



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de educação – FAGED
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE



DARIANY ANDRADE DE SOUZA

**ENSINO COM PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
NO CONTEXTO AMAZÔNICO: Evidências e contradições no Programa
Ciência na Escola no Ensino Médio do campo**

MANAUS - AM
2021

DARIANY ANDRADE DE SOUZA

**ENSINO COM PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
NO CONTEXTO AMAZÔNICO: Evidências e contradições no Programa
Ciência na Escola no Ensino Médio do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha 3: Formação e práxis do Educador (a) frente aos Desafios Amazônicos.

Orientadora: Profa. Dra. Heloisa da Silva Borges.

MANAUS/AM
2021

Ficha Catalográfica

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

S729e Souza, Dariany Andrade de
Ensino com pesquisa e a formação de professores/as no contexto amazônico: evidências e contradições no Programa Ciência na Escola no ensino médio do campo. / Dariany Andrade de Souza. 2021
176 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Heloísa da Silva Borges
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino com Pesquisa. 2. Programa Ciência na Escola. 3. Formação de Professores. 4. Educação do Campo. I. Borges, Heloísa da Silva. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

DARIANY ANDRADE DE SOUZA

**ENSINO COM PESQUISA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS
NO CONTEXTO AMAZÔNICO: Evidências e contradições no Programa
Ciência na Escola no Ensino Médio do campo**

Dissertação apresentada no dia 25 de outubro de 2021, para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Heloísa da Silva Borges UFAM - Presidente

Profa. Dra. Maria Nilvane Fernandes - Membro Interno - PPGE/UFAM

Prof Dr Amarildo Menezes Gonzaga - Membro Externo - IFAM/REAMEC

Prof. Dr. Marcio de Oliveira - Membro Interno - PPGE/UFAM - Suplente

Prof. Dr. Whasgthon Aguiar de Almeida - Membro Externo - PPGE/UEA - Suplente

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Karín Rezk de Souza Brandão e Kalila Rezk de Souza Brandão, maravilhosos filhos que sempre compreenderam com amor e carinho minhas ausências.

À minha mãe, Marília Andrade de Souza, que mesmo com dificuldades da vida não mediu esforços para dar a todos os seus filhos a educação necessária, pelo apoio e pela força de ter me educado com amor e carinho, e por ter me dado o exemplo de mulher forte e determinada.

Aos professores e professoras que fizeram parte da minha trajetória e deram-me o privilégio de receber orientações para a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nunca me abandonou, mesmo nos momentos mais desesperadores e de pouca fé, ele estava sempre comigo em sua infinita bondade.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação que vem contribuindo com a formação de profissionais da Educação no Estado do Amazonas. À Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, pelo estabelecimento do convênio SEDUC/UFAM, possibilitando que professores se ausentem da sala de aula para darem continuidade à formação profissional.

Do mesmo modo agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, por oportunizar o recebimento de bolsa para efetivação da pesquisa, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio, expansão e consolidação da Pós-Graduação stricto sensu.

Aos professores membros da banca examinadora de qualificação: Dra. Maria Nilvane Fernandes e Dr. Amarildo Menezes Gonzaga, com suas valiosas contribuições para que meu caminho com a pesquisa fosse trilhado de forma coerente.

À minha orientadora, Professora Dra. Heloisa da Silva Borges, que aceitou orientar esta pesquisa e pela confiança depositada em mim. Por revelar a Educação do Campo e sua grandeza, pelas conversas engrandecedoras e respeito às dificuldades por mim enfrentadas no processo da pesquisa, minha eterna admiração e gratidão.

À minha mãe, Marília Andrade de Souza, que se fez mulher forte para criar quatro filhos sozinha, com muito amor, apoio e carinho. Deixando de realizar seus sonhos para realizar os nossos. Pelo exemplo de mulher e professora, que mesmo exausta nunca fechava os olhos para as nossas necessidades, e por ainda ser assim até hoje.

Aos meus irmãos, Deyvid Andrade de Souza, Deyner Andrade de Souza e Dayandra Andrade de Souza, pelo carinho, amizade, apoio e incentivo nos momentos difíceis. Ao meu amigo/irmão, Francisco Magno Judiss da Silva, pelo incentivo e apoio nos momentos de dificuldade.

Aos meus filhos, Karín Rezk de Souza Brandão e Kalila Rezk de Souza Brandão, e ao meu esposo, Josinaldo Cardoso Brandão, meus principais incentivadores e admiradores, incansáveis na paciência perante minhas crises de estresse e enxaqueca. E que não largam minha mão perante a busca pelo desconhecido.

À turma de mestrado 2019/2 cuja, para além do espaço da sala de aula, edificou laços de partilha, respeito e amizade.

Agradeço profundamente a todos os sujeitos da pesquisa, gestor e professores da Escola Estadual Mário Silva D'Alemida, pela disponibilidade em participar da pesquisa, suas contribuições foram preciosíssimas.

A todos (as) que de alguma forma ajudaram, direta ou indiretamente, estando no âmbito acadêmico ou fora dele, pois, sem dúvida, o conhecimento não se constrói sozinho.

Muito obrigada.

A Educação do Campo, em seu processo pedagógico, assume uma conotação política, a fim de garantir a intervenção da materialização da consciência crítica e ajudando na formação dos sujeitos, para que se tornem protagonistas de suas vidas, rompendo com a submissão e com o silêncio, que muitas vezes são presentes no modo de vida da população do campo.

Heloísa Borges

RESUMO

A dissertação corresponde ao resultado da pesquisa intitulada: Ensino com Pesquisa e a Formação de Professores/as no Contexto Amazônico: evidências e contradições no Programa Ciência na Escola no Ensino Médio do campo. O Programa Ciência na Escola, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, enquanto formação continuada de professores/as e programa de incentivo à iniciação científica no contexto Amazônico busca inserir na realidade educacional do Estado do Amazonas a concepção de Ensino com Pesquisa, viabilizando subsídios aos professores/as e estudantes que participam dos projetos. Nesse contexto, os professores/as que têm seus projetos aprovados devem oportunizar na comunidade escolar um modo diferente de aprendizagem, por meio do questionamento e da busca por respostas, nesse processo, professor/a e estudante se beneficiam do Ensino com Pesquisa à medida que a reflexão e a criticidade tornem-se vivência cotidiana. Assim, a formação de professores/as, para atender a esse contexto, necessita acontecer de forma crítica e transformadora, pois, para a pesquisa científica atender, de fato, seus objetivos no contexto escolar, o seu condutor precisa de criticidade e espírito inovador. A tessitura da pesquisa deu-se pelo seguinte problema: O Ensino com Pesquisa no Programa Ciência na Escola qualifica a Formação de Professores do Ensino Médio do Campo no contexto Amazônico? Nesse caminho, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar como o Ensino com Pesquisa no Programa Ciência na Escola, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, estabelece relação com a Formação de Professores/as do Ensino Médio do Campo no município de Manacapuru/AM. Quanto aos objetivos específicos, estabeleceram-se três: 1) Identificar a teorização acerca da Educação do Campo e a relação com as teorias Contemporâneas de Formação de Professores do campo; 2) Examinar as Tendências Pedagógicas Contemporâneas que tratam do Ensino com Pesquisa e suas conexões com o Programa Ciência na Escola; 3) Averiguar, no contexto da Escola de Ensino Médio do Campo, qual tipo de formação a implantação do Programa Ciência na Escola viabilizou. Apoiou-se nos procedimentos metodológicos viabilizados pelas pesquisas bibliográfica, documental e de campo, essa última por meio de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados ao gestor e professores/as da Escola Estadual Mário Silva D'Almeida por meio de instrumentos tecnológicos, haja vista ainda estarmos passando por momento de pandemia e o distanciamento social se fazer imprescindível. Com foco numa abordagem qualitativa, pautou-se no método materialismo histórico dialético. A pesquisa, fomentada pela FAPEAM com 12 parcelas de bolsa de estudo, permitiu concluir, dentre outros aspectos, que o Ensino com Pesquisa no Programa Ciência na Escola é presente, no entanto, não surte o efeito esperado, tendo em vista o processo de formação crítica e emancipadora dos professores não se estabelecer, pois, suas compreensões acerca das teorias pedagógicas contemporâneas e suas influências/forças na realidade educacional camponesa mostram-se rasas diante da concepção contra-hegemônica, tão necessária principalmente no Ensino Médio. Dessa forma, observou-se que as perspectivas de um ensino voltado para a pesquisa científica no Ensino Médio do campo e seus desdobramentos na formação de professor ainda é um horizonte a ser alcançado.

Palavras-chave: Ensino com Pesquisa; Programa Ciência na Escola; Formação de Professores; Educação do Campo.

ABSTRACT

The dissertation corresponds to the result of the research entitled: Teaching with Research and Teacher Education in the Amazon Context: evidence and contradictions in the Science Program at School in the High School in the countryside. The Science at School Program, of the Amazonas State Research Support Foundation, as a continuing education for teachers and a program to encourage scientific initiation in the Amazon context, seeks to insert the concept of Teaching with Research into the educational reality of the State of Amazonas, enabling subsidies to teachers and students who participate in the projects. In this context, teachers who have their projects approved must provide opportunities in the school community for a different way of learning, through questioning and the search for answers. In this process, teachers and students benefit from Teaching with Research as the reflection and criticality become an everyday experience. Thus, the training of teachers, to meet this context, needs to happen in a critical and transformative way, because, for scientific research to actually meet its objectives in the school context, its conductor needs criticality and an innovative spirit. The structure of the research was given by the following problem: Does the Teaching with Research in the Science at School Program qualify the Training of High School Teachers in the Countryside in the Amazon context? In this way, the research had as a general objective, to analyze how Teaching with Research in the Science at School Program, of the Foundation for Research Support of the State of Amazonas, establishes a relationship with the Training of Teachers of High School in the Country in the city of Manacapuru/AM. As for the specific objectives, three were established: 1) To identify the theorization about Rural Education and the relationship with Contemporary Teacher Training theories in the field; 2) Examine the Contemporary Pedagogical Trends dealing with Teaching with Research and its connections with the Science at School Program; 3) To find out, in the context of the Campo High School, which type of training the implementation of the Science at School Program made possible. It was supported by the methodological procedures made possible by bibliographic, documentary and field research, the latter through semi-structured interviews and questionnaires applied to the manager and teachers of the Mário Silva D'Almeida State School through technological instruments, as we are still going through a moment of pandemic and social distancing become essential. Focusing on a qualitative approach, it was based on the dialectical historical materialism method. The research, sponsored by FAPEAM with 12 scholarship installments, allowed us to conclude, among other aspects, that Teaching with Research in the Science at School Program is present, however, it does not have the expected effect, considering that the process of critical and emancipatory teacher education does not establish itself, as its understandings of contemporary pedagogical theories and their influences/strengths in the peasant educational reality are shallow in face of the counter-hegemonic conception, so necessary especially in high school. Thus, it was observed that the perspectives of teaching aimed at scientific research in high school in the field and its consequences in teacher education is still a horizon to be reached.

Keywords: Teaching with Research; Science at School Program; Teacher training; Countryside Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAM	Centro de Estudo e Pesquisa da Amazônia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CONEDU	Congresso Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERE	Ensino Remoto
FACED	Faculdade de Educação
FAPEAM	Fundação de Amparo à pesquisa no Estado do Amazonas
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
ICSEZ	Instituto de Ciências Sociais Educação e Zootecnia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
PACE	Programa Atividade Curricular de Extensão
PCE	Programa Ciência na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
SEINPE	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa em Educação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Leis da Dialética	20
Figura 2 - Percurso teórico metodológico da pesquisa.....	25
Figura 3 - Relações intrínsecas na construção da Educação do Campo	33
Figura 4 - Movimento das competências profissionais de acordo com a BNC da Formação de Professores da Educação Básica.....	54
Figura 5 - Descrição dos estados brasileiros que aderiram ao Programa Escola da Terra.....	67
Figura 6 - Localização dos 18 municípios do Amazonas inicialmente contemplados com o Programa Escola da Terra.....	68
Figura 7 - Pressupostos cruciais para educar pela pesquisa	82
Figura 8 - Esquema do processo conceitual de Alfabetização Científica	87
Figura 9 - Estimativa de quantitativo e origem dos recursos FAPEAM.....	98
Figura 10 - Valores investidos por linha de ação de 2018 a 2020	99
Figura 11 - Números da FAPEAM em 2019	100
Figura 12 - Números da FAPEAM em 2020	100
Figura 13 - Projetos e áreas de conhecimento fomentos pela FAPEAM em 2019 e 2020	101
Figura 14 - Mapa do Amazonas em sua divisão política-administrativa	113
Figura 15 - Mapa da área metropolitana de Manaus	114
Figura 16 - Localização da Comunidade Bela Vista em relação a Manaus.....	118
Figura 17 - Plano espacial de localização da Escola Estadual.....	121
Figura 18 - Imagem da Escola Estadual Mário Silva D’Almeida	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores da Educação Básica segundo o grau de formação.....	47
Tabela 2 - Grau de formação de professores do Ensino Médio Regular	49
Tabela 3 – Percentual de docentes do Ensino Médio por grupo de indicador de adequação, abrangência Brasil	51
Tabela 4 – Projeção dos anos mais significativos.....	104
Tabela 5 – Quantitativo de projetos aprovados no triênio 2018-2020	105
Tabela 6 - Descrição de projetos aprovados em Escolas do Campo por Município	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparações acerca da Educação Rural e Educação do Campo	30
Quadro 2 - Resumo dos documentos legais que pautam a Educação do Campo....	41
Quadro 3 - Programas implementados acerca da Educação do Campo.....	43
Quadro 4 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam	51
Quadro 5 - Características das tendências pedagógicas Liberais.....	58
Quadro 6 - Características das tendências pedagógicas Progressistas.....	59
Quadro 7 - Classificação e descrição dos três eixos da Alfabetização Científica de acordo com Sasseron (2008)	88
Quadro 8 - Descrição das linhas de ação estabelecidas pela FAPEAM.....	97
Quadro 9 - Dados sobre formação e tempo de serviço dos sujeitos da pesquisa ..	125
Quadro 10 - Escolas do campo com projetos PCE aprovados no município de Manacapuru no triênio 2018 – 2020	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Professores da Educação Básica segundo o grau de formação	48
Gráfico 2 - Grau de formação de professores do Ensino Médio Regular	49

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	16
I	EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	27
	1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: TERRITÓRIO DE LUTAS, SABERES E RESISTÊNCIA.....	27
	1.1.1 Marcos importantes para o estabelecimento de uma Educação do e no Campo	38
	1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: BREVE ANÁLISE, DADOS E DIRETRIZES.....	45
	1.2.1 Professores/as do Campo: formação, contradições e o contexto Amazônico.....	60
II	AS CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE ENSINO COM PESQUISA E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO.....	74
	2.1 DIÁLOGOS EM TORNO DA CONCEPÇÃO DE ENSINO COM PESQUISA E O PROFESSOR/A PESQUISADOR/A.....	74
	2.1.1 Iniciação Científica no Ensino Médio: promoção da Alfabetização Científica e o protagonismo do estudante pela reconstrução de conhecimento.....	84
	2.2 A FAPEAM E A POLÍTICA DE FOMENTO À PESQUISA NO AMAZONAS.....	95
	2.2.1 O Programa Ciência na Escola e a difusão da Iniciação Científica na Educação Básica.....	102
III	PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA NO ENSINO MÉDIO DO CAMPO NA COMUNIDADE BELA VISTA, NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU.....	111
	3.1 O ESTADO E A CAPITAL: PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A LOCALIDADE DA PESQUISA.....	111
	3.1.1 Manacapuru no contexto da pesquisa.....	115
	3.1.2 A Colônia Bela Vista e seu processo histórico constitutivo.....	118
	3.2 O ENSINO MÉDIO DO CAMPO E O ENSINO COM PESQUISA NO PROGRAMACIÊNCIA NA ESCOLA - PCE.....	121
	3.2.1 O PCE na escola Mário Silva D’Almeida e as perspectivas de formação de professores/as a partir das concepções das teorias pedagógicas.....	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	146
	ANEXO A - Parecer consubstanciado do Comitê de Ética.....	159
	ANEXO B - Termo de Anuência – Escola Mário Silva D’Almeida.....	168
	APÊNDICE A - TCLE gestor.....	169
	APÊNDICE B - TCLE professores/as.....	171
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestrutura para professores/as.....	173
	APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestrutura para o gestor.....	175

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo numa sociedade do século XXI caracterizada pelas incertezas, contradições e transformações aceleradas no campo científico, tecnológico, econômico, político, social e cultural, e essas dimensões trazem para o campo da formação continuada de professores/as novas exigências para o exercício da docência e a necessidade da reflexão sobre uma epistemologia da prática que possa realmente contribuir com a construção de uma sociedade mais humana e democrática.

Dessa forma, a formação de professores/as requerida para superar as contradições sociais impostas pela racionalidade técnica é aquela que preza pela universalização do conhecimento, ultrapassando as barreiras hegemônicas e territoriais, chegando de igual valor aos locais e aos profissionais da educação de diversas localidades e realidades, contribuindo com a ruptura de tendências ultrapassadas e, por conseguinte, a percepção da importância de medidas para um futuro mais próximo da realidade popular e mais distante da elitização e da formação fria e tecnicista.

Nesse pensamento se deu minha caminhada acadêmica e profissional. Sou natural de Parintins, interior do Estado do Amazonas, filha de mãe professora que trilhou sua conduta com amor à profissão e à elevação da realidade de seus alunos, dessa forma, a docência sempre esteve no meu ambiente de vivência. Diante disto, após percorrer algumas formações, o destino me trouxe para a Licenciatura. A paixão pelas letras me fez escolher a Língua Portuguesa como instrumento de ensino. Assim como inúmeros filhos do interior na busca por qualificação profissional, mudei-me para capital com objetivo de engrandecimento pessoal e social.

Minhas experiências docentes perpassam desde a Educação Básica, como professora efetiva da Secretaria Estadual de Educação, ao Ensino Superior, como professora substituta do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia-ICSEZ/UFAM, momento de grata experiência como coordenadora de projetos de Atividade Curricular de Extensão (PACE), despertando minha prática pelo ensino com pesquisa. Atuo também como Professora Formadora pelo PARFOR, fato que me oportuniza vivenciar realidades diversas enfrentadas por professores no fazer docente, principalmente nas turmas predominantemente constituídas por professores/as do campo, como em Barreirinha, Boa Vista do Ramos, Maués, Codajás e Maraã.

As transformações tecnológicas, os impactos econômicos, as modificações políticas e os anseios sociais e culturais contemporâneos revelam a indispensável questão de difundir, dentro do espaço escolar, meios, mecanismos e ferramentas no sentido de sanar essas demandas e ainda responder à necessidade social.

Nesse sentido, a chegada de programas de iniciação/alfabetização científica em escolas públicas possibilita converter o que é ensinado em aula, em forma de atividade científica feita por alunos e, posteriormente, em produção de conhecimento gerado em benefício da própria escola e da própria comunidade. A exemplo disso, destaca-se o Programa Ciência na Escola - PCE criado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT/AM) com o objetivo de incentivar a iniciação científica no contexto Amazônico, do qual tive o privilégio de coordenar projetos de 2015 a 2019.

A constante busca por aperfeiçoamento profissional me trouxe ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas, turma 2019/2, convênio PPGE/SEDUC. Momento bastante significativo em minha trajetória, pois era um objetivo sendo alcançado, ainda mais pelo fato de ter sido bolsista, por um ano, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM. No entanto, faz-se necessário expressar que o processo não se deu como almejado, pois o ano de 2020 foi marcado pela pandemia do novo Coronavírus que assolou o planeta, revelando a fragilidade da humanidade frente ao inesperado e devastador contágio mortal causado pela Covid-19.

No Amazonas, a situação atingiu índices assustadores, exigindo do Governo do Estado um conjunto de providências para evitar mais infectados e óbitos. Sofri, assim como inúmeras famílias, pois, além de me infectar, e várias vezes pensar que não fosse ter forças para resistir aos sintomas, ainda tive o impacto emocional com mortes de parentes, e para meu maior desespero, quase perdi minha mãe em meio ao caos instalado em Manaus pela falta de oxigênio. Senti-me esgotada física, psicológica e emocionalmente.

Assim sendo, a caminhada até aqui não se deu de forma fácil, entretanto, não corrompeu minhas convicções e aspirações futuras. Perfazendo minha concepção de prática educativa libertadora, reafirmo que a produção de conhecimento pela pesquisa se configura como estratégia de rompimento de dominação, nesse sentido,

ressignifico meu papel como educadora na tentativa de romper a manutenção de ideologias hegemônicas e injustiças sociais, ainda presentes no interior das escolas. Em tempos de desmantelamento da educação e da produção de conhecimento científico, fazer pesquisa é resistência!

Diante do exposto, o objeto deste estudo tem uma relação direta com minhas inquietações e conduta docente. Essa necessidade de reinvenção alimenta as concepções sobre meu papel frente às demandas educacionais contemporâneas. Hoje, mais do que nunca, é necessário fomentar e difundir a alfabetização científica em todas as culturas e em todos os setores da sociedade (UNESCO, 1999).

Contudo, a partir de todas as reflexões e vivências acumuladas no processo de construção de meu ser como educadora, que se constituiu em torno do ensino com pesquisa, em parte, através das experiências em torno da realidade campesina, surgiu a primeira inquietude: como esse ensino com pesquisa, tão requerido na contemporaneidade, dá-se em escolas do campo, ou trata-se de mais uma realidade distante? Haja vista a dificuldade de formação adequada para os professores e os desafios atribuídos à própria especificidade de escolas do campo em superar as hegemonias excludentes impostas por políticas públicas que, em sua maioria, só abarcam as exigências de escolas dos grandes centros urbanos.

De acordo com Borges (2015), quando o/a pesquisador/a tem afinidade com o objeto, o problema torna-se um mecanismo que ajuda no desenvolvimento da pesquisa, principalmente porque estabelece a delimitação do processo investigativo.

Dessa forma, definiu-se o problema de pesquisa: o Ensino com Pesquisa, no Programa Ciência na Escola, qualifica a Formação de Professores do Ensino Médio do Campo no contexto Amazônico? Para tanto, determinou-se, como objetivo geral, analisar como o Ensino com Pesquisa, no Programa Ciência na Escola, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, estabelece relação com a Formação de Professores do Ensino Médio em uma escola do campo no município de Manacapuru/AM.

Nesse caminho, optamos por estabelecer os seguintes objetivos específicos: I) Identificar a teorização acerca da Educação do Campo e a relação com as teorias Contemporâneas de Formação de Professores no contexto Amazônico; II) Examinar as Tendências Pedagógicas Contemporâneas que tratam do Ensino com Pesquisa e suas conexões com o Programa Ciência na Escola; III) Averiguar, no contexto da escola de Ensino Médio do Campo, qual tipo de formação a implantação do Programa

Ciência na Escola viabilizou.

Observando como o contato com projetos de iniciação científica beneficia a formação do/a professor/a, e o engrandecimento no processo de ensino e aprendizagem em escola do campo, haja vista, os projetos possibilitarem a relação da prática e também a metodologia da pesquisa, fazendo professores/as e estudantes refletirem os projetos como uma ferramenta que pode beneficiar experiências significativas, através do incentivo à produção da ciência dentro do espaço escolar, garantindo a formação e transformação do/a professor/a e do/a estudante pelo pensar e fazer científico ainda no Ensino Médio.

Como todo processo de pesquisa, esta se iniciou por um questionamento, uma indagação, um problema que instiga a busca por respostas e, por consequência, transforma e reconstrói o pensamento e o conhecimento. De acordo com Minayo (2016), é a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática constante de busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente.

Nessa perspectiva, a busca por respostas que conduziram esta pesquisa baseou-se no método Materialismo Histórico Dialético que, seguindo o pensamento de Triviños (2009), tenta buscar esclarecimentos coerentes, coesos e lógicos para os fenômenos, sejam da natureza, da sociedade e do pensamento, embasados numa interpretação dialética da realidade sob as leis sociológicas que distinguem a vivência em conjunto, em sociedade, de evolução histórica e prática social do ser humano no desenvolvimento da humanidade.

Como “uma apreensão radical que vai à raiz da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (FRIGOTTO, 1997, p.73). Dessa maneira, o método nos permitiu refletir a realidade e suas contradições no Ensino com Pesquisa e a Formação de Professores/as no contexto Amazônico: evidências e contradições no Programa Ciência na Escola no Ensino Médio do campo.

Haja vista, o processo educativo carregar consigo as perspectivas não somente pedagógicas, mas políticas, sociais, culturais, etc., e por isso, deve ter caráter emancipador e reconstrutivo. A emancipação humana está vinculada com a realização da superação da alienação (MARX, 2015).

O materialismo histórico dialético, segundo Borges (2015), parte das condições objetivas da realidade histórica, que interpreta as relações contraditórias, conflituosas,

seu desenvolvimento, a transformação dos fatos e funda-se no mundo do trabalho/produção social da existência.

Diante disto, destacamos, ver Figura 1, as Leis da Dialética, atreladas ao objeto e seu desenvolvimento, aspectos que se assemelham, mas que se diferenciam a partir do movimento de suas contradições.

Figura 1: Leis da Dialética

Leis da Dialética		
Lei Unidade e Luta dos Contrários: os elementos apresentam-se num estado de luta constante, mas revelam uma interdependência.	Lei Transformação da Quantidade em Qualidade e vice-versa: num movimento processual e de interligação, a quantidade torna-se qualidade.	Lei da Negação da Negação: num processo de luta dos contrários, o antigo nega o novo e a produção de mudanças.

Fonte: elaboração própria (2021), a partir de concepções adquiridas com a pesquisa

Nesse sentido, Triviños (2009) destaca que o problema pode auxiliar o/a pesquisador/a, sobretudo, quando ele é especificado como questões norteadoras, que servirão como desdobramentos da investigação do problema. Assim, para responder a primeira questão norteadora: Qual a centralidade da Educação do Campo no processo de formação de professores/as na contemporaneidade? Realizamos pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2017, p.45), “é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos”.

Sendo assim, uma pré-seleção de materiais para embasamento teórico foi feita com o objetivo de conhecer e reconhecer o pensamento de alguns autores sobre a Formação de professores e as demandas da contemporaneidade. Em consenso com Pradanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica é a base para todo tipo de pesquisa, pois todas elas necessitam de um referencial teórico para o embasamento de seus estudos.

O intuito da pesquisa bibliografia será de oferecer consistência teórica para a elaboração, a fim de evidenciar o início da natureza dicotômica entre práxis e emancipação de modelos críticos de metodologias docentes. “O movimento dos

educadores-pesquisadores tem o potencial de se transformar em movimento contra-hegemônico global, articulando experiências que buscam a construção de modelos críticos de formação docente” (DINIZ-PEREIRA, 2012, p.11).

Desta feita, baseando-nos em Triviños (2009), cabe aos pesquisadores da educação, e das ciências sociais em geral, a carga de edificar o próprio conhecimento sob o vislumbre da realidade material exaustivamente, a fim de perpetuar o enfrentamento do modelo hegemônico, a favor da educação como fonte de desenvolvimento e de vida.

Freire aponta que o exercício da docência na atualidade requer:

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 2014, p.14).

O vislumbre da Formação de Professores na contemporaneidade é que os profissionais da educação aperfeiçoem tanto seus conhecimentos formais, quanto suas competências metodológicas a fim de desenvolver habilidades que correspondam às demandas necessárias à inserção plena e favorável dos estudantes nas práticas sociais cotidianas. Para Diniz-Pereira (2007, p. 131) “o professor deve ter em mente o ensino como um fenômeno social que contribui para a formação ampla do aluno”.

Outra etapa do estudo envolve a segunda questão norteadora: Qual a articulação entre as Teorias Pedagógicas e o debate sobre o Ensino com Pesquisa, a partir do Programa Ciência na Escola? Para tanto, realizamos pesquisa documental relacionada ao PCE, através das informações e documentos dispostos no site da FAPEAM, seus aspectos legais, levantamentos de projetos das escolas, levando em conta, principalmente, os projetos de escolas do campo no período de três anos, de 2018 a 2020. Uma vez que a pesquisa documental, segundo Gil (2017, p. 45), “vale-se tanto de documentos que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens (...), quanto de documentos já foram analisados, tais como: relatórios, tabelas, etc.”.

A Alfabetização Científica desenvolve uma característica que potencializa as

capacidades investigativas acerca do cotidiano e suas relações sociais e de poder, pois traz para a realidade escolar a reflexão necessária e práticas transformadoras frente às metodologias unidirecionais. “O professor, ou melhor, o educador é aquele que, engajado em uma prática transformadora, procura desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste” (DINIZ-PEREIRA, 2012, p. 132).

Nesse contexto, refletir sobre como, no PCE, a prática docente e a alfabetização científica vêm sendo desenvolvidas no cotidiano escolar no campo nos remete aos pressupostos de Demo (2015, p. 6), “a aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos - professor e aluno - aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender”.

Para responder a terceira questão norteadora: Qual Tendência Pedagógica norteou a implantação do Programa Ciência na Escola e de que maneira a Formação de Professores do Ensino Médio do Campo no contexto Amazônica se apropriou? Iríamos, a priori, realizar pesquisa de campo na Escola Estadual Mário Silva D’Almeida, localizada na Colônia Bela Vista, em Manacapuru/AM, a fim de perceber os aspectos essenciais dessa dicotomia e seus reflexos no cotidiano escolar e, por consequência, fora dele, no entanto, por conta da nova realidade acarretada pelo Covid19, a pesquisa *in loco* não pode ser realizada, dessa forma, utilizamos de outras formas de comunicação para coleta de dados e efetivação da pesquisa de campo.

Neste momento da pesquisa, voltamo-nos, mais precisamente, para a Educação do Campo no contexto amazônico e as demandas contemporâneas, percebe-se que o modelo de educação vigente não contempla suas especificidades, o diálogo e a devida reflexão sobre o sujeito amazônico, haja vista não se tratar apenas de escolarização, mas de modos de vida, produção e sobrevivência, deixando assim, mais evidente as situações de opressão, irrisória participação social e uma cultura política de descaso e de exclusão.

Nessa perspectiva, o/a professor/a, no contexto amazônico, e, mais ainda, o professor/a do campo, necessita de processos formativos que o induza a assumir uma concepção de enfrentamento, luta, rompimento e busca por novas construções e ressignificações de conhecimentos, ou seja, processos formativos em que os professores/as possam atuar, produzindo uma nova forma de conhecer, transformando a educação do campo em conquista e espaço reflexivo e fortalecedor (CALDART, 2020).

Neste caso, a plena consciência dos profissionais da educação como os agentes de transformação, emancipação, engajamento político e compromisso ético frente a uma pedagogia hegemônica, voltada para alienação e supressão das especificidades locais impostas historicamente. “Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação” (FREIRE, 2007, p. 44).

Os procedimentos metodológicos utilizados permearam a condução das ações que foram desenvolvidas durante a elaboração e execução da pesquisa.

A metodologia lida com a avaliação de técnicas de pesquisa e com a geração ou a experimentação de novos métodos que remetem aos modos efetivos de captar e processar informações e resolver diversas categorias de problemas teóricos e práticas na investigação (LAKATOS e MARCONI, 2017, p.25).

Esta pesquisa é de abordagem Qualitativa, segundo Minayo (2016), a análise qualitativa não é mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir dos fatos, símbolos e observações. Pois do ponto de vista dessa abordagem, a relação entre o mundo real e o sujeito é dinâmica e flexível, a visão da realidade é o todo e indissociável do sujeito.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2015, p. 127).

Em se tratando da natureza da pesquisa, foi utilizada a Exploratória, buscando interação com o objeto pesquisado para entender as suas contradições e realidades através da constituição de processo de levantamento documental e bibliográfico, assim como, o meio de investigação de estudo de campo, constituído pela observação, registro, análise e interpretação, mas sem a interferência do pesquisador. Segundo Gil (2016, p.27), “as pesquisas Exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias”.

Para obtenção e coleta dos dados utilizamos anotações e entrevistas semiestruturadas, a partir da utilização de aplicativos de vídeo conferências, de forma individual e em grupo.

A pesquisa teve como sujeitos um gestor e três professores de Ensino Médio do Campo, que tiveram projetos de iniciação científica no Programa Ciência na Escola

– PCE aprovados neste ano de 2020 e/ou já executaram projetos em anos anteriores nesta mesma escola. O lócus da pesquisa, como já citado, foi a Escola Estadual Mário Silva D’Almeida, localizada na comunidade Colônia de Bela Vista, no município de Manacapuru/AM.

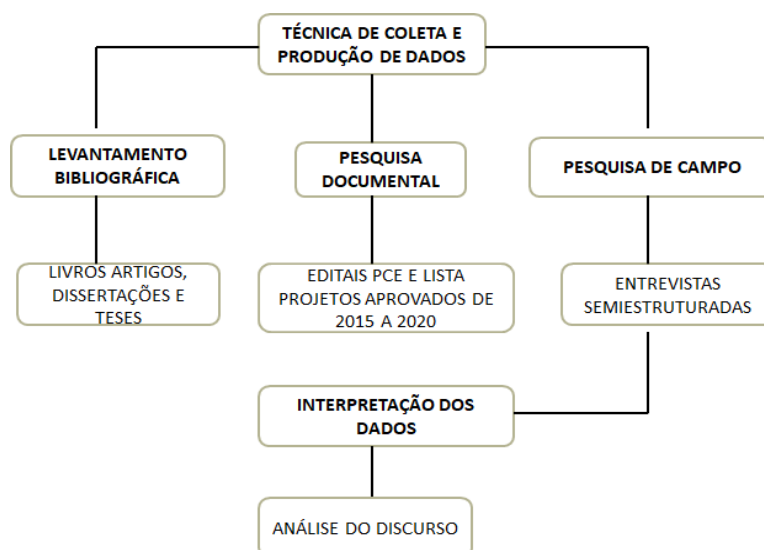
Para análise e interpretação dos dados, utilizou-se a análise do discurso, pois o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, logo, de acordo com Orlandi (2001), o que interessa para a análise do discurso é, justamente, essa relação da ideologia com as condições sociais da produção do discurso e da história, o discurso deve ser analisado a partir da rede de memória e do trajeto social em que tem origem (PÊCHEUX, 1999). Ou seja, ao interpretar dinamicamente a realidade através da observação, estudando os fatores sociais não de forma isolada, mas relevando suas influências políticas, econômicas, culturais de cada participante.

Analisar a rede de memória e o trajeto social em que o discurso tem origem requer que o analista considere a possibilidade de (des)estruturação-reestruturação dessa rede e desse trajeto(...). É preciso, assim, considerar o interdiscurso para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia (ORLANDI, 2001, p. 32).

Nessa perspectiva, o processo de análise, das interpretações para o alcance dos resultados permearam as seguintes etapas: o considerar; o reconhecer; o valorizar, o relatar, o descrever e o detalhar, para assim, analisarmos as construções ideológicas e visões de mundos dos sujeitos a partir de seus pensamentos e suas ações sobre o objeto desta pesquisa.

Desta feita, considerando que, enquanto prática social, a educação científica é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas da atualidade, a proposta desta pesquisa é investigar o reflexo do ensino com pesquisa na formação de professor, na perspectiva do professor pesquisador, a relevância de políticas públicas educacionais voltadas para inserção da iniciação científica no Ensino Médio, como o Programa Ciência na Escola-PCE, e sua materialização na realidade da educação do campo, tomando como sentido as demandas contemporâneas e a inserção social, transformando, assim, o “fazer educacional”.

A Figura 2 demonstra a síntese do percurso metodológico construído na execução da pesquisa.

Figura 2: Percurso teórico metodológico da pesquisa

Fonte: Elaboração própria (2021)

Depois de efetivado o percurso da investigação, optamos por sistematizar a pesquisa em 03 (três) seções: Na seção I, denominada Educação do Campo e a Formação do Professor no contexto Amazônico, tendo como complemento do pensamento as subseções: 1.1) Educação do Campo e formação de professores/as: território de lutas, saberes e resistência; 1.1.1) Marcos importantes para o estabelecimento de uma Educação do e no Campo; 1.1.2) Educação do Campo no contexto Amazônico: contextos e perspectivas; 1.2) Formação de professores/as do Ensino Médio no Brasil e as tendências contemporâneas: breve análise, dados e diretrizes; 1.2.1) Professores/as do Campo: formação, contradições e as concepções contemporâneas.

Na seção II, denominada As Concepções Contemporâneas de Ensino com Pesquisa e a Iniciação Científica no contexto Amazônico, tendo como complemento as subseções: 2.1) O diálogo em torno do professor/a pesquisador/a e o ensino com pesquisa; 2.1.1) Iniciação Científica no Ensino Médio: atividade de promoção da Alfabetização Científica e do protagonismo do estudante a partir da pesquisa; 2.2) A Fapeam e a política de fomento à pesquisa no Amazonas; 2.2.1) O Programa Ciência na Escola e a difusão da iniciação científica na Educação Básica.

Na seção III, denominada Programa Ciência na Escola do Ensino Médio do Campo na Comunidade Bela Vista, no município de Manacapuru-AM, tendo como complemento as subseções: 3.1) O Estado e a cidade: primeiras impressões sobre a localidade da pesquisa; 3.1.1) Manacapuru no contexto da pesquisa; 3.1.2) A Colônia

Bela Vista e seu processo histórico constitutivo; 3.2) O Ensino Médio do Campo e o ensino com pesquisa no Programa Ciência na Escola-PCE; 3.2.1) O PCE na escola Mário Silva D'Almeida e as perspectivas de Formação de Professores/as a partir das concepções das Teorias Pedagógicas.

SEÇÃO 1 – EDUCAÇÃO DO CAMPO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Pensar também na Educação do Campo é pensar, também, na sua dimensão do conflito, porque existem muitos conflitos, conflitos no aspecto teórico, espaço, tempo, e principalmente de apropriação.

GRAÇA PASSOS

Nesta primeira seção, dividida em três subseções, objetivamos discutir a Educação do Campo e o contexto Amazônico educacional, para tanto, partimos da concepção da Educação do Campo como território de lutas e saberes contra-hegemônicos, perpassando pelos conceitos e marcos importantes para o estabelecimento de uma Educação do e no Campo; Em seguida, apontamos uma breve análise acerca da Formação de professores/as do Ensino Médio no Brasil, bem como as concepções contemporâneas e as contradições em torno da Formação de Professores/as do campo.

Dessa forma, abordamos as dicotomias presentes nas perspectivas emancipadoras e a realidade educacional, contradições que refletem a tentativa de superar teorias pedagógicas excludentes e que privilegiam a classe dominante, mas que ainda são a base das políticas educacionais do país, a partir das lutas por uma educação igualitária e de inclusão social. Para tanto, nos embasamos em Freire, Saviani, Frigoto, Arroyo, Caldart, Molina, Kuenzer, Borges, Hage, entre outros.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: TERRITÓRIO DE LUTAS, SABERES E RESISTÊNCIA

“[...] guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada”.

MARX e ENGELS

A Educação do Campo tem em sua origem a associação com os Movimentos Sociais e Organizações Populares do Campo, as lutas travadas pelos sujeitos do Campo na tentativa de se libertarem das amarras dos “patrões” e constituírem-se livres, reconhecidos, respeitados e protagonistas de suas transformações, assim como nos processos formativos desses sujeitos, na produção das lutas pelo direito a terra e garantia de sobrevivência no campo, esse, concebido como espaço de trabalho

e vida.

Como preconizava Marx e Engels (1998), o proletariado é a única classe capaz de libertar-se da ilusão ideológica em geral e alcançar a visão objetiva correta da história humana e da sociedade existente. Nesse contexto, destaca-se a luta contínua dos sujeitos do campo por condições de vida favoráveis ao seu desenvolvimento crítico e libertador, em estabelecerem-se como partícipes de sua própria realidade concreta e, portanto, da consciência histórica de seu valor e da necessidade de organização como classe para o enfrentamento das opressões.

Assim, relatar a realidade é relatar a unidade do fenômeno e sua essência e porque não dizer a sua consciência. A essência é, pois, o fenômeno consciente de si mesmo, consciente de sua determinação e concretude (CURY, 1989). Enquanto ser histórico e social, o ser humano é responsável pela realização, interação e transformação das relações reais na realidade social, principalmente no que diz respeito aos contextos econômicos, políticos e culturais. Verificam-se, nesse processo, as concepções do Materialismo Histórico Dialético.

A premissa de que parte da ciência positiva da história são os indivíduos humanos reais, sua ação e condições de vida. Premissa à qual se chega por via empírica, dispensando filtragens filosofantes. A premissa de toda história humana é a existência de indivíduos humanos viventes. Neste fato concreto se funda o materialismo histórico (MARX; ENGELS, 1998, p.24).

Neste sentido, as relações sociais estão no centro das questões que envolvem os fenômenos e os objetos, nesse movimento, a práxis humana, estabelecida por homens e mulheres, evidencia que a realidade social é marcada pela luta de classes, a qual se concretiza por meio dos modos de construção e reconstrução, produção e reprodução da vivência social do ser humano. Dessa forma, as lutas que permeiam a constituição da Educação do Campo revelam uma disputa de classes, estabelecidas historicamente, e suas conexões com os processos de mudanças sociais e a tentativa de romper com uma realidade hegemônica excludente.

De acordo com Cury (1989), a educação é o terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada. Sendo a escola, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, porque carrega a transmissão da ideologia oficial, domesticação, mas pode também ameaçar a ordem estabelecida e possibilitar a libertação.

Percebe-se, então, um fluxo dinâmico construído a partir das relações sociais

e seus inúmeros aspectos que se fundam, sempre, pela intervenção do ser humano. Com isso, considera-se a educação, enquanto prática social, como subsídio no processo de transformação da realidade e possibilidade de novas formações sociais, atuando contra a predominância ideológica excludente e dominadora, refletindo-se sobre políticas educacionais contemplativas de processos de produção de conhecimento emancipador, de formação integral e, por consequência, na construção de uma sociedade mais justa, esclarecida e crítica. Ou seja, o conhecimento teórico é, necessariamente, conhecimento político (ENGELS, 2015).

Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos e coletivos, com suas especificidades culturais identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar em políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência (ARROYO, 2007).

Dessa forma, à escola no meio rural, como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo, foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas últimas duas décadas, como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica de qualidade (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004).

O itinerário histórico da Educação do Campo tem em seu âmago as marcas dos atrasos, precariedades e estigmatização, colocando os sujeitos do campo na invisibilidade, ou melhor, na condição de excluídos da vida do país, pois, vinculada à realidade dos sujeitos camponeses, a concepção de Educação do Campo não é marcada meramente pelos limites do espaço geográfico. Segundo Arroyo (2012), refere-se, decisivamente, aos aspectos socioculturais refletidos nos modos de vida desses sujeitos.

Nesse sentido, faz-se necessário destacar a dicotomia entre Educação do Campo e Educação Rural, uma não é, e nem deve ser vista, como continuidade da outra. Apesar de todos os esforços para manutenção da realidade excludente das escolas nas zonas rurais e do estigma sobre seus sujeitos, a luta contra hegemônica, a partir dos movimentos sociais, modificou essa concepção. De acordo com Borges (2016), no Campo, a educação escolar esteve presente com a denominação de Educação Rural, oferecida pelo sistema de ensino, porém, tal educação constitui-se num modelo precário de formação dos sujeitos do campo, sem atender a realidade e tendo como modelo a escola urbana.

Para Vasconcelos (2017), a educação dos povos do campo foi marcada por

assistencialismo e pela negação da diversidade cultural, social e ambiental, ao passo que historicamente se construíam estratégias de resistência para enfrentar essa realidade de exclusão.

Destaca-se, perante essa realidade, analisar a educação como promotora do desenvolvimento do espírito reflexivo, de possibilidades plenas e politicamente engajadas em detrimento às determinações econômicas, sociais e políticas, resultantes de uma hegemonia associada à dominação e desigualdade, nesse caminho, percebe-se o entrelace com os princípios do Materialismo Histórico Dialético, visto que:

Uma análise da realidade é muito mais complexa, pois, leva em consideração a história, mas não somente ela, também as relações materiais e sociais têm um lugar central em toda sua análise, sejam elas de cunho estrutural ou conjuntural (TRIVIÑOS, 2009, p. 49).

De fato, grandes mudanças sociais acontecem quando o cidadão participa ativamente com propostas no coletivo, e demandando-as democraticamente nas instâncias adequadas. Dessa forma, uma breve análise é demonstrada no Quadro 1, a fim de evidenciar, objetivamente, as contradições entre as duas concepções.

Quadro 1 - Comparações acerca da Educação Rural e Educação do Campo

Origem	
Educação Rural	Educação do Campo
Processo histórico atrelado à necessidade e à manutenção de instrução mínima desses sujeitos para exploração de mão de obra pelos grandes latifundiários da agricultura.	Luta e articulação dos movimentos sociais; I Encontro de Educadores da Reforma Agrária -1997; I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo – 1998.
Concepção Educacional	
Educação Rural	Educação do Campo
Visão reprodutivista e espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital; Definida pelas necessidades do mercado de trabalho.	Espaço de vida e resistência dos camponeses e produção material e simbólica das condições de existência; Construído pelos e com os sujeitos do campo

Fonte: Elaboração própria (2021), a partir de Silva e Costa (2006).

Percebe-se que a concepção de Educação, no território campesino, surge num primeiro momento pela Educação Rural, a escola não cumpria seu papel na correção

das distorções. Para essa concepção educacional, o saber já produzido (conteúdos de ensino) é muito mais importante que a experiência, a realidade do sujeito e o procedimento pelo qual ele aprende, cultivando o instrumento de poder entre opressor e oprimido.

A produção das ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar, direta e intimamente, ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas ideias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações que lhe corresponde, incluindo até as formas mais amplas que estas possam tomar (MARX; ENGELS, 1986).

Historicamente, sempre predominou no Brasil a perspectiva da Educação Rural, mas desde a última década do século XX, os Movimentos Sociais Camponeses diante da história de negação de um campo com vida, trabalho, culturas e identidades, com direito a educação pública e de qualidade, lutam contra a exclusão provocada pela Educação Rural, surgindo assim a Educação do Campo (HAGE, 2010). Assim, diante de inúmeras lutas e debates promovidos pelos movimentos sociais, a Educação do Campo faz-se presente, consciente e significativa para o engrandecimento político e social do sujeito do campo.

Fazer essa distinção de conceitos se faz pertinente, visto que a Educação Rural e a Educação do Campo são concepções educacionais distintas, sendo a última uma proposta conceituada por inúmeros movimentos sociais associados ao campo, resultante da necessidade de “romper” com a realidade educacional rural, até então empregada. “Tais movimentos, dentre outros, propunham que um projeto de nação deve incluir os povos do campo como sujeitos concretos em seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação” (FREITAS, sd, p. 10).

Nesse sentido, é fundamental superar a dicotomia entre as concepções de rural e urbano, que ainda sobrevoam a proposta do que é o Campo, referenciada na Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2003, p. 32 -34).

- I. A Educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo.
- II. A Educação do Campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido.
- III. A Educação do Campo enquanto produção de cultura.
- IV. A Educação do Campo na formação dos sujeitos.
- V. A Educação do Campo como formação humana para o Desenvolvimento Sustentável.
- VI. A Educação do Campo e o respeito às características do Campo.

Para Moraes (2005), a educação escolar, indissociável dessa concepção de Educação do Campo, é aquela na qual os/as trabalhadores/as do campo buscam superar a escola burguesa ou liberal desvinculada da produção da realidade social. O direito à Escola do Campo de qualidade é, ainda, aquele que garante aos trabalhadores/as da educação e educandos todos os suportes materiais, culturais e científicos que são imprescindíveis à organização e prática do trabalho pedagógico.

A Educação do Campo deve levar em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo, assumindo a identidade do meio rural num contexto específico de um projeto de desenvolvimento do campo. Uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas uma escola vinculada à cultura que se produz por meio das relações sociais mediadas pelo trabalho na terra, com isso estaremos tratando a população do campo como sujeitos de um projeto de desenvolvimento com base na agricultura familiar, cooperativa e solidária, e, assim promovendo um amplo programa de desenvolvimento social (FURLANETTI, 2007, p.11).

Dessa maneira, à medida que se pensa a vida do campo como totalidade nas suas múltiplas dimensões, busca-se compreender a diversidade dos povos do campo e suas especificidades, assegurando que os processos formativos conduzam à emancipação humana. A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de perceber e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. (CONTAG, 2003).

Para Arroyo (2004, apud ARROYO; MOLINA; CALDART, 2004) o entendimento por escola do campo é aquele que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias nas perspectivas do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais para sua implementação.

Construir uma Educação do Campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome da permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma

reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus estudantes as condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo.

“[...] uma educação do povo no campo e não apenas com ele, nem menos para eles”. (CALDART, 2004. p. 18 apud BORGES 2016, p. 99). É nesse sentido que a Educação do Campo volta-se para a formação, não para, e sim, no e do campo, respeitando-os e ouvindo-os (BORGES, 2016). Ou seja, é concebida para além da escola, pois está integrada a um projeto de vida social no campo, construído por esses sujeitos que vivem na e da terra, como mostra a Figura 3. A materialidade de origem da Educação do Campo exige que a mesma seja pensada e trabalhada na tríade: campo – política pública – educação, garantindo o direito à escolarização no e do campo, com seus sujeitos socialmente envolvidos.

Figura 3: Relações intrínsecas na construção da Educação do Campo



Fonte: Elaboração própria (2021), a partir das percepções adquiridas ao longo da pesquisa

Assim, a Educação do Campo percebe os sujeitos em suas raízes, sua história, sua cultura, sua relação com o meio e com o coletivo, como aquele sujeito que busca a compreensão de si para, então, compreender o mundo (ZIECH, 2017). Ou seja, uma inter-relação entre o processo formativo, especificidades e lutas, internas e externas, que fazem parte da construção histórica do território e do sujeito campestre.

Arroyo; Caldart; Molina (2004, p. 12) afirmam que: “se entende por Educação do Campo um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais”.

No entanto, as transformações já conquistadas pela Educação do Campo, no que tange o reconhecimento e respeito às especificidades dos territórios rurais e modos de vida de seus sujeitos e o estabelecimento de uma visão crítica emancipadora, necessitam, e com urgência, de reestruturações nas questões econômicas e políticas frente aos problemas estruturais e pedagógicos enfrentados por estudantes e professores/as do campo, problemas que só confirmam os índices de abandono, reprovação, distorções e prejuízos no processo de ensino e aprendizagem.

Uma das características mais marcantes das escolas localizadas no meio rural são as turmas multisseriadas e a precariedade de infraestrutura, pois, em muitas situações, elas não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc.; prédios muito pequenos, construídos de forma inadequada, que se encontram em péssimo estado de conservação, causando risco aos estudantes e professores, fortalecendo o estigma da escolarização empobrecida e abandonada (HAGE, 2010, p.01).

Destacamos alguns pontos relevantes, segundo Hage (2010), sobre a realidade do processo educacional nas escolas do campo e que influenciam diretamente no acesso, permanência e desenvolvimento da escolarização de crianças e jovens camponeses:

- A precariedade e déficit das instalações físicas da maioria das escolas localizadas no campo;
- O deficiente sistema adequado de transporte, dificultando o acesso de professores/as e estudantes às escolas;
- A frequente rotatividade de professores/as ocasionada pela ausência de profissionais habilitados e efetivados;
- A utilização de um currículo escolar que privilegia a visão urbana de educação e desenvolvimento, ainda ignorando as propostas pedagógicas das escolas do campo;
- A ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar em grande parte das escolas do campo;

- O predomínio de classes multisseriadas e as dificuldades acarretadas por esses sistemas, tanto para professores/as quanto para os estudantes, com aprendizagem de baixa qualidade;
- O alto índice de abandono e reprovação, elevando as taxas de distorção idade-série;
- Defasagem salarial e sobrecarga de trabalho dos/as professores/as quando comparados com a realidade profissional dos que atuam na zona urbana;
- A não observância à implementação de um calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte às características de períodos específicos da realidade campesina, sejam climáticas ou econômicas;
- A necessidade de reavaliação das políticas de nucleação, o que reflete o número de fechamento de escolas do campo.

O impacto desse último tópico representa o quão frágil ainda é o estabelecimento de uma política educacional de qualidade para crianças e jovens das comunidades rurais, pois, a partir do fechamento de escolas do campo, os impactos socioculturais, de identificação e, em alguns casos, o esvaziamento de comunidades são inevitáveis.

De acordo com o Censo Escolar (Inep/MEC), em 2018, de um total de 5.343 escolas do campo, 91 foram fechadas até 2020, ano findado com 5.252 escolas de dependência estadual. Em se tratando de dependência administrativa municipal, essa realidade é ainda mais impactante, pois, de 51.519 escolas do campo em 2018, chegou-se a 2020 com 48.407, um total de 3.112 escolas fechadas.

Este não é o nosso ideal de educação, mas é preciso analisar isso de um ponto de vista maior: o que está acontecendo neste local para ter tão poucas crianças? O que temos discutido enquanto Movimento é que a análise não pode ser estritamente econômica, administrativa. Há situações em que o fechamento da escola representa, do ponto de vista da comunidade, uma perda que é mais do que a questão da escola, que é uma perda de referência (CALDART, 2010, p.8).

As condições estruturais dessas escolas, a oferta dos variados níveis e modalidades de ensino, a construção e implementação de seus projetos político-pedagógicos específicos, a formação e valorização dos profissionais que nelas atuam, a relação com crianças e jovens enquanto estudantes/sujeitos campesinos, esses e muitos outros elementos são temas de articulações constantes nas reivindicações

entre os Movimentos Sociais do Campo, entidades e pesquisadores articulados às políticas públicas elaboradas pelo Estado. Debates necessários para um processo emergente, mas que ainda está em construção.

Desta forma, identifica-se também, tanto nas comunidades que possuem escolas, como nas comunidades que não possuem, o interesse de se apropriar das escolas tanto no plano pedagógico, para a definição do calendário, currículo, forma de avaliação, espaço e tempo de aprendizagem, quanto no plano ideológico para que esta passe a ser aliada em suas lutas diárias em busca da garantia do território. (SOUZA, 2015).

Assim sendo, é incoerente, e porque não dizer inaceitável, que as demandas educacionais do território campesino ainda não sejam levadas em consideração, e a compreensão de seu modo de vida, necessidades de desenvolvimento e conservação dos seus valores específicos, superando a ideia ou imagem imposta histórica e socialmente de que o campo vive às margens do urbano, ou que aos seus sujeitos somente resta as sobras da cidade. Nessa contradição, é nítido o embate político, ideológico, econômico que a Pedagogia Crítica¹, base da Educação do Campo trava contra a imposição da continuidade das Pedagogias Liberais², herança histórica que, ainda hoje, marca a educação no Brasil e, principalmente, as bases da Educação Rural.

As pedagogias Liberais têm como base as concepções de habilidades e competências, nesse caminho, infere que as instruções de ensino têm como princípio o preparo para o desempenho de papéis sociais e a adaptação aos valores e normas impostos socialmente. “Modelo trabalhado na lógica da pedagogia liberal, reproduzindo os interesses da estrutura social do capitalismo para formação de mão de obra destinada ao mercado, incentivando a competição, o individualismo, etc.”. (BORGES, 2016, p. 97).

¹ Tendo suas bases inspiradas na teoria empirista e marxista, a Pedagogia Crítica, uma das tendências pedagógicas Progressistas, preza pela ruptura de paradigmas estruturais hegemônicos, onde o desenvolvimento e o protagonismo, a partir do conhecimento de mundo, são os princípios para a emancipação e transformação da realidade. Segundo Borges (2016), a Educação do Campo tem seus pressupostos teóricos com base na Pedagogia Crítica, especialmente nas Pedagogias: Socialista Soviética; Educação Popular/Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; a Pedagogia do Movimento.

² As Tendências Pedagógicas Liberais, iniciadas no XIX e influenciadas pela Revolução Francesa, fundamentaram-se no estabelecimento das organizações sociais baseadas na propriedade privada, no sistema capitalista e seus meios de produção no cultivo das propensões individuais e não-sociais.

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm qualquer relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LIBÂNEO, 1994, p.55).

À vista disso, o paradigma da Educação Rural apoia-se em uma visão tradicional do espaço rural no país e não se propõe a fazer as inter-relações emergentes da sociedade, nem incorporam as demandas trazidas por movimentos sociais ou sindicais, por isso torna-se modelo de reprodução de estrutura agrária concentradora.

Já o paradigma da Educação do Campo é concebido como espaço de resistência e reivindicações de direitos a todos os sujeitos do campo (SILVIA e COSTA, 2006). Que reflete e fundamenta a riqueza de conhecimentos que essas populações trazem de suas experiências concretas, já que, como estabelece Marx e Engels (1998), a vida é que determina a consciência. Esta não pode ser outra coisa que não o ser consciente e o ser consciente dos homens é o processo de sua vida real.

Perspectivas que atualmente voltam ao debate e discussões acerca dos impactos e retrocessos impostos a partir das reformulações da BNCC para o Ensino Básico e, principalmente, no que tange as propostas referentes ao Novo Ensino Médio, uma vez que enaltece uma concepção formativa voltada unicamente para a formação de força de trabalho e de consumismo, com o objetivo de incentivar a ampliação da capacidade de exploração da classe dominante em detrimento às classes populares, em suas diversas frações e formas.

Nesse quadro, para enfrentar o conservadorismo que se alastra no meio educacional e na sociedade como um todo, coloca-se de forma cada vez mais emergente a busca por processos como o efetivado na luta por uma Educação do Campo no Brasil (VERDÉRIO, 2020) e que nas últimas décadas têm inclusive incidido na configuração da política educacional.

Para tanto, são fundamentais as reivindicações e lutas nas quais os sujeitos da classe trabalhadora coloquem-se como protagonistas na negação, na proposição e na superação (CALDART, 2008), construindo práticas educativas que estejam vinculadas às suas perspectivas, incidindo assim, de maneira organizada e intencional, na própria configuração e realização da política educacional e da educação como um todo.

Assim sendo, a partir dos debates, discussões e entendimentos sobre a Educação do Campo, percebe-se a emergência em elevar essa modalidade de educação, a fim de se contrapor à visão tradicional e excludente presente nas concepções de Educação Rural.

Resignificando a expressão “do campo”, historicamente utilizada para designar “atraso” e/ou “ignorância”, rompendo com esse modelo educacional rural, ainda utilizado, considerando a diversidade contida nos espaços geográficos e sociais do campo, características e saberes socializados por aqueles que ali vivem, que possuem vida em si e necessidades próprias, atingindo a totalidade e permanência daqueles que ocupam os territórios seja da floresta, da agricultura, das minas, das águas... Chegando às populações tradicionais, ribeirinhas, extrativistas, etc., e, deste modo, quitar uma dívida histórica social com homens, mulheres, jovens e crianças do e no campo.

1.1.1 Marcos importantes para o estabelecimento de uma Educação do e no Campo

Os movimentos sociais e sindicais do Campo, desde o final dos anos de 1990, têm se organizado num processo de mobilização em âmbito nacional, articulando as lutas pelo direito a terra e à educação, com forte expressão nos estados da federação e em alguns municípios, para enfrentar a desigualdade histórica no atendimento aos direitos humanos e sociais dos sujeitos do Campo e na tentativa de superar as precariedades disponibilizadas a esses sujeitos.

De acordo com Arroyo (2007), a escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Nessa conjuntura, o espaço rural se afirma como vínculo inseparável entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, comunidade e, nesse movimento, os sujeitos sociais que integram a realidade campestre reivindicam formulações e implementações de políticas públicas que atendam aos interesses e necessidades das populações campestres como um todo, sejam estes sujeitos camponeses, assentados, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pescadores e demais grupos que, a partir do trabalho no meio rural, constituem suas condições materiais de existência.

A Educação do Campo tem suas Políticas Públicas constituídas acerca das

necessidades e da realidade social originárias das formas de participação e decisão dos sujeitos, movimentos e organizações sociais do Campo no embate contra uma hegemonia excludente, que se perpetuava sem levar em conta possibilidades emancipatórias à população do campo.

As iniciativas institucionais para a criação de uma agenda pública voltada para condução de políticas para a Educação do Campo fundam-se, justamente, nas reivindicações propostas pelos segmentos da sociedade organizada do campo. Sendo assim, a identidade da Educação do Campo reflete momentos de confluência, debates e conflitos de ideias entre os movimentos sociais, as políticas públicas e demais atores.

Essa articulação entre os movimentos sociais e entidades exerceu um papel importante no embate contra a reprodução das políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo, que reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo (ARROYO, 2007).

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 1998, propõem que as escolas do Campo devam receber atenção e tratamento diferenciado, assegurando que o ensino básico chegue a todos. “A LDB proporciona ganhos, como a abertura de precedentes legais, jurídicos e políticos para a possibilidade da implantação de uma educação que respeite a identidade do homem e da mulher do campo”. (NASCIMENTO, 1995, p. 25).

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, PNE, 2010).

Nessa ótica, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. E ainda, em 2003, o Ministério da Educação constituiu um Grupo Permanente de Trabalho para encarregar-se das questões da Educação do Campo, formando, assim, um espaço institucional de diálogo entre representantes dos movimentos sociais do Campo e das três esferas de governo. O papel atribuído ao GPT é o de discutir e propor políticas públicas que efetivamente atendam às necessidades e demandas dos povos do campo, na ótica de que a educação deve ser

um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural.

Diante dessa realidade, Borges (2016, p.98) relata alguns momentos importantes para as discussões e estabelecimento da Educação do Campo:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -MST realizou discussões e preparou o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária-ENERA, em julho de 1997. Posteriormente, articulou, junto a outras instituições, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, que proporcionou o surgimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) como uma política pública para atender aos assentados da Reforma Agrária. Em seguida, deu-se a realização da I Conferência Por uma Educação do Campo, em 1998, concretizando a luta pelo direito à educação, garantindo, em seguida, a aprovação da Resolução CNE/CEBNº 1, de 3 de abril de 2002 (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo). Em 2004, foi realizada a II Conferência Por Uma Educação do Campo que resultou na criação, no MEC, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade (SECAD). Dentro da estrutura interna foi criada a Coordenação Nacional de Política da Educação do Campo.

Vale ressaltar que a denominação “do Campo” só foi proferida na I Conferência Nacional de Educação do Campo, momento consagrado como marco histórico para a realidade e sujeitos do Campo, haja vista reunir movimentos e organizações sociais dos trabalhadores do campo, universidades, organizações da sociedade civil, órgãos do poder público e instituições internacionais.

Segundo Hage (2014), essa articulação nacional constituiu-se em marcos históricos no processo de afirmar o direito daquelas populações à educação, ao reivindicar que Educação do Campo fosse assumida como política pública; que os órgãos públicos responsáveis pela educação se fizessem mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm para com os sujeitos que vivem no campo e na floresta; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura (II CNEC, 2004).

Nesse sentido, faz-se um breve resumo, ver Quadro 2, acerca dos documentos legais de âmbito nacional que regulam a Educação do Campo de forma mais específica e constituem os processo de efetivação da educação, enquanto direito humano, no meio rural.

Quadro 2 - Resumo dos documentos legais que pautam a Educação do Campo

Resolução CNE/CEB nº01/2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.
Resolução CNE/CEB nº02/2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, enfatiza o papel dos entes federativos e o regime de colaboração como fundamentais à oferta de educação de qualidade aos sujeitos do campo nas próprias comunidades onde vivem, oferecendo referência para o enfrentamento da política de Nucleação.
Parecer CNE/CEB nº 1/2006	Reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs), oportunizando aos CEFAs a certificação dos estudantes nelesmatriculados.
Lei nº 11.947/2009	Estabelece que o mínimo de 30% dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE deve ser utilizado na aquisição de produtos da agricultura familiar, oportunizando aos trabalhadores do campo ampliar sua geração de renda com a venda de seus produtos e constituindo-se num importante instrumento de melhoria da qualidade da educação no meio rural.
Resolução CNE/CEB nº4/2010 ³	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, assume a Educação do Campo como uma das modalidades da Educação Básica, juntamente com a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (Art. 27).

³ Este mesmo documento, no Art. 28, ratifica as adequações necessárias, estabelecidas pela LDBEN de 1996 para as populações rurais; e estabelece, em seu Art. 36: que a identidade da escola do campo deve ser definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade e diversidade, com propostas pedagógicas que contemplam em todos os aspectos; e no Parágrafo único desse mesmo artigo, que as formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante.

Parecer CNE/CP nº 22/2020	Aprova as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância ⁴ na Educação Básica e Superior. Na Pedagogia da Alternância, destacam-se aspectos que orientam a organização e oferta de ensino para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Essa perspectiva procura dar conta de itinerários formativos que contemplam saberes e fazeres a partir das localidades, seus espaços e configuração local.
---------------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2021) a partir do disposto em Hage (2015).

Esses marcos legais referenciam a perspectiva de romper com o conceito de educação rural e, conseqüentemente, com o projeto de desenvolvimento ao qual está subordinada, e de afirmar o conceito de Educação do Campo, formatado nesse processo com uma nítida demarcação ideológica que se posiciona contrária ao modelo de desenvolvimento hegemônico praticado no campo, resultante da aliança entre os diversos segmentos do capital, onde a escola rural serve de instrumento de legitimação (HAGE, 2015).

Contudo, o autor frisa o Decreto de nº 7.352/2010, assinado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que confere à Educação do Campo a qualidade potencial de política de Estado, ao constituir que a política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do meio rural, e essa oferta deva ser de responsabilidade compartilhada entre todos os entes federados, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE).

O empenho coletivo estabelecido pelo protagonismo dos movimentos sociais, resultante na definição dos marcos regulatórios da Educação do Campo impacta na consolidação da educação dos povos do campo como direito por ser efetivado plenamente e garante a criação e desenvolvimento de projetos e programas voltados, especificamente, a essa realidade social e afirmam a diversidade socioterritorial da Educação do Campo.

Dessa forma, destacam-se, Quadro 3, os programas resultantes do processo de mobilização, alguns deles se afirmam como política pública em atendimento aos professores/as e às escolas do campo por meio de formação e apoio técnico e financeiro.

⁴ Na década de 1990, a Educação do Campo, a Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola emergem como novos paradigmas na educação brasileira. Como resultado, uma diversidade de experiências educacionais e de políticas públicas assumem a Pedagogia da Alternância como um dos eixos de suas propostas de formação.

Quadro 3 - Programas implementados acerca da Educação do Campo

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA	Instituído pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária em 16 de abril de 1998 pela Portaria nº 10/98 e incorporado ao INCRA em 2001. Em 2010, com a aprovação do Decreto nº 7.352/2010, assume o caráter de política permanente. Oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA, em todos os níveis de ensino.
PROJOVEM Campo Saberes da Terra	Instituído por meio da Resolução nº 11, de 16 de Abril de 2014 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação. Oferece escolarização aos agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental.
Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo - PROCAMPO	Instituído por meio da Resolução nº 06 de 17 de Março de 2009 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação. Oferece cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas IES públicas de todo o país, voltados à formação de educadores/as dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas rurais.
Programa Escola Ativa ⁵	Financiado inicialmente pelo Banco Mundial, pelo Projeto Nordeste (1997) e, depois pelo FNDE/FUNDESCOLA (1999) até ser coordenado pela SECADI/MEC, em 2007, após sua reformulação à luz das Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008. Foi encerrado em Maio de 2012. Realizou formação continuada de educadores com vistas a melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo.
Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Instituído em Março de 2012 por meio da Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013 do Ministério da Educação. Constitui-se o conjunto de ações articuladas com o objetivo de apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios na implementação da política de educação do campo, visando ampliar o acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior aos sujeitos do campo.

Fonte: Elaboração própria (2021) segundo Hage (2014)

Esses programas têm sido implementados pelo Ministério da Educação e pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário através da articulação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações e movimentos sociais populares do campo, e embora enfrentem, em determinadas situações, dificuldades em sua execução, especialmente quanto à quantidade e à morosidade

⁵ Segundo Hage (2014), o Programa Escola Ativa atendeu os técnicos e professores que atuavam nas escolas multisseriadas, porém devido um conjunto de críticas acerca da condução da referida formação e após avaliação sobre a implementação dos momentos formativos nos estados e município o MEC/SECADI definiu por encerrar suas ações em 2012.

na liberação dos recursos para efetivação das ações apoiadas, eles têm assumido o desafio de pautar as especificidades socioculturais e territoriais nas políticas públicas que chegam às escolas do meio rural.

Os objetivos e sujeitos coletivos que deram origem à Educação do Campo exigiram, desde o início, uma visão de totalidade, vinculada a uma base de análise sólida previamente construída por esses sujeitos, entendendo não ser possível tratar da política educacional descolada das questões do trabalho, da cultura, do embate de projetos de campo, e hoje, de modelos ou lógicas de agricultura, que tem implicações sobre o projeto de país, de sociedade e sobre concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2015. p, 4).

Os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e institutos federais de educação, a partir de 2020, criaram o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, com objetivo de tratar, junto ao poder público, das demandas voltadas para implantação, fortalecimento e concretização de políticas públicas de educação ligadas às especificidades e questões da Educação do Campo. De acordo com Hage (2011), integram o FONEC representantes da:

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST; Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA; Movimento de Mulheres Camponesas - MMC; Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar - FETRAF; Rede de Educação do Semiárido Brasileiro - RESAB; Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFA's; Comissão Pastoral da Terra - CPT; Pastoral da Juventude Rural - PJR; Fóruns e Comitês Estaduais de Educação do Campo; Estudantes e Professores de Universidades Públicas brasileiras, com destaque para aquelas que ofertam os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O FONEC intenciona garantir que as políticas públicas a serem efetivadas sejam estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico do Campo, ao contribuir com a melhoria da educação no meio rural e superação do processo histórico de desigualdade educacional a que estão submetidas suas populações, refletidas nos dados educacionais e de políticas públicas inadequadas ou ausentes (FONEC, 2010, p.1). A Educação do Campo deve ser considerada como instrumento de alto valor educativo, especialmente pela natureza rica e diversa de conhecimentos identificados no Campo. (CONTAG, 2003).

No cotidiano de suas relações sociais, as populações do campo vivenciam situações próprias de trabalho e produção; enfrentam singularidades nos

diversos ambientes em que vivem; e possuem um conjunto de crenças, valores, símbolos e saberes que se constroem/reconstroem nas práticas de formação pessoal e coletiva, na vivência e na convivência nos vários espaços sociais de que participam. Por esse motivo, todos, sem exceção: professores, estudantes, pais e mães, representantes das comunidades e de movimentos e organizações sociais, podem e devem envolver-se na construção das políticas educacionais para o meio rural. Todos, definitivamente, têm muito a dizer, a ensinar e a aprender nesse processo, que deve ser materializado com a participação dos sujeitos, das populações e dos Movimentos Sociais e não para eles, como tradicionalmente ocorre (MOLINA, 2010, p. 57).

Assim sendo, os Movimentos Sociais do Campo, tão importantes na trajetória da constituição e reconhecimento das especificidades da realidade campesina, buscam estabelecer o Campo como espaço físico e simbólico culturalmente próprio, de construção e reconstrução; de lutas políticas e sociais; de sujeitos históricos, que fundam sua vivência na afirmação de suas tradições, costumes e lutas, não só pela terra, mas por saúde, educação, preservação, respeito, superação e emancipação.

A especificidade da Escola do Campo, não limitada apenas a um espaço geográfico, mas vinculada à realidade dos povos do Campo, é destacada, assim, a identidade da educação campesina é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro.

1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS: BREVE ANÁLISE, DADOS E DIRETRIZES

“É preciso reconhecer a urgência da elevação de nível científico, cultural e técnico da população, para o que se torna inadiável, a universalização da escolarização de qualidade”.

José Carlos Libâneo

Analisar o processo histórico da formação de professores/as no Brasil nos possibilita perceber o valor constitutivo das perspectivas de formação e trabalho docente e suas relações dicotômicas entre tradição e mudança, pois considerar os primórdios das propostas de formação de professores no Brasil e seus caminhos históricos, considerados no contexto de sua proposição, pode nos dar indícios importantes para a compreensão de situações, de políticas, propostas, práticas e conflitos atuais no âmbito dessa formação e do trabalho docente no cenário social

que os configura (GATTI, 2019).

Nessa trajetória, ainda sob característica de colônia, nota-se que questões relativas à educação foram desconsideradas, pois, até então, as condições das escolas eram extremamente precárias, “poucas existiam e estas exercidas por homens ignorantes. Não havia sistema nem norma para escolha de professores, e o subsídio literário não bastava para pagar o professorado” (D’AZEVEDO, 1893 apud GATTI, 2019, p. 21).

Somente a partir do século XIX, na tentativa de desenvolver a instrução primária no Império, com a criação das Escolas de Primeiras Letras e instalação do método mútuo⁶, houve a necessidade de formação dos professores, pois esse método requeria instruir em pouco tempo o maior número de estudantes, sem recursos, mas com qualidade, ainda cabia aos professores custear suas despesas para receberem esse treinamento nas capitais das províncias. (TANURI, 2000).

Nesse contexto, para Saviani (2013), o processo histórico da formação de professores/as no Brasil se dá em seis momentos:

- **Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)**, período iniciado com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, e que se estende até 1890.

- **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)**, tendo como marco inicial a reforma paulista da Escola Normal, anexo à escola-modelo.

- **Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)**, cujas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933 marcaram esse processo.

- **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971)**, momento que os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário e definiu a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil como instituição referência para as demais escolas de nível superior.

- **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)**, o golpe militar de 1964 trouxe adequações mediante mudanças na legislação do ensino primeiro grau e segundo grau com o desaparecimento das

⁶ Chamado de método Lancaster, tratava-se da cooperação mútua entre professores que privilegiavam alunos mais capacitados e esses se encarregavam de ensinar aos demais, enquanto o professor se encarregava de novos alunos. No entanto, no Brasil esse método não surtiu o efeito esperado.

Escolas Normais e, em seu lugar, a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério.

- **Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)**, após diversas vicissitudes a nova LDB foi promulgada, mas não correspondeu às demandas da formação docente, introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores.

A apresentação de alguns pontos relevantes na trajetória da formação docente demonstra significativas transformações ao longo do tempo, no entanto, os esforços que se configuram no teor quantitativo, em um problema que se mostra qualitativo.

Dessa forma, o debate que permeia os direitos fundamentais voltados à educação de qualidade ainda está longe de se efetivar e, assim, garantir a plenitude da dignidade humana, ou seja, garantir não só o acesso, mas o direito à educação com “padrão de qualidade” para todos (BRASIL, 1988) é uma das formas de realização concreta do ideal democrático.

Direito à educação não é direito apenas à disponibilidade e acessibilidade de uma educação qualquer, avaliada por indicadores meramente utilitários e quantitativos. É, por definição, direito a uma bem determinada qualidade de educação, a uma educação com qualidade ético-jurídica de direito do ser humano, isto é, cujas condições materiais, institucionais e pessoais respeitem todo o conteúdo normativo, devidamente interpretado, do direito à educação (MONTEIRO, 2003, p. 786 e 787).

No entanto, não há como existir educação de qualidade sem relacioná-la com o processo de formação dos agentes de transformação social, os/as professores/as. Assim sendo, segundo Freire (2014), a formação do/a professor/a deve priorizar uma postura crítica, reflexiva em favor de uma prática educativa que desenvolva seres autônomos à medida que o próprio professor/a se enxergue como agente de mudança, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção” (p. 47).

Faz-se, neste momento, um breve destaque ao grau de formação de professores/as da Educação Básica pública no Brasil, haja vista tratar-se de uma questão de profundas e constantes reformulações, mas, ainda assim, como mostra a Tabela 1, está longe de alcançar sua real plenitude.

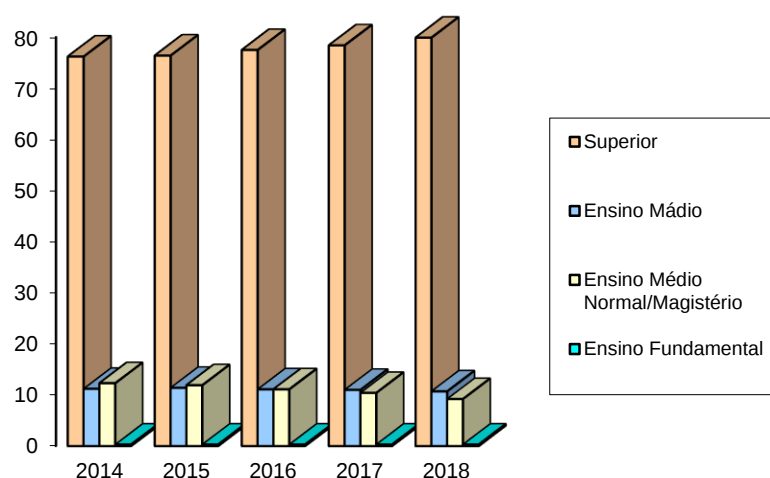
Tabela 1 – Professores da Educação Básica segundo o grau de formação

FORMAÇÃO	2014	2015	2016	2017	2018
Superior	76,2	76,4	77,5	78,4	79,9
Ensino Médio	11,2	11,4	11,1	11,0	10,7
Ensino Médio Normal/Magistério	12,3	11,9	11,1	10,4	9,2
Ensino Fundamental	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3

Fonte: Elaboração própria (2021)⁷

Percebe-se, ao longo de cinco anos, Gráfico 1, um percentual significativo de professores com Ensino Superior, embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, já recomendasse a formação de professores/as em nível superior, verifica-se ainda a formação fora desse requisito de professores/as atuantes em sala de aula.

Gráfico 1 - Professores da Educação Básica segundo o grau de formação



Fonte: Elaboração própria (2021)

Esse déficit já era apontado por Kuenzer (2011), que indicava a necessidade de efetivo investimento em políticas que integrem a formação, carreira, remuneração e condições dignas de trabalho, para enfrentar uma histórica realidade de escassez, inadequação e desprofissionalização e os severos impactos sobre a qualidade do Ensino Médio.

⁷ Com base nos dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica-2019

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, art. 62).

O mesmo destaque faz-se ao grau de formação do/a professor/a do Ensino Médio, numa amostra de três anos, Tabela 2, observa-se, ao longo do tempo, a diminuição do número de professores/as que possuem Ensino Médio e o aumento do número de profissionais da educação com Ensino Superior, vale destacar que, mesmo em número baixo, ainda há salas de aula com professores/as sem formação adequada.

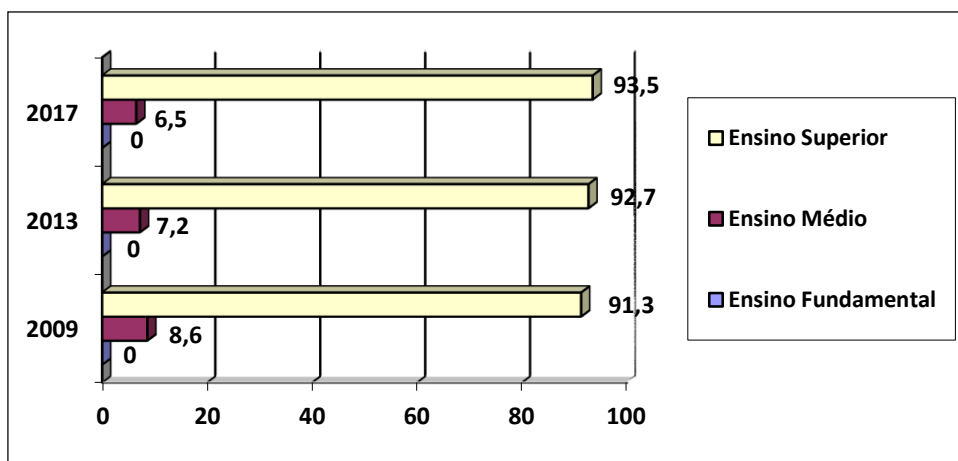
Tabela 2 - Grau de formação de professores do Ensino Médio Regular

FORMAÇÃO	2009	2013	2017
Superior	419.972	470.674	476.617
Ensino Médio	39.690	36.739	32.968
Ensino Fundamental	361	204	209
TOTAL	460.023	507.617	509.794

Fonte: Elaboração própria (2020) com base INEP/MEC/2018

Dessa forma, percebe-se que a realidade ainda está distante da meta a ser alcançada para adequar a formação inicial dos/as professores/as que atuam no Ensino Médio, haja vista tratar-se do nível de ensino que mais sofreu com a ausência de políticas educacionais que lhe dessem a devida importância. A representação em gráfico nos indica os valores em porcentagens.

Gráfico 2 - Grau de formação de professores do Ensino Médio Regular



Fonte: Elaboração própria (2020)⁸

O debate sobre o Ensino Médio materializa-se de forma ampla e complexa, haja vista as inúmeras tentativas de reformulações do currículo e dicotomias em torno da finalidade desse nível de ensino, destaca-se ainda, na aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, para o decênio 2014 a 2024, a meta 3 que dispõe da ampliação até 2016 do atendimento escolar aos jovens de 15 a 17 anos, oportunizando, assim, 85% de matrículas para o ensino médio até 2024.

Sendo assim, em um contexto com maior número de estudantes, consequentemente, há a necessidade de mais professores e políticas educacionais que tratem não só do acesso, mas também da valorização do professor e da qualidade da educação. Nessa perspectiva, ao Estado implica para o Ensino Médio “elevado investimento, desenvolvimento de um currículo amplo de caráter geral, exige professores qualificados e bem pagos, espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864).

Com isso, ganham destaque as metas 15 e 16 do PNE, e suas estratégias, relacionadas à valorização dos profissionais da educação, envolvendo, de forma articulada, formação inicial e continuada, condições de trabalho, remuneração e carreira (CONAE, 2014). No que tange a meta 15,

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

⁸ Com base nos dados do Perfil do Professor da Educação Básica/INEP/MEC/2018

A configuração da formação docente requerida no prazo de vigência do PNE ainda não é uma realidade, como se observa a partir do Indicador de adequação da formação docente da Educação Básica, elaborado pelo INEP, como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam

Grupo	Descrição
1	Docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam.
4	Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Docentes que não possuem curso superior completo.

Fonte: Brasil (2016)

Ao considerar as categorias do referido indicador, constata-se na Tabela 3 que, no triênio 2018, 2019 e 2020, uma média de 63,4% de professores/as do Ensino Médio estão com formação adequada para compor o grupo 1.

Tabela 3 – Percentual de docentes do Ensino Médio por grupo de indicador de adequação, abrangência Brasil

Ano	Abrangência	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
2018	Brasil	61,9	2,1	24,5	6,1	5,4
2019	Brasil	63,3	3,3	25,0	5,9	2,5
2020	Brasil	65,2	2,6	25,7	4,1	2,4

Fonte: elaboração própria (2020) com base nos dados de Brasil (2016).

Os dados revelam o atraso na implementação das diretrizes do PNE, dispostas nas estratégias da meta 15. Mesmo com a centralidade atribuída à educação escolar, “faltam” professores habilitados para lecionar no Ensino Médio (COSTA, 2018).

Entretanto, não há como negar as tentativas e esforços de políticas atuais, pós LDB, que visam regular as formações, inicial e continuada, e a valorização dos

profissionais da educação. Tais como:

- **Resolução CNE/CEB N.º 3/1998** consolida as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;
- **Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei N.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001** que, em consenso com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, dispõe preceitos específicos sobre o magistério da educação básica, a educação a distância e novas tecnologias, e seus reflexos na formação de professores;
- **Rede Nacional de Formação Continuada** instituída pelo Ministério da Educação, em 2004, aponta uma maior interação entre programas e gestores responsáveis pelas políticas de formação continuada;
- **Programas de apoio à formação docente**, ênfase ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e ao Programa de Consolidação das licenciaturas (Prodocência) e cursos experimentais destinados à formação de professores da educação do campo e indígena;
- **Comissão Bicameral, criada no âmbito do CNE:** trataram-se, entre 2012 e 2014, das normas e diretrizes resultantes de importantes debates no campo das experiências e políticas internacionais de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, e resultaram na Resolução CNE/CP N.º 02/2015;
- **Conferências Nacionais de Educação – CONAE**, em 2010 e 2014, consolidaram importantes concepções sobre a formação inicial e continuada, e a necessidade de adicioná-las aos esforços voltados à valorização do magistério;
- **DCNs para o curso de Pedagogia:** representam novo marco normativo traz inovações e amplia perspectivas formativas para o exercício da docência na Educação Básica, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas;
- **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei N.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008), indicando a reserva de 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciaturas, especialmente em cursos da área de Ciências para o enfrentamento da falta de professores nessas áreas da Educação Básica;

- **Lei do FUNDEB e Lei do Piso Salarial:** institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, assim como o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;

- **Decreto N.º 6.755/2009:** instituiu a Política Nacional da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas voltados para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;

- **Portaria MEC N.º 1.328/2011:** formaliza as ações destinadas à formação continuada de profissionais do magistério da Educação Básica através da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública;

- **Portaria MEC N.º 1.087/2011:** estabelece o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, responsável pelas ações e programas no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica;

- **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:** dedica as metas 15, 16, 17 e 18, e suas diretrizes, à valorização, formação inicial e continuada dos profissionais do magistério;

- **Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica:** destaca a formulação de planos estratégicos que diagnosticam a formação inicial e continuada de 200 professores;

- **Decreto N.º 8.752 de 09 de maio de 2016:** dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

- **Fóruns das Licenciaturas:** constituem importantes espaços de debates nas universidades para discutir políticas de expansão e projetos pedagógicos articulados para as licenciaturas.

Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) constituiu normas para atender as deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) referente ao profissional docente frente às demandas da realidade atual, demandas essas impostas pelo capital. Desta feita, à formação e ao exercício profissional para o magistério, em 2018, finalizou-se a proposta da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, destinada aos profissionais da educação e instituições formadoras.

O documento define um conjunto de competências⁹ que orientam sobre o que se espera da formação de professores/as.

De acordo com a BNCC (2018), não basta que o/a professor/a tenha o saber conceitual ou a capacidade transmissiva, ele precisa desenvolver o domínio relacional, a habilidade de conviver na diversidade das situações da sala de aula e estar comprometido com o seu fazer profissional. Sendo assim, compreende-se que existem três dimensões que fazem parte da competência profissional, como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Movimento das competências profissionais de acordo com a BNC da Formação de Professores da Educação Básica



Fonte: BNC da Formação de Professores da Educação Básica (2018)

Embasada nessa perspectiva, a BNC da Formação de Professores da Educação Básica revela, entre as competências profissionais, uma perspectiva formativa eminentemente conservadora e tecnicista, orientada pelos interesses da classe dominante, limitando o acesso da formação docente a um conjunto mínimo de conhecimentos, restringindo ainda mais os conteúdos trabalhados na escola. Tal direcionamento reforça, acima de tudo, “o poder hegemônico da classe dominante em

⁹ O conceito de competência adotado pela BNCC segue o pensamento de Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, conhecido por suas ideias pioneiras sobre profissionalização da Educação e avaliação de alunos, definição de que a competência contempla um saber-fazer - e que só existe competência em ação.

uma sociedade cindida em diferentes e antagônicas classes sociais” (VERDÉRIO, 2020, p. 12).

Nessa conjuntura, os/as professores/as deixarão de ser protagonistas de sua formação e atuação, e a BNCC assume essa concepção neoliberal, propagada socialmente nos últimos anos.

O que observamos é que sempre houve, e até hoje há no país, improvisações para suprir a expansão das escolas com professores. Nota-se no tempo, escolhas em políticas educacionais um tanto equivocadas, esquecidas das necessidades de docentes adequadamente formados para que reformas educacionais e currículos propostos realmente pudessem ser realizados em seus propósitos nas práticas educativas escolares não excludentes. (GATTI, 2019, p, 102).

Nesse sentido, se faz urgente estabelecer uma formação docente que acarrete ao/à professor/a o confronto constante da sociedade que se renova, a consciência de pluralidade, considerar as relações culturais e políticas para além das hegemonias.

Com base em Giroux (1988 apud MOREIRA, 2011), sugerimos que os cursos que formam professores/as vejam seus estudantes como intelectuais capazes de assumir responsabilidades pelas decisões relativas ao conteúdo que vão ensinar, à forma como vão ensinar e aos objetivos perseguidos. Trata-se, em outras palavras, de eliminar a distância entre os que “pensam” e os que “fazem” a educação escolar. (LINHARES, 1991).

Superando, dessa forma, a imposição de um modelo opressor de educação, pois, às camadas populares continua a perpetuação de um histórico de opressão e aos filhos da burguesia as vantagens que a educação de qualidade acarreta. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2008, p. 91).

Nesse processo, apesar das imposições do Estado irem à direção contrária, a formação de professores/as, a partir de sua própria consciência, vem mudando nas últimas décadas, o que sugere uma tendência gradativa voltada para os saberes e práticas docentes. Tendências essas, segundo Ghedin (2009), são conceitos que caracterizam uma forma de ser e de formar o profissional da educação. Assim, é indispensável, de acordo com Fortes (2018), discutir os desafios da formação docente na sociedade contemporânea, no contexto em que o conhecimento é foco de grande atenção em razão da sua importância para o desenvolvimento econômico e social.

Ainda segundo Ghedin (2009, p. 4), “As tendências contemporâneas apresentam determinados conceitos que constituem ações que fazem propostas para a formação de professores baseados no conhecimento acumulado pela própria área de formação de professores”.

O/a professor/a que faz da sua prática experiência constante e crítica sobre o cotidiano, viabiliza reformulações infinitas à sua identidade como profissional e como indivíduo. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente, ressalta Nóvoa (2017).

As tendências contemporâneas na formação de professores/as estão centralizadas também na resignificação contínua do ideário do/a professor/a através da reavaliação e reflexão incessante dos seus saberes e transformação da sua prática.

A formação docente está voltada para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos na década de oitenta, que tornaram a atuação do professor na sala de aula um importante objeto de investigação. Desde então, a prática docente em sala de aula vem sendo considerada a fonte de saberes, imprescindível à formação de professores. Desta forma, uma das tendências contemporâneas na formação de professores está voltada às práticas docentes, aos saberes que o professor desenvolve a partir de suas atividades em sala de aula. No Brasil, esses estudos surgiram a partir da década de noventa (TARDIF, 2002, p. 112).

Desta forma, podemos compreender a identidade docente como a indissociabilidade entre a identidade pessoal e profissional do professor, pois, conforme Nias citado por Nóvoa (1997), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, apud NÓVOA, 1997, p. 25).

Os processos educativos formais e não-formais são permeados por inúmeras concepções que entrelaçam o indivíduo, a realidade e a sociedade. Desde as primeiras percepções da educação, variadas tendências pedagógicas vêm sendo estabelecidas, atendendo ao contexto histórico das sociedades que as produzem. A par disso, a escola tem um grande papel de fortalecimento da sociedade civil, das entidades, das organizações e movimentos sociais. Ora, tudo o que esperamos da escola para os alunos são, também, exigências colocadas aos professores (LIBÂNEO, 2000).

A situação social que vivenciamos contemporaneamente não pode ser deixada de lado quando se pensa educação das novas gerações: seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições,

renovações/ inovações. De um lado porque são constitutivos das relações nas próprias redes escolares e escolas, como também das mediações construídas pelos seus professores, estudantes, gestores, funcionários e famílias (GATTI, 2019).

Nesse contexto, Ghedin (2009) suscita que o/a professor/a precisa do saber e este saber é sinônimo de um conjunto de conteúdos que o/a professor/a precisa dominar para tornar-se o profissional da educação. Mais do que isso, também é um profissional do ensino, quer dizer, o/a professor/a é aquele sujeito que detém um conjunto de saberes que lhe possibilita atuar profissionalmente na área do ensino.

Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação docente tem se apresentado como um processo de difícil solução. Segundo Trojan (2008), ainda que se busque a prática como fundamento da teoria e meio de conhecimento da realidade, as práticas de ensino em geral se mostram como meros campos de aplicação da teoria.

Buscando uma breve explicitação sobre essa perspectiva, Nunes (2001) considera que durante a década de sessenta, valorizava-se o conhecimento específico do/a professor/a em relação à disciplina que ministrava. Na década de setenta, esta concepção foi absorvida pela valorização dos saberes didático-metodológicos. A partir da década de oitenta, surge a preocupação e valorização da prática pedagógica.

O papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

Segundo Pimenta (1999), a formação de professores/as e o/a próprio/a profissional docente deve considerar-se, cada vez mais, como um intelectual em processo contínuo de formação, esse processo desencadeia uma constante reflexão sobre suas práticas e experiências cotidianas, o que ressignifica os saberes docentes e, por conseguinte, a identidade do/a professor/a, caracterizando-se como uma tendência contemporânea na formação de professores.

Para melhor explicitar essas tendências, destacamos as Tendências Pedagógicas Liberais, iniciadas no XIX e influenciadas pela Revolução Francesa, e que ainda hoje serve de base para a BNCC, fundamentaram-se no estabelecimento

das organizações sociais baseadas na propriedade privada, no sistema capitalista e seus meios de produção no cultivo das propensões individuais e não-sociais. A escola não cumpria seu papel na correção das distorções. Para essa concepção educacional, o saber já produzido (conteúdos de ensino) é muito mais importante que a experiência, a realidade do sujeito e o procedimento pelo qual ele aprende, cultivando o instrumento de poder entre opressor e oprimido.

As pedagogias Liberais têm como base as concepções de habilidades e competências, nesse caminho, infere que as instruções de ensino têm como princípio o preparo para o desempenho de papéis sociais e a adaptação aos valores e normas impostos socialmente. Segundo Libâneo (1994, p.55),

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm qualquer relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.

Ao contrário de sua denominação, as tendências Liberais baseavam-se no controle, disciplina e treinamento. Para Fleuri (1994, p.56), “analogamente, o modelo liberal de educação somente se torna possível para uma minoria, quando para a maioria se aplica o modelo autoritário”.

Quadro 5 - Características das tendências pedagógicas Liberais

Liberal Tradicional	O autoritarismo como base da aprendizagem. Prega pela preparação dos indivíduos para possíveis papéis sociais, no entanto, não leva em conta a desigualdade de condições, através da transmissão de conteúdos e assimilação passiva.	Principais precursores
Renovadora Progressiva	Experiências dos alunos frente às situações problemas. Prega o desenvolvimento pela ação e não pela instrução e tem o estudante como centro e não mais o professor	Skinner, Glaser. Dewey e Rogers
Renovadora Não Diretiva	Busca dos conhecimentos pelos próprios alunos Prega pelo empenho educacional volvido para transformação interior do indivíduo, a motivação do estudante resulta do desejo de autorrealização.	
Liberal Tecnista	Informações ordenadas em sequência lógica e psicológica Prega pelos fundamentos da produtividade, da racionalidade, da neutralidade científica, formando, no âmbito educacional, uma lacuna entre a elaboração, organizada por especialistas, e não por educadores, sendo estes meros executores.	

Fonte: Elaboração própria (2020) a partir de Libâneo (2000).

Pelo exposto, se nas Tendências Liberais a escola possuía uma função equalizadora, das Tendências Progressistas, derivava teorias críticas ao sistema capitalista. Dessa forma, as Tendências Progressistas, segundo Libâneo (2010), designam as concepções que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Tendo suas bases inspiradas na teoria empirista e marxista, as Tendências Progressistas prezam pela ruptura de paradigmas estruturais hegemônicos, onde o desenvolvimento e o protagonismo, a partir do conhecimento de mundo, são os princípios para a emancipação e transformação da realidade.

Na tentativa de organizar novas propostas educativas, condizentes com as expectativas de tendências transformadoras, as pedagogias contra-hegemônicas, ou seja, que rompem com a inércia e indicam caminhos efetivos para a superação de políticas e práticas tradicionais, têm-se despontado como caminhos possíveis e necessários para romper com as desigualdades da realidade social, já que a educação nunca é neutra nem apolítica, pois envolve interesses que extrapolam o âmbito escolar (GONÇALVES, 2005),

Quadro 6 - Características das tendências pedagógicas Progressistas

Progressista Libertadora	Vincula a educação à luta e organização de classe Prega pela consciência do oprimido em relação a sua realidade na busca pela transformação social e libertação dessa condição.	Principais precursores
Progressista Libertária	O professor é tido como um conselheiro à disposição do aluno Prega a transformação da realidade num sentido libertário a partir do que é vivido e incorporado em novas situações	Freire, Arroyo, Libâneo e Saviani
Crítico-social dos conteúdos- Histórico-crítica	Prepara o aluno para o mundo adulto Prega a importância de focalizar os conteúdos no seu paralelo com as realidades sociais e o conhecimento histórico.	

Fonte: Elaboração própria (2021) a partir de Libâneo (2000).

O momento histórico demanda novas formas de trabalho em educação que representem alternativas para superar as ações docentes ainda orientadas por um modelo de educação antidialógica ou “bancária”, na qual o professor é o centro do processo e o aluno um mero receptor da informação (FREIRE, 2011). Por tais motivos, Libâneo (2010, p.10) afirma que o momento histórico aponta a necessidade de uma formação que “[...] auxilie a ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do

conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação”.

A questão da qualidade no ensino sempre foi uma reivindicação presente nas ações dos educadores progressistas, que sempre lutaram por uma escola formadora de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária, por outro lado, o neoliberalismo institui-se em nome da economia de mercado, da pós-modernidade e de uma educação de qualidade total como implemento, obscuro, ao desenvolvimento social (CASTRO; SILVA, 1995).

Nessa conjuntura, a formação de professores/as e sua qualidade estão ligadas diretamente à forma social do capital, através da formação dos estudantes e (futuros) trabalhadores que passam pela escolarização, reafirmando o momento histórico no qual se inserem, nesse contexto, as tendências pedagógicas, suas formas e seus conteúdos. Como concepções de formação docente, têm seus objetivos implementados na sociedade de classes. Em oposição a isso, a necessidade dos profissionais da educação em ressignificarem seu papel à medida que elevam seus conhecimentos políticos e culturais, na tentativa de ultrapassar a manutenção hegemônica ainda presente no interior das escolas.

1.2.1 Professores/as do Campo: formação, contradições e o contexto Amazônico

O vislumbre da Formação de Professores na contemporaneidade é que os profissionais da educação aperfeiçoem tanto seus conhecimentos formais, quanto suas competências metodológicas, a fim de desenvolverem habilidades que correspondam às demandas necessárias à inserção plena e favorável dos estudantes nas práticas sociais cotidianas.

O sistema educacional brasileiro, instituído pelo poder político e econômico do país, estabeleceu, perante a Educação Rural, um sistema de significações a ser inculcado por meio de atos pedagógicos de violência simbólica de tal modo que as significações, os interesses e a relação de poder pudessem perpetuar, ultrapassando épocas governos para impor um conjunto de valores culturais urbanos por meio da escola.

Segundo Arroyo (2007), a essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens

que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

Dessa forma, destacamos que apesar da Resolução CNE/CEB N.º1/ 2002, em seu Parágrafo Único, assegurar o direito a uma educação de qualidade, que respeite o aprendizado e a especificidade do estudante do campo, valorizando sua identidade, essas discussões ainda são recentes. Pois, segundo Vasconcelos e Albarado (2020, p. 14), “até os anos de 1980, a maioria dos professores que trabalhava nos territórios rurais do Amazonas era leiga, ou seja, não tinha formação específica no Ensino Médio (por meio do Magistério, cursado no antigo Segundo Grau), nem na licenciatura”.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (VASCONCELOS; ALBARADO, 2020, p. 15)

Nessa perspectiva, Caldart (2002) adverte que, a vinculação entre projeto de educação e projeto de campo é de entrelaçamento e de complementaridade, evitando com isso o risco de se cair na armadilha da visão liberal, a qual vê a educação como instrumentalização a serviço das demandas de um projeto de desenvolvimento.

A plenitude das experiências do contexto rural deve ser amplamente debatida e apreendida ao longo da formação do/a professor/a do Campo, sendo que essa não se reduz apenas ao período de formação, mas compreende também as experiências originadas no exercício do trabalho. Os conteúdos disponibilizados e construídos pelos educadores/as necessitam estar pautados no mundo do Campo com suas especificidades. “Esse repertório cultural apresenta grande riqueza, construída na permanente relação de aprendizagem entre crianças e adultos, na observação atenta dos fenômenos naturais a que estão sujeitos e na prática da solidariedade” (BELTRAME, 2002, p. 136).

No entanto, para assegurar o que está proposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB N.º 1/2002), quanto à formação de professores para lecionar nas escolas do Campo, faz-se necessário atender aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério

da Educação Básica, definidos no Decreto N.º 6.755/2009, conforme estabelece o art.5º, que institui a normatização complementar de cursos de formação de professores/as para atuarem nas escolas do Campo, os quais devem contemplar:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Dessa forma, no bojo das iniciativas anunciadas pelo Governo Federal, em cumprimento às atribuições de responder às exigências de rompimento com o paradigma urbano educacional, houve a formulação de políticas públicas voltadas à formação de professores do Campo a partir do Decreto N.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo (Procampo) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), conforme expressam os conteúdos dos arts. 2º e 5º:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

Art. 5º A formação de professores para a Educação do Campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto N.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, destacam-se cinco documentos concernentes à formação de professores/as do Campo publicados no período de 2011 a 2014.

1) **Edital 02/2012, 31 de agosto de 2012:** Incide em uma chamada pública para seleção de IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) e de IFET (Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia) para criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, na modalidade presencial, cujo objetivo é a implantação de 40 cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo, integrando ensino, pesquisa e extensão, promovendo, assim, a valorização da Educação do Campo mediante a apresentação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que considerasse a realidade social e cultural específica das populações camponesas, apresentando disposições curriculares por etapas equivalentes à semestres em regime de alternância Tempo-Escola e Tempo-Comunidade e ainda contemplando áreas do conhecimento previstas para a docência multidisciplinar, bem como uma análise da demanda no âmbito do ensino fundamental e médio.

2) **Diário Oficial da União N.º 249, de 27 de dezembro de 2012:** refere-se à homologação do resultado do processo de seleção das IFES edital de seleção 02/2012. Foram selecionadas 44 instituições de ensino federal, nas quais doze se encontram na região norte, onze na região sul, oito são da região sudeste, sete na região nordeste e seis se encontram na região centro-oeste do Brasil.

3) **Portaria N.º 86, de 1º de fevereiro de 2013 (Pronacampo):** estabelece o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e determina suas diretrizes gerais. No artigo 1º fica estabelecido que o Pronacampo consiste em um conjunto de ações que apoiam os sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no decreto N.º 7.352, de 04 de novembro de 2010. No entanto, a Formação de Professores concebe o segundo eixo do Pronacampo e aponta a formação inicial dos/as professores/as do campo e quilombola que será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Aberta do Brasil – UAB e da Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação – RENAFOR, garantindo condições de acesso aos cursos de licenciatura dedicados à atuação docente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, possibilitando a utilização da Pedagogia da Alternância; garantindo ainda a formação continuada dos/as professores/as em nível de aperfeiçoamento e/ou especialização em Educação do Campo e quilombola.

4) **Plano de Ações Articuladas – PAR:** é uma ferramenta de gestão, colocada à disposição dos municípios, estados e do Distrito Federal para o planejamento de suas políticas de educação. O PAR é composto por quatro

dimensões, sendo elas: Gestão Educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e; Infraestrutura e Recursos Pedagógicos. Destaca-se, considerando o objetivo da pesquisa, o Indicador II, que trata da formação dos/as professores/as que atuam em escolas do campo e propõem duas subações e suas estratégias de implementação. Na primeira, propõe detectar os/as professores/as da educação básica que atuam em escolas do Campo com o objetivo de elaborar cursos nessas áreas a partir do plano de formação continuada de professores. Para tanto, é definido como procedimento visitas às escolas, construção do PDE e configuração do plano de formação continuada para os/as professores/as. A segunda subação tem como meta promover e acompanhar a formação de professores/as da educação básica das escolas do campo. Para tanto, é definido como procedimento, constituir uma conexão permanente com esses/as professores/as, possibilitando detectar e superar possíveis dificuldades que acarretem no abandono ou evasão dos cursos de formação.

5) **Plano Nacional de Educação (PNE):** O PNE, 2014-2024, estabelece dez diretrizes que tratam da erradicação do analfabetismo, elevação da qualidade da educação e valorização dos profissionais de educação. Organizadas em 20 metas e suas estratégias, destaca-se aqui as que tratam da formação dos/as professores/as do Campo. A **estratégia 4.3** integra o conjunto de ações que implementa, ao longo da vigência do PNE, salas de recursos multifuncionais, promovendo a formação continuada de professores/as para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas. Já a **estratégia 12.13** objetiva elevar as taxas de matrículas na Educação Superior, expandindo o atendimento específico às populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, no que diz respeito ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nesses espaços. A última selecionada é a **estratégia 15.5** que estabelece, no prazo de 01 ano de vigência do PNE, a todos/as os/as professores/as da Educação Básica obtenham formação específica de nível superior na área de conhecimento em que atuam em curso de licenciatura, dessa forma, estipula então, a efetivação de programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial.

A importância de adaptação do processo de formação dos professores das escolas do Campo ao pluralismo existente na realidade campesina está ancorada na

indigência de superar as negligências históricas dos processos formativos vivenciadas pelos sujeitos do campo.

Na Amazônia, os processos de formação humana, incluindo a formação docente, precisam dialogar com a sociobiodiversidade que a constitui para compreender a dimensão dos conflitos e das resistências que marcam as relações sociais dos diferentes sujeitos coletivos que vivem e convivem nesse território (VASCONCELOS; ALBARADO, 2020).

Assim, desde 2007, o Ministério da Educação (MEC), por meio das Secretarias de Educação Superior e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD mantém convênios com algumas universidades com o objetivo de oferecer graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

No Amazonas, os professores e professoras das áreas rurais só adquiriram assistência acerca de sua formação, articulada às demandas dos territórios, a partir da ampliação das ações do PRONERA, como já citado, criado em 1998, e das concepções da Educação do Campo.

No período de 2004 a 2008, a Universidade do Estado do Amazonas – UEA por meio da parceria INCRA/PRONERA/UEA realizou o Curso de Normal Superior, com o objetivo de habilitar professores/as para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, voltado especificamente para os/as professores/as das áreas de assentamento da reforma agrária dos Estados do Amazonas e de Roraima, atendendo 100 professores de cada Estado (BORGES, 2013).

Essas experiências, voltadas para formação de professores/as em nível superior permitiram a favorável atuação no Ensino Fundamental na área de Reforma Agrária, com um currículo implicado com uma formação colaborativa e emancipadora que privilegiou assuntos como a “[...] Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; Formação profissional para a cidadania; Autonomia intelectual; Responsabilidade, compromisso e solidariedade” (BORGES, 2013, p. 76).

O Curso Normal Superior, ao se fundamentar nos princípios da Educação do Campo, abriu caminhos para compreender a dinâmica dos territórios e das territorialidades vividas por professores e estudantes dos territórios das águas, das terras e das florestas de Roraima e Amazonas. Abriu caminhos para o diálogo de saberes entre o conteúdo das disciplinas do curso Normal

Superior e a realidade vivida pelos sujeitos do campo (VASCONCELOS, 2017, p.18).

Neste momento, destacamos aqui, a Escola da Terra, programa do Governo Federal que faz parte uma das ações do Programa Nacional do Campo-PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, por meio da portaria N.º 86 de 02 de fevereiro de 2013, o PRONACAMPO, obtém ações específicas designadas para à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas populações (BRASIL, 2012).

Dessa forma, o Programa Escola da Terra, constituído pela Portaria N.º 579, de 02 de Julho de 2013, viabiliza o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas. Nesse sentido, o Programa Escola da Terra disponibiliza apoio às escolas do campo com turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem em salas multisseriadas e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

As classes multisseriadas nos permitem entender a necessidade da construção de um olhar próprio acerca da educação pensada nas escolas do campo e, em especial das escolas multisseriadas na Amazônia, vinculadas à diversidade de populações que vivem no meio rural, considerando seus diferentes e conflitantes modos de vida e de organização do trabalho, tradições, histórias, condições socioeconômicas e culturais (ROCHA; HAGE, 2010).

O Programa Escola da Terra tem por objetivos:

I - promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas;

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas;

Seus componentes dividem-se em: I - formação continuada de professores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação e IV - gestão, controle e mobilização social.

Em se tratando da formação continuada de profissionais a partir do Programa Escola da Terra, o objetivo funda-se em consolidar o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às comunidades atendidas, no intuito de

e elevar o desempenho escolar dos estudantes de territórios campestres.

A realização da formação decorre com a oferta de curso de aperfeiçoamento, cuja carga horária total mínima é de 180 horas, distribuídas em períodos formativos: Tempo-Universidade compõe encontros presenciais executados pelas instituições formadoras, com carga horária entre 90 a 120 horas; Tempo Escola-Comunidade, compõe a realização da prática pedagógica, acompanhadas pelos tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas. Ou seja, observa-se que os objetivos do Escola da Terra seguiram os princípios da Educação do Campo ao valorizar as relações entre os saberes tradicionais e científicos, e a Alternância Pedagógica de formação entre tempo/espaço universidade e o tempo/espaço comunidade (FERREIRA, 2016).

O Programa Escola da Terra constitui-se através da formação continuada dos docentes sobre a concepção dos diferentes territórios emersos em saberes e práticas cotidianas dos sujeitos. Os formadores problematizam estas realidades que servem de base para a construção do currículo crítico e emancipatório dos educadores e educandos, a partir de suas identidades agro-pesqueira, da agricultura e outras práticas socioculturais (VIEIRA, 2017, p. 31).

O Programa Escola da Terra nos permite considerar que há uma formação no campo teórico-reflexivo e, a posteriori, uma ação docente a partir deste campo reflexivo que foram tecidas durante as formações de educadores. A formação de educadores apresenta um reconhecimento sobre o território campestre, que está imerso na identificação dos seus rios, da sua comunidade que é dinâmica pelo trabalho da pesca, da agricultura familiar, da identidade cultural dos sujeitos.

Vale ressaltar, que de todo o território brasileiro, somente 14 estados aderiram à concretização do programa em seu início, demonstrado na Figura 5.

Figura 5 - Descrição dos estados brasileiros que aderiram ao Programa Escola da Terra



Fonte: Vieira (2017)

No Amazonas, o Programa Escola da Terra tem os trabalhos coordenados pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas – SEDUC/AM e conta com a parceria da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e englobava 18 municípios amazonenses contemplados pelo programa, sendo eles: Autazes, Boca do Acre, Borba, Caapiranga, Careiro da Várzea, Coari, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus, Manicoré, Marã, Maués, Nova Olinda do Norte, Novo Aripuanã, Parintins, Presidente Figueiredo e Tefé, ver Figura 6.

Figura 6 - Localização dos 18 municípios do Amazonas inicialmente contemplados com o Programa Escola da Terra



Fonte: Ferreira (2016)

Ainda destacando os números iniciais do Escola da Terra e dos municípios participantes, foram atendidas 1.311 escolas, com 1.446 participantes, 96 formadores. Reflexo significativo tanto para o processo de formação em si, estabelecendo um caminho consciente, de diálogo de saberes e movimento coletivo, a partir do desenvolvimento educativo emancipatório e crítico. Esses números se expandiram, em 2017 mais 24 municípios foram incluídos e, em 2018, mais 5, totalizando hoje 47 municípios contemplados com a formação.

Assim sendo, o Programa Escola da Terra surge com a ideia de proporcionar mudanças na concepção pedagógica, e não apenas como uma proposta prática metodológica (FERREIRA, 2016). Pois, visa contemplar mudanças no paradigma educacional, na proposta das ações, no desenvolvimento da sustentabilidade, na forma como o/a professor/a compreende seu papel enquanto educador/a, no reconhecimento da importância do conhecimento oferecido nas capacitações como meio de construção de saberes que associam teoria e prática na reflexão da educação do campo, da identidade dos povos que habitam as comunidades, da valorização da cultura e das potencialidades produtivas locais.

A constituição da identidade dos/as professores/as do Campo e sua respectiva valorização profissional está voltada aos aspectos teóricos e práticos, que oferecem elementos para a reflexão sobre a construção de uma nova proposta curricular, que atenda e permita o reconstruir e construir a identidade destes sujeitos, que não está centrada na supervalorização da liberdade individual, mas sim, como um processo coletivo construído ao longo de gerações.

Decorrente disso, os(as) professores(as), educadores(as) e coordenadores(as) locais em formação, naquela modalidade, tiveram de perceber, descobrir e refletir sobre o modo de vida de cada comunidade, para compreender melhor a realidade em que a escola está inserida e possam com isso, incluir, no currículo da escola e no seu plano de ensino, os saberes daquelas comunidades, promovendo o diálogo entre os saberes da ciência e os saberes locais. Esta atitude de valorização do outro contribui significativamente para a instauração de um processo democrático liderado pela escola (BORGES, 2008, p. 78).

Por fim, destacamos a Especialização em Educação do Campo Práticas Pedagógicas, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, com sua aula inaugural em 2016, que tem por objetivo formar profissionais vinculados à Educação em Licenciatura ou no Programa Escola da Terra, bem como tenham participado do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo Práticas

Pedagógicas, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, nos anos 2014/2015, e que atuam em salas multisseriadas, aperfeiçoando seus conhecimentos teóricos e metodológicos, mediante práticas pedagógicas e procedimentos interdisciplinares e transdisciplinares, integrando o saber tradicional ao saber científico dos sujeitos do campo e do mundo do trabalho. Para tanto, tem como parceiros Semed/Manaus, Seduc/AM e Movimentos Sociais.

O objetivo da especialização contempla tanto os sujeitos ligados às escolas do Programa Escola da Terra, os formadores da UFAM, da Escola da Terra quanto os agentes campesinos, pois não há como atuar com a Educação do Campo sem atuar com os Movimentos Sociais (BORGES, 2021).

Os cursos de formação de professores/as críticos, reflexivos e transformadores têm sido a lógica legitimante de criação sobre propostas críticas na formação docente. Na medida em que os/as militantes educadores/as dos movimentos que chegam a esses cursos carregam radicalidades políticas, culturais e educativas, acumuladas nas lutas dos movimentos, eles passam a exigir dos cursos de formação o reconhecimento desses saberes, valores, concepções de mundo, de educação, como ponto de partida de sua formação (ARROYO, 2012).

Uma pedagogia do e para o campo, ou seja, praticada a partir das vivências dessas comunidades, é uma pedagogia envolvida com as ações dos territórios e das territorialidades vividas. É possível que na atuação dos professores das escolas de várzea e de terra firme encontremos o protagonismo de uma pedagogia do movimento das águas e das florestas amazônicas, evidentes diálogos com os sentidos da Pedagogia do Oprimido, que valoriza e reconhece vivências, cuidados e relações socioambientais. Os professores amazônidas dialogam diariamente com a realidade sócio-histórica dos territórios ribeirinhos, com os conflitos socioterritoriais e com os desafios das escolas.

No entanto, não podemos desconsiderar que a discussão sobre a formação de professores do campo é um projeto social em disputa, porque está constituído por uma sociedade capitalista que visa uma formação para o mercado de trabalho, de uma lógica da eficiência produtiva do agronegócio, um sistema globalizado e moderno, que critica, em boa medida, a forma de viver e a produção camponesa. A educação escolar disciplina o homem, através dos castigos corporais, para melhor internalizar a hierarquia social (SAVIANI, 2018).

Como a educação não se concentra numa política sem ideologia, a formação

de professores do campo também faz parte deste projeto de sociedade em disputa, porque valoriza a luta de classes nas relações sociais do camponês, em suas histórias de vida, seus saberes, seus fazeres e práticas produtivas com o campo (ARROYO, 2011).

É por isso que, para os movimentos sociais do campo, não basta mudar as metodologias. É preciso que se tenha clareza sobre que projeto de desenvolvimento, de campo e de educação se está falando. Ou seja, é preciso compreender a educação na tríade Campo/Políticas Públicas/ Educação do e no Campo, em sua relação intrínseca entre si e indissociada dos conceitos de produção, cidadania e pesquisa (MOLINA, 2010).

Pensados nesta perspectiva, os movimentos sociais do campo, tão presentes e atuantes na nossa cena social, econômica, política e cultural, marcam a concepção de direitos e especificamente do direito à educação e do dever do Estado. Podemos perguntar como vêm marcando a formulação de políticas, de normas e diretrizes da educação e da formação de educadoras e educadores. A partir dessas marcas dos movimentos sociais e da dinâmica que imprimem ao campo, torna-se urgente rever o paradigma urbano, as estratégias de adaptação, a configuração de um perfil único de profissional. Torna-se urgente rever e ultrapassar políticas generalistas que se revelaram excludentes, negando a educação básica às crianças e aos adolescentes, jovens e adultos do campo, que destruíram a incipiente estrutura de educação rural e que deslocaram a infância, adolescência e juventude do campo, de suas raízes culturais e de suas formas de socialização e sociabilidade (ARROYO, 2007, p. 1862).

Dar continuidade às experiências que foram tratadas aqui, reflete as disputas contra as imposições de um projeto de sociedade, que é o da expansão capitalista no campo, cuja apenas favorece os interesses das corporações, da burguesia latifundiária, e dos desgovernos, passados e presente, responsáveis, este último principalmente, pelo rompimento de toda e qualquer relação e negociação com os movimentos sociais do campo, estimulando a violência com seus discursos de ódio, enfraquecendo programas importantes dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas, além da crescente concentração de terra como uma das estratégias de geração de lucro e modernização das cidades e do campo, mas não em benefício dos povos do campo.

Nesse sentido, como espaço de disputa historicamente construídas, na realidade do campo percebemos os conceitos pregados pelo Materialismo Histórico Dialético, pois, em seu fazer cotidiano, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências

ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui seu órgão de dominação (MARX; ENGELS, 1998).

Essas concepções, junto às bases que estabelecem as diretrizes da Educação do Campo, forjadas nas lutas dos sujeitos que almejam uma educação campestre de qualidade, constituída a partir do elo entre o conteúdo científico sistematizado, a atividade pedagógica escolar e a realidade vivenciada pelos povos trabalhadores do campo, chocam-se, eminentemente, em contradição disso, com o estabelecimento da BNCC, resultado de um processo complexo e que representa um projeto hegemônico de sociedade, com uma objetiva e determinada proposição formativa engajada na eliminação da pluralidade e favorável à padronização curricular, num país de contrastes diversos e desigualdades históricas, isso só serve para reafirmar as forças produtivas das relações capitalistas.

Assim sendo, a formação de professores/as do campo não pode estar ancorada nos moldes da Pedagogia Liberal e Neoliberal, onde a escola é um espaço de propagação dos valores e normas vinculadas ao mercado econômico da classe dominante, fortalecendo a individualidade e a competição entre as pessoas, sem pensar numa possível transformação social, enquanto estrutura de classes.

Fomentam a liberdade individualizada escondendo as diferenças sociais, pois quando enfatiza o indivíduo, passando a responsabilidade do sucesso, ou na maioria das vezes, o fracasso para a própria pessoa, uma vez que o Estado, nessa concepção, oferece condições e oportunidades para todos, embora não garanta as condições para que todos tenham acesso (BORGES, 2020).

Porém, a formação, geralmente, apresenta-se de forma harmoniosa, numa lógica servindo aos interesses do indivíduo e da sociedade, que representa um conjunto de ideologias definidas, as quais são consideradas essenciais aos interesses de alguns grupos sociais, em prejuízo de outros (GHEDIN, 2007). Nessa perspectiva o processo formativo passa a ser um instrumento de contracultura dominante e de formação cultural para a nova sociedade, que dissemina novos valores para emancipação social, democrática, promotora da igualdade e da justiça social (FREIRE, 2002).

Nessa luta árdua e constante, o enfraquecimento das concepções de educação do campo e seu estabelecimento nas escolas, nas formações, nas vidas de crianças e jovens e na comunidade campestre como um todo não pode ser enfraquecido, muito pelo contrário, é o momento de aprofundar o entendimento acerca da identidade

desse território, sobretudo na relação escolar, defender a natureza da Educação do Campo, enquanto território de formação das novas gerações camponesas.

Dessa forma, reiteramos a lei da Luta dos Contrários, que se estabelece com a organização dos Movimentos Sociais do Campo e a conquista de bases legais garantindo uma educação preconizada por concepções formativas críticas, tanto de professores/as quanto de estudantes, mas que, ao mesmo tempo, ainda não se concretizou visto que a luta dos contrários é visível nas ações do próprio sistema educacional (BORGES, 2015).

As lutas dos movimentos do campo por uma educação diferenciada estão legalmente asseguradas, entretanto, não basta só isso, faz-se necessário que as instituições públicas, principalmente a escola e seus membros, dominem os princípios filosóficos e pedagógicos associados ao processo permanente de formação/transformação humana. Caso isso não ocorra, a implantação das políticas não será efetivada, fazendo-se apenas uma maquiagem no fazer pedagógico, mantendo-se as relações de exploração, exclusão dos sujeitos do campo.

Sendo assim, ao pensar sobre formação docente, seja no campo ou na cidade, também é necessário ir até as relações de poder, portanto, consiste em um ato político, precisamente em destacar seu envolvimento com as relações sociais.

SEÇÃO 2 - AS CONCEPÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE ENSINO COM PESQUISA E A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

“O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”.

Dermeval Saviani

Nesta seção, dialogamos sobre as concepções contemporâneas acerca do Ensino com Pesquisa, perpassando pelas perspectivas que envolvem o ensino com pesquisa e o/a professor/a pesquisador/a e as tendências pedagógicas contemporâneas; ainda discorreremos sobre a difusão da iniciação científica no Ensino Médio; A FAPEAM e sua política de fomento à pesquisa; por fim, evidenciamos o Programa Ciência na Escola e sua implementação no contexto Amazônico.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de inserir, cada vez mais, no cotidiano das salas de aula, a utilização de concepções e/ou ferramentas metodológicas que induzam os estudantes à criticidade e à busca por conhecimento, numa tentativa de ultrapassar prejuízos históricos acarretados ao Ensino Médio, bem como superar tendências pedagógicas que, a partir de uma formação fragmentada, constituem a base da sociedade capitalista e elitizada. Para tanto, nos baseamos nos pensamentos de Demo, Ghedin, Pimenta, Chassoti, entre outros.

2.1 DIÁLOGOS EM TORNO DO ENSINO COM PESQUISA E O/A PROFESSOR/A PESQUISADOR/A

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador. Não um profissional da pesquisa, mas um profissional da educação pela pesquisa.

Pedro Demo

A realidade atual, caracterizada pelas incertezas, contradições e transformações aceleradas no campo científico, tecnológico, econômico, político, social e cultural, traz para o campo da formação de professores/as novas exigências para o exercício da docência e a necessidade da reflexão sobre uma epistemologia da prática que possa realmente contribuir com a construção de uma sociedade mais humana, democrática e cientificamente educada.

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (PCN, 2000, p. 05).

Embora amplamente debatida na atualidade, a contemporaneidade impõem novas formas de repensar a formação docente para um novo horizonte educativo que permita superar os obstáculos epistemológicos presentes nas práticas tradicionais (BACHELARD, 1996).

Nesse aspecto, ao final do século XX, novos termos e conceitos foram associados à formação de professores/as e suas práticas. Epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador são expressões que passaram a fazer parte do vocabulário corrente da área a partir da incorporação desses conceitos nos debates que envolvem a Educação e as perspectivas requeridas à formação docente.

A ação reflexiva no processo de ensino e aprendizagem nos remete identificar a importância e os novos desafios que predominam na prática onde o profissional consiga dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia, criando um repertório de soluções às situações complexas no cotidiano escolar (CASTELLI, 2010, p. 2).

Dessa forma, algumas tendências contemporâneas na formação de professores/as estão baseadas em princípios éticos e investigativos, na formação de um profissional prático-reflexivo, capaz de autodesenvolvimento numa perspectiva crítico-reflexiva. Um profissional capaz de relativizar seus saberes questionando-os sempre, em busca de novos saberes, novamente questionados, refletidos, analisados, numa busca incessante por saberes revestidos de episteme.

O movimento que valoriza a pesquisa na formação de professores/as é bastante recente. Ganha força ao final dos anos 80 e cresce substancialmente na década de 1990, acompanhando os avanços que a pesquisa do tipo etnográfico e a investigação-ação tiveram nesse mesmo período (ANDRÉ, 2011).

Nesse sentido, refletir sobre a concepção de professor/a pesquisador/a e professor/a reflexivo/a, bem como seus limites, instigações e perspectivas para a

prática educativa revela a busca de uma construção conceitual mediante as exigências contemporâneas.

Essas concepções nos remetem às bases dos trabalhos de Stenhouse (1975, 1981) e Schön (1983, 1992), que parecem ter servido pelo menos dois propósitos. Por um lado, para evidenciar e nomear movimentos de professores/as que tinham a preocupação precípua com o aprendizado dos estudantes que se encontravam em suas escolas. Por outro, como aporte teórico para formar professores/as como profissionais reflexivos e/ou que pudessem ter a pesquisa como prática recorrente em seu trabalho docente (FAGUNDES, 2016).

Advindo do contexto da reforma curricular da Inglaterra na década de 1960, o conceito de professor/a pesquisador/a emerge de um movimento de professores surgido no processo de reforma curricular das chamadas *Secondary Modern Schools*. Segundo Elliott (2003, p. 137) essa reforma teve como objetivo fomentar um currículo e uma mudança pedagógica, elaborados para “reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtivessem acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica”.

De acordo com Fagundes (2016) é nessa conjuntura que Lawrence Stenhouse, à frente do *Humanities Curriculum Project*, sistematiza e estabelece o plano curricular surgido de forma rudimentar nos movimentos das *Secondary Modern Schools*, fazendo acréscimos e lançando mão do conceito aristotélico de práxis para assegurar o currículo – aquilo que acontece em aula (como processo e meio pelo qual as ideias educativas são desenvolvidas e comprovadas).

Dessa forma, o objetivo do *Humanities Curriculum Project* era “explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa” e defender as reformas dos exames e dos currículos prioritariamente para os alunos de capacidade “média” ou “inferior” nas disciplinas relacionadas às humanidades (PEREIRA, 2003, p. 158).

Deste modo, o currículo seria um conjunto de metodologias hipotéticas a serem experimentadas com base na reflexão de ideias postas em ação que o professor teria o papel determinante para a construção da teoria curricular e dessa concepção de currículo. Assim, é da teoria curricular que se constitui a ideia do professor como pesquisador defendida por Stenhouse (PEREIRA, 2003; ELLIOTT, 2003).

Para Lüdke (2001), no trabalho de Stenhouse (1975), o professor pesquisador foi colocado em destaque como o profissional que, tal como um artista, busca as

melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação. Nas palavras de Ghedin e Franco (2012), a proposta de professor pesquisador de Stenhouse apresenta base à estrutura curricular como processo a ser construído na prática, se assemelhando com o princípio da pesquisa científica.

A pesquisa no contexto da formação de professores/as configura-se como um princípio cognitivo de compreensão da realidade e como princípio formativo na docência profissional (PIMENTA, 1997). Princípio cognitivo e formativo à medida que se incentiva e se possibilita a construção coletiva de saberes, valoriza-se os processos de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 1992) na busca de alternativas comprometidas com a prática social, que revela escolha, opção de vida, espaço de construção, de troca de experiências, de desejo e de devir.

O entusiasmo despertado nas ideias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e de pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador. É importante, porém, considerar a distinção entre essas duas noções. Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, entretanto, a pesquisa não se reveste desse caráter, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor (LÜDKE, 2011).

O que está em dúvida é se os processos reflexivos, por suas próprias qualidades, se dirigem à consciência e realização dos ideais de emancipação, igualdade ou justiça; ou se poderiam estar ao serviço da justificação de outras normas e princípios vigentes em nossa sociedade, como a meritocracia, o individualismo, a tecnocracia e o controle social. (GHEDIN, 2010).

No Brasil, assim como no exterior, esse movimento caminhou em múltiplas direções: Demo (1994) defende a pesquisa como princípio científico e educativo; Lüdke (1993) argumenta em favor da combinação de pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores; André (1994) discute o papel didático que pode ter a pesquisa na articulação entre saber e prática docente; Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998) enfatizam a importância da pesquisa como instrumento de reflexão coletiva sobre a prática; Passos (1997) e Garrido (2000) mostram evidências resultantes das possibilidades da pesquisa colaborativa entre universidade e escolas públicas.

Esses estudos possuem como traços comuns a valorização da experiência

profissional, o entendimento de que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que o professor, ao desenvolver seu trabalho, mobiliza uma pluralidade de saberes. A assimilação dessa forma de ver e compreender o trabalho do professor não vem ocorrendo sem críticas.

Vai ficando claro então, que abordar o campo dos saberes da docência está longe de ser algo fácil e não problemático, principalmente em um contexto em que aquilo que é novo é, muitas vezes, rapidamente abraçado ou refutado (PIMENTA, 2002)

Perante a todas estas exigências citadas, ainda segundo Castelli (2010), faz-se necessário o rompimento das amarras e a quebra da zona de conforto para que se possa romper os modelos metodológicos ultrapassados, cujo grande fantasma dos docentes são as pressões e os rótulos pré-estabelecidos que acabam por engessá-los e seja inserido um ensino de qualidade, empregando a prática pedagógica abordada da ação-reflexão-ação, por meio do conhecimento científico e da prática no dia a dia.

O docente, de acordo com algumas tendências contemporâneas na formação de professores, é considerado como um profissional autônomo, como um intelectual em contínua formação, o que propicia uma reflexão constante sobre as práticas e experiências cotidianas. Nóvoa, citado por Pimenta (1999), considera que a formação de professores deve possibilitar um pensamento autônomo, numa perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, apud PIMENTA, 1999, p. 29).

Nesse sentido formar sujeitos cientificamente cultos requer processos formativos docentes que visem a educação científica dos próprios professores (CACHAPUZ; PRAIA, JORGE, 2004; CACHAPUZ et al, 2011); bem como requer do formação docente uma dimensão teórica e prática como unidade indissociável para uma epistemologia da práxis (SILVA, 2019).

Nesse cenário, o debate sobre a formação de professores/as, bem como as possibilidades e desafios constitui-se em um tema complexo e desafiador, porém emergencial, de modo que a formação docente tem sido vista como essencial instrumento na qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos, nas esferas governamentais isto porque, a educação tem papel fundamental na formação humana, na construção de um homem crítico e autônomo (GHEDIN; LEITE; ALMEIDA, 2008).

Analisando a formação docente no âmbito desse paradigma, Nóvoa (2002)

defende que a formação do/a professor/a pesquisador/a pode dar condições de o professor assumir a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico frente ao processo de desprofissionalização do/a professor/a e de instrumentalização da sua prática.

A pesquisa pode tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas. Ao utilizar as ferramentas que lhe possibilitem uma leitura crítica da prática docente e a identificação de caminhos para a superação de suas dificuldades, o professor se sentirá menos dependente do poder sociopolítico e econômico e mais livre para tomar suas próprias decisões (ANDRÉ, 2006, p. 221).

Nessa mesma direção, Pereira (2003) corrobora afirmando que o conceito de professor/a pesquisador/a contribui para a profissão como elemento de seu profissionalismo por meio do senso da autonomia e responsabilidade profissional. O modelo de formação crítica propõe que o docente faça o levantamento do problema num aspecto sócio-histórico, numa abordagem política explícita sobre o assunto, de forma dialética para transformação da prática social. Nesse sentido, a pesquisa é a força motriz do processo de ensino, de forma estratégica, sistemática e contínua, que envolve todo um planejamento da própria aprendizagem do/a docente e de seus educandos (BORGES, 2015).

Uma formação de professores concebida assim implica uma prática ancorada nos princípios da pesquisa como princípio científico e como princípio educativo, capaz de promover uma educação questionadora e reflexiva, subsidiando ao indivíduo o saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias (DEMO, 2011).

Assim, vale o registro de Freire tratando como fundamental na formação docente:

[...] a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...] quanto mais assumo como estou sendo e percebo o ou as razões de ser, de porque estou assim, mais me torno capaz de mudar [...] (FREIRE, 2011, p. 40).

Com isso, abre-se perspectiva para a valorização da pesquisa na ação dos

profissionais, colocando as bases para o/a professor/a pesquisador/a, permitindo uma prática crítica e reflexiva, ao mesmo tempo a formação de sujeitos autônomos enquanto mentes reflexivas num projeto de inovação que rompe com as formas e os modelos tradicionais de educação (PIMENTA; GHEDIN, 2008).

Desta forma, pensamos a pesquisa fazendo relação com a própria prática cotidiana e com o conhecimento e reconhecimento da realidade, procurando, a partir disso, melhorar a sua prática, trata-se então, de uma reflexão contínua, portanto, façamos nossas as palavras de Nóvoa:

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes (conceitos) diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise (NÓVOA, 2001, p. 3-4).

Assim, a formação de professores/as não pode ser reduzida à racionalidade técnico-formadora ou à concepção transmissiva de conhecimento. É preciso que a formação continuada possibilite ao docente transformar-se num profissional intelectual, crítico, reflexivo e pesquisador de sua própria prática, refletindo e transformando-a, e que seja capaz de superar o pragmatismo e a mecanização na formação docente, fortemente influenciada pelas políticas neoliberais.

Parece óbvio que o papel do professor é ensinar, mas, como ensinar a mais elementar teoria das ideologias, aquilo que é óbvio precisa ser constantemente (re)discutido, (re)pensado e (re)afirmado, especialmente, no chamado, tempo “de vertiginosas mudanças e de modificações radicais nos padrões civilizatórios contemporâneos” (MORAES, 2004, p. 141).

De acordo com Monteiro (2007, p. 102) “aceitar que as relações do estudante com o mundo mudaram, impele novas concepções na prática pedagógica e no currículo, para que venham a possibilitar estratégias e diálogos para ampliar os horizontes culturais de ambas as partes”, deste modo, cabe ao docente reforçar a “contribuição que cada área científica do currículo está trazendo para constituição do sentido elucidador dos múltiplos aspectos da realidade humana no contexto da

realidade natural, social e cultural em que se encontram os jovens em formação” (GHEDIN, 2007, p. 240),

Nesse contexto, as amplas e significativas consequências da relação do desenvolvimento científico com o desenvolvimento econômico e tecnológico incentivaram um importante movimento pedagógico denominado “ciência, tecnologia e sociedade”.

Essa tendência leva em conta a importância atual da ciência na tecnologia, desta na indústria, na saúde e, de modo geral, na qualidade de vida, envolvendo uma visão interdisciplinar. E essa relação, é tão mais incorporada quando seu contato é feito o quanto antes com os indivíduos, nesse momento o papel da educação, da escola e de seus agentes é de suma importância (KRASILCHIK E MARANDINO, 2007, p.8).

Com essa verificação, é possível, e se faz necessário, pensar na Educação Básica como mais um espaço importante para a realização dos primeiros contatos com cientificidade, com a pesquisa. Porém, implementar essa prática, de pesquisar, na escola não é tarefa fácil, haja vista que a organização escolar e dos elementos que compõem os seus currículos, entre outros fatores, leva a subdivisão das áreas de conhecimento, criando disciplinas isoladas, as quais, muitas vezes, impedem que os estudantes vejam como estas se relacionam e quais suas conexões com a vida, ou seja, uma concepção tecnicista sobre o fazer pedagógico.

Segundo Demo (2015, p.1) “O desafio de educar pela pesquisa na educação básica está ligado ao desafio de construir a capacidade de (re)construir, na Educação Básica, qualidade formal e crítica para a vida”.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias às áreas de atuação. O desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, formular, criar ao invés do simples exercício de memorização (PCN, 2000, p. 5).

Dessa forma, a prática pedagógica que permeia a pesquisa como concepção promove a interação entre estudante, professor/a, recursos e todos os elementos estabelecidos e disponíveis nesse contexto para construção de conhecimento e ampliação do ambiente de aprendizagem, num processo reconstrutivo e emancipatório. Assim, é cada vez mais evidente a proximidade entre conhecer e intervir, porque conhecer é a forma mais competente de intervir, a pesquisa incorpora

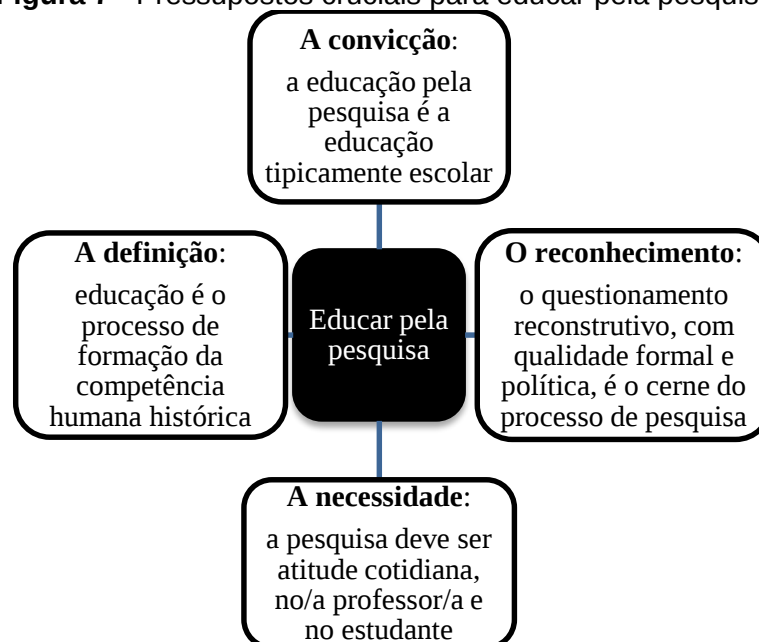
necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim (PAIVA, 1994; MELLO, 1993).

Considerar os/as professores/as como intelectuais, porém, implica incitá-los a analisar a função social que desempenham, bem como examinar que tradições e condições têm impedido uma prática transformadora mais efetiva (MOREIRA, 2011). Ressaltamos que a formação de professor/a está intrinsecamente ligada à pesquisa, fazendo uma análise crítica da sua prática, o educador toma consciência de dimensões e questões que antes eram ignoradas, pois, a pesquisa é a construção de novos saberes e para realizá-la o professor precisa de tempo e dedicação.

A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem desenvolver um componente crítico, como ressalta Contreras (2002). Ou seja, instigar “operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriando-se dos conceitos científicos e neles incorporar os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada” (GASPARIN, 2012, p. 51).

Para isso, faz-se a explicitação de quatro pressupostos essenciais, ver Figura 7, que permeiam a concepção de educar pela pesquisa, na tentativa de superar a passividade e inovar pelo conhecimento.

Figura 7 - Pressupostos cruciais para educar pela pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2020), baseada em Demo (2015).

Porém, o que precisa ser bem compreendido são os conceitos do que é

pesquisa e também o que é um professor pesquisador. Nesse sentido Garcia (2009, p. 177) diz que:

A pesquisa acadêmica tem a preocupação com a originalidade, a validade e a aceitação da comunidade científica. A pesquisa do professor tem como finalidade o conhecimento da realidade para transformá-la, visando à melhoria de suas práticas pedagógicas e a autonomia do professor. Em relação ao rigor, o professor pesquisa sua própria prática e encontra-se, portanto, envolvido, diferentemente do pesquisador teórico. Em relação aos objetivos, a pesquisa dos professores tem caráter instrumental e utilitário, enquanto a pesquisa acadêmica em educação em geral está conectada com objetivos sociais e políticos mais amplos.

A pesquisa é aquele elemento que possibilita ao professor, na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele elabora a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático. Quer dizer que lhe possibilita construir metódica e radicalmente um modo de compreender, de explicar e de interpretar o mundo (GHEDIN, 2009). A característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos (DEMO, 2015).

As impressões dessas experiências modificam o ser, o pensar e o agir de professores/as e estudantes frente aos desafios que a sociedade lhes impõe, engrandecimentos pessoais e profissionais que ultrapassam a escola, pois acaba por contribuir no cotidiano, dando-lhes a possibilidade de (re)construírem suas identidades, (re)pensando quem são no(s) mundo(s) social(is) em que estão inseridos (CHASSOT, 2003).

Assim, destaca-se, a importância do/a professor/a em desenvolver uma postura investigativa nos estudantes.

A pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para compreensão da própria implicação na tarefa de educar (CNE, 2001, p. 19).

A Alfabetização Científica desenvolve uma característica que potencializa as capacidades investigativas acerca do cotidiano e suas relações sociais e de poder, pois traz para a realidade escolar a reflexão necessária e práticas transformadoras frente às metodologias unidirecionais. “O professor, ou melhor, o educador é aquele

que, engajado em uma prática transformadora, procura desmistificar e questionar com o aluno a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste” (DINIZ-PEREIRA, 2012, p. 132).

Numa educação dialógica, os/as professores/as aceitam o desafio e assumem uma tarefa muito mais decisiva do que a de serem meros repassadores ou transmissores de conteúdos prontos. Eles são os responsáveis primeiros e animadores de um processo crítico inovador, onde o conhecimento é criado ou recriado numa dinâmica marcada por uma interação rica e fecunda, onde todos, professores e alunos, são sujeitos. Os educandos deixam de ser objetos-receptáculos e depósitos passivos de informação, conhecimentos e valores prontos, para se tornarem pesquisadores, criadores, construtores cooperativos de um novo conhecimento, a par de inventores autônomos e autores de sua própria palavra. (FREIRE, 1999, p. 77).

Nesse cenário, com as constantes transformações, o/a professor/a está sendo desafiado a fazer do seu trabalho pedagógico em sala de aula, um espaço de transformação enquanto sujeito que não apenas reproduz, mas que produz seu conhecimento através de uma reflexão crítica de sua prática e, nessa construção, a concepção de inserir a pesquisa na formação do/a professor/a e do estudante além de proporcionar constante transformação na forma de ensinar e aprender concebe a reconstrução do conhecer, superando a mera passividade tradicional ideológica, constituindo na aprendizagem, compreensão crítica da realidade.

2.1.1 Iniciação Científica no Ensino Médio: atividade de promoção da Alfabetização Científica e do protagonismo do estudante a partir da pesquisa

Ao longo dos anos as pesquisas na área de Ensino de Ciências avançaram consideravelmente detectando diversos problemas, entraves e deficiências inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, indicando perspectivas de ensino diferenciadas capazes de proporcionar um aprendizado mais significativo e eficaz. As perspectivas de ensino elaboradas, principalmente a partir da segunda metade do século XX, buscavam, constantemente, apresentar novas alternativas aos problemas apresentados pela perspectiva do Ensino Tradicional (POZO & CRESPO, 2009).

Atualmente existe uma grande preocupação com a Alfabetização Científica e tecnológica, sendo preconizada desde os primeiros anos da Educação Básica para o desenvolvimento do cidadão. É necessário que os conteúdos trabalhados em sala de aula estejam relacionados ao cotidiano do aluno, aos problemas da sociedade

contemporânea e às transformações socioeconômicas e políticas que ocorrem no planeta.

Nesse sentido, diante do crescimento da Ciência na história da humanidade, a Alfabetização Científica da população se torna permanentemente necessária. Assim, cada vez mais, questões ligadas à Ciência fazem parte do cotidiano das pessoas. Precisa-se urgência para o rompimento com um ensino memorístico (DOURADO, 2021).

Em nosso entendimento, a perspectiva da Alfabetização Científica não deve se restringir em uma apreensão ampliada da Ciência ou somente ao domínio das ferramentas, tampouco, manter o indivíduo como espectador de disputas e decisões que ocorrem no contexto social, pelo contrário, a Alfabetização Científica, bem como a Ciência, deve ser compreendida como uma forma de ver o mundo, importante para a formação de sujeitos capazes de dialogar com as informações científicas que norteiam seus contextos de vida, dando-lhes sentido e significado (GONZAGA; OLIVEIRA, 2012).

Cachapuz et al. (2011) também reconhece a necessidade da Alfabetização Científica como parte da educação geral voltada a todos os cidadãos com vistas a possibilitar a participação nos processos de tomada de decisão. Indica a necessidade de recuperar aspectos históricos da ciência, destacando a relação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Postas tais considerações, entendemos que o objetivo da Alfabetização Científica é formar cidadãos, e não preparar futuros especialistas, para tanto, é necessária a imersão dos estudantes em uma cultura científica, o que supera o ensino focado em aspectos estrita e exclusivamente conceituais.

Pavão (2005, p. 5) reitera a centralidade da educação científica: "Formar cientistas sim, mas o propósito educacional, antes de tudo, deve contemplar a formação de cidadãos, indivíduos aptos a tomar decisões e a estabelecer os julgamentos sociais necessários ao século 21".

Em discussões atuais sobre Alfabetização Científica emergem termos como cidadania, participação social, compreensão pública da Ciência, indicando as relações que se estabelecem entre ciência, tecnologia e sociedade, e a necessidade de formar indivíduos cientificamente alfabetizados, capazes de compreender e intervir no debate público (MARQUES; MARANDINO, 2018).

Mas afinal, o que seria a transformação da realidade? Sob qual concepção

norteia-se que a realidade está sendo transformada? Para qual direção caminha essa transformação? Sobre essas questões, é necessário analisar que a Alfabetização Científica, como objetivo educacional, sugere delinear, em última instância, um projeto de sociedade, conferindo uma orientação à participação social e à transformação. Nessa conjuntura, essas orientações devem estar ligadas a uma concepção de “inclusão e de democratização do acesso aos bens culturais e materiais da sociedade, de humanização das relações e da prevalência de valores ligados à justiça social em detrimento dos interesses mercadológicos” (ARANTES; PERES, 2015, p. 10).

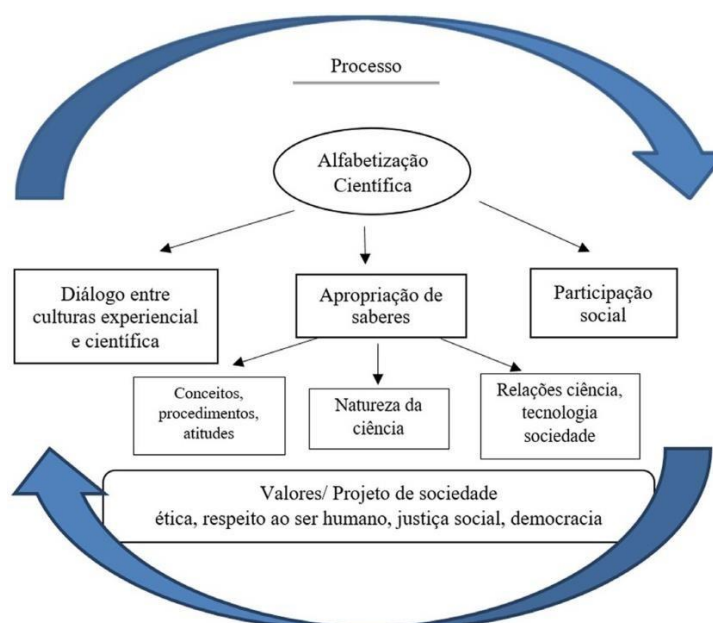
Para Frigotto (2009), como proposta contra-hegemônica e articulada com a realidade social, a escola pode ser o princípio de transformações, possibilitando uma formação com bases científicas, tecnológicas e culturais que contemplem não só os valores, ideologias, necessidades sociais e concepções de verdade, mas também, o trabalho como princípio educativo de autoprodução e produção social.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

De acordo com Freire (1974, p. 12), “quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade”. Nesse sentido, a prática produtiva do homem permiti-lhe uma série de experiências que lhe possibilita um conjunto de elucidações acerca de suas próprias ações, além de uma aprendizagem significativa inerente ao próprio ato de criar e desenvolver novas modalidades de entender o mundo em que está inserido (ARAÚJO, 2004).

Nesse contexto, demonstra-se, ver Figura 8, o processo acarretado pela Alfabetização Científica na realidade social.

Figura 8 - Esquema do processo conceitual de Alfabetização Científica



Fonte: Marques; Marandino (2018)

A proposta reveste-se, também, de um viés democratizante, visando à efetiva inclusão social da população via participação e engajamento no debate público sobre questões relacionadas à tecnologia e à sociedade, fazendo dos cidadãos não apenas conhecedores da Ciência – entendida como produção humana, histórica e socialmente contextualizada, permeada por valores, interesses e perspectivas muitas vezes conflitantes, não neutra, portanto –, mas também das relações que se estabelecem entre os conhecimentos científicos e as práticas sociais (LEWENSTEIN; BROSSARD, 2006; DAZA-CAICEDO, 2013).

Nesse entendimento, destacamos Chassot (2014, p. 62), que conceitua Alfabetização Científica como “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”, com vistas a sua transformação: “seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitada a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor”.

Ainda nessa perspectiva, Sasseron classifica três eixos constituintes para Alfabetização Científica, destacando a importância de práticas educativas transformadoras e que corroboram com a concepção Crítica de educação como prática social, comprometida com os processos fundamentais que permeiam a dimensão social, seja ligada à dimensão produtiva, política ou de transformação

social.

Quadro 7 - Classificação e descrição dos três eixos da Alfabetização Científica de acordo com Sasseron (2008)

1-Compreensão básica de termos, conhecimentos científicos fundamentais.	Possibilidade de trabalhar com os alunos a construção do conhecimento científico para que seja possível aplicá-los em situações diversas em seus dia a dia.
2-Compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática.	Concebe a ciência como conhecimento em constante transformação que vão sendo construída por meio de processos e aquisição e análise de dados, sínteses, decodificação de resultados que originam os saberes;
3- Entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, meio ambiente e sociedade.	Identificação de que essas esferas se encontram entrelaçadas, permitindo uma visão mais completa e atualizada da ciência, vislumbrando relações que impactam a produção de conhecimento e são por ela impactadas, desvelando, uma vez mais, a complexidade existente nas relações que envolvem o homem e a natureza

Fonte: Sasseron (2008).

Desse modo, a Alfabetização Científica deve ultrapassar a concepção de compreender códigos, fórmulas e teorias. É necessário trabalhar uma Ciência que aproxime o aluno de sua realidade, permitindo-lhes a oportunidade de compreender o contexto científico, seus métodos, questões éticas e sociais. Nesse âmbito, o aluno além de saber explicar fenômenos, compreender fórmulas e conceitos científicos, argumentar, observar, criar hipóteses, problematizar e realizar experimentações, ele deve, acima de tudo, ter um olhar investigativo e crítico sobre o mundo em que vive.

Ainda em relação ao que podemos denominar paradigma atual nas discussões sobre o ensino, a partir das concepções científicas, um destaque deve ser dado à compreensão de que o processo de Alfabetização Científica, vale ressaltar, é um processo contínuo e permanente, transcendendo a instituição escolar. Isso significa dizer que a Alfabetização Científica ocorre em outras instâncias para além da escola (JENKINS, 1994), ainda que esta tenha um papel imprescindível e insubstituível, nesse processo, museus, mídia impressa ou audiovisual, entre outras instâncias, “devem se colocar como parceiros nessa empreitada de socializar o conhecimento científico de forma crítica para a população” (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p.

17).

Apesar de inúmeras discussões sobre o tema no ambiente escolar, ainda não existe um consenso por parte dos pesquisadores a respeito de algumas expressões e conceitos empregados em suas pesquisas. É preciso que a Ciência esteja tão conectada e imersa no cotidiano real da vida quanto a arte ou a literatura, pois a Ciência influi cada vez mais na vida do cidadão e deve ser vista como algo rotineiro (WAGENSBERG, 2008).

Lira (2012) parte da ideia de que a inserção cidadã na sociedade envolve os usos de conhecimentos científicos e tecnológicos, considerando que a argumentação científica nas salas de aula é fundamental estratégia para que o aluno conheça procedimentos e conceitos científicos.

Essas iniciativas difundem saberes fundamentais para a compreensão do entorno, do contexto mais amplo, a tomada de decisão nas diferentes esferas da vida e para a participação política. Valores bastante diversos daqueles inculcados pelos modelos tradicionais de ensino baseados na aprendizagem de conteúdos da cultura universal, distantes da experiência social dos jovens (ARANTES; PERES, 2015).

Nesse caminho, a iniciação científica surgiu como um movimento vinculado ao Ensino de Ciências para a formação de cientistas, contudo, com os diversos avanços científicos e tecnológicos, seus objetivos se expandiram para a formação de cidadãos capazes de discutir a influência da Ciência na sociedade em que se vive (ROBERTS, 2007).

A apropriação dos conhecimentos científicos adotada numa perspectiva de promoção da alfabetização científica na escola, não objetiva primordialmente treinar futuros cientistas, nem tampouco, apenas entender os conceitos, noções e ideias das ciências, mas sim, prestigiar e estimular a relação entre o saber e o fazer científico com a vida da sociedade. As aulas de ciências devem possibilitar ao aluno a problematização e investigação de fenômenos vinculados ao seu cotidiano, para que esse seja capaz de dominar e usar os conhecimentos construídos nas diferentes esferas de sua vida buscando benefícios práticos para as pessoas, a sociedade e o meio-ambiente. (LIRA, 2012. p.5)

Neste sentido, a iniciação científica pode ser entendida como uma ferramenta no processo de desenvolvimento da Alfabetização Científica na escola, partindo do ponto que a iniciação aos preceitos científicos pode trazer avanços e admitir novas experiências no ensino e aprendizagem, e que a alfabetização pela cientificidade deve ser compreendida como um dos pontos essenciais, senão o mais importante, para a

popularização da Ciência, onde os códigos, termos, conceitos, fenômenos e teorias do que se é aprendido, ganha sentido prático, reflexivo e transformador.

Dessa forma, pautamos a relevância dessas perspectivas no Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, que se estabelece como direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Entretanto, o cenário educativo do País tem indicado que essa etapa concebe um gargalo na garantia do direito à educação, haja vista a hegemonia capitalista de produtividade, tão vigente nos processos formativos, e da força de trabalho no país, deixarem cada vez mais claro as desigualdades sociais contidas nas realidades das salas de aula, principalmente nesta fase.

Recentemente estruturado na pedagogia das competências, a qual compõe o grupo das teorias hegemônicas na atualidade, cuja principal justificativa apresentada pelos intelectuais orgânicos do capital é a necessidade de adaptação ao novo contexto social da era globalizada, cujas transformações são constantes e excludentes (FERREIRA; SANTOS, 2018).

Segundo Motta e Frigotto (2017), interessados em implementar pautas regressivas e sustentados em promessas irrealizáveis, como a capacitação para o trabalho em um contexto de desemprego crescente, o governo decide adotar caminhos autoritários e renuncia qualquer busca ou estabelecimento de consenso na efetivação das mudanças na estrutura e funcionamento do Ensino Médio.

Nada mais é, do que a reestruturação de uma pedagogia Neoliberal, sustentada pelas concepções de globalização, moldando uma nova realidade, favorecendo aos interesses das corporações e as diretrizes políticas e econômicas, atreladas às exigências do capital que rodeiam historicamente os estudantes do Ensino Médio promovendo, cada vez mais, uma formação superficial e generalista, sem criticidade.

Nesse sentido a Iniciação Científica pode ser considerada como o conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos ritos, técnicas e tradições da Ciência (MASSI; QUEIROZ, 2010). A pesquisa científica beneficia o aluno, permitindo a articulação entre diversos conhecimentos, contribuindo para a execução de projetos interdisciplinares, aproximando teoria da prática (BRIDI, 2000).

No entanto, quando se fala em Iniciação Científica o que vem em mente são atividades voltadas ao Ensino Superior, a partir de projetos de pesquisa e extensão, o que não deixa de ter o mesmo feito de aprendizagem significativa. Para o Ensino Médio, que historicamente procedeu à orientação dos diferentes segmentos sociais

ao ensino propedêutico ou profissionalizante (embora essas modalidades estejam mais integradas no momento atual), o desenvolvimento de abordagens pedagógicas inovadoras que reconheçam a relação necessária entre trabalho(s), juventude(s), cultura(s) e ciência institui-se como um verdadeiro desafio.

A criação do Programa de Vocação Científica (Provoc) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz-RJ) em 1986 configura o marco da iniciação científica de estudantes matriculados na educação básica por meio de metodologia participativa de educação científica em ambientes formais de pesquisa no Brasil. No ano de 1996, o Provoc (RJ) foi descentralizado para unidades da Fiocruz sediadas em outros estados brasileiros, instituições de ensino superior e pesquisa. Serviu de modelo para a criação de projetos por fundações estaduais de amparo à pesquisa e para a configuração da Iniciação Científica Júnior (ICJ) pelo CNPq/MCTI, que instituiu, em 2003, em parceria com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), o programa Bolsa de Iniciação Científica Júnior (BIC-Jr), sendo beneficiadas com 280 bolsas 14 IES e IPqs (Ferreira, 2010; Oliveira et al., 2009; Paulino & Ribeiro, 2009; Souza, 2005). A ICJ foi consolidada no Anexo V da RN-017/2006 (alterado pela RN-027/2008), que destina à Rede Pública de ensino três linhas de fomento. Os investimentos crescentes na modalidade estão concentrados na concessão de quotas bolsas, conforme tabela vigente no País, no valor de R\$100,00 (cem reais) mensais, pois é utilizada a infraestrutura já existente nas IES e IPqs (ARANTES; PERES, 2015).

As novas diretrizes curriculares nacionais estabelecem a Iniciação Científica e Pesquisa como um dos macrocampos estruturantes do Ensino Médio. A etapa final da educação básica deve possibilitar aos jovens experiências de produção e socialização da Ciência, observados os aspectos metodológicos e a interdisciplinaridade. Porém, de um modo geral, essas novas diretrizes encerram-se na aquisição rasa de conhecimento, cujo professores/as e estudantes são meros executores e receptores de projetos elaborados sem resultados significativos, sem qualquer vínculo com o contexto social.

Essas concepções são consideradas, em sua gênese e em si mesmas, deficientes e incompletas, devendo ser substituídas pelo conhecimento científico visando a “superação de conflitos cognitivos” provocados pelo professor durante o processo de ensino e aprendizagem (CACHAPUZ, PRAIA, JORGE, 2002).

A atividade de Iniciação Científica, impreterivelmente, deve envolver a formulação de problemas, o levantamento de hipóteses de solução, a experimentação e o desenho de novos modelos explicativos para os problemas formulados pelo pesquisador. É preciso que, ao introduzirmos a IC nos currículos escolares, os estudantes da Educação Básica sejam desafiados a explicitar curiosidades em todas as áreas do conhecimento, a produzir indagações, a modelizar possíveis soluções aos problemas, a

orientar-se por um método de trabalho, a realizar testagens e reflexões que levem à construção de novas relações entre elementos de problemas levantados e que estão sendo estudados pelos estudantes pesquisadores e seus professores orientadores (DUTRA et al., 2014, p.2).

Dessa forma, o estudante do Ensino Médio deve sentir-se acolhido em suas tentativas de fazer Ciência, participando de um processo que não se limita às replicações, demonstrações e às redescobertas. Neste contexto, o aluno é o protagonista, tem autonomia, cria, descobre e busca respostas para diversos questionamentos. A atividade de Iniciação Científica permite que o estudante compreenda as implicações políticas e sociais dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, para si e para outros, ao longo da vida.

Com essas ações a importância da Ciência é ampliada para diversos cidadãos, e não apenas para aqueles que querem seguir uma carreira científica (DUTRA et al., 2014). A grande dificuldade dos professores está relacionada ao “fazer Ciência”, sair do tradicional, estudar os conteúdos do currículo, relacionando-os com o cotidiano. Chassot (2018) afirma que:

É conhecida a exemplificação (e o fato é real) do professor de Ciências que ensinava as partes da árvore usando slides e desenhos no quadro-negro, quando no pátio, ao lado de sua sala, haviam várias árvores que não foram lembradas. Acredito que cada um poderia ilustrar convenientemente ações docentes que são completamente desvinculadas da realidade (CHASSOT, 2018, p. 48).

Um outro conceito relaciona a Iniciação Científica com “o desenvolvimento de um projeto de pesquisa elaborado e realizado sob orientação de um docente” (MASSI; QUEIROZ, 2015, p. 7). Trabalhar em sala de aula com projetos científicos seria um exemplo de estratégia de ensino inovadora, a qual, de maneira interdisciplinar prepara indivíduos tornando-os aptos, ainda no Ensino Médio, a enfrentarem os obstáculos acadêmicos no futuro.

Para tanto, de acordo com Gonzaga (2007), há a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre o que é realmente projeto, para assim atingir os objetivos. Para adquirir esse conhecimento é necessário pesquisa, busca constante de conhecimento para melhor ministrar esta prática, pois “o/a professor/a precisa tornar-se um constante questionador reconstrutivo, pela busca de informações que venham a inovar sua prática” (DEMO, 2015, p. 2).

Nesse sentido, percebe-se a importância de uma práxis pedagógica voltada

para diversidade de práticas de ensino aprendizagem e o processo formativo do próprio professor/a da ação transformadora, na intenção de produzir novas formas de conhecer, rompendo com as formas já ultrapassadas de ensinar por reprodução, sem reflexão/construção de uma consciência crítica libertadora.

De acordo com essa prática pedagógica, é possível ainda proporcionar uma construção coletiva do conhecimento, problematizando e contextualizando questões relacionadas à vida do jovem, conduzindo-o a possibilidades de perceber e se deparar com a diversidade, dando a ela um tratamento desafiador, capaz de driblar a linearidade, a fragmentação dos componentes curriculares e os demais paradigmas que engessam o sistema escolar (GONZAGA, 2006, p. 50).

Essa necessidade de reinvenção alimenta as concepções frente às demandas educacionais contemporâneas. Pode-se observar uma mudança de comportamento e conscientização, uma visão diferenciada em relação à educação escolar e à pesquisa. “Iniciação científica”, “ciência”, “tecnologia” e “sociedade” são expressões hoje comuns no meio educacional. Isso demonstra a grande importância das mesmas nas transformações da vida diária e acadêmica através dos primeiros contatos com a pesquisa, em busca do domínio sobre o conhecimento científico.

Quando ainda se está na Educação Básica, o contato com a pesquisa muitas vezes acaba se limitando ao conteúdo inserido nos livros didáticos ou, esporadicamente, quando as escolas realizam feiras de ciências. Percebe-se também, trabalhos de pesquisas meramente orientados, com buscas limitadas de informação e que, na maioria das vezes, acabam no famoso processo de “ctrl-c – ctrl-v”.

Ou seja, a ação transformadora e enriquecedora da pesquisa como ferramenta de aquisição de conhecimento ainda está distante das maiorias das salas de aula, principalmente no âmbito do Ensino Básico, mais precisamente no Ensino Médio. “O ato científico precisa advir de um sentimento capaz de ser interpretado, principalmente por quem o pratica, além das fronteiras de qualquer tempo e espaço preestabelecidos” (GONZAGA, 2007, p.326).

“No âmbito educacional, ao buscar a legitimação da identidade de professor e pesquisador, quebrar-se-á o paradigma da Ciência ser uma prática especializada, desenvolvida por especialistas com uma formação intelectual sofisticada” (GONZAGA, 2006, p. 50).

Em uma educação para a cidadania, que enfatiza a Ciência como sendo um

processo de construção sociocultural e, como tal, precisa ser tratada e avaliada com responsabilidade e princípios éticos. Para tanto, a perspectiva respalda nos pressupostos do movimento CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente) e em abordagens principalmente qualitativas, que permitem tratar problemáticas reais abertas que façam parte do cotidiano do aluno (RIBEIRO; GENOVESE; COLHERINHAS, 2011).

Conforme afirma Ricardo (2007)., o ensino pautado em aspectos CTSA permeia elementos mais amplos e abrangentes do que aqueles atingidos pela educação tradicional ao dizer que: “o movimento CTS se insere em um contexto bem mais amplo que a escola. Pois, comporta elementos que transcendem a educação formal, isto é, aquela que se dá em uma relação didática, em um espaço e um tempo definidos pela escola”

Estabelecer reflexões acerca da educação como ferramenta de transformação e emancipação no Ensino Médio, nesse caminho, o ensino com pesquisa passa a ter um papel fundamental. Investigar sobre Ciência é também investigar história e cultura de uma maneira mais ampla. É discutir questões como cidadania, tecnologias, formação de professores, linguagem, história, política, saberes populares e escolares, religião (CHASSOT, 2018).

No entanto, para que essas demandas e anseios sejam implementados e a escola mantenha-se, de fato, como entidade essencial à democratização da sociedade, o processo de aquisição de capacidades e valores, e apropriações emancipatórias exigidas diante das transformações do mundo atual devem fazer parte do cotidiano escolar. O produto do trabalho torna-se o resultado da “objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente, como na consciência, mas ativa e realmente, e se contempla a si mesmo num mundo criado por ele” (MARX, 1985 apud SAVIANI, 2012, p. 21).

Desta feita, as modificações atuais que permeiam o Ensino Médio expressam, mais uma vez no contexto desse nível de ensino, a inserção do “técnico”, oriundo das concepções Tecnicistas, que induz à escolha por cursos profissionalizantes, ou seja, é mais um modelo de escolarização voltado para a formação de mão de obra para o “chão de fábrica”.

Cada vez mais essa relação, educação e o mundo do trabalho, torna-se mais complexa, haja vista que a realidade atual revela novas formas de conhecimento, pois “num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, os alunos

precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos” (LIBÂNEO, 2000, p. 8).

Nesse sentido, a chegada de programas de iniciação/alfabetização científica em escolas públicas pode possibilitar a utilização do que é ensinado em aula ser convertido em forma de atividade científica feita por alunos e, posteriormente, em produção de conhecimento gerado em benefício da própria escola e da própria comunidade.

Adquire-se novo dinamismo com a penetrabilidade das concepções da Alfabetização Científica no processo educativo e grandes reestruturações nos conteúdos, currículos, espaços escolares e na capacitação dos docentes, visando superar um ensino dependente da racionalidade e produtividade com a simples função de transmitir conteúdos e preocupada exclusivamente em preparar um futuro trabalhador, “onde o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2003, p. 14), ou seja, chegando a um ensino mais interativo, cooperativo, instigador e crítico.

2.2 A FAPEAM E A POLÍTICA DE FOMENTO À PESQUISA NO AMAZONAS

O professor como intelectual é facilitador da aprendizagem e o aluno, construtor.

Evandro Ghedin

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM proporciona e apoia o desenvolvimento científico e tecnológico no estado do Amazonas por meio da geração, lançamento, efetivação, orientação e avaliação de programas de fomento à pesquisa, esses, por sua vez, têm por objetivo fomentar a implementação de projetos de pesquisa, realização de eventos, publicações científicas, além de incentivar a divulgação nacional e internacional de trabalhos científicos desenvolvidos no estado do Amazonas.

Instituída pela Lei nº 2.743, de 10 de julho de 2002, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM tem por exclusiva finalidade o amparo à pesquisa científica básica e aplicada e ao desenvolvimento tecnológico experimental no Estado do Amazonas. Suas áreas de atuação envolvem Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e

Ciências Humanas e Sociais, partindo do princípio de aumentar o estoque de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como o interesse do desenvolvimento econômico e social do Estado.

Para efeito de supervisão, em 11 de março de 2003, sob o Decreto nº 23.268, vinculou-se à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação – SEDECTI, gestora da Política de C,T&I estadual, e atua, em conjunto com outras instituições que integram o ecossistema estadual. Desta forma, faz-se destaque ao que preconiza a Constituição Estadual, em seu Capítulo IX, da Política de Ciência e Tecnologia, em relação à pesquisa científica e tecnológica no Estado e que se ajustam ao estabelecimento da FAPEAM¹⁰.

§ 1º. - A pesquisa científica receberá tratamento prioritário do Estado, diretamente ou por meio de seus agentes financiadores de fomento, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência.

Parágrafo 1º com a redação dada pela EC n.º 40, D.Of. de 12.12.02

§ 2º. - A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas sociais e ambientais e para o desenvolvimento do sistema produtivo, procurando harmonizá-lo com os direitos fundamentais e sociais dos cidadãos. (AMAZONAS, 2019, p. 146).

Para tanto, a necessidade de capacitação pessoal, desenvolvimento e difusão do conhecimento científico e tecnológico também são fomentados através de seus programas e ações.

ART. 218. O Estado apoiará e estimulará a formação e capacitação de pessoal nas diversas áreas do conhecimento científico e tecnológico, favorecendo oportunidade de titulação a nível de especialização, mestrado e doutorado, incentivando o intercâmbio e a cooperação técnico-institucional, concedendo aos que delas se ocupem meios e condições compatíveis de trabalho.

§ 1º. O Estado atuará cooperativamente com as instituições de ensino, sobretudo as especializadas, contribuindo para que cumpram sua finalidade.

¹⁰ ART. 216. O processo científico e tecnológico no Amazonas deverá ter no homem da região o maior beneficiário e se orientará de forma a:

I-preencher, prioritariamente, as lacunas de conhecimento existentes no contexto sócio-econômico;
II-direcionar as pesquisas e estudos, visando a atender às demandas efetivas nos setores considerados básicos para o desenvolvimento do Estado.

ART. 217. O Estado e os Municípios promoverão e incentivarão o desenvolvimento, a pesquisa e a capacitação científica e tecnológica e a difusão de conhecimentos, objetivando, principalmente:

I-elevar os níveis da qualidade de vida da população residente no Estado;
II-reduzir o grau de dependência tecnológica, financeira e econômica do Estado;
III-promover o conhecimento da realidade amazônica como fator de desenvolvimento e meio de possibilitar a utilização racional e não predatória de seus recursos naturais;
IV- eliminar as disparidades existentes entre a capital e os municípios, centro e periferia urbana;
V- eliminar os bolsões de pobreza do contexto amazonense. (AMAZONAS, 2019, p. 146).

§ 2º. O Estado estimulará a instalação de “campus” universitários em áreas avançadas do território estadual na busca dos objetivos propugnados nesta Constituição.

§ 3º. Fica facultado ao Estado e Municípios criar estímulos e incentivar o esforço de pesquisa, podendo, para tal, estabelecer prêmios, conceder bolsas de estudos, além de outras modalidades que favoreçam o surgimento de talentos, possibilitando avanços ou inovações em prol da ciência e tecnologia (AMAZONAS, 2019, p.148)

Em suas estratégias de fomento, verificar Quadro 8, a Fapeam executa suas atividades de incentivo ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação no estado do Amazonas, por meio de 07 (sete) linhas de ação, a partir delas, subdivide-se as modalidades de auxílio a pesquisadores/as através de bolsas, auxílios adicionais no Brasil e no exterior.

Quadro 8 - Descrição das linhas de ação estabelecidas pela FAPEAM

LINHA 1 Fomento à Formação Sustentável de Recursos Humanos para Ciência Tecnologia e Inovação.	Apoiar, por meio de bolsas de estudos e auxílio financeiro, a formação de recursos humanos, residentes ou fixados no Amazonas, do Ensino Fundamental até o Doutorado em instituições de ensino e pesquisa do estado ou de fora.
LINHA 2 Fomento a Projetos de Ciência, Tecnologia e Inovação.	Apoiar projetos de ciência, de tecnologia e de inovação relevantes para o desenvolvimento do Amazonas, desenvolvidos tanto por pesquisadores em instituições de Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) como por empresários de micro e pequenas empresas ou qualquer outro agente atuantes neste segmento.
LINHA 3 Apoio à Infraestrutura Resiliente para Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I).	Custear a aquisição, modernização ou ampliação de infraestrutura para que as instituições com sede ou unidade permanente no Amazonas possam desenvolver conhecimento científico, tecnológico e de inovação.
LINHA 4 Popularização e Difusão da Ciência, Tecnologia e Inovação.	Fomentar a popularização e difusão da CT&I produzida no Amazonas para melhoria do acesso ao conhecimento, às tecnologias e seus benefícios, construindo mecanismos democráticos de apropriação por parte da sociedade dos produtos gerados, a partir da ciência produzida no Estado.
LINHA 5 Fomento e Incentivo à Internacionalização e Cooperação Interinstitucional em Âmbito Nacional e Internacional.	Apoiar o intercâmbio para formação e desenvolvimento de pesquisas e inovação de pesquisadores individuais e de instituições de ensino, pesquisa e inovação locais, com seus pares e/ou instituições de

	referência em níveis local, nacional e internacional.
LINHA 6¹¹ Fomento ao Empreendedorismo de Base Tecnológica e a Consolidação do Ecossistema de Inovação.	Fomentar novos empreendimentos e apoiar empresas na forma de subvenção econômica para melhoria de processos e obtenção de produtos inovadores.
LINHA 7 Fortalecimento do Estado nas Ações Emergenciais de Combate à Pandemia Causada pelo Novo Coronavírus.	Realizar ações e serviços intersetoriais e interinstitucionais, relativos à detecção e prevenção ao Coronavírus, bem como promover a saúde integral da população do estado e às populações indígenas;
LINHA 8 Meninas e Mulheres na ciência e no empreendedorismo científico.	Estimular a diversidade e o acesso integral e igualitário de mulheres na ciência, fortalecendo o entendimento de que mulheres e meninas também podem desempenhar papel fundamental na ciência e que sua participação deve ser ampliada.

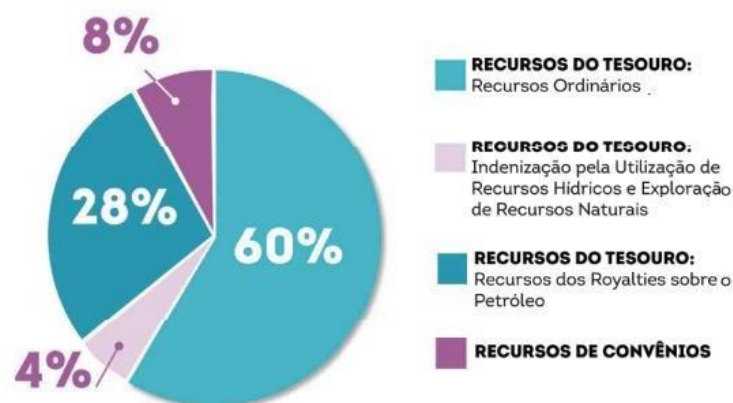
Fonte: elaboração própria a partir das informações contidas no Relatório de Atividades FAPEAM (2020)

Para que suas ações possam ser realizadas, a Fapeam necessita de parcerias para difundir e ampliar suas atuações. Dentre essas parcerias estão Universidades, Institutos e Centros de Pesquisas, Escolas Técnicas, Empresas, Órgãos Estaduais e Municipais, o Conselho Nacional de Amparo à Pesquisa, Embaixadas Estrangeiras etc.,. “As ações executadas pela Fapeam são realizadas majoritariamente por meio de Editais e Resoluções e têm como objetivo fomentar a pesquisa científica, tecnológica e de inovação, além de priorizar a formação de recursos humanos altamente qualificados” (FAPEAM, 2020, p.22).

Em relação ao orçamento utilizado para subsidiar os projetos e ações que envolvem o desenvolvimento tecnológico e científico no Estado do Amazonas, esse é proveniente de recursos do tesouro e recursos de convênios, ver Figura 9.

Figura 9 - Estimativa de quantitativo e origem dos recursos FAPEAM

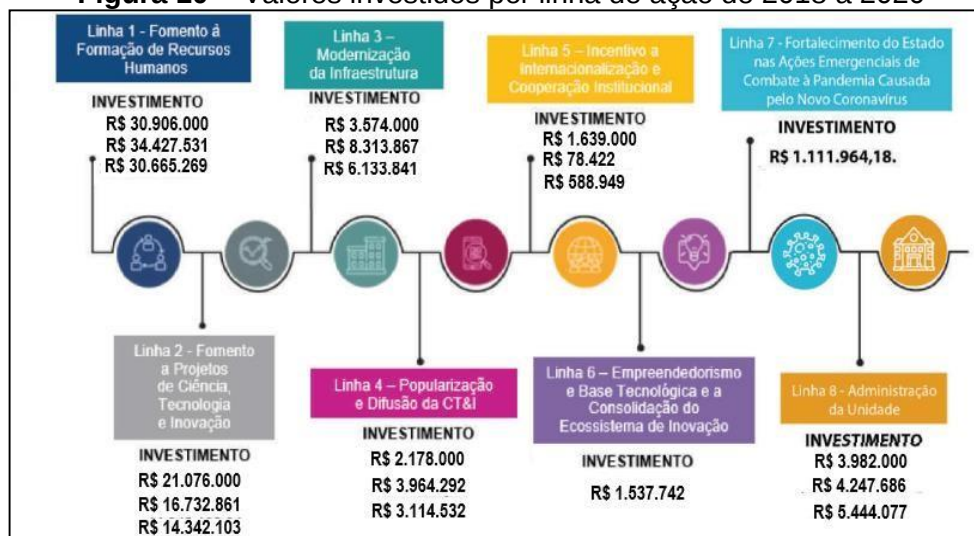
¹¹ As Linhas 6,7 e 8 foram implementadas em 2020, destaca-se as duas últimas, tendo em conta a gravidade e o impacto social acarretado pelo caos e desespero instalados no Amazonas pela proliferação do Coronavírus; e pelo incentivar e fortalecer a participação feminina na promoção da C&T no estado do Amazonas.



Fonte: GEOR/FAPEAM/2020

Ressalta-se que, estipulando nesta pesquisa um período de 2018 a 2020, os recursos destinados ao fomento de projetos e ações de transformação do conhecimento através da FAPEAM, estão em declínio, ou seja, o poder público vem investindo cada vez menos no desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, haja vista no exercício de 2018 o total geral da FAPEAM para fomento foi de R\$ 107,5 milhões; em 2019, R\$ 110,1 milhões e em 2020 foram investidos R\$ 94.011.856,68 em editais e/ou chamadas públicas e/ou resoluções de fomento à projetos no estado, que beneficiaram diretamente inúmeras instituições e pesquisadores, no entanto, com esse déficit, projetos deixaram de ser fomentados. Nesse momento, destaca-se o valor investido no triênio, 2018 – 2020, por linha de ação, conforme demonstrado na Figura 10 a seguir:

Figura 10 - Valores investidos por linha de ação de 2018 a 2020



Fonte: elaboração própria (2021), a partir das informações disponibilizadas pela FAPEAM

Percebe-se que algumas linhas de ação tiveram investimentos reduzidos, principalmente a Linha 5, Linha 2 e Linha 1, que tratam de fomentos à formação de recursos humanos e projetos de CT&I. Há a necessidade de destacar a especificidade do ano de 2020, um ano atípico, que trouxe grandes desafios para humanidade, revelando a grande fragilidade mundial perante o desconhecido, a exemplo disso o efeito devastador do Coronavírus, ceifando milhares de vidas e escancarando as mazelas da desigualdade social e, ainda por cima, em se tratando de Brasil, a população ficando a mercê do negacionismo e extrema ruptura social perante as loucuras de seu dirigente maior. Diante desses fatos, a FAPEAM disponibilizou investimentos referentes à estudos e combate à proliferação do vírus no estado.

Essa nova realidade exigiu inúmeras superações perante a consolidação dos recursos, necessidades de subsídios e implementação de projetos. Efeitos perceptíveis quando da comparação dos números da FAPEAM entre os anos de 2019 e 2020, ver Figuras 11 e 12.

Figura 11 - Números da FAPEAM em 2019



Fonte: Relatório FAPEAM, 2019

Figura 12 - Números da FAPEAM em 2020

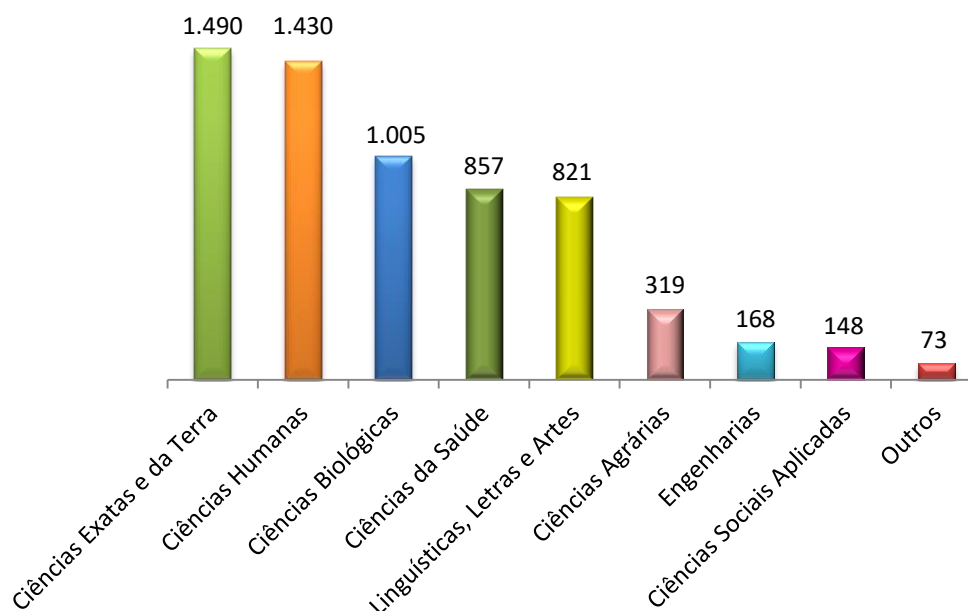


Fonte: Relatório FAPEAM, 2020

Observa-se que apesar do número de municípios, instituições e programas de Pós-Graduação terem tido aumento, as áreas como projetos, bolsas e pesquisadores tiveram números reduzidos. Essa realidade não se restringe somente ao Amazonas, pois, torna-se evidente o quanto a promoção da Ciência e Tecnologia, bem como a comunidade científicas vêm sofrendo ataques e baixos investimentos nos últimos anos. Ademais, os impactos gerados pelos efeitos devastadores da Covid-19 em 2020 revelaram o quanto as variáveis políticas, sociais e econômicas condicionam-se em letalidade.

Verificou-se ainda, o ranking das áreas de conhecimento das propostas de projetos submetidas à FAPEAM nos anos de 2019 e 2020 a partir dos editais de seleção.

Figura 13 - Projetos e áreas de conhecimento fomentos pela FAPEAM em 2019 e 2020



Fonte: elaboração própria (2021), a partir dos Relatórios de Gestão (FAPEAM, 2020)

A Fapeam, ao longo de seus mais de 17 anos, tem como missão apoiar a formação de recursos humanos, a pesquisa científica (básica e aplicada), tecnológica e de inovação no estado, com o objetivo de aumentar o conhecimento científicos e tecnológicos, assim como a sua aplicação, para o desenvolvimento econômico e social do estado (FAPEAM, 2020). Nesse sentido, essas ações expressam a responsabilidade da Fapeam como um dos principais atores responsáveis pelo incentivo e fomento à C,T&I no Estado do Amazonas.

Por meio de ação articulada entre a Fapeam e a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (Sedecti), foram elaboradas estratégias para implementação de políticas públicas de CT&I no estado, possibilitando à Fapeam ampliar, significativamente, a concessão de bolsas de pós-graduação *stricto sensu*, assim como investimento em infraestrutura para pesquisa científica e tecnológica nas Instituições; apoio à difusão do conhecimento científico e sua apropriação pela sociedade; subsídio à inovação em micro e pequenas empresas; projetos de internacionalização e ações de fomento direto à pesquisa, etc.

2.2.1 O Programa Ciência na Escola e a difusão da iniciação científica na Educação Básica

Tomamos a educação como o processo de formação da competência histórica. Entendemos por competência a condição de não apenas fazer, mas saber fazer e, sobretudo, de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador (DEMO, 2015).

Nesse sentido, voltamo-nos sobre o Programa Ciência na Escola, criado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM em 2004 e em parceria com as secretarias Estadual de Educação (SEDUC) e Municipal de Educação (SEMED) e da secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (SECT/AM), Pioneiro no Brasil no incentivo à participação de professores/as e estudantes da Educação Básica pública do Estado do Amazonas em projetos de iniciação científica e que em por objetivos o fomento à pesquisa e na formação continuada de professores/as¹².

O orçamento dedicado aos anos de 2019 e 2020, mesmo em ano pandêmico, foi de mesmo valor 3.366.000,00 (três milhões trezentos e sessenta e seis mil reais), diferenciando somente no número de projetos fomentados, em 2019 foram num total de 590, totalizando 2.275 (duas mil e duzentas e setenta e cinco) bolsas, das quais 590 (quinhentas e noventa) foram na modalidade Professor Ciência na Escola (PCE/I) e 1.685 (um mil seiscentos e oitenta e cinco), na modalidade Iniciação Científica Tecnológica Júnior (ICT/ JR). Em 2020 o total foi de 600 projetos, resultando em 2.400 (duas mil e quatrocentas) bolsas, das quais 600 (seiscentas) foram na modalidade

¹² Objetivo Geral

Apoiar a participação de professores e estudantes do 5º ao 9º ano do ensino fundamental, da 1ª à 3ª série do ensino médio e suas modalidades: Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Atendimento Educacional Específico e Projeto Avançar, em projetos de pesquisa a serem desenvolvidos em escolas públicas estaduais sediadas no Amazonas e municipais de Manaus.

Objetivos Específicos

2.1.1.1 Contribuir para o processo de formação continuada dos professores;

2.1.1.2 Contribuir para o processo de formação de estudantes, a partir do quinto ano da educação básica de escolas públicas estaduais do Amazonas e municipais de Manaus, por meio do desenvolvimento de projetos de pesquisa nas escolas;

2.1.1.3 Facilitar o acesso a informações científicas e tecnológicas aos diferentes participantes do programa;

2.1.1.4 Desenvolver habilidades relacionadas à educação científica;

2.1.1.5 Incentivar o envolvimento de professores, coordenadores dos projetos aprovados, com o sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação;

2.1.1.6 Despertar a vocação científica e incentivar talentos entre os estudantes de ensino público estadual do Amazonas e municipal de Manaus (FAPEAM, 2020).

Professor Ciência na Escola (PCE/I) e 1.800 (um mil e oitocentas) na modalidade Iniciação Científica Tecnológica Júnior (ICT/ JR).

Os grandes benefícios do PCE são: Facilitar o acesso a informações científicas e tecnológicas ao público escolar; Incentivar o envolvimento entre professores de escolas públicas e o universo científico; Capacitar professores em Metodologia da Pesquisa Aplicada à Educação Básica; Despertar a vocação científica ainda na educação básica. (AMAZONAS FAZ CIÊNCIA, 2012, p. 41).

O Programa, em suas diretrizes, garante a excelência do processo de Alfabetização Científica não só através do estímulo, dos critérios na seleção dos projetos, mas também no acompanhamento e financiamento dos mesmos com bolsas de iniciação científica e custos operacionais, pois aproxima da vivência escolar o complexo processo da investigação crítica e reflexiva. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva, e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem desenvolver um componente crítico, como ressalta Contreras (2002).

Em seu primeiro ano de execução, em 2004, ainda como projeto piloto, por meio do edital N.º 013/2004, o convite se restringiu aos órgãos públicos executores de políticas de educação e pesquisadores-professores de instituições públicas de ensino para apresentarem propostas de projetos ao PCE, os quais deveriam fomentar a participação de estudantes do ensino Fundamental e Médio, a fim de identificar possíveis talentos para área científica. Neste momento, pouca adesão foi alcançada, apenas sete projetos foram contemplados, dessa forma, algumas reformulações foram feitas, após três anos sem abertura de edital, o Programa retorna em 2008 com modificações.

A pesquisa e a produção científica não podem parar(...). O Programa Ciência na Escola tem sua gênese alicerçada a essa necessidade, assim, firma-se como um instrumento estratégico, pois atua diretamente na formação de vocações científicas no ambiente escolar, isso é bom para o estudante, e uma oportunidade única para os educadores (REVISTA AMAZÔNIA FAZ CIÊNCIA, 2014, p. 3).

Antes de abordarmos mais precisamente os três últimos anos de implementação do PCE e suas implicações em escolas do campo, há necessidade de nos voltarmos para os anos de 2008 e 2009/2010, anos tidos como marcos na inserção da interiorização do programa, haja vista, nesse retorno, 79 projetos foram aprovados, e destes, 13 projetos de municípios do interior foram contemplados,

ultrapassando os desafiadores limites amazônicos, possibilitando o contato e o desenvolvimento de habilidades voltadas à educação científica aos outros municípios do interior do Estado do Amazonas. Ainda nesse sentido, percebendo as especificidades das áreas de Reservas de Desenvolvimento Sustentável-RDS, no ano seguinte um edital específico foi aberto aprovando 30 projetos dessas áreas.

Tabela 4 – Projeção dos anos mais significativos

ANO	SEDUC/AM		TOTAL	REPRESENTAÇÃO
	CAPITAL	INTERIOR		
2004	07	-	07	Ano de início
2008	35	13	48	Ano de retorno
2009/2010	63	83/30 ¹³	176	Ano com inclusão RDS

Fonte: Fundação de Amparo à Pesquisa na Amazônia-FAPEAM

Em se tratando das configurações do PCE nas escolas do campo, as possibilidades de articulação entre a Escola do Campo e a perspectiva da pesquisa são infinitas, pois, os saberes advindos da educação com base na realidade do campo favorecem e definem como ponto de partida os saberes populares do grupo onde a escola está inserida, assim, ela parte dos saberes locais, individuais e coletivos para os conhecimentos globais, abrindo os horizontes (ZIECH, 2017).

Destacamos que é indispensável à prática de pesquisa na Educação do Campo considerar o conhecimento produzido no modo de vida dos povos do campo e na práxis dos Movimentos Sociais. O confronto entre os projetos de sociedade exige que os/as trabalhadores/as não apenas dominem o conhecimento da ciência, mas que não abandonem outras referências de produção de conhecimento construídas nas próprias práticas e lutas sociais (MOLINA, 2010, p.13).

Uma das tarefas do educador do campo é contribuir na organização do povo para que lute por seus direitos, formando os camponeses no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, nas novas relações de trabalho e na consciência política. Isso não é formar trabalhadores do campo (mão-de-obra), que se conforme com planos e modelos que já vêm prontos, mas sim

¹³ No edital de 2009 houve uma chamada específica para projetos de escolas localizadas em Reservas de Desenvolvimento Sustentável-RDS, projetos esses executados em 2010. Desde então, eles concorrem como projetos do interior.

ter capacidade de resistir a esses modelos e pensar no coletivo criando novos projetos. Essa ação educativa deve ter como objetivo, desenvolver uma tomada de consciência e atitude crítica, permitindo ao aluno chegar a ser sujeito, constituir-se como pessoa e transformar a sua realidade. (MARGUTTI, MARIANO & FURLANETTI, 2010, p.3).

O Programa tem como grande diferencial a versatilidade e abrangência, tanto geográfica quanto pedagógica, superando o componente de Ciências, ou afins, voltando-se para quaisquer componentes curriculares, como: Língua Portuguesa, Geografia, História, etc., ou seja, uma abrangência de conhecimentos podem ser pensados, analisados e transformados em produção científica no âmbito do programa. Outro registro importante são as parcerias firmadas com entidades, instituições, grupos de apoio, ONG's e as mais variadas parcerias que possam contribuir com a execução dos projetos. De acordo com Molina (2011, p. 110), “a caracterização da interdisciplinaridade como um devir, uma busca que incorpora as diferentes dimensões do humano em seu fazer, implica, antes de tudo, a proposição de uma nova atitude do pesquisador ou do educador”.

No entanto, apesar do caráter inovador e significativo que o programa traz, na perspectiva do ensino com pesquisa e da iniciação científica, para a realidade amazônica e seus rincões, percebe-se, ao fazermos um paralelo entre os números de projetos aprovados entre 2018 e 2020, um declínio quando se observa a participação de escolas campesina. A partir dos dados da Coordenação de Educação do Campo, da Gerência de Atendimento Educacional à Diversidade, do Departamento de Políticas e Programas Educacionais, da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas, verifica-se, ver Tabela 5, o quantitativo de 52 escolas configuradas do Campo, localizadas em 27 municípios e a aprovação de projetos dessas referidas escolas.

Tabela 5 – Quantitativo de projetos aprovados no triênio 2018-2020

ANO	SEDUC/AM		
	CAPITAL	INTERIOR	CAMPO
2018	238	186	16
2019	269	229	18
2020	265	220	30

Fonte: FAPEAM e Coordenação de Educação do Campo SEDUC/AM

Nesse sentido, esse panorama revelador indica que 44 escolas em 2018 e 2019; e 38 escolas em 2020 ficaram ausentes desse processo, isso confirma a existência de um distanciamento entre as ações de incentivo à iniciação científica dos estudantes e professores/as que se encontram na realidade campestre na construção de concepções diferenciadas que envolvem os espaços educativos. Para Arroyo (2011, p. 361) "A concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo".

A educação no conjunto das terminações e relações sociais, sendo, dialeticamente, constituída e constituinte dessas mesmas relações, apresenta-se, historicamente, como espaço de disputa hegemônica (FRIGOTTO, 1995). Nessa perspectiva, a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução. Vira treinamento. (PENIN, 1994; VASCONCELOS; 2016).

Acerca disso, quando nos voltamos para o ponto de vista humano e social, projeta-se ainda a situação educacional do campo como distante, discriminatória e injusta. De acordo com Saviani (2003 p.13) "o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens".

Indicando, de forma preocupante, o distanciamento do espaço do campo da construção efetiva e da universalização não só do acesso à educação, mas das propostas, projetos e programas inovadores para a formação humana na construção de uma realidade menos excludente. Molina e Hage (2015) apontam para a necessidade da formação de professores/as para a atuação no contexto campestre, tendo em vista a ruptura com o modelo de educação rural, e tendo em vista que os professores/as tenham uma sólida formação.

(...) Se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares dessa formação, não pode estar desvinculado delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através de seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2004, p. 320).

Aprofundando mais um pouco as análises, verifica-se, ver Tabela 6, outro aspecto importante da configuração onde se encontram as escolas com números

representativos de projetos contemplados pelo Programa Ciência na Escola no triênio 2018-2020.

Tabela 6 - Descrição de projetos aprovados em Escolas do Campo por Município

Município	2018		2019		2020	
	Nº de escolas	Nº de projetos	Nº de escolas	Nº de projetos	Nº de escolas	Nº de projetos
Barreirinha	1	1	1	2	2	2
Careiro	-	-	-	-	1	1
Careiro da Várzea	1	2	1	1	2	2
Iranduba	1	1	-	-	2	2
Itacoatiara	2	6	2	9	3	11
Manacapuru	3	6	3	5	4	13
Tefé	-	-	1	1	1	1

Fonte: FAPEAM e Departamento de Políticas e Programas Educacionais SEDUC/AM

Nota-se que apenas 7 municípios revelam-se participantes das ações do Programa Ciência na Escola-PCE dentre os 27 onde estão inseridas escolas do campo. Detalha-se que, entre esses, a proximidade com a capital, Manaus, é um destaque acerca dos que possuem o maior quantitativo de projetos, a exemplo de Itacoatiara e Manacapuru, os quais mantêm uma constante crescente em número de projetos aprovados.

Diante disso, apesar de todas as atribuições significativas de incentivo à inserção da iniciação científica em escolas do Ensino Básico do Amazonas, as consequências vantajosas de metodologias educacionais ativas como essas, mesmo com o PCE completando 17 anos de implementação, não abarcam um quantitativo que expresse a inclusão de escolas, professores/as e estudantes da realidade campesina, haja vista a adesão ser mínima, principalmente no que tange os municípios mais distantes da capital.

O processo de recriação da forma escolar não diz respeito apenas ou principalmente aos conteúdos de ensino, apesar de sua importância na tarefa educativa que é específica da escola, mas fundamentalmente se refere ao formatadas relações sociais que acontecem no seu interior, que formam as pessoas que o vivenciam, e no rompimento do seu isolamento em relação à dinâmica da vida e das lutas sociais. (...) incluindo sua articulação com outras

fontes sociais formativas e educativas, tão importantes quanto a própria educação escolar (CALDART, 2011, p. 46).

Neste sentido, ações de incentivo que traduzam o sentimento de pertencimento de escolas do campo em fazerem parte do Programa Ciência na Escola-PCE necessitam ser implementadas para que, assim, a realidade escolar campesina, suas riquezas de experiências e modos de vida sejam sustentados, reafirmados e reconstruídos não em nome da permanência no campo, mas pautada na valorização humana, no respeito à diferença e à inclusão dos indivíduos do campo nos procedimentos metodológicos inovadores que cercam e fecundam o conhecimento, para torná-lo emancipador (DEMO, 2015).

Proporcionando aos docentes e estudantes igualdades de condições para amenizar as impressões de exclusão e distanciamento do lugar onde moram, tornando-os sujeitos atuantes no contexto em que estão inseridos podendo modificá-lo e a si próprio através da prática consciente propiciada por sua interação cercada de saberes de noções e conhecimentos científicos, bem como das habilidades associadas ao fazer científico (DINIZ, 2012).

Ao oportunizar aos estudantes do Ensino Médio do campo a apropriação do conhecimento, historicamente sistematizado, fazendo de forma que as experiências vivenciadas superem o imediatismo, o/a professor/a toma como função principal o processo de aquisição de conhecimento e o protagonismo do estudante, pois o identifica como parte do processo e como agente de transformação, à medida que aprende, também ensina. Ou seja, instigar “operações mentais de analisar, comparar, explicar, generalizar etc., apropriando-se dos conceitos científicos e neles incorporando os anteriores, transformando-os também em científicos, constituindo uma nova síntese mais elaborada” (GASPARIN, 2012, p. 51).

No entanto, deve-se ter em mente que esse tipo de concepção deve preconizar métodos e técnicas organizadas e orientadas de forma clara, objetivando, através do trabalho em conjunto/equipe a aquisição do saber significativo para mudanças de comportamentos e realidades. Nessa perspectiva, o espaço campesino se mostra rico para construção e reconstrução de conhecimentos.

Nesse ensino e aprendizagem se ensina e se aprende mais nas relações e trocas que se estabelecem no processo do que diretamente nos conteúdos definidos pelos currículos. Em razão desse processo não ter muros e nem limites, é uma relação de aprendizagem que ultrapassa a escola e sua vizinhança e vai ao mundo,

do local ao global. Pois, para Molina & Sá (2014), a escola do campo é o espaço de viabilizar os processos de ensino e aprendizagem, por isso, deve materializar a vida real dos educandos, para, a partir daí, abra-se a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico.

Nesse sentido, Streck (2005, p. 73) preconiza que a educação campesina “parte do pressuposto de que o povo é possuidor de cultura e saber”. Os conhecimentos que o grupo possui são muito importantes, pois, muitas vezes, têm relação com o conhecimento científico e não se percebe. Valorizar o conhecimento trazido pelos alunos é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Molina (2010) preconiza que não se trata de traduzir o pensamento do outro na linguagem científica, não se trata apenas de valorizar e respeitar, são diferentes dimensões de construção do real que passam por linguagens e práticas diferenciadas, são sujeitos com militâncias e perspectivas de vida diferenciadas.

Ou seja, a educação do jovem do campo, para além do espaço escolar, esbarra no lugar social que emerge da realidade social, como expressão da Educação do Campo na sua interdependência entre particularidade e universalidade, está o desenvolvimento por políticas públicas que contemplem a Educação do Campo.

A complexidade das questões que as práticas e as pesquisas em Educação do Campo necessitam enfrentar diz respeito à complexidade e ao tamanho do desafio que está posto para a superação do capitalismo e da barbárie que ele instala, no campo e na cidade, na sociedade nacional e internacional. Acumular forças para transformação social radical, reunir e articular sujeitos coletivos em luta, em diversos espaços e territórios, é condição imprescindível para uma perspectiva vitoriosa da vida sobre o lucro (MOLINA, 2010).

Dessa forma, a função do Programa Ciência na Escola - PCE, na perspectiva da formação de professores/as com as concepções do ensino com pesquisa em escolas de Ensino Médio do campo no contexto Amazônico deve ir além dos trabalhos com os projetos nos espaços escolares comuns, contribuindo para uma nova visão e formas de ensinar e aprender, levando a aprendizagem de seus participantes também fora das salas de aula e das delimitações da escola, estabelecendo-se na ampliação e fortalecimento do questionamento, da busca, da criticidade, da reflexão, da emancipação e da modificação.

O/a professor/a, como parte desta construção de conhecimento, necessita estar na posição de pesquisador da realidade, conduzindo os/as estudantes ao exercício da observação, percepção, análise crítica, argumentação e criatividade, compreendendo sua responsabilidade social e investindo na interação (GONZAGA, 2007). Segundo Demo (2015, p.1) “O desafio de educar pela pesquisa na educação básica está ligado ao desafio de construir a capacidade de (re)construir, na educação básica, qualidade formal e crítica para a vida”.

Diante disto, tomaremos esse aspecto traduzindo a Lei da Transformação da Quantidade em Qualidade, quando professores/as que estabelecem sua prática a partir do Ensino com Pesquisa e, ao terem conhecimento teórico e epistemológico das Teorias que permeiam essa concepção, elevam seu trabalho pedagógico numa perspectiva crítica, utilizando-se de mecanismos, a exemplo do PCE, “para dar uma nova direção para formação dos seus educandos, através dos saberes locais, dialogados com os saberes escolares, proporcionando um novo currículo escolar, resignificado pela relações” (BORGES, 2015, p.33).

Com isso, percebe-se que a formação de professores/as está ligada diretamente à formação social do capital, através da formação dos demais sujeitos que passam pela escolarização, é nesse contexto que a tendência utilizada para formação docente corre o risco de ser instrumento recriado pela realidade capitalista, em oposição a isso, profissionais da educação devem ressignificar seu papel à medida que elevam seus conhecimentos políticos e culturais na tentativa de ultrapassar a concepção de escola e dominação, até esgotarem-se todas as iniciativas para se chegar à concepção de escola e libertação.

SEÇÃO 3 - PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA NO ENSINO MÉDIO DO CAMPO NA COMUNIDADE BELA VISTA, NO MUNICÍPIO DE MANACAPURU-AM

*Todas as tardes
rego as plantas de casa.
Peço perdão às árvores
pelo papel que eu planto
palavras de pedras
regadas de pranto*

Astrid Cabral

O poema revela a necessidade de conscientização acerca das riquezas naturais amazônicas, adiciono que não só as riquezas, mas os próprios homens e mulheres amazônicos que construíram e ainda reconstroem a Amazônia.

Ao analisarmos o espaço escolhido para realização desta pesquisa, verificamos a necessidade de se fazer um breve relato acerca da divisão territorial um pouco mais ampla antes de chegarmos ao *lócus* da pesquisa. Dessa forma, iniciamos esta seção com alguns apontamentos históricos e sociais sobre o Estado do Amazonas, o estabelecimento da Região Metropolitana de Manaus, onde se encontra Manacapuru, cuja também estabelecemos uma breve passagem no tempo para chegarmos à Colônia Bela Vista, território rural onde está localizada a Escola Estadual Mário Silva D'Almeida, escola a ser analisada mediante sua participação constante nos processos seletivos para seleção de projetos PCE. Nesta seção também analisamos as entrevistas feitas com os sujeitos da pesquisa, primeiramente acerca de suas concepções sobre Educação do Campo e suas especificidades e, posteriormente, suas reflexões sobre o Ensino com Pesquisa, haja vista serem professores coordenadores de projetos PCE, bem como as tendências pedagógicas de formação docente. Ancoramos nossas percepções a partir dos escritos de Duarte, Araújo, Borges, Pêcheux, Freire, entre outros.

3.1 O ESTADO E A CAPITAL: PRIMEIRAS IMPRESSÕES SOBRE A LOCALIDADE DA PESQUISA

Das terras do chão molhado das várzeas, das terras-firmes e das florestas do Amazonas nasceram importantes lutas.

Eliane Vasconcelos

Quando nos voltamos para o território Amazônico, entende-se a grandeza acarretada não somente à sua extensão territorial, mas, principalmente, por seu valor ambiental, cultural e social.

O Amazonas é o maior estado da nação brasileira. Com uma extensão territorial de 1.559.161,682 Km², distribuída em 62 municípios. Está situado ao norte do Brasil e possui uma população de 3.483.985 distribuída da seguinte forma: urbana: 2.755.490 e rural: 728.495 (AMAZONAS, 2016). Manaus, a capital do estado amazonense é uma das cidades mais populosas da Região Norte, com 1.802.525 habitantes (AMAZONAS, 2016).

Contudo, seu valor não é apenas estabelecido pelo meio ambiente e recursos naturais abundantes, invejáveis e desejáveis, apresenta também uma riqueza mundial incalculável de culturas e valores advindos dos povos tradicionais que aqui se constituem, “já que, apesar dessa diversidade, a origem indígena e cabocla é a principal fonte cultural da região, visto que estes são os primeiros posseiros amazônicos, escravizados e explorados pelos invasores europeus” (ALVES, 2015, p. 7).

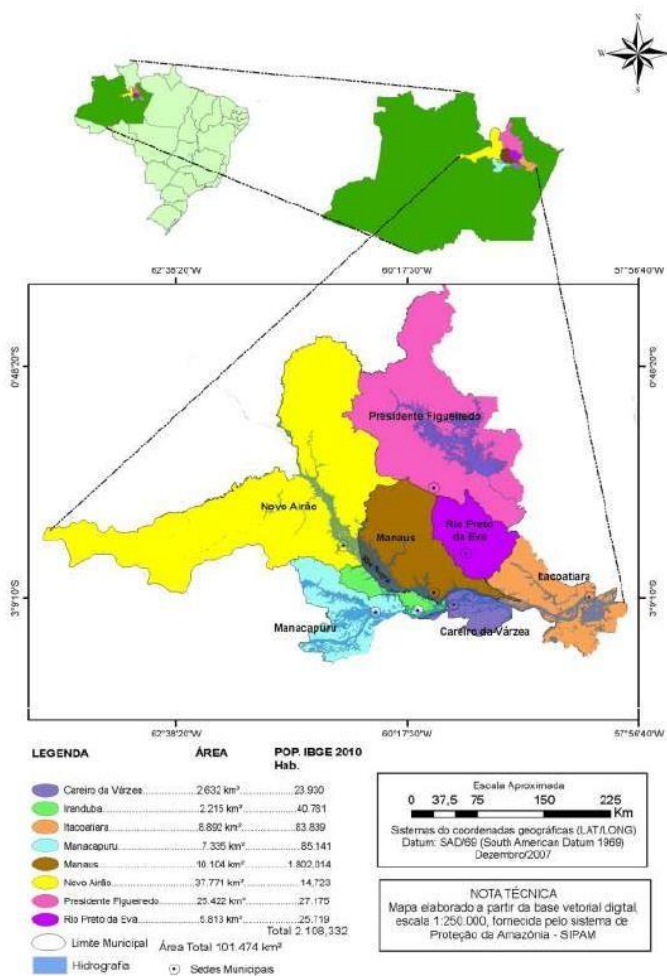
Segundo o levantamento realizado pelo IBGE no Censo 2010, para o Amazonas, o contingente populacional foi de 3,483 milhões de habitantes. Desta população concentram-se 79% em localidades urbana e 21% rural. No Censo 2000, essa proporcionalidade representava 75% na área urbana e 25% na rural, quando a população era de 2,812 milhões de habitantes. O município de Manaus, representa 52% de toda a população do estado com 1,802 milhões de habitantes (Censo 2010).

Ainda de acordo com o Censo 2010, a população rural do estado era de 728.495 habitantes. População essa representada, principalmente, em 08 (oito) municípios (Coari, Manicoré, Manacapuru, Careiro, Careiro da Várzea, Itacoatiara, Maués e Parintins) os quais atingem entre 20,528 mil e 32,143 mil habitantes, e que juntos representam cerca de 29% de toda a população rural do estado.

Nesta imensidão do Amazonas estão os sujeitos do campo, que enfrentam dificuldades no seu dia a dia, ou melhor, esquecidos pelas políticas públicas do Estado, tendo que muitas vezes criar suas próprias formas de garantir sua subsistência, desenvolvendo suas atividades no mundo do trabalho no campo, tendo como suporte o conhecimento tradicional sobre a situação geográfica e as mudanças climáticas que envolvem a região. Passando a produzir, plantar, pescar, extrair da própria natureza a sua garantia de vida. Ou seja, o Amazonas não é diferente das outras regiões do país, sua população do campo sofre com problemas mais diversos, tornando-se grupos

Metropolitana de Manaus) foi criada pela Lei Complementar N.º 52/2007 como uma forma de integrar os primeiros oito municípios que a compunham: Manaus, Presidente Figueiredo, Novo Airão, Iranduba, Manacapuru, Rio Preto da Eva, Itacoatiara e Careiro da Várzea.

Figura 15 - Mapa da área metropolitana de Manaus



Fonte: Souza (2013)

No que diz respeito à questão ambiental, a criação da RMM constitui nova configuração do meio ambiente, pois, deixa inúmeros questionamentos sobre alguns aspectos que desafiam o estabelecimento dessa geografia, como ressalta Lima (2010, p.2) “expansão imobiliária, conversão de terra rural em terra urbana, incorporação de áreas de floresta em áreas urbanizadas, ocupação das margens dos rios, além dos inúmeros cursos d’água menores”.

Nesse contexto, o estabelecimento da RMM, à época de sua criação, não foi embasado a partir de estudos científicos, muito menos de consulta às populações

envolvidas, as quais arcam com as consequências e mazelas desses movimentos envolvidos de puro caráter político-partidário, assim como muitos outros exemplos dessa prática na política do país, dessa forma, a Amazônia não conseguiu fugir dessa realidade (SOUZA, 2013).

A construção da Ponte Rio Negro, em 2011, constituiu um vetor de expansão urbana da cidade de Manaus, trazendo, dessa forma, transformações visíveis aos municípios de Iranduba e Manacapuru (RODRIGUES *et al.* 2014). As crescentes pressões vindas de um modelo de desenvolvimento desprovido de bases socioambientais tornam imprescindível gerar conhecimento sobre esses municípios, de forma a contribuir para o planejamento de estratégias de desenvolvimento sustentável para a região.

Diante dessa conjuntura, o debate se desdobra sobre a dicotomia urbanização/meio ambiente, concebidas tradicionalmente como antagônicas na essência, mas complementares nas esferas cotidianas, visto que a urbanização se estabelece sobre um ambiente que comporta de início os elementos do meio natural, que, articulados às demandas da sociedade, produzem o espaço, ou, como defendem alguns pensadores da ciência geográfica, produzem o meio geográfico.

3.1.1 Manacapuru no contexto da pesquisa

A cidade de Manacapuru, fundada em 15 de fevereiro de 1786, originou-se de uma aldeia de índios Muras, cuja pacificação teria ocorrido em 1785. Nessa época existia, à margem do rio Solimões, pouco abaixo da foz do Manacapuru, uma Feitoria de Pesca denominada Caldeirão, cuja produção abastecia a guarnição militar sediada em Barcelos, sede da Capitania. Em 1864, esse povoado foi elevado à Freguesia São Nicolau de Manacapuru, posteriormente renomeada Nossa Senhora de Nazaré de Manacapuru.

Em 1894, a Freguesia foi elevada à categoria de Vila de Manacapuru, e foi criado o município de Manacapuru, desmembrando-o de Manaus. Somente em 1932, a Vila foi elevada à condição de cidade. Desde então, o município sofreu várias alterações de divisão territorial até 1981, quando passou a ter a conformação atual (IBGE, 2016).

Os primeiros imigrantes que ocuparam Manacapuru eram nordestinos que vieram trabalhar na extração da borracha, a partir da segunda metade do século XIX,

e também portugueses, judeus e sírio-libaneses que se dedicavam ao comércio (Lima 2011; Louzada 2014). Um marco histórico da ocupação da cidade foi o estabelecimento de um comércio denominado “Restauração”, o qual veio a constituir a mais importante casa comercial da região entre 1898 e 1970, onde os produtos trazidos pela população ribeirinha, seringueiros e pescadores eram trocados por mercadorias da casa (Lima 2011). Atualmente esse prédio abriga um centro cultural mantido pelo Serviço Social do Comércio (SESC).

A década de 1930 marcou o início da expansão da cidade de Manacapuru, com a construção de prédios públicos e escolas estaduais de ensinos Fundamental e Médio. As décadas de 1940 e 1950 foram de grande relevância na história da ocupação rural do município, sendo marcadas pelo declínio definitivo do Ciclo da Borracha, surge o desenvolvimento da cultura da juta e a implantação da Colônia Agrícola Nacional do Amazonas (CANA) pelo governo federal. A CANA foi implantada em glebas situadas às margens dos rios Negro e Solimões, nos municípios de Iranduba e Manacapuru.

A implantação da CANA deu mais um impulso à chegada de imigrantes, principalmente de estados do Nordeste, e posteriormente, do Japão (Louzada, 2014). O sistema da CANA¹⁴ entrou em decadência já na década de 1950, refletindo as mudanças na política nacional.

A partir da década de 1960, cidades médias e aglomerações urbanas cresceram de forma acelerada ao longo dos principais rios e rodovias dos estados da Amazônia Legal, formando redes urbanas com características particulares da região. Essas redes urbanas permitem romper com as dificuldades de interconexão inerentes a uma vasta região, porém, apresentam enormes fragilidades socioeconômicas e de infraestrutura (Louzada 2014; Sathler et al. 2009). O município de Manacapuru, localizado no médio Rio Solimões, se insere nesse contexto.

Apesar de ser um dos municípios que compõe a RMM e ser contemplado com a construção da Ponte sobre o Rio Negro, levando mais mobilidade para população que necessita se deslocar até Manaus, e também ao escoamento de produtos dos mais diversos, os habitantes de Manacapuru ainda sofrem com falta de infraestrutura

¹⁴ A atual comunidade Bela Vista, em Manacapuru (Rio Solimões, a 8 km do km 70 da rodovia AM-070), era a localidade onde foi instalada a sede da CANA, e a gleba de Manacapuru ficou conhecida como Colônia Agrícola Bela Vista.

nos setores educacionais, saúde e saneamento. Ou seja, uma realidade não obstante a de inúmeros municípios do Amazonas que, segundo Borges (2015), se diferenciam em relação às demais regiões do país por vários motivos, entre eles, a própria extensão territorial, a diversidade biológica, além dos diversos costumes, crenças, valores etc., fazendo dessa imensidão um diferencial no contexto do país. Entretanto, no Amazonas, toda atenção volta-se para a cidade de Manaus, em função da Zona Franca, ficando as outras cidades, denominadas de “interior”, numa condição de inferioridade, no sentido de sua importância social, política e econômica.

O processo de ocupação do município tem estreita relação com a rede viária local, em especial àquela desenvolvida ao longo das rodovias AM-070 e AM-352 e do Rio Solimões e seus afluentes. Como tal, Manacapuru está sujeita às atividades humanas que, em maior ou menor grau, promovem alterações significativas na qualidade ambiental, influenciando as condições de vida da população residente.

O município é uma grande área rural com o setor urbano restrito à área da sede municipal. A zona urbana de Manacapuru caracteriza-se por concentrar a maior parte dos serviços comerciais, da infraestrutura e dos equipamentos públicos de saúde, educação e assistência social do município. A maioria das vias localizadas na sede municipal possui pavimentação asfáltica, rede de abastecimento de água e energia elétrica. Entretanto, o serviço de esgotamento sanitário é precário, com existência de esgoto a céu aberto em várias ruas (SEPLANCTI, 2016).

A zona rural de Manacapuru, nos setores ocupados por meio de ramais, caracteriza-se pela supressão de vegetação natural e predomínio de pastagens. Os ramais possuem características distintas quanto à extensão, aos processos de formação e ocupação, às atividades produtivas desenvolvidas e ao grau de articulação com a sede municipal. Os ramais tanto mais ao norte da rodovia AM-352 são de ocupação mais recente, enquanto que aqueles localizados ao longo da AM-070, tais como Laranjal, Nova Esperança e Acajatuba, são de ocupação mais antiga e também os que apresentam melhores condições de acesso a serviços em geral pela população residente.

A população residente no município de Manacapuru foi estimada em 95.330 habitantes para o ano de 2016 (IBGE, 2016). No Censo Demográfico 2010 (IBGE 2016b), a densidade demográfica no município foi de 11,6 habitantes/km², com um total de 85.141 habitantes, dos quais 75% (60.174) residentes em área urbana e 29% (24.967) em área rural.

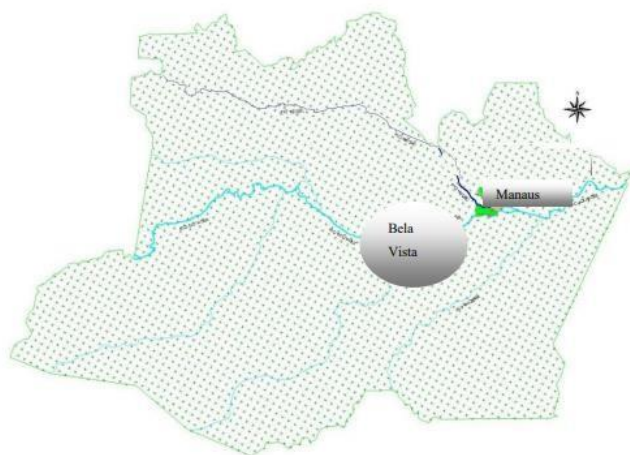
3.1.2 A Colônia Bela Vista e seu processo histórico constitutivo

A Colônia de Bela Vista foi fundada pelo governo federal através da Colônia Nacional Agrícola do Amazonas (CANA), esta criada pelo decreto N.º 8.506 de 30 de dezembro de 1941, assinada pelo então presidente da República Getúlio Vargas. No decreto foi definida a área de abrangência da Colônia: Manaus, Manacapuru e Codajás, numa área de 300 hectares, em terras doadas à União pelo governo do Estado do Amazonas, através do decreto-lei estadual N.º 735, de 16 de dezembro de 1941. A administração da colônia, pertencente à época ao distrito de Manacapuru, tinha como objetivo desenvolver a produção agrícola em escala suficiente para abastecer o mercado local.

O início do processo de assentamento dos colonos japoneses se estabeleceu após audiência entre o então presidente do Brasil, Getúlio Vargas e Tsukasa Uetsuka e Kotaro Tsuji, no dia 27 de setembro de 1951. Na ocasião, o presidente concede autorização para inserção de cinco mil famílias na região amazônica. O projeto de assentamento partiu da determinação dos nipônicos em razão da crise no pós-guerra, o Japão não apresentava condições econômicas favoráveis para auxiliar financeiramente emigrantes. (HOMMA; FERREIRA, 2011).

A Colônia Agrícola Bela Vista dispunha de infraestrutura própria visando o escoamento da produção agrícola até a cidade de Manaus pelo Rio Solimões (embarcações, usina de beneficiamento de arroz, porto de lenha, estaleiro, cantina de mantimentos, casa de funcionários, além de posto de saúde com médico e dentista) (LOUZADA, 2014). Essa infraestrutura funcionou até 1957 e a partir de 1970, com a criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), as terras da antiga Colônia passaram a integrar o Projeto de Integrado de Colonização (PIC Bela Vista) (Louzada, 2014).

Figura 16 - Localização da Comunidade Bela Vista em relação a Manaus



Fonte: Almeida (2010)

Existem na Amazônia milhares de pessoas vivendo em comunidades rurais, que são lugares constituídos de pequenos grupos, pessoas que têm uma base constituída na família, como relações de parentesco e vizinhança, valores que os caracterizam e que também são transferidos para as relações de trabalho. Nas comunidades rurais da Amazônia, o sujeito do campo leva uma vida simples, suas atividades produtivas estão geralmente concentradas na agricultura sem deixar de levar em consideração outras atividades existentes como a caça, a pesca, criação de animais e outros.

Dar visibilidade aos sujeitos do campo no Amazonas significa reconhecê-los como seres presentes com suas mudanças históricas e dinâmicas que existem no sistema social, econômico, político, cultural da sociedade atual. (BORGES, 2015).

Mas, esses lugares não são apenas constituídos através das atividades produtivas, sua construção deve levar em consideração, a relação que o homem tem com o lugar onde habita, o seu mundo vivido, o qual estabelece relações com a natureza e a terra e com os sujeitos o qual se convive. No entanto, as relações de trabalho no meio rural estão sujeitos à interferência, principalmente com a inserção do capitalismo, à medida que ele tenta se inserir no meio rural, o que já é uma realidade em diversas regiões e que, inevitavelmente, irá interferir no cotidiano e nas pessoas.

Para Shanin (1979, p.228) “o campesinato é, ao mesmo tempo, uma classe social e um “mundo diferente”, que apresenta padrões de relações sociais distintos, ou seja, o que também podemos denominar de modo de vida”.

O modo de vida camponês não é caracterizado como uma cultura que visa o lucro, visa sua subsistência. São indivíduos resistentes ao tempo e que buscam manter sua ética histórica de valorização da terra, enfrentando seus problemas, se reinventando a cada dificuldade encontrada, adequando sua vida de diversas formas para garantir à sua sobrevivência e a da sua família melhores condições de vida.

Terra, trabalho e família são características principais do camponês, sua prioridade é o bem estar de sua família. Segundo Paulino; Almeida (2010), esse ser é um homem histórico, que com o tempo incorporou situações de vida, experiências que foram agregadas, elementos que caracterizam o vínculo de amor com a própria terra. Portanto, “a terra camponesa não é apenas terra de trabalho, ela é também morada da vida, lugar dos animais de estimação, do pomar, da horta e do jardim, é a terra da fartura, onde o grupo familiar se reproduz por meio do autoconsumo” (ALMEIDA, 2010, p. 40).

A vida dos moradores da Comunidade Bela Vista foi construída sempre em busca de um lugar, de um espaço, em geral carregam consigo o espírito comunitário, pessoas com princípios baseado no respeito e na inter-relação com o próprio ser humano e com a natureza. Embora vindos de lugares diferentes com especificidades próprias, trazem da geração anterior às heranças camponesas.

De acordo com Shanin (1980, p.75) “o campesinato é um processo e necessariamente parte de uma história social mais ampla; trata-se da questão da extensão da especificidade dos padrões de seu desenvolvimento, das épocas significativas e das rupturas estratégicas que dizem respeito aos camponeses”. Em sua maioria são descendentes de gerações de nordestinos, vindos de diversos estados brasileiros, Maranhão, Ceará, Pernambuco e outros, e que encontraram na Amazônia o lugar de refúgio, dinâmico e acolhedor.

Essa formação diversificada de valores e culturas formam a população Amazônica e está expressa nas palavras de Benchimol:

O conhecer, o saber, o viver e o fazer na Amazônia Equatorial e Tropical inicialmente foi um processo predominantemente indígena. A esses valores e culturas foram sendo incorporados, por vi de adaptação, assimilação, competição e difusão, novas instituições, instrumentos, técnicas, incentivos e motivações transplantadas pelos seus colonizadores e povoadores. (BENCHIMOL, 2009, p.13).

Os moradores da Colônia Bela Vista possuem em seu cotidiano fatores que

caracterizam a cultura camponesa: economia de caráter autônomo baseado no sistema de trabalho familiar, são traços existentes e semelhantes em todo lugar, quando se refere ao campesinato como modo de vida, ou seja, são aspectos culturais da comunidade que fazem parte do campesinato como modo de vida.

3.2 O ENSINO MÉDIO DO CAMPO E O ENSINO COM PESQUISA NO PROGRAMA CIÊNCIA NA ESCOLA-PCE

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção.

Paulo Freire

O espaço da pesquisa dá-se sobre a realidade da Escola Estadual Mário Silva D'Almeida e temos o gestor e três professores como sujeitos.

Figura 17 - Plano espacial de localização da Escola Estadual



Fonte: Produção própria com a utilização do Google Earth

A Escola Estadual Mário Silva D'Almeida, localiza-se na Colônia Bela Vista, zona rural do município de Manacapuru, no Estado do Amazonas. Encontra-se a 68 quilômetros (em linha reta) de Manaus. A Escola tem como patrono o senhor, Mário Silva D'Almeida, ex-prefeito do município de Manacapuru, figura que teve influência na política do município nas décadas de 50 e 60. É uma instituição da Rede Pública Estadual de Ensino, mantida pela Secretaria de Estado da Educação- SEDUC,

construída no ano de 1984 e registrada no Conselho Estadual de Educação sob Decreto de N.º 242, de 22 de dezembro de 1984.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a princípio o prédio foi construído para ser uma escola agrícola, mas com o decorrer dos anos tornou-se uma escola de ensino regular. A Escola possui uma área 4.000 m², construído em alvenaria, sua estrutura predial possui 01(um) lado do pavilhão composto de 04(quatro) salas de aulas, 1(uma) secretaria/diretoria, 1(uma) sala dos professores com banheiro masculino e feminino, 2 (dois) banheiros para os alunos.

Atualmente, a Escola Estadual “ESCOLA ESTADUAL MÁRIO SILVA D’ALMEIDA” oferece ensino para 229 alunos nas séries: Ensino Fundamental II (séries finais), Ensino Médio Regular, Ensino Médio por Mediação Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos – EJA por Mediação Tecnológica. Divididos da seguinte forma:

No período da manhã, funcionam 04 salas, sendo 01 turma de 9º ANO – Ensino Fundamental II; 01 turma de 1º, 01 turma de 2º e 01 turma de 3º ano – Ensino Médio Regular, somando um total de 95 estudantes nesse período.

No período da tarde, funcionam 04 salas, sendo 02 turmas de 1º ano: “01” e “02”, 01 turma de 2º e 01 turma de 3º ano – Ensino Médio Regular, somando um total de 98 estudantes nesse período.

No período da noite, funcionam 03 salas, atendendo ao Ensino Médio e EJA por Mediação Tecnológica, sendo 01 turma de EJA 2º SEGMENTO – 4ª e 5ª FASE, 01 turma de 1º e 01 turma de 2º ano – Ensino Médio, somando um total de 36 estudantes nesse horário.

O corpo docente da escola é composto por 09 professores e 01 professor de apoio. Desses, 08 possuem Graduação em Normal Superior, com Pós-Graduação, *latu senso*, em Didática do Ensino Superior. Ainda, 01 possui Licenciado em Educação Física e o que exerce a função de apoio pedagógico possui Graduação em Pedagogia, mas não exerce essa função na escola. O corpo administrativo, que também faz parte do contexto escolar, está distribuído da seguinte forma: 01 Gestor, 01 Secretário, 03 Auxiliares de Serviços Gerais (terceirizados) e 02 Merendeiras.

Em se tratando da parte física e estrutural da escola, de acordo com os dados fornecidos pelo gestor da escola, o prédio é próprio, dotado de infraestrutura distinta da maioria das escolas localizadas em território campesino, mas que atende parcialmente as necessidades de seus usuários, contando com as seguintes

dependências:

Setor Administrativo:

Secretaria

Sanitário

- 03 impressoras;
- 02 geladeiras;
- 02 freezers;
- 01 bebedouro industrial;

Setor de Serviços:

Cozinha

Depósito de merenda escolar

Refeitório

Pátio coberto

Sanitários masculinos e femininos dos alunos

Depósito de material de limpeza

- 01 fogão de 6 bocas;
- 19 ventiladores;
- móveis diversos de uso de funcionários, professores e alunos;
- 01 Datashow
- 01 Furadeira
- 01 Serradeira
- 03 máquinas fotográficas digitais

Setor Pedagógico:

05 salas de aulas (sendo que uma sala funciona em uma casa anexa dentro do terreno da escola)

01 sala de informática (PROINFO)

01 sala de professores

01 quadra de esportes coberta

Recursos pedagógicos, equipamentos e materiais permanentes:

- Materiais adquiridos com as verbas FUNDESP, FNDE/MEC E APM, para consumo do aluno;
- 09 computadores;
- 02 Mimeógrafos
- 01 Televisor;
- 01 DVD
- 03 Aparelho de Som

Figura 18 - Imagem da Escola Estadual Mário Silva D’Almeida



Fonte: Imagem retirada do site da SEDUC/AM

A partir desse momento, apresentaremos as análises das respostas do Gestor, que terá essa denominação; 02 professoras, Professora A e Professora B; e 01 professor, Professor C mediante os questionamentos feitos pela autora da pesquisa com o objetivo de averiguar, no contexto de uma escola do campo, qual tipo de formação o PCE viabilizou. Faz-se necessário ressaltar a utilização de mecanismos tecnológicos de mensagens, como o WhatsApp, e vídeochamadas para a execução das entrevistas, como o app Google Meet¹⁵. Haja vista, os protocolos de segurança instaurados para combater a propagação do Coronavírus exigirem o distanciamento social, nessa conjuntura, optamos por manter a pesquisa e fazer as entrevistas semi-estruturada dessa forma.

Em geral esse tipo de entrevista flui muito mais tranquilamente quando realizada na residência da pessoa entrevistada. Em ambiente doméstico, privado, parece haver mais liberdade para expressão das ideias e menos preocupação com o tempo (DUARTE, 2002).

As reflexões acerca das respostas às entrevistas tiveram como referência a análise do discurso preconizada por Pêcheux¹⁶ (2016), que teoriza como a linguagem

¹⁵ O Meet é uma plataforma digital de videoconferência de rápido acessibilidade, com planos pagos e gratuitos onde pode-se criar reuniões com até 100 participantes. Em tempos de pandemia, o Meet foi muito utilizado por universidades, Seminários, encontros de grupos de pesquisa, etc.

¹⁶ Michel Pêcheux nasceu em Tours em 1938 e morreu em Paris em 1983. Ele é o fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso. A **Análise do Discurso** é uma **teoria** que se fundamenta na articulação entre a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo Histórico. Esta base possibilita a explicação das formas de manifestações da língua em articulação com os processos ideológicos.

é materializada na ideologia e como esta se manifesta na linguagem e, pela análise do funcionamento discursivo, explicita-se os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação.

As primeiras análises destacam as percepções quanto à formação e tempo de docência, ver Quadro 9.

Quadro 9 - Dados sobre formação e tempo de serviço dos sujeitos da pesquisa

Formação	Docente	Tempo de serviço
Graduação	Não há	
Especialização	Professora A	13 anos
	Professor C	15 anos
Mestrado	Gestor	30 anos
	Professora B	10 anos
Doutorado	Não há	

Fonte: elaboração própria (2021), a partir das entrevistas

Percebe-se ampla formação e experiências na docência por parte dos entrevistados, o que lhes garante múltiplos olhares sobre a educação e o papel docente. No entanto, quando perguntado sobre formação voltada à Educação do Campo em específico, nem o gestor nem os professores possuem ou já participaram de alguma, seja de forma individual ou disponibilizada pelo Estado. O mesmo se estabelece sobre formação para execução de projetos PCE, ou mesmo sobre ensino com pesquisa.

Isso revela uma contradição que deve ser superada urgentemente, tendo em vista apolítica de formação de professores/as do campo é antagônica à lógica da escola do capital. Pois, segundo Molina (2017), a base da matriz formativa da Educação do Campo é o princípio da formação humana, rejeitando a matriz da escola capitalista, cuja lógica estruturante é a produção de mão de obra para o mercado. Por isso, na formação dos professores/as que desenvolvem o intelecto dos sujeitos, trabalhar a formação de valores, o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo é indispensável.

Essa estratégia de institucionalizar a Educação do Campo como uma política pública no país, significa um avanço para a população do campo, tais como os ribeirinhos, assentados, colonos, descendentes de escravos nos quilombolas, indígenas, etc. (BORGES, 2015), contudo, enquanto ainda existirem escolas em território campestre, com professores/as sem formação específica com as

concepções tão significativas sobre a realidade do campo, significa dizer que as forças da sociedade do capital ainda repercutem na Educação do Campo.

Outro ponto relevante a se tratar é Projeto Político Pedagógico da escola, ainda em construção, no entanto, não há quaisquer relações ou referência à Educação do Campo nessa construção. Nesse contexto, fez-se o seguinte questionamento ao Gestor. A escola segue um PPP que contemple as especificidades do território campestre? Qual sua opinião sobre isso?

Não em específico. O currículo que adotamos é o mesmo da Zona Urbana. Quanto minha opinião, se muito dos nossos problemas tivessem um olhar mais apurado e humano, afirmo que poderíamos competir de igual modo com as escolas de grande centro (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

E ainda, A finalidade do PPP da escola envolve a realidade campestre?

O PPP foi pautado em grandes reflexões sobre as finalidades da escola, o seu papel social, a definição de caminhos e ações que serão executadas por toda a comunidade escolar, já que a sua construção teve o apoio da APMC, professores, funcionários e alunos. Assim, sua finalidade é assegurar e fundamentar todo o funcionamento da Escola, sua estrutura física, funcional e também pedagógica, assim como dar garantia e legitimidade (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

Percebe-se, pela fala do gestor, que o PPP da escola não contempla a Educação do Campo, é mais uma escola apenas localizada no território campestre, mas que não faz relação direta com as concepções que circundam a educação forjada pela luta dos Movimentos Sociais do Campo, “deixando de lado a realidade concreta da maioria da população, prevalecendo os ideais das classes dominantes” (BORGES, 2020, p. 140).

Nesse caminho, reconhecer a escola enquanto aliada à luta pela terra e território tem sido uma das lutas fundamentais de movimentos, pois, “para além de ocupar a terra, é preciso ocupar a escola, porque como a terra, a escola tem sido um direito negado” (SCHWENDLER, 2001, p.379).

Apesar das grandes conquistas, é preciso reconhecer que ainda há escolas no ambiente rural urbanocêntricas, ou seja, trabalham com conteúdos, informações e símbolos construídos no ambiente urbano. São sociocêntricas voltadas para os interesses da classe social dominante. São também etnocêntricas, pois privilegiam os conhecimentos inerentes ao mundo ocidental. Reproduzem a moral e a racionalidade capitalista, atreladas aos interesses consumistas (ARAÚJO, 2004).

Para melhor reflexão, evidenciam-se os objetivos, gerais e específicos, que norteiam o estabelecimento do PPP da escola.

GERAIS

- Melhorar a qualidade do ensino intensificando o processo de participação entre a escola e a comunidade desenvolvendo a participação democrática e favorecendo o exercício da cidadania crítica, assegurando que os alunos permaneçam na escola, reduzindo assim a evasão e a repetência;
- Organizar e normatizar a instituição escolar, estabelecendo direitos e deveres de cada seguimento e definindo finalidades e atribuições, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, em defesa da vida;
- Conscientizar a comunidade da sua importância para aprendizagem do nosso aluno e para o bom desenvolvimento da Escola e da educação como um todo, seja no contexto social, político, cultural e econômico.

ESPECÍFICOS

Pautar o funcionamento da escola levando em conta as sugestões dos integrantes dos diversos segmentos, proporcionando uma participação que contribua para a construção de uma escola mais voltada para as dificuldades sociais enfrentadas pela comunidade escolar, trabalhando de acordo com a realidade em que a escola está inserida, incentivando a participação e o maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos;

- Criar uma cultura de aprendizado que encoraje o questionamento constante e a autonomia do educando;
- Buscar um clima de confiança e apoio frente à sensação de insegurança, instabilidade e descrença nas políticas públicas;
- Realizar projetos pedagógicos que contribuam para uma formação global do aluno e favoreçam um ensino de qualidade, como projeto de incentivo a leitores e da autoestima, os quais acreditamos possam tornar a escola mais dinâmica e prazerosa para o aluno.
- Acompanhar os resultados das avaliações de larga escala como SADEAM, SAEB e PROVA BRASIL refletindo sobre os resultados e buscando estratégias para melhorar o desempenho individual do aluno.

Observa-se que há algumas conexões com as perspectivas relacionadas à Educação do Campo, mas também conexões com as perspectivas reducionistas e de regulação, características das teorias Liberais. Segundo Alves; Melo Júnior; Caiado (2018) os conhecimentos acumulados pela humanidade ao serem estudados pelos estudantes do campo, na perspectiva emancipadora darão força intelectual para capacitá-los para luta, para vida e para suas atividades culturais em resistência ao capitalismo. Uma vez que a educação é uma atividade procuradora da prática social. Sendo uma caminhada tendo a própria prática educativa como início e à prática social como a chegada.

A Educação do e no Campo não se restringe à educação formal e à escola, à medida que permite a constituição de um projeto educacional que discorre sobre a realidade mais ampla onde ela está inserida. Daí porque é fundamental que a escola

do campo se engaje na construção de uma matriz produtiva camponesa, como parte das lutas mais gerais do campo. Isso pode se dar sob os seguintes aspectos:

- a) Pela reafirmação da centralidade do espaço físico da escola como lugar de convergência de informações, de experimentações e de produção de novos conhecimentos ligados à matriz produtiva camponesa;
- b) Pela capacidade de extrapolar o espaço físico da escola, não se restringindo à sala de aula e à transmissão de conteúdos fragmentados, mas assumindo o movimento da alternância de tempos e espaços (base da Educação do Campo), permeados pelo permanente diálogo com outros espaços e tempos dos sujeitos do campo, como suas famílias, suas comunidades, suas cooperativas, suas lutas etc., em que há produção de conhecimentos que podem fundamentar uma matriz produtiva camponesa;
- c) A Escola do e no Campo tem um papel estratégico na desconstrução da racionalidade ocidental do modelo de desenvolvimento implementado no Brasil e na Amazônia, bem como na construção de uma razão que vê como fundamental o diálogo entre os diferentes saberes, para a afirmação de uma matriz produtiva que compreenda os seres humanos e o ambiente como partes de um mesmo espaço/tempo (CALDART, 2002, p. 45).

Refletindo sobre essa realidade, fez-se a seguinte pergunta aos envolvidos, Qual a sua compreensão sobre Educação do Campo?

É quando temos uma ambiente escolar inserida nas Zonas Rurais destinada às populações rurais nas diversas produções de vida quilombolas, em assentamento ou indígena. É uma realidade desafiadora, mas gratificante ao mesmo tempo, ainda mais quando se consegue implementar um projeto de trabalho que é aceito por sua população (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

É uma forma de se trazer para a prática e o cotidiano a maior parte do que se é transmitido na sala de aula (PROFESSOR C, em 25/08/2021).

As professoras A e B alegaram não terem conhecimento suficiente no assunto, dessa forma, se privaram de responder essa questão. Isso demonstra o quão os processos de luta e implementação da Educação do Campo ainda estão distantes das reflexões sobre o fazer educativo de alguns professores/as de territórios camponeses. Os discursos do Gestor e do Professor C, apesar de terem respondido à questão, estão bem distantes do que preconiza as bases da Educação do Campo.

Isso impacta diretamente na formação dos estudantes camponeses à medida que seus agentes de transformação, os/as professores/as, desconhecem as concepções educacionais voltadas às especificidades do meio ao qual estão inseridos, pois, a qualidade da dinâmica das relações socioeconômicas, nas áreas rurais, deve ser entendida a partir do reconhecimento da necessidade de valorização do processo educativo nesse território, especificamente no desenvolvimento da

prática pedagógica dos/as professores/as.

“Consequências determinadas pelos interesses representados pelo descaso do Estado Neoliberal em relação à posição estratégica da educação como um processo fundamental à conscientização das classes populares” (ARAÚJO, 2004, p. 19).

A Educação do Campo tem seus pressupostos teóricos com base na Pedagogia Crítica, especialmente nas Pedagogias: Socialista Soviética; Educação Popular/Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire; a Pedagogia do Movimento. Todas elas servem como base para as lutas dos Movimentos Sociais do Campo, por uma educação diferenciada, crítica, transformadora e emancipadora; numa dimensão dialética voltada para a formação política, ideológica, organizativa, técnica, moral, cultural e estética.

“Assim ocorre porque se entende que é através da educação que ocorre o processo formativo dos sujeitos inseridos numa determinada sociedade, ou grupo, transformando-se e transformando-a” (BORGES, 2020, p. 149).

Nesse contexto, destacamos três questionamentos, dois feitos ao gestor e outro aos professores/as, que caracterizam uma comum ideia ou uma resistência em perceber as contradições acerca da realidade educacional urbana e do campo. Ao Gestor, perguntou-se:

Quais os desafios em gerir uma escola de Ensino Médio do Campo?

Pergunta difícil de responder, porque nem sempre, enquanto gestor escolar, temos forças para por em prática nosso plano de trabalho. Esbarramos em muitas burocracias num discurso vago de que as escolas têm autonomia. Porém, posso afirmar que ser gestor sem ter uma administração democrática, onde os atores que compõem o meio escolar não participem da tomada de decisões, é trazer para seu âmbito de trabalho atrasos que podem levar certo tempo a serem corrigidos, principalmente nas escolas de zona rural – campo (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

Como é para você ser gestor de uma escola de Ensino Médio do campo?

É desafiador, mas gratificante ao mesmo tempo, ainda mais quando se consegue implementar um projeto de trabalho que é aceito por sua população (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

A fala do Gestor problematiza a “cegueira” ainda existente na contradição de não descortinar as distinções históricas infiltradas, hegemonicamente, pelas classes dominantes através da educação. Apesar de percebermos algumas menções que condizem com uma visão real de necessidade de superação dessa opressão, das

relações de produção e desigualdades sociais, essas ainda são feitas de forma vaga, pois não se percebe um discurso mais objetivo e que enfatize a relevância desta etapa de ensino e o papel crucial da escola nesse processo, como espaço de construção e reconstrução de saberes, conhecimentos e realidades.

É bem verdade, como o próprio entrevistado deixa claro, enquanto o/a gestor/a escolar não dispor de autonomia continuará a reduzir-se às pressões impostas pelo Estado, seguindo suas diretrizes teóricas que, na conjuntura atual do Ensino Médio, vinculam-se às entidades organizadas e conduzidas por representantes da classe dominante, reafirmando um cunho elitista e mercadológico de educação (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

As ideias pedagógicas dominantes são as ideias pedagógicas da classe dirigente, necessárias à representação que os agentes fazem do mundo, elas se vinculam à hegemonia existente. Sob essa direção elas tentarão, de algum modo, ocultar a contradição pela proclamação de um ideário pseudototalizante. “Veiculadas em todas as camadas e classes sociais filtram a concepção de mundo da classe dirigente e se manifestam nas teias de relações subjacentes à educação” (CURY, 1986, p.89).

O mesmo se percebe no discurso dos/as professores/as nas questões abaixo. Quando questionado: Qual seu pensamento, como docente, sobre o que é ensinar? E nesse processo, como é pra você ser docente de escola de Ensino Médio do campo?

Transmitir o que se sabe, não só no componente em que se tem especialização, como também as formas de se chegar a um objetivo. Ser docente em uma escola do campo é um desafio a cada dia buscar para buscar o que ensinar com praticidade (PROFESSOR C, em 25/08/2021).

Transmissão de conhecimento para formar personalidade crítica e consciente na sociedade onde vive. A respeito de trabalhar em escola do campo, não há diferença, não tenho como responder isso (PROFESSORA A, em 05/09/2021).

Transmitir conhecimento e estimular o pensamento crítico dos educandos. Dar aula em escola do campo é desafiador, mas pra mim, o grau de instrução são os mesmo dos estudantes da área urbana, a diferença são os desafios para o deslocamento até a escola (PROFESSORA B, em 05/09/2021).

A concepção de Educação do Campo surge com uma nova práxis, na qual os sujeitos do campo não são apenas receptores de uma educação urbana, mas sujeitos que se constituem a partir do seu contexto rural/local ao global. Dessa forma, a

Educação do Campo compreende a educação escolar do e no campo, como direito universal, considerando os níveis e modalidade de ensino, para todos os sujeitos do campo no local em que vivem e trabalham, promovendo a emancipação humana e social.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, etc. não existe ‘em si mesmo’, ou seja, colado ao significante, ao contrário, é definido pelo caráter ideológico que está em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e são produzidas/reproduzidas. Nesse contexto, Para Pêcheux,

A ideologia é a matriz do sentido: as palavras, expressões, proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é em relação às formações ideológicas. (PÊCHEUX, 1995, p. 160).

Dessa forma, uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é proporcionar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. “Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1996, p. 41).

Apesar de avanços no processo formativos dos/as professores/as e dos/as educandos/as do campo ainda encontramos muitos exemplos de resistências ao reconhecer que a educação é um direito de todos e que as propostas curriculares são verdadeiras arenas. Porque são elas que conduzem o processo formativo dos sujeitos. Ao entender isso, a luta pelo espaço formativo é uma reivindicação natural dos movimentos sociais do campo (BORGES, 2020).

3.2.1 O Programa Ciência na Escola - PCE na escola Mário Silva D’Almeida: perspectivas de formação de professores/as a partir da concepção das Teorias pedagógicas

O PPP da escola Mário Silva D’Almeida, cujo ainda está em processo de construção, possui três objetivos específicos que trazem, à luz da realidade campesina, as concepções do Ensino com Pesquisa através dos projetos do PCE, como relata o gestor da escola:

Diante de uma proposta de mudança para a melhoria na qualidade, da educação brasileira, do Amazonas e especificamente da comunidade de Bela Vista, temos nos preocupado com uma educação que atenda, realmente, os anseios e interesses do educando. Nesse sentido, buscamos criar condições para que o educando consiga sair do senso comum e chegue a consciência filosófica, sem esquecer que somos, tanto educandos, quanto educadores, agentes de um processo histórico e que se encontra em construção (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

Claro que para a efetiva construção desse momento histórico, foi necessário estimular grau de envolvimento e comprometimento de toda a comunidade escolar, neste sentido, o corpo docente da escola, profissionais competentes e apaixonados pela sua prática pedagógica, conseguiram se transformar em escritores para que suas experiências sejam relatadas e repassadas às novas gerações de educadores, criando uma nova página da educação brasileira e de Manacapuru, através de sua atuação nos projetos aprovados pela FAPEAM – PCE e Projetos da própria escola (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

Observa-se, a partir da reflexão do gestor, a articulação entre a iniciação científica, através do PCE, e a prática pedagógica pelo ensino com pesquisa. De acordo com Freire (1996), não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Ensino porque busco, porque indaguei, indago e me indago. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço, No entanto, a educação pela pesquisa supõe cuidados propedêuticos decisivos, no/a professor/a e no/a aluno/a, por conta da qualidade educativa que a formação da competência formal e política implica (DEMO, 2015).

Nesse sentido, a interdisciplinaridade e o Ensino com Pesquisa são concepções que podem conceber ao estudante o ato de indagar, questionar. Indagar sobre si mesmo e sua realidade, tendo em vista que permite perceber a construção do conhecimento significativo, instigando reconstruções, reflexões e modificações sociais, preceitos estabelecidos diante das perspectivas da teoria Crítica de educação, voltada para as concepções Politécnicas¹⁷.

Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo éthos educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2012, p. 81).

¹⁷ A concepção politécnica de educação propõe, através de sua dimensão infra-estrutural, a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, que apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho, somente possível a partir das transformações tecnológicas (MONACORDA, 1991).

As contradições entre escola básica e mercado de trabalho, conhecimento e competências ficam mais evidentes no Ensino Médio que, no cenário atual, é reformulado para contribuir na aprendizagem de competências gerais, para a formação de sujeitos capazes de fazerem boas escolhas e assimilarem mudanças. Para Ramos (2006), por ser a última etapa da educação básica, antecedendo a formação *stricto sensu*, é nesse momento onde o ideário, expresso na pedagogia das competências para a empregabilidade, tem a maior penetração.

Quanto mais fragmentada, flexível e superficial for essa formação, mais facilmente a classe trabalhadora será disciplinada e explorada. Para alcançar esse objetivo, uma das estratégias é difundir e implantar nas escolas pedagogias que têm em comum o fato de não privilegiarem a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados aos alunos, dificultando a compreensão da realidade além da aparência. Em vez disso, os acontecimentos cotidianos da vida dos alunos ganham centralidade nas suas propostas, de modo que o entendimento da totalidade social seja limitado ou dificultado (DUARTE, 2008).

É bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que irão desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimita claramente a divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2007).

Diante disso, verificou-se a trajetória da escola com projetos de iniciação científica. Um histórico bastante participativo no que diz respeito aos processos de seleção para implementação de projetos no Programa Ciência na Escola, no que tange as escolas do campo do município de Manacapuru, como se pode observar no Quadro 10.

Quadro 10 - Escolas do campo com projetos PCE aprovados no município de Manacapuru no triênio 2018 – 2020

2018	Nº de projetos	2019	Nº de projetos	2020	Nº de projetos
E. E. Januário Santana	1	E. E. N. Senhora do Rosário	1	E. E. Professor Gilberto Mestrinho	3
E. E. Mário Silva D'Almeida	2	E. E. Mário Silva D'Almeida	2	E. E. Mário Silva D'Almeida	4
E. E. Professor Gilberto Mestrinho	3	E. E. Januário Santana	2	E. E. N. Senhora do Rosário	4

Fonte: elaboração própria (2020), a partir dos resultados de seleção disponibilizados pela FAPEAM

No ano de 2020, os projetos aprovados na escola totalizaram o quantitativo inicial permitido por escola, que é de 04 projetos. São eles:

- Pratos típicos, tradicionais e econômicos: valorizando a cultura de peixes sem escamas. Coordenado pela Professora A, contando com 03 bolsistas jr.
- Memórias e história: a linguagem literária como proposta para recontar um pouquinho da história da fundação da comunidade de Bela Vista, zona rural de Manacapuru – AM. Coordenado pela professora que desistiu de participar da pesquisa, o projeto também conta com 03 bolsistas.
- Reinventando o recreio escolar. Coordenado pela Professora B, com a mesma quantidade de alunos bolsistas.
- Eletricidade: relações químicas e a produção de energia elétrica a partir de frutas e verduras. Coordenado pelo Professor C, também contando com 03 alunos bolsistas na equipe.

Contudo, como já relatamos nessa pesquisa, o ano de 2020 foi um ano de problemas políticos, econômicos e sociais infinitos. A educação não ficou inabalada com essa realidade, a suspensão das aulas de forma presencial trouxe ao contexto educacional uma nova, desafiadora e, porque não, excludente forma de fazer educação, tendo em conta as inúmeras evidências do contraste social através da ausência de recursos tecnológicos nos lares de estudantes. Os projetos do PCE também sofreram esse impacto, haja vista a grande lacuna temporal e o retorno gradativo e de forma híbrida afetaram a execução e implementação das propostas e suas consequências formativas no processo de ensino pela pesquisa.

Apesar da FAPEAM reiterar a contribuição dos projetos para a formação dos estudantes da Educação Básica, através da aproximação destes com instrumentos de pesquisas que facilitam o acesso às informações científicas e tecnológicas, e que mesmo num ano de pandemia não deixaram de acontecer, destacamos o pensamento de Borges, que não podemos considerar pesquisa se ela não possui o rigor científico, por não ajudar na formação de novos sujeitos sociais (BORGES, 2012).

Nessa perspectiva, questionamos aos sujeitos da pesquisa. Qual sua concepção sobre Iniciação Científica?

Iniciação Científica em meu entendimento viabiliza a produção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades que permitam a iniciação do aluno no campo da pesquisa (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

Programas voltados aos alunos em forma de projetos (PROFESSORA A, em 05/09/2021).

Participar de projetos que associem teoria e prática, com objetivos a serem alcançados para confirmar ou refutar hipóteses e assim discutir e entender os resultados obtidos (PROFESSORA B, em 05/09/2021).

Uma forma de despertar e incentivar o uso criativo e pesquisador de cada um (PROFESSOR C, em 25/08/2021).

Nota-se nas respostas, reflexões distintas sobre Iniciação Científica, alguns mais próximos das concepções que envolvem esse tipo de ferramenta, outros mais didáticos e objetivos, e outros com percepções mais vagas. O que pode nos revelar que a Iniciação Científica, a partir da prática de projetos ainda não alcançou seu valor científico na percepção de alguns docentes.

Como processo de formação continuada, segundo os objetivos dispostos nos editais da FAPEAM, o PCE introduz uma nova forma de pensar o ensino, diante disto, é necessário que o/a professor/a perceba a relevância de uma práxis transformadora e emancipadora, pois, essa nova forma de ensinar é também reivindicada pela sociedade do desenvolvimento, a mesma sociedade que prega pela globalização.

A formação de professores/as deve incorporar não só elementos dos contextos, das paisagens, da realidade de cada um dos que compõem a escola, mas também os contextos históricos e culturais da Amazônia. Partir desse propósito, por meio da experiência educativa e das matrizes que fundamentam aprendizagens construídas, implica em valorizar a experiência dos educandos, propondo apropriação ativa do saber, através de atitude crítica e reflexiva frente ao conhecimento. Isso fará com que os sujeitos do campo participem e analisem a realidade social, política, cultural, histórica e o contexto de sua posição no mundo em que vivem, especialmente do trabalho (VASCONCELOS, 2017).

Em função das mudanças sociais e da própria exigência do avanço, no campo tecnológico e científico, o capitalismo estimulou a sistematização da educação como formade assegurar a divisão do trabalho intelectual do trabalho manual, ficando o Estado como instituição administrativa responsável pela concentração da educação nacional para os interesses da classe dominante, porque assim os seus propósitos

serão garantidos (BORGES; GHEDIN, 2007).

Nessa dicotomia, lançamos as questões aos professores envolvidos na pesquisa: Você se considera um professor pesquisador? Se sim, com qual tendência contemporânea você se identifica Técnica ou Politécnica? Por quais motivos você faz essa relação?

Todos responderam que **sim**, se consideram professores pesquisadores, no entanto, a Professora A respondeu que apenas se considera professora pesquisadora; já a Professora B e o professor C disseram seguir a tendência Politécnica, mas não quiseram esboçar os argumentos sobre o porquê se identificarem com essa tendência.

A partir dessas respostas, evidencia-se uma realidade adversa, ora pelo discurso da Professora A, que nem se quer deixou claro algum tipo de conhecimento ou identificação com alguma tendência; ora pelo discurso dos Professores B e C, cujos identificaram-se com a Tendência Politécnica, mas se negaram a completar a resposta, demonstrando, assim como muitos outros docentes da Educação Básica, falta de informação/compreensão que permeiam as tendências pedagógicas e suas respectivas representações.

Ainda neste mesmo contexto, dessa vez incluindo o gestor, questionamos analisar as perspectivas de tendências formativas das Secretarias Estaduais e Municipal, as Instituições Conveniadas e o Estado, como principal fomentador do PCE, através das ações da FAPEAM.

Assim, perguntamos: A partir dos anos de experiências em sala de aula e com o PCE, você identifica qual tendência formativa é utilizada pelo Estado? Se Liberal ou Crítica? Qual sua percepção sobre a representação delas na educação?

Sou contra a escolha de uma das formas, até porque cada tendência traz consigo uma forma de se fazer educação. O que opino e utilizo é que cada uma ajuda na formação do cidadão sem enfatizar que uma é mais ou outra menos... aliás, considero errado se abster ou ter apenas uma forma de tendência formativa(GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

Tendência Liberal, porque os alunos são incentivados a pesquisar por livre e espontânea vontade (PROFESSORA A, em 05/09/2021).

Novamente, os Professores B e C não esboçaram vontade em responder às questões. As inconsistências nos discursos do Gestor e da Professora A demonstram confusões existentes entre as compreensões acerca das Tendências e suas

consequências na realidade social. Fazendo uma análise no discurso dos entrevistados percebe-se, segundo Pêcheux (1995), uma hiperenunciação que garante a legitimidade da enunciação não pelo que é enunciado, mas principalmente por um sujeito universal que fala por meio do enunciador. Ou seja, uma aceitação e reprodução do discurso da classe dominante permeada de negação às estruturas de poder.

Evidente contradição, principalmente em si tratando da Educação do Campo permeada de lutas e resistências perante a continuação de uma Tendência que preza pela linearidade, regulação e favorecimento do capital através da formação de mão de obra qualificada para o chão de fábrica, como é a Liberal.

Como um espaço de disputa entre classes com interesses antagônicos, a escola faz parte de uma luta para além dos seus muros, isto é, uma luta por projetos de sociedades diferentes, que está inserida em todas as esferas e relações sociais. Dito isso, é preciso que fique claro que “a luta pela escola nunca pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta de classes na sociedade total, da luta contra a divisão em classes” (SNYDERS, 2005, p. 104).

É nesse âmbito que o/a professor/a dotado/a de seu posicionamento como agente social, de fato, lute diariamente, seja nas salas de aula ou fora delas, “com os olhares voltados para os requisitos de uma qualidade de ensino para todos, orientados por uma perspectiva emancipadora” (LIBÂNEO, 2000, p. 11), o que vai ao encontro da Tendência Crítica. Ao Estado cabe mais uma vez introduzir a regulação curricular, valorizar a técnica e a reprodução sistematizada de habilidades.

Assim, ao/a professor/a do Ensino Médio atribui-se o desafio de responder, satisfatoriamente, aos anseios da juventude quanto à formação escolar, seus interesses e imersão no mundo contemporâneo, aspectos que ainda estão longe de serem respondidos igualitariamente, dessa forma, por consequência, soma-se a desmotivação e o desinteresse aos resultados insatisfatórios do Ensino Médio no país.

Nessa conjuntura, como afirma Freire (2014), o ensinar não se limita apenas em transmitir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado cujo ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.

Se o saber tem uma autonomia relativa em face ao processo de trabalho do qual se origina, o papel do Ensino Médio deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho e não priorizar aquilo que faz sentido para a

ideologia dominante, marcada pela competição, pelo individualismo e, conseqüentemente, pela exclusão, questões presentes no contexto histórico do Ensino Médio brasileiro. (FRIGOTTO, 2017).

Assim, seu horizonte deveria ser o de propiciar aos estudantes o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas.

Nesse caminho, perguntou-se: Tendo a compreensão das conseqüências vantajosas da pesquisa científica na educação, qual a sua percepção sobre a relevância de projetos desse tipo na realidade escolar de estudantes do Ensino Médio do campo?

De todas as maneiras diversificadas. O aprendizado está inserido em todos os lugares e formas diferenciadas. Contudo o importante é que nossos professores e alunos se sentam bem e a vontade, caso contrário, não teríamos todos os anos projetos aprovados pelo PCE (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

Não sei responder porque o trabalho foi pouco desenvolvido por conta da pandemia (PROFESSORA A, em 05/09/2021).

Os alunos tomarem consciência de que pra ser cientista não é necessário uma formação específica, basta ter a vontade e curiosidade em buscar respostas para situações consideradas de interesse comum. A escola torna-se um ambiente mais atrativo para os estudantes (PROFESSORA B, em 05/09/2021).

Mostrar a capacidade de se produzir pesquisadores como nos centros urbanos e levam o discente a administrar melhor seu tempo para os estudos e para o trabalho (PROFESSOR C, em 25/08/2021).

Diante das respostas, percebe-se alguma análise mais elaboradas por parte do Gestor e da professora B, no entanto, numa percepção geral, os discursos são vagas sobre um efeito tão importante e significativo que é a relevância da pesquisa científica no contexto escolar campesino, onde há infinidades de enfoques e objetos de pesquisas, lugar de diversidade e múltiplos olhares, de serenidade e de luta.

Perguntou-se ainda: Ao longo da trajetória do PCE na escola, a comunidade foi beneficiada de alguma forma?

Sim. No ano de 2020 tivemos um projeto aprovado chamado “Pratos Típicos e Econômicos: Valorizando a Cultura Gastronômica de Peixes sem Escamas”. Esse projeto trouxe muita contribuição na maneira de se preparar pratos típicos utilizando o pescado dos próprios pescadores da comunidade.

Fez muito sucesso e muitos alunos através de relatos dizem que estão aplicando em seu cotidiano (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

Esta experiência demonstrou que é possível alcançar qualidade mesmo diante das dificuldades físicas estruturais, pois o resultado destes projetos mostrou que alunos e professores, são pesquisadores natos. A mudança do comportamento dos alunos, do clima de sucesso na escola, da motivação da equipe e dos professores, mostra que todos os objetivos foram não somente alcançados, mas também, superados (GESTOR DA ESCOLA, em 25/08/2021).

É indubitável perceber que mesmo os/as professores/as não seguindo o rigor metodológico, requerido pela pesquisa científica, ou não compreendendo claramente as tendências utilizadas pelas forças dominantes e mesmo, talvez, não havendo significativas consequências tanto para os professores/as quanto para os estudantes, no que tange a Alfabetização Científica, O PCE carrega consigo, de algum modo, a satisfação, o sentimento de pertencimento, “do fazer parte”.

Esse aspecto não se limita somente ao valor da bolsa, ou somente aos estudantes bolsistas, que ao fazerem parte do projeto sentem-se parte de uma equipe, de um momento novo, e isso perpassa para a família. Os/as professores/as, que mesmo com todos os percalços diários, refletiram, se inquietaram e produziram algo fora dos conteúdos programáticos e exaustivos. A escola, que mesmo estando em território campesino, consegue se destacar com aprovações constantes de projetos. É claro que esses aspectos apenas imprimem um valor subjetivo de satisfação e conquista.

O ensino com pesquisa, assim como a formação do professor-pesquisador nas escolas de Ensino Médio do campo deve se desenvolver voltado para o compromisso com o coletivo, com a autonomia social, tarefa fundamental para os que sonham com uma sociedade diferente e emancipadora (BORGES; SILVA, 2012). Ao educador compete ressignificar as experiências dos educandos, auxiliando na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles, e na concretização dessas reflexões em ações. (MARINHO; RAMOS; GONZAGA, 2007).

Diante disto, conceituamos a Lei da Negação, por reconhecermos a necessidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, agentes sociais de transformação, reconhecerem “que o velho modelo de formação de professor/a, trabalhada historicamente numa abordagem da Racionalidade Técnica, conjugada à Pedagogia Tradicional” (BORGES, 2015, p.33), não atende à realidade objetiva e subjetiva dos sujeitos do campo, dessa forma, a utilização integral das concepções que permeiam

o Ensino com Pesquisa e suas consequências críticas no cotidiano escolar do Ensino Médio do campo se adequam ao objetivo de superar o distanciamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais. Portanto, ao negar uma formação sem qualquer vínculo com o contexto social, num movimento de luta social, novas tendências e formações surgem, forjadas numa perspectiva emancipadora e contra hegemonia de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho escolhido para engendrar este estudo, voltamos nosso olhar para a prática educativa que reflita as demandas sociais de construção do conhecimento de forma participativa e crítica. Nessa trajetória, a pesquisa propôs-se a analisar o Ensino com Pesquisa no Programa Ciência na Escola - PCE, programa de incentivo à iniciação científica, e sua relação com a formação de professores do Ensino Médio do campo no contexto Amazônico.

No entanto, reiteramos que esse processo não se deu de forma fácil, mais que desafiador, o percurso até aqui foi, por vezes, desesperador. As consequências acarretadas por um momento de impacto mundial na saúde, revelando duramente as distorções sociais e a fragilidade do homem perante o desconhecido influenciaram diretamente na produção desta pesquisa, seja na escrita em si, afetada pelos momentos de abalos emocionais, ou na parte prática e estrutural como, por exemplo, a impossibilidade de deslocamento e contato pessoal com os sujeitos da pesquisa, e a utilização de mecanismos tecnológicos que auxiliaram na coleta de dados, características do “novo normal” atribuído ao distanciamento social determinado mundialmente por conta da proliferação do Coronavírus.

A escolha da temática e do objeto de pesquisa liga-se diretamente ao que a autora desta pesquisa tem como prática educativa, o Ensino com Pesquisa. Acerca disto, a iniciação científica e o contato com a pesquisa como processo de construção de conceitos, de reflexões e aquisição de conhecimentos científicos, transformando-o em diferentes valores e contextos que possibilitam ao sujeito, professor/a e estudante, uma mudança de comportamento para que este se faça presente e inserido nas questões sociais e na tomada de decisões de forma crítica e consciente.

Nesse sentido, buscamos compreender se o Ensino com Pesquisa no Programa Ciência na Escola qualifica a Formação de Professores/as do Ensino Médio do campo no contexto Amazônico. As análises centralizaram-se no que preconiza o Ensino com Pesquisa e a Educação do Campo, a partir do desenvolvimento de projetos de iniciação científica como modelo de superação contra-hegemônica, mas que ainda está em processo de implementação na realidade das escolas campesinas e sua aproximação com os contextos sociais de produção da ciência.

Nessa perspectiva, a pesquisa perpassou pela observância das bases teóricas da Educação do Campo estabelecidas numa perspectiva contra-hegemônica, que

superam a racionalidade técnica, a política neoliberal imposta pelo modelo de Educação Liberal, e que derrube a lógica da escola rural sustentada pelo capitalismo que só contribui para a manutenção dos modos de produção e manutenção das relações sociais da sociedade vigente.

Defendem o princípio de que a educação escolar vai além do ensino, que deve estar vinculada à necessidade real do contexto onde os sujeitos se encontram, rompendo com a pedagogia do discurso (tradicional e tecnicista), estabelecendo-se numa nova práxis, que envolva o plano de vida dos/as professores/as, educandos/as, ou seja, o desenvolvimento social (BORGES, 2015).

No entanto, apesar de implementados e difundidos, mesmo quando a realidade para executá-los carregue o contraste de sujeitos e universos os mais variados e distantes possíveis, como são as fronteiras amazônicas, e mais precisamente, os sujeitos do campo, há um distanciamento no que diz respeito ao número de municípios e de projetos de escolas campesinas participantes do Programa Ciência na Escola, evidenciando mais um distanciamento, o social, pois não há participação efetiva e favorável à inserção da iniciação científica, como metodologia inovadora e emancipadora, nas escolas estaduais localizadas no campo.

Perceber essa ausência e garantir igualdades de condições para que, assim, escolas, professores e alunos inseridos no Campo sintam-se parte do processo, façam parte dos projetos e da pesquisa científica, cada vez mais, superando uma hegemonia excludente e transformando, pelo conhecimento científico, seu contexto histórico-cultural, social e político, pois, nesse processo, a escola se transforma, o/a professor/a se transforma, o/a estudante se transforma e, por consequência, a comunidade campesina absorve o impacto de uma geração capaz de construir e reconstruir, de protagonizar a aquisição de seus conhecimentos e fortalecer suas convicções democráticas.

Essa dicotomia e o fato desses sujeitos não terem tido nenhum tipo de formação referente à Educação do Campo, ao Programa Ciência na Escola e/ou Ensino com Pesquisa, pode ter contribuído para que essas perspectivas críticas e emancipadoras não se configurem na realidade de uma escola de Ensino Médio do campo no município de Manacapuru. O mesmo aspecto foi observado quando nos voltamos para o Ensino com Pesquisa e as Teorias contemporâneas de formação de professores/as. Ou seja, não há estabelecimento integral ou consistente das bases teóricas das pedagogias Críticas.

Diante disto, as reflexões e entendimentos dos sujeitos da pesquisa, o gestor e três professores, acerca das questões levantadas nas entrevistas não nos permitiram estabelecer, por parte dos entrevistados, uma visão crítica e uma postura de superar, através do ensino com pesquisa, as amarras que impossibilitam o estabelecimento de uma educação transformadora.

Não se pode negar os esforços desses sujeitos em implementar, mesmo que de forma rasa, o ensino com pesquisa e o contato com a iniciação científica dos estudantes de Ensino Médio do campo do contexto amazônico, vale ressaltar que, de alguma forma, essa participação, mesmo que fragmentada, traz aos envolvidos um sentimento de superação, e porque não dizer pertencimento, que vai do gestor ao estudante, haja vista fazerem parte de uma realidade que ainda não obteve seu devido valor em comparação às escolas urbanas.

Em sua gênese, o Ensino com Pesquisa deve contribuir para uma nova visão e formas de ensinar e aprender, levando a aprendizagem de seus participantes também fora das salas de aula e das delimitações da escola, estabelecendo-se na ampliação e fortalecimento do questionamento, da busca, da criticidade, da reflexão, da emancipação e da modificação. Como um meio de estimular esse processo, entra em questão o Programa Ciência na Escola-PCE, incentivando a iniciação científica em escolas da Educação Básica públicas do Estado do Amazonas, possibilitando construção do pensamento científico no processo formativo da realidade educacional amazônica, desde 2004.

Diante disso, percebe-se que a formação continuada de professores, um dos objetivos do PCE, se configura no desafio de educar numa sociedade do conhecimento tecnológico e científico, nesse contexto, torna-se emergente uma formação continuada que seja ancorada numa perspectiva emancipatória, contra-hegemônica e orientada por um embasamento científico e crítico, que permita superar a fragmentação advinda do paradigma clássico cartesiano, proporcionando ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade e os desafios da profissão, contribuindo com sua práxis e desenvolvimento da profissionalização docente.

Esses aspectos estão bem distantes da pedagogia Tecnicista, que além de apresentar características autoritárias, pode ser considerada não-dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. Essa pedagogia difere da progressista, que privilegia a formação de cidadãos participativos

e conscientes da sociedade em que vivem (MENEZES, 2001).

Nessa perspectiva, o processo formativo passa a ser um instrumento de contracultura dominante e de formação cultural para a nova sociedade, que dissemina novos valores para emancipação social, democrática, promotora da igualdade e da justiça social (FREIRE, 2002).

Reconhece-se que o Ensino com Pesquisa, no Programa Ciência na Escola, em escola de Ensino Médio do campo no contexto Amazônico ainda está em processo de reconhecimento por parte dos professores que têm projetos aprovados no programa e instituem a inserção da iniciação científica no contexto escolar campesino. As observâncias do que seja, de fato, pesquisa científica e todas as consequências por ela atingidas no cotidiano das salas de aula da Escola Estadual Mário Silva D'Almeida ainda configura-se como um processo em construção.

Assim como a compreensão da existência de Tendências pedagógicas que historicamente travam batalhas, seja por dominação ou resistência, como a Teoria Crítica, que objetivam, através da educação, atitude crítica e reflexiva frente ao conhecimento. Isso fará com que os sujeitos do campo participem e analisem a realidade social, política, cultural, histórica e o contexto de sua posição no mundo em que vivem, especialmente do trabalho, ultrapassando métodos pouco significativos, comprometidos com um conhecimento superficial que somente garante à classe trabalhadora especializações de mão de obra barata, a exemplo dos métodos utilizados pela Teoria Liberal.

Assim sendo, como o sujeito do campo se embrenha na mata e enfrenta diversos obstáculos e perigos atrás de recursos para sobreviver, levando consigo sua carga histórica e, mesmo em seu percurso adquirindo novas formas e modos de vida, quando este percebe forças externas ameaçando seus recursos e/ou sua função social de protetor e propagador dos conhecimentos tradicionais, rios, terras e florestas, esse veste-se de luta, de resistência constante contra as pressões e opressões, porque mesmo um simples homem do campo sabe do seu valor imensurável.

Assim também os/as professores/as, que se embrenham das transformações educacionais acarretadas por tendências formativas que corroboram com a valorização de um ensino voltado para libertação da sociedade de classes e mesmo enfrentando obstáculos, desvalorização e coerção compreendem que o perigo é revestido de sutileza opressora, ainda assim, a exemplo dos sujeitos camponeses,

veste-se de luta e resistência nos territórios das salas de aula, não deixando de suprirem-se de recursos vantajosos para sobrevivência da profissão e de perspectivas emancipadoras para os estudantes.

REFERÊNCIA

ANDRÊ, Marli. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: CHAVES, S. M. e TIMBALL, E. F. (org.) **Anais do VII Endipe**, vol. II. Goiânia, GO. 1994, pp. 55-69.

ANDRÊ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. ANDRÊ, Marli. (org.), 12ª ed, Campinas/SP: Papirus, 27- 54, 2011.

ANDRÊ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ARAÚJO, Marciano Vieira de. **A Evolução do Sistema Educacional Brasileiro e seus Retrocessos**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 02, Ed.01, Vol. 1. pp 52-62, Abril de 2017. ISSN:2448-0959

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo** Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formação de Educadores do Campo. In, CALDART, Roseli Saleti. et al., (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo, Expressão Popular, 2012, p.259-267.

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Saleti; MOLINA, Monica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO. Miguel Gonzáles. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (AS) DO CAMPO. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf> Acesso em: 03 jan.2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Plenária final síntese dos grupos de trabalho: In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto Imagem e Som – um manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BEISIEGEL, C. R. Ensaios 85. **Política e educação popular** (A Teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil). São Paulo: Ática, 2008.

BENCHIMOL, Samuel. **Amazônia formação social e cultural**. 3ed. Valer, 2009.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke

Taffarel Salvador 2019.

BERTAUX, D. **Narrativa de Vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal, RN: Ed. UFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Ed. Porto, 1994.

BOLÍVAR, A. **Profissão Professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BOLLMANN, Maria da Graça; VIEIRA, Franciele. **Direito fundamental à educação pública de qualidade: efetividade segundo os parâmetros custo qualidade inicial**. Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. v.10, n Especial, p. 235-252, jun/dez 2016.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro; BORGES, Heloisa da Silva (org.). **Educação do Campo**: a epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA, 2007.

BORGES. Heloísa da Silva. Educação do Campo e os Planos de Educação. **Revista Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. v.1 n.1 (2016). Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/issue/view/191> . Acesso em: 30 de maio de 2020.

BORGES, Heloísa da Silva. Reflexões para construção do currículo do Ensino Médio. In GHEDIN, E; GONZAGA, A. M; BORGES, H. da S. (orgs.). **Currículo: avaliação e gestão por projetos no Ensino Médio**. Manaus: ed. Travessia/Seduc, p.105-132. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer, CNE/CP/009/2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Cadernos Pedagógicos do ProJovem Campo – Saberes da Terra**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parecer CNE/CEB nº 1/2006, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf . Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na**

Educação Básica e na Educação Superior.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**. Publicado em: 03/07/2013. Edição:126. Seção 1, p.11. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30695064. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. **Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO**, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_24140877_PORTARIA_N_86_DE_1_DE_FEVEREIRO_DE_2013.aspx Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE outubro DE 2020. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação Continuada). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/outubro2020pdf/164841rcp00120/file#:~:text=CONSE LHO%20PLENO,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%0N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada\).&text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%201%2F2020](http://portal.mec.gov.br/docman/outubro2020pdf/164841rcp00120/file#:~:text=CONSE LHO%20PLENO,RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%0N%C2%BA%201%2C%20DE%2027%20DE%20OUTUBRO%20DE,(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada).&text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%201%2F2020). Acesso em 05 fev.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa- Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadores**. – Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. Ministérios da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Secretariade Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministérios da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008. **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 1, de 1 de fevereiro de 2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância** (CEFFA). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 mar. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB, nº 2 de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

BUENO, B. O. **O Método Biográfico e os Estudos com Histórias de Vida de Professores**: a questão da subjetividade. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete (org.). **Projeto popular e escolas do campo**. 2. ed. Brasília, DF: UnB, 2001. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, v. 3).

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. A função social das escolas do campo. 21 maio 2020. 1 vídeo (1h27min). Publicado pelo Canal TV FONEC. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oOr53f4LvIU&t=4004s>. Acesso em: 22 jan. 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os Caminhos Perversos da Educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá. EDUFMT. 2005.

CARVALHO, **A formação de Professores em Tempos de Incertezas**. Encontro de Pedagogia. 2007. Cáceres: UNEMAT, 2007 (palestra).

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 22; 89-100, 2003.

CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS. A gênese do decreto nº 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

COLARES, Maria L. I. S; et al. **O professor-pesquisador-reflexivo**: debate a cerca de sua formação prática. Olhar de professor, Ponta Grossa, 14 (1): 151-165, 2011.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Vanzenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Novo ensino médio: quem conhece aprova! "Aprova? **RIAAE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun., 2018. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v13.n2.2018.11469

COSTA, N. M. L. da. Formação continuada de professores: uma experiência de trabalho colaborativo com matemática e tecnologia. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática**. São Paulo, Autêntica, 2006.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myrian. **A formação continuada de professores de ciência**: percepções a partir de uma experiência. XXII Reunião Anual da ANPEDI, 2000.

CURY, Carlos. A. J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DE ANDRADE, L. A.; GONZAGA, A. M. A metodologia Aprender Investigando (A/I) como aplicabilidade da pedagogia de projetos na formação inicial de professores. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 3, 06, 2017.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1994.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípios científicos e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de Professores - Pesquisas, Representações e Poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

DINIZ-PEREIRA, **A Pesquisa na Formação e no Trabalho Docente**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n 11, p. 139 – 154, mar. 2002.

ESTEBAN, M Paz Sandin. **Pesquisa Qualitativa em Educação** – fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. 1ª ed. Porto Alegre, AMGH Ltda, 2015.

ENGELS, Friedrich. **Anti-Dühring**. 1 ed. São Paulo, Boitempo, 2015.

FAZENDA, I. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 11-20.

FERREIRA, Fabíola da Silva; SANTOS, Fabiano Antônio. Reflexões sobre a pedagogia das competências. In: **Congresso de Educação do CPAN: Base Nacional Comum Curricular: impactos da formação de professores**, 3. 2018. Corumbá/MTS. Disponível em: https://cecpn.ufms.br/files/2019/08/C_12.pdf
Acesso em: 02 out. 2020.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. 1ª ed. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

FONEC. Documento resultante do **III Seminário Nacional. Fórum Nacional de Educação Do Campo**. Brasília - DF, agosto de 2015.

FONEC. **Seminário Nacional**. 2012, Brasília. Notas para análise do momento atual da educação do campo. Brasília, 2012.

FONEC. **Minuta de Criação do FNEDC**. Brasília, agosto de 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. (Coleção leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000.

FREIRE, Wendel (Org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro; Wak Editora, 2008.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 80, p. 137-168, Campinas, set. 2002.

FREITAS, H. C. L. de. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 17-44. 1999.

FREITAS. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, dez., vol.24, no.85, p.1095-1124. 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: Educação e crise do trabalho perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Escola“sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: CAMPELLO, Ana Margarida e RAMOS, Marise (orgs.). **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p.67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Coleção Estudos Culturais em Educação**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima Rotta. A Pesquisa Qualitativa: Transformando o Estagiário em Educador Popular no Campo. **V Jornada de Investigacion en Educacion**, 2007, Córdoba. Educacion y Perspectivas: contribuciones Teóricas y Metodológicas en Debate., 2007. v. 1. p. 59-60.

GARCIA, M. C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Cidade do Porto: Porto Editora, 2009.

GARRIDO, Selma. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2008.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

GATTI, B. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. – Brasília: UNESCO, 2019.

GENTILI, Pablo. Três Teses Sobre a Relação Trabalho e educação em Tempos Neoliberais. IN LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. p. 45-59. Campinas. Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA; GHEDIN (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: ed. Cortez, p.129-150. 2002.

GHEDIN, Evandro. Concepção de ensino-aprendizagem e a mediação do conhecimento. In: GHEDIN, E; GONZAGA, A. M; BORGES, H. da S. (orgs.). **Currículo: avaliação e gestão por projetos no Ensino Médio**. Manaus: ed. Travessia/Seduc, p.225-271. 2007.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIL, **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Formação do professor como uma esfera contrapública: apedagogia radical como uma forma de política cultural. In. MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. da. (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GONZAGA, A. M. A formação do professor pesquisador a partir da pedagogia de projetos: uma integração possível. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 9, p. 47- 62, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. jornalismo. Volume 2, 4ª edição. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henrique, Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HAGE, Salomão. **Movimento Paraense por uma Educação do Campo e seus impactos na Escola Pública**. Relatório de pesquisa referente ao período 01/03/2012 a 28/02/2015, projeto com apoio do CNPq, aprovado na chamada Produtividade em Pesquisa – PQ – 201. Belém, 2014.

HAGE, Salomão M. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 129, 2015.

HAGE, et al. **Relatório de Pesquisa**: Cartografia sócio-territorial da educação no Baixo Tocantins e suas implicações para as políticas educacionais do Estado do Pará. Fundação Carlos Chagas/APACC/UFPA, 2014.

HAGE, Salomão M. Por entre águas, campo e floresta a contribuição do Pronera para a democratização da educação superior nos assentamentos rurais da Amazônia Paraense. In: **36ª Reunião Nacional da ANPED**. Anais. Goiânia, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. IN FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, A. Z. . **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8ª ed. - São Paulo: Atlas 2017.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. et. al. **O Professor e a Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2006, 112p.

LÜDKE, Menga. **Combinado pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores**. Ande. Ano 12, nº 19, 1993, pp. 31-37.

LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº74, abril/2001.

LÜDKE, M. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. ANDRÊ, Marli. (org.), 12ª ed, Campinas/SP: Papirus, 27-54, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2ª ed. Salvador: Malabares: 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo, Heccus, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARGUTTI, E. C.; MARIANO, A.; FURLANETTI, M. P. F. R. A importância da educação no campo. 2010. **I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos**. João Pessoa/PB, 2010.

MARIANI, Fábio; CARVALHO, Ademar de Lima. A Formação de Professores na Perspectiva da Educação Emancipadora de Paulo Freire. **IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE III encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia** 26 a 29 outubro 2019. PUCPR.

MARINHO, Elizângela; RAMOS, Lecita; GONZAGA, Amarildo. Os projetos de aprendizagem como prática pedagógica.. In: GHEDIN, E; GONZAGA, A. M; BORGES, H. da S. (orgs.). **Currículo: avaliação e gestão por projetos no Ensino Médio**. Manaus: ed. Travessia/Seduc, p.225-271. 2007.

MARX, K; ENGELS, F. Burgueses e Proletários. In: **Manifesto do Partido Comunista**. Disponível em: <http://www.paginavermelha.org/documentos/manifesto/cap-> Acesso em 19 de mai. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete pedagogia tecnicista. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/pedagogia-tecnicista> Acesso em: 01 jul 2021.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 1 ed. Petrópolis: Vozes, 2016 - Série manuais acadêmicos.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Monica Castagna; HAGE, Salomão M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 51, p. 121-146, 2015.

MOLINA, Monica Castagna SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli [et al] (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORAES, M. C. M. **Incertezas nas práticas de Formação e no Conhecimento docente**. Mimeo. 2005.

MONTEIRO, A. M. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril /2001, p. 121- 142.

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA, O. P. B. **Uma Análise das Interações Dialógicas em Aulas de Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino.htm>. Acesso em: 16 out. 2019.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional** (1822-1889).

NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 16 out. 2020.

NÓVOA, Antônio; HUBERMAN, M; GOODSON, I. F; HOLLY, M. L; MOITA, M. C; GONÇALVES, J. A. M; FONTOURA, M. M; PERETZ, M. B. **Vidas de professores**. Editora: Porto, 1989.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os Professores e a sua Formação**. 3ª ed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1997.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. In: **Sociedade e Educação**, ano XXII, nº 74, Abril de 2001, p. 27-42.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 3ed. Campinas: Pontes, 2001.

PAIVA, A. R. Apresentação. In: MATTOS, P. **A sociologia política do reconhecimento**: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser. São Paulo: Anna Blume, 2006. p. 1-5.

PÊCHEUX, Michel. (1997). **Discurso: estrutura ou acontecimento**. 2ed. Campinas: Pontes, 1997.

PERRENOUD, P., Thurler, M., Macedo, L., Machado, N., & Allessandrini, C. (2002). **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida A educação da classe trabalhadora: DE MARX A SAVIANI **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

PRODONOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REIS, Cristina, **A relação dos jovens com o mundo do trabalho e a escola**. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br>. Acessado em: 23/08/2019.

SAPELLI, Marlene L. S., GATTI, Selma, NAPOLI, Ana Paula- (org). Pedagogia do campo: a serviço de quem? **Política e gestão da educação**: questões em debate. Londrina:UEL, 2009. P. 143-168.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SAVIANI. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, janeiro-abril. Vol.12, número 034. Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, p.152-165, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez 2010.

SAVIANI, Dermeval. A História da educação e sua importância para a formação de professores. In: **Conferência de abertura do I Seminário de História da Educação Brasileira e Catarinense**: UFFS, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. São Paulo: Autores Associados. 2005.

SAVIANI. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Petrópolis. In: FERRETI, Celso João (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994.

SAVIANI. Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas, S. P.: Autores Associados. 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 15. d. Campinas: Autores Associados, 2004.

SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: educação do campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005.

SILVA, M.J.A.; BRANDIM, M.R.L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. Diversa: Ano I - nº 1: 51-66: jan./jun. 2008. SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

SILVA, Allany **Calaça** da Universidade Federal de Pernambuco – CAA 2009. <http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Silva-e-Lage.pdf>. Acessado em 10 de mai.2020.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Almedina, 2005.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

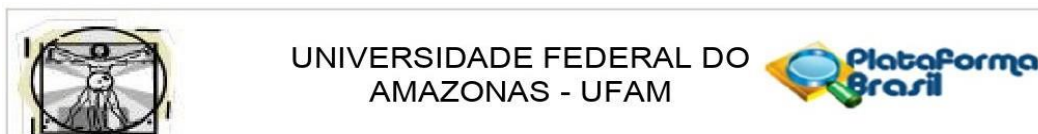
VASCONCELOS, M. E. O. & da Costa ALBARADO, E. (2020). Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico**, 20(223), 13-23.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10913>. Acesso em: 7 out. 2020.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J.E. A pesquisa dos Educadores e a Formação Docente Voltada para a Transformação Social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

II CNEC. Por uma Política Pública de Educação do Campo. Texto Base – da **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo**. Luziânia – GO. 2004.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO EM MANACAPURU-AM

Pesquisador: Dariany Andrade de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 39233320.3.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.460.328

Apresentação do Projeto:

Ao longo do desenvolvimento do ensino, pode-se observar uma mudança de comportamento e conscientização, uma visão diferenciada em relação à educação escolar e à pesquisa. “Iniciação científica”, “ciência”, “tecnologia” e “sociedade” são expressões hoje comuns no meio educacional. Isso demonstra a grande importância das mesmas nas transformações da vida diária e acadêmica de alunos através dos primeiros contatos com a pesquisa, em busca do domínio sobre o conhecimento científico. Assim, destaca-se aqui a pesquisa como ferramenta chave desse profissional que sabe e entende não ser um “pesquisador profissional”, mas, ainda assim, a percebe como emergência no processo de promoção do ensino com pesquisa na realidade estudantes/sujeitos participativos, na instigação pela necessidade do conhecer e o reconhecimento do valor da autonomia crítica. Sendo assim, a partir desta realidade, tomaremos como objeto de pesquisa o Programa Ciência na Escola (PCE), que surge como uma ferramenta de atuação voltada para a alfabetização científica e tecnológica, destinada aos estudantes e professores da educação básica do Amazonas, mais ainda, a presente pesquisa analisará o desenvolvimentos desses projetos nos espaços escolares do ensino médio campesino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.460.328

• Analisar a relação da formação de professores/as que atuam no Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo a Pesquisa na Amazônia (FAPEAM) com a condução da prática cotidiana da escola do campo do ensino médio em sala de aula.

Objetivo Secundário:

• Estudar sobre as categorias: formação de professores na contemporaneidade; ensino médio; educação do campo; • Examinar como o PCE e a relação do professor, enquanto pesquisador, no Ensino Médio da escola do campo produzem conhecimentos; • Investigar escola de Ensino Médio do campo que tem projetos aprovados e de que forma a perspectiva da iniciação/alfabetização científica ocorre.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

É importante destacar que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos. Dessa forma, informamos que a presente pesquisa pode vir a ocorrer riscos, pois, ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio ou vídeo, cansaço ou aborrecimento ao participar das entrevistas. Deixamos claro que, devido ao momento atípico causado pela pandemia pelo qual estamos passando, são necessárias adequações para o enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19), levando em consideração as diretrizes dispostas na Portaria nº295/ANVISA, de 18 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas, de 5 de julho de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto, e ainda o Plano de Retomada às Atividades Presenciais, da mesma secretaria, que estabelecem medidas para o enfrentamento da emergência causada pelo vírus. Sendo assim, fica estabelecido durante o processo de pesquisa de campo e entrevistas a extinção do contato físico de cumprimento; o distanciamento de 1,5m; a utilização obrigatória de máscaras e álcool em gel 70%; o entrevistado utilizará sua própria caneta, caso precise utilizar; não serão compartilhados quaisquer que sejam objetos.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa se apresenta pela obtenção de conhecimentos sobre a formação do professor(a) com perfil de pesquisador e suas práticas em sala de aula na perspectiva do ensino com pesquisa, a exemplo do PCE, na realidade das escolas do campo e os desdobramentos dessa metodologia no cotidiano e na transformação social dos alunos de ensino médio do campo.

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.460.328

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

A pesquisa é de abordagem Qualitativa, segundo Minayo (2016), a análise qualitativa não é mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir dos fatos, símbolos e observações. Pois do ponto de vista dessa abordagem a relação entre o mundo real e o sujeito é dinâmico e flexível, a visão da realidade é o todo e indissociável do sujeito. A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2015, p. 127). Em si tratando da natureza da pesquisa, será utilizada a Exploratória, buscando interação com o objeto pesquisado a fim de entender as contradições e realidades do mesmo através da constituição de processo de levantamento documental e bibliográfico, assim como, o meio de investigação de estudo de campo, em que será constituído um trabalho de observação, registro, análise e interpretação, mas sem a interferência do pesquisador. Segundo Gil (2016, p.27), "as pesquisas Exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias". Como métodos de procedimento para obtenção e coleta dos dados serão utilizados as técnicas de observação e, seguindo um roteiro inicial, entrevistas individuais, semiestruturadas, bem como narrativas com o objetivo de interpretar dinamicamente a realidade através da observação, estudando os fatores sociais não de forma isolada, mas relevando suas influências políticas, econômicas, culturais de cada participante. Segundo Bauer e Gaskell (2017), as narrativas revelam as diversas perspectivas dos informantes sobre acontecimentos e sobre si mesmos. Os instrumentos de coleta serão anotações, gravações de voz e imagens para as devidas transcrições. Tendo como sujeitos da pesquisa um gestor e quatro professores de ensino médio da Escola Estadual Mário Silva D'Almeida que executam projetos de iniciação científica através do Programa Ciência na Escola – PCE, localizada na comunidade Colônia de Bela Vista, no município de Manacapuru.

Metodologia Proposta:

Voltando-nos à pesquisa, inicia-se sempre por um questionamento, uma indagação, um problema que instiga a busca por respostas e, por consequência, transforma e reconstrói o pensamento e o conhecimento. De acordo com Minayo (2016), é a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática constante de busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Para as respostas que se buscam, nesta pesquisa será utilizado o Método Materialismo Histórico Dialético, pois se trata do modo de compreender a

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

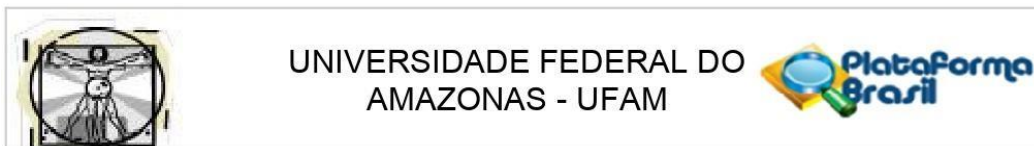
UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.460.328

realidade como, essencialmente, contraditória e em permanente transformação podendo o ser humano, sujeito da história, mudar e explicar a realidade através da prática social. Observando o passado, sua transformação, causas e consequências, que, a partir dos fenômenos sociais, a sociedade, em sua materialidade, se transforma, se desenvolve. Seguindo o pensamento de Triviños (2009), O Materialismo Histórico Dialético tenta buscar esclarecimentos coerentes, coesas e lógicas para os fenômenos, sejam da natureza, da sociedade e do pensamento, embasadas numa interpretação dialética da realidade sob as leis sociológicas que distinguem a vivência em conjunto, em sociedade, de evolução histórica e prática social do ser humano, no desenvolvimento da humanidade. A dialética se reduz à ciência das leis gerais do movimento, ambos do mundo exterior como do pensamento humano – dois conjuntos de leis que são idênticas em substância, mas diferem nas suas expressões até o ponto que a mente humana pode aplicá-las conscientemente, enquanto que na natureza e para a maior parte da história humana, estas leis se afirmam inconscientemente, na forma de necessidade externa, no meio de uma infinita série de acidentes aparentes. (ENGELS, 2015). Dessa forma, as relações que permeiam o problema carregam consigo a historicidade do fenômeno, seu contexto de transformação e evolução, bem como pequenos traços do mesmo em contextos mais amplos e diversos, assim, atrelada às diversas possibilidades de representações, possíveis contradições se estabelecem sobre e entre o fenômeno. Ou seja, percebe-se um fluxo dinâmico construído a partir das relações sociais e seus inúmeros aspectos que se fundem, sempre, pela intervenção do ser humano. O termo materialismo trata sobre o respeito à concretude da existência humana, o termo histórico trata da compreensão dos condicionantes atemporais refletidos na existência humana, e o implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético trata do desígnio do movimento da realidade, puramente contraditória, da existência humana e seu conteúdo histórico. Quando se refere ao materialismo-histórico-dialético, destaca-se uma análise da realidade muito mais complexa, que leva em consideração a história, mas não somente ela, também as relações materiais e sociais têm um lugar central em toda sua análise, sejam elas de cunho estrutural ou conjuntural (TRIVIÑOS, 2009, p. 49). Enquanto ser histórico e social, o

ser humano é responsável pela realização, interação e transformação das relações reais realidade social, principalmente no que diz respeito aos contextos econômicos, políticos e culturais. Neste sentido, as relações sociais estão no centro das questões que envolvem os fenômenos e os objetos, nesse movimento, a práxis humana, estabelecida por homens e mulheres, evidencia que a realidade social é marcada pela luta de classes, cuja se concretiza por meio dos modos de construção e reconstrução, produção e reprodução da vivência social do ser humano. A produção

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.460.328

das idéias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens, é a linguagem da vida real. São os homens que produzem as suas representações, as suas idéias, etc., mas os homens reais, atuantes e tais como foram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e do modo de relações.

Hipótese:

- O Programa Ciência na Escola – PCE, como política pública de iniciação científica, tem seu papel efetivado na perspectiva de práticas pedagógicas inovadoras, propiciando a aproximação de professores e alunos no ensino médio com o modo como a ciência é produzida e socializada. • O professor enquanto pesquisador torna-se agente de transformação, conduz o estudante pelo viés da pesquisa e, ao mesmo tempo, ajusta sua didática às novas realidades da sociedade. • O aluno de ensino médio do campo em contato com a iniciação científica modifica sua aprendizagem, amplia sua capacidade formativa, fortalece suas convicções e torna-se protagonista de seu conhecimento.

Critério de Inclusão:

a. Quanto ao critério de inclusão do gestor: ser gestor de escola do campo que já tenha tido projetos PCE aprovados e executados por, no mínimo, três anos; aceitar participar ativa e diretamente da pesquisa. Acreditamos ser relevante ouvir os relatos e experiências da gestão de escolas que buscam incentivar professores e estudantes com projetos de iniciação científica. b. Quanto ao critério de inclusão dos(as) professores(as): ser professor do campo; ter projeto aprovado no PCE em 2020 e, se possível, em outros anos; trabalhar na escola estadual Mário Silva D'Almeida; aceitar participar ativa e diretamente da pesquisa. Nessa relação, queremos compreender a formação e percepções desses professores acerca do ensino com pesquisa.

Critério de Exclusão:

a. Quanto ao critério de exclusão do gestor: Ser desligado da escola nesse período; desistir de participar da pesquisa ou entrar de licença médica ou afastamento para interesses particulares durante a pesquisa. b. Quanto ao critério de exclusão dos professores: Não trabalhar com projetos PCE ou não ter projeto aprovado neste ano de 2020; ser desligado da escola nesse período; desistir de participar da pesquisa ou entrar de licença médica ou afastamento para interesses particulares durante a pesquisa.

Metodologia de Análise de Dados:

Para análise e interpretação dos dados, utilizaremos a análise do discurso, pois o discurso é uma

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

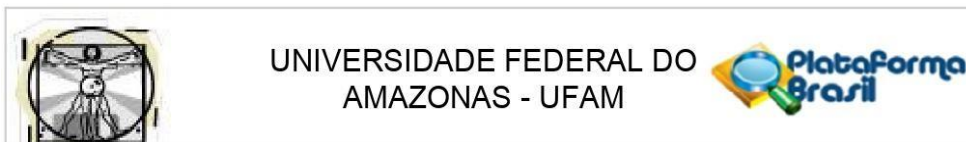
UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.460.328

representação culturalmente construída pela realidade, logo, de acordo com Orlandi (2001), o que interessa para a análise do discurso é, justamente, essa relação da ideologia com as condições sociais da produção do discurso e da história "o discurso deve ser analisado a partir da rede de memória e do trajeto social em que tem origem" (PÊCHEUX, 1999, p....). Ou seja, ao interpretar dinamicamente a realidade através da observação, estudando os fatores sociais não de forma isolada, mas relevando suas influências políticas, econômicas, culturais de cada participante. Analisar a rede de memória e o trajeto social em que o discurso tem origem requer que o analista considere a possibilidade de (des)estruturação-reestruturação dessa rede e desse trajeto(...). É preciso, assim, considerar o interdiscurso para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia" (ORLANDI, 2001, p. 32). Nessa perspectiva, o processo de análise, das interpretações para o alcance dos resultados permearão as seguintes etapas: o considerar; o reconhecer; o valorizar, o relatar, o descrever e o detalhar, a fim de analisar as construções ideológicas e visões de mundo dos sujeitos a partir de seus pensamentos e suas ações sobre o objeto desta pesquisa. Sendo assim, o delineamento desta pesquisa, o estabelecimento de sistemas conceituais bem planejados, procedimentos embasados corretamente e resultados analisados objetivamente fazem com o problema assumam um significado científico.

Desfecho Primário:

Desta feita, considerando que, enquanto prática social, a educação científica é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas da atualidade, a proposta desta pesquisa é investigar o reflexo da formação de professor na perspectiva do professor pesquisador, a relevância de políticas públicas educacionais voltadas para inserção da iniciação científica no ensino médio através do PCE e sua materialização na realidade da educação do campo, tomando como sentido as demandas contemporâneas e a inserção social transformando, assim, o "fazer educacional".

Tamanho da Amostra no Brasil: 05

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um estudo de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM, intitulado "FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO EM MANACAPURU-AM", orientação da Profª Drª Heloísa da Silva Borges, mestranda Dariany Andrade de Souza. Pesquisa qualitativa de natureza exploratória tem como objetivo analisar a relação da formação de professores/as que atuam no Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo a Pesquisa na Amazônia (FAPEAM) com a condução da prática cotidiana da

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 4.460.328

escola do campo do ensino médio em sala de aula. Como métodos de procedimento para obtenção e coleta dos dados serão utilizadas as técnicas de observação e, seguindo um roteiro inicial, entrevistas individuais, semiestruturadas, bem como narrativas com o objetivo de interpretar dinamicamente a realidade através da observação, estudando os fatores sociais não de forma isolada, mas relevando suas influências políticas, econômicas, culturais de cada participante. Para análise e interpretação dos dados, utilizaremos a análise do discurso, pois o discurso é uma representação culturalmente construída pela realidade, logo, de acordo com Orlandi (2001).

Concernente à documentação obrigatória submetida à avaliação pelo CEP registra-se o que segue:

- a) FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA
- b) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO: APRESENTADO E ADEQUADO
- c) TCLE: APRESENTADO E ADEQUADO
- d) TERMO DE ANUÊNCIA: APRESENTADO E ADEQUADO
- e) RISCOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- f) BENEFÍCIOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- g) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- h) CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- i) INSTRUMENTOS DA PESQUISA: APRESENTADOS E ADEQUADOS
- j) CRONOGRAMA: APRESENTADO E ADEQUADO (coleta de dados iniciará em fevereiro e será concluída até abril de 2021). Deixamos claro que, devido ao momento atípico causado pela pandemia pelo qual estamos passando, são necessárias adequações para o enfrentamento do novo coronavírus (Covid-19), o que acarretou a suspensão das atividades presenciais de Pesquisa e Pós-Graduação até dezembro de 2020, passando a ser ofertadas de modo remoto, de acordo com a Resolução nº 015, de 04 de setembro de 2020, sendo esta pesquisa uma pesquisa de campo, momento este que se dará de mar. a abr. de 2021, em que, até segunda ordem, levaremos em consideração as diretrizes dispostas na Portaria nº295/ANVISA, de 18 de março de 2020; o Plano de Biossegurança da Universidade Federal do Amazonas, de 5 de julho de 2020; o Manual de Protocolos de Saúde da Secretaria de Educação e Desporto, e ainda o Plano de Retomada às Atividades Presenciais, da mesma secretaria, que estabelecem medidas para o enfrentamento da emergência causada pelo vírus. Sendo assim, fica estabelecido durante o processo de pesquisa de campo e entrevistas a extinção do contato físico de cumprimento; o distanciamento de 1,5m; a utilização obrigatória de máscaras e álcool em gel 70%; o entrevistado utilizará sua própria caneta, caso precise utilizar; não serão compartilhados quaisquer que sejam objetos.
- k) ORÇAMENTO: APRESENTADO E ADEQUADO (orçamento próprio no valor de R\$ 650,00).

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

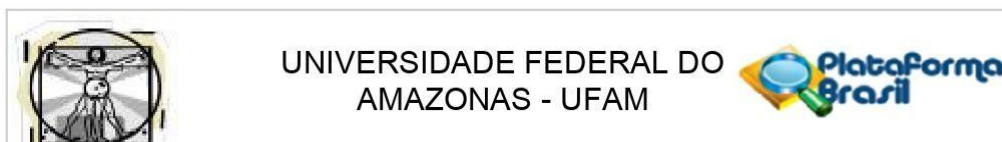
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.460.328

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados.

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19.

O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais. Pesquisas no âmbito da Universidade Federal do Amazonas devem atender ao estabelecido no Of. Circ. Nº009/PROESP/2020/2020/PROESP/UFAM e às orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente à pandemia da doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas".

É o parecer

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1638442.pdf	02/12/2020 19:24:54		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPROFESSOR.pdf	02/12/2020 19:21:52	Dariany Andrade de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEGESTOR.pdf	02/12/2020 19:21:18	Dariany Andrade de Souza	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

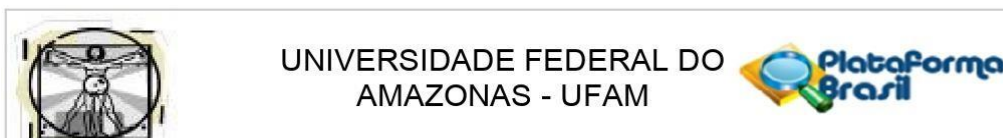
CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.460.328

Cronograma	CronogramaCEP.pdf	02/12/2020 19:20:29	Dariany Andrade de Souza	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTODARIANYANDRADE.pdf	14/10/2020 13:54:16	Dariany Andrade de Souza	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTAPROFESSORE S.pdf	08/10/2020 13:12:14	Dariany Andrade de Souza	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTAGESTOR.pdf	08/10/2020 13:10:58	Dariany Andrade de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	08/10/2020 13:08:58	Dariany Andrade de Souza	Aceito
Declaração de concordância	TermoAnuenciaEscolaAtual.pdf	08/10/2020 12:52:57	Dariany Andrade de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 14 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

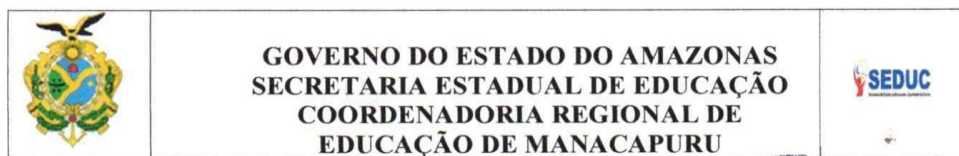
Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA – ESCOLA MÁRIO SILVA D’ALMEIDA



TERMO DE ANUÊNCIA



Declaro para os devidos fins que estou de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “**Formação de professores/as e iniciação científica nas escolas do ensino médio do campo em Manacapuru-AM**”, sob a coordenação e responsabilidade da Prof.^a Dra. **Heloísa da Silva Borges** da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, que será realizado pela discente do programa **Dariany Andrade de Souza**, a qual terá o apoio desta instituição, **Escola Estadual Mário Silva D’Almeida**.

Manacapuru, 04 de junho de 2020.


Mackson Garcez Moreno de Oliveira
Portaria GS 1151/2019
Gestor
Esc. Est. Mário Silva D’Almeida

MACKSON GARCEZ MORENO DE OLIVEIRA
Gestor da Escola Estadual Mário Silva D’Almeida

Rua Silva D’Almeida, S/N
Comunidade de Bela Vista
Manacapuru/AM
CEP: 69400-000
Fone: (092) 3382-1150
Email para contato: eemsdalmeida@seduc.am.gov.br

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O(A) GESTOR(A)



Poder executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de educação - FAGED
Programa de pós-graduação em educação - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) Gestor (a),

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar da pesquisa de mestrado, “**Formação de Professores (as) e Iniciação Científica em escola de Ensino Médio do Campo em Manacapuru-AM**”, cuja pesquisadora responsável é a mestranda Dariany Andrade de Souza, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 99294- 8245 e-mail: dariany.souza@seducam.pro.br, sob a orientação da professora Dra. Heloisa da Silva Borges, com endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - Setor Norte - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 98211-7752 e-mail: helo_borges@hotmail.com.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em: Analisar a relação da formação de professores/as que atuam no Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo a Pesquisa na Amazônia (FAPEAM), com a condução da prática cotidiana do ensino com pesquisa na escola do campo do ensino médio. A relevância desta pesquisa se apresenta pelo benefício da obtenção de conhecimentos sobre a formação do professor(a) com perfil de pesquisador e suas práticas em sala de aula na perspectiva do ensino com pesquisa, a exemplo do PCE, na realidade das escolas do campo e os desdobramentos dessa metodologia no cotidiano e na transformação social dos alunos de ensino médio do campo. Dessa forma, queremos ouvi-lo (a), por acreditarmos que você seja o apoiador essencial desse processo, e nossa pesquisa não teria efeito algum sem a contribuição de seus pensamentos, visões e relatos. Para tanto, pedimos seu consentimento para entrevistá-lo, e gravarmos áudios e vídeos desses momentos, que, após, serão transcritos e textualizados, tendo o devido cuidado de preservação e análise do conteúdo, pois o mesmo será utilizado na dissertação. É garantida a plena liberdade de recusar a participação ou retirar sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Dessa forma, informamos que a presente pesquisa pode vir a ocorrer risco, pois ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas.

No entanto, caso haja quaisquer prejuízos aos participantes é garantido o ressarcimento das despesas da pesquisa, quando necessário. Tendo em vista que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS de Nº 446 de 2012.

Sendo realizado quando necessário o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos a

relacionados a “transporte” e “alimentação”, e tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012. Sendo realizado esse ressarcimento em dinheiro, para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurando o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012.

Como instrumento de pesquisas, serão utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos participantes. Caso aceite participar da pesquisa as informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, enfatizamos que faremos uso de procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantido assim o sigilo da pesquisa. O (a) Senhor (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado.

Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305- 1181 Ramal 2004, e o e-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

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

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, tendo sido informado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participe desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do mesmo. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Declaro.

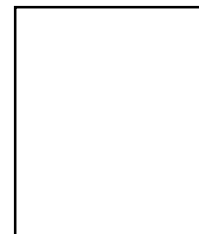
(Local) _____, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

(Pesquisador)



APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PROFESSORES(AS)



Poder executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de educação - FAGED
Programa de pós-graduação em educação - PPGE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado (a) professor (a),

Convidamos o (a) Senhor (a) a participar da pesquisa de mestrado, **“Formação de Professores (as) e Iniciação Científica em escola de Ensino Médio do Campo em Manacapuru-AM”**, cuja pesquisadora responsável é a mestranda Dariany Andrade de Souza, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - Setor Norte Pavilhão: Rio Uatumã, - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 99294- 8245 e-mail: dariany.souza@seducam.pro.br, sob a orientação da professora Dra. Heloisa da Silva Borges, com endereço institucional: Av. General Rodrigo Otávio, 300, Coroado, - Setor Norte - Campus da UFAM, CEP: 6900-810 telefone: (92) 98211-7752 e-mail: heloborges@hotmail.com.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em: Analisar a relação da formação de professores/as que atuam no Programa Ciência na Escola (PCE) da Fundação de Amparo a Pesquisa na Amazônia (FAPEAM), com a condução da prática cotidiana do ensino com pesquisa na escola do campo do ensino médio. A relevância desta pesquisa se apresenta pelo benefício da obtenção de conhecimentos sobre a formação do professor(a) com perfil de pesquisador e suas práticas em sala de aula na perspectiva do ensino com pesquisa, a exemplo do PCE, na realidade das escolas do campo e os desdobramentos dessa metodologia no cotidiano e na transformação social dos alunos de ensino médio do campo. Dessa forma, queremos ouvi-lo (a), por acreditarmos que você seja o agente principal desse processo, e nossa pesquisa não teria efeito algum sem a contribuição de seus pensamentos, visões e relatos. Para tanto, pedimos seu consentimento para entrevista-lo, e gravarmos áudios e vídeos desses momentos, que, após, serão transcritos e textualizados, tendo o devido cuidado de preservação e análise do conteúdo, pois o mesmo será utilizado na dissertação. É garantida a plena liberdade de recusar a participação ou retirar sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que ele (a) recebe neste serviço.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Dessa forma, informamos que a presente pesquisa pode vir a ocorrer risco, pois ressaltamos que não há pesquisas envolvendo seres humanos com risco zero, seja de ordem psicológica, físicas, material e imaterial, tais como: constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação de áudio, cansaço ou aborrecimento ao participar de entrevistas.

No entanto, caso haja quaisquer prejuízo aos participantes é garantido o ressarcimento das despesas da pesquisa, quando necessário. Tendo em vista que os itens ressarcidos não são apenas aqueles relacionados a “transporte” e “alimentação”, mas a tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS de Nº 446 de 2012.

Sendo realizado quando necessário o encaminhamento e acompanhamento do participante a consulta com médicos especialistas e psicólogos, além dos prejuízos a relacionados a “transporte” e “alimentação”, e tudo que for necessário no estudo conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012. Sendo realizado esse ressarcimento em dinheiro, para cobrir as despesas feitas por conta da pesquisa e dela decorrente, sendo também assegurando o direito a indenizações e cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa, conforme a resolução CNS nº. 446 de 2012.

Como instrumento de pesquisas, serão utilizados roteiros de entrevistas semiestruturadas aplicadas aos sujeitos participantes. Caso aceite participar da pesquisa as informações obtidas serão analisadas em conjunto com os demais participantes, enfatizamos que faremos uso de procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem, garantido assim o sigilo da pesquisa. O (a) Senhor (a), não receberá nenhuma remuneração por participar desta pesquisa, assim como não terá despesas. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado.

Para qualquer outra informação, o (a) Senhor (a) pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis, CEP: 69057-070 – Manaus – AM, Fone: (92) 3305- 1181 Ramal 2004, e o e-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

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

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, tendo sido informado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo da referida pesquisa, manifesto meu livre consentimento em participe desta pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação do mesmo. Este documento será emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Declaro.

(Local) _____, ____/____/____

Assinatura do Responsável Legal

Assinatura do Pesquisador Responsável

Rubricas _____ (Participante)

(Pesquisador)



APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA PARA PROFESSORES (AS) DO CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Professor(a)

Elaboramos este roteiro de entrevista a fim de estabelecermos um vínculo de construção de conhecimento acerca da formação de professores com projetos aprovados no PCE e que atuam na perspectiva da iniciação científica em escola de ensino médio do campo. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. Dessa forma, contamos com sua colaboração e agradecemos, desde já, sua participação tão valiosa.

Mestranda: Dariany Andrade de Souza

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa da Silva Borges.

I. Identificação / Perfil profissional

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____

II. Sobre a Formação

- 1) Gostaria que você comentasse sobre sua trajetória acadêmica e os passos que te trouxeram até aqui (ensino fundamental, médio, graduação, pública ou particular, em área urbana ou no campo).
- 2) Conte sobre seu processo de formação docente (graduação, pós-graduação, formação complementar).
- 3) Você já participou de algum tipo de formação voltada para educação do campo?
- 4) Se sim, pode descrever quais os saberes construídos que contribuíram para o sua didática em escola do campo?

III. Sobre a Docência

- 1) Qual a sua compreensão sobre de Educação do Campo?
- 2) Qual seu pensamento, como docente, sobre o que é ensinar?
- 3) O que você considera ser um bom professor?
- 4) Como é para você ser docente de uma escola de Ensino Médio do campo?
- 5) Você se considera um professor pesquisador? Se sim, com qual tendência contemporânea você se identifica? Tecnista ou Politécnica? Por quais motivos você faz essa relação?

IV. Sobre o PCE

- 1) Qual sua concepção sobre iniciação científica?
- 2) Você passou por algum tipo de formação voltada para implementação de projetos do PCE?
- 3) A partir dos anos de experiência em sala de aula e com o PCE, você identifica qual tendência formativa é utilizada pelo Estado? Se Liberal ou Crítica. Qual sua percepção sobre a representação delas na educação?
- 4) Qual sua percepção sobre a relevância de projetos de iniciação científica na realidade escolar de estudantes de Ensino Médio do campo?

Muito Obrigada!

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURA PARA O GESTOR DE ESCOLA DO CAMPO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) Gestor(a)

Elaboramos este roteiro de entrevista a fim de estabelecermos um vínculo de construção de conhecimento acerca da formação de professores com projetos aprovados no PCE e que atuam na perspectiva da iniciação científica em escola de ensino médio do campo. Trata-se de uma pesquisa em nível de mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas. Dessa forma, contamos com sua colaboração e agradecemos, desde já, sua participação tão valiosa.

Mestranda: Dariany Andrade de Souza

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Heloísa da Silva Borges.

I. Identificação / Perfil profissional

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____

II. Sobre a Formação

- 1) Gostaria que você comentasse sobre sua trajetória acadêmica e os passos que te trouxeram até aqui (ensino fundamental, médio, graduação, pública ou particular, em área urbana ou no campo).
- 2) Conte sobre seu processo de formação docente (graduação, pós-graduação, formação complementar).
- 3) Quanto tempo de experiência na docência?
- 4) O que você considera importante na formação do professor?
- 5) Você já participou de algum tipo de formação voltada para gestão ou educação do campo?

III. Sobre a Gestão

- 1) Comente sobre sua atuação na docência (níveis de ensino, público ou particular, área urbana ou do campo).
- 2) A escola possui um PPP que contemple as especificidades do território campestre? Qual sua opinião sobre isso?
- 3) A finalidade do PPP envolve a realidade campestre?
- 4) Quais os desafios em gerir uma escola de Ensino Médio do campo?

- 5) Como é para você ser gerir uma escola de Ensino Médio do campo?
- 6) Qual sua compreensão sobre Educação do Campo?

IV. Sobre o PCE

- 1) Qual sua concepção sobre iniciação científica?
- 2) A partir dos anos de experiência em sala de aula e com o PCE, você identifica qual tendência formativa é utilizada pelo Estado? Se Liberal ou Crítica. Qual sua percepção sobre a representação delas na educação?
- 3) Há quanto tempo a escola tem projetos aprovados no PCE?
- 4) Qual a sua percepção sobre a relevância de projetos desse tipo na realidade escolar de estudantes do Ensino Médio do campo?
- 5) Você percebe, a partir da experiência com o PCE, qual tendência formativa utilizada pelo Estado? Se Liberal ou Crítica?
- 6) Ao longo da trajetória do PCE na escola, a comunidade foi beneficiada de alguma forma?

Muito Obrigada!