém, pouco aproveitado por falta de investimentos nesta área. Ainda segundo os relatos de P5 e P6, nas comunidades ribeirinhas, essas dificuldades aumentam, visto que faltam os dispositivos, bem como a dificuldade de sinal de celular, internet e energia.

Adiante, questionou-se como esses docentes avaliam os cursos de formação continuada oferecida para os professores da SEMED e em relação à Educação do Campo. As falas retratam seus diálogos:

Eu nem lembro se eu tive alguma formação voltada para a educação do campo. [...]. Eu nunca participei de uma formação específica para a minha área. Inclusive eu acho que um dos defeitos das formações é que elas são genéricas demais. Se ela é uma formação continuada, acho que ela poderia ser um pouco mais especificada. [...]. E acho que o problema de ela ser assim é porque ela costuma partir de cima, ela não parte de baixo. Então, a formação continuada, como um problema que a gente falou, ela não atende as necessidades de quem está precisando. Na verdade, ela vem em posse de cima de quem não entende quais são os problemas reais dos professores. E aí que acaba criando problema para as formações continuadas. Então, é por isso que não aproveitei muito e não tirei muito dessa experiência (P3).

As minhas palavras são as do professor P3¹⁴. É isso mesmo (P5).

[...] ultimamente realmente as formações tem deixado a desejar. Porque elas não atendem aos interesses dos professores ou aquilo que o professor está trabalhando realmente em sala de aula, né? Ou a sua formação, sua prática, enfim, né? Quando se fala em educação do campo, e aí é muito mais raro também. [...] Nós temos dentro da SEMED, um segmento, que eu acho que é um fórum permanente de discussão sobre a educação do campo, mas, você não consegue ver isso chegar a partir das formações. [...]. E a gente percebe que é de certa forma um empobrecimento das formações no que se refere ao atendimento das reais necessidades de capacitação do professor e atendimento daquilo que ele tá trabalhando. Porque qual seria o objetivo da formação?

¹³ Aqui o entrevistado citou o nome do outro entrevistado. Por questões éticas, identificamos, pela letra e número, do professor citado.

¹⁴ Aqui o entrevistado citou o nome do outro entrevistado. Por questões éticas, identificamos, pela letra e número, do professor citado.

O professor trazer/adquirir conhecimentos e experiências que pudessem subsidiá-lo da sua prática docente. E isso não acontece, infelizmente. Parece que a gente percebe que há um certo sucateamento nesse sentido, no que se refere a formação do docente dentro da Secretaria Municipal de Educação (P6).

Essas manifestações mostram que as formações não estão sendo suficientes nem para a sua área de formação e nem sequer para a formação da Educação do Campo. Levando-se em conta o contexto diversificado de escolas do campo, visto que há diretrizes específicas que valorizam a diversidade social, cultural dos seus sujeitos, é importante ser debatido como uma possibilidade de inserção de cursos de formação continuada, que integrem essa realidade.

3.2 Abordagem Temática Freiriana: uma proposta pedagógica para a Comunidade Nossa Senhora de Fátima

Neste item, serão apresentados e discutidos, as cinco etapas da IT (*LPR, Codificação, Descodificação e Redução Temática*), adaptadas ao contexto formal através da dinâmica da ATF (*Trabalho em sala de aula*).

1º ETAPA: Levantamento Preliminar da Realidade - LPR

Nesta primeira etapa, foi realizado o LPR, na qual por meio das visitas de campo em que, por meio das visitas de campo na comunidade local buscou-se observar elementos constituintes da dinâmica da comunidade escolar, particularmente os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais e as características da escola. O material coletado nesta etapa foi organizado em forma de um dossiê, contendo esses aspectos fundamentais para análise e reflexões sobre as situações-limites.

Esse primeiro momento deu-se também por meio de uma reunião de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e análise desse documento, conversas informais, entrevistas semiestruturadas, notícias veiculadas em jornais locais, fotografias da comunidade local. Vale ressaltar que essa pesquisa não teve como objetivo tecer críticas à escola, ao ensino praticado, a seu sistema educacional, às práticas docentes e à formação e sim, problematizar, dialogar e permitir um processo de olhar crítico dos sujeitos envolvidos neste trabalho.

A reunião de elaboração do PPP da escola¹⁵, realizou-se na unidade de ensino (2020) que teve como propósito a construção do novo PPP, da forma mais democrática possível e, por isso, envolveu comunitários, educandos, educadores, gestão, pedagogo, funcionários da escola, permitindo uma primeira caracterização dos anseios, problemas e contradições da realidade da

¹⁵ Mais informações sobre essa reunião, encontra-se na Apêndice H, no tópico Reunião do PPP da escola e análise deste documento.

comunidade local e escolar. Nesta, foi possível identificar alguns aspectos problemáticos, com vistas a identificar as possíveis situações-limites ou contradições sociais, que envolvem a comunidade.

Figura 6 – Reunião de elaboração do PPP da escola



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Dentre as questões elencadas pelos sujeitos participantes foram relatadas a situação de dependência dos comunitários do Programa Bolsa Família, decorrente, em grande medida, da falta de atividades remuneradas e/ou produtivas na comunidade; as dificuldades enfrentadas por conta das frequentes quedas de energia que ocorrem nesta comunidade; as dificuldades com o transporte fluvial e terrestre para os educandos chegarem até a escola; dificuldade com acesso à internet; o aumento no consumo e venda de drogas na comunidade e a falta de união dos comunitários para tentar minimizar seus problemas socioeconômicos e políticos.

Na entrevista com os educandos da escola, observou-se que os entrevistados relataram o problema da falta de energia, do lixo em local inadequado, das ruas sem asfaltamento, da iluminação precária e do aumento no consumo de drogas, da violência e dos furtos. Cabe destacar que um ponto comum nos relatos desses educandos foi o descaso com o lixo na comunidade e no rio e as quedas de energia constantes, conforme os extratos abaixo:

Gosto do campo de futebol. Eu não gosto do lixo que fica perto do campo de futebol (A1).

[...] a falta de energia e lixos (A2).

[...] a falta de energia não é boa e não tem coleta de lixo [...] (A3).

Eu gosto do campo para jogar bola. O que eu não gosto da comunidade é do lixo no chão da rua, os buracos da rua e sem muita luz no dia a dia (A5).

Apesar dos relatos sobre esses problemas, eles destacaram que gostam da comunidade e não mudariam muita coisa nela. Notou-se, portanto, uma contradição nas falas pois, ao mesmo tempo que o campo de futebol é o lazer desses educandos, a questão do lixo presente no campo causa uma inquietação e, ao mesmo tempo, uma aceitação passiva deles por parte dessa situação problemática. É uma contradição não percebida por eles, uma situação-limite. Freire (1987, p. 55) defende que se faça “o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”. Ainda segundo este autor, o indivíduo deve ter uma postura crítica mediante seus problemas (FREIRE, 1987).

Na entrevista semiestruturada (Apêndice F) com os pais ou responsáveis dos alunos, funcionários da escola, administradores e ex-líderes locais, observou-se um consenso com tudo que foi mencionado anteriormente. A maioria dos problemas informados pelos entrevistados foram: a coleta de lixo, o lixo no rio, o horário do único posto de saúde da comunidade, as ruas sem asfaltamento, a violência, o consumo e o aumento de drogas na comunidade, a falta de energia, a falta de uma internet de qualidade e, por fim, falta de um presidente mais ativo nas questões envolvendo a comunidade, conforme ilustram as figuras 7 e 8.

Figura 7 – Lixo na beira¹⁶ da Marina da comunidade Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Figura 8 - Rua principal da comunidade Nossa Senhora de Fátima (sem asfaltamento)



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

¹⁶ Beira é um termo regional, amplamente utilizado no estado do Amazonas para referir-se às margens de rios ou, algumas vezes, também, a portos ou locais de embarque e desembarque fluvial.

Também é possível analisar que quando abordados sobre a segurança da comunidade, os relatos são concordantes que esta é uma problemática, conforme as falas abaixo:

[...]. E no caso também do policiamento, a gente bendizer está a mercê dos bandidos [...]. Então a gente “véve” aqui, sem segurança, né? “Véve” só com Deus nas nossas vidas, né? Porque apesar de ser uma comunidade tranquila, mas, em todo canto tem esses problemas, né? [...] (R1).

[...]. A segurança também, não tem segurança na comunidade. Rapaz, a escola... a comunidade tem que correr atrás da segurança, né? [...] (F1).

[...]. Teve a reforma no PPO¹⁷, lá. Pode ver. Tá bonitinho lá mas, não tem policiamento, né? É a coisa que mais a comunidade tá precisando, é policiamento. Porque hoje é... antes nós podia sair de casa e deixar a casa aberta aí e ficava tranquilo, entendeu? Mas, hoje se a gente sair bem ali e deixar a casa aberta, quando volta não tem mais nada. É horrível (L1).

Olha....segurança zero, né? Nós não temos. Tem o box aqui da polícia, mas, não funciona, né? (G1).

Fica evidente nessas falas que há um problema na falta de policiamento da comunidade, mas, ao mesmo tempo que têm a percepção da problemática, há certo conformismo, uma vez que, parecem compreender que esses problemas acontecem em qualquer lugar. Nessas falas, notou-se uma possível situação-limite. Segundo Freire, essas são as situações-limites em que os indivíduos estão imersos, e não possuem uma visão crítica dessa problemática, conseqüentemente, não percebem que esses problemas podem ser resolvidos, naturalizando-os, portanto (FREIRE, 1987).

Quando indagados, nas conversas informais sobre o assunto violência/drogas/tráfico e o policiamento da comunidade, constatou-se que há uma recusa ou “medo” de abordar a respeito desse ponto. Inclusive, a pesquisadora desta pesquisa foi orientada a não “mexer” com essa temática por haver riscos. Optou-se, portanto, de resguardar a integridade de todos, mesmo sendo um problema do UT dos educandos.

No que tange à questão da energia elétrica, também foi um ponto mencionado nas falas desses entrevistados, como mostra as manifestações a seguir:

Os problemas é... essa luz, né? Que muitos dias, tem luz, mas, muitos dias não tem aula, né? Na escola por causa de luz, que não tem luz, né? O maior problema, que tem a melhorar, né? (F1).

Os problemas que existem é a falta de energia, problema na saúde porque a energia é todos os meses chega a fatura, mas, a energia não é uma energia boa, né? (R1).

¹⁷ PPO – Essa sigla significa: “posto de polícia”.

Às vezes ficamos dois dias sem energia. Nesse calor, quem aguenta? (L1).

A falta de energia na comunidade é um grande problema para esses sujeitos. Nota-se certa insatisfação, que representam as possíveis contradições para esses moradores. As frequentes quedas de energia também tornam quase impossível a realização das aulas, em muitas ocasiões, visto que, os tempos são reduzidos ou interrompidos devido as altas temperaturas da cidade de Manaus, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relatado nas entrevistas foi o horário reduzido do posto de saúde, conforme extratos abaixo:

[...] E na saúde é que quando “tu” precisa do posto depois de meio dia, uma hora, só tá as agentes de saúde, o pessoal têm ido embora. Então pra gente que mora na comunidade é difícil porque se adoecer entre esses horário, que nem já aconteceu de várias pessoas falecer por falta de atendimento que não teve (R1).

[...] o posto de saúde só funciona até meio-dia, né? Teve várias pessoas da comunidade que já faleceram por conta de um atendimento de emergência, né? Que daqui enquanto pegue uma lancha pra ir pra Manaus pra poder ir pra uma ambulância, lá a pessoa já tá .. Então é muito precária a saúde também (G1).

O posto de saúde [...], pra mim tá. No momento o que falta no posto de saúde é por falta de saúde era 24 horas pra ter, né, aqui? 24 horas, mas, o pessoal quando tem feriado, não tem ninguém no posto. Pra mim, o que tá faltando é isso aí. Se alguém adoecer, se depender do posto no feriado. Era pra ter 24 horas, né? Que nem na cidade (F1).

Os entrevistados relataram mais uma vez um descontentamento com a situação e ao mesmo tempo, reivindicam por um posto de saúde que funcione 24 horas. Importante salientar que essa reivindicação reflete a falta de conhecimento sobre o papel dos postos de saúde, que é o atendimento de baixa complexidade. Na verdade, eles precisam contar com um Serviço de Pronto Atendimento (SPA) ou alguma alternativa para lidar com as urgências e emergências, o que não é atribuição dos postos de saúde.

Durante as observações realizadas em campo (2020 e 2021), a fim de obtermos informações diretamente com os comunitários, percorremos a comunidade local. Assim, pudemos conversar sobre as problemáticas da comunidade a partir das concepções pessoais e coletivas. Constatamos, que as situações elencadas refletem as mesmas defendidas na reunião de construção do PPP da escola e nas entrevistas semiestruturadas.

Nos dados obtidos referentes em pesquisas aos jornais locais, parte das reportagens evidenciavam notícias sobre o tráfico de drogas, assassinatos e suspeitos escondidos na comunidade. Optou-se por não colocar as notícias pois, há nomes de pessoas suspeitas que podem ter cometido algum tipo de violência ou crime.

Todavia, observou-se notícias sobre os desafios da educação em escolas rurais, vacinação do novo coronavírus em idosos e projetos sociais referentes a coleta de lixo semanal em comunidades ribeirinhas - incluindo Nossa Senhora de Fátima - e um projeto cristão sobre prática de uma vida correta e saudável através de esporte, música e palavra cristã.

Dessa forma, essas informações foram os aspectos identificados durante a primeira etapa da IT realizadas na comunidade e no contexto escolar. Foram identificadas as situações de maior relevância ou contradições para a comunidade escolar/local, sendo possíveis situações-limites.

A síntese das atividades desenvolvidas no LPR, encontram-se no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Síntese das atividades desenvolvidas no LPR

1º Etapa – Levantamento Preliminar da Realidade	
Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reunião do PPP e análise; ➤ Entrevistas semiestruturadas (administração escolar, funcionário e alunos).
Comunidade local	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conversas informais com comunitários; ➤ Entrevistas semiestruturadas (pai ou responsável e ex-líder comunitário).
Pesquisadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Levantamento dos jornais locais sobre a comunidade; ➤ Visitas em campo (2020 e 2021) com fotografias da comunidade local.

Fonte: Elaboração própria.

2º ETAPA: Análise das situações e escolha das codificações

A partir dos dados obtidos na etapa anterior, na segunda fase da IT realizou-se as escolhas das situações de maior significância ou contradição social daquela comunidade, mediante as informações obtidas, por meio das codificações. Lindemann (2010, p. 110) afirma que “as codificações constituem situações existenciais desses sujeitos, ou seja, elas são dificuldades que necessitam ser percebidas e superadas pelos indivíduos”.

Nesta etapa da IT, apresentou-se um dossiê por meio de uma exposição de *slides* em *power point* intitulado “Dossiê da Comunidade Nossa Senhora de Fátima” que continha as imagens dos registros fotográficos realizados no decorrer das visitas de campo e as falas significativas dos sujeitos participantes, em que se visou a compreensão das possíveis situações-limites.

Figura 9 – Apresentação do dossiê da comunidade Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Cedida por D.H.E.C (2021).

A partir da reunião do PPP, realizada na escola, as entrevistas semiestruturadas com os educandos, educadores, pais, administração escolar, funcionários e ex-presidente e as conversas informais com os comunitários, compreendeu-se que as falas mais frequentes, dentre os apontamentos, foram as seguintes: ensino médio fraco, lixo no rio e nas ruas da comunidade, posto de saúde com horário limitado, ruas sem asfaltamento, aumento da violência/insegurança, falta de oportunidade para os jovens, a coleta de lixo e descarte incorreto, aumento no consumo de drogas, as quedas de energia, falta de internet de qualidade, presidente pouco ativo e iluminação precária.

A Figura 10, mostra um recorte do *slide* que fez parte do dossiê, produzido e apresentado pela pesquisadora, sintetizando as falas relatadas no processo do LPR, oriundo da primeira fase da IT. Torna-se importante salientar que essa síntese foi realizada no contexto escolar e direcionada aos docentes, funcionários e administração escolar, apenas.

Figura 10 – Síntese representando os pontos elencados do LPR (recorte- slide do dossiê)

2. Entrevistas semiestruturadas	
Ensino médio por mídias - fraco	A coleta de lixo.
Lixo nos rios/comunidade.	Consumo de drogas
Horário do posto de saúde	Falta de energia
Ruas sem asfaltamento	Falta de internet boa
Violência/Insegurança	Presidente mais ativo
Falta de oportunidades - jovens	Iluminação precária

Fonte: Elaboração própria (2021)

Além da apresentação dos *slides*, foi socializado, entre os participantes, as entrevistas semiestruturadas com as falas dos entrevistados transcritas e impressas, que exprimem as possíveis situações-limite. Ademais, foram descritas cada etapa do processo de IT e os objetivos da proposta temática, em um currículo que parte da realidade vivenciada, do UT dos educandos (FREIRE, 1987). Cabe destacar, que o anonimato de todos os entrevistados foi mantido.

Na dinâmica dialógica, optou-se por duas temáticas significativas para aquela comunidade. Essas escolhas foram unânimes e demonstram, a percepção dos participantes, levando em conta, os dados apresentados naquele momento. Muenchen (2010, p. 49) aponta que “as situações escolhidas são apostas ou hipóteses que os educadores/investigadores fazem com base nos dados obtidos e analisados nas etapas anteriores”.

Assim, a primeira temática possível que se elegeu foi a questão do lixo – descarte do lixo em local inapropriado e a segunda foi a falta de oportunidade para os jovens da comunidade, como pode ser corroborado nas falas, abaixo:

Por mim, essa questão do lixo é interessante” (G1).

Eu acho a questão do lixo interessante, porque é algo que dá para trabalhar de verdade e de fato e fazer ações mesmo que conscientizem, os alunos” (P8).

Eu também concordo com a questão do lixo e a falta de oportunidades dos jovens. A gente poderia conciliar as duas” (P5).

Podemos associar essa falta de oportunidades, com a coleta do lixo (P3).

Durante o percurso, da segunda etapa da IT, os participantes problematizavam e dialogavam sobre o que seria relevante, fundamentado em suas reflexões. Chama a atenção nesse primeiro momento, é o fato dos participantes, sugerirem algumas alternativas, ao longo das discussões, como exemplifica a fala de P6:

A destinação provisória do lixo, é um problema da comunidade. Aqui na frente da comunidade, fica tudo tomado pelas águas quando seca, e é um local de destinação provisória para os lixos. Isso é um problema porque os lixos ficam acomodados em sacos plásticos, que são rasgados por animais. E fica em contato com o solo. [...] nós temos uma comunidade que é turística, e eles tomam banho. Até hoje, ainda é possível, mas, se continuar dessa maneira, chegará em um momento que a qualidade da água não permitirá mais que você tenha acesso a isso. Então diante dessa situação, se a gente voltasse para o passado, a gente teria igarapés em Manaus, que ainda seria possível tomar banho. A gente percebe que esses igarapés são poluídos devido as ações antrópicas. Então o lixo acaba sendo um problema em todos os lugares [...] poderíamos usar esses resíduos pois, boa parte do lixo acaba gerando recursos. [...] para conter esse descaso, que o poder público por si só não vai conseguir. É possível trabalhar com as atitudes, é aí que entra a escola, para trabalhar isso com os adolescentes, no sentido de sensibilização e claro, tomada de atitude. [...] (P6, grifo nosso).

Percebe-se no destaque da narrativa acima, que para a comunidade, essa problemática é um assunto emergente a ser problematizado com os educandos, já que é um tema negligenciado. Vale destacar, que apenas o docente P6 sabia sobre a logística de coleta do lixo, na casa dos moradores e posterior descarte. As Figuras 11 e 12, foram obtidas na etapa do LPR:

Figura 11 – Descarte do lixo no campo de futebol da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 12 - Lixo na beira da Marina da comunidade Nossa Senhora de Fátima



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Segundo Loureiro (2014), essa segunda etapa da IT, pretende buscar o que é relevante para aquela comunidade, um obstáculo conhecido por eles, passível de ser superado e paralelamente a isso, perceber a abrangência desse contexto, na realidade. Para Delizoicov (1991, p. 156):

Os dados da investigação obtidos pelos educadores, [...], serão analisados na perspectiva de obter como localmente se "escondem" as contradições maiores da sociedade, através das situações objetivamente vividas pelos sujeitos no dia-a-dia. Portanto, a investigação é necessária para se localizar e abstrair tanto as situações significativas sócio-historicamente determinadas como a interpretação que lhes são dadas pelos sujeitos [...].

Nessa perspectiva, P3, P5 e P6, defenderam ações que poderiam ser aproveitadas, no contexto das temáticas sugeridas, que seriam significativas na realidade dos educandos, como apontam as falas:

Mas, para trabalhar o lixo, acho que é legal, a gente separar por categorias, né? Vê o que cada coisa será feita, em cada momento. O que vai ser realizado, em cada momento. A questão da conscientização em primeiro, da coleta de lixo ou da reutilização. Enfim, tem muitas coisas que podem ser trabalhadas do tema do lixo e uma delas pode ser associada com a falta de oportunidades, para aproveitar o lixo, para gerar renda (P3).

A ideia seria trabalhar a questão da reciclagem. Defendo a questão do lixo como algo inicial a ser trabalhado na escola, entendendo a necessidade de nós não termos só esses depósitos de lixo de coleta seletiva, mas, poder utilizá-los de forma correta. Falando

com os alunos da necessidade de colocar os resíduos na cor que eles representam. Seria um passo a gente começar na escola e depois verificar de que maneira poderíamos levar isso para comunidade, para ver se a médio prazo, a gente consiga um retorno (P6).

Eles poderiam utilizar os resíduos orgânicos para fazer adubo e utilizar na compostagem. Bem como poderiam produzir para vender para o mercado, pois a gente sabe que são produtos muito caros. Um saco de 1 ou 2 kgs, a gente sabe que é R\$10, R\$15 ou R\$20 reais. E eles poderiam fazer aqui e dividir entre eles. A outra seria uma associação agropecuária também, para dar oportunidade para os jovens. Poderiam fazer um levantamento do que está precisando naquele momento e poderiam fazer aqui na comunidade e vender por lá. E uma outra seria uma associação turística. Poderiam fazer um roteiro turístico, começando aqui na comunidade e levar até o museu do seringal. [...] fazer os passeios ao redor da comunidade indígena, com rituais indígenas a agregar produtos comestíveis e artesanatos, para gerar renda (P5).

Adiante, após a escolha do tema gerador, será dialogada e problematizada a visão desses educadores na redução temática, almejando uma proposta pedagógica, com vistas a abarcar, essas alternativas sugeridas na segunda etapa da IT.

Ao que se refere à falta de oportunidades de jovens, a fala de P7 retrata o seguinte:

Há um completo descaso, que penso que não é só aqui, né? Quando se trata de comunidades, povos ribeirinhos, povos das águas e florestas, esse descaso é maior por parte do poder público. [...] esse descaso do poder público, demonstra uma enorme vulnerabilidade social. E isso reflete no jovem, não ter perspectiva nenhuma (P7).

A fala de P7 relata o seu descontentamento com a situação da falta de oportunidades para os jovens, bem como apresenta a necessidade de políticas sociais para as comunidades. Infere-se dessa fala que as comunidades ribeirinhas são habitadas por “povos” que sofrem ainda mais com o abandono do poder público. Além disso, muitas vezes são discriminados pelos habitantes da zona urbana, classificando-os como “povos atrasados” e “sem cultura”. Segundo Ferreira (2010, p. 111) destaca que: “[...] contexto rural/ribeirinho historicamente carregou e carrega o peso das desigualdades, da baixa qualidade de vida, de situações de pobreza/miséria. Espaços que são considerados como atrasados, inferiores e até em extinção”. Tal percepção contrasta com dados concretos sobre a produção de alimentos, no Brasil, oriundos desses contextos, já que a fartura de alimentos não indica pobreza/miséria, como até mesmo muitos habitantes dessas regiões acreditam.

Completando a sua fala, P7 acrescentou o fato do ensino médio ser fraco, segundo os relatos dos participantes da pesquisa no LPR, e externou:

O fato de não ter um ensino médio eficiente, é pior ainda porque não dá visibilidade, só aumenta o apagamento social e histórico e de perspectivas dos futuros moradores de Nossa Senhora de Fátima. E que muita gente não sabe, mas, a escola está aqui como um meio termo, como mediação para que algumas coisas possam mudar, possam melhorar (P7).

Observa-se, a partir dessa fala, que esse problema do ensino médio¹⁸ pode causar obstáculos para os jovens seguirem a sua formação, justificando os elevados índices de abandono e evasão escolar. Além disso, o apagamento sócio-histórico desses sujeitos¹⁹, promove a amnésia biocultural, imposta pela sociedade moderna, dita como “progressista”. Toledo e Barrera-Bassols (2015, p.28) denominam essa amnésia a “incapacidade de se lembrar dos processos históricos imediatos, quanto daqueles de médio e longo prazo”. Mesmo a escola e o modelo proposto para o ensino médio da comunidade já poderiam, se bem-sucedidos, produzirem tal amnésia e é por isso que modelos educacionais alternativos ao hegemônico, como o que propõe a presente investigação, se fazem necessários.

Torna-se importante resgatar historicamente a memória biocultural desses povos, que são os guardiões da memória. Ainda, segundo os autores (Ibid.) esses sujeitos são os detentores de saberes e práticas, que são importantes na conservação da biodiversidade, das áreas preservadas e da memória das espécies (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

No que tange a isso, sem o resgate dessa memória, os sujeitos estão fadados a serem coadjuvantes da sua própria história. Nesse ponto, a escola e os professores, podem contribuir satisfatoriamente, problematizando com a realidade vivenciada na troca de conhecimentos e assim, transpor o resgate das memórias desses sujeitos.

Encerrando, essa etapa, realizou-se a próxima fase, da IT. A síntese das atividades desenvolvidas nesta fase, encontra-se no Quadro 8, abaixo:

Quadro 8 - Síntese das atividades desenvolvidas na segunda etapa

2º Etapa – Análise das situações e escolha das codificações	
Pesquisadores	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Produção da apresentação; ➤ Apresentação do LPR – Dossiê; ➤ Apresentação da proposta à comunidade.
Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Problematização e diálogos sobre a apresentação.

Fonte: Elaboração própria.

3º ETAPA: Diálogos descodificadores

Nesta etapa da pesquisa, após o contato com a etapa anterior, houve um diálogo novamente com os educandos. Discutiram-se as atividades desenvolvidas nas etapas anteriores da IT e, em seguida, foram mostradas as imagens obtidas das problemáticas narradas na reunião

¹⁸ O ensino médio da comunidade Nossa Senhora de Fátima é mediado pelo centro de mídias, em formato tecnológico, sendo administrado pela SEDUC. A escola municipal só fornece o espaço físico.

¹⁹ Referindo-se aos povos tradicionais e indígenas.

do PPP, nas entrevistas semiestruturadas, nas conversas informais e nas visitas em campo. Os educandos elegeram a questão do lixo inadequado na comunidade como temática mais importante.

Adiante, solicitou-se aos educandos, que expressassem através de desenhos, o motivo da escolha dessa temática, bem como a solução possível, para a comunidade. Salienta-se que essa etapa foi adaptada e apenas os alunos do 6º ano participaram. As Figuras 13, 14 e 15 mostram os desenhos que ilustram a representação, na visão dos alunos, a partir de sua concepção de escolha do tema.

Figura 13 – Esquema em desenho, representando a escolha da temática – Educando 1



Fonte: Construção do educando.

Demonstra-se que a resposta do educando, mostrada na Figura 13, “Barco da Limpeza Amazônica”, revela qual seria a solução viável, na sua concepção. Revela-se ainda o cotidiano dele, representado por água, pela biodiversidade local, demonstrando animais e vegetação que fazem parte da sua realidade.

Na Figura 14, o educando referiu-se a um ambiente ecologicamente equilibrado, sem lixo, com seres humanos e a pesca de peixes, interagindo no mesmo ambiente. Mais uma vez,

sem interferência da pesquisadora, o educando pensou e realizou o seu desenho, representando o seu cotidiano.

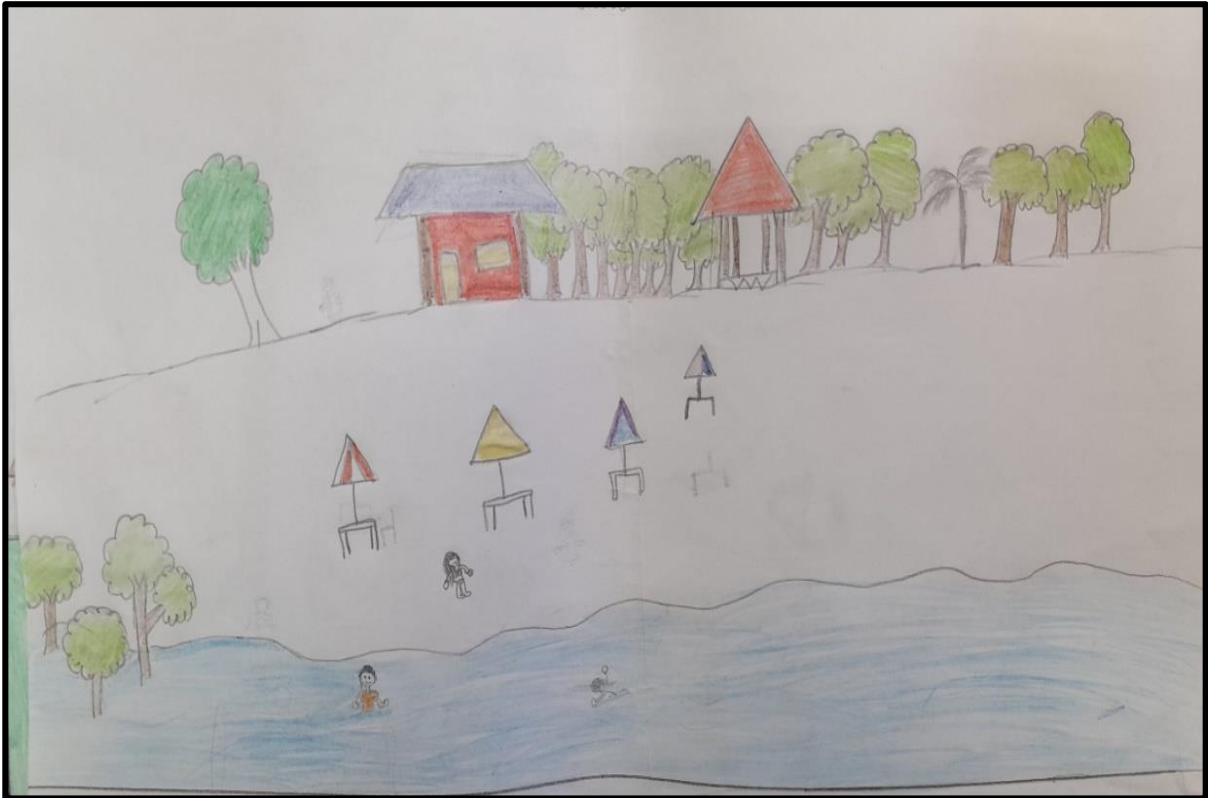
Figura 14 – Esquema em desenho, representando a escolha da temática – Educando 2



Fonte: Construção do educando.

Na Figura 15, percebe-se que o ambiente foi representado pela Praia da Lua. Essa praia fica próxima à comunidade, e aos finais de semana, recebe a visita de muitos banhistas e frequentadores que consomem no restaurante, deixando sujo o ambiente próximo às margens do Rio Negro. Apesar disso, é importante ressaltar que há um trabalho intenso dos funcionários dos restaurantes da Praia da Lua que, diariamente, recolhem resíduos sólidos deixados pelos visitantes.

Figura 15 – Esquema em desenho, representando a escolha da temática – Educando 3



Fonte: Construção do educando.

Depreende-se dessas representações em desenho, que o mundo do educando vai além do que é ensinado em sala de aula, no mecanismo tradicional, que impõe uma doutrinação para que os educandos aceitem os “conhecimentos científicos” como verdade absoluta, em uma lógica objetiva. Para Freire, o conhecimento vai muito além dessa objetividade:

“[...] conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua transformação sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção” (FREIRE, 2002, p.1).

Desse modo, infere-se que os educandos dessa comunidade, a princípio, possuem uma consciência sobre a sua realidade, mas precisam refletir e agir sobre ela e ampliá-la, superando a consciência ingênua.

Após a problematização realizada com a comunidade escolar (docentes, discentes e funcionários da escola), onde as situações-limites foram discutidas, elegeu-se o tema gerador: **“Lixo de Fátima, para onde vai?”**.

É importante destacar que por conta do período de pandemia do novo coronavírus, essa fase foi adaptada a esse novo contexto e não foi possível dialogar com a comunidade local,

devido as medidas de distanciamento. Vale lembrar que eles tiveram participação efetiva no LPR.

Concluída esta etapa de validação do TG, a próxima etapa conduziu os educadores na elaboração da proposta pedagógica, baseada no UT dos educandos. A síntese das atividades desenvolvidas nos diálogos descodificadores, encontram-se no Quadro 9, abaixo:

Quadro 9 - Síntese das atividades desenvolvidas na terceira etapa

3º Etapa – Diálogos descodificadores	
Pesquisadores e Comunidade escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dialogicidade e problematizações das situações existenciais ou contradições; ➤ Emersão do Tema Gerador: “Lixo de Fátima, para onde vai?”.

Fonte: Elaboração própria.

4º ETAPA: Redução Temática

A dinâmica da redução temática foi planejada e realizada a partir das falas significativas e o TG já definido na fase anterior. Esse processo realizou-se a partir de quatro encontros presenciais, ocorridos na escola, totalizando uma carga horária de 16 horas²⁰. Participaram deste percurso didático, os docentes ministrantes das disciplinas de Ciências, Matemática, Geografia e Artes/Ensino Religioso. Dessa forma, aconteceu de maneira interdisciplinar com os docentes que aceitaram participar e a pesquisadora desse estudo. Segundo Delizoicov e Zanetic (1993, p. 13), a interdisciplinaridade “[...], respeita a especificidade de cada área do conhecimento, isso é, a fragmentação necessária no diálogo inteligente com o mundo e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento”.

Admite-se, nesse contexto, que a realidade parte do concreto, do TG definido durante as etapas da IT. Esse concreto não é disciplinar, não é apenas de Ciências ou só de Matemática. Esse concreto parte de um todo, de uma totalidade, da realidade da comunidade. Compreender esse argumento, é imprescindível para o trabalho coletivo e interdisciplinar.

²⁰ Os encontros ocorreram em duas semanas, dois encontros por semana, no período vespertino com 4 horas por encontro, totalizando esta carga horária.

Figura 16 – 1º Encontro da etapa da Redução Temática



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

A Figura 16 mostra que o processo da redução temática ocorreu de forma dialógica, sendo que cada especialista da referida área ofereceu sua visão, relativa ao TG oriundo do UT dos educandos para chegar aos conteúdos ou conceitos científicos. Freire (1987) salienta que, nessa etapa da IT, os conteúdos e os conceitos científicos seja realizado por especialistas. Alguns trabalhos desenvolveram essa fase da investigação, pautado na redução temática, como Lindemann (2010), Furlan et al. (2011) e Novais (2015).

Dessa forma, o TG proposto na etapa anterior, retrata as problemáticas e contradições relatadas, nas diversas fases da IT, oriundas das falas e que foram o ponto de partida, para a elaboração da proposta pedagógica piloto, de maneira crítica, problematizadora e dialógica. A síntese das atividades desenvolvidas na redução temática, encontram-se no Quadro 10, abaixo:

Quadro 10 - Síntese das atividades desenvolvidas na quarta etapa

4º Etapa – Redução Temática	
Pesquisadores e docentes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Visão geral de cada educador sobre o Tema reduzido; ➤ Elaboração do tema a ser desenvolvido de modo interdisciplinar.

Fonte: Elaboração própria.

5º ETAPA: Trabalho em sala de aula

Nesta etapa, em busca de atender aos objetivos dessa investigação, foi apresentado uma proposta pedagógica piloto, baseada nas etapas anteriores da IT, com o TG: “Lixo de Fátima: para onde vai?”

Ressalta-se que, inicialmente, havia se pensado em executar essa etapa. Porém, em virtude da pandemia e o consequente fechamento das escolas municipais em 16 de março de 2020, tornou-se difícil a realização da pesquisa *in loco*, por conta do distanciamento social recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e o retorno às atividades escolares de forma híbrida aconteceu somente dia 31 de maio de 2021, conforme decreto municipal n. 5.091, de 27 de maio de 2021. Portanto, ficou inviável a execução, devido ao tempo limitado para o desenvolvimento dessa atividade.

A síntese das atividades desenvolvidas na 5º etapa, encontram-se no Quadro 11, abaixo:

Quadro 11 - Síntese das atividades desenvolvidas na quinta etapa

5º Etapa – Trabalho em sala de aula	
Pesquisadores e educadores	➤ Proposta baseada na dinâmica do 3MPs através do TG.

Fonte: Elaboração própria.

No próximo item é explicitado o planejamento da proposta pedagógica, pensada e estruturada a partir do desenvolvimento das etapas da IT, baseada no UT dos educandos.

3.3 Proposta pedagógica – Atividade Temática a partir do TG: “Lixo de Fátima: para onde vai?”

A proposta pedagógica piloto foi produzida a partir dos 3 (três) encontros, ocorridos na escola, com os educadores e a pesquisadora. Destaca-se que essa proposta foi pensada para ser executada por todos os professores do EF II da escola Municipal, porém, apenas três professores aceitaram participar desta dinâmica pedagógica.

Para a execução da proposta pedagógica e com base em um planejamento coletivo, entre os docentes participantes, desta etapa da proposta pedagógica, sugeriu-se a metodologia dos 3MPs (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2011). Vale destacar que esta metodologia é uma proposta desenvolvida para transpor o processo de IT para a situação de sala de aula, dado que a mesma foi pensada para o contexto da EJA em espaços não-formais.

Importante salientar que essa proposta pedagógica, não é um instrumento didático fechado e acabado, pois visa a compreensão e superação das problemáticas elencadas durante o processo da IT. Portanto, a cada momento, é possível adaptar ao contexto. Segue abaixo a proposta:

3.3.1. Proposta piloto – Lixo de Fátima: para onde vai?

AULA 1 (Sugestão: 4 horas/aula)

Fala: “Gosto do campo de futebol. Eu não gosto do lixo que fica perto do campo de futebol.” (A1).

Disciplinas sugeridas para interagir: Ciências, Geografia, Matemática e Artes.

Metodologia: 3MPs: Problematização Inicial (PI), Organização do Conhecimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC).

✓ 1º momento - Problematização Inicial:

Nesse primeiro momento, serão apresentadas imagens reais, por meio de *slides*, utilizando-se como ferramenta o *data show*, para apresentar-lhes. Neste ponto as representações fotográficas serão apresentadas parcialmente e será pedido aos educandos que digam de onde eles imaginam que é esse local. Posteriormente, com as hipóteses trazidas, as imagens serão expandidas, mostrando que é a sua localidade. Essas imagens foram obtidas no LPR, e visam mostrar-lhes a realidade vivenciada e conhecida pelos educandos, buscando aproximá-los do real concreto.

Seguem as representações fotográficas que serão apresentadas:

Figura 17 - Imagem 1: o lixo descartado no campo de futebol da comunidade



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Figura 18 - Imagem 2: o lixo no período da seca na Marina do Davi.



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2020).

Posteriormente, serão instigados a expor seus pensamentos a partir dos questionamentos norteadores sugeridos:

- a) O que essas duas imagens representam para você?

- b) Você sabe para onde vai o lixo que você e sua família produzem em sua casa?
 c) Onde esse lixo é descartado?

✓ **2º momento - Organização do conhecimento:**

Nesse segundo momento, o professor orienta, por meio de discussões sobre os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização das situações levantadas na PI. Vale ressaltar, que nessa etapa o ponto de partida é a realidade vivenciada por aqueles educandos e a comunidade local para chegar ao conteúdo científico.

Cabe destacar que esse método, mediado pelos educadores, tem como objetivo um processo de reflexão sobre a produção de lixo com o padrão de consumo dos seres humanos (individual e coletivo) e o conhecimento das formas de destinação do lixo.

✓ **3º momento - Aplicação do conhecimento:**

Essa atividade tem como objetivo a coleta e a separação dos resíduos consumidos no cotidiano da casa dos educandos, para refletirem sobre a importância de conhecer a quantidade de lixo produzido no seu cotidiano, a fim de reutilizar ou reciclar, sempre que possível.

Segue a sugestão dos procedimentos:

- Separe os resíduos em sacos plásticos (cinco dias) na sua casa: metal, plástico, vidro, papel (reutilizável), plástico e orgânico (dois dias, apenas).
Atenção: manter em um ambiente arejado, para não ter risco de causar odor dentro da sua casa).
- Se tiver balança, pese os sacos separadamente por resíduo produzido. Obs: Se você não tiver balança, separe os lixos (a cada dia) e traga para a escola. Aqui daremos o destino adequado para ele, depois de pesar.
- Anote na “tabela do lixo consumido em minha casa”, a quantidade produzida a cada dia.

Tabela 1- Lixo consumido em minha casa (Medida: kg).

Dia da Semana	Quantidade consumida				
	Orgânico (2 dias)	Vidro	Metal	Plástico	Papel
1º dia(segunda-feira)					
2º dia (terça-feira)					
3º dia (quarta-feira)	-				
4º dia (quinta-feira)	-				
5º dia (sexta-feira)	-				

Fonte: Elaborado conjuntamente com os educadores.

Resultados e discussões, a serem problematizados:

- a) Qual foi o lixo mais produzido na sua casa?
- b) Qual foi o lixo menos produzido na sua casa?
- c) Você acha que é possível reduzir o lixo que vocês produzem diariamente?
- d) Você acredita que boa parte desse lixo poderia ser reaproveitada ou até reciclado?

AULA 2 (Sugestão: 4 horas/aula)

Fala: “[...] eu não gosto do lixo jogado pelas ruas” (A7).

Disciplinas sugeridas para interagir: Ciências, Geografia, Matemática e Artes.

Metodologia: 3MPs: PI, OC e AC.

✓ **1º momento - Problematização Inicial:**

Nesse primeiro momento, os alunos receberão a orientação sobre uma aula interdisciplinar de campo.

Serão orientados que deverão utilizar um caderno de campo, onde deve-se observar o ambiente da comunidade de Fátima, anotar possíveis dúvidas e fazer fotografias ou vídeos sobre o lixo e poluição (ar, água e solo).

Durante o percurso os professores deverão dialogar com os mesmos, fazendo os seguintes questionamentos sugeridos:

- a) Você acha que algum lixo observado na comunidade poderia ser reutilizado ou reciclado?
- b) Você sabe a diferença entre reutilizar e reciclar?

✓ **2º momento - Organização do conhecimento:**

Nesse segundo momento, o professor orienta sobre os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização das situações levantadas na PI. Vale ressaltar, que nessa etapa o ponto de partida é a realidade vivenciada por aqueles educandos e a comunidade local para chegar ao conteúdo científico.

A sugestão desta atividade tem como objetivo entender a diferença entre reutilizar e reciclar, objetivando diminuir a quantidade de resíduos produzidos e jogados no lixo.

✓ **3º momento - Aplicação do conhecimento: Lixo que não é lixo!**

Essa atividade é dividida em partes:

1º parte: Desenhe a lixeira da coleta seletiva com suas respectivas cores (orgânico, vidro, metal, plástico e papel);

2º parte: Coletar materiais que podem ser reutilizáveis ou recicláveis;

3º parte: Desenvolver algum objeto/material a partir de material reutilizável, com resíduos que seriam descartados;

4º parte: Redigir um texto ou história em quadrinhos ou cartilha ou material de divulgação para campanha educativa, ou de acordo com sua preferência, com o objetivo de sensibilizar a comunidade sobre a produção de lixo e as formas de minimizar os impactos no meio ambiente.

AULA 3 (Sugestão: 4 horas/aula)

Fala: “[...] eles passam gritando na casa, né? Eles²¹ passam onde o lixo está amontoado, eles colocam o carrinho pra beira ali do canto²², tem um canto que eles jogam lá, né?” (L1).

Disciplinas sugeridas para interagir: Ciências, Geografia, Matemática e Artes.

Metodologia: 3MPs: PI, OC e AC.

✓ **1º momento - Problematização Inicial:**

Será exibido o documentário “Ilha das Flores” – 13 minutos (FURTADO, 1999). Este documentário foi sugerido por envolver conteúdos interdisciplinares. Em síntese, aborda a questão do lixo, do consumismo e do desperdício.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8>

Posteriormente a exibição do documentário, os educandos serão instigados a expor seus pensamentos a partir dos questionamentos norteadores sugeridos:

- a) O que esse documentário retrata?
- b) Você sabe o que podemos realizar para minimizar esses resíduos orgânicos, descartados no lixo?
- c) Você sabe o que é compostagem?

✓ **2º momento - Organização do conhecimento:**

Nesse segundo momento, o professor orienta sobre os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização das situações levantadas na PI. Vale ressaltar,

²¹ Referindo-se aos dois garis da comunidade.

²² Referindo-se ao campo de futebol.

que nessa etapa o ponto de partida é a realidade vivenciada por aqueles educandos e a comunidade local para chegar ao conteúdo científico.

A sugestão desta atividade tem como objetivo compreender sobre o método da compostagem, no aproveitamento dos resíduos orgânicos produzidos no seu cotidiano.

✓ **3º momento - Aplicação do conhecimento:**

Posteriormente ao contato com o processo da compostagem, os alunos serão orientados a fazer a técnica de compostagem em sua casa, utilizando e descrevendo cada etapa, desse processo por meio de um diário chamado “Minha compostagem dia-a-dia”, ou conforme a sua escolha.

Esta atividade busca ensinar a fazer a compostagem caseira, sobre a sua viabilidade e suas vantagens.

AULA 4 (Sugestão: 8 horas/aula)

Fala: “Fazendo um projeto para coleta de lixo, etc... que faça projetos de ajuntar as turmas para fazer uma limpeza no rio, nos portos das comunidades e não deixar que sujem mais.” (A2).

Disciplinas sugeridas para interagir: Ciências, Geografia, Matemática e Artes.

Metodologia: 3MPs: PI, OC e AC.

✓ **1º momento - Problematização Inicial:**

Nesse primeiro momento, os alunos receberão a orientação sobre uma aula interdisciplinar de campo.

Serão orientados a participar de um mutirão de limpeza.

Para a atividade utilizaremos: sacos, luvas e carrinho para coleta do lixo²³. Eles serão orientados a usar protetor solar, chapéu e tênis.

No decorrer da atividade, eles farão a separação de resíduos orgânicos, metal, plástico, papel e vidro.

Durante o percurso os professores deverão dialogar com os mesmos.

²³ Todo o material utilizado para o decorrer da atividade de campo, será doado pela pesquisadora desta referida investigação.

✓ **2º momento - Organização do conhecimento:**

Nesse segundo momento, o professor orienta sobre os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização das situações levantadas na PI. Vale ressaltar, que nessa etapa o ponto de partida é a realidade vivenciada por aqueles educandos e a comunidade local para chegar ao conteúdo científico.

A sugestão desta atividade tem como objetivo compreender sobre a quantidade de lixo descartado em local inapropriado e sobre o que pode ser reutilizado ou reciclado.

✓ **3º momento - Aplicação do conhecimento:**

Realizar um documentário ou cartilha informativa para a comunidade, referenciando sobre a temática do lixo.

Ao final desse processo, os alunos apontarão suas percepções, os aspectos gerais da execução, ressaltando os pontos positivos e negativos, a partir das atividades propostas. Essa atividade poderá ser em forma de vídeo, cartaz, fotografias ou de acordo com a sua sugestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo investigar a constituição de docentes atuantes de uma escola ribeirinha localizada na cidade de Manaus/AM, buscando indícios em sua prática pedagógica de elementos que valorizassem o UT dos educandos. Refletimos, em vista desse objetivo, à luz das concepções de Paulo Freire.

Em síntese, esta pesquisa foi fundamentada em duas fases: a primeira foi “A constituição docente dos professores do EF II: formação e prática docente”. Nesta, o destaque foi dado para a perspectiva de formação de professores, no âmbito das pesquisas no EC. Nesse sentido, tratamos sobre o processo constitutivo docente, em que essa abordagem considera a formação, atuação e os elementos não-formais que podem influenciar nessa constituição. E a segunda fase foi a “ATF: uma proposta pedagógica para a Comunidade Nossa Senhora de Fátima”, baseada nos pressupostos de Paulo Freire, em especial, o processo de IT, adaptado ao ensino formal, a ATF, utilizando-se dos 3MPs.

Na primeira fase, identificamos, através de um questionário de sondagem com os docentes da escola Municipal ribeirinha, aspectos de formação, atuação e elementos sócio-histórico-culturais. A partir dos dados obtidos, foi possível constatar que ao investigar a constituição dos docentes, precisaríamos de mais diálogo para validar elementos mais específicos, pois este momento não aconteceu de forma presencial, devido à pandemia do novo coronavírus. Neste instrumento, responderam todos os professores do EF II. Todavia, posterior a esse questionário, na fase das entrevistas semiestruturadas, para complementar esta investigação, não houve participação efetiva de todo o corpo docente do EF II, participando somente a pesquisadora e os docentes das disciplinas de Geografia, Artes/Ensino Religioso e Matemática. Apesar disso, sabe-se da relevância de outras disciplinas, afim de superar as situações-limites.

No que se refere à constituição destes docentes, constatou-se que para a maioria dos sujeitos participantes, os aspectos formativos e sua atuação profissional, são mais importantes que os aspectos não-formais. Notou-se uma visão muito generalizada sobre os aspectos formais docentes, como pontos primordiais para a execução das atividades práticas escolares, como exemplo, o cumprimento do currículo. No entanto, levando em conta as discussões e reflexões, percebeu-se que é possível uma mudança de postura em relação a este posicionamento, pois ao apresentar a proposta pedagógica, apoiada como ponto de partida a realidade do educando, nesse caso, emergindo o TG, esta foi bem aceita e considerada. Não há dúvidas de que os docentes apontaram desafios para a construção e reconstrução dessa proposta.

Outro ponto pertinente constatado durante a investigação foi a formação inicial e os cursos de formação continuada serem consideradas insuficientes para identificar as articulações entre teoria e prática escolar, na concepção dos entrevistados. Demonstrou-se a importância de uma reflexão para as academias que formam futuros docentes nos cursos de licenciatura, vinculem essa articulação para facilitar o trabalho docente. De igual modo, as escolas podem adotar, independente da realização de cursos, estratégias de formação docente em serviço, durante o HTP²⁴ ou em outros momentos, fomentando a discussão e produção interdisciplinar.

Defende-se ainda que haja formação específica para os professores que atuam nestas escolas ribeirinhas, visto que observou-se nos relatos que estas podem facilitar as ações pedagógicas. Advoga-se ainda sobre mudanças no PPP da escola, para inserção dessas proposituras para facilitar essas demandas.

A segunda fase, baseada na ATF e utilizando-se dos 3MPs, realizou-se em 5 etapas (*LPR, Codificação, Descodificação, Redução Temática e Trabalho em sala de aula*). No LPR, evidenciou-se os aspectos socioeconômicos, políticos e culturais da comunidade de Nossa Senhora de Fátima, que a escola Municipal se encontra inserida. Por intermédio da reunião de elaboração do PPP, dos diálogos formais (entrevistas semiestruturadas) e as conversas informais, identificamos o histórico da comunidade, a economia, a infraestrutura, os meios de transportes, lazer e cultura dos sujeitos da escola/comunidade. Dessa forma, foi possível observarmos as principais problemáticas ou contradições sociais da comunidade. Assim sendo, essa etapa foi fundamental para perceber os anseios, perspectivas e as particularidades da comunidade.

Posteriormente, partimos para as etapas de codificação e descodificação para chegarmos ao TG. Realizamos um dossiê de todo o material coletado e apresentamos aos professores, funcionários e gestão, para analisarmos esse levantamento de dados e, a partir das análises, emergir o que era significativo para a comunidade. As situações significativas, possíveis situações-limites na concepção dos participantes foram: a problemática do lixo e da falta de oportunidades dos jovens. Observamos nessa primeira etapa que havia pouco conhecimento por parte dos docentes da escola, no que concerne a questão do histórico, a economia, a cultura bem como dos elementos estruturais da comunidade, como exemplo, o posto policial, a Associação e o poço artesiano.

Após esse primeiro momento, levamos aos educandos as temáticas escolhidas na etapa anterior. Esse diálogo aconteceu com a pesquisadora e foi indicado a questão do lixo

²⁴ Hora de Trabalho Pedagógico, em que cada docente realiza suas atividades pedagógicas, como exemplo, atualização de documentação, elaboração de aulas, correção de atividades, etc.

inadequado. Logo em seguida, os alunos expressaram o motivo da escolha e possível solução para essa problemática, através de desenhos. Constatamos nessa etapa, que os educandos escolheram situações/elementos representativos do seu cotidiano, de sua identidade cultural. Dessa forma, entendemos que os educandos têm a percepção, uma consciência sobre a sua realidade. No entanto, precisam refletir e agir, para superar a consciência ingênua.

Logo após a esse processo dialógico entre a comunidade escolar, elegeu-se o TG: **Lixo de Fátima: para onde vai?**. A dinâmica dialógica e problematizadora partiu da realidade vivenciada pelos sujeitos daquela comunidade, implicando ação, reflexão e possível transformação. É relevante destacar, que apenas 3 docentes do EF II e a pesquisadora participaram das próximas etapas: redução temática e elaboração da proposta pedagógica piloto.

No que concerne ao processo de redução temática, essa construção apoiou-se em uma escuta dos especialistas de cada área, de maneira interdisciplinar, com base no real vivido dos educandos. Esse processo buscou destacar que é possível romper as amarras dos problemas apontados do EC e do ensino de maneira geral, como exemplo os conteúdos que vem pronto, onde professores são meros transmissores do conhecimento. Tendo em vista esse destaque, o processo aponta para resultados em que o educador e o educando são sujeitos da ação pedagógica.

A construção da proposta pedagógica piloto, aconteceu de forma planejada e orientada a partir do TG que emergiu. Essa dinâmica considerou a sugestão de cada área do conhecimento, que aconteceu de maneira coletiva, destacando o contexto da realidade como ponto de partida, para chegar ao conhecimento científico, através das reflexões. A organização da proposta deu-se a partir dos 3MPs. Devido as questões sanitárias do cenário pandêmico, a proposta será executada em um outro momento e pretende-se alcançar mais docentes para intervir coletivamente para a transformação social dos educandos.

Percebeu-se que mesmo alguns educadores não terem participado da proposta pedagógica piloto, baseada no UT dos educandos, esta foi bem aceita por todos. Ainda assim, para a organização da prática educativa a partir desta perspectiva é preciso reflexão, diálogo e criticidade para promover em especial na região amazônica, para sujeitos amazônidas, elementos relevantes que dialoguem com essa perspectiva.

Constatou-se ainda, a possibilidade de um trabalho coletivo de maneira interdisciplinar. Cabe ressaltar que este estudo não se restringiu ao EC, pois as problemáticas encontradas são passíveis de reflexões de maneira coletiva e interdisciplinar, pois partem de um concreto, que não envolve diretamente e apenas, o EC.

Outro ponto a destacar está relacionado à reunião de elaboração do PPP da escola. Defendemos e incentivamos uma reflexão, que inclua, neste documento, elementos do currículo escolar, que considere o UT dos educandos, a sua realidade e a valorização da sua memória biocultural.

Considera-se que a reorientação curricular pautada nos TG, potencializou na escola reflexões, problematizações, discussões de um contexto real associado ao cotidiano e assim, contribuiu para mudanças de postura docentes, no que tange aos conteúdos que podem ser construídos, a partir do UT dos educandos, mediante as ideias de Paulo freire.

Sendo assim, sinaliza-se a continuação deste trabalho, salientando-se as duas perspectivas defendidas, a formação e atuação docente e o trabalho com TG, desenvolvido a partir da realidade dos educandos, não como mero caráter ilustrativo e sim como situações significativas para os educandos e o contexto ribeirinho, que estão inseridos.

Espera-se ainda que esta pesquisa oriente novas propostas baseadas na ATF, no contexto ribeirinho, pois percebeu-se a falta de trabalhos pertinentes a essa temática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Caderno de Pesquisas, São Paulo 77: 53-61. Maio 1991.
- AMOROZO, M. C. M. **A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais.** In: DI STASI, L. C. Plantas medicinais: arte e ciência – um guia de estudo interdisciplinar. São Paulo: Editora da UNESP, p. 47-68. 1996.
- BAZZO, V. **Constituição da Profissionalidade Docente na Educação superior: desafios e possibilidades.** Porto Alegre, RS:2007. Tese (Doutorado em Educação), 269 p.
- BOGDAN, R. C e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, R. C. **Pesquisa Participante – o Saber da Partilha.** ED. São Paulo: Editora Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL, **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Dados do Censo 2010 publicados no Diário Oficial da União do dia 04/11/2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acessado dia 28 de outubro de 2020. 2010.
- BRASIL. **Resumo Técnico do estado do Amazonas: Censo da educação básica 2020.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 82 p. 2021.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico.** Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.
- CENTA, F. G. **“Arroio Cadena: cartão postal de Santa Maria?: Possibilidades e desafios em uma reorientação curricular na perspectiva da Abordagem Temática.** Santa Maria, RS:2015. Dissertação (Mestrado em matemática e ensino de Física), 203 p.
- CRODA, J. H.R.; GARCIA, L. P. Resposta imediata da vigilância em saúde à epidemia da COVID-19. **Revista epidemiologia e serviços de saúde**, Brasília, vol. 29, 2020.
- DELIZOICOV, D. **Conhecimento, Tensões e Transições.** São Paulo: FEUSP, 1991. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo, 1991, 219 f.
- DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos.** 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DELIZOICOV, D.; ZANETIC, J. A proposta de interdisciplinaridade e seu impacto no ensino municipal de 1º grau. In: PNTUSCHKA, N. N. **Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública.** 3º edição, São Paulo: Loyola, 1993.

FERRAZ, L. R. **O cotidiano de uma escola rural ribeirinha na Amazônia: práticas e saberes na relação escola-comunidade.** São Paulo, 2010. Tese (Programa de Psicologia), 256 p.

FERREIRA, J. da S. **E o rio, entra na escola? Cotidiano de uma escola ribeirinha no município de Benjamin Constant/AM e os desafios da formação de seus professores.** Manaus: 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), 136 p.

FRAXE, T. de J. P.; PEREIRA, H. dos S.; WITKOSKI, A. C. **Comunidades ribeirinhas Amazônicas: modo de vida e uso dos recursos naturais.** 1º ed. Manaus, EDUA, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURLAN, A. B. S.; RICCI, E. C.; GOMES, C. G. C.; SILVA, A. F. G. Abordagem Temática no currículo de Ciências: a perspectiva ético-crítica na concepção de lixo como condição humana. In. Atas do **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Campinas, 2011.

FURTADO, J. Ilha das Flores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8>. Acesso em: 06 out. 2021. 1999

GERHARD, A. C, FILHO, J. B. R. A Fragmentação dos saberes na Educação Científica escolar na percepção de professores de uma escola de Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências.** v. 17 (1), p. 125-145, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4º. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H.A. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

HALMENSCHLAGER, K. R. Abordagem Temática no Ensino de Ciências: algumas possibilidades. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, v. 7, n. 13, p. 10-21, outubro, 2011.

_____. **Abordagem de temas em Ciências da Natureza no Ensino Médio: implicações na prática e na formação docente.** Tese de doutorado (Educação Científica e Tecnológica), Florianópolis, UFSC/PPGECT, 2014, 373 p.

HOFFMANN, M. B. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia: potencialidades da intercoletividade.** Florianópolis. 2012. Tese de doutorado (Educação Científica e Tecnológica), Florianópolis, UFSC/PPGECT, 2016, 317 p.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JUNIOR, A. de G. **A ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção Freireana de educação: um estudo de Projeto Escola Açaí em Igarapé-Miri/ PA.** Mestrado (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2012. 183 p.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública.** A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21º ed. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

LINDEMANN, R. H. **Ensino de Química em escolas do campo com proposta agroecológica:** contribuições a partir da perspectiva freireana de educação. Tese de Doutorado. Florianópolis: UFSC/PPGECT, 2010, 339 p.

LIRA, T. de M.; CHAVES, M. do P. S. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política.** Interações, Campo Grande, MS, v. 17, p. 66-76, 2016.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Revista Alfabetização Solidária** (Alfasol), v. 5, set. 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/ac/book/export/html/61>>. Acesso em: 19 set. 2021.

LOUREIRO, C. F.; TORRES, J. R. **Educação ambiental: dialogando com Paulo Freire.** São Paulo: Cortez, 2014. 184 p.

MALHEIROS, B. T. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALHEIROS, J. B. **Desafios e possibilidades do Ensino de Ciências/Química em uma escola ribeirinha: Investigação Temática Freireana e a perspectiva Intercultural.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018, 143 p.

MANAUS, Resolução nº 038 do CME, de 3 dezembro de 2015. Estabelece o regimento geral das unidades de ensino da rede pública Municipal de Manaus – Diário Oficial do Município de Manaus, AM, 18 de março de 2016, 28 p. 2015

MANAUS, Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Escola Municipal José Sobreira do Nascimento. Projeto Político Pedagógico (PPP), 2020, 54 p.

MELO, H. L. da S. de. **O ensino das Ciências e os saberes vividos: Um estudo do ensino a partir do currículo da Escola Ribeirinha de várzea no município de Parintins/AM.** Mestrado (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia), Universidade Estadual do Amazonas, 2016. 121 p.

MUENCHEN, C. **Configurações curriculares mediante o enfoque CTS: desafios a serem enfrentados na EJA.** Santa Maria: PPGE/CE/UFSM, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2006, 129 p.

_____. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS.** Tese (Doutorado). Educação Científica e Tecnológica. Universidades Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010, 273p.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 7, n. 3, 2007, p. 1-17.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, D. R. Q. . **Constituição docente: formação, identidade e professoralidade**. In: XIV Seminário Internacional de Educação. Plano Nacional de Educação: Diálogos Sobre Textos e Contextos da Educação, 2014, Novo Hamburgo. XIV Seminário Internacional de Educação. Plano Nacional de Educação: Diálogos Sobre Textos e Contextos da Educação, 2014. v. 1. p. 1-14.

NODA, E. A. do N. **Agroecossistemas periurbanos no município de Manaus, Amazonas**. Manaus, 2018. Tese de doutorado (Ciências do Ambiente e sustentabilidade na Amazônia), Manaus, UFAM, 2018, 131 p.

NOGUEIRA, M. de N. L. **O ensino escolar e o contexto sociocultural ambiental de comunidades ribeirinhas no interior do Estado do Amazonas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciência e Tecnologia para recursos Amazônicos. Universidade Federal do Amazonas. Itacoatiara, 2017, 100 p.

NOVAIS, E. da S. P. **Contribuições da Abordagem Temática Freireana para o Ensino de Ciências de uma escola do campo de Iguai/BA**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilheus, 2015, 144 p.

NÓVOA, A. Formação de professores e Profissão Docente. IN: Nóvoa, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no **II Congresso de Educação do Marista de Salvador** (Baía, Brasil), em Julho de 2003. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce. Acessado dia 08 de junho de 2020.

ODA, W. Y. **A Docência Universitária em Biologia e suas Relações com a Realidade das Metrôpoles Amazônicas**. Florianópolis. 2012. Tese de doutorado (Educação Científica e Tecnológica), Florianópolis, UFSC/PPGECT, 2012, 451 p.

OLIVEIRA, D. N de. **As plantas na constituição de professores: formação e prática docente em Biologia**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2020, 99 p.

PEREIRA, O. B. **As doenças parasitárias na educação popular: uma proposta metodológica na formação permanente de professores da Educação de Jovens e Adultos de Manaus**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018, 168 p.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Significações e realidade: conhecimento** (a construção coletiva do programa). In: PONTUSCHKA, N. (Org.) Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública. São Paulo: Loyola, 1993.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa. Dom Quixote, 1993.

PINHEIRO, M. A. C. **A formação de professores e o ensino de biologia em salas com estudantes surdos.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018, 130 p.

PONTES, A. P. F. S.; FIRMINO, C. A. B. Docência como profissão: condições de trabalho e precarização. **Simpósio Brasileiro**, v. 25, p. 1-13, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Um primeiro olhar sobre o projeto. **Cadernos de formação.** Série: ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Estudo preliminar da realidade local: resgatando o cotidiano. **Cadernos de formação.** Série: ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME-SP, 1990b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Tema gerador e a construção do programa: uma nova relação entre currículo e realidade. **Cadernos de formação.** Série: ação pedagógica na escola pela via da interdisciplinaridade. São Paulo: DOT/SME-SP, 1991.

SEMED, Secretaria Municipal de Manaus – **Estrutura organizacional.** 2013. Disponível em <<https://semed.manaus.am.gov.br/estrutura-organizacional/>> acessado dia 15 de maio de 2020.

SILVA, A. F. G.; **A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2004.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da Escola Ribeirinha na Amazônia e a Produção da Identidade Cultural dos Docentes e Alunos das Classes Multisseriadas do Ensino Fundamental.** Doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2015. 186p.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. Elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de ciências/biologia: modos de mediação do formador. **In Atas da 27ª.Reunião da ANPED.** <<http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0817.pdf>> 2004.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de química. **Quim. Nova**, vol. 28, nº. 6, p. 1123-1133, 2005.

TANAKA, A. L. D. **A pesquisa na formação docente: perspectivas e possibilidades do Pibid no ensino de Ciências.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2018, 170 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 9º ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2008.

TELES, G. A. **As relações de poder no processo da organização sociopolítica na comunidade Nossa Senhora de Fátima.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017, 109 p.


TOLEDO, V.M; BARRERA-BASSOLS, N. **A Memória Biocultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

TORRES, J. R. ; GEHLEN, S. T.; MUENCHEN, C.; GONÇALVES, F. P., LINDEMANN, R. H.; GONÇALVES. F. J. F. Resignificação curricular: contribuições da Investigação Temática e da Análise Textual Discursiva. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 8, n. 2, 2008, p. 1-13.

VIANA, M. A. O. **As Tecnologias da Informação e Comunicação na Constituição dos Professores de Biologia na cidade de Manaus**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2017, 142 p.


APÊNDICES

Apêndice A- Termo de anuência da administradora da escola



SEMED Secretaria Municipal de Educação **PREFEITURA DE MANAUS**

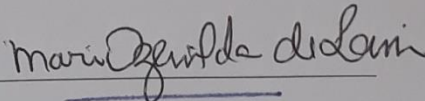
PREFEITURA MUNICIPAL DE MANAUS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ SOBREIRA DO NASCIMENTO



TERMO DE ANUÊNCIA

Informamos que a **Escola Municipal José Sobreira do Nascimento**, por meio de sua representante Maria Ozenilda de Lima, gestora da escola, vem manifestar sua integral concordância com a realização da pesquisa de mestrado com título: A constituição para a docência e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus, da mestranda Andréa Lima Lopes do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIM, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, possibilitando o acesso à escola e apoiando no que for a pesquisa e o desenvolvimento da mesma.

Manaus, 02 de março de 2020



Gestora da Escola
ESCOLA MUN. JOSÉ SOBREIRA DO NASCIMENTO
 Diretora
 Portaria N 0185 / 2017 - SEMED / GS

Av. Amazonino Mendes, s/n, Comunidade Nossa Senhora de Fátima, Rio Negro/Tarumã Mirim, - CEP 69001-019
 Contato: escola.josesobreira@sem.ed.manaus.am.gov.br FONE: 98844-5063 / 99132-4336

Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA/PPGECIM
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a), por meio deste documento, a participar da presente Pesquisa cujo título é “A constituição para a docência e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus”, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e mestrande Andréa Lima Lopes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFAM (PPG-ECIM/UFAM), no endereço Av. Rodrigo Otávio, nº 6200, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte, Bloco 10, Coroado 1, em conjunto com o professor orientador Dr. Welton Yudi Oda.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a constituição de docentes que atuam em uma escola ribeirinha buscando indícios de sua prática pedagógica que valorize o universo temático dos educandos. Sua colaboração nesta pesquisa se dará por meio da participação em questionário e entrevistas, os quais poderão ser áudio-gravados. Os dados coletados serão analisados e utilizados somente para fins de pesquisa científica, mantendo o sigilo acerca de sua identificação.

Sua participação será voluntária, não havendo despesa ou recompensa, além de ter o direito e a liberdade de desistir a qualquer momento da pesquisa. Quaisquer dúvidas decorrentes poderão ser esclarecidas, e sua desistência não causará nenhum prejuízo físico ou mental.

Durante a coleta de dados você poderá se deparar com perguntas que poderão lhe causar algum tipo de constrangimento. No entanto, ressaltamos que o participante tem toda liberdade de parar de respondê-la, e até mesmo, poderá interromper sua participação na pesquisa, se assim se sentir melhor. Asseguramos ainda o anonimato dos mesmos. Se em algum momento da condução do questionário, sentir-se constrangido (a) devido à não compreensão das perguntas, de termos ou expressões utilizadas, a pesquisadora responsável usará de profissionalismo ético ou acadêmico para superar tais situações.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Dessa forma, os participantes terão os direitos reservados, onde: as respostas

serão confidenciais; o questionário e a entrevista não serão identificados pelo nome para que seja mantido o anonimato e os participantes receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa.

Se você quiser saber mais detalhes e os resultados da pesquisa, pode fazer contato com a pesquisadora Andréa Lima Lopes, pelo telefone (92) xxxx-xxxx, e-mail: deialopes_17@hotmail.com ou com o Dr. Welton Yudi Oda, na UFAM na Av. General Rodrigo Otávio, 3000. Coroado I. Manaus – AM (Mini-campus, ICB, bloco 2, térreo, sala LAPECBIO) ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181/Ramal 2004.

Após a leitura das informações para colaboração com a presente pesquisa, caso você decida participar, preencha esta ficha com os dados a seguir:

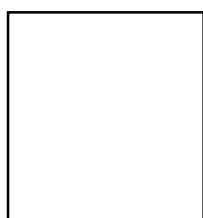
Eu, _____, portador(a) do RG de número: _____, li as informações à respeito deste projeto e percebi a necessidade da minha contribuição para o mesmo, e por isso estou de acordo em participar desta pesquisa, com total conhecimento de que não receberei nada em troca, e que posso desistir dela no momento em que eu quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo(a) pesquisador(a), ficando uma via com cada um de nós.

- () Autorizo a áudio-gravação da minha participação.
 () Não autorizo a áudio-gravação da minha participação.

 Assinatura do participante

 Assinatura do pesquisador

Local/Data: _____
Local/Data: _____



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Apêndice C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais ou responsáveis legais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA/PPGECIM TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa intitulado “A constituição para a docência e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus”, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e mestranda Andréa Lima Lopes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFAM (PPG-ECIM/UFAM), no endereço Av. Rodrigo Otávio, nº 6200, Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Setor Norte, Bloco 10, Coroado 1, em conjunto com o professor orientador Dr. Welton Yudi Oda. Esta pesquisa tem por objetivo investigar a constituição de docentes que atuam em uma escola ribeirinha buscando indícios de sua prática pedagógica que valorize o universo temático dos educandos. Sua colaboração nesta pesquisa se dará será por meio da participação em entrevistas, os quais poderão ser áudio-gravados. Os dados coletados serão analisados e utilizados somente para fins de pesquisa científica, mantendo o sigilo acerca de sua identificação.

O(a) seu(sua) filho(a) está sendo convidado por que estuda na escola selecionada e por estar cursando o Ensino Fundamental II. O(a) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar a participação do seu(sua) filho(a) ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele(a) recebe neste serviço.

Caso aceite participar a participação do seu(sua) filho(a) consiste em participar de uma entrevista a respeito da comunidade e do ambiente escolar.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre a participação do seu filho(a), consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade da participação do seu filho(a) e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Se você quiser saber mais detalhes e os resultados da pesquisa, pode fazer contato com a pesquisadora Andréa Lima Lopes, pelo telefone (92) xxxx-xxxx, e-mail: deialopes_17@hotmail.com ou com o Dr. Welton Yudi Oda, na UFAM na Av. General Rodrigo Otávio, 3000. Coroado I. Manaus – AM (Mini-campus, ICB, bloco 2, térreo, sala LAPECBIO) ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181/Ramal 2004. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a)., e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

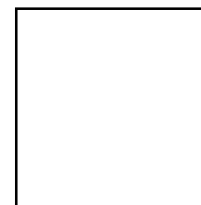
Declaro que concordo que meu(minha) filho(a) _____

_____ (nome completo do menor de 18 anos), estudante da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento participe desta pesquisa.

_____, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

Apêndice D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – para os alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA/PPGECIM
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “**A constituição para a docência e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus**”, o qual pretende investigar as práticas pedagógicas docentes que contribuam para conteúdos do currículo escolar a partir da realidade dos alunos.

A participação nessa pesquisa se dará por meio de uma entrevista semiestruturada com questões que tratam sobre a realidade ao qual você está inserido(a). Portanto, solicito sua autorização para registro de imagem, escritos, áudios gravados e audiovisuais, sendo registrados como parte do projeto.

A participação é voluntária, entretanto o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento. Você não receberá nenhuma vantagem financeira e não terá nenhum custo. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação em qualquer momento da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo ou penalidade (item II.24 Resolução CNS nº 466/2012).

Todas as etapas da pesquisa ocorrerão nas dependências da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, no horário disponibilizado pela escola.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes que podem ser minimizados. Logo, os riscos aos participantes desta pesquisa, podem ocorrer nas etapas em que necessitem responder as entrevistas, podendo estar associados a possíveis constrangimentos ao compartilhar informações de cunho pessoal e/ou algum tipo de sofrimento psicológico ao relembrar situações e experiências que lhe causam algum tipo de desconforto, também a alguma dificuldade de aprendizagem de conteúdo no decorrer da pesquisa. Outro risco presente é a

perda do anonimato do participante que se encontra em todas as pesquisas que venham a envolver seres humanos, no entanto, o pesquisador ficará atento para evitar a ocorrência de tais situações, agindo com ética profissional, não permitindo tais situações e caso necessário comunicado ao CEP/CONEP para as devidas providências que resguardam a integridade dos participantes. Sua participação na pesquisa contribuirá para entendermos e refletirmos sobre práticas dos docentes que contribuam para conteúdos da realidade na qual você está inserido. O benefício ao adquirir conhecimento que esteja relacionado a sua realidade, tem o intuito de facilitar significativamente no processo de ensino-aprendizagem. O benefício ao adquirir tais conhecimentos pode vir a ter aplicações futuras, quando utilizados como base para a construção do conhecimento em outras áreas da ciência. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Se você quiser saber mais detalhes e os resultados da pesquisa, pode fazer contato com a pesquisadora Andréa Lima Lopes, pelo telefone (92) xxxx-xxxx, e-mail: deialopes_17@hotmail.com ou com o Dr. Welton Yudi Oda, na UFAM na Av. General Rodrigo Otávio, 3000. Coroado I. Manaus – AM (Mini-campus, ICB, bloco 2, térreo, sala LAPECBIO), e-mail: yudioda@yahoo.com.br ou ainda poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181/Ramal 2004/ (92)99171-2496, e-mail: cep@ufam.edu.br.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas VIAS originais: sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

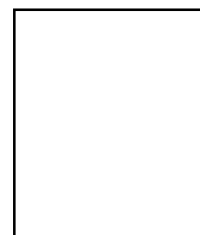
Eu,.....
, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Recebi uma cópia deste termo e esclareci todas as minhas dúvidas.

MANAUS, _____/_____/202__.

Assinatura do Participante

Assinatura da pesquisadora
Andréa Lima Lopes

Assinatura do orientador
Prof. Dr. Welton Yudi Oda



Impressão do dedo
polegar do participante (Caso não
saiba assinar).

Apêndice E- Formulário inicial de pesquisa para educadores

15/10/2021 14:38 A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

Prezado(a),

Gostaria de convidá-lo(a), para participar do estudo intitulado: "A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus".

A referida pesquisa tem como objetivo geral investigar a constituição docente dos professores que atuam em uma escola ribeirinha buscando indícios, em sua prática pedagógica, de elementos que valorizem o universo temático dos educandos.

Agradecemos antecipadamente a atenção e colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

RESPONSÁVEL: Andréa Lima Lopes – andreal.1987@seducam.pro.br
 ORIENTADOR: Welton Yudi Oda – yudioda@yahoo.com.br

*Obrigatório

<p>A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.</p>	<p>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</p> <p>ESTUDO: A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus. RESPONSÁVEL: Andréa Lima Lopes – andreal.1987@seducam.pro.br ORIENTADOR: Welton Yudi Oda – yudioda@yahoo.com.br</p> <p>Eu, tendo recebido as informações acerca da pesquisa acima citada a qual tem como objetivo investigar a constituição docente dos professores que atuam em uma escola ribeirinha buscando indícios, em sua prática pedagógica, de elementos que valorizem o universo temático dos educandos, e ter sido esclarecido(a) de que minha participação se resume a responder as afirmativas dos indicadores propostos pelo instrumento em estudo e, considerando os direitos a seguir relacionados de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retirar meu consentimento e participação a qualquer momento que considerar que possa trazer algum prejuízo à minha pessoa; 2. A segurança de que não serei identificado(a); 3. A minha participação na pesquisa não resultará em custos monetários à minha pessoa.
---	---

https://docs.google.com/forms/d/1NcqgkzahgAnOJaT_LPSVuKUiBrUOBgdVqilL20os38/edit 1/9

15/10/2021 14:38

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

1. Você aceita participar desta pesquisa? *

Marcar apenas uma oval. Sim Não

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

IDENTIFICAÇÃO

2. Cidade/Estado: *

3. Idade:

4. Gênero *

Marcar apenas uma oval. Masculino Feminino Outro(a)

5. Você Mora: *

Marcar apenas uma oval. Zona Urbana Zona Rural

15/10/2021 14:38

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

6. Você se considera: *

Marcar apenas uma oval. Amarelo(a) Branco(a) Negro(a) Pardo(a) Outro(a)

7. Quanto às suas crenças religiosas, você se considera: *

Marcar apenas uma oval. Católico(a) Protestante Testemunha de Jeová Ateu Agnóstico(a) Outro(a)

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

FORMAÇÃO
ACADÊMICA

8. Qual sua titulação maior: *

Marcar apenas uma oval. Graduado(a) Especialista Mestre(a) Doutor(a) Outro(a)

15/10/2021 14:38

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

9. Qual seu curso da Graduação: *

10. Qual a modalidade? *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelado
- Licenciatura
- Bacharelado e Licenciatura

11. Onde cursou e ano de conclusão: *

12. Você tem curso de pós-graduação? Caso sim, indique o curso.

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

Atuação
Profissional

13. Quanto tempo você leciona? *

14. Você trabalha em que zona? *

Marcar apenas uma oval.

- Zona Urbana
- Zona Rural
- Zona Urbana e Rural

15/10/2021 14:38

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

15. Qual (is) rede de ensino você leciona atualmente? *

16. Qual (is) turnos você trabalha? *

Marque todas que se aplicam.

- Matutino
 Vespertino
 Noturno

17. Quanto tempo você trabalha nesta escola? *

18. Qual (is) turnos você trabalha nesta escola? *

Marque todas que se aplicam.

- Matutino
 Vespertino
 Noturno

19. Qual a modalidade de ensino? *

Marque todas que se aplicam.

- Ensino fundamental - anos iniciais
 Ensino fundamental - anos finais

20. Quantas turmas você atende nesta escola? *

21. Qual (is) disciplina(s) você leciona nesta escola? *

15/10/2021 14:38

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

22. Você já participou de alguma formação continuada? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

23. Caso sim, foi na sua área ou disciplina específica? Qual(is)?

24. Você acha que essa formação contribui/contribuiu para a melhoria de sua prática em sala de aula? Se sim, como? Se não, por quê?

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

15/10/2021 14:38

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

25. O que levou/influenciou na escolha de sua profissão de docente? (Marque quantas opções desejar) *

Marque todas que se aplicam.

- Família
- Docente do ensino básico
- Docente na graduação
- Docente da pós-graduação
- Perspectiva de emprego
- Vocação profissional

Outro: _____

26. Você frequenta alguma atividade cultural? (Marque quantas opções desejar) *

Marque todas que se aplicam.

- Cinema
- Show
- Concerto
- Teatro
- Dança
- Festivais
- Outros

27. Você realiza alguma dessas atividades culturais? Caso sim, qual(is)? *

15/10/2021 14:38

A constituição docente e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.

28. Você realiza alguma atividade artística? (Marque quantas opções desejar) *

Marque todas que se aplicam.

- Pintura
- Atuação como artista
- Escreve contos, poesias, crônicas ou livros.

Outro: _____

29. Você frequenta alguma atividade política ou é afiliado de algum partido? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

30. Caso sim, qual?

31. Você frequenta algum trabalho social? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

32. Caso sim, qual?

Obrigada por sua colaboração!

Att,

Andréa Lima Lopes – andreal.1987@seducam.pro.br

Apêndice F- Entrevista semiestruturada para o LPR

Para os comunitários e ou funcionários locais da Comunidade Nossa Senhora de Fátima

1. Quais os principais problemas na sua comunidade? Como a escola e a comunidade escolar poderiam contribuir para solucioná-los?
2. O que você mais gosta e o que você mudaria nessa comunidade?
3. O que você acha da escola? Ela atende adequadamente a comunidade? Quais as principais deficiências e em que aspectos ela poderia melhorar?
4. Existe algum posto de saúde nesta comunidade? Quais as condições ele se encontra? Há médicos, enfermeiros?
5. Como é a segurança da comunidade?
6. Como é a coleta de lixo da sua comunidade?
7. Como a água para consumo chega na sua casa?

Educandos

1. O que você mais gosta na sua comunidade? O que você não gosta?
2. O que você gosta de fazer na sua casa ou nas proximidades? O que você não gosta?
3. Você gosta da sua escola? Porquê? Você mudaria algo?
4. Há problemas na sua comunidade? Quais? Esse problema pode ser resolvido como?
5. O que a escola pode fazer para melhorar a sua comunidade? Como?
6. O(a) professor(a) pode contribuir para melhorar a sua comunidade? Como?

Pais ou responsáveis

1. Há problemas na sua comunidade? Quais? Esse problema pode ser resolvido como?
2. O que você mudaria nessa comunidade?
3. Você gosta da escola? Porquê? Você mudaria algo?
4. O que a escola pode fazer para melhorar a sua comunidade? Como?
5. O(a) professor(a) pode contribuir para melhorar a sua comunidade? Como?

Educadores

1. Há problemas na comunidade ao qual você trabalha? Quais? Esse problema pode ser resolvido? Como?
2. O que você mudaria nesta comunidade?
3. Você acha que a escola pode contribuir para a melhoria da comunidade? Como?
4. Você pode contribuir em benefício desta comunidade? Como?

5. Como é a saúde, segurança e a moradia desta comunidade?

Gestão da escola

1. Há problemas na comunidade ao qual você trabalha? Quais? Esse problema pode ser resolvido? Como?
2. Você acha que a escola pode contribuir para a melhoria da comunidade? Como?
3. Como é a relação da escola com a comunidade local?
4. Como é a saúde, segurança e a moradia desta comunidade?
5. Os pais participam da vida escolar de seus filhos?

Apêndice G- Entrevista semiestruturada sobre a prática docente

Entrevista semiestruturada sobre a prática docente

1. Você já viveu numa comunidade ribeirinha? Caso negativo, você viveria? Porque?
2. Você acredita que os conteúdos e práticas desta escola deveriam ser diferentes dos de uma escola em área urbana? Caso afirmativo, fale sobre essas diferenças.
3. Você costuma trabalhar com elementos da vida cotidiana, dos valores e saberes dos estudantes desta comunidade? Se sim, de que forma?
4. Como você prepara suas aulas?
5. Quais os instrumentos utilizados por você para ministrar suas aulas?
6. Os professores planejam conjuntamente? Com que frequência? Como são feitos esses planejamentos?
7. Sua prática docente é interdisciplinar? De que maneira?
8. Como você vê as mudanças (tecnológicas, científicas) que vem ocorrendo na sociedade e sua relação com a educação?
9. Como você avalia os cursos de formação continuada oferecida para os professores da SEMED? E em relação à Educação do Campo?

Apêndice H - Reunião do PPP da escola

No dia treze de março de 2020, reuniram-se na Escola Municipal José Sobreira do Nascimento, na comunidade Nossa Senhora de Fátima, pais, alunos, gestora, equipe administrativa, professores, funcionários e convidados com o intuito de refletir, discutir e elaborar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de forma democrática. Todavia, o documento já tinha sido previamente elaborado, o que indica que este não foi, de fato, construído coletivamente com a comunidade, cuja oportunidade de participação restringiu-se à revisões e acréscimos.

Iniciou-se a leitura do PPP anterior com um professor da escola, que foi o relator.

O PPP da Escola Municipal José Sobreira do Nascimento contém os seguintes itens: apresentação, identificação da unidade escolar, aspectos estruturais, histórico da unidade de ensino; objetivo geral; objetivos específicos; justificativa; marco situacional; a Educação do Campo; a educação no Brasil e no mundo; diagnóstico da escola e sua realidade contextualizada; contexto econômico e político da comunidade; -principais dificuldades; marco filosófico; função social da escola; concepção de sociedade; concepção de homem; concepção de mundo; concepção de educação; concepção de trabalho; concepção de conhecimento; concepção de cultura; visão de futuro; missão; valores; marco operativo; dimensão pedagógica; currículo; planejamento; avaliação; formação dos professores; utilização dos espaços educativos da escola; evasão; reprovação; intervenções; indicadores; dimensão administrativa; análise do regimento interno; dimensão financeira; programação; plano de ação; avaliação do PPP; e por fim, as referências e os anexos (MANAUS, 2020).

Na apresentação deste PPP, afirma-se que este documento deve ser revisto periodicamente, a fim de promover ajustes, caso necessário.

Em geral, ao longo da discussão, não houve uma participação com críticas sobre o teor do PPP, exceto por pequena revisão e acréscimos. Na apresentação e na identificação da unidade escolar, por exemplo, não houve nenhuma alteração.

O educador relator discorreu:

O Projeto Político Pedagógico é o momento de construção do documento que respalda sobre os aspectos pedagógicos, administrativos, estruturais e o contexto da comunidade local, de forma democrática (Educador relator).

Apesar de propor uma gestão democrática aos participantes, alunos, pais ou responsáveis, só tiveram suas falas, quando foram instigados e questionados a falar pelos professores e pelo relator da elaboração do documento.

No item “Programas e Projetos”, a gestora da escola, fez a leitura, explicando cada um deles.

Ressalta-se que o quadro de funcionários da escola em 2020 está incompleto, faltando apenas um professor da disciplina de matemática para os anos finais (6º ao 9º ano) e Educação de Jovens e Adultos. A gestora salientou: “já fiz a solicitação de um professor da disciplina de matemática e estou aguardando um posicionamento da SEMED” (Gestora).

Essa dificuldade de professores em matemática e ciências por exemplo, é um grande desafio para a área rural ribeirinha da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), visto que quando há concursos nesta zona geográfica, não há aprovados suficientes para completar o quadro de vagas disponíveis.

A partir dos aspectos estruturais, no tópico “distribuição dos alunos por turno ano/fase” foi realizada a alteração com a distribuição atual, pelos dados do Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM).

Posteriormente, o item quantitativo de funcionários, foi atualizado. Neste momento, os professores, que não eram lotados anteriormente na escola, foram informando seu perfil para incluir neste tópico. Alguns professores que manifestaram erros no seu perfil, e foram atualizados. Os professores que não faziam mais parte do quadro, foram retirados deste item.

Importante ressaltar que no item "objetivos propostos" do PPP da escola, propõe-se:

Promover uma Educação do Campo de qualidade a partir dos seus aspectos mais abrangentes (cultura local, especificidades, realidade socioeconômica), elaborando-a, conceituando-a, aperfeiçoando-a para que se possa atingir uma excelência educacional dentro dos processos de ensino e aprendizagem, dando ênfase aos domínios cognitivos, psicomotores, afetivo-social e inclusivo (MANAUS, 2020, p. 18)

No que tange ao objetivo geral desta unidade de ensino, constata-se que há uma expectativa de promover uma educação de qualidade, valorizando as especificidades da educação do campo, bem como os aspectos sociais, econômicos e culturais do educando, aperfeiçoando para um conhecimento elaborado, mais científico, para atingir eficácia no processo de ensino-aprendizagem dando ênfase em todos cognitivos, psicomotores, afetivos, sociais e inclusivo.

Em nenhum momento da construção deste, discorreu-se sobre a valorização do universo dos educandos, com temáticas significativas que os aproximem da realidade socioeconômica e

cultural. Entretanto, falou-se em educação do campo, como uma forma de sensibilização da comunidade local e escolar, a fim de valorizar as especificidades dessa localidade.

Nesse momento, pela primeira vez, houve a participação dos educandos: “E o grêmio estudantil da escola? Ele existe?” (Educando 1).

Os educadores fizeram as suas manifestações e explicaram o que seria o grêmio estudantil:

[...] é uma organização que representa os alunos de uma unidade escolar (Educadora 1).

[...] é muito importante que vocês tenham e exijam o grêmio escolar para participar das decisões escolares (Educadora 2).

Um dos professores se voluntariou para apoiar a criação do grêmio. Após, estas manifestações, a gestora explicou que: “vai retomar a escolha do grêmio a partir do segundo semestre deste ano. Espero que vocês participem” (Gestora).

Um dos convidados para participar desse momento de construção do PPP contribui dizendo: “eu sou o atual presidente do centro acadêmico da universidade que faço a licenciatura para ser futuro professor” (Convidado 1).

E sugeriu a eles:

Façam uma chapa que represente um aluno de cada turma. Dessa forma, todas as turmas vão sentir-se representadas. Assim, eu fiz no meu curso, para que todos fossem envolvidos e o trabalho seria mais proveitoso pois, todos iriam participar (Convidado 1).

Apesar de ser representante do centro acadêmico de uma Universidade, esse convidado fez uma comparação para refletirem sobre o grêmio estudantil. Diversos professores, em seguida, se manifestaram, falando sobre caráter coletivo e político do grêmio, sobre a representatividade das séries e turmas, entretanto, usaram uma linguagem mais acadêmica, distante da expressão verbal cotidiana dos comunitários.

Por isso, até esse momento nenhum pai e/ou responsável manifestou qualquer argumento/contribuição.

Nesse momento um dos educandos falou: “eu não sei nem o que estou fazendo aqui!” (Educando 2).

O professor relator falou:

[...] esse documento que estamos realizando nesse momento, respalda as estratégias, os objetivos, as metas organizacionais, estruturais e pedagógicas que regem essa escola e o contexto que ela está inserida” (Professor relator).

Pode-se perceber que mesmo sendo lido, relido e explicado cada tópico aos presentes, muitos pais e/ou responsáveis, alunos e funcionários não compreenderam os textos redigidos deste documento pois, utilizam-se termos técnicos, com formalidades pedagógicas e leis educacionais. Portanto, muitos acabam ficando em silêncio ou não emitem suas opiniões com vergonha ou medo de errar em suas colocações.

Observa-se ainda falas frequentes de educadores emitindo suas opiniões. O próprio coordenador, neste momento, pronuncia-se reiteradamente, pouco delegando a fala aos demais participantes.

No item “marco situacional”, ao retratar sobre a educação do campo, fez-se uma explanação sobre as diferenças entre educação para o campo e educação “no” e “do” campo. Sobre essas diferenciações explica ao caracterizar a escola José Sobreira como uma escola com o perfil que se enquadra em Educação do Campo:

[...] construídas em espaços ambientais e com a finalidade de atender aos moradores das redondezas e adjacências, fazendo com que a Educação básica chegue a esses lugares, visando cumprir o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando afirma que a Educação deve atender a todos, nos mais variados lugares e em todos os níveis, trabalhando a inclusão e dando a todos indistintamente o direito a uma educação de qualidade (MANAUS, 2020, p. 21).

Esse item foi lido pelo relator, que fez suas considerações explicando sobre a educação do campo, a educação rural (ribeirinha e rodoviária), respaldado na legislação:

[...] a SEMED usa o termo educação rural para se referir às escolas localizadas nas zonas rural, rodoviária e ribeirinha que compõem a educação do campo. Entretanto, a Resolução 038/CME/2015, no artigo 67, utiliza o termo Educação Básica do Campo referenciando a educação rural, seja rodoviária ou ribeirinha. Houve em 2019, um fórum chamado Educação do Campo, Águas e Florestas, onde discorreu sobre essa terminologia e as problemáticas envolvendo a educação do campo (educação rural, nesse caso). O fórum finalizou sem respostas práticas ou soluções para minimizar os problemas pertinentes à educação do campo (Professor relator).

Depois dessa fala do professor relator, uma educadora questiona aos presentes:

Então vocês, alunos e pais vão ficar calados? Não tem nenhum problema na escola? Se por ventura algum investidor viesse hoje na escola e fizesse a leitura desse PPP, ele diria: vamos ajudar outra escola, pois essa está tudo bem. Não precisa de ajuda nenhuma pois, no seu PPP não relatam nenhum problema (Educadora 1).

Nesse momento, os pais posicionaram-se:

Na hora que os políticos querem votos, eles vêm até a comunidade. Prometem várias coisas. Ouvem a gente. Mas, na hora de ajudar a comunidade, somos esquecidos. Não tem incentivo para o jovem, o adolescente. Os jovens estão entrando no mundo das drogas porque não tem incentivo nenhum aqui (Mãe 1).

[...] problemas têm e muito, mas para resolver precisamos de políticos que só vem visitar a comunidade e fazer reuniões na época da eleição. Depois eles somem” (Mãe 2).

Outra comunitária ainda ressalta a falta de união dos próprios comunitários, evidenciando uma compreensão mais elaborada, segundo a qual esta problemática não é somente responsabilidade dos políticos, mas dos próprios comunitários também. Conforme já destacado anteriormente, os pais somente falaram, arguíram suas considerações quando foram instigados a participar. Nesse momento, denota-se que houve uma linguagem mais coloquial, por conta da fala dos educadores, uma linguagem mais próxima, portanto, da linguagem cotidiana da comunidade, e assim os pais puderam emitir as suas opiniões.

O professor relator discorreu sobre o seu posicionamento:

[...] mas, os políticos representam o povo, representam vocês. O que vocês estão fazendo pra que enxerguem vocês? Ficando nas suas casas? Reclamando apenas para os vizinhos? Cadê a Associação que representa a comunidade?” (Educador relator).

Nesse momento, nenhum responsável/pai manifestou-se. Posteriormente, um dos educadores, tratando de outra temática, falou: “a educação é do campo mas, reflete o contexto urbano. As provas vêm urbanas. Exemplifico a ADE e a PROVA BRASIL” (Educador 3).

Dessa fala, denota-se que a formação oferecida, os materiais didáticos, além das avaliações não são formulados para os alunos ribeirinhos, portanto, não os aproximam da sua realidade do campo e sim do contexto urbano. As propostas pedagógicas que sugerem os currículos a serem trabalhados em salas de aula, são elaboradas em uma perspectiva global, pelas secretarias de educação, onde não conversam com a diferenciação do contexto em que a escola está inserida.

Em seguida, em função da presença, na escola, de um Ensino Médio Tecnológico da Secretaria Estadual de Educação, em formato EAD, os pais e educandos começaram a falar sobre a ineficácia deste ensino médio, mediado por tecnologia.

[...] não aprendi nada no ensino médio. Sou sincera (Mãe 1).

[...] como eu vou fazer meu ensino médio na cidade? Se eu tiver que ir pra Manaus estudar vai ser difícil. Lá eu só tenho uma tia. Vai ser difícil morar de favor na casa dos outros (Educando 3).

[...] eu queria estudar aqui. Mas, se continuar desse jeito terei que ir pra Manaus (Educando 4).

Além disso, em relação a essas turmas, uma comunitária denomina a modalidade de “educação sem professores”, sendo ressaltados também outros problemas, como a alegada

desorganização, além da falta do Ensino Médio regular na comunidade, que resulta numa situação desfavorável para os alunos, que precisam ficar na casa de outras pessoas conhecidas, ou de parentes, vivenciando dificuldades financeiras para transporte, fardamento e alimentação. Os professores também criticaram a falta de formação específica dos tutores da modalidade.

Perto da hora do almoço, os coordenadores do processo precisaram acelerá-lo, fazendo com que alguns itens não fossem lidos e chegou-se ao tópico “missão e valores”. Nestes, aconteceram umas alterações apenas de coerência e coesão de termos.

Posteriormente, o professor relator fez a leitura do contexto econômico e político. Nesse item, a maioria dos pais relatou sobre o fato dos jovens não terem perspectivas de emprego na comunidade:

[...] a maioria que mora aqui é aposentado (Mãe 3);

[...] não tem emprego. Aqui tudo é familiar (Mãe 4);

[...] aqui só tem caseiro. Se ele ganha R\$ 200,00 ou R\$ 300,00 reais, ele tá feliz da vida. (Mãe 1);

[...] eu até vendo uma parte do que produzo (Mãe 5);

[...] nem renda tem. (Pai 1);

[...] a maioria vive de bolsa família. É o que temos. Por isso, os jovens quando terminam o ensino médio, eles vão pra cidade (Mãe 1);

[...] a gente produz para sobreviver (Pai 2).

A renda da comunidade, como sugerem os relatos, vem de uma pequena parte do cultivo de hortaliças, verduras e frutas. A maior parte dessa produção é para autoconsumo. Ademais, outros relatos insinuam que uma importante atividade econômica daquela localidade é função de “caseiro”, prestada a proprietários de residências na comunidade que não residentes (casas de campo). Estes mantêm o trabalho de cuidado, cultivo e produção na terra de outrem com salários não determinados e seus serviços são trocados por ranchos e valores monetários que chegam no máximo a R\$300,00 o que foi considerado insuficiente por muitos participantes, sugerindo-se também certa animosidade entre proprietários residentes e não-residentes, que se consideram explorados pelos primeiros. Existem também mercadinhos e materiais de construção na localidade porém, o trabalho é todo familiar, não gerando renda para pessoas que não são membros da família.

Posteriormente, outros itens foram pulados portanto, além de não serem lidos e discutidos, nada foi alterado.

Chegou-se ao item que trata do diagnóstico da escola e sua realidade contextualizada. Neste, o ponto central discutido foi o acesso à internet da escola que por vezes falha e não tem condições de atender de maneira eficaz os seus alunos, professores e comunidade local.

[...] e a internet da escola? Nunca funciona (Mãe 2).

[...] a gente até consegue utilizar a internet da escola. Mas, ela é bem lenta. Alguns professores nos levam até lá para fazermos pesquisas (Educando 4).

[...] eu queria que aqui na escola tivesse uma internet que funcionasse bem (Educando 2).

[...] nós levamos os alunos para o Telecentro mas, a internet é bem lenta (Educadora 2).

E por fim, foram levantadas algumas problemáticas que a escola apresenta. Os principais problemas relatados pelos participantes na elaboração do PPP foram: transporte fluvial e terrestre, energia elétrica, calendário de matrícula e o SIGEAM incompatíveis, suporte tecnológico e o crescente número de casos de utilização e tráfico de drogas na comunidade. As manifestações a seguir mostram os problemas relatados:

[...] problemas mecânicos como quebra de ônibus e a falta de combustível (Mãe 1);

[...] quando não é o ônibus quebrado, é a chuva intensa na região (Mãe 4);

[...] só tem aumentado o uso de drogas aqui na comunidade (Mãe 2);

[...] o sistema de matrículas segue o calendário urbano (Educador 6);

[...] falta de energia elétrica constante na comunidade, principalmente quando chove (Educadora 4).

Vale ressaltar, que a escola é atendida pelo Programa Federal Luz Para Todos, criado em 2003.

O SIGEAM é o sistema de gerenciamento das matrículas das escolas municipais e estaduais. Todavia, ainda falta compatibilidade entre o mesmo com o calendário da Escola José Sobreira, visto que é diferenciado com início das aulas em janeiro e término em outubro, por conta da seca do Rio Negro, ficando inviável a chegada das lanchas, por meio do transporte fluvial, até a escola.

[...] o acesso à internet e computadores são insuficientes na escola, o que dificulta o trabalho pedagógico. A partir deste ano a escola adotou o diário digital, precisando de acesso à internet para preenchimento dos dados escolares. Como vamos conseguir manter atualizados os diários sem internet adequada? (Educadora 2)

[...] como a gente vai trabalhar se não tem internet? (Educadora 3).

[...] a internet nem funciona aqui (Mãe 1).

Observa-se que a partir dos discursos dos pais e educadores, há problemas na comunidade. Todos esses foram discutidos. Mas, não foram apresentadas alternativas para os mesmos. Vale salientar que, nesse momento, os alunos fizeram questão de emitir suas opiniões.





Em seguida, atualizou-se os dados de reprovação dos estudantes da escola no PPP.

E por fim, chegou-se ao plano de ação da unidade de ensino, com suas metas e ações. Nesse item, não houve alteração e foi apenas lido para todos os presentes.

Ao finalizar esta discussão do PPP da Escola José Sobreira do Nascimento, pode-se refletir a percepção individual e coletiva de alguns problemas relatados, principalmente pela comunidade local. Percebeu-se também algumas contradições nos discursos. Com a elaboração deste documento, articulado com o objetivo da pesquisa que refere-se a identificação dos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais da comunidade visando compreender eventuais situações problemáticas e contradições que a mesma apresenta. Dessa forma, foi possível enumerar alguns pontos a serem utilizados no estudo da realidade.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER DO CEP

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM													
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP														
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA														
Título da Pesquisa: A constituição para a docência e sua relação com o universo temático de estudantes de uma comunidade ribeirinha de Manaus.														
Pesquisador: ANDREA LIMA LOPES														
Área Temática:														
Versão: 2														
CAAE: 37303620.0.0000.5020														
Instituição Proponente: Instituto de Ciências Exatas														
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio														
DADOS DO PARECER														
Número do Parecer: 4.318.472														
Situação do Parecer: Aprovado														
Necessita Apreciação da CONEP: Não														
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">Endereço: Rua Teresina, 495</td> <td style="width: 33%;">CEP: 69.057-070</td> <td style="width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td>Bairro: Adrianópolis</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: AM</td> <td>Município: MANAUS</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Telefone: (92)3305-1181</td> <td></td> <td>E-mail: cep.ufam@gmail.com</td> </tr> </table>			Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070		Bairro: Adrianópolis			UF: AM	Município: MANAUS		Telefone: (92)3305-1181		E-mail: cep.ufam@gmail.com
Endereço: Rua Teresina, 495	CEP: 69.057-070													
Bairro: Adrianópolis														
UF: AM	Município: MANAUS													
Telefone: (92)3305-1181		E-mail: cep.ufam@gmail.com												
<small>Página 06 de 07</small>														
	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM													
<small>Continuação do Parecer: 4.318.472</small>														
MANAUS, 05 de Outubro de 2020														
<hr style="width: 30%; margin: 0 auto;"/> Assinado por: Eliana Maria Pereira da Fonseca (Coordenador(a))														