



UNIVERSIDADE DO ESTADO AMAZONAS  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS NA  
AMAZÔNIA

DEUZIANE NOGUEIRA GONÇALVES

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE UMA  
ESCOLA RIBEIRINHA DA REGIÃO DE VÁRZEA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ-  
AMAZONAS**

Manaus-AM

2023

DEUZIANE NOGUEIRA GONÇALVES

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE UMA  
ESCOLA RIBEIRINHA DA REGIÃO DE VÁRZEA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ  
AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia.

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

Orientadora: Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa

Manaus-AM

2023

### **Ficha Catalográfica**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

D487oe Gonçalves, Deuziane Nogueira

O Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé Amazonas / Deuziane Nogueira Gonçalves. Manaus : [s.n], 2023.

120 f.: color.; 30 cm.

Dissertação - Mestrado acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2023.

Inclui bibliografia

Orientador: Costa, Lucinete Gadelha da

1. Ensino de Ciências. 2. Construção curricular. 3. Escola ribeirinha. I. Costa, Lucinete Gadelha da (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. O Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé Amazonas

## DEDICATÓRIA

À minha Mãe Zenilde de Assunção Nogueira e a meu Pai Orivaldo Coelho Gonçalves que estiveram sempre presente em minha vida e com amor me ensinaram a enfrentar as adversidades com força, coragem, determinação, persistência mantendo o respeito, humildade e simplicidade. Às minhas filhas Andreza Gonçalves Souza e Danielly Gonçalves Souza, a meus irmãos Djalma N. Gonçalves, Djair N. Gonçalves, Djanir N. Gonçalves.

## **AGRADECIMENTO**

Para realização desta pesquisa muitos contribuíram direta e indiretamente, tornando possível a realização deste estudo e aqui registro os meus sinceros agradecimentos, a todos e, em especial, aos que seguem:

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências da Universidade do Estado do Amazonas pela interlocução acadêmica, meus agradecimentos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucinete Gadelha da Costa, minha orientadora que me escolheu para juntas dialogar sobre a temática “Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas”.

Ao professor Mauro Gomes da Costa e as professoras Edilza Laray de Jesus, Mônica de Oliveira Costa e Célia Aparecida Bettiol, que compuseram a banca de qualificação e defesa de dissertação, pelo acolhimento e pelas contribuições valiosas que foram essenciais para a efetivação desta pesquisa.

Aos amigos e amigas do curso com quem convivi nesta caminhada, dividindo inquietações, mas também somando alegrias: Damian Ortiz, Victor Marulanda, Thalita Lima, Maria Martins, Cassiane Santos, Ellen Ariane Freitas pelo incentivo e partilha da vida nesta caminhada de construção de conhecimentos.

**Universidade do Estado do Amazonas**  
**Escola Normal Superior**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências na Amazônia**  
**Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia**

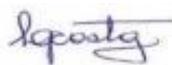
DEUZIANE NOGUEIRA GONÇALVES

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE UMA  
ESCOLA RIBEIRINHA DA REGIÃO DE VÁRZEA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ  
AMAZONAS**

Dissertação submetida à Banca de Avaliação no Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC), como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências na Amazônia.

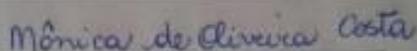
Manaus, 26 de setembro de 2023.

BANCA EXAMINADORA



---

Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa  
Presidente - UEA



---

Profa. Dra. Monica de Oliveira da Costa  
Membro Interno - UEA



---

Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus  
Membro Externo - UEA

## RESUMO

A pesquisa teve como objetivo compreender o desenvolvimento curricular no Ensino de Ciências em uma escola de comunidade ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas. O estudo foi realizado com uma abordagem qualitativa através das entrevistas semiestruturada, observação participante e estudo do projeto Político Pedagógico da escola. Os sujeitos se constituem em profissionais da Educação Básica professores, gestora, pedagogos (as), pais e moradores da comunidade. O referencial teórico-metodológico que embasou os fundamentos sobre o Ensino de Ciências foram: Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2018), Chassot (2010), Cachapuz (2002); sobre Currículo: Sacristan (2010), Arroyo (2013), Young (2013); Educação do campo: Costa (2011), Souza (2006), Vasconcelos; Albarado (2021) entre outros. A análise dos dados se deu mediada pelo processo de triangulação de informações numa perspectiva dialética. As concepções do Ensino de Ciências apontam para o reconhecimento da importância deste ensino, mesmo diante da ausência de currículo contextualizado na relação com os saberes do local. Nesta categoria de análise salienta-se a necessidade da construção de um currículo contextualizado que agregue as questões culturais no caminho de possibilidades na aprendizagem do Ensino de Ciências. Na prática docente a inclusão dos diferentes contextos na formação da criança ribeirinha, valoriza os saberes culturais nas práticas pedagógicas num contexto de águas e florestas e possibilita um aprendizado contextualizado no movimento da várzea e da cheia no cotidiano dos moradores. Esses momentos proporcionam suportes para a sobrevivência dos sujeitos da comunidade. O currículo é um espaço de constantes construções, porém neste contexto necessita da ampliação de diálogos entre a comunidade e escola, visando reflexões que direcionem a organização da proposta pedagógica corroborando no desenvolvimento dos estudantes no seu local de vivências. Portanto, salientamos a necessidade de Formação Continuada aos docentes, para atuarem nesse universo de desafios e possibilidades.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Construção curricular. Escola ribeirinha.

## ABSTRACT

The research aimed to understand the curricular development in Science Teaching in a school in a riverside community in the floodplain region of the municipality of Tefé-Amazonas. The study was carried out with a qualitative approach through semi-structured interviews, participant observation and study of the school's Pedagogical Policy project.. The subjects are professionals in Basic Education, teachers, administrators, educators, parents and community residents. The theoretical-methodological references that supported the foundations of Science Teaching were: Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2028), Chassot (2010), Cachapuz (2002); about Curriculum: Sacristam (2010), Arroyo (2013), Young (2013); Rural education: Costa (2023), Souza (2006), Vasconcelos; Albarado (2021) among others. Data analysis was mediated by the process of triangulating information from a dialectical perspective. The conceptions of Science Teaching point to the recognition of the importance of this teaching, even in the absence of a contextualized curriculum in relation to local knowledge. In this category of analysis, the need to build a contextualized curriculum that adds cultural issues into the path of possibilities in learning Science Teaching is highlighted. In teaching practice, the inclusion of different contexts in the education of riverside children, values cultural knowledge in pedagogical practices in a contexto f Waters and forests and enables learning contextualized in the movement of floodplains and floods in the daily lives of residents. These moments provide support for the survival of community members. The curriculum is a space of Constant construction, but in this context it requires the expansion of dialogues between the community and school, aiming for reflections that guide the organization of the pedagogical proposal, corroborating the development of students in their place of experience. Therefore, we emphasize the need for Continuing Training for teachers, to work in this universe of challenges and possibilites.

**Keywords:** Science Teaching, Curricular Construction. Riverside school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Desenho do caminho metodológico da pesquisa.....	15
<b>Figura 2</b> – Análise por triangulação de fontes de dados.....	18
<b>Figura 3</b> – Mapa de localização do Amazonas no Brasil.....	20
<b>Figura 4</b> – Mapa de localização de Tefé no Estado do Amazonas.....	21
<b>Figura 5</b> - Município de Tefé – Amazonas.....	22
<b>Figura 6</b> - Localização da área de estudo em relação ao Município de Tefé.....	23
<b>Figura 7</b> - Movimento na construção dos dados da pesquisa.....	25
<b>Figura 8</b> – Recurso complementar para os registros da pesquisa.....	26
<b>Figura 9</b> : Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro.....	27
<b>Figura 10</b> : Escola Rural Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-Costa.....	32
<b>Figura 11</b> : Caminhos pelas águas e florestas no período de cheias dos rios.....	35
<b>Figura 12</b> : Ponte de acesso a comunidade N.S.P Socorro no período de seca.....	35
<b>Figura 13</b> : Caminho percorrido durante a seca dos rios na região da várzea.....	36
<b>Figura 14</b> : Visualização das escolas do local de pesquisa.....	61
<b>Figura 15</b> : Estudante em aula ao ar livre.....	74
<b>Figura 16</b> : Socialização de projetos de leitura.....	76
<b>Figura 17</b> : Agricultora e seus produtos agrícolas.....	82
<b>Figura 18</b> : Agricultora preparando vinho de bacaba.....	83
<b>Figura 19</b> : Um pouco da produção de farinha de mandioca.....	84
<b>Figura 20</b> : Pescador e sua esposa voltando da pesca.....	86

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Questões norteadoras, objetivos específicos, procedimentos metodológicos.....	14
<b>Quadro 2:</b> Critérios de escolha do local de pesquisa.....	24
<b>Quadro 3:</b> Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	62
<b>Quadro 4:</b> Concepções sobre currículo na visão dos profissionais da educação.....	65
<b>Quadro 5:</b> Concepções sobre Ensino de Ciências na visão dos profissionais da educação.....	66
<b>Quadro 6:</b> A prática docente na disciplina de Ciências contextualizada com a realidade da várzea.....	69
<b>Quadro 7:</b> Limite e desafios do cotidiano da escola na concepção dos professores.....	71
<b>Quadro 8:</b> Relatos dos professores sobre as práticas pedagógicas nas aulas de ciências.....	72
<b>Quadro 9:</b> Concepções dos docentes sobre a realidade da várzea no Ensino de Ciências.....	77

## **LISTA DE SIGLAS**

**EAC** – Estatuto da Associação Comunitária

**ENS** – Escola Normal Superior

**EJA**- Educação de Jovens e Adultos

**FNDE** – Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PPGEEC**- Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na  
Amazônia

**SEDUC** – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

**SEMEEC** – Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura

**UEA** – Universidade do Estado do Amazonas

## SUMARIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I.....	14
O CAMINHO PERCORRIDO DA PESQUISA: TRAJETÓRIA VIVENCIADA ENTRE PONTES, TERRAS E ÁGUAS. ....	14
1.1 A abordagem da pesquisa e seus procedimentos teóricos .....	14
1.2 Conhecendo o lócus da pesquisa .....	19
1.3 Procedimentos de entrada em campo .....	24
ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM SOBRE O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS .....	38
2.1 Discussão sobre o Ensino de Ciências .....	38
2.2 Uma leitura sobre as Teorias curriculares com enfoque no Ensino de Ciências .....	41
2.3 A contextualização curricular do Ensino de Ciências na escola ribeirinha .....	51
2.4 Educação do campo: vivências e percurso para a comunidade ribeirinha .....	55
CAPÍTULO III .....	60
ENSINO DE CIÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA RURAL RIBEIRINHA EM TEFÉ-AMAZONAS .....	60
3.1 Leitura do campo da pesquisa a partir da observação participante .....	60
3.2 Os sujeitos da pesquisa.....	62
3.3 Concepções do currículo no Ensino de Ciências.....	65
3.4 A prática do Ensino de Ciências na escola M. N. S. P Socorro .....	69
3.5 Contribuições dos elementos da realidade da região de várzea na concepção dos profissionais da educação.....	77
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	87
REFERENCIAS .....	90
APÊNDICE .....	93
ANEXOS.....	109

## INTRODUÇÃO

A população ribeirinha representa grande parte dos amazonenses, é notada pela maneira peculiar de viver e tem a natureza como aliada para o sustento de suas famílias. Rodeados de águas e florestas, levam vida simples, mas cheia de significado cultural e social. Como cabocla ribeirinha nata da região de várzea, conheço a rotina deste povo que luta para viver valorizando seus costumes e saberes.

Nasci em uma comunidade ribeirinha da região de várzea que pertence ao município de Tefé-Amazonas, filha de pescador e agricultora, irmã de três irmãos. Cresci vendo a presença dos fenômenos cheia e vazante de rio e lago aos arredores da comunidade, os quais marcam a vida do povo ribeirinho.

Estes fenômenos impactam tanto na produção agrícola como no cotidiano dos moradores. Refletem também no desenvolvimento educacional das crianças do local e no trajeto dos profissionais da educação que precisam se deslocar da cidade até as comunidades ribeirinhas.

No movimento educacional dos ribeirinhos, muitos desafios são enfrentados, principalmente idas e vindas dos estudantes para as escolas e a continuação dos estudos, pois geralmente as escolas não oferecem o ensino médio, sendo necessário o deslocamento para a cidade. E nesse processo, muitos não conseguem dar continuidade aos estudos.

Vinda desta realidade educacional, muitos desafios foram superados. Ao adentrar na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) para cursar Licenciatura em Pedagogia, pude perceber a possibilidade de fazer parte como professora da escola da comunidade onde vivi.

Durante a graduação, busquei fazer parte do Programa de Amparo à Iniciação Científica (PAIC), um programa que oferece bolsa de estudo para acadêmicos interessados em obter experiência em pesquisa. Através deste programa, tive contato com a pesquisa científica na área da educação e com a construção de artigos que foram publicados em eventos locais e nacionais. Diante disso, o pensamento e a visão investigativa foram crescendo e percebi que o lugar onde vivi é um campo aberto para realização de pesquisas.

Assim, busquei, após a conclusão do curso, fazer um projeto de pesquisa e submeter ao programa de mestrado, algo que, durante o período que fui bolsista, foi

sendo construído internamente. Na primeira tentativa, não consegui ser selecionada para o curso que iria acontecer no meu município.

Sem tempo para acomodação, logo fiz o processo seletivo da Secretaria Municipal de Educação para atuar na Educação do campo. Fui direcionada para lecionar na comunidade onde cresci – algo gratificante para mim poder dar o retorno ao lugar que me acolheu desde meu nascimento.

Ao atuar como docente em turma de multissérie na escola da comunidade, procurei conhecer o interior da escola do campo de contexto ribeirinho com outra perspectiva. A partir das vivências como profissional da educação campesina de região de várzea, ideias foram surgindo em prol de construir um projeto para submeter ao curso de mestrado pela segunda vez.

Com a ideia de pesquisa mais amadurecida, tive a oportunidade de adentrar ao curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEEC). A partir de então, novas perspectivas foram surgindo no decorrer do curso, e é neste contexto que seguimos em um percurso de estudos advindos das inquietações pedagógicas, as quais surgiram durante minha caminhada enquanto docente da Educação do campo de região de várzea.

Então, seguimos na busca pela compreensão sobre o Ensino de Ciências na construção curricular em uma lógica ribeirinha. Esse trajeto investigativo, além de estar vinculado ao nosso trajeto docente, também vem dando suporte para o processo de amadurecimento profissional e pessoal. Possibilitando uma construção de visão reflexiva em busca de repensar as concepções sobre a constituição das realidades escolares vinculadas às águas e às florestas.

Realidades que possuem peculiaridades, em que as histórias, lendas e mitos culturais trazem consigo os fenômenos que marcam os percursos geográficos em sua soberania, vista nas enchentes, vazantes e secas dos rios e repercutindo nas instituições educacionais.

As instituições educacionais que fazem parte deste cenário trazem questões sociais emergentes que podem ser atribuídas à prática docente, levando em consideração a realidade do lugar, pois os saberes empíricos repassados de pais para filhos podem não ser vistos no Ensino das Ciências naturais.

A ausência de visibilidade e comprometimento com o Ensino de Ciências implica em um fazer pedagógico muitas vezes pautado na transferência de informações, acomodando os estudantes em um ensino superficial sem conexão com sua realidade

ribeirinha. Essas dinâmicas influenciam na aprendizagem e, conseqüentemente, na vida social que se estabelece na população que vive entre os rios e as florestas.

Nesse contexto, apresentamos a seguir os capítulos que trazem um diálogo crítico e reflexivo dos momentos de construção e análise das informações adquiridas durante o processo de investigação da pesquisa. Um caminho percorrido, cheio de descobertas e desafios, viabilizou a organização teórica metodológica que segue a lógica das leituras, contribuindo para o entendimento sobre o currículo do Ensino de Ciências de maneira significativa.

O capítulo I apresenta o caminho metodológico da pesquisa, enfatizando as idas e vindas do processo e as características do local escolhido para a construção dos dados da investigação. O capítulo II apresenta um estudo bibliográfico sobre as categorias de estudo que norteiam esse processo investigativo que são: Ensino de ciências, Currículo e Educação do campo abordando as discussões teóricas - metodológica sobre a temática com a finalidade de compreensão sobre os fundamentos epistemológicos que direcionam a pesquisa.

No capítulo III, trouxemos as análises dos dados construídos nas atividades em campo que envolveu profissionais da educação, moradores da comunidade – em particular um morador antigo, pais de estudantes e o Projeto Político Pedagógico da escola. Um caminhar de singularidades em meio ao movimento que traduz as vivências e percursos refletidos na educação do local.

## CAPÍTULO I

### O CAMINHO PERCORRIDO DA PESQUISA: TRAJETÓRIA VIVENCIADA ENTRE PONTES, TERRAS E ÁGUAS.

O capítulo primeiro desenvolve o processo da investigação apresentando o lócus da pesquisa, os critérios de seleção dos sujeitos, descrição do processo de construção, sistematização e análise dos dados fundamentada nos estudos dos teóricos: Creswell (2007), Ludke e André (2010), Minayo (2010), Gomes (2004), Mello (1967), Cabrolíé (1989), Silva (2009), Barbosa (2017) e Souza (2013). Tais estudos nortearam o caminho que possibilitou a compreensão do percurso de busca e análise.

#### 1.1 A abordagem da pesquisa e seus procedimentos teóricos

Com a finalidade de responder o objetivo desta investigação, conduziremos o percurso metodológico no caminho da pesquisa de abordagem qualitativa embasada no aspecto do Materialismo Histórico Dialético que permite uma leitura do fenômeno educacional na relação com o contexto social trazendo a leitura da realidade e suas construções.

Essa abordagem busca descrever a complexidade de determinado problema e não é necessário envolver manipulação de variáveis ou estudos experimentais, uma vez que busca levar em consideração todos os componentes de uma situação, suas interações e influências mútuas (CRESWELL, 2007).

A pesquisa foi realizada no campo de atuação e morada dos sujeitos que fizeram parte da investigação para compreender os fenômenos que apresentam, considerando limites e possibilidades de serem entendidos a partir das suas vivências e experiências.

Nesse contexto, destacamos o problema da pesquisa trazendo o seguinte questionamento: Como acontece a construção curricular no Ensino de Ciências na escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé – Amazonas? Todo o processo em busca da resolução da problemática foi embasado nas Questões norteadoras, Objetivos específicos e Procedimentos de análise a partir do objetivo geral da pesquisa: “Compreender a construção curricular no Ensino de ciências de uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas”.

#### **Quadro 1: Questões norteadoras, Objetivos específicos, Procedimentos metodológicos**

Questões norteadoras	Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos
----------------------	-----------------------	-----------------------------

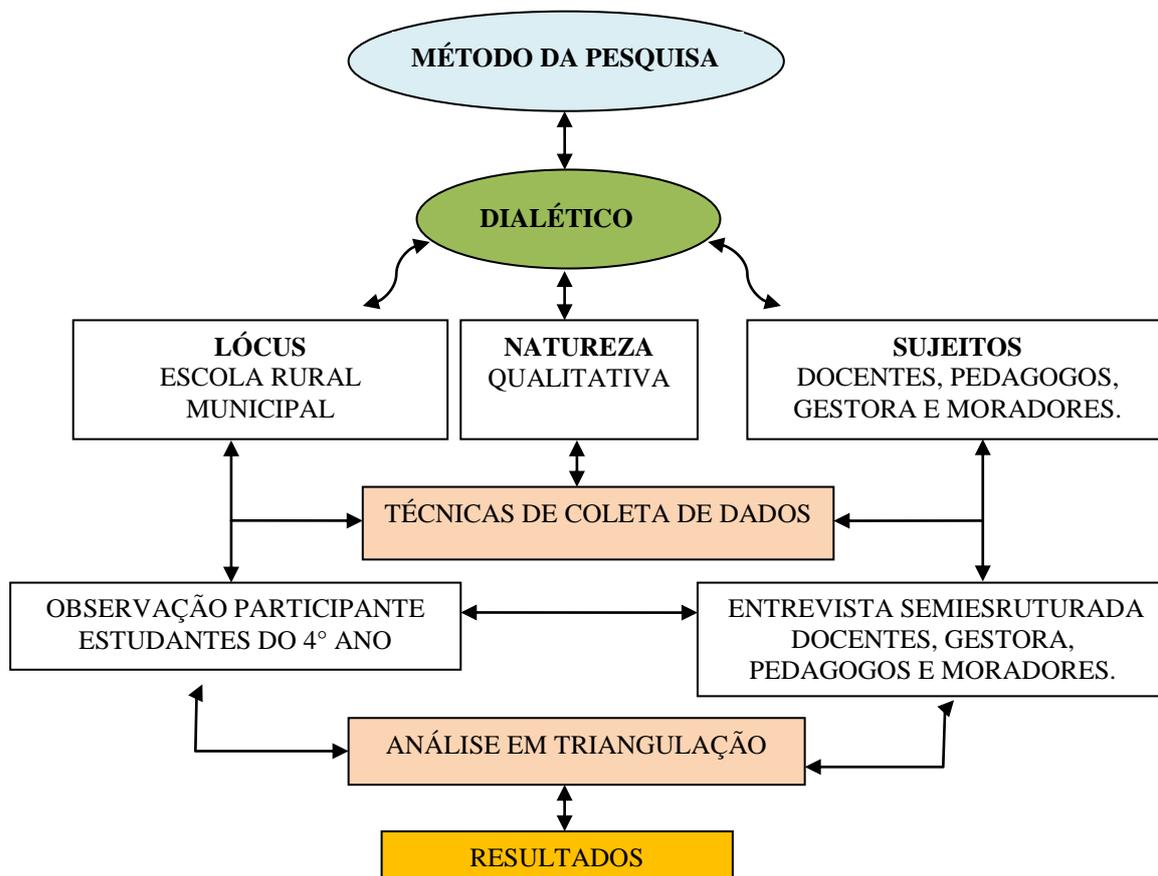
Que referencial teórico fundamenta a discussão do currículo, ensino de ciências e educação do campo?	Identificar o referencial teórico do estudo para fundamentar a investigação.	Levantamento do referencial teórico.
Qual a construção do currículo da escola de região de várzea com foco no ensino de ciências?	Verificar as concepções dos docentes sobre o conceito de currículo da escola do campo de região de várzea no Ensino de ciências naturais.	Observação participante Entrevista semiestruturada
Quais as concepções sobre currículo, ensino de ciências e educação do campo presentes no desenvolvimento curricular da escola?	Analisar a construção curricular no ensino de ciências na escola do campo na região de várzea.	Sistematização e discussão dos dados.

Fonte: GONÇALVES (2022)

Feito isso, a pesquisa seguiu a abordagem no Materialismo histórico dialético. Escolhemos esse caminho, porque este método é mais que um conjunto de técnicas de procedimentos na pesquisa acadêmica, é uma teoria, um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade em que vivemos.

Seja a realidade educacional, social, histórica, econômica ou ambiental, ela nos exige compreensão profunda, plena, concreta das vivências, contribuindo na leitura da realidade que presenciamos. A seguir apresentamos visão síntese do desenho metodológico construído na pesquisa.

**Figura 1: Desenho do Caminho Metodológico da Pesquisa**



**Fonte:** GONÇALVES (2023)

A partir deste quadro, podemos afirmar que a base fundamental do conceito Histórico dialético é a importância da prática social como critério verídico (CRESWELL, 2007). Usamos a dialética nesta investigação porque nos possibilitou interpretar os fenômenos sociais, através dos seus princípios, dessa forma permitiu o estudo da realidade em movimento.

Para o levantamento dos dados, utilizamos: a observação participante e entrevista semiestruturada.

A observação participante é uma das técnicas muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa e consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado tornando-se parte dele, interagindo por um período de tempo com os sujeitos [...] (CRESWELL, 2007, p. 43).

Dessa forma, buscamos escolher os sujeitos que fizeram parte da coleta de informações, começando pelos profissionais da educação, considerando que os mesmos teriam que fazer parte da equipe docente da escola selecionada morador ou não da comunidade; Ter formação com graduação e/ou pós-graduação; Acompanhar a parte pedagógica na função de pedagogo da escola e Ser gestor da instituição.

Quanto aos pais que fizeram parte desse processo de construção de dados, são moradores da comunidade, pescadores e agricultores, os que têm mais de um filho estudando no ensino fundamental 1º ao 4º ano e que participam no desenvolvimento educacional dos seus filhos.

Após a escolha dos sujeitos, definimos que a observação participante seria na turma do 5º ano. Mas o docente responsável pela turma não aceitou fazer parte da pesquisa mesmo após esclarecimento mediante o documento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respeitando seu posicionamento, Direcionamo-nos para a turma do 4º ano. A turma também atendeu ao perfil que pensamos para o momento, como: ser crianças maiores possibilitando maior interação com os mesmos.

Para a realização do processo de construção de dados com os docentes, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada que forneceu um diálogo mais aberto com os participantes, deixando-os livres para falar de suas experiências e vivências.

A grande vantagem da entrevista semiestruturada [...] é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...] Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (LUDKE E ANDRÉ, 2012, p. 34).

Esta técnica proporcionou um momento de diálogo nos espaços construídos no decorrer da observação participante. Este momento foi realizado com os docentes que trabalham com o Componente curricular de Ciência, pedagogos, gestora da escola e com alguns pais de estudantes e um morador antigo da comunidade.

A entrevista foi utilizada como um momento de escuta aos relatos de experiência, às falas e as situações vivenciadas pelos sujeitos, o que nos permitiu proximidade e uma intensificação dos diálogos que foram gravados e descritos. Isso nos proporcionou captação das informações com maior precisão.

Para direcionar a entrevista, foi feito um roteiro (Apêndice A) com perguntas formuladas a partir das categorias de estudo (Ensino de ciências, Currículo e Educação do campo) com propósito somente de servir como base para o entrevistador, este roteiro não foi disponibilizado para os entrevistados.

O procedimento de análise das informações adquiridas foi realizado a partir da transcrição das entrevistas e registros das observações, para isso optamos pela análise da Triangulação. O termo Triangulação pode ser utilizado em três dimensões diferenciadas, isso depende do contexto em que é empregado.

Segundo Minayo (2010) a Triangulação é utilizada para avaliação em programas, projetos, disciplinas e outros. Nesse processo, sua conceituação torna-se abrangente e complexa, abarcando diferentes variáveis, possibilitando a

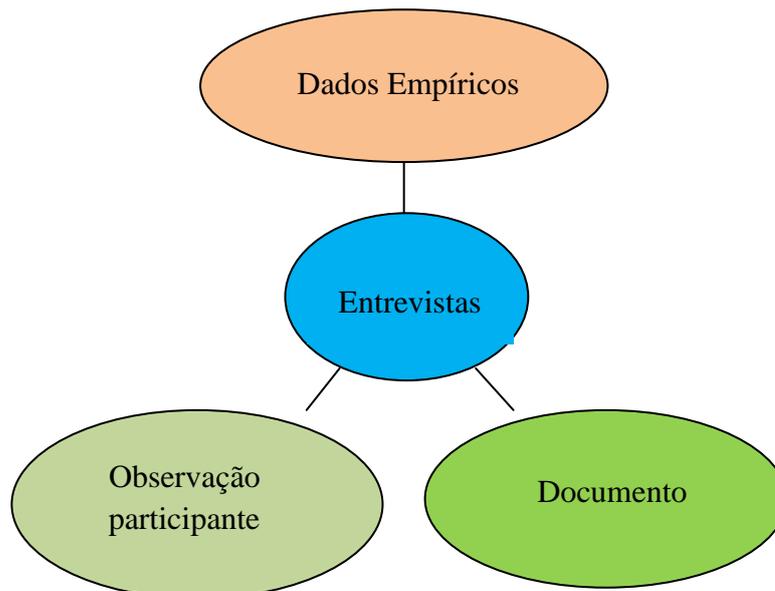
combinação e cruzamento de múltiplos pontos de vista, a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas, análise do contexto, da história, das relações, das representações [...] visão de vários informantes e o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação (MINAYO, 2010, p. 28-29).

No que tange à coleta de dados, a Triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, para isso, por exemplo, do grupo focal, entrevista, aplicação de questionário, dentre outros.

Dito isso, conclui-se, portanto, que na Análise por Triangulação de fontes de dados está presente a maneira que o pesquisador desenvolveu a coleta de informações, pautado na preparação do material coletado fazendo a articulação de três aspectos para proceder à análise de fato.

Segundo Minayo (2010) os dados empíricos, as narrativas dos entrevistados e demais fontes compõem um acervo significativo, apoiando-se no diálogo dos autores que estudam abordagem relacionada à temática.

**Figura 2: Análise por Triangulação de fontes de dados**



**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Essa articulação entre as fontes de dados, apoiando-se nas abordagens teóricas, configura-se como uma possibilidade, dentre várias outras, para os que se propõem minimizar o “distanciamento entre a fundamentação teórica e a prática da pesquisa” (GOMES, 2004).

Esse processo interpretativo ocorre em três etapas: primeira - preparação e reunião dos dados; segunda - avaliação de sua qualidade; e terceira - elaboração de categorias de análise. Na primeira etapa precisa-se transcrever os dados qualitativos levantados. Aqui, é necessário dedicar atenção, em caso de narrativa de pessoas, à entonação da voz, silêncios, ênfase em palavras ou expressões, dentre outras observações compreendidas como importantes.

À medida que são lidas as transcrições, as marcações daquilo que se considera relevante na narrativa ou nos dados qualitativos levantados vão sendo realizados, tendo em conta os eixos estruturadores da pesquisa, seguidos de edição das narrativas ou dos dados coletados e a análise propriamente dita.

Na segunda etapa, procura-se realizar a avaliação dos dados primários coletados, sendo essa fase considerada como uma pré-análise. Os objetivos do estudo devem ser retomados neste momento para, após, dar-se início à discussão das categorias anteriormente estabelecidas.

Na terceira etapa, as narrativas ou dados coletados devem ser trabalhados no sentido de refletir, contextualizar, exemplificar e elucidar as diversas dimensões do estudo que queira realizar. E, por fim, os dados qualitativos devem ser tratados ainda no

sentido de conferir sustentáculos para as conclusões. Esses pontos fazem parte do primeiro processo interpretativo.

No segundo processo interpretativo, realiza-se uma análise contextualizada e triangulada dos dados, objetivando a reconstrução teórica da realidade. Segundo Gomes (2010), a primeira etapa desse segundo momento caracteriza-se pela leitura aprofundada do material selecionado de forma a impregnar-se pelo conteúdo, a fim de alcançar uma visão do conjunto e ao mesmo tempo apreender as particularidades presentes nessa totalidade parcial contextualizada com a realidade mais ampla no qual está inserido, realizando mediações reflexivas.

Posteriormente, na segunda etapa, a investigação deve ser ancorada no diálogo com autores que tratam questões pertinentes às categorias de análise emergidas das narrativas ou dos dados coletados. Portanto, em face da necessidade de esclarecimento tanto das categorias quanto dos diversos elementos que surgem no processo de levantamento de informações dentre outras variáveis analíticas, justifica-se a importância da recorrência aos autores.

A partir desse procedimento, foi possível entender a dinâmica do processo de investigação contribuindo no resultado esperado com maior riqueza de detalhes. Feito isso, partimos para a apresentação do lócus da pesquisa, fazendo abordagem necessária da característica do local e sua representatividade social.

## **1.2 Conhecendo o lócus da pesquisa**

Iniciamos esse movimento abordando a história de origem da comunidade. Em seguida especificamos a localização geográfica do lugar através das figuras apresentadas no decorrer da explanação.

A comunidade é chamada de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-Costa de Tefé, composta na sua maioria por agricultores e pescadores. Há também comerciantes, profissionais da educação e profissionais da saúde. Levam vida humilde e particularmente tranquila, tendo como aliada para seu sustento os benefícios da natureza, sendo uma maneira de manter seus costumes e cultura. A comunidade faz parte do Município de Tefé-Amazonas, umas das comunidades mais próximas do município.

Seguimos realizando uma breve apresentação sobre os espaços dos quais o lócus da pesquisa faz parte e especificando a localização desses contextos. Na Figura 3: Apresentamos o mapa que mostra o Estado do Amazonas em relação ao país Brasil.

**Figura 3: Mapa de localização do Amazonas no Brasil**



**Fonte:** Elaborado por LEITÃO (2023)

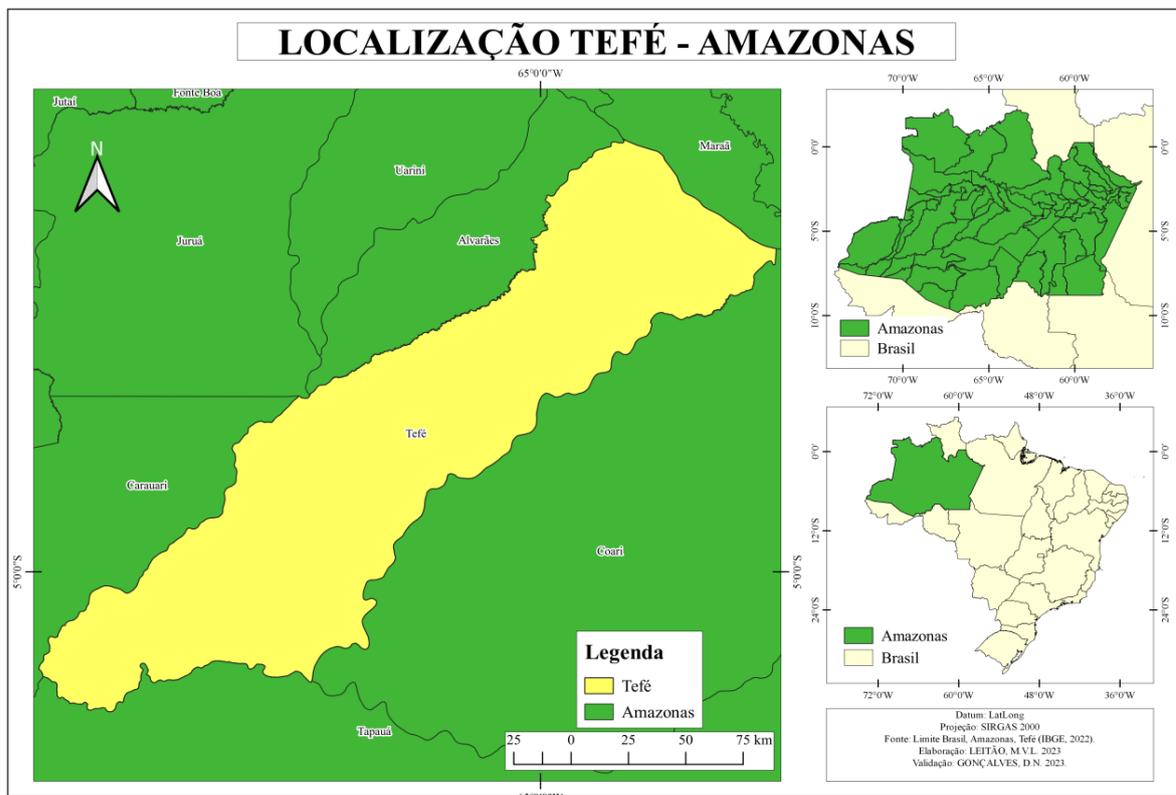
O estado do Amazonas fica localizado no território brasileiro, possui rica extensão de terras, culturas e histórias diferenciadas, assim como um aspecto geográfico complexo e envolvido por águas, florestas com árvores de grandes portes que faz parte de uma flora e fauna diversificadas.

Com geografia rica, diversa e dinâmica, o estado conta com a maior rede hidrográfica do país, clima tropical úmido, maior área de Floresta Amazônica preservada, regime de chuvas o ano todo, e ampla área de relevo fluvial fator esse que favorece a navegação como meio de transporte e distribuição, sendo a principal infraestrutura de transporte do país (IBGE).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), este estado pertence à região norte do Brasil, sendo o maior em território e com uma população de 4,2 milhões de habitantes. Tem na sua capital Manaus a principal cidade e aglomeração urbana, apresenta dinâmica econômica voltada aos setores secundário e terciário, com destaque para os serviços e a indústria, que somam juntos mais de 80% do seu Produto Interno Bruto (PIB).

O Estado do Amazonas possui 62 Municípios, entre os quais está a Cidade de Tefé, na qual pertence à comunidade que realizamos a pesquisa e está destacado na figura 4 indicando a localização do município de Tefé em relação ao estado.

**Figura 4: Mapa de localização de Tefé no Estado do Amazonas**



**Fonte:** Elaborado por LEITÃO (2023)

Tefé é um município brasileiro do interior do estado do Amazonas localizado na região norte do Brasil. De acordo com Cabrolié (1989) o município de Tefé é um dos mais antigos do Estado do Amazonas, foi fundado entre 1686 e 1688, pelo Padre austríaco Samuel Fritz, que trabalhou no município a serviço da Espanha.

Sua população, de acordo com estimativas do IBGE em 2022, é de 73.669 habitantes. Sua área territorial é de 23.808 quilômetros quadrados, sendo o 48º maior município do Brasil em área e o 23º do Amazonas. O município está distante exatamente 523 quilômetros de Manaus capital do estado e 2.304 quilômetros do distrito federal Brasília,

A cidade fica à margem esquerda do lago que foi formado pelo alargamento do rio também chamado Tefé, sendo um dos afluentes do Rio Solimões na sua margem direita. Segundo Ribeiro (1996), a área que se localiza o atual município de Tefé era habitada pelos indígenas em grande número pela tribo Tupebas ou Tapibas e que desta grafia Tapi ou Tapé surgiu o nome Tefé.

Segundo Souza (1989), a Aldeia de Tefé, ao ser elevada a Vila, recebeu o título de Ega, que é também uma vila portuguesa. O significado da palavra Ega era desconhecido e não sabia de onde havia originado, com o tempo foi descoberto que a palavra Ega significa “Terra da Promissão”.

O nome predominante da cidade foi sempre Tefé. Esta palavra foi escrita de diferentes maneiras, talvez obedecendo à má audição, porém, são meras alterações. Assim temos lido: “Tapé, Tapi, Tapy, Tefte, Tefé, Tephe, Tepé, Tepi e Tipi, que é a verdadeira palavra nheengatu, de onde vem Tefé, significando profundo” (MELLO, 1967, p.124).

Tefé é um dos municípios centrais do Amazonas, localizado geograficamente entre as coordenadas de: 03° 15’ 39” a 05° 34’ 22” de latitude sul e 64° 04’ 12” a 68° 58’ 32” de longitude oeste, possuindo extensão territorial de aproximadamente, 23.704km<sup>2</sup>, assentada na margem direita da foz represada do rio Tefé, que deságua no lago de Tefé, limitando sua porção oeste, noroeste e norte (SILVA, 2009).

#### **Figura 5: Município de Tefé-Amazonas**

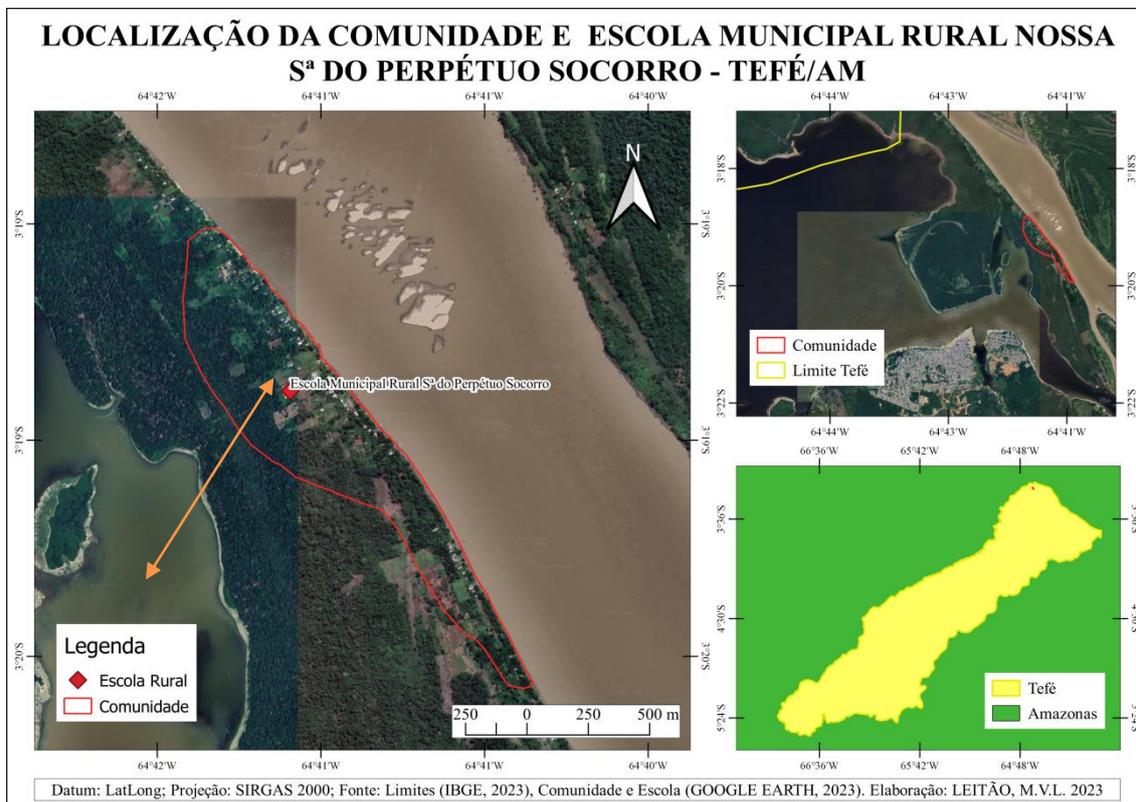


**Fonte:** Agência de Marketing e Publicidade – CNPJ: 40968626/0001-00. Tefé-AM (2023).

Os municípios que dividem limites com Tefé são: Coari, Tapauá, Carauari, Uarini, Alvarães e Maraã. Dentre os rios que compõem a hidrografia do município, destaca-se o rio Tefé, o Rio Curumitá de baixo, o Rio Curumitá de cima, o Rio Arabauá, o Rio Caiambé e parte do Rio Solimões. Além desses rios, o município possui o lago de Tefé, em frente à cidade, o Lago de Caiambé, Lago do Merinim e o Lago de Catuá. Possui 19 bairros, existem outros bairros, mas não são oficializados (SILVA, 2009).

Tefé possui 68 escolas e nove anexos, no total são 77 unidades escolares, dentre elas as que ficam na região rural (SEMEEC, 2022). A escola Rural Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-Costa fica situada na área rural de região da várzea do município, na figura 6 mostra a localização da comunidade em relação ao município.

**Figura 6: Localização da área de estudo em relação ao Município Tefé**



**Fonte:** Elaborado por LEITÃO (2023)

Esta imagem mostra a localização da comunidade e a percepção em relação ao Rio Solimões e o município Tefé via satélite. Nota-se que o município está na parte de águas escuras no Rio Tefé, direcionando o olhar para a direita da imagem encontra-se o Rio Solimões, a comunidade está situada na margem deste rio.

Esse município é privilegiado por estar localizado entre os importantes rios do estado do Amazonas, seus habitantes podem desfrutar das belezas do local, como o encontro das águas do rio Tefé e Solimões. Em período de cheias, um “furo” (caminho usado como atalho entre as árvores) dá acesso ao município e ao rio Solimões.

Através do Rio Solimões é possível acessar outros municípios como: Alvarães, Uarini, Fonte Boa, Santo Antônio do Içá, Jutai, Tonantins e Tabatinga. O principal transporte usado para o acesso a este município é o fluvial, pois o rio funciona como uma grande estrada em constante movimento (SILVA, 2009).

A coloração barrenta da água vem da terra que esse rio arranca com suas fortes correntezas durante seu percurso, sendo comum ver terras caindo nas suas margens. A comunidade aqui apresentada, durante os anos de existência, sofreu vários deslizamentos de terra, fazendo os moradores retirar suas casas e construir distante das margens do rio para evitar que suas residências sejam levadas pelas terras caídas.

Os ribeirinhos utilizam a água desse rio para suas necessidades diárias, como beber, regar as plantações, higiene pessoal e outros. Por muito anos viveram sem nenhum recurso para filtrar a água que consumiam. E, recentemente, muitas comunidades do município foram contempladas por um programa estadual que instala tanque com filtro, transformando a água em potável, melhorando a qualidade de vida de muitos ribeirinhos.

Diante dessa apresentação territorial do local no contexto amazônico, apresentamos a seguir o procedimento de entrada em campo formalizando a coleta de dados dessa investigação.

### **1.3 Procedimentos de entrada em campo**

Antes da definição do lugar, alguns critérios destacados no quadro a seguir, foram criados para nortear o processo de escolha do local.

#### **Quadro 2: Critérios de escolha do local da pesquisa**

1°	Estar situada em região de várzea e ter uma escola Polo na região.
2°	Que atenda crianças, jovens e adultos nos níveis de ensino: Educação infantil, Ensino fundamental.
3°	Que atenda a comunidade e proximidades, oriundas de famílias de pescadores e agricultores.

**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Com os critérios correspondidos, foi possível dar início ao procedimento de entrada no campo da pesquisa, primeiramente foi apresentada à gestora da Escola Rural Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro um ofício expedido pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA/ENS pedindo autorização para realização da pesquisa na escola.

Após a autorização concedida, foi realizada uma breve reunião com a gestora e pedagoga, falei sobre a proposta da pesquisa aproveitando o momento pedi apoio da instituição nessa caminhada de coleta de informações e ficaram à disposição se precisasse.

Feito isso, foi necessário também informar a Secretaria de Educação do município SEMEEC, apresentando a Carta de Anuência ao Coordenador da Educação do Campo do Município. O documento foi assinado e carimbado, dando permissão para realização da pesquisa naquela escola. Após a aprovação do projeto no CEP, adentramos em campo para realizarmos nossa pesquisa.

Apresentamos a seguir registros do trajeto para a coleta de informações, enfatizando os momentos vividos na busca e contato com os sujeitos do local.

### **Figuras 7: Movimento na construção dos dados da pesquisa**



**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Essa busca da coleta de informação foi marcada pela dinâmica que o lugar proporciona, pois por ser em região de várzea e às margens do rio Solimões, o principal acesso dá-se por intermédio das águas. Para chegar ao local da pesquisa, foi feito um planejamento pessoal, o qual teve como ponto de partida o deslocamento da residência até a comunidade.

Primeiramente, foi feita a contratação do transporte – optamos pela catraia, transporte comum no local. O catraieiro teve papel importante nesse processo, estava sempre auxiliando no que era preciso. Na sua canoa levava água, guarda-chuvas, café, biscoito e terçado, pois para andar em meio à floresta, esse utensílio faz-se necessário para defesa caso se encontre animais peçonhentos, retiradas de galhos de árvores do caminho, etc.

Para mapear o local, foi necessária a contratação do serviço de uma Agência de Marketing e Publicidade (Figura 8) para fazer imagens, possibilitando visão ampla do local.

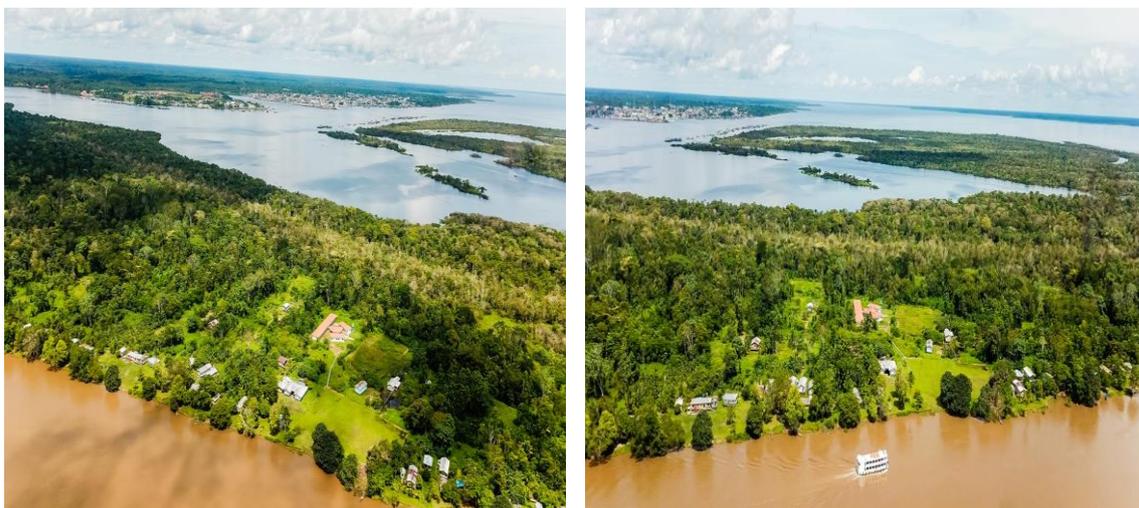
**Figura 8: Recurso complementar para os registros da pesquisa**



Fonte: GONÇALVES (2023)

Esse profissional, com auxílio da tecnologia, realizou registros significativos para o processo de investigação em campo. As imagens mostram a comunidade em outra perspectiva, podendo identificar o local com mais detalhes. As mesmas estão centradas especificamente no espaço de localização da Escola Rural Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-costa de Tefé nosso campo de coleta de informações.

**Figuras 9: Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-Costa**



**Fonte:** Agência de Marketing e Publicidade – CNPJ: 40968626/0001-00. Tefé-AM (2023)

Nessa imagem podemos visualizar o município ao fundo e ter noção da distância que a comunidade está da cidade. Também observamos como a comunidade é organizada, as casas seguem a margem do rio. A área verde atrás das casas são as plantações agrícolas dividindo espaço com a floresta do local.

Seguindo esse caminho, apresentamos a origem da Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro tendo base nos registros do Estatuto da Associação Comunitária (EAC, 1972) e no texto de pesquisa existente do local realizado pelo autor Barbosa (2017).

O EAC (1972) registra que o proprietário das terras onde está situada a comunidade era chamado de Antenor Leitão, importante criador de gado da época, o mesmo cedeu uma pequena faixa de terra devidamente documentada para o Senhor Sandoval Leocádio Gonçalves, o primeiro morador do local e pai de Francisco Coelho Gonçalves, Osvaldo Ferreira Gonçalves e, juntos, construíram suas casas e passaram desde então residir no local.

Sr. Francisco C. Gonçalves, em suas falas, dá detalhes: *“só tinha o barracão velho, daí eu fiz minha casa e o compadre Alemão fez a dele”*. Com as terras cedidas pelo então proprietário da fazenda, foram chegando novos moradores, entre eles Osvaldo Ferreira Gonçalves, mas conhecido no local como “Alemão”, fixou residência na mesma época que Francisco Gonçalves, sendo um dos primeiros moradores do lugar que viria a ser conhecida como Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro (BARBOSA, 2017).

Logo outra importante moradora do local e que desempenha um papel de grande importância para o festejo do Divino Espírito Santo (tradicional evento religioso do local) Deuzuíta Leocádio chegou com o seu marido Raimundo Dantas para fazerem parte do pequeno grupo de moradores.

A maioria dos primeiros moradores fazia parte da mesma família, os demais possuíam algum tipo de parentesco, o que levou a ser formulado que a gênese da comunidade está fortemente ligada à família “Gonçalves” e a família “Dantas”, foram eles que deram início à formação da comunidade.

O barracão (casa com telhas de barro, com paredes de madeira ou sem paredes) da fazenda era o único ponto de encontro e divertimento entre os moradores que se reuniam no local. Diante desse contexto imagino esse momento, pessoas se reunindo para conversar, crianças a brincar no terreiro longe dos mais velhos.

Momentos que, como ribeirinha, vivenciei na minha infância: os adultos se reuniam para conversar e as crianças brincavam à luz do luar, os terreiros das casas eram o espaço perfeito para fazermos fogueiras com as folhas secas do açazeiro, fazíamos rodas e catávamos músicas.

Os fins de semana eram marcados para se reunirem, contar “causos” e partilhar saberes. Ainda não havia disponível o uso da energia elétrica e as casas eram iluminadas à noite com lampiões e lamparinas. Esses barracões eram ponto de encontros dos comunitários, lugar onde eram realizados também os eventos religiosos, festas e reuniões (BARBOSA, 2017).

Ao cair da noite, era comum ver os moradores reunidos no barracão para contar os fatos passados na infância ou na fase adulta, com muita dose de humor a noite se resumia a esses assuntos comuns entre os ribeirinhos. Sempre acompanhadas de um café, essas rodas de conversas traziam assuntos diversos desde a crença às lendas amazônicas (SOUZA, 2013).

As casas eram espaças longe uma das outras divididas em parte de “cima” e parte de “baixo” da comunidade, ou seja, subindo o curso do rio teve como primeiros moradores o Senhor Hermínio Gomes e Dona Lurdes que descendo do município de Marañ fixaram suas moradas, e a partir daí novos integrantes de sua família foram chegando, aumentando assim a massa populacional no local (BARBOSA, 2017).

Interessante perceber que a comunidade é dividida em partes existe a parte de “baixo” que acompanha o curso do rio, e a parte de “cima” que sobe o rio Solimões. Esse tipo de localização e repartimento é muito comum entre os ribeirinhos, pois o curso das águas molda o sentido de localidade.

Os moradores são identificados na comunidade como pessoas de “cima” ou de “baixo”, ambos usam esses termos como sentido de fácil localização. Não implica dizer que trata de uma hierarquia social, onde os de cima se julguem melhor do que os de baixo, ou vice e versa, apenas seguem um sentido de localidade guiado pela natureza, no caso as águas.

Em 1972, no dia 20 do mês de maio, aconteceu a fundação da comunidade, na margem direita do rio Solimões, município de Tefé, na residência do casal Osvaldo Coelho Gonçalves e Maria Dinir Alves Ferreira, com a participação de 23 pessoas (EAC, 1972).

Nessa mesma ocasião, foi escolhido o presidente comunitário, o Sr Sandoval Teixeira Gonçalves, sendo ele o primeiro a exercer tal cargo na comunidade e também

foi escolhido o secretário Osvaldo Coelho Gonçalves que viria mais tarde se tornar o segundo presidente em exercício, assim foi feita a escolha dos representantes do lugar com harmonia e concordância (EAC, 1972).

O Sr Sandoval, dono das terras e presidente do local, foi cedendo lugar aos novos moradores que chegavam à procura de espaço para construir suas casas, isso acontecia repetidamente e, com isso, no decorrer dos anos, a população comunitária cresceu gradativamente no seu percurso (BARBOSA, 2017).

O local contava com uma massa significativa de moradores, mas não se tratava de uma comunidade que viria a se tornar polo das demais comunidades vizinhas, isso se deu após a conquista da escola no local e por ser uma comunidade com maior número de moradores (PPP, 2022).

Nesse sentido, ter um olhar ampliado para uma comunidade em questão pode carregar múltiplos significados e entendimentos, e que esses indivíduos vivem esse espaço segundo sua concepção de mundo, podendo ser individual, mas também de maneira coletiva.

O EAC (1972) ressalta também a importância da convivência social na comunidade, os cumprimentos da celebração da palavra de Deus, os ajuris que, todas as quartas-feiras, teriam que ser realizados e as reuniões aos domingos para relatar os ocorridos da semana na comunidade.

Todas essas atividades foram realizadas por longos anos. Atualmente, algumas não são vistas como importantes no local, talvez pelo avanço da modernidade e presença da tecnologia que envolve principalmente os jovens e, sem um suporte que mantenha viva a importância dessas tradições que os primeiros moradores criaram e deram visibilidade à comunidade, elas deixarão de existir.

Dentre as manifestações populares, está incluído o festejo do Divino Espírito Santo, evento religioso muito importante para os moradores ribeirinhos dessa comunidade, e a festa junina tradição no local e que, no mês de junho, faz a alegria dos ribeirinhos. Mas esse movimento pode ter sua realização alterada dependendo da sazonalidade do local. Por se tratar de uma área da região de Várzea sofre com o avançar e recuar das águas.

Também acontece na comunidade o Festejo de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, um movimento significativo para os moradores, onde a figura da Santa está intimamente ligada com a história da comunidade, que carrega seu nome desde quando

o local se encontrava ainda como fazenda, entre as rezas e promessas cumpridas à Santa, uma festa faz o encerramento do festejo.

A festa está ligada a esses sentimentos que sintetizam em promessas dirigidas aos santos, isso é cultural e tem significado para os ribeirinhos em festejar um objetivo alcançado e a vida. Algumas tradições que existiam na comunidade foram esquecidas com o passar dos anos, isso configura como uma perda significativa para a comunidade.

Segundo Barbosa (2017), além do festejo do Divino Espírito Santo, Festejo de Nossa Senhora do perpétuo Socorro e Festa Junina, havia a dança das Pastorinhas e do grupo “Índios Canamaris”. A pastorinha nos primeiros anos de fundação da comunidade fazia parte da tradição festiva do local, atraía muitas pessoas aos arredores da comunidade, acontecia no final do ano dedicada especificamente ao natal.

O grupo de dança indígena também foi esquecido com o passar dos anos e, atualmente, não faz parte do acervo cultural da comunidade. Essa tradição foi criada pelos primeiros moradores, o grupo participava do festival folclórico do município os foliões ficaram idosos sem poderem passar a tradição para os mais jovens que não demonstravam interesse, deixou de fazer parte dos movimentos populares da comunidade (BARBOSA, 2017).

A associação comunitária conta com datas solenes que são as mais importantes desde a sua formação, dentre elas estão a data comemorativa que condiz com a sua fundação que ocorre no dia 20 de maio e, no dia 19 de janeiro, é lembrada a efetivação definitiva como comunidade. Outro momento para os moradores é dado como mais importante é o dia dedicado ao Divino Espírito Santo, padroeiro da comunidade.

Então, percebe-se que essa comunidade é resultado de um movimento estratégico onde as pessoas procuravam um lugar fixo seguro onde pudessem criar vínculos, manter seus costumes, suas culturas, desfrutar da calma do interior, mas tendo a cidade como alternativa para comercializar seus produtos agrícolas e de pesca.

Este resgate histórico da comunidade possibilitou compreender o quanto o homem ribeirinho está intimamente ligado à vida religiosa, festiva, à agricultura e a pesca, isso tornou característica do ribeirinho ao longo do tempo, onde todos esses movimentos por menor ou maior que sejam carrega significados nas expressões que caracteriza a cultura do lugar.

Essas características são fundamentais para visualizarmos o vivido pelos ribeirinhos. Durante o período de coleta de informações na comunidade observando os

comportamentos e ouvindo relatos dos moradores sobre o cotidiano deles, foi possível compreender melhor a ligação que existe da população com a natureza.

Notamos que o período de vazante dos rios é visto pelos ribeirinhos como o período de renovação. As terras surgem boas para o cultivo da agricultura, pois durante as terras estarem inundadas adquire substâncias que fortalecem o solo, deixando propício para o plantio agrícola.

A dinâmica do trabalho coletivo é notada com intensidade, todos da família ajudam no plantio dos produtos que mais tarde são colhidos e preparados para alimentação e comércio na feira municipal. Esse movimento de preparação dos produtos se dá no decorrer do ano, mas se intensifica próximo do período de cheia, principalmente a colheita da mandioca para a produção de farinha.

O período de cheia representa mais trabalho para os moradores, é nesse momento que buscam meios para não perder suas plantações e animais. Preparam marombas (jangada para manter os animais fora da água) para os animais, fazem canteiros suspensos para plantar verduras durante esse período. A produção de farinha aumenta consideravelmente, pois buscam aproveitar a plantação evitando a perda com o avançar das águas.

A comunidade é um ponto estratégico para os moradores, nem longe e nem perto, em quarenta minutos de viagem em canoa e rabeta chega à cidade, isso no período de cheias. Na seca, o trajeto torna-se longo e cansativo. O lugar é propício para a plantação agrícola, por ser região de várzea as terras são férteis para o plantio. Mas a vida dos ribeirinhos desse local não se define somente em sobrevivência.

Precisam também de oportunidade através da educação. É nesse discurso que o processo educacional também passa por adaptações e adequações na intenção de manter os estudantes assíduos na escola. As adequações para o processo educacional iniciam na Secretaria de Educação do município (SEMEEC), o calendário escolar da região de várzea é pensado e planejado de acordo com o período sazonal do local.

Na comunidade N. S. P Socorro-Costa, o calendário escolar segue o movimento da seca, mas também pode ser mudado de acordo com a densidade do evento. A escola segue este calendário por ser uma opção mais acessível para todos os envolvidos no processo educacional (PPP, 2022). Para melhor entender esse processo, é necessário discorrer a dinâmica que antecede a prática no campo educacional dessa escola.

A dinâmica escolar começa na escolha dos professores que farão parte da equipe pedagógica, o diretor ou diretora tem a liberdade de escolha, priorizam os profissionais

da comunidade desde que tenham realizado o processo seletivo que acontece todos os anos no município. Se o quadro de profissionais não for preenchido, outros são enviados pela secretaria da educação do município (SEMEEC).

A Escola Municipal Rural Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-Costa de Tefé (Imagem 10) fundamenta-se no Decreto nº 015/1981, passou a existir em 06 de agosto de 1981. Foi reinaugurada em 2000, sob o comando do prefeito do município de Tefé Sr. Francisco Hélio Bezerra Bessa.

Sua atuação é resultante de parcerias entre o Ministério da Educação e Cultura – MEC, através do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação – FNDE, Secretaria Municipal de Educação do Município de Tefé SEMED (atualmente está com a nomenclatura SEMEEC) e conselho escolar.

**Figura 10: Escola Municipal Rural Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-Costa**



**Fonte:** GONÇALVES (2022)

Faz parte da sua área de Abrangência Comunidade sede Nossa Senhora do Perpétuo Socorro e suas adjacências, Comunidade de Vila Nova, Comunidade Santa Maria, Comunidade de São Jorge, Comunidade de Boa Vista e Comunidade de São Francisco do Piranhá (PPP, 2022).

Possui parceria com a Unidade Secretaria de Educação e Qualidade no Ensino do Estado do Amazonas SEDUC/AM. Fica situada na Comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na margem direita do Rio Solimões. O principal meio de transporte para chegar à escola é o fluvial.

As Modalidades / Níveis de Ensino ofertados são: Educação Infantil (Maternal Pré-Escolar I e II), Ensino Fundamental I (1º ao 5º Ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano), Educação de Jovens e Adultos – EJA e Ensino Médio Tecnológico – mediado em parceria com a SEDUC (PPP, 2022).

A Unidade funciona das 07h00min às 11h10min– no turno Matutino/ das 13h00min às 17h10min – no turno Vespertino e das 19h00min às 22h30min – no turno Noturno. Diante do exposto, faz-se necessário trazer um pouco da história desta instituição que tanto contribui para a educação no local.

A Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Costa de Tefé teve seu primeiro registro como escola em 1970. A moradora Maria Dinir foi à primeira professora da escola, formada no magistério era a pessoa certa indicada para a função, um grupo de padres missionários da congregação do Espírito Santo, que na época pregavam pela educação no município de Tefé, tanto na zona urbana, quanto na rural apoiaram a existência da instituição (EAC, 1972).

Passou a funcionar em uma pequena residência na comunidade, cedida pela professora Maria Dinir e recebeu o nome de Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, nome sugerido pelos padres como uma homenagem a santa que deu o nome à comunidade, esses padres atuavam há muitos anos no campo missionário e educacional no município de Tefé (EAC, 1972).

A comunidade crescia e o número de estudantes aumentava na mesma proporção, e a escola não era suficiente para atender a demanda. No mandato do prefeito Etelvino Celane, finalmente construiu-se uma escola maior, contendo quatro cômodos, onde funcionavam duas salas de aulas, uma sala dos professores e uma secretaria. Infelizmente logo após sua inauguração foi destruída pela força da natureza, onde durante uma tempestade, uma árvore de grande porte caiu sobre a escola (PPP, 2022).

Uma nova escola foi construída e no ato de sua legalidade através do decreto nº 015/81 – de 06 de agosto de 1981, a mesma recebeu o nome de Escola Municipal Rural Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, funcionando com duas (02) salas de aulas multisseriadas de “1ª a 4ª” Séries.

Em março de 2000, foi criado um projeto para a construção de uma nova escola, através do então prefeito Francisco Hélio Bezerra Bessa, o pedido foi aceito e uma nova instituição foi construída e esta atende a comunidade até o momento. Vale ressaltar que, naquela época, não havia energia elétrica disponível em tempo integral, apenas existia um gerador de energia disponível das 18 horas às 22 horas.

Ao ter acesso à luz elétrica, a escola recebeu: computadores, ventiladores, bebedouros, geladeira e internet. Isso facilitou de certa forma o cotidiano escolar, porém

depois de um tempo surgiu problemas de falta de energia causando interrupções no bom funcionamento dos eletrodomésticos.

Feito a abordagem dos momentos históricos da comunidade e da escola acima mencionados, seguimos descrevendo o cotidiano dos funcionários da escola, falando da dinâmica que os mesmos vivenciam para alcançar o local onde lecionam. Durante a semana, esses profissionais da Educação do campo lidam com vários desafios que começa na partida do porto da cidade.

A comunidade Nossa senhora do Perpétuo Socorro fica em torno de 30 minutos distante da cidade Tefé, os docentes direcionados para a escola desta comunidade contratam uma pessoa experiente na lida dos rios, essa pessoa é um profissional conhecido como catraieiro, sendo muito importante no dia a dia dos moradores de Tefé-AM, pois são responsáveis para levar as pessoas para os flutuantes, bairros aos arredores do município e para as comunidades.

Sendo uma opção mais acessível e útil, a canoa desses profissionais é pequena pelo fato dos mesmos entrarem durante as cheias nos igapós para alcançar as comunidades através de atalhos entre as árvores e, dessa forma diminui o tempo de viagem. O número de passageiros que esse transporte suporta é em torno de dez pessoas.

Realidade desafiadora, porém é o momento mais tranquilo para os docentes nesse movimento pelos igapós, florestas, lagos e rio comparado com o período da seca. Na figura 11 (registro feito no primeiro contato com o lugar como pesquisadora) podemos observar esse percurso diário desses profissionais da educação no período de cheias na várzea.

**Figura 11: Caminho pelas águas e florestas no período de cheias dos rios**



**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Essa é uma alternativa que os docentes escolhem para garantir a pontualidade nas escolas, mas não se limitam a isso. Durante a vazante dos rios, novos desafios surgem para acessar a escola – precisam caminhar em trilha passando por pontes e partes inundadas.

Durante esse percurso, os fenômenos da natureza podem surpreender a cada minuto, ciente disso, esses profissionais levam em suas bagagens itens como: Guarda-chuvas, botas, kits emergenciais e alimentação.

**Figura 12: Ponte de acesso a Comunidade N. S. P. Socorro no período de seca**



**Fonte:** GONÇALVES (2022)

Podemos observar que o cenário muda de maneira surpreendente, a seca traz novos desafios, porém conhecidos por esses profissionais da educação que acompanham de perto esses fenômenos. Na figura 13 a seguir mostra a realidade enfrentada durante o período de seca.

**Figura 13: Caminho percorrido durante a seca dos rios na região de várzea**



**Fonte:** GONÇALVES (2022)

Esse período exige dos docentes esforços físico e mental para lidar com a fadiga causada nesse percurso. Quem convive com a realidade do lugar está adaptado com esses desafios e entende que faz parte do cotidiano da Educação do campo das águas e das florestas.

Os desafios não limitam somente aos docentes, o público maior que também enfrenta esses desafios é composto pelos estudantes que precisam deslocar-se de outras comunidades através do rio Solimões no transporte escolar. Da mesma forma que os docentes, os estudantes estão diante de perigos, mesmo sendo algo do convívio deles não estão protegidos da força da natureza.

Nesse percurso, estão os canais chamados de paranás, são como caminhos no rio que dão acesso às comunidades onde o transporte escolar fluvial busca estudantes. Com a vazante, esses canais são preenchidos por praias, dificultando o acesso as casas dos estudantes. Se tratando de crianças pequenas, caminhar por longo tempo no meio da floresta e longas praias não é uma opção positiva. Pensando nisso a escola entra em recesso, deixando as crianças de férias na proteção da família em suas casas.

Para que pudéssemos realizar a pesquisa foi necessário interagir também com os moradores da comunidade para ouvi-los e entender o interior dos estudantes, suas origens. A partir disso foi possível analisar os limites e as possibilidades dos saberes locais ao ser inseridos no desenvolvimento curricular do Ensino de Ciências da escola.

Entender essa dinâmica da realidade educacional dos ribeirinhos dá suporte para dialogar com as especificidades do local que fez parte dessa investigação. Ressaltamos que todos os registros apresentados foram autorizados pelos sujeitos que contribuíram de alguma forma para a construção dos dados para esse trabalho aqui apresentado.

Dessa forma, o caminhar entre as trilhas aqui apresentada e contextualizadas proporcionou visão ampla do lugar que conhecemos com mais profundidade no decorrer da pesquisa em campo.

## **CAPÍTULO II**

### **ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM SOBRE O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS**

Neste capítulo, apresentaremos a construção do referencial teórico da pesquisa, fundamentada nos estudos dos teóricos escolhidos que discutem sobre Ensino de Ciências: Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2018), Chassot (2010) e Cachapuz (2002); Currículo: Sacristan (2010), Arroyo (2013) e Young (2013); Educação do campo: Costa (2012), Souza (2006), Vasconcelos e Albarado (2021) dentre outros autores que se dedicam a estudos relacionados. Este foi o caminho que possibilitou a visualização dos significados sobre Ensino de Ciências, Currículo e Escola do campo, ampliando o entendimento nesse percurso de buscas.

#### **2.1 Discussão sobre o Ensino de Ciências**

Ensino de Ciências é de grande relevância para o aprimoramento dos conhecimentos e articulações com as vivências e experiências envolvendo: o meio ambiente, o desenvolvimento humano, transformações tecnológicas entre outras temáticas, para isso, a Alfabetização e Educação Científica são fundamentais para este processo do Conhecimento Científico que é resultado do desenvolvimento de ideias, conceitos e teorias para se conhecer, compreender e aprender sobre o mundo.

O ensino direcionado às ciências produz aprendizados que precisam ser considerados numa construção humana estando em constante mudança, necessitando ampliar o conhecimento em uma perspectiva crítica. De acordo com Chassot (2010), ao destacar a Ciência como uma linguagem, permite a compreensão do meio natural, assim como as ações do indivíduo sobre esse contexto.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (BRASIL, 1997), o Ensino de Ciências permite introduzir e explorar as informações relacionadas aos fenômenos naturais, à saúde, a tecnologia, a sociedade e ao meio ambiente, favorecendo a construção e ampliação de novos conhecimentos. Na prática, constitui uma das vias que possibilita a compreensão e o entendimento do mundo, contribuindo para a formação de futuros cientistas.

Nessa perspectiva, Arce, Silva e Varotto (2011) comentam que o Ensino de Ciências aponta um campo de conhecimentos e um conjunto de ações que oferecem uma visão científica do mundo real junto aos seus significados e a escola tem papel

importante nesse processo, como compromisso social de colocar a criança em contato com experiências diversas de aprendizagem do Conhecimento Científico que busca constantemente esclarecer e verificar os fatos, por meio de observação e investigação.

A observação e investigação no Ensino de Ciências abordadas nos conteúdos articulados com a realidade, com o meio ambiente, com o desenvolvimento do ser humano, com as transformações tecnológicas, dentre outros temas, viabiliza uma prática abrangente junta às criações, pondo a aprendizagem vinculada à área de Ciência como importante para os estudantes, dessa forma “[...] o conteúdo expresso pelas ciências é fruto da criação humana, da utilização de seus processos de imaginação” (ARCE, SILVA E VAROTTO, 2011, p. 61).

Nesse contexto, é possível que a Observação e a Experimentação Investigativa influenciem no ensino e aprendizagem de ciências naturais, pois este movimento faz parte da vivência cotidiana e através dele que as pessoas aprendem a todo tempo. Instigadas pelas relações sociais ou por fatores naturais, aprendem por necessidades, interesses e vontades.

Aprendem não só tópicos e assuntos, conhecimento no sentido mais tradicional, mas também habilidades manuais e intelectuais, o relacionamento com outras pessoas, a convivência com os próprios sentimentos, valores, formas de comportamento e informações constantemente e ao longo de toda a vida. (DELIZOICOV, ANGOTTI, PERNAMBUCO, 2018, p. 95).

O contato com a Observação e Experimentação Investigativa faz parte do Ensino de Ciências e está à disposição da prática docente, entendendo que é fundamental nas práticas do Ensino de Ciências para que instigue o estudante a refletir e comprovar na prática o que de fato ocorre, dando-lhe oportunidade de repensar suas visões prévias a respeito de um determinado fato, percebendo que as formas de aprender são amplas, diferentes e todas levam para o desenvolvimento do conhecimento.

As atividades investigativas são aliadas para a Alfabetização Científica, promovem o desenvolvimento de diversos olhares e ações de processamento de informações como observação, inferência e experimentação à produção de Conhecimento Científico, para o qual o estudante usa raciocínio e pensamento crítico, desenvolvendo sua compreensão a respeito de Ciências (YOUNG, 2013).

A socialização deste conhecimento através da prática abre caminhos para Educação Científica e contribui para o aprendizado amplo do estudante. Acreditamos que a Ciência não é mais um conhecimento exclusivo do espaço, nem se restringe ao uso exclusivo por um grupo de profissionais, ela faz parte do repertório, econômico que atinge a vida do ser humano.

A Educação científica é vista como uma das habilidades do século XXI, por ser este século marcado pela sociedade intensiva de conhecimentos, sendo apreciada como referência fundamental de toda a trajetória de estudos básicos e superiores, com realce fundamental a tipos diversificados de ensino médio e técnico (DEMO, 2010, p.15).

É importante visualizar esse momento que a Educação Científica se destaca na sociedade, levando em consideração que as mudanças e desenvolvimentos tecnológicos avançaram quando comparado com outras décadas passadas, sendo um dos propulsores da produção científica, tornando-os mais acessíveis e mesmo assim, não é algo facilmente compreendido e aceitado.

No entanto, a Educação Científica compartilha informações relacionadas à Ciência com indivíduos que não são tradicionalmente considerados como parte da comunidade científica, como: crianças, estudantes universitários, ou adultos dentro do público em geral e o seu campo compreende o conteúdo da Ciência e o Conhecimento Científico como fundamental para um envolvimento do indivíduo de maneira ativa na sociedade.

Os direitos civis, políticos e sociais possibilitam à Educação Científica ter acesso à informação e aos debates produzidas pelos atores sociais na área dos processos criativos científicos contribuindo na formação do cidadão. Então, podemos definir a Educação Científica como aquela que trabalha conceitos e observações através da pesquisa, que prepara o sujeito para a sociedade, despertando um olhar crítico (DEMO, 2010).

A partir do olhar crítico é possível lidar com métodos, planejar, executar, pesquisar, fundamentar, argumentar, compreender, opinar, tomar decisões baseadas no entendimento sobre o progresso científico e os riscos e conflitos de interesses nele contido, possibilitando desenvolver a Alfabetização Científica.

Segundo Cachapuz (2002) a importância de os estudantes serem confrontados com diversas implicações que a Ciência disponibiliza, é necessário e urgente, assim como as ações pedagógicas para que o docente promova e incentive a criação de situações problemas, ajudando refletir na tomada de decisões ligada aos interesses cotidianos e pessoais dos estudantes.

Para Chassot (2010), a Alfabetização Científica se apoia na compreensão do conceito de alfabetização associada à capacidade de compreensão da Ciência e da tecnologia podendo desenvolver na pessoa a capacidade de organizar seu pensamento de maneira lógica e refletir a partir de uma perspectiva de inclusão social, entende a

Alfabetização Científica como uma leitura de mundo, uma maneira que nos permite está presente nele.

A intenção com a prática de Alfabetização Científica não é doutrinar, nem criar cientistas, mas visar a assuntos científicos cuidadosamente “[...] apresentados, discutidos, compreendendo seus significados para o entendimento do mundo” (LORENZETI e DELIZOICOV, 2003, p. 05). Este posicionamento permite entender que a Alfabetização Científica impulsiona para ação de práticas sociais, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos intervindo no mundo no qual vivemos.

Cachapuz (2002) visualiza a formação crítica dos estudantes para o domínio e uso do Conhecimento Científico e seus desdobramentos nas diferentes esferas de sua vida e esse conjunto de ideias que envolvem o Ensino de Ciências oportuniza a construção de relações, orientação à cidadania, a formação de cidadãos ativos, consumidores e usuários responsáveis deste conhecimento estabelecendo relações necessárias à construção do mesmo.

Para a aquisição do pensamento crítico direcionado ao Ensino de Ciências diante da discussão que ele traz à tona na prática pedagógica, é necessário visualizar, aprender e compreender a ação humana e os conhecimentos que dela frutificam e acumulam na vida e no mundo.

São fatores que podem ser visibilizados através da educação escolar tendo como base um Currículo construído de maneira ampla que interaja com as práticas pedagógicas. E para melhor entender o movimento curricular, apresentamos o item a seguir que faz uma abordagem contextualizada, sobre as bases teórico – metodológico do Currículo para ampliar a compreensão do mesmo.

## **2.2 Uma leitura sobre as Teorias curriculares com enfoque no Ensino de Ciências**

Ao longo da história, o Currículo vem passando por diferentes mudanças que perpassaram a sala de aula. Isso incorporou na construção da visão de mundo dos sujeitos de acordo com os preceitos de cada sociedade, em diferentes épocas. O Currículo pode ser considerado um meio social que exerce influências na formação do ser humano, de certa forma, determina a maneira de pensar e agir.

Mas o que é currículo na palavra em si? Segundo Goodson (2008, p.7), “o termo curriculum é derivado da palavra latina currere, que significa correr, curso, também está se referindo à ordem como sequência e a ordem como estrutura”. Logo percebemos que

o Currículo escolar está ligado à trajetória, ao caminho percorrido pelo ser humano no processo de significação do mundo e produção do conhecimento.

Visualizando os aspectos históricos do Currículo, entre os séculos XV e XVIII ocorria a passagem do regime feudal para sociedade capitalista. Período denominado de Mercantilismo onde aconteceram mudanças em todas as partes da realidade social como: jurídica, política, econômica, social e ideológica que aqueceram as pré-condições para a chegada do sistema capitalista, reestruturando o sistema educativo e institucional visando formação de um ser indispensável para uma nova sociedade.

Com o triunfo do sistema industrial, a concomitante dispersão da família fez que esta cedesse os seus papéis à penetração subsequente da escolarização estatal, deixando que fossem substituídos pelos sistemas das salas de aula, onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser adequadamente supervisionados e controlados (GOODSON, 2008, p. 51).

O modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente no século XVI exigia uma nova moral, a do homem de negócios necessário ao funcionamento da economia capitalista. Com isso, pressões para a formação deste homem tornavam-se intensas sobre o sistema educativo, levando ao surgimento do Currículo e ao estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho escolar.

Essa visão de currículo fez presente pela primeira vez na Universidade de Leiden em 1582, na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o curriculum referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas, através de ordem, sequência e estrutura.

O Currículo, como ordem e estrutura, era visto no conjunto de práticas educativas deste século, em universidades, colégios e escolas, a partir do “Modus” que designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, aluno por aluno e Ordo (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ordenada) em função de determinada eficiência social (SILVA, 2010).

Nessa estrutura curricular, a universidade poderia conceder a alguém o título de conclusão de curso, após cumprir todos os requisitos do percurso ou trajetória acadêmica, o diploma ou grau era concedido após o alcance das demandas da instituição seguindo os padrões de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social. Assim expressam que a mudança pedagógica do Currículo é um evento histórico de suma importância.

As mudanças ocorridas nesse campo estão ligadas aos diferentes eventos globais, originada de teorias de justiça social, contribuições filosóficas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, e também, teorias de aprendizagem e de ensino às diversas concepções de currículo os quais determinaram a realidade educacional (SILVA, 2010).

Diversas concepções de um curso educacional podem ser tratadas como elemento único manifestado na totalidade estrutural e sequencial, de acordo com os parâmetros de cada época histórica. Para Goodson (2008), a ideia de Currículo como sequência estruturada é caracterizada como pedagogia de classe que surgiu a partir da Revolução Industrial e nesse movimento a produção doméstica entra em transição para a produção industrial.

No decorrer das concepções históricas do Currículo, percebemos que é marcada por decisões intencionais tomadas, com o intuito de racionalizar, de forma administrativa, a gestão do Currículo e adequá-lo às instâncias econômicas, sociais e culturais do período. Entender esse processo possibilita visualizar crítica à escola capitalista, propondo uma escola diferente na perspectiva socialista.

As conexões históricas entre currículo e grupos na sociedade que detêm o poder e a cultura hegemônica constituem o primeiro passo para avançar em direção à elaboração de proposta curricular e a construção de instituições mais sensíveis aos apelos de libertação do indivíduo buscando as compreensões e significações que expressem a sua essência, enquanto elemento social.

Isso considera a impossibilidade de pensar o Currículo como um mecanismo que possui uma definição pronta e acabada, influenciando nas relações sociais entendendo-o como uma dinâmica cultural que necessita ser problematizada, contextualizada e compreendida mediante as especificidades locais. Por intermédio dele, é possível alcançar as metas discutidas e definidas coletivamente, para o trabalho pedagógico, de certa forma o Currículo corresponde ao coração da escola.

Por ser parte importante no desenvolvimento educacional à procura constante de discussões que nos permitam avançar na compreensão do desenvolvimento curricular e das relações entre o conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a formação individual e o momento histórico em que estamos situados faz-se necessário no processo de construção curricular.

Dessa forma, remete-nos o entendimento de diversos aspectos no âmbito educacional como: orientações normativas, conteúdos, procedimentos metodológicos, atividades desenvolvidas, relações construídas, dentre outros que estão em

desenvolvimento na educação escolar e nas atividades de ensinar e aprender. No entanto, o Currículo é um aliado na articulação entre o espaço e o tempo e contribui no ensino sobre as relações entre ambos.

Com isso, entendemos que o Currículo é uma práxis, não um objeto estático, enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Para Freire (2009), a práxis remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história.

A partir do entendimento que o Currículo não é apenas um instrumento educacional, vinculado às disciplinas escolares, Sacristán (2010) diz que o Currículo não se reduz a um conceito, pode ser visto como uma construção cultural que estabelece normas ao trabalho docente e o amplia dizendo que vai além de termos práticos, é tudo aquilo que ocupa o tempo escolar, é um processo de análise e construção na ideia de Teoria crítica baseado na fenomenologia que é a percepção do que acontece.

E, para Moreira (2013), o Currículo é um projeto organizacional, caracterizado como um campo de relação de poder e ideologia implicando de certa forma na reprodução da sociedade. Por outro lado, Arroyo (2013) traz a ideia de que o Currículo é também compreendido como um território de disputa e não está restrito às questões técnicas e pedagógicas de ensino imutáveis e vai além do coletivo escolar.

Está ligado aos aspectos culturais, à formação dos sujeitos, nas atuações escolares, nas relações sociais, na realidade da escola e contribui na visão de mundo social. Dessa maneira visualizamos um currículo mais organizado e depois expandido em uma interpretação que o compreende como algo elaborado no cruzamento de influência e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas assimilando suas múltiplas transformações.

A construção de um Currículo preocupado com o conhecimento, com a valorização de todas as classes, terá como princípio a garantia do saber elaborado, em suas formas mais elevadas e pensadas. A partir disso, o desenvolvimento curricular com base na experiência dar suporte para o conhecimento entre as disciplinas e conteúdos que definem o foco e objetos de estudo no cotidiano do estudante.

As diferentes concepções corroboram para a formação de diferentes modos de pensar do estudante, o Currículo por ser o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola possibilita agregar novos conhecimentos e visões por isso, “é o território mais cercado, mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado e ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 13).

O fato é que um currículo direcionado a uma área específica traz no seu interior a concepção de mundo, de conhecimento e de ser humano que será trabalhado ao longo do percurso formativo que a partir dele se constituirá. Assim o Currículo, a disciplina, o que professor ensina e por que o professor ensina, não é neutro há movimento, ideias, percursos, planejamento e consequências.

Diante deste contexto ao visualizar e observar esse Currículo com a criticidade necessária para entender sobre que pessoa é essa formada por ele, possibilita visão ampla de onde estar inserido e o que o fundamenta, para entender as idealizações do currículo faremos uma abordagem a seguir sobre as teorias curriculares considerando que nenhuma teoria é neutra ou desinteressada.

Tendo em vista a multiplicidade de concepções existentes acerca do Currículo, apresentaremos as três principais vertentes teóricas acerca da sua conceptualização: a Teoria tradicional, a Teoria crítica e a Teoria pós-crítica. Dito isso, destacamos a Teoria crítica que fundamentou esta pesquisa apresentada, buscando falar de Currículo numa abordagem da Teoria curricular crítica, que nos possibilita entender as contradições em torno desta discussão.

As teorias curriculares possibilitam visão de currículo na sua construção e na prática educacional de acordo com os ideais que o rodeia e fundamenta, trazendo temáticas emergentes e fundamentais para entender o movimento educacional que propõe a partir do seu contexto.

Nas teorias curriculares tradicionais, também chamadas de *teorias técnicas* que foram destacadas na metade do século XX, por John Franklin Bobbitt que associava as disciplinas curriculares a uma questão mecânica, o sistema educacional estaria ligado ao sistema industrial, que na época vivia os paradigmas da *administração científica*, conhecida como Taylorismo, sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor 1856-1915, o que pretendia alcançar o máximo de produção e rendimento com mínimo de tempo e esforço (SILVA, 2010).

Da mesma forma que o Taylorismo buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em distribuições específicas de atividades, além da produção em massa, as teorias tradicionais também seguiram essa lógica na origem do Currículo, sendo visto como instrução mecânica em que preparava a listagem de conteúdos obrigatórios que deveriam ser ensinados pelo docente e memorizados pelos estudantes.

Neste contexto, a teoria tradicional de currículo é fundamentada em modelos tradicionais onde a discussão que a envolve não visa problematizar as instituições de ensino, muito menos os processos de configuração da vida social na sua relação com a construção do Currículo e do processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva produz influência acerca das questões econômicas, políticas e culturais que fixa na elaboração de um currículo apenas como conjunto de conteúdos que devem ser ministrados.

Assim, desfazendo as discussões sobre a estrutura social que determina aquilo que deve ou não ser ensinado e os “por quês” dessa seleção. De modo geral, esse modelo de currículo está centrado em questões técnicas e é baseado numa perspectiva fabril, de monitoramento e controle dos envolvidos no processo educacional. Pode-se dizer que as teorias tradicionais colocam o Currículo no modelo do sistema capitalista.

O currículo reproduz culturalmente as estruturas sociais, tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (SILVA, 2010, p. 148).

Baseada na reprodução, no controle e monitoramento da produção, as teorias tradicionais eram de aceitação, ajuste e adaptação que colocadas no interior do processo educacional produziam práticas de submissão aos envolvidos no processo, pensando no modelo de controle Ideológicos do Estado, em específico o Ideológico Escolar. Podemos dizer que a escola dentro da perspectiva tradicional se assemelha a uma fábrica e os estudantes como matérias primas direcionados para um lugar já pensado e determinado.

Silva (2010) comenta que dessa maneira, gera uma cadeia de reprodução e por consequência a alienação, os sujeitos são educados para o trabalho e apenas aprendem sobre as técnicas, construídos ideologicamente para a produção, cumpridores de tarefas, sujeitos manipulados pela ignorância no sentido de não saber pensar criticamente sobre o meio social numa perspectiva reflexiva, contudo nessa teoria o estudante não se vê como um ser socialmente inserido, o sujeito não será capaz de mudar sua própria realidade, gerando um conformismo social.

Com base no exposto, podemos dizer que a Teoria tradicional do currículo, formava pessoas alienadas e submissas ao capitalismo e para romper essa ideia, a Teoria crítica do currículo, por sua vez, surge a partir dos movimentos sociais no ano de 1960. Esses movimentos se formam de abordagens baseadas na crítica ao modelo de currículo profissional centrado na reprodução do modelo fabril, no monitoramento e no controle

rigoroso dos processos de ensino aprendizagem com base na sistematização de um currículo de base hegemônica.

Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (SILVA, 2010, p.29).

Esses movimentos trouxeram à tona uma nova visão de currículo, na discussão sobre as distintas maneiras de dominação e colonização do outro, indicando debate voltado aos marginalizados na sociedade, os menos favorecidos, principalmente sobre a pobreza e desigualdade social, incluindo aquelas materializadas pelo currículo escolar em que prevalece a língua, a cultura e os saberes das classes privilegiadas economicamente, os mais abastados.

Um currículo crítico tem a obrigação social de incorporar essas histórias desses processos que continuam atuais, persistentes de destruição material do viver, de desterritorialização, de inferiorização, subalternização que os movimentos sociais denunciam. Incorporar esses saberes críticos dessa história. Mas também incorporar as resistências e os processos de afirmação, libertação-emancipação que os próprios coletivos constroem [...] (ARROYO, 2013, p. 67).

É nesse viés que a Teoria Crítica do Currículo tem em sua base as relações ideológicas, políticas e culturais com o intuito de parti-la dessas primícias e construir um currículo que promova o desenvolvimento do sujeito crítico, essa teoria vem contestar a neutralidade ideológica da formação social onde o sujeito não é apenas formado para o trabalho, ele é formado para viver em sociedade numa sociedade baseada no modo capitalistas onde as relações de poder e as lutas de classes estão partes evidentes e influenciam na sociedade.

Dessa forma, essa teoria surge como uma opção para compreensão do processo de ensino aprendizagem dos saberes e competências que decorrem o Currículo. Silva (2010) enfatiza ainda que a Teoria Crítica do Currículo é baseada na formulação do pensar contra a hegemonia e vem como uma nova forma de conceptualização, como um movimento que critica a concepção tecnicista de currículo pensada pelos primeiros pesquisadores da área, tais como Bobbitt e Tyler.

Essa teoria constituiu ou constitui-se a partir da insatisfação com o modelo de ensino existente na época, como uma crítica ao modelo tecnocrático de currículo para pôr em destaque o oculto.

É na concepção crítica do currículo que se vislumbra uma educação para todos. Uma educação de todos, que não se isole ou se oculte os protagonistas do currículo, mas que o oculto se revele, que o “oculto” tenha seu reconhecimento de currículo (YOUNG, 2013, p. 230).

Pensar dessa maneira é visualizar uma proposta que supere a fragmentação do conhecimento promovendo uma relação de prática social buscando dar visibilidade ao sujeito como autor da sua aprendizagem, da sua história aprendendo refletir para além das disciplinas, refletir sobre a política, sobre a cultura que permeiam essas disciplinas, uma educação que leva para a autonomia do pensar crítico. Assim é possível que tenhamos uma educação que forme o sujeito para viver além das amarras das classes sociais, construindo o sujeito para lutar pelos seus próprios direitos.

Vale destacar também a importância da Teoria Pós-crítica do currículo. Recebe essa denominação por ser vista como um avanço aprofundado das teorias críticas, indo a fundo à discussão sobre currículo e desigualdade. Segundo Silva (2010), a Teoria curricular Pós-crítica emergiu a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais.

Assim como a Teoria crítica, a perspectiva pós-crítica criticou duramente as teorias tradicionais, mas elevaram as suas condições para além da questão das classes sociais, indo direto ao foco principal: o sujeito. Desse modo, mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender também os estigmas étnicos e culturais, tais como a racialidade, o gênero, a orientação sexual e todos os elementos próprios das diferenças entre as pessoas.

Nesse sentido, era preciso estabelecer o combate à opressão de grupos semanticamente marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social. Segundo Deleuze e Quattari (1995), a Teoria Pós-crítica considerava que o currículo tradicional atuava como o legitimador dos *modus operandi* dos preconceitos que se estabelecem pela sociedade.

Assim, a sua função era a de se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que compreendesse nos costumes e práticas do *outro* uma relação de diversidade e respeito. Além do mais, em um viés pós-estruturalista, o Currículo passou a considerar a ideia de que não existe um conhecimento único e verdadeiro, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que transformam nos diferentes tempos e lugares.

Um currículo pós-crítico de acordo com Deleuze e Quattari (1995) pode ser lido como um mapa, nele é encontrado um conjunto de linhas dispersas, funcionando todas ao mesmo tempo, em velocidades variadas, é aberto, conectável, desmontável, composto de diferentes linhas, suscetível de receber modificações constantemente e as linhas são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos e por isso mesmo, são constitutivas do currículo-mapa.

Se o currículo-mapa é um sistema aberto, composto por linhas variadas, ele também compõe linhas, toma emprestado algumas, cria outras. O currículo-mapa é experimental, quer ligar multiplicidades, fazer conexões e composições, desterritorializar e reterritorializar (Deleuze e Guattari, 1995, p. 42).

Seguindo essa lógica, considera-se que a Teoria Pós-crítica do currículo defende o reconhecimento da pluralidade cultural e diversidade humana, elaborando uma concepção de currículo que dialoga com as categorias de identidade, alteridade e diferença.

Dessa maneira, a Teorias Pós-crítica problematiza o “progresso” cultural e a hegemonia de determinados grupos étnicos e econômicos (SILVA, 2010). Assim, o Currículo traz à tona a necessidade de formação humana integral em que seja possível o desenvolvimento da capacidade de olhar através do lugar social do outro, da capacidade de compreender e respeitar às diferenças étnicas, culturais, sexuais, etc.

Silva (2010) comenta que a Teoria Pós-crítica também são problematizadoras como a Teoria Crítica no que se refere aos processos, discutindo aspectos como as relações de poder materializadas na distinção social, econômica, étnica, cultural, de gênero e de sexualidade. Modificam e ampliam aquilo que vem sendo construído acerca do currículo ao longo dos anos, colocam como questão importante a discussão de que o poder não é algo dado e centralizado.

Com base nas discussões a Teoria Pós-crítica defende que o poder não é algo fixo em posse de determinado grupo, pessoa ou instituição. O poder é descentralizado e as formas de opressão se manifestam nas diversas microrrelações, de gênero, de trabalho, de lazer, de educação, de política, e etc.

O currículo também materializa essas formas de opressão, por isso sua problematização é fundamental à práxis pedagógica, pois revela o apagamento dos sujeitos historicamente marginalizados no processo educacional, tais como as pessoas com deficiências, negros, indígenas, dentre outros. A Teoria Pós-crítica problematiza o “progresso” cultural e a hegemonia de determinados grupos étnicos e econômicos (SILVA, 2010).

Diante da discussão apresentada, esta pesquisa é fundamentada na perspectiva crítica e tem, na Teoria Crítica do Currículo, a oportunidade de visualizar os movimentos da Educação do campo nas escolas de várzea. Essa categoria da educação traz um contexto embasado nos estudos filosóficos que interpretam sua existência, importância e representatividade na sociedade.

A Educação do campo para povos que vivem nestes locais de contexto rural,

segundo Frigotto (2010, p. 35), é também a “expressão das concepções políticas e que ao longo da história do currículo, foi ignorado os interesses dos povos do campo, promovendo uma educação com base na concepção de mundo urbanocêntrica”. Dessa forma, não é possível ter êxito no ensino, com modelos, conteúdos e com métodos pedagógicos que ignoram a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais dos modos de vida dos povos do campo.

Podemos, então, sintetizar a Educação do campo no contexto do movimento social como um movimento de cunho sociopolítico e, ao mesmo tempo de renovação pedagógica. Sociopolítico porque está engendrado na luta pela terra, por direitos, por educação, direcionado por sujeitos coletivos. Renovação pedagógica por ter como fundamento a construção de um projeto-pedagógico dos sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo.

Ao ignorar a totalidade da educação se atém à ideia de que a “importância do campo é menor que a dos centros urbanos e, portanto, a sua busca confronta, há um tempo, a perspectiva colonizadora, extensionista [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 36). A relação que a luta de classe tem com a educação do campo está na construção ideológica do currículo e da instituição escolar pública com características proletária e burguesa.

É perceptível a diferença do currículo dentro de uma escola burguesa e o currículo de uma escola proletária, pois as reflexões políticas e ideológicas subjazem essas indagações de que o correto seria se os currículos em si fossem iguais que não houvesse uma diferença construída a partir de uma luta de classes, por isso a crítica no currículo tradicional, à luta contra uma hegemonia dominante acontece bruscamente na construção de um currículo abrangente.

Essa luta acontece quando a formação crítica perpassa as barreiras da escola e, esse sujeito formado criticamente vai interferir buscando seus direitos perante a sociedade, na tentativa de diminuir as desigualdades promovidas pelo capitalismo dentro das lutas de classes numa visão contra a hegemonia. Nesse sentido, na perspectiva de Apple (2006) a educação tem que ser baseada no currículo crítico e não no currículo tradicionalista neutro.

É neste contexto que apresentamos a seguir a contextualização curricular do Ensino de Ciências, pois a população ribeirinha também necessita de um olhar aprofundado no currículo e quando pensado no Ensino de Ciências na escola ribeirinha grandes possibilidades são criadas a partir da integração e reconhecimento dos saberes locais que a população apresenta.

### **2.3 A contextualização curricular do Ensino de Ciências na escola ribeirinha**

Quando partimos da discussão de currículo do Ensino de Ciências direcionado a escola do campo da região de várzea ribeirinha é, possível visualizar os desafios ao lançar a Educação Científica neste contexto com base nas informações e ações vistas na contextualização curricular que são distantes da realidade dos mesmos, dessa forma levam pensar como trabalhar conceitos com as crianças deste local.

Essas crianças ribeirinhas fazem parte de uma realidade peculiar e necessitam de um ensino diferenciado, possibilitando o desenvolvimento crítico, igualitário e social do indivíduo em formação. Para Arroyo (2013), pensar uma reorientação curricular é necessário para incorporar novos questionamentos, outras vozes, vozes de sujeitos invisibilizados nos próprios territórios de vida.

Cujas vozes requerem compromissos com a transformação da escola do campo, essa transformação, segundo Caldart (2015), implica em entendimento prático do que se precisa fazer e de como será feito, trata-se de uma prática que não é realizada sem teoria, ou seja, é uma transformação pela práxis.

Isso é possível através do diálogo, pois é parte importante nas relações humanas por dar impulso à troca de experiências e de visão de mundo, que muitas vezes não é harmonioso e também marcado por conflito. Neste sentido, é fundamental a construção de propostas pedagógicas diferenciadas, dialógicas, construídas a partir do envolvimento de todos os que fazem parte da escola para que valorizem e reconheçam a diversidade sociocultural e socioterritorial Amazônica.

Na necessidade de ampliar o Conhecimento Científico, buscamos compreender as questões curriculares no Ensino de Ciências e seus desdobramentos na prática docente na escola ribeirinha, marcada pela singularidade do povo que vive nestes locais longínquos da cidade.

Nesse sentido, o debate em torno da recente política curricular homologada por meio da Portaria Normativa nº 1.570 em 2017 pelo Ministério da Educação (MEC) – a BNCC – aborda reflexões importantes a respeito dos direcionamentos em que o Ensino de Ciências, inserido na área das Ciências da Natureza, obteve a partir do complexo processo marcado pelas diversas tensões que culminou na aprovação do texto de Ciências na BNCC para a etapa do Ensino Fundamental.

Ao pensar nisso, recorreremos às palavras de Apple (2006, p.59), ao afirmar que “O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. É produto das

tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Nesse contexto, trazemos a BNCC, uma política curricular de caráter normativo que direciona a elaboração dos currículos ao longo de todas as etapas da Educação Básica brasileira, definindo o conjunto de aprendizagens consideradas como essenciais para a formação na atualidade, no entanto, precisa ser contextualizada a partir das diferentes realidades.

O Ensino de Ciências vivenciado em todo o Ensino Fundamental, a BNCC estabelece o “[...] compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências” (BRASIL, 2017, p.321).

Para compreender o processo da educação na região de várzea, e como é amparada faremos uma abordagem interpretativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define no Art. 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

A LDB/1996 traz em algumas de suas linhas mestras princípios à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, sendo um avanço para a Educação do campo. Após a LDB/1996, foi possível expandir os direitos assegurados por ela para outros públicos rurais, os de regiões de várzea.

Essas pessoas têm direito de serem vistas no Currículo, no calendário escolar, no projeto político pedagógico, no cotidiano escolar do local que vivem. A partir disso, criar metodologias que dialoguem com suas realidades, valorizando o espaço de vida e da diversidade do local, possibilitando a construção de currículo a partir dos saberes, da experiência, do modo de vida do lugar e das culturas amazônicas.

Dessa forma, significa dialogar com conhecimentos vivos, do trabalho, do meio ambiente, das vivências comunitárias, das organizações e mobilizações sociais, da linguagem, do protagonismo que ensina a pensar e a interrogar o que é apresentado

como homogêneo, legítimo, único e verdadeiro, ou seja, significa pensar a partir da diversidade.

Nesse viés, os currículos podem ser materializados em propostas pedagógicas que estabelecem diálogos entre saberes locais, mobilizadores da cultura, e saberes científicos, concebendo os conteúdos curriculares a partir dos sentidos de vida que estes terão para os sujeitos e para os processos democráticos e de justiça social (VASCONCELOS, 2021 p. 04.).

Refletir o Currículo de ciências voltado para as escolas de comunidades ribeirinhas de região de várzea possibilita uma visão diferenciada do que costumamos presenciar, estamos falando de pessoas com realidades, saberes, costumes e cultura diferente.

Na comunidade, as crianças, os adolescentes e os jovens aprendem a viver coletivamente, conhecem seus direitos e deveres e a consciência ambiental. A quebra desses direitos instiga a falta de reconhecimento, de suas culturas, de suas vivências nos territórios ribeirinhos.

Vivências que podem interagir com o Ensino de Ciências quando trabalhados nas escolas dessas comunidades possibilitando fazer ciências fora de laboratórios fechados como costumamos imaginar. Interagir com o espaço aberto que a escola do campo proporciona é possível com o direcionamento dos docentes, ao transformarem esse espaço em laboratório científico diferenciado.

Com um currículo do Ensino de Ciências que interaja com realidade ribeirinha da região de contexto Amazônico, abre um leque de possibilidades no aprendizado dos estudantes deste local, quando levado em consideração a diversidade de saberes que os estudantes trazem de suas vivências. Pois a ciência está presente nas maneiras de viver dos ribeirinhos, mas os estudantes não têm clareza sobre isso.

É neste processo que os docentes têm papel importante, mostrar para os estudantes maneiras que a Ciência faz presente na realidade dos mesmos. Para uma criança ribeirinha a melhor forma de aprender os conceitos científicos é quando ela pode comparar o seu conhecimento com o estudado em sala de aula fazendo ligações do que ela vive, envolvendo o Ensino de Ciências no seu cotidiano.

As comunidades ribeirinhas oferecem uma gama de saberes que precisam ser valorizados que podem ser objetos de estudo integrados ao Ensino de Ciências, trazendo a comunidade para dentro das escolas e das universidades, construindo um fazer pedagógico que seja muito prazeroso, ampliando os horizontes do conhecimento acadêmico, incorporando os saberes e culturas dessas comunidades.

Demo (2010) comenta que a reflexão e a ação sobre o meio natural físico e social possibilitam que a criança desde a infância possa fazer pesquisa, no observar, manusear, explorar, investigar e construir conhecimentos científicos bem antes de adentrar no meio acadêmico. Dessa maneira, o Ensino de Ciências pode tornar mais prazeroso com a interação entre docente e estudante.

O espaço físico também contribui para o bom desenvolvimento da prática pedagógica e nas escolas do campo há um vasto espaço para interagir e explorar as ciências, mas geralmente não é visto como espaço de aprendizagem. É notado que muitos docentes ainda estão ligados ao ensino reprodutivo, e não explora o espaço que é disponibilizado no contexto rural, dessa forma as aulas de ciências continua em uma perspectiva transmissiva, descontextualizada reforçando a neutralidade científica.

Caldart (2015) fala que considerar o contexto amazônico na região de várzea como ponto de discussão no ensinar ciências é dar suporte e possibilidades de aprendizagem aos estudantes do local e valorizar o ambiente em que vivem e o conhecimento prévio dos estudantes nas aulas de ciências traz abordagem científica contextualizada.

As crianças da região de várzea em território ribeirinho interagem com o mundo natural desde muito pequenas, o contato direto com plantas, animais, terra, água, proporciona a liberdade de aquisição de saberes passado de gerações, vivencias e tradições que constroem suas maneiras de se relacionar com o mundo social e natural.

Ao incluir esses conceitos na prática curricular valoriza o saber natural do estudante pela questão cultural do local, com isso alcançando a integridade do ensino. A partir disso, os estudantes têm a possibilidade de construir suas ideias com base nas experimentações relacionando com o assunto estudado em sala de aula.

Na lógica desta discussão traçada na Educação do campo visando o Ensino de Ciências na escola ribeirinha é perceptível à conexão existente entre moradores e natureza e são privilegiados por fazerem parte de um meio social amplo e rico de conhecimento.

Seguindo esse contexto que a seguir faremos abordagem sobre a Educação do campo vivenciada em comunidade ribeirinha na tentativa de ganhar espaço através de propostas curriculares integradoras que valorize e transforme o local em um lugar de representatividade, de descobertas, de valores culturais que estão presentes no percurso e vivencias do ribeirinho, ampliando suas visões de mundo.

## 2.4 Educação do campo: vivências e percurso para a comunidade ribeirinha

No território amazonense, existem as regiões de terras altas e baixas. As altas conhecidas como firmes, no período de cheias as águas não cobrem toda a superfície. A região de terras baixas, chamadas de várzea, é inundada, formando um cenário peculiar. O campo no Amazonas está ligado a terras firmes e várzea por ser o que define esse território como um todo.

Dentro desse território de contexto ribeirinho, existem várias escolas, mas nem todas têm em suas concepções e práticas os princípios da Educação do campo que em nosso contexto significa uma educação do campo, das águas e das florestas. Essas escolas ficam situadas próximas aos rios no caso das comunidades ribeirinhas. E neste contexto precisavam inserir os princípios da Educação do campo no contexto do ensino.

A Educação do campo é uma modalidade de ensino que tem como objetivo a educação de crianças, jovens e adultos que vivem no campo. Portanto, trata-se de uma política pública que possibilita o acesso ao direito à educação de milhares de pessoas que vivem fora do meio urbano e que precisam ter esse direito garantido nas mesmas proporções em que é garantido para a população urbana (RODRIGUES, 2017, p. 2).

A denominação Educação do campo não se define somente pela sua localização espacial geográfica, mas também pelos aspectos culturais como: costumes, valores, saberes que são diferentes do urbano e traz em seu contexto múltiplos significados que a denomina como única.

Esses aspectos são fundamentais na construção de uma educação integradora embasada nas especificidades do lugar que está em transformação constante.

A educação do campo tem o papel importante de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade. Essas ações podem ajudar na superação da visão tradicional do imaginário social e do campo como espaço atrasado e pouco desenvolvido (SANTOS 2017, p. 3).

Diante da colocação do autor, essa população faz parte de um meio social próprio e significativo, nesse meio estão os saberes passados de geração a geração. Saberes que podem contribuir para a educação quando integrado na prática pedagógica utilizando a troca de experiências em sala de aula com os estudantes, dessa maneira proporciona conhecimento para ambos facilitando o aprendizado e desempenho no processo educacional.

Esse local é constituído pelas várzeas com seus rios, lagos, furos e paranás, marcados pelos fenômenos das enchentes e das vazantes, das cheias e secas dos rios. A dinâmica deste apresenta desafios que refletem na vida dos povos ribeirinhos, na

vivência cotidiana, aprendem a respeitar e lidar com os fenômenos geográficos específicos do lugar (BENATTI, 2016).

Segundo Pinto (2015), esses desafios, trazidos pelos movimentos de cheia e vazante dos rios, revelam dilemas para a educação dos ribeirinhos. Ao encher, os rios alagam as escolas e todo o esforço para elaboração do calendário escolar fica comprometido, isso afeta a administração das aulas e os conteúdos não podem ser trabalhados na sua integralidade.

Ao secar, os rios revelam longos campos lamacentos dificultando a caminhada até a escola, os docentes e os estudantes percorrem longos trechos de terra com dificuldades. Com o tempo os docentes se adaptam e passam a entender como um dos desafios da Educação do campo de contexto da várzea.

Para os docentes efetivos, é comum passar por todos esses momentos, suas experiências ajudam novos docentes entenderem a dinâmica do lugar, manter o cuidado e vigilância é necessário, pois se tratando de floresta ficar em alerta é uma alternativa e obrigação.

As cheias, vazantes e secas dos rios são uma das principais marcas do viver a escola ribeirinha que se “inunda” de sentidos culturais e sociais materializados pelo cotidiano imbricado com a natureza, principalmente com o rio. Há outros desafios para quem experimenta a dinâmica de uma escola ribeirinha, um deles é a falta de reflexão sobre os processos culturais vividos no dia-a-dia que pouco se inseri no contexto do currículo dessas escolas.

As particularidades socioculturais vividas por estudantes e docentes não são vistas como algo importante a ser refletido e a escola por sua vez, se preocupa somente em transmitir os conhecimentos produzidos em outros contextos, sem diálogo com as experiências e vivências locais. No entanto, acreditamos que um dos problemas da educação na Amazônia é poder chegar até as crianças, aos cidadãos que estão neste território.

Segundo Vasconcelos e Albarado (2021), existem escolas distantes das pessoas e elas não têm acesso a essas escolas, há lugares em que as crianças precisam passar horas dentro de barcos para chegar a uma instituição escolar, correndo riscos de temporais durante a viagem, os barcos são pequenos e nesse percurso os cuidados são inteiramente do catraieiro e seu ajudante.

Diante desta realidade os ribeirinhos buscam ensino escolar para seus filhos apoiando e confiando nos serviços escolares, mesmo que os preocupem com os riscos

que fazem presente durante esse percurso. Essa situação dificulta o ensino aprendizagem escolar nessa região, pois a viagem por muito tempo no barco torna-se cansativa, assim aprendem lidar com a situação mediante vontade de estudar.

Por ser Amazônia, tem lugares que só é possível alcançar por meio do transporte aéreo. A procura por docentes para atuar nessas localidades distantes cresce, pois são poucos os que aceitam esse desafio, potencializando o custo de uma forma totalmente fora de qualquer parâmetro na educação brasileira (VASCONCELOS E ALBARADO, 2021).

São realidades que precisam ser consideradas como importantes e necessárias, muitas vezes os representantes políticos penalizam essas comunidades, porque colocam dificuldade nesse processo, e as políticas públicas não são aplicadas de acordo com as diversidades, deixando esses docentes tendo menos para fazer o mínimo.

O Poder público pode mudar este cenário com políticas direcionadas para o desenvolvimento dessa região, não nos modelos que foram desenvolvidos nacionalmente, mas dentro de uma perspectiva adequada à realidade ribeirinha. Os mesmos têm a questão da lógica da temporalidade, as cheias e secas dos rios, esses processos devem ser levados em consideração.

Uma educação que não valoriza as particularidades e o conjunto cultural aos modos de viver da população ribeirinha é uma educação que desvaloriza de certa forma os estudantes da comunidade. No que diz respeito à formação dos docentes, há algumas lacunas que precisam ser preenchidas com mais valorização e oportunidades para esses profissionais empenhados para contribuir com a Educação do campo de contexto ribeirinho.

Entender a formação docente leva nossa interpretação para a preparação destes profissionais na região Amazônica voltada para as escolas da região de várzea nas comunidades ribeirinhas. Região que geograficamente é extensa e torna a locomoção um desafio para alcançar as pessoas que necessitam de atendimento escolar.

Segundo Vasconcelos e Albarado (2021), a formação docente na região Amazônica é uma das dificuldades no local. Pois a maioria desses profissionais que atuam nas comunidades ribeirinhas de várzea, não possuem graduação no ensino superior. Um cenário que ainda é comum na Educação do campo de contexto ribeirinho amazônico, pela questão geográfica a falta de formação para os professores se faz presente com frequência.

O docente busca espaço de formação nos grandes centros para exercer sua profissão são poucos que valorizam o retorno para seus lugares de origem. Para as comunidades ribeirinhas, normalmente são direcionados os que não possuem graduação acadêmica, com curso incompleto ou ainda estudando.

E, pela necessidade de docente na escola, os gestores aceitam profissionais sem formação e que diante da situação podem atuar nos locais de contexto rural de várzea que não é aceitável por todos, pois o acesso nessa região é muito difícil. Durante o trabalho sentem dificuldade para desenvolver atividades pedagógicas e percebem a necessidade de formação.

Realidade presente nos contextos do campo na Amazônia há anos. Com o magistério, docentes tiveram a oportunidade de exercer suas profissões, mas a realidade educacional que temos atualmente exige qualificação desse profissional, uma forma de se adequar e manter-se atualizado nas mudanças que acontecem frequentemente.

É necessária a formação continuada para esses profissionais que almejam seguir ministrando aulas. A preparação dos docentes que atuam nas escolas de contexto do campo precisa ser diferenciada de maneira que possam visualizar entender as peculiaridades do local e através desta desenvolver prática educativa diferenciada de acordo com a realidade do local.

No entanto, para um ensino que agregue a busca da Educação do campo de contexto ribeirinho são necessárias para prática educativa desses profissionais, pois conhecendo a realidade deste público diferenciado é possível ter suporte para boa prática.

Neste sentido, a transformação nas ações educacionais voltadas para o contexto da várzea faz necessário para formar profissionais com visão ampla do fenômeno educativo, favorecendo a percepção das relações de poder e dos jogos de interesses presentes na sociedade capitalista, que produz as desigualdades para a manutenção dos seus privilégios.

A precariedade da busca de formação profissional dá-se em virtude de vários aspectos como geográfico, financeiro, político, pois as pessoas moram em uma região distante com pouco acesso a cidade e pouca renda. São docentes de vários lugares que buscam aperfeiçoamento. Para mudar esse cenário, é preciso além de investir na formação docente, também no bem-estar desse profissional, na melhoria salarial, nas condições de trabalho, material didático suficiente, espaço digno para os docentes e estudantes.

Docentes atuantes na região de várzea, muitos deles não recebem salários reconhecendo sua formação superior. Outros se esforçam para conseguir alcançar esse objetivo, muitas vezes usam seus pequenos recursos financeiros para investir na formação. Esses profissionais são considerados diferenciados, pois mesmos com as dificuldades e falta de apoio, estudam durante as férias nas universidades que disponibilizam formação nesse período.

Diante disso, a formação continuada amplia o entendimento pedagógico dentro da sala de aula, criam possibilidades e visões diferenciadas. O docente passa entender melhor a prática pedagógica, com segurança nas suas produções e dessa maneira contribui para a mudança na realidade vivida.

Portanto, a educação, a trajetória e a formação docente no contexto Amazônico são marcadas pela luta em busca de reconhecimento profissional, formação adequada, acesso às políticas públicas que garanta qualidade no processo educacional em qualquer lugar. Diante do que foi exposto neste item, precisamos reconhecer que a vida do docente de escola do campo de região de várzea no contexto Amazônico é cercada por múltiplos significados e desafios na prática, na formação e no percurso para as escolas ribeirinhas.

Durante este percurso de leituras foi possível entender a complexidade de fatores que envolvem e fundamentam a realidade educacional ribeirinha a partir de uma compreensão teórica e que o Ensino de Ciências é necessário na vida do estudante desde bem pequenos e necessita de um olhar mais aprofundado nas propostas curriculares que contemplem as peculiaridades locais onde estar inserido, seja em locais urbano ou de campo no contexto amazônico.

### CAPÍTULO III

## ENSINO DE CIÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO CURRICULAR EM UMA ESCOLA RURAL RIBEIRINHA EM TEFÉ-AMAZONAS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados evidenciando os resultados construídos ao longo das atividades em campo, através da análise do PPP da escola, da observação participante e entrevista semiestrutura com os sujeitos participantes dessa investigação. E nesse percurso tivemos como base os autores: Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009), Viga (2007), Bennatti (2011), Oliveira (2007), Freire (1996; 2011), Azevedo (2013), Freire (1997), Soares (2015), Santos (2003), Bachelard (1996), Silva (2011), Borges (2019), Matos (1996).

### 3.1 Leitura do campo da pesquisa a partir da observação participante

Neste item, apresentamos as características da escola trazendo pontos que visualizamos durante a construção de dados no local. A escola da comunidade é construída de madeira possui cinco salas de aula, a biblioteca está sendo também utilizada para atender os estudantes, uma sala para os professores, cozinha, secretaria e um depósito.

Havia outra sala que atendia os estudantes especiais, mas a estrutura estava correndo o risco de desmoronar e foi desmontada. A escola encontra-se deteriorada, paredes, janelas, piso e banheiros estão em condições precárias. Em vista disso adaptações foram feitas, percebi tabuas novas preenchendo espaços quebrados para melhorar a circulação dos funcionários e estudantes da escola.

A distribuição de energia no local está com falhas um morador próximo do local compartilha energia com a escola para dar suporte às necessidades da instituição. Ventiladores das salas de aula estão fracos outros não funcionam ficando difícil está no local, principalmente nos dias quentes.

Melhor alternativa para mudar essa realidade vivida pelos funcionários e estudantes, seria passar para a nova escola que encontra - se pronta e apta para receber funcionários e estudantes, mas diante da falta de informações sobre a possibilidade de inauguração da instituição permanece ativa a escola antiga. Na figura a seguir podemos perceber as duas escolas em seus lugares e tamanhos.

**Figura 14: Visualização das duas escolas do local de pesquisa**



**Fonte:** E.P Agência de Marketing e Publicidade – CNPJ: 40968626/0001-00. Tefé-AM (2023).

O imóvel em cor laranja que vemos na imagem a direita é a nova escola. Percebe-se que o tamanho em relação à escola antiga, é bem maior. É construída de alvenaria, têm mais espaços e salas maiores. A comunidade ainda não havia recebido uma escola nesse perfil, todas foram construídas em madeira e logo era deteriorada pelo tempo.

Algo em relação à nova escola que os moradores ficam insatisfeitos é pontuado nas falas de um morador do local que também foi presidente durante o planejamento apresentado pela prefeitura para construção do imóvel, assim diz:

*No tempo que eu era presidente teve um projeto da escola nova, aí o pessoal da SEMEEC vieram aqui fomos lá medimos a terra, limpamos a terra, limpamos toda a área. Foi passando o tempo aí botaram para fazer mesmo, agora tá pronta. Agora não sei por que não tem aula dentro, pronta tá, mas continuam na velhinha da frente, a velhinha da frente tá muito feia, mas tá valendo. Não sei o que esperam para passar lá pra dentro (MORADOR A, 2023).*

É perceptível, nas falas desse morador, a necessidade que os estudantes têm para estudarem na nova escola. Também percebemos a falta de informação sobre o motivo pelo qual impede a inauguração da nova escola tendo em vista que a instituição antiga está sem condições físicas para manter as aulas com segurança, tendo em vista o risco de desabamento.

Com isso, o que percebemos é o abandono e desinteresse dos representantes políticos para com a comunidade, o certo seria haver comunicação, esclarecimento, interesse e ação para a resolução da situação mediante a essa realidade que estudantes e profissionais da educação vivenciam no cotidiano escolar.

Os moradores, principalmente os que têm crianças estudando ficam insatisfeitos pela demora em entregar a escola pronta. Pois a obra foi finalizada, mas infelizmente

não foi entregue. Outro ponto em destaque é por ser pensada e estruturada nos modelos de construções em terras firmes. Percebemos nas falas do morador “A” que a escola não vai superar as inundações que acontecem todos os anos.

*Fizeram uma escola no nível da terra daqui da frente, quando aqui vai para o fundo lá também vai, a laje se fosse feito pelo menos com um metro de altura dava, mas não fizeram, dinheiro veio colocaram uma placa quando ela veio pra cá explicando como e quanto iam gastar, mas não aconteceu aí ficou do jeito que ta aí, ta bonita pode ver, mas só que é baixo [...] (MORADORA A, 2023).*

Não foi pensada considerando a especificidade do lugar, é o que notamos na expressão desse morador. Por se tratar da região de várzea, a estrutura segue a lógica de terras altas fugindo completamente da realidade do local. É um ponto negativo para a educação na comunidade, por ser construída em uma parte baixa da comunidade que inunda todos os anos no período de cheia do rio e não ser suspensa, seguindo as condições geográficas do local, será impossível seguir as aulas no período de cheia.

A planta dessa obra não foi pensada de acordo com as diferenças que existem na região, os responsáveis pela construção consideraram o mesmo modelo das demais regiões brasileiras. As explicações disponíveis aos moradores é que a obra pública segue ordens e padrões federais que não podem ser descumpridos, evidenciando a desconsideração com os sujeitos da região de várzea.

Esses registros partiram do primeiro momento da construção de dados da pesquisa em campo, onde podemos observar aos arredores da instituição o contexto onde está inserida, adentramos na escola e observamos o cotidiano dos estudantes e funcionários, isso nos deu suporte para visualizarmos os sujeitos envolvidos na pesquisa.

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa

Neste tópico, pontuamos a trajetória do desenvolvimento da pesquisa no local da construção dos dados com os sujeitos envolvidos na investigação. As entrevistas foram feitas na escola durante o intervalo do horário dos docentes, uma entrevista foi realizada na residência do profissional.

#### Quadro 3: Perfil dos sujeitos da pesquisa

GESTORA	Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UEA). Moradora da Comunidade e faz quatro anos de atuação na área de formação, um ano como professora e três como gestora.
PEDAGOGA	Graduada em Normal Superior (UEA). Moradora da comunidade e tem trinta e nove anos de profissão, já atuou na escola como gestora e atualmente atua como professora e Pedagoga. É uma das professoras antigas da comunidade.

PEDAGOGO	Graduado em Licenciatura em História (UEA), está atuando como pedagogo faz dois anos na região de contexto rural e mora na cidade Tefé.
DOCENTE A	Graduado em Licenciatura em Pedagogia (UEA) está atuando na área faz vinte e um anos, mora na cidade Tefé.
DOCENTE B	Graduado em Pedagogia (UEA), está atuando na área faz 13 anos. Mora na cidade Tefé.
MORADOR A	Agricultor e pescador, aposentado um dos moradores antigo da comunidade.
MORADOR B	Agricultora ribeirinha tem o ensino fundamental concluído e mora na comunidade desde criança.
MORADOR C	Agricultora ribeirinha tem o ensino médio concluído e mora na comunidade desde criança.
MORADOR D	Agricultor e marceneiro tem o ensino médio concluído e mora na comunidade desde criança.

**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Com o docente responsável pela turma do 1º e 4º ano e com a gestora, a entrevista foi realizada na área externa da escola, distante da agitação das crianças para não comprometer a audição das falas dos entrevistados, porém o rio estava próximo e ruídos de motor rabeta e barcos que passavam incomodavam, mas continuamos com o processo.

O docente da turma do 1º e 4º ano mora na cidade, trabalha em dois horários, matutino e vespertino como efetivo e contratado sendo um dos docentes antigos da escola e em nenhum momento demonstrou incomodo com a entrevista, era perceptível em suas atitudes a satisfação em está fazendo parte do processo.

A responsável pela escola é moradora da comunidade desde criança, foi aluna da primeira professora do local, casou-se com o filho dessa professora fez faculdade e agora tem essa grande responsabilidade de estar à frente da instituição que a acolheu desde criança. Em nenhum momento demonstrou desinteresse pela entrevista deixando-me a vontade para perguntar o que fosse necessário.

No outro momento de entrevista com um dos pedagogos estava chovendo muito, como a disponibilidade do profissional era mínima concordamos em gravar o áudio mesmo diante da situação. Fomos para a biblioteca e o barulho da chuva no telhado era forte exigindo uma conversa de alto tom para que pudéssemos ter boa audição na gravação.

A postura desse profissional era diferente, sério e de poucas palavras. Inicialmente não queria participar da entrevista, mas acabou aceitando em contribuir com a pesquisa. Mora na cidade sendo a primeira vez que trabalha na escola dessa

comunidade, firme e direto falou tudo o que era necessário de acordo com a sua visão e sem mais detalhes encerrou a entrevista desejando boa sorte na minha caminhada.

Dando continuidade nas entrevistas o próximo docente também mora na cidade, trabalha nessa escola há alguns anos e em nenhum momento demonstrou desinteresse na pesquisa. Gravamos a entrevista na secretaria da escola em um canto discreto da sala, o movimento de pessoas no local era constante, algumas pedindo informações ou procurando algo nos arquivos próximo de nós, mesmo diante dessa movimentação conseguimos realizar a entrevista.

Finalizamos esse momento com o profissional que tem duas funções na escola, este decidiu me receber em sua residência na comunidade em um final de semana. No aconchego de sua casa estava tranquila e concentrada, fomos para o melhor lugar segundo ela, sua cozinha. Iniciamos a entrevista com calma e tranquilidade e não houve interrupções. Esse profissional é um dos primeiros docente da escola, atualmente está como pedagogo no turno vespertino e docente no 3º ano turno matutino, também atuou como gestor nessa escola.

Em nenhum momento demonstrou desinteresse pela pesquisa. Mora na comunidade e há muito tempo faz parte do desenvolvimento educacional do local, acompanhou participou de muitas conquistas no lugar. Como morador sabe os limites e desafios proporcionado pelos movimentos das águas, e como docente visualiza e sente os impactos causados por esses movimentos no desenvolvimento educacional do local.

Todos os docentes entrevistados contribuíram para esse momento de escuta principalmente os que moram na comunidade, pois faz parte dos sujeitos que buscaram levar adiante seus estudos e retornar a comunidade para dar suporte à educação no local, interessante esse retorno porque passam montar um grupo de profissionais somente da comunidade.

Quanto aos pais e moradores que participaram da construção de dados dessa investigação foram atenciosos, receptíveis, demonstraram interesse em participar da entrevista, porém vergonhosos, mas no geral foram sucintos durante a entrevista.

O primeiro morador entrevistado foi o mais antigo da comunidade, trouxe pontos significativos para entendermos a dinâmica do local e da escola. Em nenhum momento demonstrou desinteresse pela pesquisa, fui bem acolhida em sua residência, o mesmo faz parte dos fundadores da comunidade e contribuiu no desenvolvimento do local de maneira importantíssima.

Alguns pais entrevistados moram em outra comunidade ao visitá-los fui bem recebida na simplicidade de suas casas. São pessoas humildes e trabalhadoras, antes da entrevista fiz esclarecimento sobre o processo, busquei explicar claramente em uma linguagem que pudessem compreender da melhor forma possível. Entenderam do que se tratava e demonstraram confiantes durante a entrevista, tudo fluiu bem e de maneira natural.

Em vista desse movimento, no item a seguir trataremos primeiramente as contribuições dos profissionais da educação que disponibilizaram suas concepções sobre Currículo escolar e Ensino de Ciências.

### 3.3 Concepções do currículo no Ensino de Ciências

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

Os sujeitos entrevistados para as questões abordadas nesse contexto foram: A gestora, pedagogos, docentes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental, assim apresentamos no quadro a seguir as concepções sobre Currículo escolar na visão dos profissionais da educação da Escola Rural Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro - Costa de Tefé.

#### Quadro 4: Concepções sobre currículo na visão dos profissionais da educação

PEDAGOGA	GESTORA
A minha compreensão de currículo é que não tem haver só com a uma relação de conteúdo, envolve também outras relações como professor aluno e o corpo docente da escola. Portanto o currículo pra mim traz grande contribuição na minha profissão.	Currículo pra mim é uma organização do conhecimento escolar e que não se dirige apenas a uma relação de conteúdos, mas tem haver com a construção social do conhecimento sistematizado em prol dessa construção e assim se efetivar.
DOCENTE A	DOCENTE B
Pra mim currículo é tipo um parceiro do que você vai fazer durante o ano, tem o PPP da escola e anda de mãos dadas, vai te nortear para trabalhar os conteúdos.	Entendo o currículo escolar como eixo que vai se trabalhar durante o ano e que a escola tem pouco a oferecer ao professor, mas o professor oferece para a escola suas opiniões do que o professor vai transcorrer durante o ano, mas a escola não tem o retorno que eu acho que deveria ter.

Fonte: GONÇALVES (2023)

Nesses relatos, verificamos que o olhar desses sujeitos sobre Currículo está ligado ao cotidiano escolar. A pedagoga tem a visão que o Currículo é algo mais

fundamentado e significativo na construção das relações sociais da escola e que agrega importância na sua profissão. Por sua vez a Gestora que exerce a função de administração da escola, tem a mesma visão de currículo da Pedagoga. Percebemos também essa ideia nas linhas mestras do PPP da escola.

A concepção de currículo, na história da educação, esteve ligada também à tecnologia e ao controle do processo pedagógico, entretanto, não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas que envolve também as relações que permeiam o cotidiano escolar (PPP, p. 15, 2022).

Em vista disso, segundo Moreira e Silva (2013) entendem que o Currículo não é fechado, ou seja, não é um campo sem movimento e nem uma égide de neutralidade, muito menos um curso a ser seguido e para Arroyo (2013), pode ser compreendido como um território, permeado por relações de força, o qual tem a função de nortear a produção do conhecimento.

Nesse contexto, pautamos a concepção do Docente “A” que entende Currículo como suporte para sua prática pedagógica tendo como aliado o PPP da escola e que ambos formam parceria para desenvolver os conteúdos das disciplinas escolares. Docente “B” ver o currículo como o ponto de partida para desenvolver os conteúdos durante o ano letivo, nesse ponto concorda com o Docente “A”, mas acredita que a escola não considera seus posicionamentos e que o professor acaba sendo o principal responsável em articular os conteúdos sem suporte da escola, dificultando sua atuação.

A partir do diálogo dos docentes e leitura do PPP, entendemos que o Currículo por si disponibiliza espaço para receber diferentes contribuições para fundamentar a prática pedagógica, porém o entrave para fluir essa linha de pensamento curricular está de certa forma na organização desse Currículo e na apresentação do mesmo aos docentes, levando para um conceito fechado sem considerar as realidades do sujeito e sem alternativas para desenvolver a prática pedagógica registrada na própria proposta curricular.

Essa visão de conceito fechado tende a desconsiderar as potencialidades do trabalho docente para a produção do conhecimento coincidindo na reprodução das questões pedagógicas que chegam às escolas (ARROYO, 2013). A proposta do Projeto Político Pedagógico direcionado as escolas de realidade ribeirinha disponibilizada pela Secretaria de Educação do Município, segundo relatos do profissional da educação responsável pelo setor pedagógico da escola é algo que chega pronto necessitando somente ser apresentado aos docentes.

*[...] só passamos as instruções que a secretaria manda e os professores só vão executar esse plano da própria SEMEEC [...], nas reuniões de*

*planejamento já trazem pronto e em nenhum momento levam em consideração as falas dos professores. Então vão passando informação para os professores que vão executar esse plano que é feito na SEMEEC (PEDAGOGO, 2023).*

Verifica-se que o professor diante da secretaria é visto como transmissor de conteúdo e ouvinte das propostas que diz respeito somente os objetivos definidos pela mesma. Assim, nestes termos conteúdo dado, meta quantitativa alcançada, porém o aprendizado fica com lacunas, falta a contextualização para um processo significativo no aprendizado.

Nos encontros pedagógicos, é perceptível a falta de entendimento por parte dos coordenadores da educação do campo de contexto da várzea sobre as realidades das comunidades. Suas propostas metodológicas em diversas vezes são inviáveis para a realidade dos professores desse contexto. Sobre isso os docentes não podem intervir, pois se impostos são vistos como implicantes nas propostas dos seus supervisores.

Essas estruturas levam os docentes seguir de certa forma, padrões de maneira naturalizada refletindo na produção do ensino e nas ações educativas na escola. Com isso, as ações docentes podem se caracterizar como um meio de fixar tendências dominantes para a produção de sujeitos conformados (BOURDIEU, 2004). Dessa maneira colabora para uma formação de estudantes menos críticos, que não problematizam o que está no seu entorno.

Seguimos ampliando o nosso olhar para também, compreender sobre o Ensino de Ciências, na visão dos profissionais da educação da escola.

#### **Quadro 5: Concepções sobre Ensino de Ciências na visão dos profissionais da educação**

<b>PEDAGOGA</b>	<b>DOCENTE A</b>
Pra mim o Ensino de Ciências é tudo que envolve a natureza.	Acredito que o Ensino de Ciências seja preparar para futuro, principalmente aqui para nós. A gente está numa região de várzea, isso ajuda preparar eles pra lidar no futuro com que temos aqui na região.
<b>GESTORA</b>	<b>DOCENTE B</b>
A disciplina de ciências é uma das mais importantes das disciplinas curriculares [...]. E o Ensino de Ciências é fundamental para despertar no aluno a curiosidade pela área da Ciência.	Compreendo Ensino de Ciências como algo que proporciona conhecimento, quanto mais você pesquisa mais adquire conhecimento.

**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Nos relatos do Docente “C”, percebemos que ver o Ensino de Ciências como algo direcionado somente a natureza, aos seres vivos. Uma visão que ainda se faz presente nas escolas onde ver a Ciência como algo relacionado à natureza, animais e onde habitam.

Nesse contexto, Blaszkó, Ujii e Carletto (2014, p. 152) afirmam que: “O Ensino de Ciências trata de conteúdos articulados com a realidade, com o meio ambiente, com o desenvolvimento do ser humano, com as transformações tecnológicas, dentre outros”. Ou seja, o Ensino de Ciências está no meio natural, físico e social não somente na natureza em si, mas também no que pode interferir nela.

Nas concepções do Docente “B”, o Ensino de Ciências é algo mais aprofundado e significativo na vida do estudante que lhe dará subsídios para desenvolver o aprendizado utilizando o que o lugar proporciona para adquirir conhecimento preparando para o futuro. Assim entendo que é possível um caminho a ser seguido para uma aprendizagem necessária no Ensino de Ciências.

Nesse aspecto, o Ensino de Ciências possibilita a produção de um conjunto de conhecimentos que consiste na leitura das questões que perpassam o meio social, além de fortalecer a relação homem/natureza, como parte de um mesmo contexto (CHASSOT, 2008).

A Gestora evidencia a disciplina de Ciências da natureza como umas das mais importantes e que o Ensino de Ciências é necessário na vida do estudante onde o mesmo tem a oportunidade de conhecer mais a fundo a área da Ciência. Entendemos em sua fala que os estudantes podem através desse Ensino ampliar seus horizontes. Algo que, através da visão do Docente “B”, pode ser possível, pois traz o conceito de Ensino de Ciências como oportunidade de conhecimento através da pesquisa nos levando a entender que valoriza as atividades investigativas em suas práticas, pois ao

utilizar atividades investigativa como ponto de partida para desenvolver a compreensão de conceitos é uma forma de levar o aluno a participar do seu processo de aprendizagem, sair de uma postura passiva e começar a perceber e a agir sobre o seu objeto de estudo, relacionando o objeto com acontecimentos e buscando as causas dessa relação, procurando, portanto, uma explicação causal para o resultado de suas ações e interações (AZEVEDO, 2006, p.22)

Buscando essa possibilidade de trabalhar a curiosidade do estudante por meio da investigação é para o autor uma forma de dar sentido ao ensino. Uma vez que o estudante, pensa levanta hipóteses, argumenta o problema e encontra possibilidades para a situação. Assim, o Ensino de Ciências se pauta no saber característico da construção humana e na importância para o desenvolvimento da autonomia do pensar a ação.

Dessa maneira possibilita a criança, desde cedo, observar, manusear, explorar, investigar construindo conhecimentos científicos. Assim, as práticas pedagógicas pensadas na realidade do estudante são grandes aliadas para o processo de

aprendizagem em Ensino de Ciências. Aquela Ciência que compreende que situa esse estudante no seu contexto social, cultural, econômico, político, que toma como laboratório vivo, a própria realidade do local.

Seguindo esse contexto, apresentamos a seguir o item que traz os relatos dos profissionais da educação sobre suas práticas pedagógicas no Ensino de Ciências.

### 3.4 A prática do Ensino de Ciências na escola M. N. S. P Socorro

Neste item, abordamos, além da prática pedagógica na escola, os relatos sobre as interferências das secas e cheias dos rios nas aulas do local na visão dos profissionais da educação e dos moradores da comunidade, para isso seguimos a pergunta: A realidade da várzea pode contribuir no conteúdo do Ensino de Ciências?

#### Quadro 6: A prática docente na disciplina de Ciências contextualizada com a realidade da várzea.

DOCENTE A	DOCENTE B	DOCENTE C
Sim, ainda mais quando você pode trabalhar [...] as plantas, porque já tem aqui e busco sempre na prática trabalhar o real da nossa região.	Com certeza, porque o professor que busca conhecimento ele vai aproveitar esse fenômeno da natureza, pesquisando sobre a seca, quais benefícios que a seca traz para os moradores, quais benefícios que as cheias trazem para os moradores, fazer o aluno pensar.	Sim, porque podemos aproveitar os fatores que envolvem essa realidade e transformar em conteúdo ou ligar com os conteúdos da disciplina e trazer para dentro da sala de aula algo que os alunos conhecem.

Fonte: GONÇALVES (2023)

Esses profissionais concordam que os fatores geográficos da várzea contribuem para o Ensino de Ciências. Docente “A” enfatiza a contribuição em uma lógica voltada para a natureza tomando o que o local proporciona como auxílio na prática do mesmo.

O Docente “B” traz uma lógica pautada na pesquisa, onde o mesmo vê possibilidade de conhecimento presente na realidade vivida do estudante agregando nas aulas da disciplina de ciências da natureza.

Nesse contexto, Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2009) destacam a necessidade de os estudantes desenvolverem um pensamento reflexivo, crítico e interrogativo, mediante as relações entre a sociedade, a Ciência e o Meio Ambiente, podendo promover a construção do conhecimento científico conforme as questões sociais e culturais dos sujeitos.

Docente “C” vê como um conteúdo que pode ser integrado a outros da disciplina de Ciências da natureza. Dessa forma agrega os saberes dos estudantes nos conteúdos proposto no plano de aula docente, pondo em prática um dos objetivos do PPP (2022) “Ampliar atividades que sensibilize e estimule o educando sobre suas relações consigo

mesmo e com o meio ambiente”. Entendemos que é impertinente um ensino que não busca problematizar as questões inerentes aos estudantes.

O papel do PPP não se limita a um conjunto de informações relativas a uma instituição escolar, é, sobretudo, um ato político, que vislumbra as peculiaridades e as necessidades da escola em um aspecto de autonomia e liberdade.

Para Veiga (2007), o Projeto Político Pedagógico é importantíssimo no âmbito educacional, pois, configura-se como uma construção coletiva e oriunda de uma comunidade escolar, a qual pensa na sua organização pedagógica, a partir das suas finalidades culturais.

As informações indicam que os professores são orientados seguir as regras curriculares, diante disso, acreditamos que a intenção em evidenciar o Ensino de Ciências na prática é significativa, mas a disponibilidade de tempo para a disciplina de Ciências da natureza não possibilita um aprendizado amplo, pois diante das observações participante os professores não evidenciam a disciplina, priorizam outras ditas mais “importantes” precisando de resultados imediatos.

O que configura – se em uma contradição, pois no discurso existe uma intenção, mas na prática as condições não possibilitam a sua realização. As intenções políticas no contexto pedagógico são evidentes, necessariamente não se trata somente da prática pedagógica, existem outros fatores que contribuem para criar lacunas no Ensino de Ciências, tornando a escola um campo de diálogos em um aspecto de constantes e diversas reflexões.

Considerando que a Educação é permeada por diferentes dinâmicas, dessa forma o PPP necessita ser atualizado constantemente frente às questões sociais que perpassam nos territórios, principalmente no ribeirão onde existe múltipla diversidade.

Dentre as diversidades estão os movimentos das águas sendo encarado como uns dos desafios para os docentes da região de várzea.

Os Rios da Amazônia estão sujeitos a um período de enchente, momento no qual a água transborda dos seus leitos e invade as áreas marginais, inundando-as em diferentes graus de intensidade. As áreas marginais inundadas, periodicamente pelas águas dos rios, lagos, igarapés, paranás e furos é que iremos denominar de terreno de várzea. A várzea é um fenômeno natural que sofre influência de fatores, hidrográficos, climáticos, edáficos e florísticos. Devido a esses fatores, e à variável de tempo de permanência de inundação em cada área, têm-se características ecológicas e de uso dos recursos naturais distintas para cada região da Amazônia (BENNATTI, p. 32 2011).

Durante a construção de dados, visualizamos o percurso diário enfrentado pelos docentes e, entendendo que as diversidades que estão vinculadas ao cotidiano dos sujeitos que estão envolvidos nesse território peculiar, tem significado construtivo na vida dos sujeitos que convivem e vivem do lugar.

Diante desse contexto, apresentamos, no quadro a seguir, as concepções dos funcionários da educação em relação aos desafios que o movimento das cheias e vazantes dos rios proporciona nas suas práticas pedagógicas, pergunta: O período de seca e cheia dos rios interfere nas aulas na escola?

**Quadro 7: Limite e desafios do cotidiano da escola na concepção dos professores**

DOCENTE A	DOCENTE B	DOCENTE C
Muito. A gente aqui tem dois calendários da cheia e da seca, conforme for a enchente agente adota da enchente conforme for a seca agente adota o da seca. Quando seca muito dificulta pros alunos da comunidade do Pirahal que fecha tudo e não dá pra chegar aqui e o professor também pra vir fica difícil e quando tá cheio é outra dificuldade porque alaga até a escola [...].	Sim, muito. Interfere porque [...] a escola da comunidade fica submersa as aulas paralisam e o professor tem que entregar apostilas nas casas que pra mim não é a mesma coisa, porque o aluno já tem dificuldade na sala de aula com o professor supervisionando imagina nas suas casas com as apostilas, pra mim isso é um problema muito grave na nossa realidade aqui na várzea.	Sim interfere, porque as crianças ficam sem aula e fica difícil de trazer as crianças pra escola. Devido à escola ser um polo, tem alunos de outras comunidades distantes.

Fonte: GONÇALVES (2023)

Podemos observar que todos concordam que os movimentos das águas interferem nas aulas. O Docente “A” pontua a liberdade que a escola tem em adaptar o calendário escolar de acordo com a realidade dos movimentos das águas, sendo algo necessário para o desenvolvimento da educação no local.

Pontua também a questão da distância que os estudantes podem enfrentar durante a seca, os paranás que dão acesso às outras comunidades são fechados pelas praias evitando o acesso das catraias e, no período da enchente inunda a escola ficando sem condições de ter aula no local. Docente “C” reforça a fala do Docente “A” ao pontuar que a seca interfere também na questão da distância que proporciona aos estudantes das outras comunidades.

O Docente “B” concorda com Docente “A” quando fala da questão da enchente inundar a escola e traz outra problemática para a aprendizagem dos estudantes durante as cheias, a entrega de apostilas, acredita que não contribui no aprendizado tornando uma ideia sem proveito e sim apenas para cumprir um cronograma da escola. O Pedagogo reforça essa problemática quando fala que

*[...] a subida das cheias dos rio... a escola nessa comunidade alaga e a aula para, mas os professores ficam enviando apostilado de 15 em 15 dias, mas não é bom. Por que não é bom? Porque o professor só faz entregar uma apostila para o aluno e volta daqui a 15 dias para pegar esse apostilado sem mesmo explicar as atividades. Então no meu caso a cheia interfere bastante na educação do aluno. Sobre a seca também interfere, por quê? Porque os alunos não têm como chegar à escola porque não tem seu veículo de transporte que é o catraieiro, então a escola adere ao calendário da seca nós entramos em 40 dias de férias então não tem aula durante 40 dias ou até mais, vai depender da natureza (PEGAGOGO, 2023).*

Visualizamos um cenário de luta constante em levar aprendizagem para essas crianças que vivem nessa região. Mesmo com a possibilidade de não atingir a meta desejada buscam amenizar o abandono escolar nos períodos de cheias dos rios. Nesse percurso podem vivenciar a troca de experiência onde passam entender mais a realidade cultural dos estudantes, pois

viver a cultura amazônica é confrontar-se com a diversidade, com diferentes condições de vida locais, de saberes, de valores, de práticas sociais e educativas, bem como de uma variedade de sujeitos [...] de diferentes matrizes étnicas e religiosas, com diversos valores e modos de vida, em interação com a biodiversidade, os ecossistemas aquáticos e terrestres da Amazônia (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Percebemos que nessa realidade esses profissionais da educação atuam fortemente, entendendo as peculiaridades do local e assim realizar as práticas pedagógicas de maneira que alcance o aprendizado da melhor forma possível.

A retomada das aulas depois da seca e enchente configura em mais trabalho para os docentes. A gestão da escola entra em acordo com a coordenação geral da educação do campo para adicionarem como dia letivo os sábados, assim cumprir horas e finalizar as aulas antes das datas comemorativas do final de ano.

Em vista disso, no quadro a seguir estão os relatos dos docentes sobre suas práticas no Ensino de Ciência com base em uma pergunta: Relate como você desenvolve sua prática nas aulas de ciências?

#### **Quadro 8: Relatos dos docentes sobre as práticas pedagógicas nas aulas de ciências**

DOCENTE A	DOCENTE B	DOCENTE C
[...] Olha, agente já tem aqui um ambiente correto pra trabalhar, então agente tem autonomia para escolher as atividades para os alunos, sempre trabalhei trazendo semente, essas coisas todas, folhas pra trabalhar em sala de aula.	Minhas aulas de ciências são bem dinâmicas [...] agente pesquisa muito, tiro os alunos da sala de aula para observar o rio aqui na frente da escola, falamos sobre o objetivo do rio sobre as arvores, as plantações, do processo de como nasce uma verdura, uma árvore. Meu processo de trabalho é dinâmico, extra - sala.	Na minha prática, procuro sempre trazer algo que eles têm familiaridade, nas aulas de ciências faço sempre ligação com que eles vivem aqui, a pesca, as plantações, os alimentos como o peixe, as frutas tudo que eu puder exemplificar com o que eles sabem eu faço.

Fonte: GONÇALVES (2023)

Sobre as práticas pedagógicas desses docentes, entendermos que de alguma forma interagem com as vivências dos estudantes, o lugar proporciona esse contato. Mas as atividades pontuadas transmitem algo superficial, apenas apresentação do meio onde estão. O olhar além do espaço onde vivem ainda precisa ser trabalhado, o professor tem autonomia para realizar práticas que levem os estudantes perceberem o quão significativo e grandioso é o lugar onde vivem.

Assim concordamos com Freire (1996; 2011) quando afirma que é necessário e imprescindível que o professor se aproprie dos princípios que norteiam a ação pedagógica em direção à autonomia, refletindo-se na capacidade de agir por si, de optar, de escolher, de tomar decisões e expor ideias com o outro, agindo sempre com responsabilidade.

Essa perspectiva freiriana é evidenciada pelo Docente “A” quando afirma em seu relato que a sua prática concentra-se na questão natureza e tem “autonomia para trabalhar qualquer atividade” relacionada e reconhece que o lugar já disponibiliza meios para integrar as aulas de Ciências aproveitando objetos da própria natureza.

A proposta de prática pedagógica que o Docente “B” traz é diferente, procura incentivar as atividades investigativas através da observação do local. Para embasar sua atitude em proporcionar esses momentos, trazemos a contribuição de Azevedo (2013) quando diz que as atividades investigativas são realizadas por um conjunto de ações e operações com objetivos próprios, onde a mesma torna-se um elemento mediador e organizador do processo de aprendizagem.

Criança aprende desde bem pequena e as atividades investigativas despertam o sentido de pesquisador nela através das suas curiosidades, assim “o professor deve ensinar, mas é preciso saber que ensinar não é transmitir conhecimento” (FREIRE, 1997, p. 79). Dessa maneira, relacionar os conteúdos escolares com o contexto sócio cultural da criança possibilita a troca de conhecimento.

O ensino por investigação torna-se estratégia fundamental na qual o docente pode diferenciar suas aulas, proporcionando subsídios para o estudante construir seu próprio conhecimento, tendo liberdade de expressar suas opiniões sobre o que envolve Ensino de Ciências.

Nos relatos do Docente “C” sobre sua prática, procura trazer os aspectos da natureza, saberes e da cultura do local, aliando os costumes dos seus estudantes a sua prática pedagógica, visão proposta em um dos objetivos do PPP da escola que diz “Valorizar a cultura e os saberes tradicionais que fazem parte do contexto social dos

alunos” (PPP, p. 17, 2022).

Assim, o importante e significativo nessa perspectiva é que a ação pedagógica dos docentes esteja em sintonia com as propostas da escola, que ambos, docentes e gestores se movimentem por um caminho educacional coerente e sintonizado com os anseios dos estudantes e da comunidade em que a escola se insere, considerando o contexto ribeirinho em que os sujeitos vivem e em que os professores exercem a docência.

Os docentes aqui apresentados através de seus depoimentos, podemos compreender de maneira geral que não se limitam, simplesmente, a aplicar programas pré-estabelecidos, numa perspectiva heterogênic, opressora e bancária, ao contrário, eles afirmam refletir sobre a realidade junto com os estudantes mesmo que seja de maneira menos aguçada.

Nesta mesma perspectiva no decorrer da construção de dados originados das diferentes fontes percebemos momentos que os estudantes e docentes estavam sob as sombras das árvores para continuar as atividades pedagógicas. Essa atitude foi tomada pelo fato dos dias estarem muito quentes, as salas não têm ventiladores ou ar - condicionados a opção é ficar do lado de fora da escola para amenizar o calor e continuar as aulas.

Nas figuras a seguir mostram os estudantes estudando ao ar livre, não significa ser um ponto negativo para o aprendizado deles, a meu ver é uma maneira diferente de passar as aulas quebrando a rotina em sala e torna-se prazeroso estudar diante da paisagem natural do lugar.

**Figuras 15: Estudantes em aula ao ar livre**



**Fonte:** Gonçalves (2023)

Percebemos essas ações dos docentes para minimizar a agonia do calor e seguir com as aulas. São meios que buscam para cumprir a carga horária com maior proveito, pois está na área aberta do lugar é agradável e contribui significativamente no desenvolvimento das aulas. Notei que alguns estudantes ficavam inquietos com os peixes agitados no rio, era época de cheia e os peixes neste período passam em grande quantidade nas margens.

Estando próximo ao rio, ficam animados com a presença dos peixes, deixando os docentes apreensivos em chamar a atenção para suas aulas. Os estudantes parecem não se incomodar com a rotina de calor, não fazem questão de ter ventiladores na sala, ficam na aula normalmente, mas era perceptível o quanto suavam. As turmas do 4º e 5º anos ficavam agitadas e agoniavam-se ainda mais e a concentração na aula era mínima.

Esses estudantes têm familiaridade com essa situação sendo comum para eles, portanto não reclamam apenas querem estudar e fazer suas obrigações escolares. Mesmo com os contratemplos no local, são assíduos gostam de estar na escola, no geral são tranquilos e muitos são parentes: irmãos e primos, colega da mesma comunidade, existe sempre laço afetivo entre eles.

E neste contexto, os projetos desenvolvidos na escola são fundamentais para manter o vínculo, escola, família e estudantes. O projeto de leitura é uma maneira de fornecer o contato com diversos livros, a escola tem uma biblioteca cheia de obras e estão disponíveis para todos da comunidade e para os estudantes. Percebemos que as crianças gostam de ler, todos os dias pegam livros e levam para casa, gostam de estar em contato com o livro.

Existe um dia específico para socializar o projeto, neste dia sempre trazem algo novo, uma obra criada pelos estudantes essa obra é escrita manualmente com desenhos, histórias contadas por moradores antigos da comunidade. Fazem entrevistas e a partir dela buscam descrever e montar o livro.

Na socialização brincadeiras são realizadas com todos da escola, momento único e significativo. A seguir alguns momentos da socialização do projeto de leitura.

**Figuras 16: Socialização de projetos de leitura**



Fonte: GONÇALVES (2023)

Os projetos de leitura fazem parte do plano de ação da escola estabelecido no Projeto Político Pedagógico que tem como objetivo principal:

Desenvolver dentro de um contexto interdisciplinar o conhecimento dos educandos, enfatizando os componentes curriculares, resgatando o civismo, valorizando a cultura e contribuindo para a conservação do meio ambiente, dando ênfase aos valores morais, visando à integração mais efetiva com a família e comunidade através das diversas atividades propostas e desenvolvidas pela instituição (PPP, 2022).

A escola proporciona esse momento aos estudantes para visualizarem diversas temáticas através dos livros. Um repertório diversificado é proporcionado para os estudantes e moradores da comunidade, os mais velhos participam da roda de conversas onde contam histórias de suas aventuras na caça e na pesca misturadas com lendas e mitos que aguçam a imaginação das crianças.

Nesse momento com as crianças observamos o contexto Amazônico sendo apresentado aos estudantes através da diversidade de contos e cantos que os moradores vivenciaram, nesses relatos estão envolvidos os rios, as matas, os animais, os fenômenos da natureza, histórias que encantam de maneira significativa quem busca conhecer essas especificidades encontradas nas comunidades ribeirinhas refletidas na instituição escolar através das práticas pedagógicas.

E nesse contexto abordando as dificuldades na área educacional das comunidades rurais, Soares (2015) faz uma reflexão sobre a prática docente, bem como os desafios encontrados no exercício da prática, se referindo às múltiplas especificidades de cada lugar e, assim, assegura:

Não há uma única identidade, e nem uma única Amazônia, mas identidades e Amazônias. Tal afirmativa pode ser justificada pelo fato de existirem diferentes modos de vida, diversidade, simbologias, e processos sociais com especificidades rurais múltiplas e complexos cenários de espaços e situações de vida. Há muitas práticas sociais comuns em contextos como estes, que são vinculados à interatividade dos sujeitos habitantes das águas, à vida imbricada com a terra, com a floresta, e até a forma como se relacionam com as áreas urbanas do lugar (SOARES, 2017, p 165)

O lugar de contexto amazônico proporciona de maneira natural desafios para quem nele habita e convive, é nesse contexto que no item a seguir traz concepções dos profissionais da educação sobre os elementos da realidade da várzea e suas contribuições nas práticas pedagógicas.

### 3.5 Contribuições dos elementos da realidade da região de várzea na concepção dos profissionais da educação

Neste item enfatizamos os elementos que formam o cenário do lugar onde esses profissionais da educação atuam e como eles contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nas aulas de Ciências. Para isso seguimos com uma pergunta: Como os elementos da realidade da escola de várzea podem contribuir no Ensino de Ciências?

#### Quadro 9: Concepções dos docentes sobre a realidade da várzea no Ensino de Ciências

DOCENTE A	PEDAGOGO	GESTORA
Contribui de maneira positiva. Quando o conteúdo é relacionado à nossa região fica mais fácil, já tem o material pronto, por exemplo se for trabalhar as cheias e a seca no conteúdo de ciências, o aluno já vive e convive com ela. Quando vêm provas externas, nessas provas nunca vem relacionada à nossa região, geralmente de outras regiões por isso atrapalha um pouco.	Contribui de maneira positiva quando usado a favor da aprendizagem.	Contribui de maneira positiva quando são levados para experimentar esse laboratório natural que temos a nossa volta, desde que o ensino proposto esteja ligado ao conteúdo que não esteja fugindo da realidade.
	DOCENTE B	DOCENTE C
	Contribui de maneira positiva. Vejo uma contribuição muito grande para os moradores e também para os alunos, porque os alunos da nossa escola também trabalham com os pais, eles aprendem muito e agente aprendi muito com a nossa realidade, gosto muito de trabalhar com nossa realidade pra depois conhecer outras realidades, procuro fazer eles pensarem além da sala de aula, sem memorização, procuro ser um mediador para novas descobertas nas aulas de ciências utilizando a nossa realidade como base.	Eles podem contribuir de maneira bem prática, desde que na prática eles possam interagir com o conhecimento do aluno, trazendo toda realidade dele através das aulas práticas.

Fonte: GONÇALVES (2023)

Os relatos dos sujeitos em relação às contribuições dos elementos que envolvem a região de contexto ribeirinho no Ensino de Ciências, no geral são de maneira positiva.

Docente “A” relata que pode contribuir de maneira positiva quando os conteúdos propostos são relacionados com a realidade da região, porque as cheias e vazantes fazem parte do convívio dos estudantes, o Pedagogo também concorda com o Docente “A” desde que esses elementos sejam ponte para o aprendizado.

Nas falas da Gestora a contribuição é positiva quando os estudantes são levados para experimentar o espaço que define como “laboratório natural” que o lugar proporciona e que esteja ligado ao conteúdo proposto sem fugir da realidade. O Docente “C” acredita que contribui de maneira prática ao integrar a realidade do estudante nas aulas práticas.

As concepções do Docente “B” traz visão mais ampla voltada também para os moradores, pois sabe que os estudantes ajudam seus pais e que durante os filhos não estarem na escola por causa da seca ou cheia dos rios, os pais passam ter ajuda dos filhos nos trabalhos do dia a dia, sendo algo positivo para os moradores no sentido de ter mais pessoas em busca de subsídios para o sustento da família.

Quando o Docente “B” fala “procuro fazer eles pensarem além da sala de aula, sem memorização, procuro ser um mediador para novas descobertas nas aulas de ciências utilizando a nossa realidade como base”, nos recorda o posicionamento de Santos (2003) ao comentar que cabe ao professor o papel de mediar o acesso às linguagens e significados produzidos, antes, no âmbito científico, cujas conceptualizações, dialogicamente articuladas com conhecimentos dos estudantes que precisam romper com o senso comum.

Neste mesmo sentido, Bachelard (1996) afirma que é preciso também romper a “primeira impressão”, permitindo que estudantes reinterpretem a luz das ciências as situações reais do cotidiano. Desse modo é imprescindível que os professores da área das Ciências da Natureza repensem os modos de ensino que contemplem apenas metodologias que priorizem a memorização, tendo em vista que os conteúdos ao serem expostos sem significados são esquecidos.

O docente precisa privilegiar metodologias que problematizem as vivências dos estudantes de modo a possibilitar a apropriação da linguagem científica, de forma a criar sentido aos significados conceituais. E a região de contexto ribeirinho de maneira natural proporciona um leque de possibilidades para o conhecimento científico mediante as realidades vividas pelos seus habitantes e que merecem ser entendida em vários olhares.

Os relatos dos moradores ribeirinhos que fizeram parte da construção de dados aqui apresentada, possibilita visualizar a realidade cotidiana dos mesmos e seus significados. Um momento de escuta dos sujeitos onde pude observar em suas falas que mesmo com as dificuldades vividas nos períodos de cheia e vazante sentem-se satisfeitos e felizes na simplicidade do lugar.

*Quando alaga é ruim, depois que tá seco já dá uma ajuda a mais pra gente, mas quando alaga acaba com tudo que agente tem. Atrapalha quando tá muito seco também, eles não vão estudar, por causa que fica muito longe e a catraia não chega até o porto das casas, e quando tá cheio também não tem aula para tudo porque a escola fica alagada e não tem como ter aula (MORADORA, 2023).*

O Morador “A” destaca que no período de cheia interfere tanto na plantação como nas aulas dos seus filhos. Nas cheias perdem suas plantações agregando a dificuldade financeira, pois é das plantações que tiram seus sustentos em parceria com a pesca, os filhos não podem estudar porque a escola fica inundada sendo impossível haver aula no local e, durante a seca o acesso à escola fica difícil impedindo as crianças terem o contato escolar.

*na cheia é ruim porque as coisinhas que agente planta acaba e na seca é bom por causa que dá pra agente plantar e colher, fica melhor e nas aulas das crianças interfere sim, de maneira difícil porque as crianças não pode ir pra escola (Morado B, 2023)*

Nas falas desse morador, percebemos que destaca duas situações onde a cheia é vista como um problema em relação as suas plantações e a seca como solução para o sustento da família, ou seja, o período de cheias acarreta mais dificuldades do que a seca tanto para as crianças que estudam quanto para os moradores. O ritmo da natureza é que determina as razões pelas quais se planta se colhe e se escolhem os espaços de uso e que esse modo de vida pode não ser compatível com o cotidiano dos demais grupos culturais (SILVA, 2011).

A questão da plantação que sofre com as cheias se destacam nas falas dos Moradores “A” e “B”, por ser o principal meio de sustento da família a preocupação com o plantio é evidente, algo que o Morador “C” também concorda com os demais, mas se preocupa também com os professores, sendo perceptível nas suas falas.

*Durante a seca e a enchente é muito difícil aqui pros professores dá aula para as crianças, na cheia a escola alaga e na seca fica longe pra chegar na escola e os professores sofrem e, principalmente os alunos de outras comunidades que estudam aqui. E pra gente é ruim também porque a gente fica sempre começando nossos plantios, dá até tristeza (MORADOR C, 2023).*

Percebemos na fala do Morador “C” o sentimento que a situação das cheias lhe proporciona ao falar “*E pra gente é ruim também porque a gente fica sempre começando nossos plantios, dá até tristeza*”. Nota-se o quão é importante para esses moradores suas plantações ao ponto de se sentirem tristes com a situação, mesmo cientes que faz parte do movimento natural dos rios da região de várzea que com o tempo vem mudando intensamente.

*[...] antigamente de 2004 pra trás, essa costa de Tefé aqui não alagava, daí pra cá todo ano só fica uma bolinha de terra, todo ano vai pro fundo e fica difícil, até para a aula porque a escola vai para o fundo é baixo ai fica assim, a várzea tem isso (MORADOR D, 2023)*

Este morador é antigo no local e acompanhou a criação da comunidade e da escola, portanto tem prioridade ao falar da realidade do local. Em suas falas fez uma observação importante em relação às mudanças no movimento das águas que o lugar apresentou durante morar na comunidade as cheias tornaram-se mais frequentes e as secas mais longas impactando todos os que vivem e convivem no local.

Para Borges (2009), essa proximidade com o movimento das águas é tão forte, que permite afirmar que a sua lógica espacial e cultural é orientada pelos fenômenos naturais. Assim entender a realidade ribeirinha através dos relatos dos moradores aproxima de maneira significativa a compreensão sobre o viver ribeirinho. Diante desse contexto buscamos entender o papel dos pais em relação à participação dos mesmos na escola.

Dessa forma, os relatos dos pais de estudantes do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental sobre suas participações nas atividades da escola com intuito de entender qual seu papel na vida escolar dos seus filhos.

*Algumas das vezes eu vou, outras vou não, dizer logo a verdade (risos) as vezes eu vou quando dá pra mim, quando mando o recado pros pais ir, eu vou e tem vezes que não vou não ver lá na escola, só de vez enquanto eu vou lá na escola saber sobre os meninos, fico mais tempo aqui trabalhando e sabendo que estão na escola, acho muito bom eles estudarem, ajudo nas atividades quando eu sei, mas tem coisas que não entendo aí fica difícil ajudar (MORADOR B, 2023).*

Podemos observar nas colocações do Morador “B” que não prioriza o acompanhamento aos filhos na escola, talvez não veja a necessidade de conversar com os docentes sobre os filhos na escola ou por não terem disponibilidade para realizar esse papel de pais presentes na vida escolar dos filhos. Outro ponto importante nas suas falas é sobre o fato de não conseguir ajudar as crianças em atividade escolares por não ter familiaridade com os conteúdos, pois muitos pais não são alfabetizados ou não concluíram os estudos.

O mesmo sentido, percebemos nas falas do Morador “C” tem mais de um filho estudando na escola e ao dizer “*as vezes eu acompanho as vezes não*”, remete a ideia a partir da nossa compreensão que não ver necessidade de visitar a escola e procurar saber sobre seus filhos. Atitude comum que pudemos observar durante o processo de coleta de informações na escola, somente em comemoração ao dia das mães que notamos a presença dos responsáveis e suas famílias.

Mesmo não sendo presente na escola é ciente que os filhos estão indo bem na escola demonstrando satisfação com o aprendizado dos filhos, percebemos isso em sua fala “*meus filhos estão tendo bons resultado sobre a educação lá na escola, não tenho queixa sobre isso*”. A satisfação em ver seus filhos evoluindo é importante para entendermos o papel da escola para essa população de contexto ribeirinho.

O Morador “D” que é pai de estudante traz também em suas falas ausência nas atividades propostas pela escola. Participa, mas não com frequência “*de vez em quando eu participo, nem todas às vezes, mas participo*” suas falas são bem diretas em relação a isso, mas também deixa a disponibilidade se caso precisarem de sua ajuda como morador “*mas quando precisam de mim eu to lá sempre estou disponível para a escola se precisar*” (MORADOR C, 2023).

A mesma disponibilidade em auxiliar a escola, vemos nas falas deste morador:

*Tudo que der no meu alcance eu participo, tudo que precisam de mim que der no meu alcance to aí. vou lá quando tem algum evento lá que vem convite vou lá, em dia de eventos estou lá. Participo do projeto vagalume, sempre estou lá com eles, fizeram até um livro sobre mim eu achei legal demais o livro (MORADOR A, 2023).*

Este morador é um ícone na comunidade, pois o mesmo acompanhou e ajudou na evolução do local sua presença nos eventos da comunidade e da escola é prioridade e pelas falas dele mostra que tem disponibilidade para contribuir nas atividades que a escola disponibiliza.

Diante desses relatos podemos entender que os pais e mães de estudantes acreditam que não há necessidade de interesse no acompanhamento dos seus filhos no cotidiano escolar, tendo a convicção de que sua presença é necessariamente ativa diante de um chamado da instituição.

Sabemos que esses moradores trabalham em tempo integral na agricultura e na pesca, assim o tempo fica limitado para fazer visitas na escola para saberem como os filhos estão desenvolvendo o aprendizado escolar, a prioridade está em manter a família alimentada e com saúde.

Assim como outras comunidades ribeirinhas, esta questão também é identificada pela cultura, vivências dos sujeitos do local. Em meios às mudanças de cenário devido às cheias e vazantes dos rios, esses sujeitos lidam também com as sensações que esses movimentos proporcionam em cada época, momentos felizes marcados pela fartura alimentar, momentos de tristezas diante da falta de produtos para sustentar suas famílias.

Dentre essas vivências a agricultura e a pesca prevalece sendo o principal meio de sustento familiar, é perceptível a felicidade e contentamento na face dos agricultores ao ver seus produtos maduros e prontos para consumo e comércio. Na figura a seguir, podemos visualizar a satisfação da agricultora com seus produtos.

**Figuras 17: Agricultora com seus produtos agrícolas**



**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Essa agricultora que vamos chamá-la de “Maria” mora na comunidade há mais de quarenta anos, sempre trabalhou na agricultura, junto com seu esposo pescador criaram seus quatro filhos e todos concluíram o ensino médio, para ela foi difícil porque *“meus filhos tiveram que estudar na cidade e não tinha transporte como agora tem, na época que eles estudavam atravessavam o lago de Tefé a remo para chegar à cidade e estudar”* (MARIA, 2023).

Durante conversar com dona Maria era perceptível o sentimento de dever cumprido como mãe que batalhou, cuidou, apoiou, incentivou e viu que tudo que fez em prol da educação dos seus filhos rendeu bons resultados. Relatos assim carregam

significado na vida dessas pessoas simples que veem na educação uma oportunidade de crescer e ter escolhas.

Atualmente, as crianças, quando adultas, podem escolher viver na própria comunidade e seguir a tradição dos seus pais ou não. O lugar em si é encantador pelas belezas naturais há abundância em frutos, peixes e a comunidade disponibiliza isso. Vemos na figura a seguir a agricultora Maria preparando vinho de Bacaba da maneira tradicional. A Bacaba é um fruto parecido com o açaí, o vinho tem gosto adocicado com aparência clara, um alimento comum na comunidade.

**Figura 18: Agricultora preparando vinho de Bacaba**



**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Esses momentos fazem parte do cotidiano da população ribeirinha dessa comunidade que podemos observar durante a construção dos dados. Está em contato direto com esses sujeitos e vivenciar esses momentos com eles engrandece o conhecimento sobre a realidade na comunidade.

Outro ponto significativo para os sujeitos dessa comunidade é a produção da farinha que, com a chegada das cheias, movimenta a produção desse produto, pois a farinha neste momento é uma alternativa promissora para adquirir bons lucros por ser um produto necessário, tradicional e muito procurado pela população.

Um produto amado pela população e necessária para o consumo, sendo transportada para outros municípios e capital Manaus, a falta de outros produtos agrícolas também afetam a economia do lugar, pois grande parte destes produtos que abastece a feira do município vem dos agricultores ribeirinhos.

Em um dos momentos de visita na comunidade, deparei com uma moradora trabalhando na colheita de mandioca, curiosamente me aproximei e perguntei se podia registrar seu trabalho, alegremente deu permissão.

Conversamos enquanto trabalhava sobre sua rotina na roça e o que significava para ela. No dia de preparação da farinha estava presente para acompanhar seu trabalho.

### **Figuras 19: Um pouco da produção de farinha de mandioca**



**Fonte:** GONÇALVES (2023)

Percebemos que se trata de trabalho braçal e a rotina dos agricultores começa bem cedo, tomam café, colocam a camisa de manga longa, calças compridas, chapéus e calçam suas botas. Pegam seus terçados, enxada, todos bem afiados e dirigem-se a roça para mais um dia de trabalho agrícola, fazem plantações de milho, mandioca, macaxeira, verduras, legumes e outros produtos, todos importante para o sustendo das suas famílias.

Essa senhora de apelido “Calá” faz farinha desde os 12 anos de idade com sua mãe e seus irmãos. Sabe todo o processo tradicional que dá origem a farinha de mandioca, começando da plantação até o produto pronto para consumo.

*Estou nessa vida de agricultora desde criança, também aprendi tecer peneira, eu não gasto dinheiro comprando peneira para peneirar farinha, as pessoas fazem comprar de mim, eles encomendam e eu faço, criei meus filhos sempre trabalhando na roça, estudaram e não faltava nada, agora sou aposentada, mas ainda trabalho na roça. Tenho força, coragem então trabalho porque gosto de comer aquela farinha torradinha e também foi o que aprendi fazer (Dona Calá, 2023).*

É significativo na sua vida DE Dona Calá agricultura, por ser o principal meio de sustento que teve no decorrer da vida e lhe proporcionou condições financeiras com a venda do produto e assim teve subsídios para manter seus filhos na escola, suprindo as outras necessidades como vestimenta, calçados e lazer para a família. Em outra parte do seu depoimento dá detalhes sobre sua rotina para estudar quando criança.

*Ah! Naquela época não era como hoje em dia que tem aula quase em todos os lugares daqui, naquele tempo para ir pra escola tinha que primeiro ajudar a roçar o roçado, descascar mandioca deixar tudo pronto só assim a mamãe deixava agente ir pra aula. Eu e meus irmãos gostava de ir pra escola era uma animação, mas quando era dia de arrancar mandioca e fazer farinha não ia pra escola que primeiro tinha que terminar de fazer farinha, isso demorava até três dias porque era muita roça que agente fazia, perdia aula direto. Nós já era grandinho meu irmão mais velho já era rapaz, nós morava nas ilhas, quando fomo para a comunidade agente já era grandinho e queria muito estudar, mas tinha isso quando não a professora ia embora e deixava nós sem aula, de todo jeito era ruim pra gente (Dona Calá, 2023).*

Essa mulher é um exemplo e sobrevivente de uma época em que o estudo não era prioridade, ao falar “foi o que aprendi fazer” notamos que houve a falta de outras oportunidades na sua vida. Antigamente os filhos eram destinados somente ao trabalho para ajudar seus pais e em muitas comunidades rurais o estudo era bem precário.

Segundo Matos (1996) o professor daquela época era considerado um morador da comunidade, cuja formação não havia sido concluída, hoje conhecida como Ensino Fundamental I, as residências localizavam-se na sede da comunidade e muitos abandonavam o lugar por não se adaptarem.

Sem suportar os limites do lugar, saíam, deixando as crianças sem a oportunidade de aprender a ler, muitas pessoas da mesma realidade da época de dona “Calá” assim como ela não sabem ler ou escrever, pois são provas daquela realidade. São detalhes das vivências que construíram o legado e história do povo que vive nas margens dos rios amazônicos.

Pessoas que priorizam o bem das suas famílias, tudo que fazem é em prol do sustento dos filhos. O ribeirinho almeja reconhecimento, cuidado, respeito, valorização, pois tudo o que precisam para sua alimentação e bem-estar são capazes de produzir no próprio local, mesmos com as dificuldades.

Os agricultores produzem pouco no período de cheias dos rios, pois esperam da produção de verduras em canteiros que depende da quantidade construída. Os canteiros não são suficientes para grande colheita de verduras, o pouco que produzem, conciliando com a pescaria conseguem manter o sustento de suas famílias.

No cenário construído pela vazante, estão os períodos de grandes quantidades de peixes pequenos que sobem os rios, mas esses peixes não são comercializados com preço adequado que supra as necessidades das famílias. Assim os pescadores iniciam jornadas necessárias de dias em busca dos peixes nos lagos enquanto suas famílias cultivam a terra, dando início a mais um ciclo.

Todo ribeirinho necessita ser agricultor e pescador, algo confirmado pelo Morador “A” *“Todo tempo pescava, pesquei, porque o agricultor planta e pesca, são duas profissões que é igual, essas duas profissões faz parte uma da outra”*. Percebemos que adaptação no local é necessária com um único objetivo, a sobrevivência.

São movimentos que os aspectos geográficos proporcionam e fazem os moradores ribeirinhos se adequarem em prol do seu sustento. O viver ribeirinho tem o lado satisfatório, poder desfrutar do trabalho em equipe, das belezas naturais, da diversidade e qualidade dos peixes, além da tranquilidade que o lugar proporciona

**Figura 20: Pescador e sua esposa voltando da pesca**



Fonte: GONÇALVES (2023)

Momento como esse é comum na comunidade e percebemos na figura que está no período de cheias, como pontuamos anteriormente nesse período os agricultores passam ajudar os pescadores e a família dedica mais tempo na pescaria. Nesse dia esse casal pescou alguns pacus, sardinhas e aracus, quantidade suficiente para sua família.

Assim levam suas vidas entre rios, terras e florestas, a simplicidade de viver nesse lugar proporciona a paz, liberdade, tranquilidade, onde o trabalho começa cedo, antes do sol surgir, as crianças ajudam seus pais na roça e não são repreendidas por isso, entendem desde pequenas que precisam trabalhar para o seu sustento, uma lição de vida passada de geração.

Diante de exposto, buscamos trazer um diálogo onde é possível interagir com as vivências ribeirinhas, percursos para a educação na várzea e seus desafios, entender esses movimentos no ensino e aprendizagem da criança ribeirinha e como são apresentadas nos aspectos curriculares do Ensino de Ciências.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A presente dissertação apresenta a pesquisa intitulada o Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-AM realizada com professores, pedagogos, pais de alunos e morador antigo da comunidade.

No processo da pesquisa a aproximação com os professores, estudantes e moradores da comunidade possibilitou alcançar os objetivos deste estudo. Neste movimento identificamos os saberes dos professores voltados para suas atuações pedagógicas na escola, a convivência com os alunos e a comunidade, como lidam com os desafios da enchente e vazante.

Na primeira categoria de análise sobre a concepção do Ensino de Ciências levantada pela entrevista, observação e documento foi possível identificarmos o reconhecimento da importância do ensino, porém não aprofundam o entendimento sobre o processo de ensino na rotina escolar dos estudantes em seus aspectos teórico/metodológico. Outro fator importante perceptível é a ausência de cursos de aperfeiçoamento, pois nenhum professor tem a formação na área do Ensino de Ciências, destacam-se outras temáticas, principalmente na área de alfabetização e ensino da matemática nos anos iniciais.

Sobre as concepções de currículo no Ensino de Ciências foi possível constatar o entendimento do Currículo como um documento norteador, sem destacar que o mesmo se constrói no cotidiano nas relações sociais, políticas e pedagógicas. Ocorre a ausência de um Currículo contextualizado que agregue as questões culturais na qualidade do Ensino de Ciências às crianças ribeirinhas, que respeite o lugar e as vivências das mesmas.

Neste contexto, expressa um ensino distante dos saberes do local, sem um significado na relação conteúdos e vida. É necessário entender o espaço como um campo de descobertas científicas é possibilitar envolvimento com o visto e o vivido na fauna e flora e como os sujeitos atuam diante das diversidades locais da natureza e dos sujeitos que dela vivem.

Os professores procuram envolver os saberes dos alunos, embora ocorra de forma superficial. Podemos contatar neste processo a demanda e exigências para cumprir os diversos conteúdos de disciplinas específicas, considerada mais importantes é colocado como prioridades, distanciando o Ensino de ciências da aprendizagem do estudante, com poucas aulas de Ciência da natureza as dificuldades do professor em articular os conteúdos com a realidade do local. Esses elementos evidenciam a ausência de compreensão do professor sobre o Ensino de Ciências.

Quanto aos elementos da realidade da região de várzea na concepção dos profissionais da educação com base nas entrevistas semiestruturada, agregam a várzea e cheia como ponto de partida para a aprendizagem e superações de desafios, pois contribui de maneira positiva no aprendizado do aluno quando essa realidade é posta nas práticas pedagógicas, também são importantes no cotidiano dos moradores, ambos os momentos proporcionam suportes para a sobrevivência dos sujeitos da comunidade.

Esses elementos são vistas como um dos obstáculos da educação na várzea, no entanto, representam a identidade deste território. O movimento das águas comprometem as aulas e o trajeto dos docentes e estudantes, em vista disso a proposta de um currículo integrado a esses fatores, bem como ao que representam para a população ribeirinha, abriria um leque de possibilidades para docentes e estudantes.

Neste sentido destacamos a questão de base que é a ausência de políticas públicas que garantam uma infraestrutura adequada para a comunidade local lidar com a realidade geográfica da região leva ao sentimento de insatisfação dos comunitários, pois se faz necessário à parceria entre comunidade e representantes políticos, moradores e docentes sentem-se abandonados pelo poder público, acreditam que deveriam olhar para o local com frequência, interesse e compromisso.

O trajeto escola/cidade para os professores significa resistência, determinação, coragem, palavras que durante a observação participante era frequentemente pontuada por esses profissionais, pois essa região naturalmente proporciona isso e mesmo quem tem familiaridade com o local sente o impacto desafiador do lugar.

Diante desses aspectos podemos a partir da análise dos dados constatar que a proposta curricular do Ensino de Ciências na escola Rural Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-Costa de Tefé-AM não é pensado de acordo com as peculiaridades do local o que não facilita o caminhar da prática pedagógica, pois estar desconexo da realidade dos estudantes ribeirinho, conteúdos distantes criando uma visão de Ciência superficial quando direcionado aos aspectos da natureza sem contextualização do cotidiano do estudante.

O lugar expressa uma necessidade de aproximação à sala de aula de modo que suas realidades vinculadas às águas e florestas sejam vistas na prática pedagógica, reconhecidas pelos representantes políticos para que possam receber suportes para melhores condições de vida, dar prioridade à educação do local com materiais didáticos, espaço adequado, a entrega da nova escola resolveria parte dos problemas enfrentados no cotidiano escolar dos professores e alunos.

As crianças aprendem com os mais velhos vários saberes tradicionais que são transmitidos como: a arte da pescaria, agricultura, artesanatos, plantas medicinais, os benefícios e desafios das cheias e secas dos rios e como lidar diante desse período. São saberes que fazem parte da vida desses sujeitos e que estão sendo esquecidos e quando pensados como possibilidade de aprendizado do Ensino de Ciências na escola, permitem uma aprendizagem mais coerente e conexa aos significados dentro desse laboratório natural que fazem parte.

Portanto, os resultados da pesquisa direcionam o conhecimento que nos possibilita destacar que a condução do ensino de ciências tem ficado distante dos saberes culturais da comunidade evidenciando a necessidade da prática pedagógica interdisciplinar. Dessa forma desconhecem a concepção teórico/prática do ensino de ciências e restringem seu olhar aos aspectos da natureza, não suficiente para acontecer o Ensino de Ciências. Fica evidenciado a necessidade da interdisciplinaridade na atuação desses profissionais, dessa forma um leque de possibilidades de aprendizado seria possível, no entanto a ausência de uma formação específica aos professores que atuam nestas localidades demonstram a necessidade de um maior comprometimento do poder público na formação de professores.

## REFERENCIAS

- APPLE, M.W. **Ideologia e Currículo**.3.Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Currículo Território em disputa – 5. Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, Maria Cristina P. Stella de. Ensino por Investigação: problematizando as atividades em sala de aula. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.) **Ensino de Ciências - Unindo a Pesquisa e a Prática**. São Paulo: Thomson, 2006.
- BARBOSA, Silas da Silva. O festejo do Divino como manifestação cultural e religiosa na comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. UEA-2017.
- BACHELARD. G. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BENATTI, José Helder. Várzeas e as populações tradicionais: A tentativa de implementar políticas públicas em uma região ecologicamente instável. In: **A função social do Patrimônio da União na Amazônia**, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br>. Acesso em 16 de agosto de 2023.
- BORGES, A. C. S. **Nas margens da História: Meio ambiente e ruralidade em comunidades ribeirinhas“ no Pantanal Norte (1870-1930)**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Brasiliense. São Paulo. 2004.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 21/09/2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.com.br/ccivil\\_03/constituicao/contituicaocompilado.htm](https://www.planalto.gov.com.br/ccivil_03/constituicao/contituicaocompilado.htm).
- BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares; CARLETTO, Márcia Regina. **Ensino de ciências na primeira infância**: aspectos a considerar e elementos para a ação pedagógica. In: UJIIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. Educação, infância e formação: vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014, p. 151-168.
- CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola**. In: STEDILE, Miguel Enrique; DAROS, Diana (orgs.). Caminhos para transformação da Escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escola do campo. 1ª. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CACHAPUZ, A. F., PRAIA, J. e JORGE, M. **Ciência, Educação em Ciência e Ensino de Ciências** (Temas de Investigação, 26), Ministério da Educação, Lisboa, 2002.
- COSTA, Lucinete Gadelha da. **A educação do campo: uma experiência na formação do (a) educador (a) no estado do Amazonas**/Lucinete Gadelha da Costa.—João Pessoa: [s.n], 2012.
- CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 8. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018. (Coleção Educação em ciências).
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2018.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia*. V.1, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995; Id. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2010.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTT, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 3ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. SP: Paz e Terra, 1997.
- GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) *et al. Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 67-80.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. 10ª Edição. Petrópolis- Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 2008.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. (Orgs). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.]. São Paulo: E.P.U, 2012.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte**, v. 3, n. 1, p. 45-61, jun. 2001.
- MATOS, G.C.G. *Atividades corporais: uma estratégia de adaptação biocultural numa comunidade rural do Amazonas*. 1996. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. [ [Links](#) ].
- MELLO, Octviano. **Topônimos amazonenses. Nomes das cidades amazonenses, sua origem e significação**. Editora: Sérgio Cardoso, Manaus/AM, 1967.
- MINAYO, M. C. S. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. pp. 19-51.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 30ª Reunião Anual, 2007, Caxambu. *Anais Caxambu*, 2007.  
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3039-Int.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto. 2023.
- PINTO, Fabiana de Freitas **Educação indígena e educação ribeirinha: singularidades e diferenças, desafios e aprendizagens no contexto Amazônico**. ISSN: 2176-1396/2015. Pg. 24215-24224.  
Disponível em: <https://www.educere.pucpr.br/publicações/2015>.

- MOREIRA, Antônio Flávio Moreira, Tomaz Tadeu. Currículo, cultura e sociedade. 12. Ed. São Paulo. 2013.
- SILVA SOUZA, Dayana Viviany. *Currículo e saberes culturais dos discentes ribeirinhos do curso de pedagogia das águas de Abaetetuba-Pará*. Dissertação de Mestrado. UFPA, 2011.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SAGGIOMO, Thaís Gonçalves. **Desafios na realidade educativa do campo: uma abordagem de encontros e desencontros nas escolas do campo/** Thaís Gonçalves Saggiomo/IX ANPED 2012. Disponível em: <https://www.ucs.br/anped-sul/2012>.
- SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias** v. 18 n. 51, ano: 2017 Páginas 210-223, (Out./Dez.).
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 3. ed. 2010.
- SOUSA, A. C. G. de. **Síntese da história de Tefé. Tefé e sua história**. Publicação editada com a colaboração dos professores Luiz Antônio da Cunha e Claudemir Queiroz, 1989.
- SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: **Propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- SOUZA, José Camilo Ramos. Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: Entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. 2013. 245f. Tese. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2014.
- SOARES, Maria das Graças Pereira et al. **Ser professor na escola ribeirinha: Reflexão sobre o trabalho docente na comunidade de São José, Paraná do Espírito Santo, Parintins-Am**. Anais VII FIPED. Campina Grande: Realize Editora, 2015.
- VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da **Costa. Identidade cultural ribeirinha e práticas pedagógicas**. Jundiaí, SP: PACO Editorial, 2016.
- VASCONCELOS, M. E. O.; ALBARADO, E. C. Currículo e saberes dos territórios de várzea e terra firme nas amazônias. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. ISSN1983-1579.
- VASCONCELLOS, Georgina Terezinha Brito de. **Educação Básica Ribeirinha: um estudo etnográfico na região amazônica**. 2017. 179f. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 2017.
- YOUNG, M. **A superação da crise em Estudos Curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento**. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (Orgs.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-27.
- VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 23ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

## APÊNDICE

## APÊNDICE A: Roteiro da Entrevista



### ROTEIRO DA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
 ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS  
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

**Título do Projeto:** O ensino de ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas.

**Pesquisadora responsável:** Deuziane Nogueira Gonçalves

**Orientadora:** Dra. Lucinete Gadelha da Costa

**Objetivo:** Compreender a construção curricular no ensino de ciências em uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas

#### PARA OS PROFESSORES

1. Qual sua formação? Quando e em qual instituição se formou?
2. Qual o tempo na profissão de professora? E na escola de várzea. ?
3. Quais cursos que participou na formação continuada e leituras realizadas?
4. Qual sua compreensão de currículo?
5. O que significa para você Ensino de ciências ?
6. A realidade da várzea pode contribuir no conteúdo do ensino de ciências?
7. O período de seca e cheia dos rios interfere nas aulas na escola?
8. Relate como você desenvolve sua prática nas aulas de ciências?
9. Como os elementos da realidade da escola de várzea podem contribuir no ensino de ciências?

#### PARA OS (AS) PEDAGOGOS (AS)

1. Qual sua formação? Quando e em qual instituição se formou?
2. Qual o tempo na profissão de professora? E na escola de várzea?
3. Quais cursos que participou na formação continuada e leituras realizadas?
4. Qual sua compreensão de currículo?
5. O que é para você Ensino de Ciências?
6. O período de seca e cheia dos rios interfere nas aulas na escola?

7. A realidade da várzea pode contribuir no conteúdo do ensino de ciências?
8. Como os elementos da realidade da escola de várzea podem contribuir no ensino de ciências?
9. Relate como você faz as mediações nos planejamentos escolares e as articulações entre professor e aluno na escola?

**PARA O GESTOR (A)**

1. Qual sua formação? Quando e em qual instituição se formou?
2. Qual o tempo na profissão de gestor? E na escola de várzea?
3. Quais cursos que participou na formação continuada e leituras realizadas?
4. Qual sua compreensão de currículo?
5. O que é para você Ensino de ciências?
6. O período de seca e cheia dos rios interfere nas aulas na escola?
7. A realidade da várzea pode contribuir no conteúdo do ensino de ciências?
8. Como os elementos da realidade da escola de várzea podem contribuir no ensino de ciências?
9. Relate como você desenvolve seu trabalho na escola de várzea?

**PARA OS PAIS**

1. Qual sua profissão?
2. Acompanhou a construção da escola? Como surgiu?
3. Como é a situação na várzea durante a seca e a cheia dos rios?
4. Participa de atividades desenvolvidas pela escola?

## APÊNDICE B: Cronograma de Atividades da Pesquisa

### CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA PESQUISA

#### Quadro - Cronograma de atividades da pesquisa

	Atividades	2º semestre 2021/22					
		AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN
1	Reformulação do Projeto	X					
2	Levantamento bibliográfico (Leitura flutuante)	X	X	X	X	X	
3	Disciplinas obrigatórias		X	X	X		
4	Produção de artigos		X	X	X	X	X
5	Estágio obrigatório no Ensino Superior		X	X	X		
Atividades		1º semestre 2022					
		FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
6	Disciplinas Eletivas		X	X			
7	Levantamento bibliográfico (Leitura flutuante)		X	X	X	X	
8	Produção de artigos		X	X	X	X	
9	Evento SECAN			X	X	X	X
10	Solicitação de anuência à Coordenação da Educação do Campo - SEMEEC						X
Atividades		2º semestre 2022/23					
		AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	JAN
11	Apresentação no lócus da pesquisa	X					
12	Construção do texto da qualificação		X	X			
13	Qualificação					X	
14	Ajuste pós – qualificação/Relaboração					X	
15	Início da coleta de dados considerando a aprovação da pesquisa no CEP						X
Atividades		1º semestre 2023					
		FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
16	Procedimento de coleta de dados - continuação	X					
17	Análise dos dados e produção da dissertação		X	X	X		
18	Produção da dissertação					X	
19	Ajuste e correções do texto da dissertação					X	
20	Pedido de prorrogação para defesa da dissertação						X
Atividade		2º semestre 2023/2024					
		AGO	SET	OUT	NOV		
21	Defesa da dissertação		X				
22	Complementação e finalização-entrega da dissertação		X	X	X		

## APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
 ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS  
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PROFESSORES**

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada O Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas, sob a responsabilidade da pesquisadora Deuziane Nogueira Gonçalves, domiciliada no endereço: Rua Rosangela Coca, nº 351. Bairro: Monte Castelo Tefé-AM. Telefone: (97) 991588678. E-mail: [dnnogueira24@gmail.com](mailto:dnnogueira24@gmail.com), Estudante do Programa de Pós – graduação, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, desta Instituição (PPGEEC - UEA), localizado no endereço institucional: Avenida Djalma Batista, 2470, Chapada – CEP: 69050-010, telefone: 3878- 7722. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da professora Dra. Lucinete Gadelha da Costa, telefone: (92) 99345-4897, E-mail: [lucinetegadelha@gmail.com](mailto:lucinetegadelha@gmail.com).

**Objetivo do estudo:** Compreender a construção curricular no Ensino de Ciências em uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas. E, como específico: Identificar o referencial teórico do estudo para fundamentar a investigação; Verificar as concepções dos professores sobre o conceito de currículo da escola do campo de região de várzea no Ensino de Ciências Naturais e; Analisar a construção curricular no Ensino de Ciências na escola do campo na região de várzea.

**Justificativa:** A pesquisa se justifica por compreendermos que a população ribeirinha representa grande parte dos amazonenses, é notado pela maneira peculiar de viver e tem a natureza como aliada para o sustento de suas famílias. Rodeados de águas e florestas levam vida simples, mas cheia de significado cultural e social. Realidades que possuem peculiaridades em que as histórias, lendas e mitos culturais trazem consigo os fenômenos que marcam os percursos geográficos em sua soberania, vista nas enchentes, vazantes e secas dos rios repercutindo nas instituições educacionais e no seu interior, que trazem questões sociais emergentes que podem ser atribuído à prática docente, levando em consideração a realidade do lugar, pois os saberes empíricos repassados de pais para filhos podem ser atribuídos no Ensino de Ciências.

#### **1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Sua participação na pesquisa consiste em colaborar por meio de entrevista semiestruturada. Em lócus, realizando as observações participantes, faremos a seleção dos sujeitos considerando os critérios de escolha determinados. Feito isso, faremos o

convite via e-mail, aplicativo (WhatsApp) e presencial para participar da pesquisa. Organizaremos agendamento prévio e individual, considerando as medidas sanitárias, onde faremos leitura das questões, tirando dúvidas, se houver, garantindo ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo antes da entrevista, pois dessa forma teremos um diálogo que proporcione elementos de contribuição à nossa pesquisa. Diante disso, realizaremos as entrevistas individuais, informando que usaremos um gravador para coletar as falas para 2/4 transcrição posterior e celular para registro de imagens. Após esse momento, sistematizaremos os dados coletados nas entrevistas. Teremos um roteiro elaborado como referencia para nossas entrevistas.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista semiestruturada e a observação, sem nenhum prejuízo para você.

## **2. RISCOS E DESCONFORTOS**

O (s) procedimento (s) utilizado (s) como as entrevistas semiestruturada e observações poderão ou não trazer algum desconforto como não se sentir à vontade nas aulas pela presença da pesquisadora ou se sentir mal por lembrar alguma experiência que tenha marcado sua vida, ou ainda, demonstrar o desejo de não falar, apresentando sentimento de tristeza ou fadiga. Os riscos que a pesquisa possa apresentar são mínimos ao estado emocional, psicológico e moral dos sujeitos, em se tratando de uma pesquisa em educação. Mas, se houver algum tipo de risco relevante prestaremos assistência ao participante, de forma gratuita e tão logo, obedecendo à resolução 466/12.

## **3. BENEFÍCIOS**

A pesquisa se constituirá numa dissertação de Mestrado em Educação que apresentará benefícios para a pesquisadora e profissional da educação; aos participantes envolvidos que estarão colaborando para a construção de novos conhecimentos; à Instituição de Ensino Superior como meio para visualizar possíveis melhorias para a Pedagogia do Campo e; para estudiosos da Educação do Campo.

## **4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA**

Se o (a) senhor (a) precisar de alguma orientação sobre a pesquisa, poderá procurar por, Deuziane Nogueira Gonçalves telefone (97) 99158-8678, a instituição que prestará a assistência será a Escola Normal Superior - Universidade do Estado do Amazonas, situada na Av. Djalma Batista, nº 2470, CEP: 69050-010.

## **5. CONFIDENCIALIDADE**

As informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada e observação participante serão nossos dados de pesquisa. Para garantirmos a não identificação dos participantes usaremos nomes fictícios nos registros que serão validados após a transcrição dos dados com os participantes da pesquisa.

## **6. ESCLARECIMENTOS:**

Caso haja dúvidas sobre a pesquisa e seus procedimentos, você pode contatar a pesquisadora ou a orientadora nos endereços citados na apresentação desse Termo ou, no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/CEP), localizado na Avenida Carvalho Leal, 1777 – Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Fone: (92) 3878-4368, Fax: (92) 3878-4368 e e-mail:cep.uea@gmail.com Breve descrição: O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas 3/3 3/4 envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da

pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

#### **7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS**

No caso do (a) senhor (a) sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa, será indenizado pela pesquisadora responsável Deuziane Nogueira Gonçalves, RG: 2516911-4 SSP/AM, CPF: 022080622-56, Rua Rosângela Coca, nº 351 – Bairro: Monte Castelo, Tefé/AM, e-mail: [dnnogueira24@gmail.com](mailto:dnnogueira24@gmail.com).

#### **8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO**

Se o (a) senhor (a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo. O participante da pesquisa e a pesquisadora deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE assinado na última página do referido Termo, sobre o consentimento pós-informado. Sempre que o participante da pesquisa solicitar, terá acesso ao registro do consentimento. Para execução da rubrica e assinatura, o documento será entregue pessoalmente e individualmente. Antes todo esclarecimento e explicação serão dados ao primeiro contato presencial.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE e explicação da pesquisadora, sou conhecedor (a) dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido (a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Tefé-AM, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da orientadora: \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS  
PEDAGOGOS (AS)**

Prezado (a) Pedagogo (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada O Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas, sob a responsabilidade da pesquisadora Deuziane Nogueira Gonçalves, domiciliada no endereço: Rua Rosangela Coca, nº 351. Bairro: Monte Castelo Tefé-AM. Telefone: (97) 991588678. E-mail: [dnnogueira24@gmail.com](mailto:dnnogueira24@gmail.com), Estudante do Programa de Pós – graduação, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, desta Instituição (PPGEEC - UEA), localizado no endereço institucional: Avenida Djalma Batista, 2470, Chapada – CEP: 69050-010, telefone: 3878- 7722. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da professora Dra. Lucinete Gadelha da Costa, telefone: (92) 99345-4897, E-mail: [lucinetegadelha@gmail.com](mailto:lucinetegadelha@gmail.com).

**Objetivo do estudo:** Compreender a construção curricular no Ensino de Ciências em uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas. E, como específico: Identificar o referencial teórico do estudo para fundamentar a investigação; Verificar as concepções dos professores sobre o conceito de currículo da escola do campo de região de várzea no Ensino de Ciências Naturais e; Analisar a construção curricular no Ensino de Ciências na escola do campo na região de várzea.

**Justificativa:** A pesquisa se justifica por compreendermos que a população ribeirinha representa grande parte dos amazonenses, é notado pela maneira peculiar de viver e tem a natureza como aliada para o sustento de suas famílias. Rodeados de águas e florestas levam vida simples, mas cheia de significado cultural e social. Realidades que possuem peculiaridades em que as histórias, lendas e mitos culturais trazem consigo os fenômenos que marcam os percursos geográficos em sua soberania, vista nas enchentes, vazantes e secas dos rios repercutindo nas instituições educacionais e no seu interior, que trazem questões sociais emergentes que podem ser atribuído à prática docente, levando em consideração a realidade do lugar, pois os saberes empíricos repassados de pais para filhos podem ser atribuídos no Ensino de Ciências.

## **1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Sua participação na pesquisa consiste em colaborar por meio de entrevista semiestruturada. Em lócus, realizando as observações participantes, faremos a seleção dos sujeitos considerando os critérios de escolha determinados. Feito isso, faremos o convite via e-mail, aplicativo (WhatsApp) e presencial para participar da pesquisa. Organizaremos agendamento prévio e individual, considerando as medidas sanitárias, onde faremos leitura das questões, tirando dúvidas, se houver, garantindo ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo antes da entrevista, pois dessa forma teremos um diálogo que proporcione elementos de contribuição à nossa

pesquisa. Diante disso, realizaremos as entrevistas individuais, informando que usaremos um gravador para coletar as falas para 2/4 transcrição posterior e celular para registro de imagens. Após esse momento, sistematizaremos os dados coletados nas entrevistas. Teremos um roteiro elaborado como referencia para nossas entrevistas.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista semiestruturada e a observação, sem nenhum prejuízo para você.

## **2. RISCOS E DESCONFORTOS**

O (s) procedimento (s) utilizado (s) como as entrevistas semiestruturada e observações poderão ou não trazer algum desconforto como não se sentir à vontade nas aulas pela presença da pesquisadora ou se sentir mal por lembrar alguma experiência que tenha marcado sua vida, ou ainda, demonstrar o desejo de não falar, apresentando sentimento de tristeza ou fadiga. Os riscos que a pesquisa possa apresentar são mínimos ao estado emocional, psicológico e moral dos sujeitos, em se tratando de uma pesquisa em educação. Mas, se houver algum tipo de risco relevante prestaremos assistência ao participante, de forma gratuita e tão logo, obedecendo à resolução 466/12.

## **3. BENEFÍCIOS**

A pesquisa se constituirá numa dissertação de Mestrado em Educação que apresentará benefícios para a pesquisadora e profissional da educação; aos participantes envolvidos que estarão colaborando para a construção de novos conhecimentos; à Instituição de Ensino Superior como meio para visualizar possíveis melhorias para a Pedagogia do Campo e; para estudiosos da Educação do Campo.

## **4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA**

Se o (a) senhor (a) precisar de alguma orientação sobre a pesquisa, poderá procurar por, Deuziane Nogueira Gonçalves telefone (97) 99158-8678, a instituição que prestará a assistência será a Escola Normal Superior - Universidade do Estado do Amazonas, situada na Av. Djalma Batista, nº 2470, CEP: 69050-010.

## **5. CONFIDENCIALIDADE**

As informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada e observação participante serão nossos dados de pesquisa. Para garantirmos a não identificação dos participantes usaremos nomes fictícios nos registros que serão validados após a transcrição dos dados com os participantes da pesquisa.

## **6. ESCLARECIMENTOS:**

Caso haja dúvidas sobre a pesquisa e seus procedimentos, você pode contatar a pesquisadora ou a orientadora nos endereços citados na apresentação desse Termo ou, no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/CEP), localizado na Avenida Carvalho Leal, 1777 – Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Fone: (92) 3878-4368, Fax: (92) 3878-4368 e e-mail:cep.uea@gmail.com Breve descrição: O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas 3/3 3/4 envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

## **7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS**

No caso do (a) senhor (a) sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa, será indenizado pela pesquisadora responsável Deuziane Nogueira Gonçalves, RG: 2516911-4 SSP/AM, CPF: 022080622-56, Rua Rosângela Coca, nº 351 – Bairro: Monte Castelo, Tefé/AM, e-mail: [dnnogueira24@gmail.com](mailto:dnnogueira24@gmail.com).

## **8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO**

Se o (a) senhor (a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo. O participante da pesquisa e a pesquisadora deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE assinado na última página do referido Termo, sobre o consentimento pós-informado. Sempre que o participante da pesquisa solicitar, terá acesso ao registro do consentimento. Para execução da rubrica e assinatura, o documento será entregue pessoalmente e individualmente. Antes todo esclarecimento e explicação serão dados ao primeiro contato presencial.

## **TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE e explicação da pesquisadora, sou conhecedor (a) dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido (a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Tefé-AM, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da orientadora: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
 ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS  
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS E MÃES**

Prezado (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada O Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas, sob a responsabilidade da pesquisadora Deuziane Nogueira Gonçalves, domiciliada no endereço: Rua Rosangela Coca, nº 351. Bairro: Monte Castelo Tefé-AM. Telefone: (97) 991588678. E-mail: [dnnogueira24@gmail.com](mailto:dnnogueira24@gmail.com), Estudante do Programa de Pós – graduação, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, desta Instituição (PPGEEC - UEA), localizado no endereço institucional: Avenida Djalma Batista, 2470, Chapada – CEP: 69050-010, telefone: 3878- 7722. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da professora Dra. Lucinete Gadelha da Costa, telefone: (92) 99345-4897, E-mail: [lucinetegadelha@gmail.com](mailto:lucinetegadelha@gmail.com).

**Objetivo do estudo:** Compreender a construção curricular no Ensino de Ciências em uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas. E, como específico: Identificar o referencial teórico do estudo para fundamentar a investigação; Verificar as concepções dos professores sobre o conceito de currículo da escola do campo de região de várzea no Ensino de Ciências Naturais e; Analisar a construção curricular no Ensino de Ciências na escola do campo na região de várzea.

**Justificativa:** A pesquisa se justifica por compreendermos que a população ribeirinha representa grande parte dos amazonenses, é notado pela maneira peculiar de viver e tem a natureza como aliada para o sustento de suas famílias. Rodeados de águas e florestas levam vida simples, mas cheia de significado cultural e social. Realidades que possuem peculiaridades em que as histórias, lendas e mitos culturais trazem consigo os fenômenos que marcam os percursos geográficos em sua soberania, vista nas enchentes, vazantes e secas dos rios repercutindo nas instituições educacionais e no seu interior, que trazem questões sociais emergentes que podem ser atribuído à prática docente, levando em consideração a realidade do lugar, pois os saberes empíricos repassados de pais para filhos podem ser atribuídos no Ensino de Ciências.

### 1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Sua participação na pesquisa consiste em colaborar por meio de entrevista semiestruturada. Em lócus, realizando as observações participantes, faremos a seleção dos sujeitos considerando os critérios de escolha determinados. Feito isso, faremos o convite via e-mail, aplicativo (WhatsApp) e presencial para participar da pesquisa. Organizaremos agendamento prévio e individual, considerando as medidas sanitárias,

onde faremos leitura das questões, tirando dúvidas, se houver, garantindo ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo antes da entrevista, pois dessa forma teremos um diálogo que proporcione elementos de contribuição à nossa pesquisa. Diante disso, realizaremos as entrevistas individuais, informando que usaremos um gravador para coletar as falas para 2/4 transcrição posterior e celular para registro de imagens. Após esse momento, sistematizaremos os dados coletados nas entrevistas. Teremos um roteiro elaborado como referencia para nossas entrevistas.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista semiestruturada e a observação, sem nenhum prejuízo para você.

## **2. RISCOS E DESCONFORTOS**

O (s) procedimento (s) utilizado (s) como as entrevistas semiestruturada e observações poderão ou não trazer algum desconforto como não se sentir à vontade nas aulas pela presença da pesquisadora ou se sentir mal por lembrar alguma experiência que tenha marcado sua vida, ou ainda, demonstrar o desejo de não falar, apresentando sentimento de tristeza ou fadiga. Os riscos que a pesquisa possa apresentar são mínimos ao estado emocional, psicológico e moral dos sujeitos, em se tratando de uma pesquisa em educação. Mas, se houver algum tipo de risco relevante prestaremos assistência ao participante, de forma gratuita e tão logo, obedecendo à resolução 466/12.

## **3. BENEFÍCIOS**

A pesquisa se constituirá numa dissertação de Mestrado em Educação que apresentará benefícios para a pesquisadora e profissional da educação; aos participantes envolvidos que estarão colaborando para a construção de novos conhecimentos; à Instituição de Ensino Superior como meio para visualizar possíveis melhorias para a Pedagogia do Campo e; para estudiosos da Educação do Campo.

## **4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA**

Se o (a) senhor (a) precisar de alguma orientação sobre a pesquisa, poderá procurar por, Deuziane Nogueira Gonçalves telefone (97) 99158-8678, a instituição que prestará a assistência será a Escola Normal Superior - Universidade do Estado do Amazonas, situada na Av. Djalma Batista, nº 2470, CEP: 69050-010.

## **5. CONFIDENCIALIDADE**

As informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada e observação participante serão nossos dados de pesquisa. Para garantirmos a não identificação dos participantes usaremos nomes fictícios nos registros que serão validados após a transcrição dos dados com os participantes da pesquisa.

## **6. ESCLARECIMENTOS:**

Caso haja dúvidas sobre a pesquisa e seus procedimentos, você pode contatar a pesquisadora ou a orientadora nos endereços citados na apresentação desse Termo ou, no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/CEP), localizado na Avenida Carvalho Leal, 1777 – Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Fone: (92) 3878-4368, Fax: (92) 3878-4368 e e-mail:cep.uea@gmail.com Breve descrição: O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas 3/3 3/4 envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

## 7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS

No caso do (a) senhor (a) sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa, será indenizado pela pesquisadora responsável Deuziane Nogueira Gonçalves, RG: 2516911-4 SSP/AM, CPF: 022080622-56, Rua Rosângela Coca, nº 351 – Bairro: Monte Castelo, Tefé/AM, e-mail: [dnnogueira24@gmail.com](mailto:dnnogueira24@gmail.com).

## 8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO

Se o (a) senhor (a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo. O participante da pesquisa e a pesquisadora deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE assinado na última página do referido Termo, sobre o consentimento pós-informado. Sempre que o participante da pesquisa solicitar, terá acesso ao registro do consentimento. Para execução da rubrica e assinatura, o documento será entregue pessoalmente e individualmente. Antes todo esclarecimento e explicação serão dados ao primeiro contato presencial.

## TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE e explicação da pesquisadora, sou conhecedor (a) dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido (a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Tefé-AM, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da orientadora: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
 ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE CIÊNCIAS  
 MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O GESTOR**

**(A)**

Prezado (a) Gestor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada O Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas, sob a responsabilidade da pesquisadora Deuziane Nogueira Gonçalves, domiciliada no endereço: Rua Rosangela Coca, nº 351. Bairro: Monte Castelo Tefé-AM. Telefone: (97) 991588678. E-mail: [dnnogueira24@gmail.com](mailto:dnnogueira24@gmail.com), Estudante do Programa de Pós – graduação, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, desta Instituição (PPGEEC - UEA), localizado no endereço institucional: Avenida Djalma Batista, 2470, Chapada – CEP: 69050-010, telefone: 3878- 7722. A pesquisa será desenvolvida sob orientação da professora Dra. Lucinete Gadelha da Costa, telefone: (92) 99345-4897, E-mail: [lucinetegadelha@gmail.com](mailto:lucinetegadelha@gmail.com).

**Objetivo do estudo:** Compreender a construção curricular no Ensino de Ciências em uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas. E, como específico: Identificar o referencial teórico do estudo para fundamentar a investigação; Verificar as concepções dos professores sobre o conceito de currículo da escola do campo de região de várzea no Ensino de Ciências Naturais e; Analisar a construção curricular no Ensino de Ciências na escola do campo na região de várzea.

**Justificativa:** A pesquisa se justifica por compreendermos que a população ribeirinha representa grande parte dos amazonenses, é notado pela maneira peculiar de viver e tem a natureza como aliada para o sustento de suas famílias. Rodeados de águas e florestas levam vida simples, mas cheia de significado cultural e social. Realidades que possuem peculiaridades em que as histórias, lendas e mitos culturais trazem consigo os fenômenos que marcam os percursos geográficos em sua soberania, vista nas enchentes, vazantes e secas dos rios repercutindo nas instituições educacionais e no seu interior, que trazem questões sociais emergentes que podem ser atribuído à prática docente, levando em consideração a realidade do lugar, pois os saberes empíricos repassados de pais para filhos podem ser atribuídos no Ensino de Ciências.

### **1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

Sua participação na pesquisa consiste em colaborar por meio de entrevista semiestruturada. Em lócus, realizando as observações participantes, faremos a seleção

dos sujeitos considerando os critérios de escolha determinados. Feito isso, faremos o convite via e-mail, aplicativo (WhatsApp) e presencial para participar da pesquisa. Organizaremos agendamento prévio e individual, considerando as medidas sanitárias, onde faremos leitura das questões, tirando dúvidas, se houver, garantindo ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo antes da entrevista, pois dessa forma teremos um diálogo que proporcione elementos de contribuição à nossa pesquisa. Diante disso, realizaremos as entrevistas individuais, informando que usaremos um gravador para coletar as falas para 2/4 transcrição posterior e celular para registro de imagens. Após esse momento, sistematizaremos os dados coletados nas entrevistas. Teremos um roteiro elaborado como referencia para nossas entrevistas.

Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista semiestruturada e a observação, sem nenhum prejuízo para você.

## **2. RISCOS E DESCONFORTOS**

O (s) procedimento (s) utilizado (s) como as entrevistas semiestruturada e observações poderão ou não trazer algum desconforto como não se sentir à vontade nas aulas pela presença da pesquisadora ou se sentir mal por lembrar alguma experiência que tenha marcado sua vida, ou ainda, demonstrar o desejo de não falar, apresentando sentimento de tristeza ou fadiga. Os riscos que a pesquisa possa apresentar são mínimos ao estado emocional, psicológico e moral dos sujeitos, em se tratando de uma pesquisa em educação. Mas, se houver algum tipo de risco relevante prestaremos assistência ao participante, de forma gratuita e tão logo, obedecendo à resolução 466/12.

## **3. BENEFÍCIOS**

A pesquisa se constituirá numa dissertação de Mestrado em Educação que apresentará benefícios para a pesquisadora e profissional da educação; aos participantes envolvidos que estarão colaborando para a construção de novos conhecimentos; à Instituição de Ensino Superior como meio para visualizar possíveis melhorias para a Pedagogia do Campo e; para estudiosos da Educação do Campo.

## **4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA**

Se o (a) senhor (a) precisar de alguma orientação sobre a pesquisa, poderá procurar por, Deuziane Nogueira Gonçalves telefone (97) 99158-8678, a instituição que prestará a assistência será a Escola Normal Superior - Universidade do Estado do Amazonas, situada na Av. Djalma Batista, nº 2470, CEP: 69050-010.

## **5. CONFIDENCIALIDADE**

As informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada e observação participante serão nossos dados de pesquisa. Para garantirmos a não identificação dos participantes usaremos nomes fictícios nos registros que serão validados após a transcrição dos dados com os participantes da pesquisa.

## **6. ESCLARECIMENTOS:**

Caso haja dúvidas sobre a pesquisa e seus procedimentos, você pode contatar a pesquisadora ou a orientadora nos endereços citados na apresentação desse Termo ou, no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (UEA/CEP), localizado na Avenida Carvalho Leal, 1777 – Cachoeirinha, CEP: 69065-001, Fone: (92) 3878-4368, Fax: (92) 3878-4368 e e-mail:cep.uea@gmail.com Breve descrição: O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, com função pública, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas 3/3 3/4

envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

#### **7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS**

No caso do (a) senhor (a) sofrer algum dano decorrente dessa pesquisa, será indenizado pela pesquisadora responsável Deuziane Nogueira Gonçalves, RG: 2516911-4 SSP/AM, CPF: 022080622-56, Rua Rosângela Coca, nº 351 – Bairro: Monte Castelo, Tefé/AM, e-mail: [dnnogueira24@gmail.com](mailto:dnnogueira24@gmail.com).

#### **8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO**

Se o (a) senhor (a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo. O participante da pesquisa e a pesquisadora deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE assinado na última página do referido Termo, sobre o consentimento pós-informado. Sempre que o participante da pesquisa solicitar, terá acesso ao registro do consentimento. Para execução da rubrica e assinatura, o documento será entregue pessoalmente e individualmente. Antes todo esclarecimento e explicação serão dados ao primeiro contato presencial.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador (a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_, declaro que, após leitura minuciosa do TCLE e explicação da pesquisadora, sou conhecedor (a) dos serviços e procedimentos aos quais serei submetido (a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assino o presente termo.

Tefé-AM, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Assinatura do entrevistado: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da orientadora: \_\_\_\_\_

## **ANEXOS**

## ANEXO A: Carta de anuência - SEMEEC



PREFEITURA MUNICIPAL DE TEFÉ  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA - SEMEEC

## CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução da pesquisa intitulada “**O ensino de ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas**”, na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro-Costa de Tefé, a ser realizada pela Acadêmica de mestrado Deuziane Nogueira Gonçalves, RG 2516911-4, CPF 022080622-56, sob orientação da Professora Doutora Lucinete Gadelha da Costa da Universidade do Estado do Amazonas do curso de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, com a finalidade de Compreender a construção curricular no ensino de ciências de uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral sem qualquer identificação de indivíduos. Desta forma almeja-se expor os participantes ao menor risco possível. A mestranda se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país. Ao final da pesquisa, a responsável deverá encaminhar a esta Secretaria um relatório final, com registro fotográfico das atividades realizadas e uma cópia do Trabalho de Conclusão.

Tefé-AM 11 de novembro 2022.



*Edgus da Silva Araújo*  
\_\_\_\_\_  
Coordenador (a) da Educação do campo/SEMEEC

Coordenação da Educação do Campo  
Rua: Daniel Sevalho Nº362  
Cep: 69550-061

**SEMEEC**  
Secretaria Municipal de educação,  
esporte e cultura.

## ANEXO B: Ofício encaminhado à Escola



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E ENSINO DE  
CIÊNCIAS  
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA**

Ofício nº 003/2022-UEA

Manaus/AM, 11 de Novembro de 2022.

À Senhora  
**SILVANA DA SILVA BARBOSA**  
Gestora da Escola Rural Nossa Senhora do Perpétuo Socorro – Costa

A Universidade do Estado do Amazonas por meio do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, apresenta a mestrande Deuziane Nogueira Gonçalves, RG 2516911-4, CPF 022.080.622-56 sob orientação da Professora Doutora Lucinete Gadelha da Costa. Nesta oportunidade solicitamos a viabilização da pesquisa intitulada: **“O ensino de ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas”**, neste local, no período dos meses de janeiro, fevereiro e março de 2023, no turno diurno. A pesquisa tem como objetivo: Compreender a construção curricular no ensino de ciências de uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas. Na certeza de contar com o apoio de V.S. a agradecemos atenciosamente pela relevante parceria.

**Contato:**

Deuziane Nogueira Gonçalves - mestrande  
Cel (97) 99158-8678  
Atenciosamente,

*Recebido em:*  
*11/11/2022*

*Silvana da Silva Barbosa*  
*Gestora*

Profa. Dra. Maria Clara da Silva Forsberg  
Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia  
Portaria 034/2021 – GR/UEA



Escola Normal Superior  
Av. Djalma Batista, N° 2470, Chapada  
Cep: 69050-010 / Manaus-AM  
www.uea.edu.br

**UEA**  
UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DO  
AMAZONAS



## ANEXO C



**Universidade do Estado do Amazonas**  
**Escola Normal Superior**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências**  
**Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências na Amazônia**

Ata de Defesa da Dissertação

Ao vigésimo sexto dia do mês de setembro, do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, via Google Meet, ocorreu a Defesa de Dissertação da mestranda **Deuziane Nogueira Gonçalves**, defesa intitulada: **“O Ensino de Ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do Município de Tefé-Amazonas”**. do curso de Mestrado Acadêmico Educação em Ciências na Amazônia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia, (PPGEEC), Escola Normal Superior, ENS, Universidade do Estado do Amazonas, (UEA). A Banca Examinadora foi composta pela Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa - Presidente, Profa. Dra. Monica de Oliveira da Costa - Membro Interno, Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus - Membro Externo, Prof. Dr. Mauro Gomes da Costa - Membro Interno Suplente, Profa. Dra. Célia Aparecida Bettiol - Membro Externo Suplente. A Lucinete Gadelha da Costa, presidente, deu início aos trabalhos, convidando os membros a comporem a Banca Examinadora e fez a leitura dos procedimentos para defesa de dissertação, conforme Regimento Interno do PPGEEC, posteriormente convocou o mestrando para fazer a exposição de seu trabalho que, em seguida, foi arguido pelos membros da Banca Examinadora. Após a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se privativamente e decidiu pela aprovação do trabalho. O título de Mestre será conferido sob condição de apresentação, na Secretaria do Programa, da versão final corrigida na forma e no prazo estabelecido no Regimento Interno do Programa (60 dias). Ao final, os presentes foram chamados para tomarem conhecimento do resultado da avaliação e, nada mais havendo a tratar, foi lavrado a presente Ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos presentes.

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Lucinete Gadelha da Costa  
 Presidente - UEA

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Monica de Oliveira da Costa  
 Membro Interno - UEA

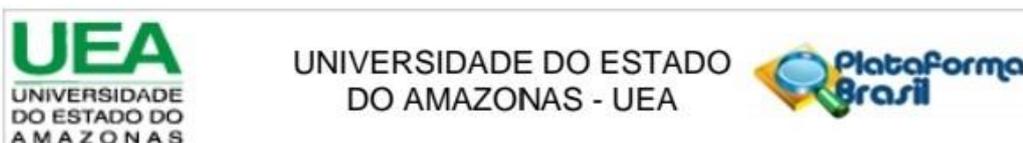
\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Edilza Laray de Jesus  
 Membro Externo - UEA



Escola Normal Superior  
 Av. Djalma Batista, 2470 - Chapada  
 CEP: 69.050-010 / Manaus - AM



## ANEXO D



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE CIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA DA REGIÃO DE VÁRZEA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AMAZONAS

**Pesquisador:** DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60845522.2.0000.5016

**Instituição Proponente:** Escola Normal Superior

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.925.350

**Apresentação do Projeto:**

**Título da Pesquisa:** O ENSINO DE CIÊNCIAS NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA DA REGIÃO DE VÁRZEA DO MUNICÍPIO DE TEFÉ-AMAZONAS

**Pesquisador Responsável:** DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES

**Versão:** 2

**CAAE:** 60845522.2.0000.5016

**Instituição Proponente:** Escola Normal Superior

**Situação da Versão do Projeto:** Em relatoria

**Localização atual da Versão do Projeto:** Universidade do Estado do Amazonas - UEA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Resumo:**

O presente estudo tem por objetivo Compreender a construção curricular no ensino de ciências de uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas. A metodologia da pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, histórico dialético com duas fontes de dados: a entrevista semiestruturada e observação participante. O procedimento de análise dos dados será realizado a partir da transcrição

das entrevistas e registros das observações, neste sentido optamos pela análise de conteúdo que segundo Bardin (2011), é uma referência que facilita a sequência de tarefas e atividades a serem

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** chapada

**CEP:** 69.050-030

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 5.925.350

seguidas para fazer a análise dos dados, numa abordagem qualitativa a partir do roteiro das entrevistas da observação participante. A pesquisa será desenvolvida em uma Escola Municipal situada na região rural de várzea a margem esquerda do Rio Solimões no município de Tefé-AM os sujeitos participantes da pesquisa são sete pessoas divididas nas funções de professores do ensino de ciências de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, pedagogos (as), gestor (a) e pais. Trazemos para essa discussão em uma perspectiva crítica, autores como Karl Marx, Sacristán (2010), Vasconcelos (2016), Delizoicov e Angotti (2018) entre outros. Pretende com este estudo proporcionar uma compreensão crítica sobre o currículo da escola do campo de região de várzea, um lugar de saberes, vivências cotidianas que podem contribuir para um currículo próprio tornando-se aliado na prática pedagógica do componente curricular de ciências. O campo em si é mais que uma extensão espacial geográfica, representa um cenário de luta, reflexões sociais com cultura própria, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos de valores que os diferenciam a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas. Ao pensar na escola do campo em região de várzea trazemos à tona a ideia de que o currículo precisa está integrado à realidade do campo. A escola está inserida em um meio social, geralmente com realidades muito específicas, onde os grupos que as circundam e a frequentam tem modos específicos de agir, discutir e se manifestar.

#### Introdução

A pesquisa intitulada "O ensino de ciências na construção curricular de uma escola ribeirinha da região de várzea do município de Tefé-Amazonas" foi originado a partir de inquietações, que surgiram quando iniciei minha trajetória docente na zona rural em uma escola do campo de região de várzea, atuando no ensino em classe multisseriadas em que emergiu preocupações em relação à prática pedagógica, percebi que as orientações encaminhadas pela Secretaria municipal de educação do município de Tefé (SEMEEC) em relação aos planos de ensino, avaliação, não expressavam o contexto da realidade do estudante ribeirinho. Percebo que entender o currículo escolar é complexo, pois não se trata apenas de uma lista com conteúdos para orientar o professor em sua prática, envolve outros pontos que ainda desconheço e busco neste processo compreendê-lo no contexto amazônico com foco no ensino de ciência. Neste estudo temos como categorias centrais: ensino de ciência, currículo e escola do campo. Com base nestas categorias buscamos uma compreensão no desenvolvimento do currículo na escola do campo de região de várzea. Pois a escola de várzea com a abordagem no currículo do ensino de ciência no contexto

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** chapada

**CEP:** 69.050-030

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 5.925.350

Amazônico irá direcionar este estudo contribuindo para formar um acervo diversificado para a pesquisa. Neste sentido, considerar o ambiente em que vivem e o conhecimento prévio dos estudantes nas aulas de ciências é dar suporte para uma abordagem curricular, pois as crianças das zonas rurais de região de várzea interagem com o mundo natural desde muito pequenas. Neste contexto, o contato direto com plantas, animais, terra, água, proporciona a liberdade de aquisição de saberes passado de gerações, vivências e tradições que constroem suas maneiras de se relacionar com a natureza, planeta, mundo social e natural. O campo em si é mais que uma extensão espacial geográfica, representa um cenário de luta, reflexões sociais com cultura própria, o homem e a mulher do campo são sujeitos historicamente construídos de valores que os diferenciam a partir de determinadas sínteses sociais, específicas e com dimensões diferenciadas. Ao pensar na escola do campo em região de várzea trazemos à tona a ideia de que o currículo precisa está integrado à realidade do campo, que os aspectos norteadores da prática docente considerem as vivências e saberes dos estudantes dessa região, ou seja, precisa ser um currículo específico e contextualizado. É necessário considerar que o ensino de ciência é uma construção humana, logo, está em constante mudança e os currículos também são mutáveis e ao pensarmos no contexto do campo perceberemos a falta de valorização e reconhecimento da realidade cultural, intrigando-me ainda mais na questão curricular da escola do campo de região de várzea. Essas inquietações trazem aspectos que delimitam e possibilitam o direcionamento desta pesquisa no entendimento do currículo na escola do campo de região de várzea.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Compreender a construção curricular no ensino de ciências de uma escola do campo ribeirinha da região de várzea do município de Tefé Amazonas.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A respeito dos riscos da pesquisa em observação as resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, os procedimentos escolhidos para coletar os dados como as entrevistas semiestruturada individual e observação participante poderão ou não trazer algum desconforto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, como por exemplo, não ficar à vontade nas aulas em que a pesquisadora estiver presente (fisicamente ou online), levando ao desejo de não falar, apresentando sentimento de tristeza ou insegurança, mas temos o compromisso em não interferir no ambiente pesquisado. Os riscos que a pesquisa possa apresentar são mínimos ao estado emocional, psicológico e moral dos sujeitos, em se tratando de uma pesquisa em educação.

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** chapada

**CEP:** 69.050-030

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DO AMAZONAS - UEA



Continuação do Parecer: 5.925.350

Mas, se houver algum tipo de risco relevante prestaremos assistência ao participante, de forma gratuita e tão logo, obedecendo à resolução 466/12.

**Benefícios:**

A pesquisa se constituirá numa dissertação de Mestrado em Educação e Ensino de Ciências que apresentará benefícios para a pesquisadora, aos participantes envolvidos que estarão colaborando para a construção de novos conhecimentos e para estudiosos da Educação do Campo. E estará contribuindo para uma provável mudança de concepções sobre o ensino de ciências na escola do campo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

**Metodologia Proposta:**

Buscamos direcionar o estudo com a finalidade de responder os objetivos desta investigação, e para o alcance destes objetivos direcionamos o percurso metodológico no caminho da abordagem qualitativa como aporte de reflexão e construção do pensamento histórico dialético, direcionada para uma escola do campo de região de várzea em uma comunidade ribeirinha no município de Tefé-AM. Dessa forma temos como objeto de

estudo o "currículo do ensino de ciências" com o foco na escola do campo em região de várzea no município de Tefé-AM, estudado em uma abordagem qualitativa. Com o procedimento de análise de conteúdo será possível entender a dinâmica do processo de investigação contribuindo no resultado esperado com maior riqueza de detalhes, profundidade e interações entre indivíduos e grupos. A instituição que pretendemos realizar a

pesquisa é uma escola municipal situada em comunidade ribeirinha às margens do rio Solimões e faz parte da região de várzea. Quanto ao levantamento dos dados, utilizaremos: a entrevista semiestruturada e observação participante. A entrevista semiestruturada será realizada com os professores da escola que trabalham na área de Ciência, pedagogos (as), gestor (a) e com os pais dos estudantes escolhidos para a entrevista.

Para os registros da entrevista semiestruturada, utilizaremos o gravador que nos permitirá uma captação das informações com maior precisão. Após a coleta dos dados, será feito a transcrição das entrevistas de acordo com o roteiro para a sistematização e discussão dos dados.

**Critério de Inclusão:**

**Critério de inclusão professor (a):**

Fazer parte da equipe docente da escola selecionada morador ou não da comunidade e que

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** chapada

**CEP:** 69.050-030

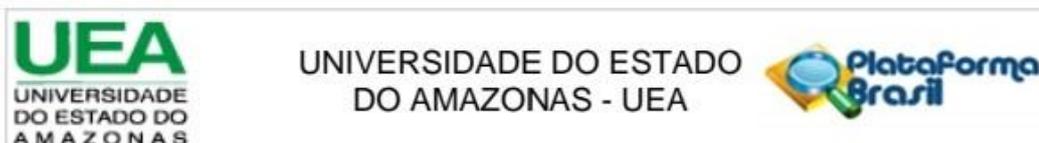
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.925.350

ministre a disciplina de ciências naturais;  
Ter formação com graduação e/ou pós-graduação;

**Critério de inclusão pedagogo (a):**  
Acompanhar a parte pedagógica na função de pedagogo da escola.

**Critério de inclusão gestor (a):**  
Ser gestor da escola escolhida.

**Crítérios de inclusão pais:**  
Ser morador e pescador ou agricultor antigo da comunidade escolhida;  
Ser pescador ou agricultor com mais de um filho estudando o ensino fundamental 1° ao 5° ano e que participa no desenvolvimento educacional dos seus filhos.

**Critério de Exclusão:**  
**Crítérios de exclusão professores (as):**  
Fazer parte da equipe docente de outra escola e que não ministre a disciplina de ciências naturais;  
Ter graduação incompleta.

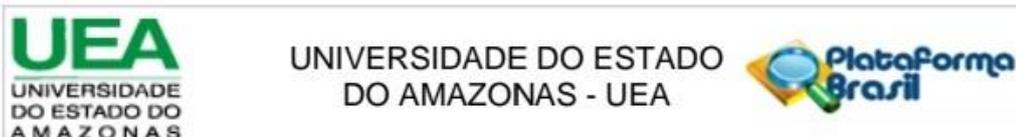
**Crítério de exclusão pedagogo (a):**  
Acompanhar a parte pedagógica na função de pedagogo sem formação no curso de licenciatura em pedagogia.

**Crítério de exclusão gestor (a):**  
Ser gestor em outra escola e fora do contexto do campo da região de várzea.

**Crítérios de exclusão pais:**  
Ser morador antigo de outra comunidade e que não seja agricultor ou pescador; Ser pescador ou agricultor sem filhos estudando o ensino fundamental 1° ao 5° ano e sem envolvimento no desenvolvimento educacional dos seus filhos.

**Metodologia de Análise de Dados:**  
Será utilizado a de análise de conteúdo, sendo possível entender a dinâmica do processo de

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777  
**Bairro:** chapada **CEP:** 69.050-030  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3878-4368 **Fax:** (92)3878-4368 **E-mail:** cep.uea@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.925.350

investigação contribuindo no resultado esperado com maior riqueza de detalhes, profundidade e interações entre indivíduos e grupos.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Recomendações:**

Atualizar o cronograma da pesquisa

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Trata-se de um protocolo de pesquisa com seres humanos, o mesmo atende os preceitos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, somos pela APROVAÇÃO. Salvo o melhor juízo é o parecer

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1939107.pdf	17/11/2022 15:14:33		Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	17/11/2022 15:08:06	DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	17/11/2022 14:58:23	DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES	Aceito
Outros	Cartarespostadependencias.pdf	17/11/2022 13:59:21	DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	17/11/2022 13:51:19	DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	17/11/2022 10:18:12	DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES	Aceito
Outros	Cartadeanuencia.pdf	17/11/2022 09:04:41	DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES	Aceito
Outros	Oficio.pdf	17/11/2022 08:53:46	DEUZIANE NOGUEIRA	Aceito

**Endereço:** Av. Carvalho Leal, 1777

**Bairro:** chapada

**CEP:** 69.050-030

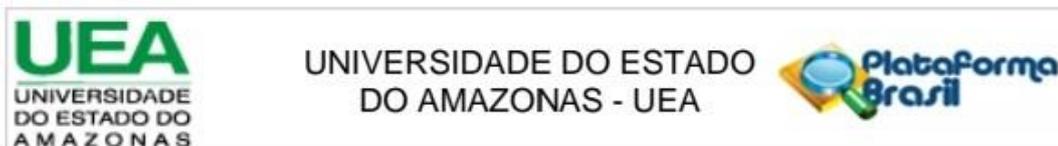
**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3878-4368

**Fax:** (92)3878-4368

**E-mail:** cep.uea@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.925.350

Outros	Oficio.pdf	17/11/2022 08:53:46	GONCALVES	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	17/11/2022 08:33:06	DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES	Aceito
Outros	Roteiro_da_entrevista.pdf	20/05/2022 20:25:48	DEUZIANE NOGUEIRA GONCALVES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 04 de Março de 2023

---

**Assinado por:**  
**ELIELZA GUERREIRO MENEZES**  
**(Coordenador(a))**