



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELISÂNGELA CORRÊA RIOS

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS NO
PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE.**

**CAMPO GRANDE - MS
2020**

Elisângela Corrêa Rios

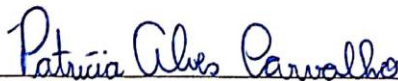
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS
RIBEIRINHAS NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como
requisito final para a obtenção do título de Mestre.

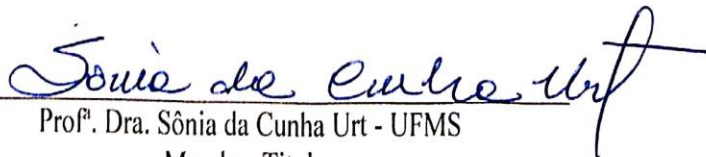
COMISSÃO EXAMINADORA



Profª. Dra. Célia Beatriz Piatti - UFMS
Orientadora



Profª. Dra. Patrícia Alves Carvalho - UEMS
Membro Titular



Profª. Dra. Sônia da Cunha Urt - UFMS
Membro Titular

Campo Grande - MS, 28 de fevereiro de 2020

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os professores e demais profissionais que, de forma heróica, abraçaram a causa da educação em locais isolados do Pantanal em Corumbá (MS).

AGRADECIMENTO

Agradeço aos mais importantes mestres da minha vida, minha mãe Maria José Corrêa e ao meu pai José Rios, não há palavra no mundo capaz de expressar o amor que sinto por vocês. Eu sou muito grata a Deus por ter escolhido vocês para me receberem na terra e me ensinarem tudo o que eu precisava aprender para seguir o meu caminho e cumprir a minha missão.

Agradeço as minhas queridas irmãs, Flávia Lis e Elaine Cristina, por fazerem parte da minha trajetória. Eu amo muito vocês.

Agradeço a minha orientadora professora Célia Piatti, com o mais profundo sentimento, por concluir mais essa etapa, obrigada pela ajuda e dedicação nessa trajetória, foram muitos obstáculos pelo caminho, mas a senhora não soltou da minha mão e esse trabalho só foi possível graças ao seu apoio.

Ao meu namorado Juan Corrêa, que sempre me apoiou e me acalmou em momentos de angústia e tristeza, com ele sempre posso contar, e aos meus sogros Juan Carlos e Sandra Corrêa, que mesmo distantes transmitem palavras de alegria e conforto.

A minha melhor amiga Elienne Fernandez, que está sempre presente em minha vida, mesmo que a distância insista em nos separar. Obrigada por tudo, eu amo você!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro concedido durante o mês de agosto de 2019 a fevereiro de 2020. Aos demais docentes do PPGEdU e à equipe administrativa.

A todos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em especial a professora Sônia Urt que me recebeu carinhosamente no grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação - GEPPE.

Aos colegas do mestrado que me ofereceram encontros especiais de discussões, reflexões e trocas nas disciplinas e na vida fora da academia Juciléia, Marllon e Nathália. A eles, o meu reconhecimento.

Em especial à Secretaria de Educação de Corumbá - MS, ao secretário Genilson Canavarro de Abreu, Secretário de Educação, a diretora que me recebeu, as coordenadoras e, principalmente, aos professores entrevistados, meu muito obrigada!

À banca por ter aceitado nosso convite e contribuído para a melhoria do trabalho durante a qualificação oferecendo novas possibilidades para a finalização do trabalho, meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente estudo está associado à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” e tem como objetivo compreender como o professor de Educação Física atua nas escolas ribeirinhas na região de Corumbá em Mato Grosso do Sul, precisamente, no Pantanal sul -mato-grossense. O aporte teórico-metodológico deste trabalho ancora-se na teoria histórico-cultural, representada por Vygotsky e seus interlocutores. Para a análise dos dados, realizou-se a análise documental do Projeto Político-Pedagógico das escolas selecionadas e uma entrevista semiestruturada com uma diretora, duas coordenadoras e três professores da área de Educação Física em três escolas ribeirinhas, vinculadas à Secretaria de Educação de Corumbá em Mato Grosso do Sul. A seleção das escolas foi por serem as que atualmente, tem em seu quadro, professores de Educação Física. Frente as análises tecidas, considera-se que a convivência na natureza, nas aulas de Educação Física, pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, pois as práticas pedagógicas podem ser consideradas em harmonia com o natural, uma vez que as escolas encontram-se nesse contexto de grande espaço natural, e conclui-se que os espaços naturais não são utilizados para as atividades da disciplina de Educação Física, pois não apresentam possibilidades de serem explorados em sua amplitude. A impossibilidade de uso dos espaços naturais não se configura em um problema, mas poderia ser sanado com a criação de espaços que pudessem suprir essa dificuldade oferecendo aos professores de Educação Física possibilidades de cumprir com os objetivos dessa área, introduzindo atividades as quais pudessem favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, dessas escolas, em todos os aspectos necessários ao seu desenvolvimento social, físico e intelectual.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas, Educação Física e Escolas Ribeirinhas.

ABSTRACT

This study is associated with the research line “Formative processes, educational practices, differences” and aims to understand how the Physical Education teacher works in riverside schools in the region of Corumbá in Mato Grosso do Sul, precisely, in the southern Pantanal – grossense. The theoretical-methodological contribution of this work is anchored in the historical-cultural theory, represented by Vygotsky and his interlocutors. For the analysis of the data, a documentary analysis of the Political-Pedagogical Project of the selected schools was carried out and a semi-structured interview with a principal, two coordinators and three teachers in the area of Physical Education in three riverside schools, linked to the Department of Education of Corumbá in Mato Grosso do Sul. The selection of schools was due to the fact that they currently have Physical Education teachers on their staff. In the light of the woven analyzes, it is considered that coexistence in nature, in Physical Education classes, can contribute to the development of students, as pedagogical practices can be considered in harmony with the natural, since schools are in this context of great natural space, and it is concluded that the natural spaces are not used for the activities of the discipline of Physical Education, because they do not have possibilities of being explored in its amplitude. The impossibility of using natural spaces is not a problem, but it could be remedied with the creation of spaces that could overcome this difficulty by offering Physical Education teachers possibilities to meet the objectives of this area, introducing activities that could favor the learning and development of students, from these schools, in all aspects necessary for their social, physical and intellectual development.

Keywords: Pedagogical Practices, Physical Education and Riverside Schools.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1- Mapa de Mato Grosso do Sul	24
IMAGEM 2 - Eixos estruturantes.....	85
FOTOGRAFIA 1- Vista das curvas do rio Paraguai.....	27
FOTOGRAFIA 2- Transporte escolar, conhecido como “barco escola”.....	31
FOTOGRAFIA 3 - Foto da vista do rio Paraguai.	31
FOTOGRAFIA 4 - Vista da lateral da Serra do Amolar.	33
FOTOGRAFIA 5 - Vista do rio Taquari	36
FOTOGRAFIA 6 - Entardecer de belas cores do rio Taquari.....	36
FOTOGRAFIA 7- Transportes fluvial, usado para acesso as comunidades ribeirinhas e fazendas da região	54
FOTOGRAFIA 8 - Acomodações para viagem.....	54
FOTOGRAFIA 9 - Vista do porto geral de Corumbá - MS.....	55
FOTOGRAFIA 10- Vista da Serra do Amolar.....	56
FOTOGRAFIA 11- Camalotes sobre o rio Paraguai.....	58

LISTA DE QUADROS/TABELAS

QUADRO1 - Trabalhos encontrados na BDTD	15
QUADRO 2 - Trabalhos encontrados na CAPES	17
TABELA 1 – Entrevistados nas escolas selecionadas.....	23
TABELA 2 – Alunos matriculados na escola A.....	29
TABELA 3 - Professores/ gestor entrevistados escola A.....	30
TABELA 4 – Alunos matriculados na escola B.....	32
TABELA 5 - Professores/ gestor entrevistados escola B.....	32
TABELA 6 – Professor e gestor entrevistados na escola C.....	34
TABELA 7 - Alunos matriculados na escola C.....	35

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 1 - Espaço escolar.....	83
DIAGRAMA 2 - Conhecimento do professor de Educação Física.....	86
DIAGRAMA 3 - Diretrizes escolares.....	96
DIAGRAMA 4 - Cotidiano do professor.....	111
DIAGRAMA 5 - Trabalho na escola.....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD –Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES –Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP –Comitê de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB –Câmara de Educação Básica

ECOIA – Ecologia e Ação

IBGE –Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MST –Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organizações não Governamentais

PNAIC –Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD -Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP –Projeto Político-Pedagógico

SECAD/MEC– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TCLE –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. MÉTODO E PROCEDIMENTO	20
1.1 Território de pesquisa	24
1.2 Caracterização das escolas ribeirinhas	29
1.3 Escola Municipal A	29
1.4 Escola Municipal B	32
1.5 Escola Municipal C	34
2. A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: ESCOLAS RIBEIRINHAS	38
2.1 Escola do Campo – Escola de direito dos povos camponeses	46
2.2 Comunidade ribeirinha	49
2.3 As escolas ribeirinhas: anotações de campo com impressões da pesquisadora.....	53
3. TEORIA HISTÓRICO CULTURAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS	60
3.1 Linguagem: comunicação e trabalho	63
3.1.2 O instrumento como função mediadora.....	66
3.2 Atividade como ação humanizadora.....	68
3.3 Abordagens que constituem o campo da Educação Física no contexto escolar no Brasil .	71
3.3.1 Abordagem Desenvolvimentista.....	76
3.3.2 Abordagem construtivista-interacionista.....	77
3.3.3 Abordagem crítico-superadora	78
3.3.4 Abordagem crítico emancipatória	79
3.3.5 Abordagem saúde renovada.....	81
4. O CONTEXTO RIBEIRINHO: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.	83
4.1 Organização escolar no contexto das escolas das águas	83
4.2 Concepções pedagógicas.	85
4.3 Práticas Pedagógicas	95
4.3.1 Conteúdos	98
4.3.2 Planejamento	102
4.4. Formação docente-processo contínuo	110

4.4.1 Salas multisseriadas – salas multianuais	115
4.4.2 Disciplinas Ministradas	118
4.4.3 Materiais pedagógicos	119
4.5. A Educação Física nas escolas das Águas.....	122
4.5.1 Dificuldades e desafios na ação docente	127
4.5.2 O projeto Político Pedagógico das “escolas águas”	129
4.5.3 As escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	143

INTRODUÇÃO

Conhecer, reconhecer, entender, analisar e contextualizar as práticas do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas, foi o desafio proposto nesse trabalho de pesquisa. Desafio esse, que me preencheu de satisfação e alegria, ainda mais por ser uma professora curiosa por compreender diferentes processos educativos na área em questão

É possível dizer que essa pesquisa foi uma busca pelas minhas origens; já que minha mãe Maria, passou alguns anos de sua infância em uma fazenda da região onde foi realizada essa pesquisa. Quando jovem, casou-se com meu Pai José, que também viveu a infância no campo e juntos trabalharam por longa data no Pantanal. No decorrer da pesquisa descobri que ainda pequena também morei um ano em uma fazenda no Pantanal. A pesquisa me proporcionou um autoconhecimento da minha história, foi como se o universo me proporcionasse um retorno às minhas origens familiares. Ao conhecer esse lugar, foi inevitável não me sentir desafiada a conhecer mais de perto a cultura, o modo de vida, as escolas e as práticas educativas que se desenvolvem nas escolas ribeirinhas.

Inicialmente no mestrado, o interesse de pesquisa foi pela prática pedagógica do professor de Educação Física, minha área de atuação, e ao iniciar as disciplinas ministradas no curso de pós-graduação em educação pela Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti, orientadora desse trabalho, e também por conhecer a tese dela, intitulada: “A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico-cultural”, despertou-me a curiosidade sobre as questões das escolas ribeirinhas, a prática dos professores, as dificuldades e desafios que vivem dia a dia. Assim, iniciou-se esta pesquisa na tentativa de encontrar respostas às indagações iniciais, com perspectivas de olhar sobre as escolas ribeirinhas conhecidas na região como “escolas das águas”.

Posto isso, a questão da pesquisa é compreender como o professor de Educação Física que atua nas escolas ribeirinhas na região de Corumbá em Mato Grosso do Sul, precisamente no Pantanal sul -mato-grossense, organiza a sua atividade pedagógica tendo em vista o espaço natural onde se localizam as escolas. Como objetivos, buscou-se I) conhecer e analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam nas escolas ribeirinhas localizadas na região em questão. II) identificar pressupostos teóricos-metodológicos no ensino da Educação Física em escolas ribeirinhas na região do Pantanal sul-mato-grossense, III) analisar os documentos que legitimam a área de Educação Física nas escolas ribeirinhas acima

mencionadas e IV) conhecer a prática pedagógica do professor nas aulas de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense.

Para essa investigação, compreende-se que ao iniciar uma pesquisa é importante reconhecer e conhecer o campo de estudo e, nesse sentido é entendido a necessidade e a importância de mapear as pesquisas que apontam outros estudos referentes à temática na perspectiva de compreender com mais precisão e totalidade o que já foi produzido na área em estudo.

Para tanto foram selecionadas duas plataformas de referência, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes), na perspectiva de buscar as produções que já foram publicadas sobre a temática em questão. A busca é importante, pois revela as produções sobre o tema, as lacunas e /ou excesso de trabalhos e o que a pesquisa em curso traz de discussão referente ao que se propõe em relação à área de Educação Física e a articulação com as escolas ribeirinhas.

A escolha por essas plataformas é pelo fato de que elas concentram o maior número de dissertações e teses defendidas no Brasil. Como critério instituiu um marco temporal (2005-2018) por considerar que as escolas ribeirinhas estão no grupo referente às escolas do campo e nesse período após três importantes adventos referentes à Educação do Campo – A primeira conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” que ocorreu em 1998 em Luziânia/GO e a segunda Conferência que ocorreu em 2004 também em Luziânia/GO “Por uma política pública de Educação do Campo” que contou com representantes de diferentes espaços.

Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação; das Universidades, Organizações não Governamentais e de Centros Familiares de Formação por Alternância; de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo; trabalhadores do campo, professores e estudantes de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas.

Também em 2002, houve a implantação da Resolução nº 01/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, considerada um avanço para as políticas públicas de valorização dos povos do campo, considerando a necessidade de escolas no campo com especificidades para essa população.

Considera-se, portanto, que esse recorte traz possibilidades de acompanhar os processos de discussões e debates importantes referentes às escolas ribeirinhas, maior interesse e possibilidade de alavancar a pesquisa sobre temáticas relacionadas e articuladas com a prática docente.

A análise foi delineada por meio de descritores selecionados de acordo com o interesse desse estudo “Educação Física, escolas ribeirinhas, escolas pantaneiras, professor, prática docente”. Durante a busca, os descritores foram combinados e posteriormente isolados, para que fosse encontrado o maior número de trabalhos possíveis.

A seleção dos descritores se efetiva por um inventário que representa os trabalhos que têm como base Educação Física, na perspectiva de encontrar discussões referentes à prática do professor de Educação Física em escolas ribeirinhas.

Ao iniciar a busca na BDTD selecionou-se os descritores “Prática docente e escolas ribeirinhas” foram encontrados um total de 130 trabalhos, sendo 28 teses e 108 dissertações. Com base neste levantamento elegeram-se as pesquisas que fazem aproximações com o objeto de estudo em análise. Essa aproximação foi evidenciada em apenas sete trabalhos, todos oriundos da área de Educação, mas nenhum sobre o profissional de Educação Física.

Quadro 1 Trabalhos encontrados na BDTD

Autor/Orientador	Título	Tipo	Instituição	Área	Ano
Victória, Cláudio Gomes da Cavalcante, Lucíola Inês Pessoa	Desafios do cotidiano na formação e práxis dos (as) educadores (as) de uma escola ribeirinha no Município do Careiro – AM.	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	Educação	2008
Silva, Oderlene Braulio da Ramos, Jucelem Guimarães Belchior	As representações sociais de trabalho e educação em comunidades ribeirinhas	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	Educação	2010

Vasconcelos, Maria Eliane de Oliveira Tavares Filho, Thomé Elizário	Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas.	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	Educação	2010
Lima, Maria Aldecy Rodrigues de Erika dos Reis Gusmão Andrade	Formação e vivências: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do Vale do Juruá Acre	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação	2012
Piatti, Beatriz Célia Urt, Cunha Sônia	A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórica – cultural.	Tese	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	2013
Kelly Patrícia Carneiro da Costa Anamaria Santana da Silva.	Crianças e adultos da Barra de São Lourenço (Corumbá-MS) e suas práticas educativas	Dissertação	Universidade federal de mato Grosso do Sul	Educação	2013
Liliana Andolpho Magalhães Guimarães. Bueno, Helen Paola Vieira	Fatores de risco psicossociais em professores de escolas pantaneiras: Relações com transtornos mentais comuns e estresse ocupacional	Tese	Universidade Católica Dom Bosco	Psicologia	2017

Fonte: autora, 2018.

Os sete trabalhos (teses e dissertações) selecionados versam sobre a prática e a formação dos professores por meio de programas de valorização dos professores em escolas ribeirinhas, as representações sociais do trabalho nessas comunidades, a evasão dos alunos como algo preocupante, questão que implica em levar as crianças e os jovens ao trabalho na “roça”, há também questões como as dificuldades de iluminação nas salas de aula, a travessia do rio e as adversidades climáticas, questões estruturais em geral.

Os trabalhos apontam pontos positivos como a participação da comunidade nas escolas, principalmente no que diz respeito aos saberes locais, inserindo palestras referentes às questões ambientais, poluição e saúde, formas de organização e desenvolvimento do trabalho comunitário são temáticas abordadas a partir da realidade observada pelos profissionais da educação que atuam na comunidade. Há também discussões sobre o trabalho do professor que

muitas vezes ultrapassam as atividades de ensino, atuando nas atividades de limpeza e da merenda da escola. Outra questão é o difícil acesso às escolas que faz com que muitos professores desistam por falta de adaptação no local, assim, como há professores que se dedicam por inteiro e permanecem nas escolas mesmo frente às adversidades impostas.

Na plataforma Capes foram encontrados 140 trabalhos, sendo 20 teses e 120 dissertações, dentre esses, quatro se aproximam das discussões de interesse nessa pesquisa. Os trabalhos apontam a necessidade de investigar, como a prática docente mediadora no processo de construção da identidade cultural dos estudantes ribeirinhos, bem como analisar os conteúdos vivenciados na comunidade ribeirinha influenciam na prática dos professores na escola possibilitando a participação da comunidade em parceria com a escola. Outra questão em pauta é a discussão e o enfrentamento das salas multisseriadas e as dificuldades enfrentadas, uma vez que a formação inicial e às vezes a formação continuada não oferecem essa discussão para condução desse trabalho.

Os pesquisadores tratam de questões como entendimento dos processos de formação e como os professores estão inseridos nessas escolas, a fim de verificar se a temática e realidade da educação escolar ribeirinha aparecem nos processos de formação e ajudam os docentes a entender e atuar nessas realidades.

Quadro - 2 Trabalhos encontrados na CAPES

Autor/Orientador	Título	Tipo	Instituição	Área	Ano
Vasconcelos, Maria Eliane de Oliveira Tavares Filho, Thomé Eliziário	Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	Educação	2010
Gerone Junior, Acyr Hage, Salomão Antonio Mufarrej	“ Ação pedagógica de professores ribeirinhos da Amazônia e sua relação com a concepção freireana de educação: um estudo do projeto escola açai em Igarapé – Miri/PA.	Dissertação	Universidade Federal do Pará	Educação	2012
Almeida, Edwana Nauarde HAGE, Salomão Antonio Mufarrej	“O corpo escalpelado: Possibilidades e desafios docentes no cotidiano de meninas ribeirinhas na Amazônia paraense.	Dissertação	Universidade Federal do Pará	Educação	2016

Almeida, Edielso Manoel Mendes de Baptista, Ana Maria Haddad	Ecologia de saberes: um estudo do diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da Ilha do Açaí.	Tese	Universidade Nove de Julho	Educação	2016
---	---	------	-------------------------------	----------	------

Fonte: Autora, 2018.

Frente às produções selecionadas, considera-se que esse levantamento revelou pontos importantes e relevantes para compreensão de quais temas e questões são abordados nos trabalhos que vão ao encontro da temática e objeto dessa pesquisa. A leitura e análise das produções mapeadas revelam ausência de trabalhos que articulem a *prática pedagógica e a atuação do professor de Educação Física* em escolas ribeirinhas.

Entende-se que os estudos que trazem temáticas referentes às escolas ribeirinhas são relevantes para fortalecê-la, evidenciando a luta por direitos e por seu reconhecimento como um espaço que não é inferior às demais escolas, principalmente as escolas urbanas, porém traz suas singularidades, que devem ser respeitadas.

Ressalta-se que no ano de 2008, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE), realizou a pesquisa intitulada: “A educação no processo de constituição dos sujeitos: o dito nas produções e o feito no cotidiano”, financiada pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e tecnologia de Mato Grosso do Sul (FUNDECT) sob a coordenação da professora Dra. Sônia da Cunha Urt, docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Esta pesquisa se propôs a investigar a constituição dos sujeitos que vivem na região pantaneira, evidenciando a educação expressa no fazer do homem que vive e/ou trabalha nessa região.

O trabalho, objetivou-se revelar a constituição dos sujeitos pantaneiros, destacando a forma como esse homem produz sua existência material e como se dá a apropriação da cultura pela educação formal e não - formal.

Como percurso metodológico, foi realizado um inventário das produções existentes sobre o Pantanal mato-grossense, em sua porção sul, tomando como eixo central a articulação de três categorias: Homem - Educação e Cultura. As produções selecionadas foram analisadas com ênfase nas temáticas e focos privilegiados sobre a constituição do homem que habita a região do Pantanal.

Como produto final, disponibilizou-se um banco de dados das produções inventariadas em suas diversas formas de expressão: produções científicas (periódicos relatórios de teses e

dissertações); expressões artísticas e culturais (obras de arte, poemas, poesias, músicas e literatura em geral); mídia: impressa, eletrônica (revistas, jornais e vídeos) e sistema de rede.

A pesquisa em questão foi organizada em eixos e contou com a colaboração de alunos de mestrado, doutorado, graduação, e de professores¹, participantes efetivos do Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação (GEPPE) deixando destacada a coordenação da professora Dra. Sonia da Cunha Urt como pesquisadora, idealizadora da pesquisa.

A importância desse trabalho tem reflexos em nosso estudo, aqui apresentado por considerar importante os resultados da pesquisa que nos indicam caminhos para interpretação do espaço onde localizam as escolas aqui em pauta.

As produções mapeadas nos impulsionam a maior compreensão do objeto de estudo e a possibilidade de desenvolver a pesquisa evidenciando a prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas selecionadas para essa investigação.

Posto isso, para o desenvolvimento da pesquisa proposta, este trabalho foi organizado em 4 (quatro) seções. Na seção I “A pesquisa e seu percurso metodológico”: apresenta-se a descrição das escolas selecionadas, dos participantes da pesquisa e a apresentação do território da pesquisa.

Na seção II “Na perspectiva de reconhecer o espaço das escolas ribeirinhas situa-se o ambiente onde se localizam as escolas como espaços do campo, onde residem ribeirinhos com diferentes funções de trabalho.

Na seção III, “Apresenta-se os pressupostos teóricos metodológicos da teoria histórico cultural linguagem, o instrumento como função mediadora, atividade como ação humanizadora e as abordagens que constituem o campo da Educação Física.

Na seção IV “Apresenta-se as análises realizadas a partir dos dados produzidos nas viagens e visitas às escolas ribeirinhas, entrevistas com professores e gestores que atuam nas escolas em pauta.

As considerações finais procuram evidenciar como as principais dimensões do problema da pesquisa se articulam, apontando questões fundamentais para refletir sobre a prática do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas.

1. MÉTODO E PROCEDIMENTO.

Ao iniciar uma pesquisa procura-se reconhecer o objeto de estudo em sua totalidade, assim como definir o procedimento para compreendê-lo e traçar uma relação entre método e problema. Vigotski (1995, p.47) em seus estudos aponta que “[...]o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (VYGOTSKI, 1995, p. 47). O autor afirma que a busca pelo método é uma tarefa de importância relevante em uma investigação.

Ao compreender tal relevância, essa pesquisa tem como aporte teórico metodológico a teoria histórico-cultural cuja base ancora-se no materialismo histórico dialético. Conforme os pressupostos desse método[...] “O método tem que ser adequado ao objeto que se estuda” (VIGOTSKI, 1995, p. 47). Nesse sentido, o método é ao mesmo tempo uma proposição e um produto, processo e resultado da investigação.

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação. (VIGOTSKI, 1995, p. 47).

Para Vygotski (1996) o método de investigação precisa ser coerente com a sua matriz teórica e nesse sentido busca-se analisar o objeto de pesquisa como processo e não apenas como produto, não isolando os fatos, mas os inserindo na realidade histórica com origem na historicidade. Aponta também que é preciso superar a ideia de simples descrição dos fenômenos, mas explicá-los em sua evolução e desenvolvimento. Alerta-nos que é preciso ir à raiz do problema, à gênese para compreendê-lo em sua totalidade, rompendo com conceitos fossilizados e cristalizados em relação ao fenômeno em investigação.

Cabe ressaltar que totalidade em se tratando do pensamento dialético

Não significa todos os fatos da realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. (KOSIK, 1976, p. 35-36).

A totalidade seria então

Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis de cuja reunião a realidade sai constituída - se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 1976, p. 35-36).

Ressalta-se que em seus estudos Vigotski apontou o sujeito como objeto por excelência da psicologia e, nesse sentido, busca compreendê-lo em sua historicidade, como homem concreto e histórico em dialética com o tempo e o espaço da cultura em que está inserido.

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento no seu desenvolvimento histórico. Essa é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abrange o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surja até que desapareça, isso implica dar visibilidade a sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento o corpo demonstra que existe. Assim, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui o seu fundamento. (VIGOTSKI, 1995, p. 6).

De acordo com Tuleski (2008)

Vigotski enfatizou a importância da análise histórica para o entendimento do comportamento humano, pois o homem só pode ser entendido, em suas características e atitudes, no interior das relações de produção que estabelece em sociedade. (TULESKI, 2008, p. 119).

Nesse sentido,

O mundo real não é, portanto, um mundo de objetos 'reais' fixados, que sob o seu aspecto fetichizado levam uma existência transcendente como uma variante naturalisticamente entendida das ideias platônicas; ao invés, é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social (KOSIK, 1976, p. 19).

Depreende-se que nessa perspectiva significa abandonar o determinismo biológico e reconhecer o homem como sujeito das transformações sociais. Nesse sentido, o homem é visto como ser em constante transformação.

Vygotski traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade. (ZANELA, ET AL, 2007, p.28).

Buscou-se, portanto, nesse estudo, compreender o homem² em sua totalidade, permeado pelas relações sociais, em movimento, na dialética que conduz o singular ao particular e ao universal.

Ao buscar um trabalho de natureza empírica nos pressupostos teórico-metodológico da teoria histórico-cultural em consonância ao materialismo histórico- dialético, entende-se e tem

² Homem nesse estudo refere-se ao ser humano.

clareza dos desafios impostos na investigação e necessidade de superar as aparências do fenômeno, com explicações que revelem o que o determina e o constitui sem se pautar apenas nas descrições.

Nessa perspectiva, a questão de pesquisa é compreender como o professor de Educação Física que atua nas escolas ribeirinhas na região de Corumbá em Mato Grosso do Sul organiza a sua atividade pedagógica tendo em vista o espaço natural onde se localizam as escolas.

Nesse estudo, para a compreensão do objeto, utilizamos como procedimento a análise documental, pois permite conhecer os documentos que integram as escolas e a sua organização. Foi alvo de análise o Projeto Político-Pedagógico de três escolas ribeirinhas selecionadas, que serão denominadas, nesse estudo, por “escola” seguidas de uma letra do alfabeto.

Para obter os resultados utilizou-se a entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física que atuam nas três escolas que foram selecionadas. Na região da pesquisa são onze escolas contabilizando os polos e as extensões, e somente em quatro escolas se encontra o professor de Educação Física.

Foram entrevistados três professores, pois o quarto professor estava em uma área, de difícil acesso, não sendo possível realizar a entrevista. Também foram entrevistadas duas coordenadoras que são responsáveis pelas orientações pedagógicas das escolas visitadas. Uma coordenadora é responsável por duas escolas, e a segunda coordenadora por uma escola. Entrevistou-se também a diretora responsável pela direção de todas as escolas ribeirinhas ligadas à Secretaria de Educação de Corumbá – MS.

Escolheu-se como critério para a seleção dos professores que fossem da área de Educação Física com formação na área, no seguimento da Educação Básica (Ensino Fundamental-Anos Iniciais) e atuar nas escolas ribeirinhas. Os coordenadores foram convidados para a entrevista, pois auxiliam na elaboração do planejamento semestral e anual desses professores e a diretora por acompanhar a organização geral das escolas.

No total foram seis entrevistados. Para apresentá-los e para a discussão de seus depoimentos foram denominados pela função “diretor, coordenadora e professor”, acompanhados de um número referente à sequência da entrevista.

Das onze escolas, foram selecionadas três, cujo critério foi a possibilidade de acesso, pois a maioria ficam distantes com acesso restrito à barcos e/ou avião de pequeno porte. A escola A está situada a 157 quilômetros do porto da cidade de Corumbá, a escola B, 224 quilômetros, a escola C, 210 quilômetros, as demais escolas também apresentam essas distâncias.

O acesso por transporte fluvial tem duração entre dois dias a dois dias e meio, em uma velocidade de 60 a 80 km/h, e tem parada em cada barranco³ onde se encontra um porto adaptado para carregamento ou descarregamento de alimentos e animais. Além das dificuldades de locomoção há também as de estadia e de alimentação, pois as escolas encontram-se isoladas, sem instalações que possam abrigar o pesquisador em condições de permanência a longo prazo.

O quadro abaixo apresenta o número de entrevistados nas escolas que atenderam aos critérios propostos.

Tabela 1– Entrevistados nas escolas selecionadas

Professor de Educação Física	Coordenadoras	Diretora
03	02	01

Fonte: Dados organizados pela autora, 2019.

Foi indicado a cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do protocolo de entrada no Comitê de Ética, uma vez que os profissionais foram entrevistados, pois um projeto de pesquisa relativo a seres humanos (direta ou indiretamente) em respeito aos termos da Resolução n. 466/12 deve ser submetido à apreciação de um CEP (Comitê de Ética em Pesquisa). O projeto foi aprovado pelo Comitê de ética com o protocolo n° 03909918.7.0000.0021.

1.1 Território⁴ da pesquisa

³Barranco significa: margem alta e íngreme do rio.

⁴ Vargas (2006) explica que se admite território a partir de uma dimensão cultural, abordando-o como espaço dotado de identidade.

Imagem 1 – Mapa do estado de Mato Grosso do Sul.



Fonte: Mapa adaptado pela autora, 2019.

Corumbá, com o nome de origem Tupi-Guarani Curupah – que significa “lugar distante” e, depois de ter outras denominações ao longo de sua história. Corumbá é conhecida como Cidade Branca, devido à cor clara de seu solo, rico em calcário. A ocupação da região teve início ainda no século XVI quando, com a expectativa de encontrar ouro, a área do atual município foi explorada pelos portugueses, que começaram a chegar em 1524 (IBGE, 2015).

Devido às boas condições de navegabilidade do rio Paraguai, a cidade de Corumbá, após a guerra do Paraguai, transformou-se no final do século XIX, no principal centro comercial da região e o terceiro maior Porto da América Latina, a partir da liberação da passagem de barcos do Brasil e do Paraguai (FERNANDES, 2010).

No Brasil a navegação é praticada em vários rios, porém com maior destaque nos rios: Amazonas, São Francisco e Paraguai. O transporte hidroviário que no passado foi um importante elo para a ocupação e controle do interior, também se destaca no rio São Francisco.

O transporte fluvial de cargas e passageiros perduraram até o final da década de 1970, depois se eliminou o transporte de passageiros e continuou com o de cargas que permanece operando de forma precária, inclusive com interrupção, particularmente nesta década devido à ocorrência de secas e assoreamento de trechos do rio, e pela falta de manutenção. (FILHO, 2008, p.71).

Dessa forma, Corumbá urbanizou-se “sob o impulso do movimento fluvial e mercantil, aumentando significativamente o número de casas comerciais e de estrangeiros atraídos pela florescente praça comercial mato-grossense” (CORREA, 1980, p. 85). O autor, ainda, relata que o porto corumbaense era visitado por embarcações de grande calado, nacional e estrangeiro. Tais embarcações traziam grandes carregamentos de mercadorias destinadas aos mercados locais, bem como de outras localidades do estado e, até mesmo, para Bolívia. De regresso, levavam os produtos de exportação: borracha, couros, charques, plantas medicinais, etc.

A Hidrovia Paraguai-Paraná é um dos mais extensos e importantes eixos continentais de integração política, social e econômica e servem a cinco países: Brasil, Bolívia, Paraguai, Argentina e Uruguai (AHIPAR, 2010).

Corumbá é uma das principais entradas para o Pantanal do Mato Grosso do Sul. A palavra Pantanal, por vezes, faz nascer na mente das pessoas a ideia de perfeição, de graça, de encanto, de algo quase indefinível. O Pantanal para muitos é bicho, mato, onça, peixes e rios. Um lugar que renasce a cada dia e que guarda, de forma primorosa, as mais belas e impressionantes histórias de conquistas, guerras, sonhos e esperança. É nesse cenário que, pessoas contam histórias e estórias e muitos “causos” (ZANATTA, 2011).

Uma das maiores extensões alagadas do planeta, o Pantanal, vive sob o desígnio das águas. Se na estação seca o horizonte ganha campos, bancos de areia, ilhas e canais, quando as chuvas chegam as áreas mais baixas rapidamente se inundam, metamorfoseando a região em um “grande mar” (ZANATTA, 2011).

O Pantanal Mato-Grossense, a despeito de constar como patrimônio nacional na Constituição Federal de 1988 tal bioma é rico em diversidade biológica e cultural, e a sua preservação é fundamental para garantir o equilíbrio do meio ambiente como um todo.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

O Pantanal é o bioma localizado no centro sul da América do Sul e abrange, além do Brasil, a Bolívia e o Paraguai, com a maior parte de sua área em terras brasileiras, equivalente a 140.000 km² de extensão. Os estados brasileiros ocupados pela maior planície alagada do mundo são o Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sendo os municípios de Corumbá, Poconé, Cáceres e Aquidauana, Miranda considerados os que mais contribuem em área para a formação do Pantanal, com destaque para a primeira cidade mencionada. O Pantanal sofre influência direta de três importantes biomas brasileiros: Amazônia, Cerrado e Mata Atlântica.

Além disso sofre influência do bioma Chaco (nome dado ao Pantanal localizado no norte do Paraguai e leste da Bolívia (ROSS; SANTOS, 1982). De acordo com Ross e Santos (1982) as planícies pantaneiras foram formadas no Período Quaternário, resultantes de processos erosivos promovidos por climas semiárido e úmido alternados, com rebaixamento contínuo das depressões e deposição de sedimentos, principalmente arenosos, procedentes das bordas das Bacias Sedimentares dos Parecis e do Paraná, nos terrenos mais rebaixados.

Leite (2006); Portela e Neto (2001) esclarecem que o período das cheias justifica a lenda sobre sua origem, que seria um imenso mar interior - o mar de Xaraiés - denominado assim, pelos primeiros exploradores que nele aportaram, a caminho das minas de prata da Bolívia e do Peru, na época das grandes cheias. Portela e Neto (2001) confirmam que, a denominação - Mar de Xaraiés - foi referenciada pelos primeiros colonizadores que ao chegar na época das cheias o enxergaram com uma imensidão de água, com aspectos de mar, o nome vem agregado aos indígenas que ali foram encontrados.

Os mesmos autores seguem afirmando que nem toda a região é atingida pelas enchentes. Existem áreas que ficam as salvas das inundações e geralmente são chamadas de cordilheiras (pequenas elevações do terreno), onde quase sempre se localizam as sedes das fazendas pantaneiras.

Esse complexo hidrográfico compreende incontáveis baías - lagos - das mais variadas superfícies, interligadas ou não pelos corixos e vazantes - pequenos rios perenes ou periódicos. Nas enchentes de rio ou de chuva ocorre uma extraordinária interligação entre rios, braços, baías. Na vazante, enriquecida pelos húmus, a região transforma-se na maior e mais rica concentração de alimentos naturais que irá sustentar toda sua flora e fauna. É o período que verdejam as mais extensas e vigorosas pastagens do mundo.

Na época de seca, quando a quantidade de água que chega é menor, o escoamento é lento em direção ao rio Paraguai. Formam-se então, lagoas e corixos isolados, que retêm grande quantidade de peixes e plantas aquáticas. Lentamente estes poços vão secando o que atrai aves e outros animais em busca de alimentos, promovendo o agrupamento de fauna. Acontece nesse mesmo período em algumas regiões a florescência de várias espécies de plantas, revelando um Pantanal colorido e exuberante.

Fotografia 1 - Vista das curvas do rio Paraguai.



Fonte: Acervo da autora (2018).

O ciclo das águas, no Pantanal, determina a vida de seres humanos, animais e plantas bem como a economia associada aos fatores ambientais, e também a principal atividade econômica da região. Devido a sua localização, contém depressões, formando imensos lamaçais que recebem as águas de regiões mais altas, estas chegam carregadas de substâncias nutritivas e propícias ao desenvolvimento da vegetação e também para a atividade da pesca, uma das características da região que gera a sustentabilidade de grande parte da população, principalmente, a ribeirinha.

Ainda segundo Leite (2006), ao contrário do que o nome sugere, o Pantanal não se assemelha a um pântano, muito menos um brejo, charco ou lamaçal de águas estagnadas. Essas definições encontradas na maioria dos dicionários não correspondem à realidade geográfica.

Nogueira (1990), também afirma que o Pantanal, não significa pântano, lodo, lamaçal, como se pode pensar à primeira vista. Pantanal é a denominação que se dá a um habitat úmido, ou melhor, a uma considerável superfície banhada pelo complexo hidrográfico formado por centenas de rios que nascem nos planaltos adjacentes, deságuam no rio Paraguai e lhe dão uma fisionomia especial.

Para Nogueira (1990) o Pantanal é um sistema ecológico que não se completa apenas com o conjunto de uma ave fauna e de uma flora variadíssima. Muito mais importante é o homem que nele vive em todas as suas condições de vida e de trabalho.

Alerta-nos que o Pantanal é um lugar, que além das belezas naturais, da riqueza da fauna e da flora, nos apresenta também sua gente, cujo modo de vida peculiar tem merecido atenção

especial como fator de propagação e consolidação da cultura no Brasil bem como nas fronteiras latino-americanas.

Não se pode ignorar que o homem é o sujeito de todas as ações capazes de interferirem direta ou indiretamente nos ecossistemas determinando a conservação ou a destruição do equilíbrio necessário à convivência racional entre os seres humanos e os elementos da natureza. (NOGUEIRA, 2002 p.30)

O Pantanal foi dividido em onze pantanais. Essa divisão considera as diferenças em termos de material de origem, tipo de solo, drenagem, altimetria e vegetação associados às bacias hidrográficas, possibilitando diagnosticar onze sub-bacias hidrográficas ou sub-regiões tais como: Pantanal de Cáceres, Pantanal de Poconé, Pantanal de Barão de Melgaço, Pantanal do Paiaguás e Pantanal de Nhecolândia, Pantanal do Abobral, Pantanal do Miranda e Pantanal de Aquidauana, Pantanal do Nabileque, Pantanal do Paiaguás); e a confluência com Pantanal de Porto Murtinho (SOUZA, 2006).

O clima da região é tropical, com inverno seco e chuvas no verão. As temperaturas máximas absolutas podem chegar a 40 °C nos meses de outubro a janeiro e as mínimas recordes, próximas a 0 °C, em junho e julho. Cerca de 80% do total anual das chuvas ocorre nos meses de outubro a março (EMBRAPA, 1997).

Ocorrem enchentes anuais na planície, que estão relacionadas à concentração das chuvas e às características do relevo que, devido à baixa declividade na planície dificulta a vazão das águas no período chuvoso, sendo o rio Paraguai o principal canal de drenagem da bacia. As cheias ocorrem de janeiro a março (no período chuvoso) nas regiões de Cuiabá e Cáceres (MT, limite norte), e entre abril e julho na região de Corumbá, MS (GALDINO, 2005).

Isso faz do Pantanal um ecossistema com características ciclos anuais de cheias e secas com variações na altura e no tempo de inundação ao longo do ano e entre anos. Os solos na porção central da planície pantaneira, no leque do rio Taquari, são de textura arenosa.

O Pantanal também é reconhecido como lugar primordial à criação extensiva de gado bovino utilizando os recursos naturais da região, como as pastagens nativas para o gado e os recursos florestais para construção de cercas, currais e galpões. Que são responsáveis por importar carne ao exterior movimentando ainda mais a economia do gado de corte no país.

A flora do Pantanal é composta por espécies provenientes dos biomas circundantes. Já foram listadas para a região mais de 1.800 espécies de plantas Segundo Pott e Pott (1999), predominando gramíneas e leguminosas. E também como continuam abundantes no Pantanal, como a arara azul, a onça pintada, o tatu canastra, a aroeira (e a piúva ocorrendo com muitas populações no Pantanal (SALIS e MATTOS, 2010).

Segundo Leite (2006) os primeiros habitantes da grande planície inundável foram os índios. Vários povos viveram na região, Paiaguá, Guaicuru, Guató, Xanes, Guarani. Uma cultura herdada de vários povos, uma vez que nos séculos XVII e XVIII passaram pelo Pantanal inúmeras expedições à procura de ouro e diamantes e outras pedras preciosas.

Muitas dessas expedições chegavam por terra, chamadas de bandeiras e outras seguiam o curso dos rios chamadas de monções. Nessas incursões, homens de origem europeia e índios dividiam o espaço e se identificavam com quem já estava nesse espaço. Firmaram e fundaram casas nesse território, criando novas cidades, agregando-se ao lugar e identificando-se com o povo pantaneiro.

1.2 Caracterização das escolas ribeirinhas

As escolas ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense estão organizadas entre escolas polo⁵ e extensão⁶. Consideradas escolas das águas, pois se encontram na parte mais baixa de Corumbá em Mato Grosso do Sul. Há uma divisão entre as escolas da região, as escolas das águas, que ficam próximas ao rio e as escolas da terra que se localizam em terra firme, distantes do rio.

1.3 Escola Municipal A

Para o reconhecimento da escola selecionada organizou-se um quadro de apresentação. Nesta escola, são haviam um total de 35 alunos matriculados, distribuídos em segmentos da Educação Infantil ao 8º ano em salas multisseriadas/multianuais⁷. A organização em salas como essas é comum em escolas que estão afastadas sendo a oportunidade de as crianças e jovens participarem da educação formal.

Considera-se precária essa organização multisseriada, mas também se entende que as escolas ribeirinhas, afastadas, em isolamento, oferecem às crianças da região a possibilidade de escolarização na etapa da educação básica, portanto essas salas tornam-se necessárias.

Tabela 2 – Alunos matriculados na escola A

Sala	Série/ano	Número de alunos
Sala 1	Pré-I, Pré II, 1ºano, 2ºano, 3ºano,4ºano.	26 alunos

⁵Escola Polo é a escola principal que abriga as demais escolas da região consideradas extensões.

⁶ Extensões são prolongamentos da escola Polo.

⁷ Salas multisseriadas e/ou multianuais são salas que abrigam mais de uma série/ano no mesmo espaço com um professor atuando.

Sala 2	5º ano, 6º ano, 7º ano, 8º ano, 9º ano.	29 alunos
Total de Alunos Matriculadas		55

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2019.

Na escola A conforme a tabela seguir, entrevistou-se um professor da área de Educação Física e uma coordenadora atuante nas escolas ribeirinhas.

Tabela 3- Professores / gestor entrevistados escola A.

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação em Escolas Ribeirinhas	Tempo de atuação em escolas públicas.
Professor 1	Educação Física Licenciatura	8 meses	Somente nas escolas ribeirinhas
Coordenador 1	Licenciatura em Letras	10 anos	5 anos nas escolas ribeirinhas

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2019.

A escola (A) localiza-se em uma das mais tradicionais comunidades da região do Pantanal a 157 quilômetros do porto da cidade de Corumbá- MS. Em sua grande maioria os trabalhadores são pescadores, isqueiros⁸ e peões, que trabalham em fazendas, uma tradição também nessa região, profissões que passam de geração a geração. Criada em 2003, até então era responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e somente em 2004 foi passada a responsabilidade administrativa à Secretária de Educação de Corumbá-MS e em 2005 passou a ser mais uma extensão da primeira escola rural da cidade, e no ano de 2014 transformou-se em extensão da sua própria região, nome dado também a sua comunidade.

A escola atende educação infantil ao ensino fundamental- anos finais. A faixa etária dos alunos matriculados é de 04 a 19 anos, tendo seu regime de tempo integral. O transporte é cedido pela prefeitura conhecido como “Barco Escola”, que faz o transporte desses alunos, eles buscam os alunos em pontos alternativos, sempre perto de alguma casa de morador e trazem os alunos até à escola.

⁸ Isqueiros – Trabalhadores que coletam iscas.

Fotografia 2: Transporte escolar, conhecido como “barco escola”.



Fonte: Acervo da autora (2018).

A estrutura da escola era bem simples com salas de aula, cozinha, banheiro e alojamento para os professores (organizados em quarto feminino e masculino), além de um anexo que é utilizado como brinquedoteca. O espaço onde se encontrava essa escola era alugado para a prefeitura, pois era um hotel pesqueiro antes de se tornar a escola, espaço esse, que no momento, já tinha finalizado o contrato segundo a diretora, mas ainda estava funcionando como escola. Segundo a coordenação, existe um espaço adquirido pela prefeitura para a construção da escola.

Durante a visita realizada ambos os lugares estavam alagados devido à grande enchente que ocorreu em outubro e novembro de 2018. Em decorrência das enchentes nesses meses, os alunos estavam sem aula e sem aviso prévio de retorno às aulas. O retorno depende das condições climáticas favoráveis a estada das crianças e professores na escola.

Fotografia 3: Foto da vista do rio Paraguai.



Fonte: Acervo da autora (2018).

O grupo escolar⁹ que morava na escola era composto por três professores, uma cozinheira, um inspetor escolar, um piloto¹⁰, um monitor e um responsável para os serviços gerais. Todos ficavam na escola durante todo o bimestre, os professores somente retornam à cidade, para rever a família e participar das orientações pedagógicas que são realizadas a cada final de bimestre.

As escolas possuem um calendário diferenciado das escolas urbanas, pelo fato de apresentar períodos de seca e de cheia. Durante as aulas era possível contemplar a paisagem na margem do rio onde se encontrava a escola, também era possível ver os animais da fauna pantaneira.

1.4 Escola Municipal B

Conforme a tabela a seguir a escola B também apresenta em sua organização as salas multisseriadas não havia alunos matriculados na Educação Infantil, apenas no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais com um total de 23 alunos matriculados.

Tabela 4 – Alunos matriculados na escola B

Sala	Série/ano	Número de alunos
Sala 1	Pré-I, Pré II, 1ºano, 2ºano, 3ºano,4ºano	7 alunos
Sala 2	5º ano, 6ºano, 7ºano, 8ºano, 9ºano.	16 alunos
Total de Alunos Matriculadas		23 alunos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2018.

Na tabela a seguir apresenta-se o professor da área de Educação Física que atua na escola B. A coordenadora atende às duas escolas A e B.

Tabela 5 - Professores/ gestor entrevistados escola B.

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação em Escolas Ribeirinhas	Tempo de atuação em escolas públicas.
Professor 1	Educação Física Licenciatura	8 meses	Somente nas escolas ribeirinhas

⁹Denominação dos profissionais que moram nas escolas das águas conforme consta no Projeto Político Pedagógico.

¹⁰ Termo refere-se a uma pessoa que pilota barcos, nesse caso, o barco da escola.

Coordenador 1	Pedagogia	15 anos	10 anos de escola ribeirinhas
---------------	-----------	---------	-------------------------------

Fonte: Dados organizados pela autora, 2018.

A escola B estava distante cerca de 224 quilômetros do porto da cidade de Corumbá-MS, também em sua grande maioria os trabalhadores da região eram pescadores, isqueiros e peões de fazenda.

Fotografia 4: Vista da lateral da Serra do Amolar.



Fonte: Acervo da autora (2018)

A escola “B” encontrava-se em uma das regiões mais distantes entre as escolas ribeirinhas da região, no que se diz respeito a tempo de viagem, pela quantidade de paradas que precisam ser realizadas, para que algumas famílias consigam chegar ao seu destino e também para descarregar alimentos e animais. As paradas também aconteceram quando os ribeirinhos precisavam embarcar para ir para outra região do Pantanal. A escola foi criada em 2005 iniciou-se com apenas uma sala de aula, um único dormitório e um banheiro. Em 2014 passou a ser polo com mais duas extensões.

A escola em anos anteriores teve mais de 40 alunos regulares matriculados, ofertando o ensino fundamental do 1º a 9º ano de tempo integral e internato¹¹. A faixa etária é de 6 a 22 anos. Como é o caso de internato, os alunos residentes nas escolas ajudam também em serviços para a manutenção da ordem e limpeza do local, referindo -se ao dormitório e também a sala de aula e cozinha.

¹¹ Internato: organização para que os professores e alunos fiquem alojados na escola em tempo integral.

No período da entrevista, haviam 23 alunos matriculados, sendo moradores fixos apenas oito, e dois que voltam para casa nos finais de semana, os demais moram nas proximidades dos rios e também fazem o transporte diário pelo barco escola, cedido pela prefeitura para transportar esses alunos.

Em oito anos a escola ampliou suas instalações trazendo mais conforto para três salas de aulas, uma biblioteca, dois dormitórios para a divisão adequada por gênero, três banheiros e um pequeno espaço para convivência, também é possível encontrar quatro computadores, televisão, data show, DVD e acesso à internet.

Na região havia falta de energia constante, pois o gerador servia a toda a comunidade, o que interferia no tempo de uso de professores e alunos na escola, que não ultrapassa duas horas de uso, por isso, é utilizada somente para os professores e alunos assistirem ao noticiário e apenas uma novela no período noturno, momento de descanso e lazer. A escola estava em condições precárias de funcionamento, portanto já havia um espaço para construção da nova escola.

1.5 Escola Municipal C

A escola C seguia a mesma organização das demais escolas, havia salas multisseriadas. Não havia crianças de Educação Infantil matriculadas e são 23 alunos matriculados, sendo que não havia matrículas no 7º ano conforme a tabela a seguir.

Tabela 6– Alunos matriculados na escola C

Sala	Série/ano	Número de alunos
Sala 1	Pré-I, Pré II, 1ºano, 2ºano, 3ºano,4ºano	11 alunos
Sala 2	5º ano, 6ºano, 7ºano, 8ºano, 9ºano.	12 alunos
Total de Alunos Matriculadas		23 alunos

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2019.

Na tabela a seguir apresenta-se o professor da área de Educação Física que atua na escola. Segundo consta, o professor sempre atuou em escolas ribeirinhas. A coordenadora atende às duas escolas A e B.

Tabela 7– Professor e gestor entrevistados na escola C

Entrevistado	Formação	Tempo de atuação em Escolas Ribeirinhas	Tempo de atuação em escolas públicas.
Professor 1	Educação Física Licenciatura	8 meses	Somente nas escolas ribeirinhas
Coordenadora 1		É Coordenadora pedagógica tanto da escola A quanto da C.	

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora, 2019.

A escola C estava distante cerca de 210 quilômetros do porto da cidade de Corumbá-MS, também em grande maioria os trabalhadores da região são pescadores, isqueiros e peões e capataz de fazenda, uma tradição também nessa região, profissões que passam de geração a geração situação comum em todas as regiões ribeirinhas pantaneiras.

Essa escola é uma das mais antigas escolas ribeirinhas da região, iniciou suas atividades em 1948, mais somente em 1975 oficialmente como escola de primeiro grau, denominada uma escola municipal. Devido as grandes cheias durante anos, muitas mudanças ocorreram. Em 2014 tornou-se uma escola polo. Também tem regime de tempo integral diferente das demais escolas e o meio de transporte utilizado para conduzir os alunos era por trator com uma caçamba integrada, que os levava até pontos próximos às suas casas.

Esse espaço onde se localizava a escola raramente ocorre enchentes. Havia possibilidades de acesso via estrada vicinal e pelo fato de estar em uma região que está em processo de assoreamento do rio, o que acontece com muita frequência é quando há excesso de chuva provoca um grande lamaçal na estrada impedindo o transporte dos alunos. Alterando o cronograma das aulas também.

A escola possuía apenas dois espaços de sala de aula onde um se encontra na varanda da escola, o outro é um espaço grande onde se dividia duas salas, com um bebedouro e um banheiro no mesmo local, uma cozinha e dois dormitórios para os professores. A escola tinha energia quase que o dia todo, principalmente para o freezer onde se armazenavam alguns alimentos.

Fotografia 5– Vista do Rio Taquari



Fonte: Acervo da autora (2018).

Nesse estudo, foi possível observar o assoreamento do rio em toda a viagem para chegar às escolas e, principalmente, em frente à escola C. Algo bem notório também é a boa harmonia da comunidade com a escola, é uma comunidade onde se festeja muito nos finais de semana, não tendo uma data comemorativa específica, apenas se reúnem para dançar e apreciar um bom churrasco pantaneiro.

Os professores participam desses momentos de lazer. A escola recebe doação, e os próprios pais ajudam a manter a escola com alguns reparos e até mesmo a doação de hortaliças, laticínios para a alimentação dos alunos e professores. Essa escola não apresentava dificuldades com falta de energia e o telefone fixo, no geral a escola apresentava bom funcionamento.

Fotografía 6- O entardecer de belas cores do rio Taquari



Fonte: Acervo da autora (2018).

Nesse período, a escola estava em um território arrendado de um fazendeiro essa região é o mesmo caso da escola A, pois também existe um lugar adquirido pela prefeitura para ser construída uma nova escola, para que o poder municipal saia do arrendamento e tenha um espaço mais adequado, mas até o período desse estudo não havia previsão para iniciar a construção.

Ao caracterizar as escolas, há possibilidades de reconhecer que as comunidades atendidas são do campo, ribeirinhas, reconhecida pelo município de Corumbá – MS e pelos ribeirinhos como “escolas das águas”, denominação dada devido a sua localização, nas proximidades do rio. Portanto, essas escolas seguem documentação da escola do campo, mas não expressam as especificidades em sua documentação.

Não havia documentação legitimando as escolas ribeirinhas como “escolas das águas”. Esse nome foi dado pela prefeitura para que fizesse a diferenciação da escola do campo daquelas de terra firme. Nome que se incorporou desde de 1997 segundo registros encontrados na ECOA.

Ressalta-se que a movimentação social que ocorre no norte do Brasil é um reflexo da busca destes grupos por melhores condições de vida e alternativas produtivas que se aliem à realidade em que vivem: O Pantanal é uma incessante busca em aliar geração de renda com as pescas e isca e a conservação socioambiental. Fortalecidos como organizações em diferentes localidades, em processo de transformação social em outras, os ribeirinhos da cidade de Corumbá-MS, aumentam diariamente o papel de protagonistas e, juntamente com entidades parceiras, realizam e participam de iniciativas que ampliam conhecimentos, apresentam novos mercados para as cadeias produtivas locais e geram inclusão social e estrutura física para as comunidades, além de apoio com placas solares para as famílias.

Órgãos públicos, associações, ONGs, sindicatos e universidades, trabalham em projetos para superar os entraves na concretização de uma educação para o campo, diferenciada e pautada no conhecimento dos sujeitos.

As ONG’s estão presentes no Pantanal, como por exemplo, a - Ecoa¹² – Ecologia e Ação – que é uma organização não governamental que surgiu em 1989, em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, formada por um grupo de pesquisadores que atuam em diversos segmentos profissionais, tais como: biologia, comunicação, arquitetura, ciências sociais, engenharia e educação. O principal objetivo era, e ainda é, estabelecer um espaço para reflexão,

¹² Para saber mais acesse: <https://ecoa.org.br/ecoa-institucional/>

formulações, debates, além de desenvolver projetos e políticas públicas para a conservação ambiental e a sustentabilidade tanto no meio rural, quanto no meio urbano.

Também está presente o instituto ACAIA¹³, instituição que atua nas comunidades ribeirinhas do Pantanal, o que inclui as escolas, intervindo em atividades que aliam aprendizagens em oficinas que possibilitam a aprender atividades diversas e também na formação dos professores. O Acaia Pantanal disponibiliza gratuitamente aos alunos ribeirinhos uma completa estrutura de ensino enquanto a Secretaria de Educação garante a contratação dos professores, ajuda com alimentos e combustível de geradores.

A Ong Ecoa e o Instituto Acaia auxiliam com atendimento médico e psíquico à comunidade, mas também em projetos pedagógicos, em algumas escolas da região. Entende-se que é necessário questionar o que essas instituições não governamentais contribuem ao gerir a escola pública? Por que essa necessidade de parceria entre público e privado? Essas questões representam ainda mais a carência dessas escolas e o esvaziamento do poder público em relação a sua manutenção e melhoria, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos.

2.A EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: ESCOLAS RIBEIRINHAS

Na perspectiva de reconhecer o espaço das escolas ribeirinhas é importante situar esse lugar onde se localizam as escolas como espaços do campo, onde residem ribeirinhos com diferentes funções de trabalho. Ao situar a escola compreendemos esse lugar como ambiente necessário de ser compreendido em seu movimento e história.

O Decreto 7352/2010 em seu artigo 1º preconiza que a população do campo é composta por agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, *os ribeirinhos*, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, as caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O mesmo artigo aponta que a escola do campo é aquela que está situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Em vista do lugar onde está situada a escola do campo é preciso reconhecer esse espaço para compreender o modo de vida da população que vive no campo e, em especial, as escolas que estão situadas nesse espaço e, principalmente, a sua origem.

¹³ Acaia Pantanal deu início à atividade Relações com a Comunidade voltada ao fortalecimento de políticas públicas e apoio e incentivo a ações de saúde e cidadania no ambiente escolar.<http://acaia.org.br/pantanal/>

A educação *do e no* campo tem origem a partir da demanda de movimentos sociais, eles originam-se de ações coletivas que unem sujeitos sociais em torno da luta por objetivos comuns, que formam identidades coletivas integrando as múltiplas identidades individuais, construídas a partir de grupos que vivem no campo.

Esses movimentos organizados conquistaram, junto ao Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (CNE/CEB nº1. 3/04/02), que ficaram engavetadas, por algum tempo, mas a necessidade de construção de uma proposta dirigida especificamente para a realidade das populações que vivem no campo propõe a busca por um projeto educativo adequado às características do campo. Esse projeto extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral dos sujeitos que vivem no campo.

Para compreender a Educação *do e no* Campo, revisitamos a história desde a década de 30, época que discussões e debates sobre a universalização da escola pública permearam o universo educacional. O modelo escravagista utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país - de exploração pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram negados direitos sociais e trabalhistas - geraram um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo.

Uma história carregada de lutas em defesa da escola pública, gratuita e laica, com as responsabilidades da escolaridade elementar assumidas pelo Estado, mas tendo em vista a forma como se desenvolveu a agricultura no Brasil, com ausência de recursos públicos para alguns segmentos, dentre os quais, a escola, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas áreas em que mais avançaram as relações de produção capitalistas, de caráter excludente dos povos do campo e da região do campo.

Para Caldart

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade (CALDART,2009, p.21).

De acordo com Caldart (2009) a defesa por uma educação universal, vista como igual para todos, serviu para negar o direito a uma educação para o contexto do campo, onde a prioridade seria o respeito aos modos de vida da população que vive no campo.

No segmento histórico da Educação Brasileira, em 1932, dentre vários pontos de discussão sobre a educação no país, um deles marca a educação brasileira “O manifesto dos Pioneiros da escola nova” cujo tema refletia “As diretrizes da educação popular” o projeto visava a organização de uma escola democrática, pública, gratuita, laica e obrigatória, onde todos teriam a mesma oportunidade.

Uma educação sob a responsabilidade do Estado, visando o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. O manifesto representou a tentativa de avanço sobre propostas novas de educação, no sentido de gerir novas políticas públicas nas quais priorizavam a igualdade de direitos no que se refere as especializações intelectuais e também de caráter técnico. Nessa proposta, as demandas do campo e da cidade eram igualmente consideradas e contempladas.

Entretanto, a separação entre a educação das elites e a das classes populares não só perdurou como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. De acordo com essas Leis, o objetivo do ensino secundário e normal seria “formar as elites condutoras do país” e o do ensino profissional seria oferecer “formação adequada aos filhos dos operários”.

Na década de 60, altos índices de analfabetismo e baixa escolarização da população deram origem a promoção da alfabetização em massa, tanto no campo quanto na cidade. A Educação Rural e Alfabetização de Adultos foram definidas como projetos de uniformidade social, com objetivo de integração de sujeitos ou de grupos isolados, um deles, os povos do campo.

A Educação Rural relaciona-se à história do país como produto da dinâmica do capitalismo em desenvolvimento ao agrupar uma estrutura agrária caracterizada, dentre outras coisas, pelo predomínio do latifúndio, pelo atraso, o qual eram consideradas a população do campo.

A Educação Rural, vista no processo de formação econômica e social brasileira articulou-se ao projeto de modernização conservadora, que visava a subordinação do campo ao processo de urbanização e industrialização; a interação das relações sociais de produção no campo ao modelo do capitalismo; a homogeneização econômica do país, eliminando as grandes desigualdades regionais; pelo avanço tecnológico e a adaptação da população rural ao alcance dos modos de vida da cultura moderna.

Desse modo, a Educação Rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, em seu art. 105, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços

e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

O mesmo enfoque social caracteriza a formação de técnicos, por ocasião da implantação do modelo Escola-fazenda no ensino técnico agropecuário sendo inserido nos currículos com base tecnicista para atender o processo de industrialização.

Em 1988 a Constituição Brasileira consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais. Em complemento, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96- LDBN) estabelece uma base comum a todas as regiões do país, a ser complementada pelos sistemas federal, estaduais e municipais de ensino e determina a adequação da educação e do calendário escolar às peculiaridades da vida rural e de cada região.

No art.28 da LDB na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: o que se refere aos conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; a organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; a adequação à natureza do trabalho na zona rural. Frente ao que propõe a lei, o ensino deve levar em conta as diferenças individuais e locais.

Em 1998, surgiram novas discussões acerca do direito dos povos do campo à escolarização por meio das políticas públicas. Na Conferência Nacional por uma escola básica do campo realizada em Luziânia - GO - revelou-se a necessidade de uma educação sem diferenças, mas respeitando as especificidades locais do meio rural. Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo.

Nessa Conferência conforme explicita Arroyo, Caldart e Molina (2009) utiliza –se a expressão *campo* e não mais rural para tecer o debate por meio de uma reflexão “sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2009, p.25).

Depreende-se que os debates trouxeram à tona a importância da Educação *do e no* Campo associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo e da formação dos professores para atuarem no campo. As discussões objetivam refletir sobre o direito de as

pessoas estudarem no lugar onde vivem, tendo como premissa básica que este espaço gera educação, produção de cultura bem como afirmação da identidade de cada habitante local.

Em 2004, é realizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, também em Luziânia – GO. As discussões permitiram reconhecer os sujeitos do campo e recolocar o campo na agenda política do país. Nesta conferência foram consideradas a defesa de um projeto de sociedade justa, democrática e igualitária; de desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e agronegócio; a defesa de uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; a defesa de uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno, o mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição de sua população rural.

A defesa da mudança de forma arbitrária atual de classificação transmite uma falsa visão do significado da população e dos municípios como urbanos ou rurais; Defesa do campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer; cuidado com o conjunto da natureza e de novas relações solidárias que respeitem as especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais dos seus sujeitos.

Também discutiu-se a necessidade de políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no campo. Políticas que efetivem o direito à educação para todos e todas e que este direito seja dever do estado.

Um avanço às discussões sobre a Educação do campo ocorre também em 2004 quando é criada a coordenação geral de Educação do Campo - SECAD, com o objetivo de elaborar e construir políticas públicas de educação do campo pautada nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.

Entre 2004 e 2005 foram realizados 25 seminários Estaduais de Educação do Campo apoiados pela SECAD/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) sendo que nesses encontros foram firmadas por meio de “cartas dos estados”, cartas de compromisso da comunidade com a efetivação dos objetivos da educação do campo, essas selaram o compromisso de lutar pela educação dos povos dos campos tendo como premissa básica os seus direitos garantidos.

Um dos marcos desses encontros foi a criação de Comitês de Educação do Campo e de coordenações de Educação do Campo nas Secretarias de Estaduais de Educação. O comitê tem o objetivo de discutir a realidade da escola do campo no âmbito das questões referentes aos

problemas e as soluções, as experiências e as especificidades, no sentido de propor alternativas para a educação do campo, promovendo a criação e sustentação de políticas públicas para o amparo das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo.

Os comitês afirmam a necessidade de superar a concepção de Educação do campo ligada à categorização urbano/rural, na qual o espaço rural é definido de acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) pela sua localização e baixa densidade demográfica que concebe o campo uma população em extinção, tendo como premissa as atividades urbano-industriais e, portanto, a tendência é o campo desaparecer e, isso, revela que não há , necessidade de investimento em políticas públicas uma vez que o espaço rural parece ser um local tipicamente de atividades agrícolas .

Cada povo tem sua forma de viver, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros, agricultores e indígenas diferenciam-se entre si devido ao trabalho que realizam e à cultura gerada por suas formas de trabalho. Do mesmo modo se assemelham entre si, pois possuem a mesmas carências, as mesmas limitações econômicas, materiais, humanas e de acesso à cultura (Texto Base p.17)

As discussões e ações que permeiam a educação do campo afirmam que a educação *do* e *no* campo deve ser vista como possibilidade de valorizar o espaço do campo no sentido de dar voz a seus ocupantes contribuindo para que estes adquiram autonomia, emancipação política, cultural econômica e social para viver no campo. Compreendendo que urbano e campo se completam e são parte de uma unidade, que é o país.

A resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 no artigo 1º fixa as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos a serem observadas na organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares.

Art. 2º As diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental de 9 (nove) anos a articulam-se com as diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/201) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos Projetos Político – Pedagógicos das escolas.

Estas diretrizes Curriculares Nacionais aplicam-se a todas as modalidades do Ensino Fundamental previstas na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como à Educação do Campo, à Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola.

Para Fernandes (2009) a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e

a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos em suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização com o modelo de país moderno.

O campo constitui-se num espaço histórico e social integrado ao conjunto da sociedade brasileira, portanto, não é um espaço isolado, porém mantém sua especificidade histórica, social, cultural que se expressam no modo de vida produzido por cada povo nas suas festividades, na religiosidade, no trabalho, nos modos de vida.

Nesse contexto, as escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (Cadernos SECAD, 2007)

Arroyo (2009), afirma que o debate em relação ao campo-cidade perpassa todas as reflexões da Educação do campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico.

Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2009, p.71).

Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implementado no país (ARROYO,2009, p.11).

Para Caldart (2009), o campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos. Na história de lutas pela terra, o MST, luta também pelo direito à escola. Quase ao mesmo tempo que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele.

No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pela escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária em que se transformou o Movimento dos Sem Terra.

A visão de campo de vida só pode ser construída a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra. E essas lutas foram desenvolvidas pelos sem-terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas (FERNANDES, 2009, p.138)

Conforme Arroyo (2009) a escola tem que se preocupar com o direito à construção de conhecimentos e saberes. A escola do campo não pode ser apenas um lugar de conhecer as letras, ela tem que ser mais rica, incorporar o saber, a cultura, o conhecimento socialmente construído. É preciso que os saberes sociais sejam construídos historicamente, pois nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano é saber social. Logo, não tem que chegar à escola do campo.

Arroyo (2009, p.79) aponta que

Há uma cultura urbana, mas sobretudo há uma cultura da terra, da produção e do trabalho, do modo de vida rural. É verdade que não podemos romantizar a vida no campo. Sempre foi tensa a relação do homem com a terra; as relações sociais no campo foram e são tensas. Nessa permanente tensão, e não em uma relação bucólica, foram produzidas as matrizes culturais que ainda marcam todos nós.

É preciso pensar na força que têm as matrizes culturais da terra e incorporá-las ao projeto pedagógico das escolas. Sobretudo, incorporar as transformações que as lutas no campo provocam nessas matrizes culturais. A cultura é dinâmica. “Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção” (ARROYO,2009, p.79)

Para Fernandes (2009, p. 137),

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas.

O autor afirma ainda que é no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

A visão do campo de vida só pode ser construída a partir da luta pela terra e da luta e da resistência para ficar na terra. E essas lutas foram desenvolvidas

pelos sem-terra, pelos camponeses, pelos quilombolas, pelos povos indígenas (FERNANDES, 2009, p.138)

Para Caldart (2009) o próprio nome ou expressão Educação do Campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo.

Construir a educação do campo significa dar vida a esse movimento da educação *do e no* campo fortalecendo a identidade de educadores e educadoras e dos povos do campo com direito à educação que responda às suas especificidades locais.

2.1 Escola do Campo – Escola de direito dos povos camponeses

Trazer à tona debates referentes a escola do campo é situá-la no campo dos direitos. Para Arroyo (2009, p. 74), “Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos, sujeitos de direitos. Sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social”.

Depreende-se que ao participar desse projeto social a escola está inserida nele, portanto faz parte da luta. A educação é direito à identidade, à cultura, à resistência, ao lugar de pertencimento. Nesse sentido

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra onde pisa, melhor ainda a partir de sua realidade. (FERNANDES, 2009, p.141).

A respeito dessa questão, considera-se que “a escola da educação do campo nasce como uma das dimensões da luta pela conquista de um modo de produção da vida” (ANTUNES-ROCHA E MARTINS, 2012, p.31). As autoras seguem afirmando que, nesse sentido, “se articula com um conjunto de princípios, conceitos e práticas em construção, no conjunto das lutas empreendidas pelos trabalhadores do campo”. (ANTUNES-ROCHA E MARTINS, 2012, p.31).

É essa questão que produz um sentido específico para a escola do campo, que se torna espaço dessa luta em consonância às políticas públicas e aos projetos político-pedagógicos das escolas que, ao se articularem, promovem a possibilidade de construção de um novo projeto de sociedade.

De acordo com Caldart (2009, p. 121), em se tratando de escola do campo, a escola é mais do que escola. ” Nesse sentido, é lugar efetivo de participação da comunidade que deve participar e contribuir para uma escola com especificidades do campo, necessárias à consolidação da luta por um espaço coletivo.

Faz-se importante compreender que nessa perspectiva “não partimos do campo rumo à escola para no caminho de volta provocar mudanças. Parte-se do campo, já em transformação, encontra-se uma escola também em movimento e, nesse encontro, fortalece-se um projeto de produção de vida” (ANTUNES-ROCHA, MARTINS, 2012, p.31).

Frente à essa questão, Pires (2012, p. 117) aponta que nas escolas do campo é necessária a construção de uma proposta pedagógica diferenciada. Afirma que “A proposta pedagógica construída pela e com a Escola do Campo deve-se pautar em uma educação que respeite o modo de vida dos povos do campo, sua dinâmica social e acolha seus saberes e experiências”.

Em se tratando da Educação do Campo

A expressão Educação do Campo não pode abrir mão da necessária ligação com o contexto no qual se desenvolvem esses processos educativos: os graves conflitos que ocorrem no meio rural brasileiro, em função de diferentes interesses econômicos e sociais para utilização desse território. (MOLINA, 2011, p. 188).

Nesse sentido, entende-se que, como alerta Caldart (2009, p.7) “a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola”. A mesma autora afirma que não há possibilidades de escolas no campo sem perspectivas, sem objetivos articulados e onde o povo tem intenções de sair, mas também “não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação. ” (CALDART, 2009, p.107).

Portanto, nessa perspectiva, a escola pode ser um lugar privilegiado para tecer debates que possam formar consciência do papel de cada um, em coletividade, para alçar um projeto dessa natureza.

A esse respeito é possível extrair uma lição:

Quando o movimento de luta for capaz de combinar a cultura do direito à escola com a cultura do dever de estudar, e estudar neste sentido mais amplo de aqui se trata, os sujeitos que vão sendo formados neste movimento passam a discutir também algo mais do que ter ou não ter escola; passam a discutir também sobre que escola querem ou precisam. (CALDART, 2009, p.113).

Nesse viés, faz-se necessária uma reflexão apoiada em Arroyo (2006, p.12): “que escola será educadora desarraigada do solo cultural dos educandos? “O mesmo autor pontua que os movimentos sociais

Afirmam direitos. Se afirmam como sujeitos de direitos Um dos traços mais instigantes dos movimentos sociais do campo não é pedirem escolas, nem

favores, nem sequer pedirem suprir carências educativas. Colocam sua educação e a educação dos jovens e adultos, das crianças e adolescentes do campo no plano de direitos universais como cidadãos, como sujeitos humanos, políticos, culturais. A educação do campo é dever do Estado, no campo de direitos traz uma dimensão concomitante às propostas pedagógicas dos movimentos: exigir o dever do Estado seu compromisso com políticas públicas específicas para o campo. (ARROYO, 2006, p.12).

Posto dessa forma, entende-se que a escola do campo é um projeto articulado à vida no campo, às lutas e, segundo Caldart (2009), pode auxiliar na formação de lutadores do povo quando trabalha com dois elementos básicos: raiz e projeto. Raiz no sentido de mudanças, de sair do isolamento do objetivo individual para a luta por objetivos coletivos, de tornarem-se sujeitos da história, protagonistas da luta, e quando a escola pode assumir o compromisso na formação dos sujeitos que buscam seus direitos juntos, para um projeto societário.

À escola do campo cabe romper com um modelo de escola conservadora, que historicamente mantém as relações de dominação e exclusão, para um modelo de escola que amplia a educação como possibilidade de formar sujeitos com ideias de transformação social. Porém, cabe lembrar que “escola sozinha não provoca isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali, estão, o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2009, p.119).

Logo, é preciso olhar para a educação como uma dimensão maior, na qual há uma relação entre sujeitos e, conseqüentemente, “a escola reconhece seus educandos e suas famílias como sujeitos”. (CALDART, 2009, p. 120).

Nesse movimento da história, os sujeitos se articulam, compartilham, lutam em coletividade e a “escola passa a ter um sentido político, cultural, pedagógico bem mais amplo do que pode ter se ficar isolada em si mesma. E então vale ainda mais a pena lutar por ela” (CALDART, 2009, p.120).

Sendo assim, a escola do campo é espaço de coletividade, de princípios intrínsecos à sua condição de pertencimento. Pires (2012) pontua que um projeto pedagógico para uma escola do campo deve pautar-se nos seguintes eixos: “As relações entre educação e trabalho, teoria e prática social; a ação entre educação, cultura, política e economia; o trabalho coletivo, a construção da autonomia dos coletivos de docentes e discentes e a gestão democrática, dentre outros” (PIRES, 2012, p.117).

Nesse sentido, a escola ribeirinha é espaço também de luta, de coletividade, de integração entre comunidade e escola, portanto espaço de viver, trabalhar e aprender. Conforme Fernandes (2009, p.142) ao apontar a importância de uma escola no campo afirma que “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja escolas com

um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história do povo trabalhador do campo”.

2.2 Comunidade ribeirinha

A população das comunidades ribeirinhas da região do Pantanal de Corumbá- é em sua maioria trabalhadores rurais e pescadores e também criadores de pequenos animais, baseando sua economia em atividades de trabalho do setor primário.

A dependência da comunidade aos recursos naturais é intensa, torna-se necessário enfatizar que a atividade econômica é extremamente dependente do recurso hídrico. Como afirma Costa et al (2010, p.11):

Pode-se dizer que na comunidade, os moradores do local dependem quase que exclusivamente dos recursos naturais, tanto para construir suas moradias, como para se tratar de alguma doença e principalmente para se alimentar; diante disso, é nítida a integração que há entre o homem e a natureza.

A interação homem e natureza é nítida porque desde a construção das moradias, alimentação e atividade econômica advêm dos recursos naturais. Pode-se enfatizar que a economia local se baseia na comercialização de iscas vivas para o turismo de pesca esportiva e de pescado para consumo. (COSTA et al., 2010)

De acordo com os autores Almeida (2011) e Zanatta (2011), as iscas vivas são comercializadas para desenvolvimento do turismo através dos barcos hotéis para a prática da pesca esportiva nas redondezas. Nota-se que atividade pesqueira abrange 65% da população local sendo desenvolvida por todos os moradores, incluindo mulheres e jovens. (ZERLOTTI, 2014).

Alguns moradores cultivam pequenas plantações (roças ou hortas) nas áreas de várzeas - ricas em nutrientes. Essas plantações objetivam garantir o “complemento alimentar, e é cultivado em espaço pequeno aproximadamente 50 metros distando uns 70 metros, não plantam variedades e nem grandes quantidades devido a sazonalidade das inundações”. (ALMEIDA, 2011).

O pouco produzido é comercializado e/ou realizado a troca em forma de escambo (PEREIRA, 2015). Já as demais atividades econômicas são praticadas por uma minoria como a venda de porcos e galinhas (ALMEIDA, 2011) além da criação tem também gado e equinos, mas é uma minoria que possui criações desses animais. A dificuldade da criação bovina vai além da predominância de onça pintada, tem interferência também com a diminuição de terra sendo assim o gado não tem alimentação suficiente para sobreviver. Outra problemática é o

conflito com famílias vizinhas devido à invasão do gado nos espaços alheios, ocasionando perda de plantações.

Essa aproximação é mais frequente nessa comunidade do Pantanal, área que tem pouca parte seca, por isso, esses animais vão atrás de abrigo e principalmente alimentos. Algo que não amedronta a comunidade uma vez que, os cachorros são grandes aliados para avisar os moradores que a onça se encontra perto das casas.

Em área rural é comum observar criação de galinhas, entretanto, nas comunidades não é intensa essa criação, fato resultante da presença da sucuri, que é intensificada no período de inundação (CHIARAVALLOTI, 2016). Atualmente, vêm se destacando a atuação da ONG Ecoa – Ecologia e Ação disseminando a ideia de geração de renda a partir do extrativismo e fabricação de farinha dos frutos do acuri, da bocaíuva e do jatobá, frutas típicas da região.

De acordo com pesquisadores da Ecoa (2014), as residências “são construídas pelos próprios moradores”. Em sua maioria, são construídas de “madeira ou de pau-a-pique, cobertas com telha de fibrocimento ou da combinação de palha de palmeira de acuri e lona” (ECOIA, 2014).

A economia local concentra-se no segmento de “pesca profissional artesanal e na coleta de iscas vivas, cerca de 80% dos moradores pratica a atividade pesqueira” (ECOIA, 2014). Conforme Santos Junior (2008), na coleta de iscas “atuam jovens, adultos, homens e mulheres, entretanto, a presença das mulheres é predominante”. Há predominância na comercialização das iscas vivas de “Tuvira e caranguejo destinada ao setor turístico pesqueiro” (SANTOS JUNIOR, 2008).

Frente a essa planície inundável com riqueza ímpar de fauna e flora, com uma cultura rica em artefatos, linguagem, lendas, vestuário, músicas, danças e vocabulário estão as escolas que se denominam “escolas das águas”. Essas escolas diferentes das escolas terrenas que estão localizadas em terrenos secos, estão situadas em regiões mais baixas, sob a influência dos rios. Localização que representa para os filhos das comunidades ribeirinhas, dos agricultores, dos pescadores, dos peões, em idade escolar, um esforço hercúleo para chegar até as escolas, mas são essas escolas que representam a possibilidade de estudar a educação básica.

As escolas seguem calendários diferenciados, adaptado ao ciclo das cheias, tendo em vista o acesso que pode levar horas navegando de barco sob sol escaldante e/ou o enfrentamento de chuvas constantes com impossibilidade de navegação devido as cheias. Por isso, os alunos estudam em regime de internato e alguns professores que não vivem na comunidade ribeirinha também.

Na maioria das escolas, as salas são multisseriadas (1º ao 5º ano) e (6º ao 9º ano), devido ao número de alunos matriculados. Mesmo não sendo a melhor opção para o ensino e a aprendizagem das crianças e dos jovens, bem como para organização do ensino e atuação dos professores, as salas multisseriadas, ainda são uma oportunidade de avançar nos estudos e frequentar a escola. Há mudanças de série/ano na organização das salas conforme a demanda de cada ano.

Nessas escolas há uma preocupação com o currículo que tem como objetivo aproximar alunos e professores do contexto local, com resgate a cultura em sua mais diversa manifestação, visando a possibilidade de a escola apresentar aos alunos a cultura pantaneira, sua diversidade para além da fauna e da flora.

Há também a constante preocupação com a formação dos professores que atuam nessas escolas, uma vez que o perfil desse profissional deve ser de um professor que reconheça as singularidades locais, além de ter que morar no local, inserir-se e adaptar-se à organização do modo de vida das comunidades ribeirinhas.

Importante ressaltar que o fato dessas escolas estarem isoladas e afastadas devido às dificuldades de locomoção, às vezes elas são o único espaço de convivência social, depois do grupo familiar, que as crianças têm portanto, é um espaço de concretização da cultura, na qual estão inseridas.

Em relação a essas escolas isoladas, para o nosso estudo cabe uma indagação: como os professores de Educação Física atuam nesses espaços?

Entende-se que hoje deparamo-nos cada vez mais com uma sociedade permeada de conflitos sociais e a escola tem sido convidada a ampliar a formação dos sujeitos em sua integridade.

Mas leva-se em conta que

A sociedade capitalista é, portanto, dividida em classes com interesses antagônicos. Desse caráter da estrutura social capitalista decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante. E será outro, se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. A neutralidade é impossível. É isso o que se quer dizer quando se afirmar que a educação é um ato político (SAVIANI,2013, p.26).

Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade; ao contrário, ela é determinada pela sociedade na qual está inserida. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (SAVIANI,2013, p.26).

Assim, a escola não é um contexto isolado das condições materiais de existência, mesmo distante das áreas urbanas, o trabalho que nela está instituído carrega consigo a historicidade

dos sujeitos, da cultura em processo de transformação cada vez mais dinâmica e veloz sob a égide de uma sociedade capitalista. Nesse sentido, cabe a indagação: frente a esse antagonismo em que se revela a sociedade, como organizar o ensino na área de Educação Física na escola ribeirinha? Como atender as especificidades de uma comunidade singular?

Frente ao contexto ribeirinho encontra-se a escola, professores e alunos, espaço singular, mas que traz a tensão constituída por ideologias dominantes que revelam desigualdades, mas ressalta-se que essas “desigualdades não provém das diferenças biológicas naturais. “Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade constitutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdade da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico” (LEONTIEV, 2004, p.293).

Nesse sentido compreende-se que “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p.301).

Entende-se que é nesse processo que o homem se eleva no mundo animal, mas na sociedade de classes “mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro dos limites miseráveis”. (LEONTIEV, 2004, p.301).

Parece-nos um trabalho heroico para os professores que estão nessas escolas, uma vez que a eles está condicionada a formação integral dessas crianças, que vivem em situações adversas e que a escola é um grupo de vital importância para a sua formação.

Ao conhecer as escolas ribeirinhas é preciso situá-las no contexto e na sua organização como escola do campo que está no campo e, que, portanto, deve respeitar as especificidades desse lugar.

Um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica em construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco. (MOLINA, 2009, p. 32).

Cabe então indagar: quem são esses professores? Como atuam? Em que concepções fundamentam a sua prática? Como compreendem a sua área de atuação? Em nossa investigação a intenção é compreender como atuam os professores de Educação Física nessas escolas. Em que aportes teóricos amparam as suas atividades na prática pedagógica e como compreendem esse espaço educativo.

2.3. As escolas ribeirinhas: anotações de campo com impressões da pesquisadora

Distante a 428 km de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, a cidade de Corumbá- MS está localizada na região do Pantanal, mas, para se chegar às comunidades ribeirinhas selecionadas desse estudo, realizou-se primeiramente uma viagem de ônibus de Campo Grande a Corumbá, que durou em torno de seis horas. Em Corumbá foram necessários mais alguns dias de viagem de barco para alcançar os destinos desejados.

As visitas às escolas e as entrevistas com os professores nas três escolas selecionadas, duraram um total de 14 dias, realizada em novembro de 2018. Dia 06/11, a saída do porto de Corumbá, ocorreu às 20h (horário que as embarcações costumam partir de Corumbá para as regiões do Pantanal), rumo a primeira escola ribeira selecionada. Essa viagem durou aproximadamente doze horas. No dia 07/11, após a visita da primeira escola, seguiu-se a viagem para a segunda escola, com tempo de viagem de aproximadamente 36 horas, chegando na madrugada. Permaneci na segunda escola, durante três dias, e retornei ao porto de Corumbá – MS, terça e na quarta realizou-se as entrevistas com as coordenadoras, diretora e um professor.

No dia 14/11, retornamos ao porto para seguir viagem para a terceira e última escola selecionada. A viagem foi realizada em horário noturno, às 22h. Permaneceu-se na escola três dias, retornando à cidade de Corumbá.

Fotografia:7 Transportes fluvial, usado para acesso as comunidades ribeirinhas e fazendas da região do Pantanal.



Fonte: Acervo da autora (2018).

A viagem para as diferentes escolas foi por barco. Os barcos são conhecidos popularmente na região como “Lancha Freteira”. Este transporte possibilita a locomoção dos trabalhadores das fazendas para a cidade de Corumbá. As lanchas freiteiras costumam ser totalmente abertas lateralmente. A lancha desta viagem, tinha uma cabine com seis camas do tipo beliche, que eram destinadas a mulheres idosas, grávidas e bebês de colo. Os demais passageiros, se acomodavam com redes e mosquiteiros ao longo da embarcação. Banheiros eram divididos para ambos os sexos.

Fotografia 8: Acomodações para viagem.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Nesta lancha foi oferecido para os passageiros: café da manhã, almoço e janta. Além de transportar pessoas, é muito comum as lanchas freiteiras, transportar alimentos, maquinários, carros, motos, ração animal e animais de pequeno e grande porte.

Até o presente momento, dez lanchas realizam o transporte de pessoas da cidade de Corumbá para as diferentes partes do Pantanal. Vale ressaltar que essas lanchas deixam os passageiros em pontos adaptados, como um “porto” ilhado e a maioria das pessoas precisam de outro meio de transporte para chegar aos seus destinos final, como, por exemplo: por cavalo, trator.

Fotografia 9 -Vista do porto geral de Corumbá - MS.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Durante a viagem, teceu-se diálogos com algumas pessoas na lancha, ouviu-se muitas histórias de pescadores, peões relacionados ao Pantanal. O “miocão”¹⁴ foi o mais comentado nas duas lanchas, e histórias de lobisomem¹⁵ entre outros. As histórias eram contadas no período noturno, quando algumas pessoas começavam a ingerir bebidas alcoólicas. Ressalta-se que o consumo de álcool é proibido conforme a lei marítima. Mesmo sendo proibido alguns passageiros fazem uso de bebidas alcoólicas, e para qualquer emergência de mal-estar havia um vaso de planta de boldo, isso é comum em todas as lanchas disponibilizar o boldo aos passageiros. A receptividade das pessoas é muito grande, tratam os passageiros com delicadeza e respeito, características da comunidade pantaneira.

¹⁴ É uma minhoca enorme, que circula pelas águas do Pantanal de Corumbá e da baixada cuiabana virando canoas, devorando pescadores, levantando grandes ondas e desmoronando barrancos dos rios.

¹⁵ O lobisomem é uma criatura folclórica conhecida mundialmente. Esse personagem se transforma em lobo nas noites de lua cheia, enquanto durante o dia, possui as características de um homem comum.

A primeira escola (A) visitada foi uma das mais próximas da cidade em torno de doze horas de viagem, mas essa escola estava temporariamente sem aula, devido as cheias do Pantanal. O espaço escolar e os materiais escolares estavam severamente destruídos pelas intemperes, e alguns espaços ainda estavam alagados.

Nessa região, o barco ficou algum tempo ancorado para o descarregamento de alimentos e animais a serem posteriormente levados às fazendas próximas. A viagem prosseguiu, navegando mais de 221 km rio acima para chegar até a escola B, esta região faz fronteira com o estado de Mato Grosso, essa escola é a escola mais distantes da área pantaneira. A viagem durou 2 dias e meio somente para ir e um dia e meio para voltar para ao porto de Corumbá - MS.

Durante esse trajeto, é possível observar uma das paisagens mais bonitas e marcantes do Pantanal, conhecida como a “região da Serra do Amolar”. A Serra do Amolar é uma formação rochosa que marca o relevo da planície pantaneira e constrói um desenho sinuoso para o rio Paraguai.

Fotografia 10 – Vista da Serra do Amolar.



Fonte: Acervo da autora (2018).

Diferente das outras regiões, os animais se locomovem pouco em busca de alimentos. Vivem ali mamíferos terrestres e aquáticos, como lontras, ariranhas, capivaras e antas. A temida onça pintada também se adaptou nessa região, vivendo geralmente nas partes mais altas da serra. Há grandes bandos de garças, biguás, tuiuiús e muitos jacarés vistos ao decorrer da viagem.

Por ser um barco aberto em suas laterais, há problemas com o calor, a temperatura média da média é de 36°C a 38°C e a sensação térmica costuma ultrapassar os 40°C. Para amenizar o

calor, os passageiros, costumam colocar lona plástica, só que não ajudava muito, já que o sol avançava em todo o barco. Era comum as pessoas se molharem com roupa em um chuveiro que existe no final do barco para amenizar o calor.

A noite acontecia o inverso, esfriava muito, o que dificultava dormir se não estivesse com uma boa coberta. Nessa viagem não foi preciso uso do mosquiteiro, havia pouco mosquito, algo raro de acontecer segundo os pantaneiros.

Na segunda noite de viagem foi possível ver a mudança do tempo e logo todos começaram a colocar plásticos em suas malas e amarrá-las no teto da embarcação junto com as redes, pois iniciou uma ventania assustadora fazendo com que todas as mulheres e crianças fossem para o mesmo espaço da cabine do barco (segunda parte do barco coberta, a primeira é a cozinha) logo após uma forte chuva, dando início a um grande temporal.

Por ser um barco aberto, todos que estavam lá se molharam e rapidamente os passageiros foram colocando suas lonas para amenizar, que também não foi possível pois entrava água por todos os lados. Os passageiros estavam na parte de cima, e na parte de baixo os tripulantes do barco retirava água que estava entrando no motor. Para piorar ficamos encalhados em uma vitória régia ¹⁶ gigante que ficou presa a hélice do barco. O temporal durou três horas, era assustador escutar o barulho do vento e raios caírem no rio e o pensamento que o barco poderia tombar ou afundar era inevitável.

Mais tudo ocorreu bem, o receio era que o piloto perdesse a orientação e passasse do barranco da escola. O barco atracou às 4h da manhã embaixo de chuva fraca na escuridão do Pantanal. A viagem continuou em um barco de pesca até chegar ao barranco onde se encontrava a escola.

A última escola (B) pesquisada se encontrava na região de difícil acesso, sendo ainda mais difícil pelo fato de estar acontecendo o processo de assoreamento do rio. A viagem de um dia e meio, pelo assoreamento ¹⁷ a velocidade da lancha chegava até 30 km/h, o que possibilitou contemplar a paisagem. No meio do percurso a lancha não conseguia mais navegar devido ao assoreamento e, por isso, a viagem prosseguiu em um barco de pesca até chegar ao destino.

¹⁶É conhecida pelo nome de vitória-régia uma das maiores plantas aquáticas do mundo. Com um aspecto exuberante e ornamental, ela pertence à família *Nymphaeaceae* e é nativa da região amazônica.

¹⁷ É o processo em que cursos d'água são afetados pelo acúmulo de sedimentos, o que resulta no excesso de material sobre o seu leito e dificulta a navegabilidade e o seu aproveitamento. Originalmente, esse é um processo natural, mas que é intensificado pelas ações humanas, sobretudo a partir da remoção da vegetação das margens dos rios.

Fotografia 11: Camalotes sobre o rio Paraguai.



Fonte: Acervo da Autora (2018).

A viagem foi tranquila, pois durante toda a viagem foi possível aproximar-se da vegetação e ver os animais. Dentro da lancha havia uma animação, pois, tinha músicas para todos escutarem e um gosto musical bem variado do sertanejo raiz e universitário, pagode e o reggaeton¹⁸ influência forte da Bolívia.

A escola (C), foi a única escola visitada, está escola não está próxima aos barrancos dos rios, e está sob influência das inundações anuais. Logo na chegada era nítida a timidez dos alunos e da comunidade ribeirinha. Para conversar com uma pessoa diferente do seu cotidiano.

O Jeito tímido de aproximação deles é contar as histórias pantaneiras, uma delas, bem comentada é a história do Pai do mato ou mãozão, é descrita como um bicho peludo, inicialmente assemelha-se a anta, em seguida cresce vertiginosamente, transformando-se em um homem, cabeludo e barbudo. Os crédulos afirmam que ao passar sua mão pela cabeça de uma pessoa, está ficará louca. E todos ali sentados conhecem ou conheceram alguém que ficou desorientado por causa do mãozão.¹⁹ As lendas são comuns nas regiões pantaneiras. Os pantaneiros gostam de contar “causos” e algumas vezes passam horas narrando tais histórias fantásticas.

Durante a estada nas escolas observou-se a satisfação e insatisfação dos professores ao ministrar as suas aulas. A estrutura escolar é precária, onde fica alojado os professores somente em uma escola é possível o uso do gerador por mais tempo, nas outras duas escolas, apenas no período noturno, o que acaba gerando pouco conforto para os professores.

¹⁸ Trata-se de uma combinação musical entre reggae jamaicano, rap e hip hop. Típica música latina.

¹⁹ Mãozão (conhecido também como Pai do Mato), e acordo com a Lenda, o Pai do Mato habita as matas defendendo os bichos contra as pessoas, segundo contam poucas pessoas já o viram, pois ele raramente aparece. Mas sabem que ele passou pelo lugar.

Após as enchentes alguns materiais ficaram perdidos e outros ficaram deteriorados. Houve invasão de morcegos e insetos, situação comum pela estrutura de palafitas ²⁰locais também alertados pela defesa civil sobre problemas estruturais. Falta espaço para o professor de Educação Física dar aula em duas escolas, mesmo tendo uma vasta mata para ser desbravada, alunos não podem brincar longe da escola e nem nos barrancos, pois correm riscos de vida com animais perigosos.

Os professores realizavam várias tarefas, cozinhavam e cuidavam da cozinha no período noturno e contribuíam para a manutenção da limpeza dos quartos onde dormem. E somente em uma escola que nos finais de semana cuidam dos alunos alojados.

Durante a visita e reconhecimento das escolas, identificou-se vários fatores que dificultam a realização das aulas de Educação Física, dentre os principais: a falta de espaço, materiais esportivos e didáticos e até mesmo a segurança para as atividades; existe um desconhecimento sobre a importância da Educação Física na escola como um todo, discussão presente até hoje da disciplina, no que diz respeito a conceitos, objetivos, princípios e finalidades; formação deficiente dos docentes, baseada, sobretudo na ação individual e na falta de diálogo entre as áreas de conhecimento e entre os professores; a dificuldade de se trabalhar com salas multisseriadas deixando um pouco de lado sua formação acadêmica.

Verificou-se que o diálogo das escolas com a comunidade ainda não se concretiza efetivamente, pois a presença dos pais na escola acontece somente por ocasião das reuniões bimestrais ou nas datas comemorativas. Os professores, em grande parte, possuem contratos provisórios nas escolas, muitos deles de outras disciplinas afirmam que a formação inicial não os preparou para essa realidade em escola do campo, principalmente nas ribeirinhas.

As dificuldades apontadas evidenciam as limitações e obstáculos enfrentados pelos professores que atuam nesta realidade e que o trabalho docente é desafiador. Muitos já chegaram a abandonar o trabalho nessas escolas, um dos grandes motivos a distância da cidade, e precariedade nas estruturas físicas, assim procurando escolas mais próximas da realidade na qual tiveram contato na sua formação inicial ou até mesmo nos seus estágios. Mesmo recebendo informações suficientes antes de serem contratados, mencionando a distância, as salas multisseriadas, a falta de energia elétrica entre outras questões levando-se em consideração as particularidades das escolas ribeirinhas.

Embora o contexto escolar ribeirinho seja demarcado por dificuldades, deficiências e limitações que arrastam os educadores a uma prática tradicional, sem condições de repensá-la,

²⁰Palafitas sistemas construtivos usados em edificações localizadas em regiões alagadiças cuja função é evitar que as casas sejam arrastadas pela correnteza dos rios.

defendemos uma proposta crítica e emancipatória, portanto uma prática educativa que seja comprometida com a transformação social, pois na comunidade existe muitos desafios a serem enfrentados conjuntamente pelo poder público, professores, pais, estudantes e a comunidade em geral.

A experiência com a pesquisa mostrou a realidade ribeirinha, os desafios encontrados pelos professores, em especial, da área de Educação Física. Comunidades ribeirinhas revelam a precariedade da educação pública no Brasil, aqui, nas escolas localizadas na região pantaneira. Realidade que retrata a necessidade de mais políticas públicas que possam trazer melhorias para as escolas do campo, para formação dos professores e dos gestores que atuam nessas escolas.

3. TEORIA HISTÓRICO CULTURAL, EDUCAÇÃO FÍSICA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Esse estudo baseia-se nos pressupostos teóricos metodológicos da teoria histórico cultural. Teoria que se fundamenta no materialismo histórico dialético, cujos principais ideários de estudo estão em compreender a sociedade, com enfoques centrais em categorias como a coletividade, a contradição, a política, a história e a produção.

Amparado e filiado às ideias marxistas o principal representante da teoria histórico cultural, Vigotski, tem como objeto de estudo, o homem e a relação dialética com o mundo em que vive. Duarte (2001, p. 80) afirma que “a obra de Vigotski não pode ser bem compreendida se tentarmos separá-la de seus fundamentos filosóficos, especialmente aqueles mais diretamente ligados ao universo da filosofia marxista”.

Influenciado pelos postulados marxistas, Vigotski afirma que as origens das atividades psicológicas superiores e não elementar esses encontram nas relações sociais do homem com o meio externo. Nesse sentido, entende-se que o homem é um produto desse meio, mas é também um agente ativo que interfere nesse contexto.

Para Vigotski a dialética pressupõe compreender o devir, como ele se manifesta no comportamento e nos processos de conhecimento, nesse sentido propõe que o cérebro não é um sistema com funções fixas e mecânicas, mas um sistema de grande “plasticidade” que são acomodados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual. Plasticidade que explica que o homem em contato com a cultura, transforma-se e torna-se social em uma relação com a natureza, tem uma relação que não é direta, mas mediada por sistemas simbólicos por meio de elementos intermediários entre o homem e o mundo.

O pilar básico reside em que “as funções psicológicas têm suporte biológico pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico; a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos.” (OLIVEIRA, 1993, p.22).

Depreende-se que o homem é um ser histórico, que se constitui por meio das relações sociais que estabelece com o mundo natural e social. Relações que se estabelecem no processo de trabalho, que é o processo de transformação da natureza, processo esse que acontece apenas na espécie humana.

Compreender as funções psicológicas superiores, pressupõe entender os mecanismos psicológicos mais complexos que são típicos da espécie humana. Apenas o homem é capaz de pensar, planejar e transformar. É capaz de pensar em “coisas” que estão ausentes, imaginar o que ainda não viveu, projetar ações futuras. Atividades que são consideradas “superiores” em relação a outras que são originadas de reflexos como aquelas consideradas automatizadas e, portanto, elementares.

Depreende-se que as funções psicológicas superiores permitem ao homem se diferenciar dos demais animais pois possibilitam o uso de instrumentos e signos. Instrumentos são “ferramentas” auxiliares. O uso dos instrumentos na atividade humana tem ligação com os postulados marxistas, pois compreender o uso dos instrumentos é compreender também o surgimento do trabalho e a formação da sociedade humana.

Leontiev (2004, p. 88) nos instiga com um questionamento: “O que é um instrumento? “O meio de trabalho, diz Marx, é uma coisa ou um conjunto de coisas que o homem interpõe entre ele e o objeto do seu trabalho como condutor de sua ação. ”

O instrumento é o que possibilita ao homem realizar o trabalho e as operações desse trabalho. O fabrico e o uso de instrumentos só são possíveis em ligação com a consciência do fim da ação do trabalho. Nesse sentido, “o instrumento não é apenas um objeto de forma particular, de propriedades físicas determinadas; é também um objeto social, isto é, tendo um certo modo de emprego, elaborado socialmente no decurso do trabalho coletivo” (LEONTIEV, 2004, p.88).

Depreende-se que muitas indagações discorrem acerca de como se desenvolve o ser humano e como ele se diferencia dos demais animais. São questionamentos que inquietaram e inquietam a humanidade, mas compreende-se que ao longo de séculos de estudos referentes à origem humana o homem se diferenciou dos demais animais pelas mudanças qualitativas em sua evolução e o uso dos instrumentos permitiram esse avanço.

Essa diferenciação dos demais animais também ocorre pelo uso dos signos. Os signos possibilitam a utilização de marcas externas para se transformar em marcas internas dando origem ao processo de internalização.

Os usos de sistemas simbólicos organizam os signos em estruturas mais complexas, ou seja, possibilita ao ser humano realizar representações mentais, que substituem os objetos do mundo real. Representações presentes apenas na espécie humana.

Representações que possibilitam o ser humano ser capaz de operar mentalmente sobre as coisas ao seu redor, como por exemplo, lembrar fatos, comparar situações, planejar ações, estabelecer relações entre situações e objetos.

Nesse sentido é importante reconhecer o que é a consciência. O que é a consciência humana? Como ela se desenvolve? O que são funções psicológicas superiores? Qual sua relação com as funções psíquicas naturais? Qual a relação existente entre desenvolvimento humano e apropriação do conhecimento?

O processo histórico de transformação do homem, ou seja, as relações estabelecidas pelos homens com a natureza e com os outros homens, a construção da sociedade pelo trabalho e o desenvolvimento da linguagem, exigiu um grau de organização de ações que não poderiam ser garantidas somente pelo aparato biológico humano. O trabalho exigiu uma forma particularmente humana de reflexo da realidade, representada pela consciência.

A consciência é

[...] um sistema de conhecimentos que vai formando-se no homem à medida que ele vai apreendendo a realidade, pondo em relação as suas impressões diretas com os significados socialmente elaborados e vinculados pela linguagem, expressando as primeiras através das segundas. Por tais razões é que podemos afirmar que a consciência é social por natureza, isto é, socialmente condicionada em seus determinantes e conteúdo. (MARTINS, 2007, p. 67)

Leontiev (2004) compreende que é preciso apreender a consciência humana em seu desenvolvimento, em seu processo de construção, visto que a mesma não é algo dado, imutável. A consciência é construída pelas relações sociais e depende essencialmente do modo de produção da vida material dos homens.

Leontiev (2004, p.92) indaga: “mas sob que forma concreta opera realmente a consciência de realidade circundante”?

Esta forma é a linguagem que, segundo Marx é “a consciência prática” dos homens. Razão por que a consciência é inseparável da linguagem. Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da

coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade.” (LEONTIEV, 2004, p. 92).

Para esse mesmo autor “a linguagem é tão velha como a consciência, a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para outros homens” (LEONTIEV, 2004, p. 92). Nesse sentido, a linguagem só pode ser entendida em relação com a necessidade, nascida do trabalho, que os homens necessitam para se comunicarem” no trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros.” Portanto, “originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único”. (LEONTIEV, 2004, p. 92).

3.1 Linguagem: comunicação e trabalho

A linguagem é um sistema de representação da realidade, é considerada o sistema básico de todos os grupos humanos. É por meio dela que o homem interage com o mundo ao seu redor.

Por meio da linguagem, se constrói o instrumento de trabalho (a ferramenta) que se relaciona com a atividade consciente do homem, e através dela que o homem reestrutura suas reações emocionais. Para Leontiev (2004), o homem é profundamente diferente dos seus antepassados animais e a hominização resultou da passagem à vida numa sociedade organizada na base do trabalho. O homem, diferente dos animais em seu desenvolvimento, não estava submetido a leis biológicas, mas a leis sócio- históricas.

Marx ainda admite que o trabalho humano é distinto da atividade produtiva dos demais seres vivos porque ele envolve consciência, volição e um determinado comportamento próprio de seu gênero. Nesta perspectiva, ao trabalhar, o homem não realiza uma mera atividade animal, instintiva, para satisfazer suas necessidades imediatas, mas torna-se humano e se constitui na prática social. (MARX 2007).

Certamente que, como seu objetivo, natural, biológico, essas necessidades irão interferir e estimular sua atividade produtiva. Contudo, tal atividade não se restringe a essa determinação. O homem também produz racionalmente, isto é, pensa, planeja e imprime sentido a tudo o que faz, o que denominamos de capacidade.

Entender o desenvolvimento humano, é compreender como o homem se diferencia dos demais animais, se apropriando da linguagem, de instrumentos e signos que por sua vez, desempenham a função de mediadores da atividade realizada pelo sujeito.

De acordo com Leontiev por mais complexa que seja “a atividade “instrumental” dos animais jamais tem caráter de processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam”. (LEONTIEV, 2004, p.81).

O trabalho humano é em contrapartida, uma atividade originariamente social, assente na cooperação entre indivíduos que supõe uma divisão técnica, embrionária que seja, das funções do trabalho; assim o trabalho é uma ação sobre a natureza, ligando entre si os participantes, mediatizando a sua comunicação. (LEONTIEV, 2004, p.81).

O homem é constituído pela atividade que realiza, ao produzir sua forma humana e sua existência é revelada, em toda a sua historicidade social, a ideologia, as relações sociais, e o modo de produção. O homem expressa em sua singularidade, o novo, que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos diferenciando-se dos demais animais.

Para Vigotski (1991), o sujeito é ativo, primeiro social e depois se individualizando por intermédio do desenvolvimento obtido com as trocas recíprocas, que se desenvolvem durante toda a vida, em suas relações sociais, cada um influenciando e sofrendo influência do outro.

Entende-se que o homem se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação e internalização da cultura. Nesse sentido, a linguagem tem papel importante na apropriação do homem em relação à cultura em que está inserido.

É Leontiev (2004, p.92) que indaga: “Como se formaram a palavra e a linguagem? “No trabalho os homens entram forçosamente em relação, em comunicação uns com os outros. Originariamente, as suas ações, o trabalho propriamente, e a sua comunicação formam um processo único”. Depreende-se que a ação realizada pelos homens tem uma função dupla. A função produtiva e a função de comunicação.

Considera-se que a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os seres humanos, mas ela também é uma forma da consciência e do pensamento humano. Para Leontiev (2004, p.95) “a consciência humana não é uma coisa imutável. Alguns dos seus traços característicos são, em dadas condições históricas concretas, progressivo, com perspectivas de desenvolvimento, outros são sobrevivências condenadas a desaparecer.” Nesse sentido, a consciência é determinada pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo ocupa nestas relações.

De acordo com Vigotski (2001), as relações entre pensamento e linguagem "surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência

humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem" (VIGOTSKI, 2001, p. 395). A relação homem/mundo, relação essa que é sempre mediada por processos significados, que o pensamento e a linguagem se constituem como síntese de muitas determinações de significados apreendidos pelo indivíduo a partir de sua vivência no mundo.

A linguagem fornece condições para o desenvolvimento individual e social do homem. Por meio dela o ele compartilha conceitos e técnicas que transmite para as próximas gerações, ampliando a compreensão de que a consciência é construída externamente, nas relações sociais.

A linguagem apresenta três mudanças nos processos psíquicos do ser humano: permite lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes; lida com o processo de abstração e generalização, sendo possível abstrair, analisar e generalizar; possibilita a comunicação entre os homens, possibilitando a transmissão e assimilação de informações que já foram acumuladas pelas gerações precedentes.

Pode-se afirmar que essa linguagem não existe no meio dos demais animais, pois eles se comunicam apenas com sons, mas há comunicação entre eles, porém não há uma linguagem que distingue ações, nem outras sutilezas. De acordo com Luria (1991) não é linguagem verdadeira na acepção da palavra.

Por meio dessa transmissão o homem produz cultura, e essas aquisições da cultura humana ocorrem por meio da comunicação, que possibilita sua transmissão de geração para geração. Logo, o desenvolvimento humano se dá por intermédio das forças e das aptidões, que são produto da evolução sócio histórica.

A linguagem funciona como elemento mediador que permite a comunicação entre os indivíduos, com possibilidades de interação entre diferentes grupos sociais. Para Vigotski, os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, por meio da mediação simbólica.

Dessa forma, a mediação é caracterizada pela relação do homem com o mundo e com os outros homens. Compreender esse processo permite compreender também o processo das funções psicológicas superiores, que são as funções mentais que constroem o comportamento consciente do homem, a percepção, a memória, e seus aspectos de personalidade.

Nesse contexto, Vigotski (2000) discute dois elementos básicos para a mediação: o instrumento, que tem o papel de regular as ações do objeto; e o signo, que regula as ações relacionadas ao psiquismo humano, esclarecendo que estão intimamente ligados ao longo da evolução humana.

3.1.2 O instrumento como função mediadora

Vigotski (2001) trata da gênese das funções mentais superiores por meio do conceito marxista de mediação, como já exposto. A mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social. Merece destaque o papel da função semiótica para a estruturação da vida mental ou, em outros termos, para a construção do conhecimento.

As formas conscientes do homem aparecem impulsionadas e moldadas pela mediação da linguagem: não pensamos sem palavras (é inconcebível formar um conceito sem traduzi-lo em termos semióticos: não pensamos no vácuo). Se o que distingue a atividade humana das atividades dos animais, como já o afirmara Marx, é a atividade que passou a ser intencional, portanto, é uma atividade consciente.

Segundo Vigotski (2001) podemos afirmar que as palavras/signos são o nosso ponto de partida. Para compreender a fala de alguém não basta apreender as palavras, é preciso apreender o seu pensamento.

Leontiev (2004, p.92) questiona: Como se formaram a palavra e a linguagem? O autor afirma que agindo sobre a natureza os movimentos do trabalho dos homens igualmente sobre os outros participantes na produção. Isto significa que há uma ação de comunicação uma ação de produção, porém essas funções se separam, pois

A própria experiência sugira aos homens que se em certas condições um movimento de trabalho não conduz, por uma razão ou outra, ao resultado prático esperado, ele está, mau grado tudo, apto para agir sobre os outros participantes, por exemplo, levá-los a efetuar essa ação coletivamente. (LEONTIEV, 2004, p.92).

Para Vigotski é preciso pensar sobre o significado da palavra uma vez que o significado ocupa lugar central em seus estudos. De acordo com Oliveira (1993, p.48) “O significado é um componente essencial da palavra e é, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. ”

Pode-se pensar, portanto, que o significado se constrói em acordo com as situações vivenciadas. Pode-se manter os mesmos significados, mas eles sofrerão variações conforme a intenção. Daí a ocorrência de níveis: o que se entende, significa-se (a sua própria vivência), a intenção (o que se quer) e o inconsciente (não se sabe o que se quer).

Posto isso, estes níveis são ressignificados. É possível ressignificar os significados, pois ao surgir uma ideia e ao pretender expô-la a um interlocutor que questiona, complementa, refuta, é possível atribuir novos significados a esta ideia.

O sentido, por sua vez, tem caráter simbólico. É, aliás, o simbólico o elemento mediador da relação homem/mundo. Portanto, serve o sentido como um possibilitador desta relação. Recapitula-se aqui a importância do social. O sujeito se produz como indivíduo na ação social e na interação, internalizando significados a partir do social. Pode-se entender por sentido, aquela concordância sobre algo desde a ocorrência de um diálogo, ao conversar, as pessoas discutem um assunto e determinam um sentido para aquilo que falam.

Entende-se que essas ações entre sentido e significado representam ações complexas e de acordo com Oliveira (1993) as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, nas relações sociais estabelecidas entre o homem e o mundo, entre o indivíduo e os outros homens. Entende-se que para Vigotski “o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e, portanto, histórico” (OLIVEIRA, 1993, p.40).

Existe uma interação face a face entre os indivíduos, o que possibilita a constituição do ser humano. É uma relação intrapessoal concreta entre os homens e nesse processo há uma apropriação da cultura. Cultura essa que não é estática, mas dialética, em movimento, em transformação. Transformação que para Vigotski é a síntese, que não é a junção de elementos, mas a possibilidade de algo “novo.” O novo que significa a possibilidade de transformação.

Depreende-se que

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só se apropriando delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 2004, p. 285).

O desenvolvimento do homem é resultado desse movimento de relações adquiridas não apenas na história acumulada pela humanidade, mas pela ação dele que, ao mesmo tempo em que internaliza o que vem do meio, também interfere no decurso da história. Portanto, sua ação está sempre em movimento, em transformação.

Ao se apropriar das criações da cultura, as ações objetivam-se por meio da aprendizagem, que ocorre no espaço formal de ensino, pelo processo educacional, que tem

como um de seus objetivos criar condições para que as crianças e os jovens superem os conhecimentos espontâneos e avancem para os conhecimentos científicos.

Nesse processo de avanço entre conhecimentos espontâneos para os conhecimentos científicos, está a responsabilidade da escola, que tem como uma das suas funções difundir o conhecimento científico, o que representa a possibilidade de mostrar aos jovens que as criações das gerações anteriores é fruto da cultura humana, que está em movimento, portanto é dialético, carece de transformação.

Posto isso, é preciso que o homem se aproprie dessas aquisições ao longo de sua existência, adquirindo propriedades verdadeiramente humanas. É esse processo que o coloca em posição superior no mundo animal e como homem concreto e social.

3. 2 Atividade como ação humanizadora

Pensar a prática do professor é antes de tudo pensar a atividade que realiza. Algumas questões permeiam essa prática e uma, delas a própria formação. Nesse sentido, a crítica à formação de professores oscila em dois pontos: “ora considerada superficial por ser meramente prática, instrumental, ora ineficaz por ser excessivamente teórica, sem foco na ação docente” (MOURA; SFORNI E LOPES, 2017, p.71). Opõe-se a essa ideia ancorados nos mesmos autores que apontam que esse “movimento é pendular, que via de regra, concebe o “teórico” como uma pura abstração formal e o “prático” como uma “pura empiria” (MOURA; SFORNI E LOPES, 2017, p.71).

Nesse sentido, para compreender a prática do professor é necessário compreender que o ele está em constante formação e, portanto, “esses dois polos constituem uma unidade, o que só efetiva quando se concebe o “teórico” como uma sistematização objetivo do real cujo critério de validade reside, justamente, na “prática social” (MOURA, SFORNI, LOPES, 2017, p.71).

Depreende-se que a questão é: como o professor utiliza-se das teorias e práticas. Como ultrapassa apenas os processos práticos e ancora-se em teorias que subsidiam a sua atividade junto aos alunos.

Entende-se que é preciso compreender que para que uma atividade se configure como humana é essencial, que seja guiada por uma intencionalidade que impõe ao homem em sua relação com o meio. Essa ação intencional é que permite ao homem agir sobre a natureza e transformá-la. Produzir para satisfazer suas necessidades, em plena produtividade, constituindo-se nessa ação e tornando-se humano.

Compreende-se que o homem se apropria do que já está no mundo e, por isso, a sua atividade é marcada pelo lugar que ele ocupa. Assim, o processo de apropriação é considerado por Leontiev (2004) como: “resultado de uma atividade efetiva do indivíduo em relação aos objetos e fenômenos do mundo circundante criados pelo desenvolvimento da cultura humana”. (LEONTIEV, 2004, p. 290). Essa relação é possível por intermédio da interação do homem com os outros seres humanos. Por meio da educação é que se dá a aquisição da cultura humana às novas gerações.

Sob esta premissa, vale ressaltar que a educação que ocorre na escola tem um forte compromisso com os sujeitos, na formação de aspectos necessários para a vida em sociedade, visto que o “movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

O processo educativo não deve ser concebido como algo unilateralmente ativo, nem devemos atribuir tudo à atividade do ambiente, anulando a do próprio aluno, a do professor e tudo o que entra em contato coma educação. Pelo contrário, na educação não há nada de passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas quando incorporadas ao âmbito da educação, quando adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo (VIGOTSKI, 2002, p. 78).

Para Leontiev (1978) ao sistematizar o conceito de atividade, alerta que o processo de humanização ocorre por meio das atividades principais (o brincar, o estudo e o trabalho), que são marcadas a partir do lugar que o homem ocupa no sistema de relações sociais. De acordo com Leontiev (1978) a atividade se organiza em duas características centrais: orientação e execução. Em relação a orientação, a atividade compreende os motivos, o objeto e as tarefas, em relação a execução, as ações e as operações.

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra a sua determinação: deve-se, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (“objetiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (LEONTIEV, 2004, p.115).

Ao longo da história os homens criaram diferentes objetos, sempre na intenção de satisfazer as suas necessidades. Ao construí-los geraram novas necessidades e com isso novas atividades. Nesse caminho superaram as necessidades biológicas e alcançaram as necessidades humanas, sociais.

Ao discutir a atividade entende-se a sua importância do aprendizado por meio da ação e das interações com o meio sócio cultural, possibilitando o desenvolvimento das pessoas; sendo, dessa forma possível conhecer as necessidades educacionais de cada indivíduo.

Ancora-se em Rigon, Asbahr e Moretti (2017) ao apontar que é possível assumir a educação como atividade, no sentido atribuído por Leontiev, os autores afirmam que essa educação como atividade é possível refletir sobre as atividades desenvolvidas no processo pedagógico. Seguem ainda afirmando que “o objeto da atividade pedagógica é transformação dos indivíduos no processo de apropriação dos conhecimentos e saberes por meio dessa atividade-teórica e prática, é que se materializa a necessidade humana de se apropriar dos bens culturais como forma de constituição humana” (RIGON; ASBAHR e MORETTI,2017, p.28).

Nesse sentido, ressalta-se a importância do professor na organização do ensino e, na atividade de aprendizagem, e o papel ativo do aluno no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos, conteúdo das atividades de ensino e de aprendizagem.

Em uma perspectiva histórico-cultural destaca-se a importância também do aprendizado por meio da ação e das interações com o meio sócio cultural, possibilitando o desenvolvimento das pessoas.

A educação é o processo que possibilita a transmissão e a apropriação da cultura produzida. Posto isso cabe compreender que a escola como lugar de oferecer “conteúdos e desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos, tem um papel diferente e insubstituível, na apropriação pelo sujeito da experiência culturalmente acumulada”. (REGO, 2007, p.104).

A mesma autora afirma que “nas escolas as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extraescolar, são sistemáticas, tem uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado.” (REGO,2007, p.104).

Depreende-se que ao interagir com esses conhecimentos as crianças e jovens se transformam, pois têm possibilidades de:

Aprender a ler e escrever, obter domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. (REGO, 2007, p.104).

Logo, entende-se que a educação é um fenômeno social, assim como a educação escolar. “A educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos se humanizam, herdando a cultura da humanidade”. (RIGON; ASBAHR e MORETTI,2017, p.31).

Os mesmos autores afirmam que “o processo educativo é central à formação do homem em sua especificidade histórica, pois permite que não seja necessário reinventar o mundo a cada nova geração, permite que se conheça o estágio de desenvolvimento humano atual para que se possa superá-lo”. (RIGON; ASBAHR e MORETTI,2017, p.31).

Ao tratar da educação escolarizada pontua-se que Vigotski enfatiza as relações entre desenvolvimento e aprendizagem e, portanto, na zona de desenvolvimento proximal. “É forte a ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”. (OLIVEIRA, 1993, p.61).

A escola tem papel essencial para o desenvolvimento da criança, pois é preciso tomar como ponto de partida o nível de desenvolvimento real de cada criança para chegar à apropriação dos conteúdos apresentados pela escola. E como ponto de chegada os objetivos para que a criança alcance essa apropriação de acordo com a idade e os conhecimentos de cada uma.

Na escola o professor tem papel importante, pois vai fazer a mediação na zona de desenvolvimento proximal do aluno, possibilitando avanços que somente ocorrem com essa intervenção.

Conforme aponta Rego (2007, p.118) “os postulados de Vigotski parecem apontar para a necessidade de criação de uma escola bem diferente da que conhecemos. Uma escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes”.

Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de refletir sobre a função social da escola, ressaltando que nesse espaço encontra-se a possibilidade de humanização e de apropriação dos conhecimentos gerados e acumulados pela humanidade, conhecimentos científicos que permitem ao homem pensar e atuar no meio onde está inserido.

3.3 Abordagens que constituem o campo da Educação Física da Educação Física no contexto escolar no Brasil.

A Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica, de acordo com a LDB. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, no seu artigo 26, parágrafo 3º. O qual estabelece que a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e se enquadrar às especificidades de educação da criança e do processo de escolarização nos seus diferentes níveis de ensino.

Mesmo frente ao que preconiza a LDB ainda se encontra um ensino em relação ao componente curricular Educação Física, sendo ministrado por outros profissionais, principalmente nas escolas do campo, sendo limitado a reprodução espontânea de habilidades motoras básicas, ou até mesmo a esportivização nas aulas, deixando de lado outros aspectos que também são fundamentais para um desenvolvimento integral do aluno, como os aspectos cognitivo, afetivo e social que estão vinculadas as aprendizagens dos conteúdos concernentes a cultura corporal de movimento.

Assim, se faz necessário procurar uma perspectiva teórica capaz de buscar à aprendizagem das crianças numa perspectiva mais integral, considerando o ser por completo, para o desenvolvimento de seu pensamento, da afetividade, da motricidade e levando em consideração as relações sociais e culturais constituintes do processo de seu desenvolvimento.

A teoria Histórico-Cultural formulada por Vigotski permite analisar a Educação Física na Educação escolar de forma mais abrangente, para além de considerar simplesmente o movimento corporal nos aspectos motores fisiológicos ou de incluir a experiência de movimento corporal da criança somente de um ponto de vista individual. (VIOTTO FILHO,2017 p.309)

A teoria histórico-cultural, indica algumas interlocuções com a apropriação da atuação do professor de Educação Física, tendo cunho transformador da teoria e suas possibilidades no que diz respeito às metodologias presentes no ambiente escolar.

Assim na atuação do professor de Educação Física defende-se que:

uma apropriação significativa dos pressupostos teóricos e metodológicos dessa teoria, poderá possibilitar aos professores de forma geral e aos de Educação Física em específico, uma visão diferenciada sobre o seu papel como sujeitos responsáveis pelo processo de desenvolvimento e humanização dos seus estudantes pois, como apregoa a teoria vigotskiana, o sujeito se constitui humano à medida que estabelece relações sociais mediadas por linguagens sociais humanizadoras e a troca, a inter-relação com o outro torna-se imprescindível para a consolidação desse processo e na escola o professor é o principal sujeito mediador desse desenvolvimento (VIOTTO FILHO,2009 p.4).

Compreende-se que a Educação Física, engloba a linguagem da cultura corporal, que perpassa pelos caminhos da motricidade humana, como instrumento fundamental a ser apropriado e experimentado pelos alunos em seu desenvolvimento multilaterais e suas capacidades, sendo condições fundamentais nesse processo de humanização.

Para Viotto Filho a teoria histórico-cultural

Fundamenta seus pressupostos numa ampla compreensão de cultura e de objetos culturais, dentre eles as várias linguagens já construídas pela

humanidade, valorizando o homem como sujeito do processo de construção da realidade objetiva e subjetiva e, nesse processo, privilegia as linguagens como um sistema mediador por excelência para a construção das faculdades (psicomotoras) eminentemente humanas. (VIOTTO FILHO,2007p. 6).

Nesse sentido, busca-se criar condições objetivas para que os estudantes tenham a possibilidade de se apropriar dos objetos da cultura material e imaterial de forma não fragmentada, para assim, desenvolverem as várias habilidades/capacidades impregnadas nesses objetos e ampliem cada vez mais o seu desenvolvimento, para tanto, faz-se necessário compreender os processos de constituição alienada da consciência das crianças quando em atividades escolares.

Partindo deste princípio podemos compreender que o desenvolvimento humano se constitui através das relações históricas, culturais e sociais, e que as aulas de Educação Física na Educação Infantil podem ser importantes para o desenvolvimento integral da criança, como os aspectos: afetivo, cognitivo, motor e social indo além das concepções espontaneístas e desenvolvimentistas (focado somente no desenvolvimento das habilidades motoras). (VIOTTO FILHO,2017 p.310).

A Educação Física apresenta diversas transformações em sua história em relação as dimensões acadêmicas e profissionais. Durante o processo de legitimação do que se diz respeito à área do conhecimento, a Educação Física, conseguiu nesse processo, autonomia em relação as produções acadêmicas e a inserção como disciplina obrigatória escolar.

O entendimento da Educação Física tem a sua base no contexto político vigente em cada período da história, e, assim tendo alteração em seus objetivos, que por muitas vezes foi de treinamento, visando apenas atividades práticas. Hoje, está voltada mais ao aspecto social por alguns professores, na perspectiva de romper com o conceito de “prática pela prática”, de somente treinamento de alto rendimento, não focando apenas em atletas, não que se negue o treinamento, pois também faz parte das atividades a serem desenvolvidas, mas dentro do ambiente escolar é proporcionado a inclusão de alunos nas práticas esportivas e na compreensão metodológica do real objetivo e contribuição da Educação Física escolar no desenvolvimento integral das crianças e jovens.

O início do desenvolvimento cultural da Educação Física no Brasil, apesar de não ter ocorrido de forma contundente, ocorreu no período do Brasil império segundo pesquisadores. Foi nessa época que surgiram os primeiros tratados sobre a Educação Física que era relacionado aos treinamentos apenas de meninos que englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava os exercícios físicos que exercitavam o corpo, a memória e a educação moral dos praticantes.

Quando a inserção na escola tinha como representante um militar, sendo suas aulas por algum instrutor do exército, onde sua metodologia pedagógica era somente prática, com objetivo de fortalecer o corpo e moralmente os indivíduos (alunos) reforçando a exclusão de alunos não “habilidosos” ou com deficiências físicas, sustentando o caráter eugênista da disciplina.

No período após a guerra nasce no Brasil a divulgação e a interferência do esporte na Educação Física escolar, isto identificou a subordinação da disciplina escolar aos códigos e sentidos da instituição esportiva nesse ambiente. O esporte incluiu o conteúdo das aulas estabelecendo novos vínculos entre professor e aluno, retirando o convívio de instrutor e recruta dentro do ambiente escolar mudando o cenário anterior. (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

A disciplina que conhecemos hoje tem como herança características de movimentos europeus do século XVIII e início do século XIX. Surgindo no Brasil por volta do século XIX com o nome de ginástica, ligação com a classe militar e médica, sendo então, a Educação Física atual, com a mesma base militarista e medicinas higienistas e eugênicas que ainda se é reproduzida nas escolas (SOLER 2003).

Segundo o autor Soler (2003) no final do século XIX só quem tinha acesso eram as classes dominantes e no ano de 1920 veio com grande força na América Latina o movimento europeu constituído por movimentos suecos, alemães e franceses, conhecido como “movimento ginástico europeu”, tendo suas atividades puramente práticas. Tendo em vista que hoje se é procurado reflexões e criticidade nos conteúdos oferecidos em aulas tendo somente a finalidade educativa e nesse período era inverso a esses valores.

Segundo Bracht (1999), a Educação Física escolar com suas normas pedagógicas, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina como mencionado anteriormente por outros autores. A instituição militar tinha a prática de exercícios sistematizados pelo conhecimento médico e higienista daquela época.

Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde hábitos saudáveis. Essa saúde relacionada à força numa perspectiva nacionalista/patriótica. Desta forma, alguma característica da ideologia positivista, durante quatro décadas do século XX eram somente valorizados o físico e a saúde corporal. Os resgates da história da Educação Física brasileira apresentam que essas questões ainda estão incorporadas nas práticas pedagógicas nos dias atuais por professores da área segundo Mello (1999).

A trajetória histórica da Educação Física escolar, tem uma significativa mudança de *status* em relação a sua inserção e seu fazer pedagógico nas escolas, em que transita da condição de mera atividade extraclasse a componente curricular, como bem expressa a LDBN 9394/96 segundo Melo (1996).

Os avanços na legislação, e a história da disciplina no Brasil apresenta evolução em estudos e pesquisas atuais, mas quando se passa a observar a função da Educação Física no ambiente escolar, as práticas nela materializadas, o que se observa é um significativo desalinhamento e reflexo das várias concepções que os professores vivenciaram e aprenderam e participam do cotidiano escolar a que pertenceram. A Educação Física é mais que focar constituição física dos alunos, e sim contribuir para a atividade intelectual e a formação do cidadão.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) pode ser reconhecida como componente curricular que possibilita, o processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista as diversas situações em que os dados do cotidiano escolar, associados ao desenvolvimento da Educação Física escolar podem ser utilizados como suporte didático-pedagógico aos demais componentes do currículo da educação básica.

As abordagens pedagógicas que permeiam o universo pedagógico da Educação Física são movimentos que surgem em busca de uma compreensão da dimensão didático-metodológica, objetivos e função da Educação Física escolar, levando em consideração a relevância histórica, várias tendências pedagógicas, que na atualidade determinam o ambiente escolar. Nesse sentido, é importante conhecer as abordagens que orientaram e orientam as práticas pedagógicas da Educação Física escolar.

Importante também frisar que a Educação Física escolar pensada a partir do viés teórico da teoria histórico-cultural contribui para a compreensão do homem como ser histórico, cuja ação em movimento possibilita conceber a educação escolar e o ambiente escolar em relação ao desenvolvimento, à aprendizagem, a importância do professor frente ao ensino.

Para tanto, importante se faz conhecer as abordagens que percorrem a história da Educação Física escolar para compreender qual a concepção de homem, de sociedade e de educação que estão presentes em cada momento da história.

3.3.1 Abordagem desenvolvimentista

Esta abordagem tenta caracterizar o desenvolvimento psicológico, afetivo, motor e cognitivo com a progressão do crescimento do aluno, como resultado disso, as decisões do

professor pertencente são que o ensinar, primeiramente na adequação da atividade para o indivíduo, e não na adequação da atividade para um determinado grupo etário.

Os pesquisadores baseiam-se sua teoria por meio dos processos de crescimento, desenvolvimento humano, existindo assim uma perceptível preocupação a respeito das capacidades a serem desenvolvidas em cada faixa etária dos alunos. Esta abordagem é adotada para o favorecimento do crescimento físico, desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social da aprendizagem motora.

O processo de aprendizagem motora, é classificada em alguns comportamentos que o homem desenvolve durante a maturação do movimento alguns domínios apresentados para essa abordagem: *domínio cognitivo*, que está relacionado às operações mentais; *domínio afetivo-social*, que encontra relação com os sentimentos e as emoções; e por ultima o *domínio motor*, que se relaciona aos movimentos.

Esses domínios não são vistos de maneira dividida, e sim como uma totalidade, se apresentando de maneira destacada, com o predomínio de um sobre o outro, reafirmando assim o princípio da especificidade do movimento.

A Abordagem Desenvolvimentista tem as particularidades únicas do indivíduo e é fundamentada na proposição essencial de que embora o desenvolvimento motor seja relacionado com a idade, ele não é dependente da idade para acontecer.

Nesta concepção as habilidades motoras têm um grande sentido, servindo de base para a solução de problemas de seu dia a dia e até mesmo para se adaptar a novas situações ao espaço que esteja inserido dentro ou fora do ambiente escolar.

Segundo Darido (1999), um dos problemas de limitação é o contexto sócio cultural, tendo somente como enfoque as habilidades motoras, deixando de lado a questão da influência do meio social e a interação, assuas contribuições para a construção da sua cultura e de outras pessoas.

O desenvolvimento motor é o principal meio para a aprendizagem. Nesta abordagem é seguida ideia de que o movimento é o indispensável meio e fim da educação física, não sendo sua função o desenvolvimento das capacidades que auxiliem na alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora isto possa ocorrer como uma consequência da prática motora (DARIDO, 1999).

Para tanto, os autores dessa abordagem esclarecem através das relações entre o desenvolvimento e a atuação das experiências no cotidiano, a importância do movimento para o desenvolvimento global do ser humano, e evidenciando o ponto central de interesse da Educação Física, baseando-se no movimento humano, demonstrando através das relações

existente entre a vivência que o ambiente permite a maturação do aluno, propiciando um melhor desenvolvimento da criança e do adolescente e colocando a Educação Física como base na oferta de experiências motoras adequadas para a sua prática (GOTANI et. Al, 1988).

Porém podemos considerar que não houve uma contribuição especificamente para a Educação Física escolar, já que me parece ter faltado uma associação didático-pedagógica aos avanços dessas descobertas científicas. Podemos avaliar o processo de aquisição de habilidades através de observação sistemática.

A abordagem desenvolvimentista, portanto, enfatiza a aprendizagem através do movimento, favorecendo a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social através da aprendizagem motora.

3.3.2 Abordagem construtivista-interacionista

A abordagem construtivista-interacionista ampara-se a obra de João Batista Freire - “Educação de corpo inteiro” - publicado em 1989, referencial que determinou a divulgação das ideias construtivistas, baseadas na epistemologia de Jean Piaget, para a área de Educação Física, em todo o território nacional. O autor sugere uma pedagogia que seja centralizada nos jogos e brincadeiras como uma das possibilidades de estimular resultados importantes na evolução dos alunos no cotidiano escolar.

Neste contexto, o autor se inquieta com a dicotomia existente entre corpo e mente, com as teorias baseadas na psicologia infantil e psicomotricidade, que descrevem movimentos predeterminados e defendem que as habilidades desenvolvidas pelas crianças, ao longo do seu desenvolvimento, não valorizam o seu protagonismo e também não valorizam os aspectos culturais e sociais que são de relevante entendimento sob a ótica da universalidade.

A teoria é inspirada, principalmente, nos estudos de Piaget e Wallon considerando que os pressupostos destes estudiosos favorecem uma visão de trabalho motriz como forma de adaptação, mudança e reação de acordo com o meio onde o indivíduo está inserido. Para essa abordagem construtivista-interacionista, Freire (1989) destaca a divisão adotada por Piaget das fases de conhecimento como “esquema de ação” segundo ele para que o indivíduo se insira ao mundo, atue sobre ele e o transforme. A abordagem construtivista interacionista é portanto, uma proposta que considera o estudante como um sujeito histórico que terá que ser formado por meio da coexistência dos seus aspectos sociais, psicológicos, biológicos e culturais.

3.3.3 Abordagem crítico - superadora

A abordagem crítico-superadora é apresentada por uma obra com o nome de “metodologia do ensino de Educação Física” apresentada por um grupo de pesquisadores, denominado “coletivo de autores” no ano de 1992. A abordagem baseia-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e sua concepção propositiva, pois estabelece critérios para a sistematização dessa disciplina no âmbito escolar.

Para Coletivo de autores (1992), não se trata somente de aprender o esporte pelo esporte, a luta pela luta ou a dança pela dança, mas esses conteúdos devem receber um outro tratamento metodológico, a fim de que possam ser alvo de reflexão crítica e aprendidos na sua totalidade como conhecimentos construídos culturalmente, e ainda, serem instrumentalizados para uma interpretação crítica da realidade que envolve o aluno.

Essa abordagem tem o discurso da justiça social no ambiente da sua prática e fora dela. Busca levantar questões de poder, interesse e contestação, faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos durante as aulas.

Nesse sentido, a Educação Física entendida como sendo uma disciplina que trata de esporte, danças, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras, malabarismo, contorcionismo, mímicas e outros como sendo um conhecimento da cultura corporal de movimento. Buscando compreender com profundidade o ensinar, onde não significa apenas receber conhecimentos, mais tendo a oportunidade de criação de novas possibilidades de sua produção crítica e da interação social do aluno, tendo em suas aulas as contextualizações dos fatores e dos resgates históricos. (COLETIVO DE AUTORES 1992).

Para os princípios dessa abordagem há uma preocupação com dominação em relação a classe trabalhadora, que nem sempre compreende o sistema que rege a sociedade em que está inserido, sem perceber que a classe dominante tem privilégios adquiridos enquanto classe social, manipulando e detendo a “direção política, intelectual e moral” da sociedade perpassando essa discussão dentro do ambiente escolar contextualizando-os conteúdos sempre em relação ao que propõe a sociedade vigente.

A Pedagogia Crítico-superadora assume uma perspectiva dialética ao considerar que estamos em constante movimento e que presenciamos na realidade, tendo uma compreensão da totalidade para a formação do conhecimento, contribuindo assim na formação de um indivíduo crítico compreendendo os processos sociais que regem a sociedade.

Os conteúdos devem estar ligados diretamente com a realidade dos alunos, para que estes possam aprender realmente, assimilando os conteúdos com os dados da realidade e não apenas decorando e praticando naquele momento, mas entendendo o significado para a sua vida.

Para que a disciplina seja posta em prática, entendemos o que norteia é uma lógica dialética, compreendo que o conteúdo só tem sentido pedagógico à medida que o docente tem a compreensão que precisa de uma articulação com os diferentes componentes existentes do próprio currículo, a falta de uma delas compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão.

Tendo em vista essa ideia de reconhecer os processos sociais que regem a sociedade, é necessário uma problematização nas aulas, que consiste na transição entre a prática e a teoria, é a junção da prática inicial com o conhecimento científico elaborado para que aluno aprenda o conteúdo em suas múltiplas dimensões. Para o coletivo de autores a matéria, é conhecida como um conceito provisório de que é “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais (SOARES, *et al* 1992).

Apesar da maior preocupação que existe com as imposições sociais e regras, os autores não se limitam ao ensino da técnica no conteúdo da cultura corporal, apenas alertam que ele não deve ter um fim em si mesmo e que o objetivo do ensino não é a reprodução exímia do gesto motor caso recorrentes em outras abordagens da área, e que o conteúdo seja reflexivo e tenha significado ao aluno, muitos alunos não entendem o significado das aulas e menos ainda a importância da Educação Física.

Essa abordagem aponta para que o aluno tenha uma formação de um cidadão crítico e consciente da realidade social em que vive, para poder nela intervir na direção dos seus interesses de classe. Portanto, é fundamental para abordagem crítico-superadora o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno reflita que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando ou praticando esportes coletivos e individuais, as atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas por isso a importância do resgate histórico.

3.3.4 Abordagem crítico emancipatória

A abordagem crítico-emancipatória foi inserida em discussão pelo autor Eleonor kunz no ano de 1991 no Brasil, com a publicação do seu livro “Ensino e Mudanças”. Esta concepção de ensino, juntamente com a metodologia crítico-superadora, elaborada pelo Coletivo de Autores (1992) já mencionado anteriormente, tornaram-se os principais referenciais das denominadas pedagogias críticas da Educação Física no país.

Entretanto, a concepção apresentada por Kunz é diferente da abordagem anterior principalmente no aporte teórico, pois o coletivo de autores se baseiam no referencial histórico

dialético tendo em vista o ensino baseado na classe trabalhadora, já para Kunz tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para transformação da realidade em que estão inseridos, por meio de uma educação de caráter crítico, reflexivo e fundamentada no desenvolvimento do aluno que compreendem três competências:

As competências que regem essa abordagem são: 1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia do aluno 2) A competência social, alunos vão adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que desencadeia o pensamento crítico do aluno, que ocorre através da linguagem, escrita e/ou corporal. Esses três pressupostos é que a concepção em questão possibilita a melhor compreensão da abordagem que institucionaliza e legitima a ação do esporte no contexto social. Isso facilitará aos alunos um entendimento para além da prática corporal, alcançando assim uma maior percepção da realidade em que ele se insere. (KUNZ, 1998).

A forma da reflexão e ação, auxiliam nas condições apresentadas pois possibilitam que os alunos concretizem na consciência que o esporte/exercício físico, estão relacionados a história, de forma social, e não um caso natural, pois foram criados com bases sociais com apoio de uma sociedade manufatureira, retratando as políticas e modelos que seguimos propostos pela sociedade (KUNZ, 1998).

E também se acredita que no processo de ensino possibilitam aos alunos uma permanente busca por soluções individuais e/ou coletivas, permitindo ao mesmo um agir independente, uma cooperação coletiva, e com o docente, adquirindo, assim um saber de maior relevância para sua emancipação individual e até mesmo social (KUNZ, 1998).

Nessa abordagem, as práticas pedagógicas em Educação Física devem levar em conta a realidade do aluno. Assim, não é possível saber se existe uma abordagem, metodologia ou princípios específicos que possam conformar o ensino de maneira que este forme indivíduos capazes de compreender criticamente os componentes culturais, sociais e históricos.

As questões postas nessa abordagem objetivam uma busca por uma formação para a emancipação humana. A intenção é que alunos não precisam apenas reproduzir movimentos como se é ensinado nas escolas, mas devem também ser incentivados a compreender os contextos sociais que permeiam a sociedade. Nesse sentido, a área de Educação Física não se resume em aulas práticas, mas principalmente em articular a prática a teoria em relação aos processos sociais existentes na sociedade.

3.3.5 Abordagem saúde renovada

Uma abordagem da Educação Física Escolar que ganhou forças nos anos 90 em questão a saúde, voltada para as questões da saúde, não apenas refazendo os conceitos da tendência higienista, militarista que a disciplina tem de bagagem, mais sim uma ampliação sobre as discussões da importância de uma qualidade de vida. (DARIDO, 2003). Para Darido (2003) os principais teóricos, pioneiros e mais citados em obras científicas da abordagem são: Nahas (1997) e Guedes e Guedes (1996).

Essa abordagem contrapõe a valorização exacerbada dada ao esporte formal, principalmente em relação aos esportes de alto rendimento, já no contexto escolar, defendendo que ele não pode ser o único meio para que se alcancem os benefícios educacionais para a saúde. Aponta que os objetivos que são esperados da Educação Física, que os alunos consigam ser incluídos nas atividades para desenvolver as habilidades motoras básicas, as aptidões físicas, o desenvolvimento sócio pessoal e um estilo de vida ativo e saudável que consiga ter essa compreensão.

A base dessa abordagem é a Educação para um estilo de vida saudável e ativo, tendo apresentado à Educação Física escolar como ferramenta para alcançar esses objetivos com qualidade e compreensão, promovendo ações para as necessidades dos indivíduos inseridos no ambiente escolar, adequando o currículo para o desenvolvimento de habilidades motoras e a promoção de atividades físicas relacionadas à saúde.

Segundo Guedes (1996) a prática de atividade física é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente, o lugar mais comum de atividades físicas é dentro da escola com o auxílio do professor, que não deve ficar somente restrito em aulas práticas, pois a teorização facilita o entendimento dos alunos, criando o hábito consciente das práticas de exercícios e, assim auxiliando a prevenção de doenças na fase adulta, compreendendo a sua responsabilidade com o corpo em aspectos biológicos e sociais.

Cabe ao professor de Educação Física, tanto quanto aos demais educadores do ambiente escolar, construir em harmonia com os alunos uma consciência que vai além das práticas corporais, com a tarefa de contribuir para a transformação da realidade da maior parcela da população que se encontra no *status* de sedentarismo e obesidade (NAHAS et al., 1995).

Em síntese entende-se que a Educação Física sofreu muitas influências como as das áreas pedagógicas, médicas e militares, assim, seus estudos científicos passaram a se fundamentar nestas áreas, comum ainda, serem encontradas influências biológicas, voltada a aptidão física, treinamento como foco de preocupação escolar e precisamos compreender que a Educação Física como a ciência que estuda o ser humano, que se movimenta, dentro de um contexto histórico social e, principalmente, formação de alunos críticos, com capacidade para

compreender sua ação no meio onde está inserido, independente das abordagens seguidas pelo professor.

Em nossas discussões pauta-se o posicionamento claro da pedagogia crítico superadora perante a sociedade, tornando-se, por isso, legítima na escola, que se configura como um dos espaços públicos que disponibilizam o acesso ao conhecimento historicamente construído. Mediando assim os seus três momentos problematização, instrumentalização e catarse. Momentos que se configuram em possibilidades de promover atividades que levem o aluno a compreender a sua ação ativa frente ao que a sociedade exige.

Não se pretendeu nesse estudo, aprofundar as abordagens, mas apresentá-las para a compreensão de como cada uma delas traz a concepção de homem, sociedade e educação, questões importantes para o entendimento da área de Educação Física, nas escolas ribeirinhas, aqui expostas.

Entende-se que a disciplina frente às abordagens trouxe concepções diferentes tendo em vista o momento histórico em que foram criadas, sendo amparadas pelos processos sociais vigentes, por isso algumas mais voltadas aos processos biológicos, relacionados à saúde, outros ao esporte e treinamento excessivo e outras voltadas a concepção de homem que interfere na sociedade por meio de sua criticidade em relação aos processos sociais.

Em relação à teoria histórico-cultural que traz como concepção que o homem é histórico, que se apropria da cultura e interfere nos processos dessa cultura, entende-se que a Educação Física como área de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano abrangendo aspectos biológicos, o esporte, mas principalmente a condição de existência do homem no mundo e de sua atuação crítica para a sua emancipação como homem histórico e capaz de participar ativamente dos processos sociais.

4. O CONTEXTO RIBEIRINHO: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

4.1 Organização escolar no contexto das escolas das águas

Ao compreender como o professor de Educação Física atua nas escolas ribeirinhas, na região de Corumbá em Mato Grosso do Sul, no Pantanal Sul-mato-grossense, organiza a sua atividade pedagógica tendo em vista o espaço natural onde se localizam as escolas, apresenta-se com base teórico metodológica ancorada na Teoria Histórico-Cultural a organização das

“escolas das águas²¹” com objetivo de conhecer o espaço escolar onde atuam os professores, nesse estudo, da área de Educação Física. O diagrama abaixo apresenta a organização dessas escolas em seu contexto.

Diagrama 1 - Espaço Escolar



Organização da autora, 2019.

Nesse espaço, está a escola, como um grupo social de importância incontestável. Entende-se que a comunidade ribeirinha apresenta a natureza como um componente a se considerar no que diz respeito à diversidade pantaneira, principalmente quando se trata da compreensão dos modos de vida e da identidade das populações ribeirinhas.

Existe um elo entre estas populações e os ecossistemas, é nessa relação com a natureza que as populações tradicionais constroem todo seu modo de vida a partir de um conhecimento empírico, que é transferido de pai para filho: “[...] através do senso prático que compõe um *ethos* ribeirinho que, junto com um conjunto de simbologias, mitos e rituais associados à caça, pesca e atividades extrativistas, compõe uma matriz de racionalidade ambiental muito particular de uso-significado da natureza” (CRUZ, 2011, p.07).

Posto isso, é preciso considerar esse espaço singular ao apresentar as escolas, os professores e os gestores que atuam exercendo a sua função junto aos alunos, mas também às famílias que vivem e trabalham nessa região e o seu *modus operandi*.

Considera-se que a Educação Física traz inúmeras possibilidades, concebida como uma área de estudo que possibilita, entre outras questões, o reconhecimento do esquema corporal,

²¹ Ao apresentar o contexto ribeirinho utilizaremos “escolas das águas” como é mencionada pelos professores e coordenadores.

com o objetivo de compreender o corpo como um todo o que requer entender também a orientação espaço-temporal que oferece a oportunidade de se localizar em termos de direção e espaço, na busca de qualidades físicas para melhorar o equilíbrio, o desempenho em atividades que requerem força, velocidade e agilidade.

Ao perquirir a área de Educação Física para compreendê-la nesse contexto, entende-se que há uma preocupação com atividades de expressão corporal que propiciam movimentos em diferentes ritmos, dramatização de diferentes formas e a recreação, composta por atividades lúdicas, desenvolvendo habilidades de partilha, de lazer, de cooperação em grupo, por meio de jogos e brincadeiras, bem como de danças e lutas.

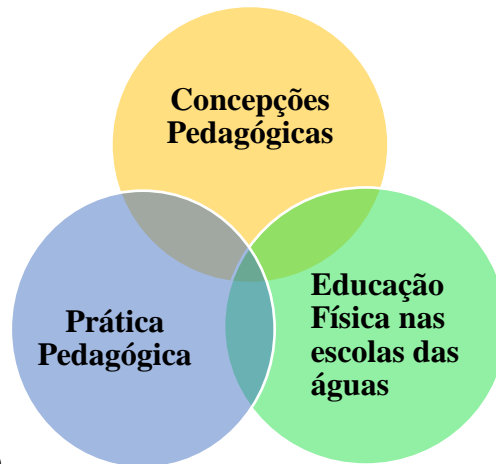
Depreende-se que diante dessas alternativas, entre outras, que a Educação Física oferece, o tempo e o espaço são importantes fontes de investigação para compreender como são utilizados em prol do desenvolvimento dos estudantes.

Ao pensar os espaços das escolas ribeirinhas, a primeira ideia é que as crianças usufruem dessas atividades em tempos e espaços naturais que favoreçam o seu desenvolvimento pleno. Entende-se que a Educação Física deve acontecer em diferentes lugares, sala de aula, pátio, quadra, praça, mas é preciso pensar como organizá-la em tempos e espaços que aqui significam lugares possíveis conforme a estrutura dessas escolas e as condições climáticas.

Ao considerar as aulas de Educação Física e as atividades a serem realizadas, entende-se que o espaço é um importante componente para a sua realização. Ressalta-se que a aula de Educação Física tem função importante pois pode proporcionar a essas crianças e jovens, momentos de lazer, de brincadeiras, de jogos e atividades de relaxamento.

Nesse sentido, busca-se compreender como os professores utilizam-se desse espaço e como entendem a área em questão. Para tanto, criou-se eixos para reunir os depoimentos e analisá-los. De acordo com as respostas dos entrevistados criou-se três eixos de análise, são eles: “Concepções Pedagógicas”, “Prática Pedagógica”, e “Educação Física nas escolas das águas”.

Em cada eixo estão os subeixos que são: “Conteúdos”, “Planejamento”, “Formação docente – processo contínuo”, “Salas Multisseriadas – salas multianuais”, “Disciplinas Ministradas”, “Materiais Pedagógicos”, “A Educação Física nas escolas das Águas”, “Dificuldades e desafios na ação docente”, “O projeto Político Pedagógico das “escolas das Águas”, “As escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense”, necessários para a compreensão do contexto em discussão e para o entendimento do problema de pesquisa. A figura a seguir apresenta os eixos de análise:

Imagem 2 - Eixos estruturantes

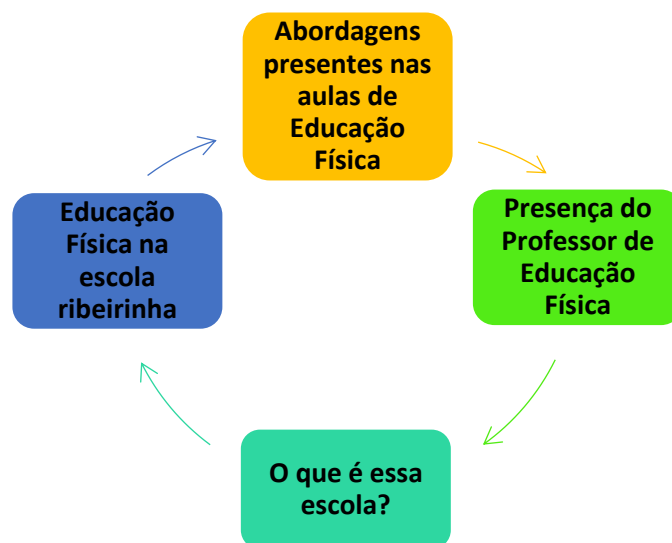
Organização da Autora (2019)

4.2 Concepções pedagógicas.

Por meio dos depoimentos dos participantes dessa pesquisa, buscou-se compreender inicialmente o que é apontado por eles referente às abordagens em Educação Física, em sequência, o que é ser professor, o que essa escola representa, e se a Educação Física acontece de formas diferentes nesse espaço ribeirinho.

O diagrama apresenta as questões que foram alvo de questionamentos aos participantes, na perspectiva de compreender o que pensam sobre as questões em debate.

Diagrama 2 - Conhecimento do professor de Educação Física



Organização da autora, 2019.

As entrevistas foram iniciadas pelo corpo docente das escolas visitadas. Para manter o sigilo em relação aos entrevistados, foram denominados de Professor com um número, sequência da entrevista. Após diálogo com a diretora e coordenadoras, pode-se evidenciar os seguintes relatos sobre as concepções pedagógicas e abordagem que influenciam na prática desses professores.

Em relação às abordagens, dois professores não souberam responder e apenas um se propôs:

“Eu entendo que é muito importante a gente como professor, como uma orientação pedagógica. A abordagem pedagógica para a Educação Física, ela tem por objetivo deixar de lado o enfoque apenas o fazer, e sim como fazer. Uma das abordagens que fez parte da minha graduação foi a desenvolvimentista e a crítico superadora, as duas abordagens. Para a minha prática eu utilizo a abordagem crítico superadora”. (PROFESSOR 1).

Percebe-se que a ausência do depoimento dos professores e no depoimento apresentado, a falta de compreensão sobre concepções e abordagens da Educação Física, e o entendimento das alterações que essa disciplina vem sofrendo no decorrer da história. Frente a essa questão uma indagação se faz presente: Como os professores não apresentam as concepções de sua área? Parece-nos que a prática está desvinculada da teoria e os professores não reconhecem a importância de estruturar as suas aulas a partir de uma base teórica que responda as problemáticas e necessidades do ensino, bem como da aprendizagem.

Ressalta-se que a abordagem crítico superadora por exemplo, visa possibilitar uma reflexão referente às práticas e não somente a sua execução. De acordo com o Coletivo de Autores (1992) essa abordagem supera uma ação de modelo mecanicista para uma expressão da realidade objetiva em relação aos fatos e a educação, de forma a compreender as desigualdades sociais.

Importante questão a ser reconhecida nas escolas ribeirinhas, uma vez que as dificuldades dos professores, a locomoção para chegar às escolas, a ausência de materiais, a organização das classes multisseriadas, entre outras dificuldades, apontam que essas crianças e jovens vivem em situação de desigualdade social, nesse grupo formal, que é a escola.

Depreende-se que a pedagogia que se propõe crítica deve ser clara, reconhecer os determinantes sociais da educação, o grau em que as contradições da sociedade interferem na educação e, por fim, como o educador irá posicionar-se em relação a essas questões, marcando claramente uma direção política em relação à questão educacional (SAVIANI, 2010).

Nesse sentido, parece-nos que os professores se utilizam apenas de atividades práticas sem pensar e refletir inclusive sobre as suas condições de trabalho nessas escolas, sobre as desigualdades sociais vivenciadas por essas crianças e jovens em processo de escolarização.

Pondera-se que a Educação Física sempre foi regida por várias concepções ao longo dos anos, higienista, militarista, pedagógica, tecnicista e popular. Para compreendermos a estrutura das aulas de Educação Física hoje é necessário entendermos as transformações pelas quais essa disciplina passou e vem passando, desde a concepção higienista, concepção de pensamento neoliberal, principalmente no interior da escola, tinha ênfase em relação à saúde, cujo objetivo era formar pessoas sadias, fortes e preocupadas com uma sociedade livre de doenças infecciosas.

A concepção militarista tinha como objetivo a ideia de homem adestrado e obediente, fiel à Pátria. A concepção pedagógica trazia uma forma de encarar a Educação Física não somente como prática que promove saúde ou disciplina regida, mas uma ação com teor educativo.

Em se tratando da concepção tecnicista a ênfase recai sobre a competitividade, treinamento e jogos recreativos submetidos ao desporto e a performance e a concepção popular não tinham como objetivo aprimorar as capacidades físicas e/ou rendimento esportivo, mas permitir que os alunos se apropriassem da cultura corporal que já foi historicamente produzida pela humanidade. Nos dias atuais, a Educação Física busca conquistar seu espaço e importância junto as outras disciplinas e superar o estigma de ser apenas uma disciplina prática, na qual jogos e brincadeiras são sempre contemplados.

A Educação Física escolar vem sendo pensada como um instrumento de formação integral do sujeito, tanto uma formação física, como cognitiva e social, e assim criando sua própria identidade, entretanto essa nova forma de pensá-la se confronta com os objetivos deixados por outras concepções e pela presença forte do esportivismo, enfatizado pela mídia.

Assim se torna de grande valia para os professores da área a compreensão deste caminho traçado pela Educação Física, para que um novo caminho possa ser percorrido e compreendido por esses novos profissionais que estão ingressando nas escolas, aqui em debate, nas escolas das águas. Por isso, a importância, de o professor se ancorar em uma abordagem e concepção para organização das suas aulas na busca de resultados promissores nessa possibilidade de formação integral.

Na perspectiva de compreender como articulam as concepções pedagógicas ao ser professor nessas escolas ribeirinhas respondem: “[...] Meu desafio diário”. (PROFESSOR 1). “Hoje essa escola para mim (silêncio) é minha casa”. (PROFESSOR 2). “[...] É tudo para mim”. (PROFESSOR 3). As respostas nos mostram que a escola para esses professores tem um sentido de vida, pois passam dias, semanas e meses alojados na escola, o que traz um pertencimento ao lugar, não apenas como lugar de exercer a profissão, mas também de viver.

Uma questão importante é que esses professores são recém-formados e a experiência que está se efetivando é nessas escolas. Ao mesmo tempo em que atuam, se constituem como professores. O fato de permanecerem por um longo tempo alojados na escola revela uma intensidade em sua atuação para além da sala de aula. O que nos permite questionar que as concepções estão mais alicerçadas no fato de ser professor nessas escolas, e não em como concebe a área para atuar nessas escolas junto aos alunos.

Parece-nos que o fato de estarem longe da família, longe das esposas, dos filhos, dos pais, permite criar um laço afetivo e responsabilidade maior que o estado de docência.

Entende-se que

O contexto em que está localizada a escola interfere tanto na constituição do espaço educativo daquela escola, quanto nas relações estabelecidas para o desenvolvimento do trabalho docente, posto que a interatividade do homem em seu meio é o elo de constituição de sua subjetividade. A sua experiência no meio social permite o seu envolvimento com o outro e, por conseguinte, a construção de significados estimulados pela cultura e que nela se revelam. (PIATTI, SILVA e URT, 2015 p.376).

Quando essa mesma pergunta é feita para os gestores os depoimentos nos revelam:

“...Para mim é minha vida, mais assim é prazer satisfação eu sou concursada em duas escolas na zona urbana e, por opção, trabalho nas escolas das águas, na verdade sou cedida para a escola das águas. Porque meu concurso é na urbana...” (DIRETORA).

“..Eu estou em um momento da minha vida, depois dos 40 estou muito idealista sabe (risos) quando eu comecei a trabalhar aqui essas comunidades eu tinha uma visão totalmente diferenciada, dessa pessoa pobre, que vive nessas situações e na medidas que você vai trabalhando com eles é uma responsabilidade tão grande, enquanto educadora então o mínimo que você faz é bem feito para deixar melhor do que você achou, então qualquer lugar que vá, eu tenho uma filosofia assim em qualquer lugar que eu entre vai ficar melhor do que achei, eu sempre procuro deixar diferente e melhor. Eu fui muito idealista se hoje é possível ter uma turma do 1º ao 5º ano foi porque eu botei as caras, por que vai somente os pedagogos, porque não um de letras, então hoje tem um pouquinho mais de qualidade foi porque justamente por ser idealista, então eu tenho esse respeito por essa escola, hoje eu falo que a questão do idealismo continua a gente vai se cansando de algumas coisas, vai se cansando do poder público, por ser ausente muitas vezes. Hoje somos 11 escolas com os calendários diferentes, aí ficamos ai meu Deus que calendário é agora? E pela questão do rio por tudo né. E uma questão importante é que a gente não consegue formar uma identidade própria tem um grupo de professores que pensam da mesma maneira, mais alguns conseguem trabalhar com atividades mais próximas da realidade..” (COORDENADORA 1).

Os depoimentos da diretora e da coordenadora 1 permite-nos considerar que há um sentimento de satisfação em gerir e coordenar as escolas das águas, considerando a importância na construção de valores e crescimento pessoal e cultural dos alunos ribeirinhos.

Apresenta-se nesses depoimentos um sentimento de cuidados, de responsabilidade com as crianças e com os jovens, há um compromisso em estruturar a área para a qualidade do ensino, mas há também uma decepção com o poder público, revelando que essas escolas ficam à margem da sociedade.

Mostra que aos coordenadores e diretores cabe um trabalho árduo de preocupação intensa com essas crianças e jovens dessas escolas, não somente na orientação aos professores e na organização do trabalho pedagógico, mas também na possibilidade de melhorias possíveis em relação a identidade dessas escolas, tendo em vista o lugar onde estão inseridas.

Há também no relato da coordenadora 2, uma preocupação com a evasão e a possibilidade de essas crianças e jovens desistirem dos estudos.

“..Para mim são portas abertas do saber para essas crianças que estão longe né, sem muitas expectativas tanto da família quanto deles mesmo né, porque se você ouvir relatos de ribeirinhos você vai ver que nossas crianças já pesam em parar por aí, então assim eu acho que a escola é uma porta aberta para que eles possam ganhar o mundo..” (COORDENADORA 2).

Os depoimentos apontam uma preocupação com os estudantes dessas escolas, o que supera o simples fato de cumprir uma determinada função. Apontam que ser diretora e coordenadora não é apenas contribuir na formação dos professores, orientar os planejamentos, organizar o trabalho pedagógico das escolas, mas cumprir com um papel humanizador de favorecer às crianças e jovens dessas escolas avançarem em seus estudos e projetarem um futuro promissor.

Frente aos depoimentos cabe indagar: Como concebem à área de Educação Física nessas escolas? Como orientam os professores em seu planejamento? Qual a importância da Educação Física nas escolas ribeirinhas?

Ao serem questionados se há diferenças e quais são elas ao ensinar nessas escolas localizadas em contextos ribeirinhos, respondem:

“..No meu ponto de vista é diferente, porque diferentemente na escola terrestre na cidade de Corumbá onde o professor tem material, tem o espaço adequado para a aula, nos professores das águas na Educação Física temos que adaptar por falta de espaço, sempre elaborar as atividades de forma adaptadas para a gente sempre tem um desafio lá no Pantanal..” (PROFESSOR 1).

Ao considerar as aulas de Educação Física e as atividades a serem realizadas, entende-se que o espaço é um importante componente para a sua realização. O período da disciplina é

considerado como um tempo para efetivar atividades que integram as práticas corporais, que incluem entre outras atividades, lazer e recreação. Frente às questões indaga-se: Qual é o tempo destinado a essas atividades e em que espaço acontecem? Entende-se que as atividades precisam de um espaço e um tempo determinado. Juntos, tempo e espaço, são elementos constitutivos da atividade educativa.

Os professores apontam que

“...trabalhar nessa escola é bastante gratificante, aqui a gente aprende principalmente a dar valores as coisas que a gente tem muitas vezes a gente tem fácil na cidade, é que aqui a gente não consegue, você entendeu? Muitas vezes, uma simples pesquisa que poderia te ajudar no planejamento ou até mesmo em uma aula diferenciada, você poderia dar para seus alunos não consegue fazer, pra mim é assim, são coisas que a gente consegue agregar valor nas coisas mínimas do dia a dia, que a gente não tem na nossa realidade, e por isso acho diferente das demais escolas, o calendário é diferente, os alunos são diferente, o espaço é diferente, a temperatura é diferente, tudo é diferente, o tempo de aprendizagem dos alunos é totalmente diferente, as metodologias de aprendizagem são diferentes e sem contar na distância né (risos)..” (PROFESSOR 2).

“... é muito diferente, eu escolhi trabalhar aqui pela oportunidade que surgiu de primeiro, e também como eu posso falar? Não vou falar o porquê eu escolhi aqui, mais foi o desafio, pode ser o desafio de estar longe, dificuldade de encontrar as coisas, o gerador que não funcionava, as vezes você adquire, quer dar um conteúdo novo, aí a internet não funciona, aí você procura na parte didática da literatura, acho que foi mais pelo desafio...” (PROFESSOR 3).

Frente aos depoimentos, evidencia-se que a localização das escolas é um fator marcante na trajetória profissional e pessoal desses professores, algumas dificuldades apontadas nas entrevistas não estão em um cenário muito diferente das escolas terrestres, pois a falta de espaços adequados e, principalmente, material pedagógico é um problema que acompanha a Educação Física nas escolas públicas em diferentes ambientes seja em escolas urbanas e/ou rurais.

Parece-nos um trabalho desafiador para os professores, aqui em discussão, da área de Educação Física, que atuam nessas escolas, uma vez que a eles está condicionada a formação integral dessas crianças, que vivem em situações adversas e que a escola é um grupo social de importância para a sua formação.

Ao se propor analisar a prática docente é necessário que se compreenda o contexto no qual ela se insere, não deixando de perceber em suas singularidades, as precariedades que configuram esse espaço, inserido em um sistema dominante, de uma ideologia que legitima

como atrasadas as classes menos favorecidas principalmente e, em se tratando dessas escolas, isoladas e distantes do espaço urbano, sempre, considerado mais avançado.

Há uma forte tendência em exaltar as belezas naturais onde vivem os ribeirinhos, mas é preciso atentar-se para inclusive analisar que muitos direitos garantidos por lei (saúde e educação de qualidade), nem sempre está ao alcance dessa população devido as dificuldades de acesso.

Por isso, conhecer e analisar as práticas dos professores de Educação Física que atuam nas escolas ribeirinhas localizadas na região do Pantanal sul-mato-grossense, representa compreender as práticas pedagógicas para além de simples descrição de um espaço natural, mas para entender que processos sociais que se constituem nesses espaços em relação à escola.

Frente ao contexto ribeirinho encontra-se a escola, professores e alunos, espaço singular, mas que traz a tensão constituída por ideologias dominantes que revelam desigualdades, mas ressalta-se que essas “desigualdades não provém das diferenças biológicas naturais. “Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade constitutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdade da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio histórico” (LEONTIEV, 2004, p.293).

Nesse sentido compreende-se que “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana” (LEONTIEV, 2004, p.301).

Entende-se que é nesse processo que o homem se eleva no mundo animal, mas na sociedade de classes “mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro dos limites miseráveis”. (LEONTIEV, 2004, p.301).

A escola está constituída nesse espaço pelas ideologias dominantes, que privilegiam as classes mais favorecidas em proposição à legitimação de atraso nestas comunidades ribeirinhas. As escolas esquecidas pelo poder público retratam a precarização de espaços, de materiais e condições estruturais e as dificuldades dos professores de escolas públicas em sua trajetória profissional.

Contudo, torna-se evidente o desafio de transpor a oferta de novas possibilidades de conhecimentos na Educação Física, fator limitador da prática docente na sala de aula. De acordo com Saviani (2013), compete ao currículo atividades que a escola não pode deixar de

desenvolver, ou seja, atividades essenciais, para não deteriorar sua especificidade, porém muitas vezes ficam prejudicadas pela falta de materiais e espaços adequados.

Os professores apresentam em suas falas as dificuldades que enfrentam para entrarem no campo do trabalho docente, principalmente nas escolas ribeirinhas, bem como os limites e possibilidades de atuação que encontram durante a busca pelo primeiro emprego na área educacional.

Como recém-formados esses professores viram nas escolas das águas a oportunidade do primeiro emprego como profissional, tendo em vista a pouca oportunidade das escolas na cidade onde residem. Os professores em início de carreira deveriam ser acompanhados integralmente nas escolas das águas, para facilitar o processo de socialização profissional, hoje caracterizado pela solidão e pelo isolamento dessas escolas.

No entanto, as coordenadoras fazem um acompanhamento pedagógico a cada final de bimestre com os professores, pois a distância impede que tenham mais acompanhamento e orientação contínua.

Em relação à diferença da disciplina nessas escolas os gestores relatam:

“...ela é diferenciada, é diferenciada pois eu levo mais pelo lado físico da escola, porque a Educação Física tudo tem que ser montado planejado pelo professor, porque a gente não tem uma quadra de esporte, então o campo de futebol usado não é da escola, se for ter uma pista de atletismo é improvisado, então o que a gente trabalha mais comum com a escola urbana é os jogos de mesa, a gente tem xadrez, dama e dominó. Agora os outros esportes dificilmente são usados, mais tem. Porque nossos professores trabalham...”
(DIRETORA).

O professor de Educação Física enfrenta muitas dificuldades no processo de ensino aprendizagem, principalmente em escolas públicas. Dificuldades que muitas vezes acabam desmotivando esse profissional, problemas que não ficam pautados apenas nas escolas ribeirinhas, mas nas escolas públicas em geral.

“..ela deveria ser bem mais diferenciada, até porque nós não temos problema de espaço em algumas escolas né, no que se diz respeito ao ar livre, a gente tem muita dificuldade em relação as compras de materiais então tem que ser muito material adaptado, ai os professores se organizam e fazem os materiais adaptados para dar as aulas e as questões que eu disse a você os que são beira rio, por exemplo nós não fazemos atividades dentro da água, por ter essa questão de segurança e a gente não tem como dar esse atendimento e segurança ao aluno e muito menos ao professor, para fazer essa atividade diferenciada, em outras relações que até que conversamos com o professor é proibir que o aluno suba em árvores, que é uma atividade de criança e tem árvores maravilhosa para subir, mais a gente evita principalmente por conta das quedas e é um transtorno para conseguir um Bombeiro ou a Marinha para socorrer essa criança ou adolescente, tem muita coisa que a gente poderia

aproveitar no nosso ambiente e a escola não tem essa possibilidade por receio de acontecer algum acidente..” (COORDENADORA 1)

De acordo com a coordenadora 1, havia um espaço natural nessas escolas que deveria ser aproveitado, mas as adversidades inibem a sua utilização. É preciso conforme aponta a coordenadora prezar pela integridade física das crianças e jovens e, portanto, atividades que poderiam ser realizadas nesse espaço, são suprimidas pelas dificuldades apresentadas.

É interessante ressaltar que nas escolas visitadas, apenas a escola C tem um espaço adaptado para as aulas de Educação Física, porém precário, as outras duas apenas um pequeno espaço nas laterais das escolas que são próximas dos barrancos do rio, portanto, um lugar que oferece perigo.

Parece-nos que o ambiente ribeirinho sugere um espaço vasto e natural para que as aulas dessa disciplina aconteçam, mas há uma adversidade que se apresenta, o rio de águas escuras e profundas, torna-se desafiador. O meio natural não favorece as atividades que precisam de espaços para serem efetivadas.

Espaço e tempo agregados às atividades que podem ser realizadas em aulas de Educação Física não é um tempo e um espaço estático, deve ser alvo de constante modificação, pois deve proporcionar ao professor em seu planejamento transpor os limites de uma quadra e buscar outros espaços, mas cabe indagar: Que outros espaços, quais seriam?

Outra questão que o coordenador aponta é a falta de materiais para as aulas de Educação Física. Entende-se que essa disciplina apresenta em sua matriz curricular aspectos diferenciados das demais, espaço e tempo, bem como materiais pedagógicos específicos aliados à metodologia do professor são fatores essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças e dos jovens.

A escassez de materiais e uma estrutura física comprometida interfere nas aulas e no desenvolvimento dos alunos. Em relação aos materiais, Bracht (2003, p.39), aponta a relação direta que estes possuem com a qualidade das aulas do professor de Educação Física: [...] a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico.

Nesse contexto em discussão, os professores vivem desafios e sua ação é um contínuo e dinâmico processo de construção, tendo em vista as relações que estabelece em seu contexto de trabalho e a partir dessa interação se constitui como sujeito atuante ao exercer a sua atividade.

Ancora-se em Piatti (2013) ao afirmar que, para conhecer o professor é preciso situá-lo no contexto em que atua, considerá-lo em relação à atividade que exerce, conhecer os significados que são atribuídos à profissão, compreender os aspectos definidores de sua atividade.

Desse modo, para compreensão da atividade docente é necessário entender que existe uma relação ativa entre o homem e o mundo e é nessa ação que se representa o significado da atividade laborativa.

Para Leontiev (2004), as categorias sentido e significação são um dos principais “componentes” da estrutura interna da consciência humana. Segue afirmando que todo sentido é sentido de alguma coisa. Não há sentidos “puros”. O sentido, de certa maneira, faz parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na significação objetiva.

Segundo esse autor, a diferenciação entre sentido e significação está ao nível da consciência, como por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender a significação de uma data; isso não exclui o fato de que uma data pode ter vários sentidos para o homem.

Quando se distingue sentido pessoal e significação propriamente dita, é indispensável sublinhar que essa definição não concerne a totalidade do conteúdo refletido, mas unicamente para aquilo que está orientada a atividade do sujeito. Leontiev (2004) afirma que o sentido pessoal traduz precisamente a relação sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados.

Para Zanella (1997)

A significação refere-se a ‘o que as coisas querem dizer’, aquilo que alguma coisa significa. Como as coisas não significam por si só, e nem tão pouco significam a mesma coisa para indivíduos diferentes, depreende-se que a significação é fenômeno das interações, sendo, pois social e historicamente produzida (ZANELLA, 1997, p. 67).

Dessa forma, sentidos e significados podem ser reconhecidos como elementos de construção de lugares, tempo e espaços, na transformação de sociedades e de situações, possíveis de criar histórias que, ao serem construídas, engendram-se à cultura. Portanto, a cultura nasce de sentidos e significados construídos pelo sujeito.

Leontiev (2004) afirma que as significações sociais não são infundáveis, pois são produtos da história humana e, como tal, transformam-se com as mudanças da sociedade. Elas representam o momento histórico no qual o sujeito está inserido. Assim, sofrem alterações ao longo do tempo e, dessa forma, o homem atribui novos sentidos ao que faz e produz.

Do ponto de vista do desenvolvimento da consciência, é o alargamento do domínio do consciente, ao qual conduz necessariamente o desenvolvimento

do trabalho, dos instrumentos, das formas e relações de trabalho, que prepara a separação do sentido da significação (LEONTIEV, 2004, p. 109).

Nesse sentido, o desenvolvimento do sujeito representa o resultado de um processo histórico-cultural, no qual valoriza a aquisição de conhecimentos pela sua interação com o social, o que nos permite inferir que o homem se constitui nas suas relações sociais, na troca com outros sujeitos e consigo próprio, internalizando conhecimentos, representando papéis e funções sociais.

Existe uma pluralidade de ações que se estabelecem na atividade concreta que considera o sujeito social e histórico. Consequentemente, compreender a atividade docente significa conhecer um determinado tempo histórico, um espaço de relações no qual os professores são construtores dessa história.

A atividade docente é complexa e, nesse sentido, exige a compreensão de como os professores atuam em diferentes contextos. É preciso refletir sobre o ensino, sobre as relações entre o mundo do trabalho, sobre a sociedade, sobre a formação docente e compreender como esse profissional se relaciona socialmente, se constitui como sujeito atuante no espaço onde exerce a sua atividade.

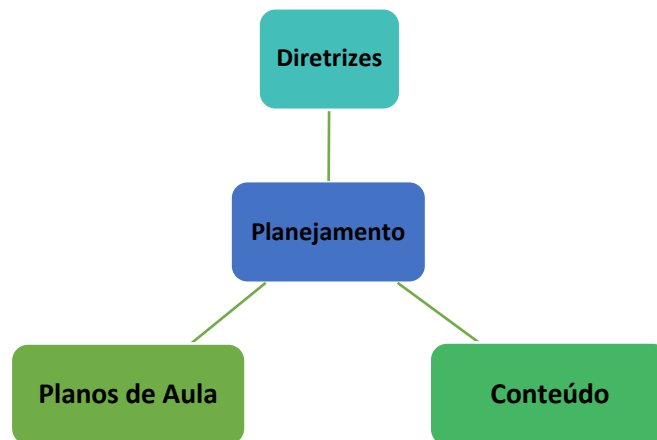
4.3 Práticas Pedagógicas

Entende-se por práticas pedagógicas “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social” (VEIGA, 1992, p. 16). Nesse sentido, a prática do professor em todas as áreas está permeada de intencionalidade e, portanto, de suas concepções e compreensão de homem e de mundo. É nesse sentido, que a prática do professor de Educação Física se relaciona ao espaço onde as escolas estão inseridas. Espaço aqui, tem sentido de estrutura, de lugar e de ambiente.

Pensar a prática pedagógica é sem dúvida um desafio para os professores e, em especial, para os docentes de Educação Física, que tiveram sua formação profissional geralmente, baseada na escola tecnicista e reprodutivista, com ênfase nas disciplinas práticas, relegando ao segundo plano as disciplinas da área teórica e pedagógica.

Depreende-se que é importante e necessário conhecer como os professores se apropriam dos conteúdos para a organização de suas aulas. O diagrama a seguir representa a sequência das diretrizes que são oferecidas aos professores para orientá-los em suas aulas nas escolas ribeirinhas.

Diagrama 3 - Diretrizes escolares.



Organização da autora, 2019.

Em relação as diretrizes que orientam os professores segundo a Diretora e Coordenadora 2: “Não tem nenhuma diretriz específica”. “Especificamente para as escolas das águas não, mas existe uma diretriz municipal que está sendo reformulada por conta da BNCC²²” (COORDENADORA 2)

Quanto se é perguntado aos professores observa-se também a falta de conhecimento sobre o assunto, até mesmo a falta de comunicação entre coordenação e professores.

“... Tem sim a coordenação passa as diretrizes para a gente que é feito uma reunião para quando tem um professor novo, ela mostra toda as diretrizes de como tem que fazer nos pede um planejamento anual e junto com você elaborar os planos de aula, aí você vai seguindo o que planejou. E quando entramos já fazemos o planejamento anual e os planos de aula, porque como nós não temos acesso à internet então temos que fazer tudo aqui e depois “sobe” para dar aula e a cada final de bimestre a gente “desce” para lançar tudo no sistema, conteúdos e notas. E o prazo de uma a duas semanas para lançar tudo no sistema da prefeitura. Quando não tem interferência da natureza...” (PROFESSOR 1)

Os demais professores responderam: “Não, não que eu saiba [...] talvez tenha algum documento que eu não tenho acesso ainda” (PROFESSOR 2). “Olha eu não sei te dizer mesmo, na verdade eu entrei assim, teve um problema, aí eu fui chamado meio que na urgência, tudo que ela passou foi meio corrido, mais até então eu desconheço”. (PROFESSOR 3).

²²BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

As respostas revelam que não há uma diretriz curricular que ampare os professores na organização de suas aulas. Vale salientar, que o professor 2 e 3 responderam que não conhecem as diretrizes regentes e nem as possíveis diretrizes das escolas das águas. Enquanto o professor 1 compreendeu o correto, existe sim uma diretriz, porém não apontam as especificidades das escolas ribeirinhas pantaneiras.

Como toda proposta em educação, as diretrizes devem ser fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuiriam para o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências pedagógicas em andamento.

As escolas ribeirinhas não são escolas com pouco tempo de existência na região, são anos de história, mas a nomenclatura “escolas das águas” é recente em relação às escolas na região. Elas apresentam princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço e para uma estruturação educacional, mas são documentos sem nenhuma especificidade da região pantaneira na qual professores e alunos estão inseridos.

Portanto, a proposta inclui normas referentes às escolas municipais urbanas da cidade de Corumbá-MS, mas aponta uma autonomia para os professores organizarem seus planejamentos conforme as especificidades das escolas ribeirinhas.

4.3.1 Conteúdos

Desde o início da década de 1980, a Educação Física busca romper com o estereótipo de uma disciplina meramente prática, de caráter instrumental na qual os alunos não veem sentido algum e muito menos, conteúdos que mereçam ser estudados. Isto reflete a base conceitual que fundamentou a funcionalidade da Educação Física na escola ao longo da história. De acordo com Betti (1991), até os anos de 1960, os conteúdos da Educação Física estiveram centrados nos movimentos ginásticos europeus, e depois da escola francesa.

O método francês, principal referência nesta época, preconizava uma Educação Física orientada pelos princípios fisiológicos, visando o desenvolvimento harmônico do corpo, e na idade adulta a manutenção e melhoria do funcionamento dos órgãos. Enquanto valores buscavam um homem obediente, submisso e que respeitasse as autoridades superiores sem

questionamento, além disso, não havia preocupação com o ensino de conceitos de qualquer espécie (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Betti (1991) afirma que a Educação Física brasileira recebeu influência do Método Desportivo Generalizado, que procurava atenuar o caráter formal da ginástica incluindo o conteúdo esportivo, com ênfase no aspecto lúdico.

No governo militar a Educação Física escolar ancorava-se no ideal de formar jovens fortes e saudáveis para o exercício da defesa nacional, bem como, confrontar-se com forças oposicionistas, criando fortes laços entre o nacionalismo e o esporte. Assim, o esporte de alto rendimento e seus objetivos de racionalidade, eficiência e produtividade articulou-se ao conteúdo da Educação Física escolar. Em relação à questão, Bracht (1992, p.22) assevera:

[...] O esporte sofre no período do pós-guerra um grande desenvolvimento quantitativo. Afirma-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia, como o elemento hegemônico da cultura de movimento. No Brasil as condições para o desenvolvimento do esporte, quais sejam, o desenvolvimento industrial, com a conseqüente urbanização da população e dos meios de comunicação de massa, estavam agora, mais do que antes, presentes.

De acordo com Duarte (2016) com frequência há críticas ao currículo escolar, afirmando que ele se constitui por “conteúdos prontos e acabados”. Conteúdos desconectados da vida dos alunos em oposição ao processo ativo que deveria ser a aprendizagem.

É nessa direção que a educação escolar recebe o adjetivo de “conteúdistas” e, em contraposição, é defendida uma educação pautada na vida, nos processos de construção do conhecimento e da realização de atividades voltadas para questões do cotidiano. (DUARTE, 2016, p.48).

O autor afirma que “esse tipo de crítica aos currículos não encontra apoio no processo social e histórico de desenvolvimento da cultura” (DUARTE, 2016, p.49). Para o autor, a “escola é uma instituição cuja tarefa reside em fazer com que todos os indivíduos se apropriem dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos como aporte do processo de formação da individualidade para si.” (DUARTE, 2016, p.49).

O ensino dos conteúdos escolares em nada se assemelha, portanto, a um deslocamento mecânico de conhecimentos dos livros ou da mente do professor para a mente do aluno, como se esta fosse um recipiente com espaços vazios a serem preenchidos por conteúdos inertes. (DUARTE, 2016, p.59).

Nesse sentido, o ensino pode ser considerado o encontro de várias formas de atividade humana:

A atividade de conhecimento do mundo sintetizada nos conteúdos escolares, a atividade de organização das condições necessárias ao trabalho educativo, a

atividade de ensino pelo professor e a atividade de estudo pelos alunos. (DUARTE, 2016, p.59).

A escola cabe apresentar os conhecimentos historicamente construídos o que permite um salto qualitativo dos conhecimentos espontâneos para os conhecimentos científicos. Vigotski (2002) explica que os conhecimentos espontâneos têm uma relação direta entre conceito e objeto. Para os conhecimentos científicos, a relação com o objeto não é direta. Entende-se que nesse movimento permite-se ao sujeito apropriar-se da realidade objetiva.

Para ensinar é preciso oferecer a quem aprende caminhos que configurem essa apropriação em uma perspectiva que visa a humanização e a emancipação. Questões que na prática docente podem se materializar em intervenções e na busca por recursos didáticos que possibilitem essas duas dimensões: humanização e a emancipação.

Conforme apontam Ariza e Toscano (2001) os conhecimentos de um professor não podem se limitar ao conhecimento acadêmico formal, mas também a outros aspectos e dimensões como: as disciplinas científicas devem ser vistas em perspectiva histórica, sociológica e epistemológica (saber profissional); as disciplinas que estudam os problemas do ensino e da aprendizagem (dimensão pedagógica); da experiência dos professores e dos alunos (dimensão empírica); da didática específica (integração das dimensões já citadas).

Os conteúdos segundo Libâneo (1994), são compreendidos como um conjunto de conhecimentos, de modos valorativos, e atitudinais de atuação social, de uma organização pedagógica e didaticamente, auxiliando a assimilação que implica a prática dos alunos para torná-los mais significativos, de modo que os alunos possam assimilar o conteúdo conscientemente.

Os conteúdos são instrumentos utilizados para se chegar aos objetivos presentes no planejamento, seja ele bimestral, semestral e anual. Os objetivos de um plano de trabalho não são aquilo que se vai dar ao aluno como atividade, mais sim o que se espera dele como resultado de aprendizagem segundo Bracht (1992).

A diversidade de práticas corporais vivenciadas na aprendizagem nas aulas de Educação Física também nos permite perceber que, apesar de terem o ensino centrado nos esportes, e em especial o ensino do “quarteto fantástico”,²³ eles conseguem apontar uma constituição conceitual para a área mais dinâmica e diversificada do que o ensino que vivenciam.

²³O termo “quarteto fantástico” (futebol, vôlei, basquete e handebol), é utilizado quando o professor valida esse conhecimento/modalidade ao aluno, deixando de lado outras modalidades importantes da disciplina.

Esta percepção vem reforçar ainda mais o poder “educativo” que a mídia desempenha nos sujeitos contemporâneos constituindo-se de forma imperativa como elemento de reflexão aos professores acerca da forma como suas intervenções pedagógicas vem sendo planejadas.

A Educação Física escolar, não pode ignorar a mídia e a cultura corporal de movimento que ela retrata, bem como o imaginário, a opinião, a ideia que ela ajuda a criar, deve sim, refletir com os estudantes, a ideologia que traz tais questões.

O professor de Educação Física na escola deve atuar no sentido de integrar criticamente o aluno na esfera da cultura corporal, trazendo tais reflexões para o contexto escolar a fim de permitir ao aluno associar informações desconexas, analisá-las e aprofundá-las criticamente fazendo essa relação, aqui em questão, com a especificidades das escolas ribeirinhas.

Os conteúdos das disciplinas são organizados de acordo com a demanda do cotidiano da comunidade escolar a partir de suas vivências e contradições sobre sua realidade, com o propósito de superá-las ou ao menos provocar a comunidade para uma análise crítica, a fim de que possam transformar a realidade por eles vivida.

Porém, entende-se que a necessidade de contemplar essas experiências tem que ser reconhecida, não só como forma de integração entre a cultura de origem e a cultura da formação, mas principalmente como tópico de intervenção, buscando através das práxis o rompimento de alguns paradigmas ancorados pela vivência esportiva dos acadêmicos, muitas vezes incorporados e transferidos para a prática profissional.

Depreende-se que as exigências impostas pela atual organização capitalista suscitam também no sistema educacional a necessidade de discussões sobre outras tendências educacionais e metodológicas. Faz-se necessário uma educação que interatue dialética e dialogicamente com esse contexto e que possa não somente atender os anseios da maior parte da população, predominantemente formada pelas classes populares, mas principalmente, possibilitar-lhes uma leitura crítica da sociedade.

Apresenta-se nessa discussão os conteúdos a serem ensinados nas escolas conforme nos apresenta o professor 1

“..nós somos só pré I e pré II, primeiro ano até o nono ano, então a gente na Educação Física nas salas dos pré vai trabalhando manipulação, orientação espacial, lateralidade, coordenação motora fina, ai pro ensino das séries do fundamental inicial já trabalhamos também isso, outros conteúdos como jogos e brincadeiras, ai a gente entra mais porque lá as crianças não tem contato algum com o esporte, o que eles tem lá é que é esporte é uma bola e só, e acham que é esporte, pra eles são diversão e passam o dia e o final de semana, então eu tento com as possibilidades e as condições que eu tenho eu tento

mostrar pra eles que não é só aquilo, então a dificuldade que eu tenho ali eu acabo levando meu material comprando, por que é difícil..” (PROFESSOR 1).

Como visto na fala do Professor 1, este trabalho que além da aceitação pelo futebol nas aulas de Educação Física, é um tema que se reflete muito na sociedade em geral de nosso país. A mídia exerce enorme influência no modelo de sociedade, hoje, o futebol gera uma imagem de poder econômico e uma maioria de crianças e jovens gostariam de ter condições financeiras excelentes nessa função de jogador. Nesse sentido, os alunos privilegiam a Educação Física como potencializadora dessa ideia, gerando uma imagem em que o futebol é a melhor prática nas aulas de Educação Física.

O relato da professora 1 mostra que é preciso superar essa dinâmica nas aulas e que propõe atividades diversas, inclusive envolvendo a música e atividades esportivas adaptadas ao contexto.

“...nós temos música, que é o assunto bastante trabalhado até por conta do projeto que a gente trabalha com nossos alunos, a gente trabalha, tipo alguns esportes como futebol, vôlei, tênis de mesa, só que um tênis de mesa adaptado né para nossa realidade e é isso, jogos e brincadeiras, é. jogos com regras, é. dinâmicas coletivas e por aí vai. ” (PROFESSOR 2).

Entre as escolas, a única que possibilita atividades com iniciação à música é a escola B, nas aulas de Educação Física, tendo uma sequência de aulas bem complexas para pouco tempo de bimestre, entrelaçando os jogos.

“...É porque aqui é assim, não sei se falaram pra senhora, aqui é desmembrado, tempo integral. A educação Física abrange mais o tema higiene, é sistema respiratório, digestivo, e tem a prática que é a iniciação esportiva que é o do 1° ao 5° ano, que já diz que é o início, e o treinamento desportivo que abrange mais, que já passou daquela etapa de aprender regras e colocar em prática a aula do sistema de Educação Física..” (PROFESSOR 3).

Observa-se em relação aos depoimentos que não há uma sistematização em relação aos conteúdos, os professores têm autonomia para montar seu planejamento e também aos seus conteúdos, não seguindo uma padronização de documentos, inclusive por terem relatado que não há acesso às diretrizes curriculares para a área. Nos relatos também não há apontamentos que apresentem atividades que envolvam a cultura pantaneira, ou seja, os modos de vida e tradições da população ribeirinha.

A escola enquanto espaço social e cultural permite que o processo educacional escolarizado e institucionalizado ocorra de forma organizada. Nesse sentido, a educação escolarizada pode ser entendida como um processo que organiza e possibilita estudos mais aprofundados de conhecimentos que estão presentes na vida dos alunos, porém, ao apresentar

saberes específicos de cada área de conhecimento, deve ter uma preocupação com a condição humana e o planejamento, nesse sentido, é fundamental, pois não há prática sem planejamento.

Ao serem indagados, professores e coordenadores, sobre o desenvolvimento de esportes e quais modalidades eram desenvolvidas, fica evidente, que concebem que a Educação Física em suas atividades desenvolvidas nas escolas das águas, proporcionam aos alunos as atividades de esportes considerados pertencentes ao “quarteto fantástico”: *voleibol, handebol, basquete e futebol*, revelando que às vezes desconsideram os temas dos demais elementos constituintes, principalmente da cultura corporal de movimento, como por exemplo, a dança, a ginástica, as lutas e as atividades expressivas.

Segundo Kunz (1998), a transformação didática pedagógica dos esportes, são pensados e ensinados de forma que não priorizem os gestos técnicos ou competitivos, e sim valores que contribuem para a formação de sujeitos críticos e emancipados, isso acontece quando o professor cria situações participativas aos alunos em suas aulas.

No que se faz referência aos conteúdos trabalhados na Educação Física é constatável a predominância do esporte, como consenso de todos os entrevistados. Considera-se que o professor tem outras possibilidades de atender a diversidade dos conteúdos pertencentes à área de Educação Física, junto aos seus alunos, e de acordo com a região onde está inserida a escola.

4.3.2 Planejamento

Em nossas reflexões, considera-se que o homem é produto do aspecto individual, em seu sentido biológico, e social, no sentido cultural. Dessa forma, apropriar-se da cultura e de tudo que o produziu nas formas de expressão cultural da sociedade torna-o humano.

Nesse sentido, é possível criar e transmitir aquisições culturais às gerações futuras, isso é o que diferencia o homem dos outros animais. Esta capacidade criadora e produtiva ocorre devido à atividade fundamental que é o trabalho.

Dentro desse contexto o que torna o homem de fato humano é sua atividade de consciência, que permite diversificar e planejar diversos modos para a realização de suas ações. No resultante desse processo, tem-se que o homem singular (indivíduo) se humaniza tornando-se parte do gênero humano ao produzir-se por meio do trabalho, que é um processo de participação entre o homem e a natureza. Assim, torna-se capaz de pensar, repensar e planejar as suas ações.

Para Marx (1965)

Ao realizar um trabalho, o homem antecipa mentalmente o que vai resultar dele e é isto que o distingue dos outros animais. O que distingue o pior

arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (MARX, 1965, p. 202).

Em consonância a essa ideia dentro de uma lógica dialética não há como estudar os objetos de forma isolada, mas em seu processo, em suas relações, em suas contradições, com possibilidades de antecipar, executar e transformar. Nesse sentido, frente a essas reflexões aqui expostas cabe indagar: O que é planejar? Como planejar? Por que planejar? Parecem perguntas óbvias e que não são mais necessárias para um professor em atuação, mas podem ser alvo de sua reflexão constante frente a sua atividade de ensinar.

Entende-se que a história do homem somente é possível porque pensou, planejou, executou e transformou. De acordo com Menegolla e Sant'Anna (2012)

Algumas pessoas planejam de forma sofisticada e altamente científica, obedecendo os mais rígidos princípios teóricos, e em nada se afastando dos esquemas sistêmicos que orientam o processo de planejar, executar e avaliar. Outros, que nem sabem da existência das teorias sobre planejamento, fazem seus planejamentos, sem muitos esquemas e dominações técnicas; contudo são planejamentos que podem ser agilizados de forma simples, mas com bons resultados. (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2012, p.14).

Para os autores nessa perspectiva ninguém se exime de planejar, podem até se evadirem do ato de executar, mas não do “ato de planejar”. Desse modo, parece que não há necessidade de justificar o ato de planejar. Então, pode se considerar que planejar é uma exigência do ser humano? “É um ato de pensar sobre um possível e viável fazer. E como o homem pensa o seu “quefazer”, o planejamento se justifica por si mesmo. ” (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2012, p.15).

Nessa perspectiva, o ato de planejar que se desenvolve no âmbito da escola revela ao professor pensar inúmeras questões referentes ao planejamento educacional. Pensar esse planejamento requer acionar diferentes dimensões históricas, sociais, culturais, pessoais. Dimensões essas que configuram o homem em sua situação real de existência, pelas condições concretas, mas que não estão prontas e acabadas, ao contrário estão em movimento constante e, por isso, planejar é algo necessário e transformador, que exige habilidades de pensar como organizar o que se pretende, aqui em nossa discussão, o ensino, em toda a sua complexidade.

Ao pensar a educação estamos diante de um fenômeno complexo que exige ações para a organização, para alcançar objetivos, indicar metodologias e estrutura científica capaz de gerir um ensino que possibilite aprendizagem. Portanto, um processo compartilhado (professor/aluno).

Nesse sentido

Planejar o processo educativo é planejar o indefinido, porque a educação não é um processo, cujos resultados podem ser totalmente pré-definidos, determinados ou pré-escolhidos, como se fossem produtos decorrentes de uma ação puramente mecânica e impensável. (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2012, p.23).

Planejar é, portanto, executar uma ação dinâmica complexa e mutável e que o homem está envolvido superando ações de mera execução para uma ação de pensamento e transformação.

Entende-se que do planejamento curricular, se originam os planos e, portanto, oferecem subsídios para o planejamento do professor. Aqui vamos refletir sobre o planejamento de ensino. Esse requer algumas etapas: plano da disciplina, que de forma global apresenta as ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo. A partir dessa organização mais global, organiza o seu planejamento em unidades que dão origem às aulas. Nessa organização está a intenção, as concepções e escolhas dos professores.

Nessas escolhas estão a preocupação em relação às metodologias. Como fazer a aula? Como organizar estratégias e técnicas que possibilitem ao aluno aprender e apreender?

Para essas indagações, considera-se que ao professor de Educação Física, cabe o papel de compreender além do funcionamento do ensino, a possibilidade de gerar uma ação reflexiva sobre esse fenômeno e suas implicações na formação dos estudantes. O ensino não é um conhecimento único, ele depende das teorias, das técnicas e metodologias para se efetivar como ação que inclui a aprendizagem como resultado.

Cabe refletir que esse processo de organizar e selecionar melhores recursos e formas de ensinar não significa facilitar a aprendizagem dos alunos, em se tratando de Educação Física não é somente a ludicidade, a recreação, as brincadeiras e jogos, mas ao contrário, apresentar caminhos que possam promover a sua aprendizagem em aspectos integrais para o seu desenvolvimento.

Em síntese, o planejamento é uma tomada de decisão sistematizada, racionalmente organizada sobre a educação, o aluno, o ensino, o professor, as disciplinas, os conteúdos, os métodos e técnicas de ensino, a organização administrativa da escola e sobre a comunidade escolar.

O ato de planejar significa colocar em ordem aquilo que será administrado dentro de um período de tempo, isso requer objetivos, desenvolvimento, meios, avaliação e resultados. O desafio de planejar para uma sala multisseriada é somar tempo e conteúdo revertendo em ensino aprendizagem com resultados equivalentes a um planejamento para uma sala seriada.

O planejamento é um processo de sistematização e organização das ações do professor. É um instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que articula a atividade escolar com os conteúdos do contexto social (LIBÂNEO, 1991). Nessa estruturação Libâneo (1991) afirma que ao planejar busca-se a organização da aula, com fins de que sejam atingidos todos os objetivos da aula, a opção por cada etapa que utilizamos para planejar uma aula depende de qual conteúdo estamos trabalhando, depende das características dos alunos, e precisa de um diagnóstico.

É importante frisar que a estruturação da aula, requer criatividade e flexibilidade do professor, em casos específicos de cada situação encontrada frente a uma classe. (LIBÂNEO, 1991). O processo do planejamento requer raciocínio, coordenação de ação docente, e organização das atividades escolares, problematizando o contexto social dos alunos e participantes do meio escolar. (LIBÂNEO, 1991).

Quanto à organização escolar, o professor sofre as angústias de planejar e organizar no tempo pedagógico, a conexão de séries diferentes, sem o apoio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo, no cotidiano, principalmente quando se trata de uma aprendizagem bastante específica, com conteúdos diferenciados pela própria essência dos saberes provenientes, do modo peculiar de determinados contextos.

Cabe ao professor de Educação Física dominar o conteúdo transmitido por ele, e também ter consciência que o processo metodológico pode ter influência externa, mas que essas influências não eliminam os princípios da função do planejamento. Para selecionar o conteúdo da Educação Física, entende-se que o professor deva compreender o contexto histórico onde os alunos estão inseridos. Para tanto, os professores foram questionados sobre os planejamentos.

“O primeiro bimestre um dos nossos problemas foram as cheias, então eu tenho até umas fotos, porque a pousada estava toda em volta de água, é um barranco e como a cheia desse ano veio muito forte a água subiu muito chegou até a porta da pousada (escola) ai ficávamos dentro da escola sem acesso externo, então eu não tinha como dar uma aula fora de sala de aula, as minhas aulas eram todas em sala de aula dando conteúdo e explicando, na medida do possível eu dava alguns jogos dentro de sala, porque também não podia dar porque a Educação Física é exaltada por correr brincar falar alto então atrapalhava as outras aulas as outras salas, as salas são uma do lado da outra, criança jogando bola, ou até mesmo fazendo uma atividade diferenciada das demais as outras em sala de aula prendia atenção na aula e não prestava atenção na sua própria aula, é complicado é meio difícil as aulas de Educação Física”.(PROFESSOR 1).

Em tempos de cheias e secas extremas, a criatividade dos professores é testada. Para contornar os problemas que surgem com vazantes e enchentes recordes, elas vão desde a mudança de rotinas e culturas nas plantações, pescaria e trabalho com o gado até a elevação dos assoalhos das casas e mudança da paisagem natural.

Os fenômenos climáticos interferem na organização geral das escolas ribeirinhas. Por isso é importante compreender como se constitui o espaço das aulas de Educação Física no período de cheias no Pantanal e como o professor se adequa as disponibilidades existentes para conseguir de maneira acessível colocar em prática o seu planejamento.

No segundo relato o professor aponta que

“..Olha, a aula tem que ser, tem que ser bastante elaborada né? Porque a gente não tem um espaço adequado na nossa realidade ribeirinha, a gente não tem espaço adequado, então muitos das atividades e dos jogos sempre têm uma adaptação que não responde ao jogo convencional e a gente tem alguns imprevistos que tem que ser feitas as adaptações para que aconteça as atividades”. (PROFESSOR 2).

As adaptações nas aulas é algo recorrente nas falas dos entrevistados, e no dia a dia também, mesmo estando em um ambiente rico em fauna e flora, com espaços amplos, afirmam que não há um espaço adequado que ofereça o mínimo para uma prática segura com os alunos. A maior dificuldade encontrada por esses dois professores é a falta de espaço para a prática das aulas e que se sentem prejudicados em relação aos planejamentos. Compreende-se que a situação é de fenômenos naturais, devido às características locais onde estão localizadas as escolas.

Segundo o professor 3:

“Aqui a gente depende muito do gerador, por exemplo, mês passado a gente ficou sem gerador então a gente, na parte de Educação Física a gente sempre tenta mostrar alguns vídeos, por exemplo sistema digestivo, a gente passa na teoria e procura mostrar alguns vídeos, para ficar melhor na parte para eles gravarem né. Enquanto não tem o gerador fica difícil, só na teoria mesmo sem a prática, aí então fica um pouco vulnerável”.

O professor 3, aponta outras atividades que são advindas de desafios com equipamentos, como por exemplo, a falta de energia, um fator agravante para o planejamento e até mesmo para atividades mais simples do cotidiano escolar. Nesse sentido as dificuldades são inúmeras pois além do contexto, das adversidades naturais, há também a falta de energia que às vezes interfere e compromete a organização e efetivação das aulas de Educação Física.

A importância do planejamento para a organização do trabalho do professor em sua prática pedagógica é essencial, pois contribui para superar a ideia de regulador das ações humanas e ser concebido como um norteador na busca da autonomia, na tomada de decisões, nas resoluções de problemas e nas escolhas dos caminhos a serem percorridos partindo do senso comum até atingir as bases científicas.

Conhecer as principais etapas do planejamento também é de suma importância, pois por meio do conhecimento dessas etapas o professor poderá descrever com maior clareza seus objetivos, a forma com que irá aplicar o conteúdo, os conteúdos que serão ministrados e como fará o diagnóstico dos resultados obtidos ao longo do processo que já vem sendo narrado por inúmeras dificuldades no decorrer da trajetória nas escolas, mais um bom planejamento poderia diminuir o tempo e até mesmo adaptar as aulas de maneira mais adequada.

Entende-se que a atividade docente, exige do professor mais que a sua formação específica em uma determinada área, mas também há uma exigência que cerca o seu dia a dia que também exige dele tempo, organização e criação.

Em relação ao ensino, quando o professor se depara com uma turma, é o momento de reconhecer como essa turma será, o que os motivam mais e que formas podem ser mais atraentes para que eles aprendam e apreendam.

É nesse momento que o professor aciona os seus conhecimentos teóricos aliados às formas de organizar as suas aulas, por meio da elaboração de seu plano de ensino. Elabora, pensa e cria possibilidades de efetivar o ensino. Espera-se que a busca por metodologias diferenciadas para as aulas, não sejam apenas a tentativa de um dinamismo que se encerra na seleção do recurso, em que a aula permaneça em dinâmica passiva e monótona com reprodução de outros recursos, que também não geram a superação de uma aula em que não há participação dos estudantes, mas compreende-se que no contexto das escolas ribeirinhas os professores se deparam com dificuldades, ora de ordem natural (seca, chuvas e enchentes) ora de ordem estrutural (física e material).

Posto isso, entende-se que

A educação é essencial ao homem, não se pode pensar num processo educacional como sendo uma série de ações que pretendem atingir um fim; ou uma quantidade de normas institucionais que não partam da realidade existente; ou mesmo, num processo que surja simples bom -senso ou ideias simplistas. (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2012, p.28).

Para os mesmos autores a educação como processo “jamais pode ser desenvolvida isoladamente, quer dizer, fora do contexto nacional, regional e comunitário da escola, na qual o homem está inserido. ” (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2012, p.28).

Os autores apontam que o planejamento em relação aos diversos níveis, deve ser instrumento direcional de todo o processo educacional, pois ele estabelece condições de determinar as urgências, as prioridades básicas e ordenar os recursos e meios que podem alcançar as metas da educação.

À escola cabe pôr em ação o processo educacional através dos planos de ação. Além disso à escola cabe, partindo da sua realidade e de suas necessidades e possibilidades, estruturar e organizar os seus planos. Estes planos são, propriamente, os planos curriculares que servirão de base para todo o processo educativo da escola(MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2012, p.35).

É importante ressaltar que o planejamento não pode servir a todas as escolas, é preciso atender as singularidades de cada espaço, de cada população, pois essas têm seu modo de vida, de trabalho, de tradições, de lazer, questões que devem ser respeitadas, uma vez que a escola está inserida em determinado contexto.

Posto isso é preciso estar atento à organização do ensino aos planos de aula. Para o Coletivo de Autores (1992), organizar os temas para as aulas é uma forma de sistematização do conhecimento, nessa perspectiva, a Educação Física apresenta-se como proposta pedagógica com possibilidades de reflexão referente a diferentes formas de representação do mundo que o homem produz historicamente e exterioriza pela expressão corporal, simbolizando realidades vividas e culturalmente desenvolvidas. Além da reflexão, são propostas metodológicas pensadas do contexto no qual os alunos se inserem.

Parte-se do princípio que o professor deve ensinar os conteúdos elaborados cientificamente e planejar, bem como organizar o seu planejamento de forma a possibilitar a formação de um aluno atuante na sociedade onde vive.

Ao elaborar o planejamento ele deve organizar seu plano de aula de modo que o aluno possa perceber a importância do que está sendo ensinado, seja num contexto histórico, para o seu dia a dia ou para seu futuro. É claro que integrar estes dois aspectos, senso comum e consciência filosófica, nem sempre é tão fácil. Para que isso aconteça faz-se necessário muito empenho por parte do professor, mas também em respeito ao espaço onde a escola está inserida.

Alguns relatos sobre quando se é perguntado sobre plano de aula:

“..Então o plano de aula , a dificuldade quando estamos aqui não temos dificuldade de montar nem nada é tudo tranquilo, temos a parceria da coordenação, da diretora, dos colegas envolvidos na escola, conseguimos elaborar um plano de aula bom, a nossa dificuldade é colocar em prática esse nosso plano de aula por causa de lá, a dificuldade de espaço escolar, só temos o prédio escolar e não tem a área de lazer ou seja se eu quiser dar uma aula de futebol por exemplo ou até mesmo de vôlei eu tenho que capinar um espaço montar um campo, ai tem que ser um futebol um pouco adaptado, pra ali a

situação e amarrar uma rede de vôlei quando te uma rede de vôlei e se a escola não der essa rede ou se não tem que levar, eu acabo amarrando a rede na arvores e dou seguimento da aula como que é, mais por exemplo o handebol, basquete é muito difícil . Basquete eu tento mostrar em sala de aula, como lá não tem energia elétrica é só gerador eu tento mostrar no notebook, como é a bola, como são as regras como funcionam para eles terem uma noção, por que é muito difícil. Não temos espaços, não temos quadras porquê somos uma área ribeirinha mesmo. Todas as atividades que o professor de Educação Física for realizar nessas escolas das águas tem que ser aulas adaptadas. Porque não temos um campo de futebol para fazer esporte, uma quadra de vôlei para fazer vôlei. Então é mais sala de aula mesmo...” (PROFESSOR 1).

Os depoimentos apontam as dificuldades de pôr em prática o que planejaram e executar o plano de aula conforme elaborado, tendo em vista as dificuldades que o ambiente apresenta.

“.. já tive problemas, ainda tenho (risos), tenho muitos problemas porque é o meu primeiro emprego como professor e tem muita coisa que a gente não aprende na faculdade, então é só vivendo que a gente consegue trabalhar...” (PROFESSOR 2)

“...dificuldade não, dificuldade mesmo é colocar em prática, por ser uma escola rural, as vezes o problema depende do gerador né, como eu falei o mês passado, ficamos o mês todo sem gerador, esse mês já tem, mais quando tem uma certa hora né, um exemplo duas a três horas pela manhã, duas três horas à tarde, e o restante a noite, as vezes não coincide das aulas de Educação Física ser naquele momento que o gerador está ligado...” (PROFESSOR 3).

Ao analisar os extratos descritos acima é fato as dificuldades com as quais os professores se deparam em seu dia a dia, são situações que são da região, como as chuvas, as secas e as enchentes, mas também a falta de espaço.

Afirma-se a importância de planejar as aulas, mas também as dificuldades de executar o planejamento, pois é sempre necessário adequá-lo às condições climáticas e a falta de equipamentos, como a situação precária do uso de gerador para se obter energia elétrica.

Os professores destacaram que há desejo de realizar aulas mais dinâmicas. No entanto, para a realização de tais práticas, precisa-se de muito mais do que a boa vontade do docente, pois foi possível identificar em seus depoimentos dificuldades recorrentes em relação aos espaços ou melhor, falta deles e a sua inadequação para efetivar as atividades.

Nesse processo entre planejar e executar o que foi planejado, colocar em prática, os planos de aula tornam-se quase impossível frente às questões apresentadas pelos professores. Depreende-se que as aulas de Educação Física nesses espaços ficam comprometidas e eles perdem a oportunidade de inserir em sua prática as teorias que viram em sua formação.

Realizar as aulas nessas escolas é um desafio, pois a falta de espaços, de materiais, de possibilidades de uso do espaço natural amplo torna-se um problema para a execução de

atividades que são essenciais para o desenvolvimento dos estudantes nas aulas de Educação Física.

4.4 Formação docente – processo contínuo

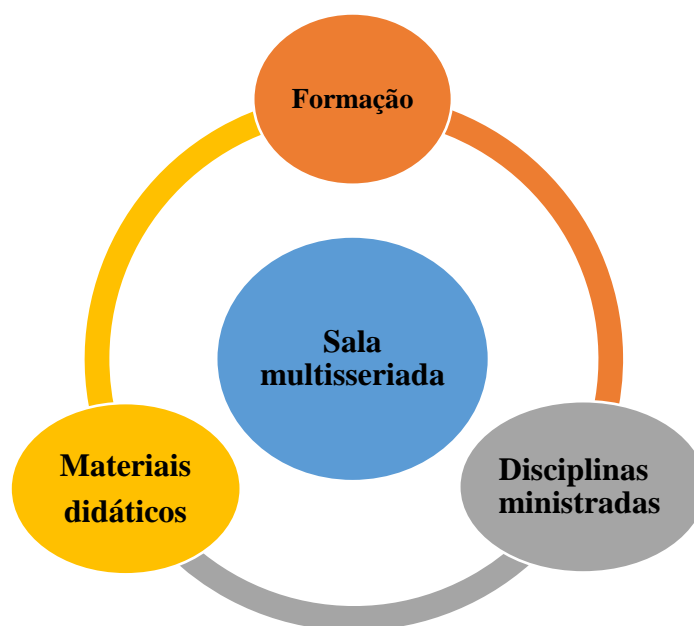
A formação docente é considerada como um processo contínuo pode ser considerada “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14).

Assim sendo

Nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14).

É esse sentido que se compreende a formação como processo contínuo, mas que não é isolado das condições materiais que estão postas na sociedade. É necessário refletir sobre questões que o envolve em seu cotidiano, como mostra o diagrama a seguir.

Diagrama 4 – Cotidiano do Professor.



Organização da autora, 2019.

A Educação Física no contexto educacional está fundamentada na LDBN (Lei de Diretrizes e Bases Nacional, Lei 9.394/96) Art. 26 § 3º - “A Educação Física, integrada a proposta curricular pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]”.

Gatti (2009) defende que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Para a autora, cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem atividades coletivas, que sejam para promover mudanças efetivas na escola e na prática pedagógica.

Os conceitos que são evidenciados para denominar a formação que oferece aos professores já em atuação demonstra que há uma vertente que institui “um novo professor” que ao se deparar com as formações será diferente. É preciso considerar o contexto em que o professor atua, as condições em que efetiva a sua ação e quais os condicionantes dessa ação.

Aponta se necessário refletir que:

Sob a égide do modelo econômico social vigente, não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) E as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados (MARTINS; DUARTE. 2010, p.15)

Os autores seguem afirmando que:

Não estamos, portanto, nos referindo à concepção liberal de humanização, para quem esse processo se efetiva na centralidade do sujeito abstraído das circunstâncias concretas de sua existência. Trata-se, outrossim, de um processo dependente da produção e reprodução em cada indivíduo particular das máximas capacidades já conquistadas pelo gênero humano. Um processo, portanto, absolutamente condicionado pelas apropriações do patrimônio físico e simbólico produzido historicamente pelo trabalho dos homens, dos quais os professores não podem estar alienados. (MARTINS; DUARTE. 2010, p.15)

Em se tratando de escolas que estão no campo, aqui em discussão, as escolas ribeirinhas, a formação se reveste ainda mais de questões necessárias a serem alvo de formação. É preciso assegurar que a formação desses professores não seja esvaziada de sentido, conferindo a essa

formação uma ideia de local isolado da realidade visando apenas um “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal” (MARTINS; DUARTE. 2010, p.23). Os mesmos autores afirmam que é preciso assumir uma formação que entre outras questões possibilite que o professor se aproprie do patrimônio intelectual da humanidade.

Nesse sentido, compreende-se que é preciso reconhecer a formação dos professores e o seu trabalho em toda a sua complexidade, condição *sine qua non* para a sua humanização. De acordo com Martins; Duarte (2010, p. 30) “é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o indivíduo particular e a totalidade que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos. ”

Frente a essa reflexão compreende-se segundo relatos sobre formação o que os professores compreendem em relação a formar-se continuamente.

“...Sim participo, quando estamos na cidade, quando as aulas estão paradas por exemplo, a prefeitura sempre desenvolve formação continuada para professores, então sempre que tem a coordenação repassa aos professores, onde nós vamos até o local da formação...” (PROFESSOR 1)

“Sim, sempre que a gente “desce” para a cidade, aí na semana que estamos na cidade a gente tira para lançar notas, participar de formação e orientação...” (PROFESSOR 2).

“Participo, todo final de bimestre tem que ir”. (PROFESSOR 3).

De acordo com os depoimentos dos professores, há sempre uma formação para orientá-los quando estão na cidade de Corumbá, em cada final de bimestre, orientações essas, específicas da Secretaria de Educação e também da coordenação da escola das águas.

“Eles participam sim, no início do ano ele tem uma semana de formação antes de ir para a escola das águas. Depois eles ficam um bimestre, quando eles retornam de um bimestre eles têm mais uma semana de formação, tanto pela formação da Secretária quanto pela gestão administrativa da escola (Diretora)

Os professores sempre têm o acompanhamento pedagógico e participações assíduas na formação que são relatados pelos professores e diretores.

“..sempre que eles voltam para cidade, em cada bimestre, algumas atividades são feitas pela própria escola, pois hoje somos três coordenadoras, ai a gente pensa em algum conteúdo que a gente acredita que vai somar com uma realidade próxima que eles estão vivenciando, então fazemos uma atividade em cima dessa proposta e a secretaria de Educação também tem seus

momentos de estudo, e os que vem acontecendo a urbana e a rural de terra que tem a possibilidade de frequentar durante o bimestre é o nosso *intensivão*, quando eles vem a gente se organiza por exemplo, quando tem “PNAIC²⁴” são quatro encontros, no nosso caso será um dia inteiro ai eles fazem essa formação. Também tem aquelas atividades que são feitas por área de estudo né, que a secretaria que organiza e que faz. (COORDENADORA 1).

Os depoimentos mostram que os professores são convidados a participar de atividades formativas, mas parece-nos que a atividade é conjunta com os professores das demais escolas urbanas. De acordo com os depoimentos as atividades são em forma de palestras, concentradas, e inseridas também em forma de orientações para o bimestre. Diante desses depoimentos, questiona-se: A formação abrange as necessidades desses professores, da escola onde estão atuando? É realmente formação continuada? É uma formação capaz de contribuir com as demandas diárias do professor?

Diante do exposto, considera-se a necessidade de uma formação que supere a ideia de professor reflexivo, de formação técnica gerida por competências, por saberes isolados do contexto social.

De acordo com Martins; Duarte (2010, p.15) no tocante à formação docente

Isso é letal, pois o produto do trabalho educativo deve ser a humanização dos indivíduos, que, por sua vez, para se efetivar, demanda a mediação da própria humanidade dos professores [...] o objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam sua existência social.

Compreende-se que formação continuada é um passo fundamental para uma formação mais aprofundada do conhecimento humano e que tenha como objetivo alcançar uma direção que supere a ideia de “reciclagem e capacitação”, precisa ser desenvolvida em um cenário que ainda está por ser construído, por uma busca de identidade das “escolas das águas” em consonância ao âmbito social.

Em suma, urge a proposição de um modelo de formação alternativo, no qual a construção de conhecimentos se coloque a serviço do desvelamento da prática social, apto a promover o questionamento da realidade fetichizada e alienada que se impõe aos indivíduos. Que supere, em definitivo, os princípios que na atualidade têm norteado a formação escolar, em especial a formação de professores (MARTINS; DUARTE, 2010, p.20).

²⁴Programa de Formação: Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa.

Esse cenário em que o profissional não apenas seja considerado em sua plenitude, mas que também assume o protagonismo do processo da sua formação e não apenas de mero espectador e ouvinte, para tanto, o primeiro aspecto a ser modificado é a própria forma em que se organiza as formações e a concepção de formação, quase sempre isolada da realidade em que se insere a escola, mas na compreensão que esse isolamento, é apenas de lugar e não de âmbito social.

De certa forma, naturalizamos o fato de que a primeira formação dos professores não será suficiente para que iniciem sua vida profissional de forma segura principalmente em um ambiente escolar coberto de desafios diários com seus alunos e com a própria natureza que lhe cerca e, por isso, a urgência de formação continuada, urgência que desvela a ligeiramente e a falta de uma formação efetiva.

São muitos os questionamentos e aspectos da prática que precisam ser repensados para que seja possível construir um destino mais favorável para a formação de professores nas “escolas das águas”. Parece-nos que já temos boas pistas para iniciar um caminho novo: investir na formação inicial, garantir um conhecimento que permita ao docente o desejo de educar-se, melhorar as condições de trabalho e a remuneração dos professores para que tenha condição de continuar seu processo de educação e disponha de tempo para fazer isso com qualidade e autonomia.

O que significa que a formação continuada, deve antes de tudo, possibilitar ao professor produzir um conhecimento que possa estar a serviço de todos, no sentido da transformação, que conforme Duarte (2016) reitera a “intervinculação – homem e sociedade”.

4.4. 1 Salas Multisseriadas – salas multianuais

Entre tantos desafios expostos aos professores, nas escolas ribeirinhas, há a organização das classes multisseriadas, salas que abrigam mais de uma turma, com apenas um professor.

Não basta o domínio dos conteúdos, é necessário pensar metodologias que possam reverter em um ensino de qualidade com resultados profícuos na aprendizagem dos alunos. Nessas classes a regra é dividir os assuntos contidos nas séries.

As atividades são aplicadas para cada turma de alunos no seu tempo mínimo com atendimento posterior para esclarecimentos individuais, havendo da parte do professor um esforço para atender os alunos e, principalmente, as outras disciplinas que lecionam, cuja relação contribui para que o trabalho tenha resultados avaliativos dentro das expectativas do rendimento escolar.

As classes multisseriadas geralmente atendem estudantes de escolas do campo em séries/anos (1º ao 5º ano), formando uma única turma. Esse modelo justifica-se pela necessidade de oferecer a escolarização às crianças que vivem em zona rural. Uma vez que o número de alunos nem sempre são suficientes para a organização de classes seriadas.

A LDBN ainda não pontua esse modelo de classe. Apenas o artigo 28 em seu inciso 1 referência as metodologias para essa modalidade.

Art.28. Na oferta da educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; I - conteúdos curriculares e metodológicos apropriados as reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – Adequação da natureza do trabalho na zona rural. (LDB; lei nº9.394/1996)

O artigo apresenta que é necessário a adequação à realidade em relação aos conteúdos, o respeito aos ciclos do plantio, por isso deve ser um calendário específico, em respeito ao trabalho no campo, mas nem sempre essas questões são respeitadas, pois há uma tendência a utilizar-se do modelo urbano para as escolas do campo, aqui em discussão, as escolas ribeirinhas, o que não permite o respeito às singularidades.

Percebe-se que não há uma explicação mais ampla de como o professor pode organizar o ensino nesse modelo de classe, o que torna esse trabalho ainda mais exaustivo frente a elaboração e execução do planejamento.

Como a maioria das escolas são mantidas pela estrutura pública municipal, às vezes para o contingenciamento de despesas optam pelo fechamento das escolas na zona rural, muitas vezes fazendo a nucleação²⁵ dessas escolas. Os argumentos envolvem a qualidade do ensino e a oneração para manter as escolas com poucos alunos em determinadas comunidades.

A nucleação traz a preocupação de afastar os estudantes de sua realidade, obrigando-os a viver as condições do mundo urbano e distanciando-se de seu meio e modos de vida, necessários a formação de sua identidade.

Os professores das escolas ribeirinhas, aqui, retratadas, vivem essa realidade das classes multisseriadas e revelam:

²⁵ Nucleação: é a junção de escolas campo/cidade na perspectiva de redução econômica. A escola é transferida para a cidade, mas continua sendo concebida como escola do meio rural.

“...Olha nas aulas de Educação Física, eu costumo trabalhar sempre o mesmo conteúdo, com todas as séries, os anos, agora nas outras matérias tem que ser diferenciado, o conteúdo...” (PROFESSOR 2).

“...O primeiro ano, tem que dar de exemplo lateralidade alguma coisa do tipo, eu dou uma matéria específica para o primeiro, outro para o segundo, terceiro, quarto e quinto. Eu separo sala por sala e dou o conteúdo, e vou corrigindo, tirando duvida de cada um, isso é feito de primeiro ao nono ano. Quando vai para a prática eu tento unir todo mundo porque não tem jeito, por exemplo vou dar futebol, só com três pessoas de uma turma não tem jeito, mais aí todos aprendem um pouco de maneira geral sobre as modalidades” (PROFESSOR 3).

“..O professor de Educação Física é o mais beneficiado nessa questão pois ele tem oportunidade de trabalhar um conteúdo único para todas as series só vai avaliar diferente só complementando um pouco dependendo das séries, porque se ele for trabalhar um jogo específico de jogos de vôlei ele tem dois alunos da 6º série e um da 7ºserie em termo de conteúdo será o mesmo o que vai diferenciar vai ser a avaliação diferente de outras matérias em termo de conteúdo eles tem mais facilidade...” (DIRETORA).

As classes multisseriadas são um grande desafio que se apresenta a os professores pois, ao planejar é necessário repensar a escola, as disciplinas, as séries/anos, conteúdos e avaliações, pois os docentes que atuam nessas condições além das situações adversas e precárias que enfrentam, ainda são confrontados com as dificuldades de atuar em sua prática diária.

Conforme o depoimento, o professor 2 não considera importante fazer o planejamento para cada série/ano, mas o professor 3 já considera necessário que cada idade seja contemplada com os conteúdos específicos, mas na prática sente a necessidade de uni-los na mesma atividade.

A diretora compreende que a Educação Física é uma disciplina mais *fácil* de ser tratada na escola, e que o desenvolvimento corporal seja mais *fácil* de avaliar do que o teórico de regras de modalidades esportivas. Nesse sentido, parece-nos que há por parte da diretora uma concepção de facilidade da área, o que contrapõe os reais objetivos que são formar e desenvolver as crianças e jovens integralmente, respeitando as especificidades locais e a idade dos estudantes.

Depreende-se que a área de Educação Física às vezes é vista como “disciplina de improvisos”; como momento de lazer, recreação, ludicidade, momento de prazer não condicionados à aprendizagem. Nessa visão estereotipada da área, o professor de Educação Física também é visto como quem dá aula de “jogar bola”, deve ser esbelto, com corpo atlético, que tem domínio de todas as modalidades esportivas. Visão que favorece no interior das escolas uma negação à importância da Educação Física como componente curricular que desenvolve

aspectos motores, sociais, cognitivos e que favorece o desenvolvimento dos estudantes nas demais áreas do conhecimento.

Os professores nessas salas, constroem possibilidades diversas em suas ações mesmo frente a sobrecarga de trabalho, a precariedade do espaço, espaço com característica predominante pela heterogeneidade em que se apresenta os grupos de estudantes entre outras, questões como a idade, diferença de interesses, domínio de conhecimento, o que dificulta a organização das atividades, principalmente referentes à área de Educação Física e suas especificidades.

Nesse ambiente ribeirinho, observa-se que as classes multisseriadas, para muitos professores é um grande desafio, em que, muitas vezes, não se acham capazes de desenvolver suas atividades e seus planejamentos, tendo em vista que essa especificidade nem sempre favorece ao professor efetivar as aulas como poderiam se houvesse condições de estrutura, materiais pedagógicos e a própria formação do professor.

4.4. 2 Disciplinas Ministradas

Nas escolas ribeirinhas, em condições precárias de trabalho, o professor de Educação Física não é apenas o professor da disciplina, é também professor de outras disciplinas, como podemos observar nesses relatos:

“As disciplinas eu dou Educação Física, iniciação esportiva, história e geografia e atividade artística e culturais. Agora do sexto ao nono eu dou Educação Física, treinamento, e atividades artísticas e culturais em salas que são multisseriadas, que eu tenho que tem que ter um jogo de cintura” (PROFESSOR 1).

“Do 1° ao 5° eu trabalho com os alunos Educação Física, iniciação desportiva e inglês. 6° ao 9 ° ano eu trabalho inglês, Educação Física, treinamento esportivo, geografia, história e matemática. Eu sempre costumo a trabalhar o mesmo conteúdo com todas as turmas, as séries os anos, agora as outras matérias têm que ser diferenciadas ao conteúdo” (PROFESSOR 2).

“Formação cidadã, Inglês e Português “(PROFESSOR 3).

Tendo em vista a falta de docentes nessas escolas, as disciplinas são divididas entre os professores, que selecionam aquelas que podem dominar os conteúdos. Questionados sobre a questão explicam que é uma forma de colaborar para manter a escola, mas também de ampliar o salário e ocupar o tempo que ficam ociosos no estabelecimento de ensino, bem como completar a carga horária.

Os depoimentos mostram que os professores entendem que as outras disciplinas precisam ser diferenciadas ao modo de trabalho com a turma, e a Educação Física pode ser o

mesmo conteúdo, sendo deixada um pouco de lado a disciplina da área de formação. Questão que pode ser alvo de questionamento: Por que o professor precisa ministrar outras disciplinas de outras áreas?

Essa precariedade revela a necessidade de manter-se nas escolas, assegurar o emprego, o que representa a própria alienação do professor. Nesse sentido, entende-se que ao professor cabe ministrar aulas, mas não há durante a sua formação a possibilidade de pensar as condições em que está inserido e a precarização se reveste ao entorno de sua atuação e de sua formação.

Depreende-se que a formação e “o destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade”.(MARTINS; DUARTE, 2010, p.23).

Parece-nos que as orientações são vistas como formação efetiva, o que representa que aos professores cabe segui-las em suas atividades e coloca-las em prática. Não há uma formação, que promova ao professor compreender que a sua atuação, a prática que desenvolve nas escolas ribeirinhas, não depende apenas da sua boa vontade, da ocupação de seu tempo, da diferença salarial, mas da própria identidade profissional. Da consistência de sua área e da formação como homem no meio em que se inseri e que tem condições de transformá-lo.

Não é possível isolar-se da realidade do processo histórico da humanidade. A escola é uma instituição inserida em um contexto capitalista, dividida em classes e de acordo com Saviani (2012), é subordinada a determinantes sociais que a subordinam em diferentes aspectos e um deles, os aspectos orçamentários e, nesse sentido, entende-se as dificuldades e desafios pelos quais a escola enfrenta em relação à estrutura, à aquisição de material, à inadequação do espaço e a formação precária do professor.

Todas essas questões refletem na ação diária desses profissionais, na concepção de aula, de escola, de formação e inclusive de profissão. O que muitas vezes o faz alienar-se perante às condições de trabalho que lhe são impostas.

4.4. 3 Materiais Pedagógicos

Entende-se que a Educação Física frente as suas atividades necessitam de locais e materiais específicos para que as aulas sejam promissoras junto aos alunos. Há uma tendência nas escolas que visam que o professor deve adaptar as atividades ou criar materiais para uso

de seus alunos. Questão que deve ser questionada, pois nem todos os materiais podem ser adaptados, assim como os locais onde se efetivam as aulas. Sobrecarregam os professores com mais uma responsabilidade em sua função que pode ser compensada com a compra de materiais necessários às aulas de Educação Física.

Sobre os materiais escolares o que nos relata os entrevistados

“... acho que esse é um problema da Educação Física, e não é só um problema das escolas das águas das escolas rurais, como eu vim de uma escola pública, então eu já senti essa dificuldade do professor não ter material para todos então nas escolas das águas não é diferente, eu tenho dificuldade em relação aos materiais, para desenvolver as minhas aulas eu levo meu material próprio que é uma bola de futebol, basquete, uma de vôlei, cones bambolê e cordas. Que até então eu posso estar levando, porque já é difícil acesso então não temos condições de utilizar grandes espaços nas embarcações, a gente acaba levando um exemplar de cada modalidade...” (PROFESSOR 1).

Os problemas de infraestrutura é algo que se matem na história da educação pública do país que não se delimita apenas as escolas ribeirinhas e nem as escolas pesquisadas. Entretanto, os materiais pedagógicos, são insuficientes para as aulas práticas, o que favorece a falta de aproveitamento da vivência corporal necessária ao desenvolvimento dos alunos. Isto evidencia que apenas o acesso à escola, não é suficiente para que os alunos obtenham bons índices de aprendizagem e desenvolvimento. Denota-se, com isso, que não basta somente uma boa vontade do professor na organização de aula e sim de possibilidades de espaços e de materiais acessíveis para efetivar o seu planejamento.

Para o professor 2 [...] tem o básico em materiais, mas o problema é o espaço. “A gente tem sim material, há para Educação Física temos bolas (vôlei, basquete), bambolês, colchonetes, rede de vôlei, tem alguns materiais só não tem espaços”. (PROFESSOR 2).

Segundo os docentes, o primeiro não tem tanto acesso adapta com os materiais pessoais que ele próprio leva para escola, dependendo de cada viagem, por conta do espaço no transporte, então ele leva o mínimo a cada final de bimestre e já o segundo professor da escola B se sente satisfeito mesmo com o mínimo de materiais encontrado na escola, mais a queixa é a falta de espaço.

Conforme relata o professor 3

“...eu tenho cone, corda, bambolê, bolas, rede de vôlei. Eu faço algumas atividades com corda bambolês com os pequeninhos, faço cantiga de roda, jogos cooperativos, brinca de bola, os maiores, já dei até um treinamento funcional de leve, uma corrida, um polichinelo marquei quinze segundos, até mesmo para testar o batimento cardíaco deles, procuro sempre passar o básico para eles, nunca cobrando muito...” (PROFESSOR 3).

A diretora aponta que há alguns materiais “Sim, a gente tem bola, bola de vôlei, dama, xadrez, basquete”. O professor da escola C é o mais “privilegiado”, a escola que tem mais exemplares de materiais do que as outras visitadas, contando também com um espaço mais adequado do que os demais.

Nos depoimentos em análise evidencia-se que há uma dificuldade em realizar as práticas nas aulas de Educação Física, tendo em vista os espaços inadequados e a ausência de materiais, para dois professores o material é suficiente, mas carece de adequação e para um deles não há material suficiente.

Assim,

O objeto de estudo da Educação Física é o fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia - essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades -, determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades, sejam criativas ou imitativas, das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. (ESCOBAR; TAFFAREL, 1999, p. 173-174).

Frente as ideias das autoras, cabem refletir que a Educação Física não é apenas uma área de atividades de lazer, recreativas, lúdicas, mas de atividades carregadas por determinantes sociais, portadora de sentidos que a tornam muitas vezes, no interior da escola como a disciplina fácil em que o professor teria menos “trabalho” em sua organização, pois o fato de sair do espaço da sala de aula já propicia melhores condições de atuação.

Fato que concebe que o

Geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da sua produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, relações e nexos descobertos pela prática social conjunta. (ESCOBAR; TAFFAREL, 1999, p. 173-174).

É preciso superar tais significados para a compreensão de uma disciplina que favorece o desenvolvimento das demais que compõem a matriz curricular e, portanto, as aulas de Educação Física precisam acontecer em espaços adequados, pois é uma disciplina de movimento, às vezes esse movimento e o barulho que causa demonstra a outros professores desorganização, brincadeiras, reclamam que interfere nas demais aulas, por isso a carência de espaços e materiais interferem nas atividades realizadas. Nas escolas das águas é possível

reconhecer essas dificuldades apresentadas aos professores, a falta de materiais pedagógicos suficientes para efetivar as aulas e favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

4.5. A Educação Física nas escolas das Águas.

Diagrama 5 - Trabalho na escola.



Organização da autora, 2019.

O diagrama acima apresenta os componentes do trabalho efetivado nas aulas de Educação Física. É importante conhecer o que os professores concebem sobre a disciplina que ministram nessa escola onde atuam. O que é atuar em uma escola ribeirinha? A Educação Física deve envolver as teorias e as práticas com toda a responsabilidade e respeito pelo espaço do aluno. Para isso acontecer, o professor deverá utilizar essas particularidades e perspectivas para efetivar as aulas de Educação Física, com a inclusão de novas situações pedagógica

Conforme depoimento do professor é possível compreender a complexidade da vida social no qual está inserido e para compreender o cotidiano dessas escolas é preciso conhecer os professores dentro desse contexto e a sua constituição nessas escolas com situações diferentes e adversas.

“..assim, eu estou trabalhando na escola, porque eu como professor e educador como formador de opinião eu vejo a necessidade e a importância das crianças ribeirinhas como também qualquer outra criança ter acesso à Educação então eu me identifico bastante em querer ensinar elas de um modo geral a importância dos estudos e não só da Educação Física, mais também através dos projetos de diversidade cultural, então essas crianças eu vejo nelas a

necessidade de terem acesso então, mas a dificuldade em trabalhar nas escolas das águas é o difícil acesso questão de material, tanto esportivo como material didático então isso é um desafio como professor, vou procura de outras maneiras pra levar o conhecimento para essas crianças, são crianças que moram distantes da cidade muitos quilômetros da cidade, não tem acesso a televisão, energia, não tem acesso a quase nada, a única coisa de acesso é um barco e o trabalho com os pais, então eu me vejo nessa necessidade e vejo a importância do meu trabalho pra um diferencial com essas crianças ..” (PROFESSOR 1).

Segundo Piatti (2013) o contexto pantaneiro, representa a ideia de um sujeito que se constitui no transcurso de sua história, pela apropriação da cultura historicamente acumulada, e entendemos, portanto, sua relação com o cotidiano que o transforma e concretiza a construção de sua identidade.

A representação de um homem sozinho em face do mundo de objetos que o rodeia é, evidentemente, uma hipótese puramente artificial. Nas circunstâncias normais, as relações do homem ao mundo material que o cerca, são sempre mediatizadas pela relação a outros homens, a sociedade. (LEONTIEV, 2004, p.181).

Para Leontiev (2004), quando falamos do meio social em que vive o homem, introduzimos um conceito diferente do que temos em biologia, condições às quais se adapta o organismo. Para o homem, o meio social imediato é o grupo social a que pertence e que constitui o domínio da sua comunicação direta. Ele tem evidentemente uma influência sobre ele.

Considerar que cada pessoa é um “agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo” significa afirmar que, ao mesmo tempo há um “eu” e não há. Não há um “eu” originário, descolado dos outros, da realidade, enfim, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação. Não há essência, não há a priori. Por sua vez, cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, constituindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares. (ZANELLA, 2005 p.103 grifos da autora).

Nessa mesma direção o professor expressa a valorização das coisas simples, que residindo na cidade poderiam ser resolvidas com mais facilidade, por isso, compreende as expressões e singularidades desse espaço educacional, então o professor confirma que ao conviver nesse ambiente aprende e contribui para uma nova possibilidade de ensino.

“...trabalhar nessa escola é bastante gratificante, aqui a gente aprende principalmente a dar valores as coisas que a gente tem muitas vezes a gente tem fácil na cidade, e que aqui a gente não consegue, você entendeu? Muitas vezes, uma simples pesquisa que poderia te ajudar no planejamento ou até mesmo em uma aula diferenciada, você poderia dar para seus alunos não consegue fazer, pra mim é assim, são coisas que a gente consegue agregar valor nas coisas mínimas

do dia a dia, que a gente não tem na nossa realidade, e por isso acho diferente das demais escolas, o calendário é diferente, os alunos são diferente, o espaço é diferente, a temperatura é diferente, tudo é diferente, o tempo de aprendizagem dos alunos é totalmente diferente, as metodologias de aprendizagem são diferentes e sem contar na distância né (risos)..” (PROFESSOR 2)

A escola é universal, assim como o trabalho das professoras, cada um tem sua história de vida, mas unem-se ao conviver e constroem uma história coletiva. A história das escolas das águas, as situações singulares vividas em um determinado espaço e tempo que contribuem com a formação de sua constituição.

“...é muito diferente, eu escolhi trabalhar aqui pela oportunidade que surgiu de primeiro, e também como eu posso falar? Não vou falar o porquê eu escolhi aqui, mais foi o desafio, pode ser o desafio de estar longe, dificuldade de encontrar as coisas, o gerador que não funcionava, as vezes você adquire, quer dar um conteúdo novo, aí a internet não funciona, aí você procura na parte didática da literatura, acho que foi mais pelo desafio...” (PROFESSOR 3).

Esses depoimentos nos fazem compreender a apropriação dos sujeitos em relação ao espaço social no qual as escolas estão inseridas. Os diferentes olhares sobre o espaço em que estão inseridos, as experiências vividas denotam o que pensam sobre a sociedade, a escola e a própria função como professor nessas escolas.

Ao analisar os extratos transcritos pode-se compreender que a constituição do sujeito se dá a partir da atividade concreta de vida, mediada pelas relações estabelecidas e pelas transformações que cada ambiente propicia a esse sujeito.

A localização das escolas pode se configurar em marcas importantes na trajetória dos professores, ou seja, a escola tem importância para essa população que vive na região, é a possibilidade de melhoria para suas condições de vida, portanto, há valorização desses profissionais como responsáveis por essa melhoria e a educação como possibilidade de ascensão em relação ao futuro dessas crianças.

Porém essa afirmativa traz um fardo para o professor, pois sem as condições favoráveis oferecidas pelo poder público, ao professor não cabe essa melhoria, pois ele depende de outras condicionantes para exercer a sua função e trazer qualidade de ensino nessas escolas.

Por isso uma indagação se faz: Quais as contribuições do Professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas?

De acordo com Duarte (2013) a prática pedagógica deve preconizar e, por isso, apresentar elementos concretos que possibilitem ao aluno a compreender e intervir na totalidade concreta do mundo real. Tal questão somente é possível se o indivíduo compreender a essência

dos fenômenos e dos objetos constituídos socialmente pelo conjunto dos homens no decorrer da história.

Nesse sentido, é necessário que o professor de Educação Física compreenda a sua área como possibilidade de desenvolver o homem integralmente em sua condição social, histórica e corporal. A cultura corporal é um conjunto de práticas corporais criadas pelos indivíduos, portanto, é uma parcela da cultura que deve ser assimilada pelos alunos de uma forma que faça com que esses indivíduos compreendam a essência que “movimenta” essas práticas corporais de maneira geral e particular.

A educação escolar e à Educação Física, como uma área do conhecimento inserida na própria educação escolar deve, “[...] garantir a apropriação da cultura, para que o sujeito possa objetivar-se e objetivar a realidade nas suas formas mais complexas e assim, em movimento permanente, se enriquecer” (MARSIGLIA, 2013, p. 225).

A prática pedagógica no âmbito da educação física (no ensino da cultura corporal) esteja em um movimento sob o domínio ativo do professor que prevaleça a lógica do geral para o particular, ou seja, “[...] do abstrato para o concreto, do não cotidiano para o cotidiano, pautando-se em conceitos, propriamente ditos, a serviço da superação do aluno” (MARSIGLIA, 2013, p. 294).

A prática pedagógica, é uma junção, professor e aluno, bem como comunidade e escola, o que nos permite compreender que as atividades realizadas devem também, ir ao encontro da realidade onde a escola se insere.

A partir dessa ideia os professores revelam:

“..os alunos das “escolas das águas” eles são filhos de ribeirinhos, eles são ribeirinhos, então a vida deles desde o nascimento até mesmo a adolescência eles trabalham com os pais então já passou entrevista no globo, Record já reparou? As crianças ajudando de madrugada os pais a catarem iscas de madrugada bem no meio do rio, correndo sérios riscos com os animais, então o que eu como professor de Educação Física ajudo na formação como cidadão deles, eu como já disse eu pego converso com eles com respeito da importância do estudo, para que eles tenham uma visão de mundo e não só da própria região deles, para eles colocarem na cabeça que o mundo deles não se baseia só naquilo, então eu sento com eles e converso, eu falo: a vida não é só assim, vocês estão aqui para estudar, vocês tem aula de Educação Física, a disciplina vai mostrar para as crianças e adolescentes que eles podem ter uma possibilidade de alcançar coisas que eles jamais imaginariam que poderiam ter na vida, então, eu estou ali e mostro atividades, mostro atletas de hoje em dia que estão em mídia como outros que eles não conhecem, então eu falo pra eles que através do esporte eles podem conquistar outras coisas, então eu sigo firme nas minhas aulas com eles mostrando e tentando ao poucos que eles

conseguem coisas para sua vida, familiar, sociedade, para eles não se basearem só naquilo..”(PROFESSOR 1).

Os depoimentos revelam que os professores ultrapassam a sua função fim para a função de orientador, no sentido de orientá-los a estudar, a pensar em seu futuro, a compreender as dificuldades em que suas famílias vivem em relação ao trabalho. Apresentando a escola como espaço que possibilita a sua melhoria na vida. Nesses extratos há uma evidência de confirmar a necessidade de estudar e valorizar a escola como espaço de crescimento pessoal e social.

“...as crianças são filhos de ribeirinhos, são crianças humildes, certo? Humildes e muito orgulhosas. Você entendeu? Eu costumo trabalhar nas minhas aulas atividades dinâmicas que sempre que puxa para o lado coletivo, então assim, sempre mostrando para eles sempre que a gente precisa do outro, nada se faz sozinho entendeu? A cultura deles é muito individualista, então eu sempre tento mostrar para eles “que não é por aí que a banda toca” certo? Eu sempre converso com eles orientando porque a gente como educador, acredita que eles não vão chegar lá no 9º ano e parar de estudar, a gente sempre orientam que continuem, a gente mostra para eles os caminhos, orienta quando chegar no 9º ano, “você não tem um parente na cidade? Não tem um parente que pode te ajudar de acolher? Para que o ensino não pare, a gente tem só até o 9º ano. São crianças bastante humildes e precisam muito de Educação. Eu costumo falar para os meus alunos que a única chance de o pobre crescer para a vida é estudando..” (PROFESSOR 2).

A diretora assim como os professores, também demonstra preocupação com as crianças e jovens no sentido de orientá-los para a vida, aliando a Educação Física como uma área que deve se estender para além de conteúdos, mas também para uma formação capaz de contribuir com o entorno da escola, com a formação da identidade dos ribeirinhos, não na conformação da vida estática, ao contrário, da dialética que pode representar um movimento de transformação.

“..independentes das crianças, você irá conhecer duas unidades diferentes umas das outras tem uma realidade que são filho de pescadores e isqueiro e na outra realidade de pequenos agricultores de peões que trabalham com o gado, e todos eles começam na lida muito cedo né, a maioria já tem vícios de posturas então eu acredito que um dos cuidados do professor de Educação física é estar fazendo essa conscientização nas atividades para que eles cuidem do seu corpo e relação a outros cuidados específicos como higiene e também a parte emocional que professor de Educação Física tem uma parcela muito grande quando tem esse assuntos..” (DIRETORA).

A diretora em seu depoimento pondera que as condições de trabalho das famílias da região inseri as crianças muito cedo nessa dinâmica de trabalho, por isso a Educação Física pode ser uma das disciplinas a contribuir para orientações mais precisas em relação a formação

integral das crianças, no sentido de cuidados com o corpo, com a higiene, alimentação entre outras questões.

Conforme nos aponta Darido (2004), são preocupações comuns na vida de todo jovem, a aparência, a sexualidade e reprodução, hábitos de alimentação, limites, capacidade física, papel do esporte, repouso, atividade e lazer, padrões de beleza e saúde corporal e outros temas.

Caberá ao professor de Educação Física reconhecer e estar atento a esses temas e tratá-los pedagogicamente em suas aulas, de tal modo que a aprendizagem se torne mais ampla para os seus alunos.

4.5. 1 Dificuldades e desafios na ação docente

Percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula das “escolas das águas” – escolas ribeirinhas, vão muito além do trabalho pedagógico, pois os contextos sociais, econômicos e culturais interferem diretamente nos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos ribeirinhos.

Dessa forma, é importante que teoria e prática caminhem juntas, pois ambas se completam e subsidiam a práxis educativa, são indissociáveis. No entanto, sabemos que durante a formação docente, inicial e continuada, ainda não permite ao professor superar a ação prática da Educação Física, da escola para uma visão mais crítica da sociedade da profissão docente e, portanto, do lugar onde a escola está localizada.

Quando questionados sobre as dificuldades revelam:

Olha, a principal seria a falta de espaço, a gente não tem espaço, então assim a Educação Física, a gente pensa na Educação Física, não só como profissional como as crianças eles pensam que que é uma aula extra sala, fora de sala né e muitas vezes não dá pra. então assim, no meu ponto de vista como pode ser superada essa dificuldade no caso é as autoridades da cidade de Corumbá, tanto quanto da cidade como do Estado tem que se reunir e tem um projeto da nova escola, é um ponto que água do rio Paraguai não afeta a escola, então assim, o que falta é dar andamento nesse projeto, a gente tem notícia que a partir do ano que vem de 2019 agora, que vão começar a construir essa nova escola, então acho que está encaminhando pra que a gente supere essas dificuldades (PROFESSOR 2).

O professor de Educação Física encontra muitas dificuldades para conseguir ministrar uma boa aula, como já foi dito anteriormente, e em todas as falas dos professores, tais como a falta de matérias e a infraestrutura inadequada, mas também surge uma terceira afirmação por parte dos profissionais que é a falta de interesse dos alunos em participar das aulas de educação

física, devido à disciplina ser muito julgada erroneamente com a visão de que é apenas um momento de lazer para os alunos.

Durante toda a pesquisa foi visto e observado as dificuldades dos professores nessas escolas. Mesmo não sendo essencial como principal motivador quando o assunto é atividade física, o professor de Educação Física encontra muitas dificuldades em sua área, que de certa forma, refletem na qualidade e na execução das suas funções, como por exemplo, a falta de materiais e recursos nas escolas, pouco incentivo do Poder Público.

No entanto, sabemos que os professores fazem verdadeiros “milagres” para tornarem suas aulas mais atrativas com o próprio material de aula. Isto é perigoso, pois exclui do Poder Público sua obrigação para com a educação. Não é papel do professor facilitar a ação nessas escolas, ao contrário, é sua função questionar o que é oferecido para que a escola possa ser lugar de ensino e aprendizagem de qualidade com respeito à diversidade dessas comunidades.

Contudo, nota-se que além da falta de materiais, os professores sentem grandes dificuldades por causa da infraestrutura inadequada, ou até mesmo inexistente. As Escolas não possuem quadra e nem sala específica para as aulas de Educação Física.

Dentro das questões referentes às dificuldades surgiram inquietações durante a pesquisa: Por que há apenas quatro professores se são onze escolas ribeirinhas? Foi uma das inquietações durante todo o processo de reconhecimento das escolas e quando se é perguntado para os entrevistados as falas são as seguintes: “Não sei responder acho que é a distância”. (PROFESSOR 1). “Não sei te falar, mais creio que seja porque não procuraram ou a coordenação não aceitou o currículo, pode ser isso também. (PROFESSOR 2). Eu não faço ideia, mais creio que seja pelo fato da distância” (PROFESSOR 3).

Segundo os relatos a maior preocupação dos professores ao ingressarem nas “escolas das águas” é a distância, pois eles ficam alojados nas escolas durante todo o bimestre, retornam para casa somente uma semana, tempo em que eles tem para elaborar os planejamentos e lançarem notas nos sistemas de avaliação. Um dos maiores problemas relatados pelos professores é falta que eles sentem da família. Pois a tecnologia não contribui de forma adequada para o encurtamento da distância entre eles, há problemas com o acesso à internet.

Dentro desse mesmo contexto a coordenadora expõe:

Quando a gente faz a seleção no começo do ano eles vem, a gente explica a realidade e muitos não ficam, seria um dos motivos, ou também por ser uma sala multisseriadas a primeira pré-seleção que a gente faz é tentar pegar um de português, língua estrangeira, nosso maior calcanhar de Aquiles e um de exatas de ciências e outras áreas aí tem essa vaga para o professor de Educação Física (COORDENADORA 2).

Os problemas nas escolas, nas contratações dos professores, do meio ribeirinho não começam nem se limitam aos aspectos físicos das escolas, mas encontram origem na sua formação. As dificuldades inerentes à educação do campo são frutos de uma construção histórica, que até os dias atuais ainda marcam a organização educacional das escolas rurais sendo como algo impossível de trabalhar.

A questão de números de alunos e por ser multisseriada, então é uma complexidade muito grande né de você contratar vários profissionais então como são salas multisseriadas você tem que contratar de dois a três professores e não dá para contratar cada um na sua área (DIRETORA).

Nesse depoimento a diretora deixa evidente que mesmo sendo necessárias, as classes multisseriadas é uma forma de precarizar o ensino, pois dificulta a contratação de professores nas diversas áreas, o que reduz as contratações e, por isso, os docentes assumem diferentes disciplinas, mesmo sem formação.

São muitas as adversidades que interferem na organização do trabalho pedagógico nas escolas ribeirinhas, nem sempre são os professores e gestores que não conseguem atuar junto aos alunos, mas as condições no entorno e no interior das escolas é que impõe maiores dificuldades e muitas vezes a desistência e abandono da função nessas escolas.

4.5.2 O projeto Político Pedagógico das “Escolas das Águas”

O principal documento norteador do trabalho pedagógico de uma instituição de ensino é o Projeto Político-Pedagógico, também conhecido por PPP. Este documento corresponde a um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam as práticas pedagógicas e administrativas da escola, conforme as normas do sistema educacional.

Veiga (2009) afirma que

A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o projeto político- pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. (VEIGA, 2009, p. 14).

Entende-se que o PPP permite ao coletivo no interior da escola reconhecer esse espaço como lugar de debate, de democracia, no qual todos podem participar (pais, alunos, professores, gestores e comunidade). Em se tratando

de escola ribeirinha, essa premissa se reveste de importância maior, pois a escola é um espaço importante de identidade na região onde se localiza.

O Projeto Político-Pedagógico²⁶ das escolas, em análise, é atual, revisado no ano de 2017, é único, para as onze escolas que compõem as escolas “das águas” da região do Pantanal Sul - mato-grossense. Tem como filosofia definir “ um papel estratégico com diretrizes para todos os segmentos escolares, subsidiando a prática pedagógica e administrativa, a fim de construir uma educação por excelência, ao homem do campo”. Portanto, o documento em sua essência, considera a escola instituída no campo.

A população estudantil atendida nessas escolas compreende crianças e jovens em idade escolar na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (não estando ativado no ano de 2018).

Ao definir seu papel estratégico o PPP traz como objetivos gerais:

- Prover as condições facilitadoras para o efeito cumprimento dos fins da escola;
- Orientar o documento normativo da escola, seu Regimento Interno;
- Ser elaborado a partir dos princípios norteadores;
- Desenvolver uma consciência crítica;
- Envolver as pessoas: comunidade interna e externa à escola;
- Envolver várias esferas de governo para uma gestão participativa;
- Envolver outros setores da sociedade que contribuam com a implementação das políticas educacionais;
- Desenvolver a autonomia, responsabilidade e criatividade.

Objetivos da escola

- Proporcionar a formação de cidadãos éticos, isto é, orientando os alunos a respeitar o ser humano, as instituições sociais e os valores necessários ao desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida; autônomos; críticos, participativos e responsáveis, visando à capacidade de argumentação sólida;
- Desenvolver a solidariedade que se manifesta pelo reconhecimento de vida de cada pessoa em condições de troca e reciprocidade, formando cidadãos conscientes, capazes de compreender, criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano.

²⁶As informações aqui expostas foram retiradas do Projeto Político –Pedagógico da Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança e Extensões. Sede da Direção: rua Joaquim Murtinho, nº 2060, Bairro Aeroporto, CEP 79332-050, município de Corumbá/MS. Unidade polo:- Distrito de Porto Esperança / as margens do Rio Paraguai S 19°36'14.72" O 57°27'10.38". Ano: 2017.

- Proporcionar a equidade, que é a consciência dos nossos alunos de que pessoas e grupos em situações desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais.

Os objetivos apontam questões importantes para escolas ribeirinhas como envolver as pessoas da comunidade, uma vez que são isoladas e distantes, esse envolvimento traz a possibilidade de compartilhar e vivenciar as situações que a escola traz em suas ações educativas.

Em relação às áreas de conhecimento são separadas no projeto com seus objetivos distintos, selecionamos apenas os objetivos da área de Educação Física, nosso interesse de pesquisa. Abaixo os objetivos da área de Educação Física:

- Participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e dos outros, sem discriminar por características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;
- Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, repudiando qualquer espécie de violência;
- Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais;
- Reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis de higiene, alimentação e atividades corporais, relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de recuperação, manutenção e melhoria de saúde coletiva;
- Solucionar problemas de ordem corporal em diferentes contextos, regulando e dosando o esforço em um nível compatível com as possibilidades, considerando que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento das competências corporais decorrem de perseverança e regularidade e deve ocorrer de modo saudável e equilibrado;
- Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas;
- Conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e estética corporal que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito;

- Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão.

As organizações curriculares dessas unidades escolares, além das normas legais, obedecem às instruções baixadas pelos órgãos normativos do Sistema de Ensino, devendo ter sempre em vista os interesses voltados à formação integral do aluno, às necessidades e possibilidades locais e regionais.

A LDBN 9.394/96 regulamenta a obrigatoriedade de os estabelecimentos de Ensino desenvolverem seus Projetos Político-Pedagógicos com a participação de toda a comunidade escolar, assim como assegura a autonomia das escolas para a sua elaboração, garantindo que esses projetos sejam coerentes com a realidade socioeconômica do local em que a escola está inserida, podendo proporcionar uma melhor condição de aprendizagem para os seus alunos.

O projeto traz o funcionamento da unidade escolar com a seguinte estrutura administrativa e pedagógica: Direção; Coordenação Pedagógica; Secretaria; Conselho de Classe; Conselho de Professores; Colegiado Escolar; Associação de Pais e Mestres. Serviços Auxiliares (Técnico de Atividade Institucional; Agente de Serviços Institucionais I; Agente de Apoio Escolar). Motorista, piloteiros e monitores. Em sua estrutura apresenta sala de informática e espaços pedagógicos como biblioteca/brinquedoteca e alojamentos para alunos que residem distante da unidade escolar.

Cabe destacar que nas escolas visitadas essa estrutura não está presente. Das três escolas visitadas, duas delas não apresentam sala de informática. Existe sim computador, mas não se é utilizado devido à falta de energia, e sinal de internet. Alguns motivos para não se encontrar esses espaços pedagógicos, seria por ter sofrido uma recente inundação nessas escolas.

No item espaço físico, equipamentos e materiais didáticos evidencia-se que a unidade escolar Polo possui duas salas de aula, biblioteca, sala de informática, cozinha, banheiros masculinos e femininos e alojamento para professores e funcionários. Na Sede há uma Secretaria, uma Direção, uma Coordenação Pedagógica, um almoxarifado para materiais diversos, uma cozinha, um banheiro para professores e funcionários.

Possui um acervo de 1.500 livros da Biblioteca do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que são divididos entre periódicos e literatura infanto-juvenil. Uma máquina fotográfica manual, duas máquinas fotográficas digitais, uma filmadora. Na sala áudio visual com uma televisão de 29”, aparelho multimídia, um micro system. Uma caixa amplificadora e um retroprojeto.

Possui dois acervos de DVD, do Programa Salto para o Futuro - Vol. II com 50 fitas cada, Um Kit da Cor da Cultura com 2 livros, um CD instrumental, um jogo trilha. Um kit de televisor, DVD e antena parabólica para algumas extensões. Acervo de periódicos, Ano 2012 a 2014 - Revista Nova Escola/, Revista Pedagógica Pátio, Revista Ciência Hoje. Atlas Geográfico/ Mapas do Brasil/ Mundi/ América, um mimeografo e globo terrestre, esqueleto, bússola, Kit de régua para quadro de giz, cubo alfabético, material dourado, alfabeto móvel em eva cursivo, jogos de encaixe, quebra cabeça, jogos de mesa, mapas do Brasil, microscópio, Retro projetor, livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e Kit de alfabetização. Evidência que nos alojamentos há camas beliches para acomodar professores e alunos.

Cabe ressaltar que todos esses equipamentos e materiais não estão disponíveis nas escolas visitadas e devido à distância, não é possível seu uso diário. Há que destacar também que nesse acervo apresentado no PPP não há materiais específicos para as aulas de Educação Física. Questão que interfere na organização da prática pedagógica, do planejamento e das atividades realizadas.

Em sua estrutura pedagógica segue a dinâmica dos temas transversais: saúde, ética, orientação sexual, educação para o trânsito, educação das relações étnicas raciais e meio ambiente, na perspectiva de transversalizar questões necessárias à formação humana e escolarizada, no sentido de ampliar situações e vivências para que os estudantes tenham condições de refletir sobre a sociedade de forma local, regional e de âmbito universal.

Para Veiga (2002), o PPP tem a ver com “a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.”

A construção e/ou a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico é um momento importante para desenvolver o diálogo coletivo dos segmentos da comunidade escolar, que possam avaliar as potencialidades e as fragilidades de diversos aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e jurídicos da unidade de ensino.

A mesma autora questiona se o PPP é um documento de inovação regulatória ou emancipatória? Explica que um documento baseado em uma inovação regulatória ou técnica “pode servir para a perpetuação do instituído [...] a inovação regulatória significa assumir o

projeto político-pedagógico como um conjunto de atividade que vão gerar um produto acabado” (VEIGA, 2003, p.270).

A autora avança na discussão pautando que esse tipo de inovação nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes na instituição escolar e que não pode ser uma ação da qual todos participam e partilham de uma mesma concepção de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa, por isso nega a visão de processo na construção de um PPP e reafirma a visão de produto acabado, sem possibilidades de alteração e mudanças.

Ao pautar o PPP como inovação emancipatória ou edificante Veiga (2003) afirma que esse termo “inovação” não pode ser visto como reforma, invenção, mas como produção humana.

A autora explica que como produção humana “a inovação procura maior diálogo com os saberes locais e com os diferentes autores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque é humano” (VEIGA,2003, p.274).

De acordo com Veiga (2002), a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

Conforme um dos objetivos da área de Educação Física expostos no Projeto: “Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão”(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO p.25, 2017) aponta que as atividades devem ser realizadas em locais adequados, parece-nos que esse objetivo não é possível de ser cumprido tendo em vista o que foi observado e evidenciado nos depoimentos dos professores, pois um dos problemas apresentados é a dificuldade de espaços que possam possibilitar aulas em espaços mais amplos para serem realizadas.

Os demais objetivos da área apontam a necessidade uma formação integral e para que esse desenvolvimento se efetive é necessário que o professor tenha condições de trabalho adequadas e uma delas, espaço para que as aulas aconteçam. Assim como o objetivo de “Reconhecer condições de trabalho que comprometam os processos de crescimento e desenvolvimento, não as aceitando para si nem para os outros, reivindicando condições de vida dignas” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO p.25, 2017). O que revela frente aos depoimentos que os professores nem sempre reconhecem as condições de trabalho ou até reconhecem mas se sujeitam a elas por necessidade, por ser o primeiro emprego.

Nessas condições estão explícitas as dificuldades dos professores em relação às condições de trabalho em diferentes aspectos relacionados ao espaço, ao isolamento das escolas, às adversidades climáticas, à estrutura precária das escolas, o acúmulo de aulas, a falta de materiais pedagógicos, todas essas situações exigem do professor ações que vão além da docência, e para os estudantes a falta de qualidade do ensino e, por conseguinte, da aprendizagem e desenvolvimento que seja realmente integral.

Outra questão que nos aponta o PPP dessas escolas é a apresentação dos “projetos multidisciplinares cíclicos”- são eles: Carnaval – Folia dos blocos; Páscoa; Dia Internacional da Mulher – painel; Dia da Terra – Salvem nosso Planeta; Festas para as Mães – Café da manhã/ e ou/almoço meio ambiente – sarau; convivência/com vida; Agroecologia – horta escolar, plantas medicinais e jardinagem; Dia do Rio Taquari – painel Festa do Folclore – Apresentação; Desfile Escolar – 21 de setembro – Alvorada Festiva; Consciência Negra; Conscientização sobre a AIDS; Projeto de leitura e oralidade.

As atividades realizadas e consideradas como projetos mostram uma preocupação com atividades que contemplem o local, como forma de valorização da comunidade onde a escola está inserida, considera –se também que ao contemplar atividades interdisciplinares é possível ampliar o trabalho realizado frente às salas multisseriadas, realidade nessas escolas.

Em relação à família, o PPP apresenta que há uma interação com os pais e essa é organizada a partir de eixos: troca de informações sobre aluno e troca de informações sobre o trabalho realizado em cada série e sobre o projeto geral da Escola. Nas reuniões de pais, que ocorrem durante o primeiro e segundo semestre de cada ano, a proposta da série e apresenta de forma que os pais possam compreender e acompanhar mais de perto o desenvolvimento da escolaridade dos seus filhos, bem como construir uma visão mais ampla e abrangendo a Proposta Pedagógica da Escola.

Reuniões com temas específicos acontecem em momentos-chave do percurso escolar, comum à adaptação à Escola. A direção pedagógica da Escola programa gincanas, atividades musicais, teatrais e recreativas entre outras, visando a aproximação dos pais com a realidade escolar de seus filhos. Essas atividades dão aos pais uma visão melhor do trabalho da Escola, bem como a percepção do seu filho no contexto do grupo. Essas situações de interação o que se pretende e clarear as responsabilidades mutua Pais-Escola, buscando identificar a complementação dos respectivos papéis perante a educação dos alunos.

Entende-se que o Projeto Político-Pedagógico se configura como um projeto em movimento, flexível, que segue a perspectiva dialética da ação-reflexão-ação, que prioriza a avaliação constante, onde todos os segmentos da comunidade escolar possam redefinir as

tomadas de decisões e traçar o caminho para alcançar a qualidade da educação nas escolas do campo. (BRASIL,2006, p.69)

A construção ou ressignificação do PPP da escola do campo perpassa por uma prática democrática que respeite as especificidades dos sujeitos que vivem no campo e compreenda que os saberes, os fazeres ribeirinhos entre outros são alicerces da construção política-pedagógica do projeto transformador da Educação do Campo nesse caso de análise, as escolas ribeirinhas.

Para Santomé (1998), o mundo do campo e ribeirinho costuma ser silenciado nas intenções e ações pedagógicas. Então, há necessidade de rever velhos conceitos, persistentes paradigmas e antigas atuações pedagógicas e anunciar novas formas de atuação nestes espaços concretos e ricos de experiências, conhecimentos e possibilidades.

Posto isso, compreende-se que os saberes tradicionais, as crenças, a cultura das populações ribeirinhas precisam ser mais consideradas nas discussões de um projeto de escola que se caracteriza por ser diferenciada em seus aspectos sócio-político, cultural e pedagógico.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas das águas é um projeto ainda alicerçado em uma perspectiva regulatória e não revela a participação de todos os envolvidos, porém cabe lembrar que os professores entrevistados são recém-formados e estão chegando nas escolas e ainda se apropriando de todas as condições que elas oferecem para iniciar a sua carreira como professor.

Entende-se também que as distâncias da comunidade, das famílias, da secretaria de educação e também da escola Polo, é um fator de complexidade no que se refere à participação mais efetiva dos pais e dos gestores no funcionamento diário das escolas e acompanhamento dos professores em sua prática pedagógica, bem como de sua formação continuada.

4.5.3 As escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense

Ao produzir os dados e perquirir responder à indagação inicial: “Como o professor de Educação Física que atua nas escolas ribeirinhas na região de Corumbá/MS, precisamente no Pantanal sul-mato-grossense, e como organiza a sua atividade pedagógica? tendo em vista o espaço natural onde se localizam as escolas” tais dados revelaram que as escolas ribeirinhas na região em questão, são escolas isoladas que apresentam uma população específica e a comunidade que ali vive, tem como atividades principais a, pescaria, isqueiros e criação de animais para venda, como porcos, galinhas, entre outros.

Para essas famílias, o rio Paraguai é a essência da vida, pois muitos dependem dele para o alimento e locomoção, .Muitas escolas exigem que os professores e alunos fiquem alojados, distantes de suas famílias por semanas e às vezes meses. Convivendo com o pulso de inundação, ora com as cheias e ora com as secas . A flutuação sazonal da região exige ajustes na vida da comunidade, professores e alunos, bem como no calendário escolar, adaptado ao ciclo das águas.

A distância, o difícil acesso, traz para as Secretarias de Educação um sério problema, o de conseguir professores dispostos a viver em áreas isoladas do Pantanal. Há também dificuldades para o acompanhamento mais efetivo na formação e prática diária dos professores, bem como do funcionamento das escolas. De acordo com os professores entrevistados nessa pesquisa, os mesmos eram recém-formados, o que normalmente não possuem experiência em salas multiseriadas ou mesmo em escola ribeirinhas

O acesso à internet nessa região era limitado ou mesmo inexistente e, em algumas escolas, não havia energia elétrica, sendo necessário o uso de geradores, que nem sempre funcionam a contento, o que dificulta a efetivação das aulas. Além disso, muitas escolas sofrem com a falta de água potável. Um problema que pode, inclusive, afetar a vida das pessoas que residem nessa região, bem como dos professores.

A formação continuada dos professores não abrange uma discussão mais acirrada da escola e seu entorno, não somente na condição de respeito às peculiaridades locais, mas as condições materiais de existência que conduz o trabalho dos professores em condições precárias, deixando essas escolas à margem da sociedade, gerando intensas desigualdades sociais.

A deficiência na organização das aulas, revelam que a disciplina de Educação Física é comprometida pela inadequação dos espaços, a falta de materiais pedagógicos, a impossibilidade de executar o planejamento, a falta de acesso à energia elétrica e internet, mas também a necessidade de os professores dessa disciplina assumirem outras funções e outras disciplinas para compor a sua carga horária.

As salas multisseriadas/multianuais geram uma forma diferenciada de planejamento, pois as idades são variadas e, portanto, os planejamentos também devem ser diferenciados, questão que interfere nas atividades esportivas, de movimento, de jogos e brincadeiras tão necessárias ao desenvolvimento dos estudantes dessas escolas.

Outra dificuldade evidente, é a necessidade do professor e alunos permanecerem alojados nas escolas. gerando ao professor a responsabilidade das demais demandas da escola e da vida de seus alunos,.

Aos professores e gestores recai a necessidade de orientar as crianças e jovens da região para que permaneçam na escola e concretizem os estudos, mesmo frente às dificuldades e desafios impostos, mostram que a escola é um lugar possível de melhoria para que se tenha um futuro melhor, com condições de vida e trabalho mais promissoras.

Durante a produção dos dados, não ficou evidente a preocupação com os aspectos culturais da região, como as tradições, músicas, danças, e os modos de vida da região,

As escolas ribeirinhas não possuíam PPP próprio, sendo um documento único que pertencia as onze escolas da região, o que permitiu analisar que cada escola tem a sua especificidade, mesmo sendo localizadas na mesma região, por isso, o PPP é um documento que deve ser construído em coletivo, vinculado à legislação e atendendo as peculiaridades de cada unidade escolar, possibilitando a autonomia da escola e de seu grupo de trabalho em uma gestão democrática.

A escola é uma instituição que pode auxiliar na construção de uma identidade ribeirinha, no entendimento de construir um espaço que possa superar a negação dos valores culturais, de criar valores para os alunos compreendam que o espaço ribeirinho não pode servir como forma de dominação/discriminação na sociedade em que se inseri. É preciso superar o estigma de lugar atrasado e em extinção.

Em relação à indagação inicial, na perspectiva de compreender como o professor de Educação Física que atua nas escolas ribeirinhas parece-nos que em relação aos espaços naturais amplos, ao contrário, esses espaços não propiciavam melhores oportunidades de realizar as atividades nas aulas de Educação Física.

Esse espaço apresentava-se como um desafio, pois há inúmeros perigos em relação ao rio, aos animais peçonhentos que vivem nessa região, aos barrancos que parecem desmoronar, não há quadras, campo de futebol, não há galpões, portanto não havia um ambiente que pudesse oferecer às crianças e aos jovens a realização de atividades que o utilize em prol de seu desenvolvimento e aprendizagem.

A Educação Física é uma área que por sua organização curricular exige espaços que possam oferecer às estudantes possibilidades de exercitar, correr, pular, brincar, levantar, arremessar, puxar, empurrar, entre outras atividades que exigem espaços adequados e amplos.

Inicialmente nossa hipótese seria que um espaço amplo e natural dessas escolas permitisse aulas mais favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem nas aulas dessa disciplina.

Portanto, havia espaços amplos e naturais, mas que não ofereciam possibilidades de uso pelas crianças, uma vez que eram espaços que também ofereciam perigos advindos dos fenômenos naturais, o que não é problema, mas interfere nas atividades programadas e realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa propôs compreender como o professor de Educação Física atua nas escolas ribeirinhas na região de Corumbá/MS, e como organiza a sua atividade pedagógica tendo em vista o espaço natural onde se localizavam as escolas.

Os dados revelaram que a localização das escolas, próximas ao rio, oferecem perigo, (turvo, profundo etc) como também o seu entorno, com riscos de animais peçonhentos., Mesmo assim, essa localização permitiu convivência pessoal no dia a dia que se entrelaça com a relação profissional e informal dos professores com os alunos e a comunidade. A escola se apresentava como espaço de trabalho e como casa, moradia, e, portanto, impregnada de sentidos no cotidiano desses profissionais.

Uma característica do cotidiano dessas escolas é o condicionamento do calendário e da rotina aos períodos de seca e cheia. Por exemplo, dependendo da época, o rio já está bem mais seco, o que começa a dificultar o ir e vir dos alunos, pois as viagens ficam mais longas nas situações em que os alunos conseguem ir para a escola, o mesmo ocorre no período de cheia.

Assim, a escola está sempre sob o desígnio das águas, das condições climáticas. Outra situação é a formação de altos barrancos que, em dias de chuva, ficam escorregadios e cheios de lama, além da água do rio que fica com a correnteza mais forte, o que provoca perigo para quem está na região.

Diante dessas adversidades naturais, as aulas são suspensas e nesses períodos os alunos não estão nas escolas que ficam isoladas, portanto, dependem do tempo/clima para retornarem à escola e dar continuidade ao ano letivo.

Os depoimentos dos entrevistados, revelaram as dificuldades vivenciadas pelos professores, aqui nesse estudo, da área de Educação Física. São dificuldades de locomoção, de estadia, de falta de materiais e, principalmente, de vivência em espaços precários que não

oferecem possibilidades para que as aulas dessa disciplina aconteçam de forma a priorizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Aliadas às questões pautadas, o cenário é composto por um ideário de mudanças movidas pela força da natureza. Sendo assim, apresenta forte relação, homem e natureza, trazendo situações adversas e peculiares em relação à área e à condição de seus profissionais, e alunos nas escolas e na realização das atividades pedagógicas.

Nas escolas ribeirinhas, em pauta, é notório os limites e desafios postos, revelando suas especificidades nas práticas pedagógicas e a importância de pensá-la, repensá-la, rever percursos e buscar novos direcionamentos da Educação Física nesse contexto.

O cotidiano de uma escola ribeirinha no Pantanal, sem dúvida, é marcado pela peculiaridade de um espaço onde a relação com o rio se configura como sendo algo determinante no desenvolvimento de suas atividades, por isso a denominação “escolas das águas.”

Outro desafio dos professores, são as salas multisseriadas, com crianças em diferentes idades e séries/ano. Para todas as disciplinas e também para a Educação Física as salas multisseriadas são complexas, pois incide em realizar atividades que reúnem essas crianças e perde-se a possibilidade de realizar atividades específicas principalmente, para a idade em relação ao seu desenvolvimento integral.

Por vezes, as atividades esportivas, por exemplo, necessitam de um número de alunos para serem realizadas o que exige que crianças em diferentes idades sejam colocadas na mesma atividade, sem condições físicas e/ou motoras para realizá-las.

Em relação às salas multisseriadas ainda há um agravante, os professores da área de Educação Física, assumem outras disciplinas para compor a carga horária, o que pode precarizar a organização do ensino em relação ao planejamento, às atividades realizadas, a avaliação e, portanto, a aprendizagem dos estudantes nessas escolas.

É possível considerar que nem sempre os professores se adaptam à realidade ribeirinha, criando assim, uma rotatividade de profissionais, que culmina por agravar ainda mais a visão de “precariedade” da atuação docente nas escolas ribeirinhas. Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, e também com disciplinas que não de sua própria formação, sendo a única oportunidade de estabilidade de emprego desses professores, às vezes traz o desânimo e desistência.

Ressalta-se que a Educação Física é uma área que permite ao indivíduo interagir no ambiente escolar e fora dele, também é uma possibilidade relevante para a aquisição e aprimoramento de novas habilidades motoras e psicomotoras, pois é uma prática pedagógica

capaz não somente de promover a habilidade física como a aquisição de consciência e compreensão da realidade de forma democrática, humanizada e diversificada, pois nesta etapa da educação básica a Educação Física deve ser vista como meio de informação e formação para o ser humano.

Com base na abordagem crítico superadora, a qual nesse estudo, compreende uma aproximação com a teoria Histórico Cultural, a Educação Física representa a possibilidade de reconhecer em sua categoria fundante a “cultura corporal” atividades importantes a serem realizadas pelas crianças, como por exemplo, as danças, as lutas, as brincadeiras, os jogos, as atividades esportivas se de corporeidade são atividades importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

De acordo com Vigotski

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VIGOTSKI, 2002, p117-118)

Nessa esteira é possível compreender que o ensino tem papel fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e nesse sentido, depreende-se que a sua organização incide no resultado da apropriação dos estudantes em relação aos conceitos ensinados. Para Davidov (1987, p.180), “o ensino constitui a forma internamente indispensável e geral de desenvolvimento intelectual”. Pode se inferir que nas condições em que a Educação Física se encontra nas escolas pesquisadas, esse processo sofre alterações em seu percurso frente à precariedade do trabalho realizado.

Nesse espaço, onde há carência de políticas públicas de saúde e educação, estão reveladas as condições precárias às quais os professores estão expostos, o que ainda torna possível algumas indagações: Como o professor atua frente a essas adversidades em sua prática diária? Como a Educação Física se efetiva como disciplina que favorece o desenvolvimento pleno das crianças? São muitas questões, mas aqui compreende-se que as condições para a atividade dos professores de Educação Física são difíceis.

O espaço, os materiais e as condições de locomoção retratados revelaram as dificuldades e os desafios encontrados pelos professores que atuam nessas escolas, indicando que suas aulas ficam comprometidas, o que favorece a falta de qualidade de sua prática em relação à metodologia utilizada e à elaboração do planejamento, o que reflete em aspecto negativo para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

As análises expõem que nessas escolas os espaços eram precários, faltavam ambientes propícios para o desenvolvimento das aulas, aliados à falta de materiais. Portanto, as aulas de Educação Física não se favorecem em relação aos espaços das escolas.

Ao compreender a importância da disciplina de Educação Física para o desenvolvimento em diferentes aspectos da cultura humana de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, tendo em vista um conjunto de atividades como jogos, danças, lutas, recreação, esporte, atividades que favorecem a integração entre os alunos, o respeito ao próximo, a criatividade, o autocontrole, a coordenação motora, o crescimento, a correção de posturas e de atitudes, o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas, melhora a autoestima e favorece a autoconfiança. Essas atividades proporcionam aos estudantes explorar o ambiente de forma a desenvolver-se não somente em aspectos físicos, mas também humano e intelectual.

Nesse sentido, entende-se a importância da disciplina de Educação Física nas escolas, também ressalta-se que as boas experiências nas aulas contribuem para que os aspectos citados anteriormente sejam conquistados e reverberem em prol do desenvolvimento dos estudantes contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagem, para a sua vida pessoal e como estudante em outras disciplinas do currículo escolar.

Ressalta-se que é possível observar e analisar a dedicação dos professores e gestores, a vontade de fazer bem o seu trabalho, de amenizar as dificuldades, de qualificar-se em formação contínua, de cuidar das crianças e dos jovens que estudam nessas escolas, de integrar-se à comunidade para que a escola seja espaço de integração com as famílias.

O que se conclui é que as escolas carecem de um sistema educacional, de políticas públicas, pois os problemas não são gerados pela falta de qualificação e /ou vontade dos professores e gestores, mas de um sistema que exclui essas escolas, que as deixam em seu isolamento com carência de recursos para melhoria das condições de trabalho dos professores.

A impossibilidade de uso dos espaços naturais não se configura em um problema, pois depende dos fenômenos naturais, mas poderia ser sanado com a criação de espaços que pudessem suprir essa dificuldade oferecendo aos professores de Educação Física possibilidades de realmente cumprir com os objetivos dessa área, introduzindo atividades as quais pudessem favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes em todos os aspectos necessários ao seu crescimento pessoal e como estudante.

Desse modo, considera-se que a convivência na natureza, nas aulas de Educação Física, pode contribuir para o desenvolvimento de relações harmoniosas - relação homem –natureza, pois as práticas pedagógicas podem ser consideradas em harmonia com a natureza, com o natural, uma vez que as escolas encontravam-se nesse contexto de grande espaço natural, mas

o que se conclui é que os espaços naturais não são utilizados para as atividades da disciplina de Educação Física, pois não apresentam possibilidades de serem explorados em sua amplitude.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria, Auxiliadora. **Conhecimento ecológico tradicional sobre aves para gestão do ecoturismo no Parque Nacional do Pantanal Mato-grossense**. Dissertação de Mestrado em Ciências Ambientais. Cáceres. Universidade do Estado do Mato Grosso. 28 de março de 2011.

ANTUNES- ROCHA, Maria. Isabel; MARTINS, Maria. de. Fatima. A; MARTINS, Alves Aracy. (Org.). **Territórios Educativos do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ARIZA, Rafael Porlan; TOSCANO, José Martim. **El Saber Práctico de los Profesores Especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas**. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação. Brasília: Plano Editora, 2001.

ARROYO, Miguel. Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento do Social do Campo. In: ARROYO, Miguel. Gonzalez; CALDART, Roseli. Salet; MOLINA, Castagna. Mônica. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BETTI, Mauro. **A Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º Graus- uma abordagem sociológica**. São Paulo; USP,1991.

BETTI, Mauro. **Perspectivas na formação profissional**. In: Gebara A, Moreira WW. Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI. Campinas: Papyrus; 1992. (Coleção Corpo & Motricida)

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 10 de maio de 2019.

BARNI, Mara. Juttel. ; SCHNEIDER, Ernani. José. Educação Física no Ensino Médio: Relevante ou Irrelevante? Leonardo Da Vinci. Blumenau, v. 1, p. 15-20, 2003.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 2010.

BUSS, Patricia. A Educação Física como componente curricular da escola básica: Diagnóstico da realidade atual. Monografia de Graduação-UFSC, Centro de Desportos. Florianópolis, 2012

CORDIOLLI, Marcos. Para entender os PCNs: os temas transversais. Curitiba: Módulo, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CRUZ, Valter Carmo **Rio como Espaço de Referência Identitária na Amazônia: Considerações sobre a Identidade Ribeirinha.**In: XIV Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro, RJ. 2011.

DAVIDO Vasili, Vasilovich. **Análisis de los principios didáticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza em el futuro próximo.**In: SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: Antología. Moscú: Progreso, 1987.

DARIDO, Suraya. Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya. Cristina.; RANGEL. Irene. Conceição. **A Educação física na escola,** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. (Coleção Educação Física no Ensino Superior).

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria Histórico- crítica do currículo. Campinas SP: Autores Associdos, 2016.

ETGES, Norbeto. Jacob. **Ciência, interdisciplinaridade e educação.** In: JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR, Michele, Ortega. **A Produção de conhecimento em Educação Física e o Materialismo Histórico Dialético como método.** Disponível em http://www.faced.ufba.br/destaques/micheli_ortega.htm. Acesso em 07 de maio de 2018.

ESCOBAR, Michele, Escobar **Crítica a perspectiva da promoção da saúde e da aptidão física.** *Boletim Germinal - on-line, n. 6, 2009.* Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/germinal/n6-032009.htm#dois>>. Acesso em: 10 julh. 2019.

EOA. Ecologia e Ação. **Escolas do Pantanal precisam de reformas.** Publicado em 27 de outubro de 2006 Acesso:

FERNANDES, Bernardo. Mançano; CERIOLI, Paulo. Ricardo; CALDART, Roseli. Salete. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma Educação Básica do Campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel. Gonzalez; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Castagna. Mônica. (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Mançano. Bernardo. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel. Gonzalez; CALDART, Roseli. Salete; MOLINA, Castagna. Mônica. (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERNANDES, Hélénemarie, Dias; CASTILHO, Maria Augusta. O patrimônio cultural tombado do porto geral de Corumbá - MS no contexto da comunidade local. Campo Grande, MS. UCDB, p.2-3. 2010.

FREIRE, João. Batista. **Educação como prática corporal.** São Paulo: Scipione, 2003..

GATTI, Bernardette Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). *Professores do Brasil:* impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GALDINO, Sergio. **Hidrologia do Pantanal**. In: ROESE, Alexandre. Dinnys.; CURADO, Fleury. Fernando. (Ed.). Contribuições para a educação ambiental no Pantanal. Corumbá: Embrapa Pantanal, 2005. p. 43-45.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1989.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, acesso: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/historico> ano de 2015.

KUNZ, Eleonor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

KOSIK, Karel- **Dialética do Concreto**, 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO, José Carlos **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo : Loyola, 1990.

LEITE, Marcelo. **Pantanal: Mosaico das águas**. São Paulo: Ática, 2006.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, consciência, personalidade**. Habana: Pueblo y Educación, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. **O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas**. In: LURIA, A.R. et al. Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. v. 1. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991. p. 121-142.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão, Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.). Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 213-246.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINS, Ligia, Marcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Ligia. Marcia; DUARTE, Newton. (orgs.); apoio técnico Ana Carolina Galvão

Marsiglia. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2010.

MOLINA. Monica. Castagna. **Cultivando princípios, conceitos e práticas. Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.15, n. 88, p. 30-36, jul/ago, 2009.

MOLINA, Monica Castagna.; FREITAS, Helana Célia de Abreu **Avanços e Desafios na Construção da Educação do Campo**. Revista em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORETTI, Vanessa Dias, et al. **Atividade pedagógica na teórica histórico-cultural**/Manoel Orivaldo de Moura, organizador-, 2 ed. –Campinas, SP:Autores associados, 2016.

NOGUEIRA, Albana. Xavier. **O que é Pantanal**. Campo Grande. Brasiliense, 1990.

NAHAS, Markus Vinícius. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. Londrina: Midiograf, 1996.

OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Thais. **No Pantanal, Escolas das Águas se adaptam ao regime das cheias 2016**. Disponível em: <<http://ecoa.org.br/no-pantanal-escolas-das-aguas-se-adaptam-ao-regime-das-cheias/>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

PIATTI, Celia Beatriz; SILVA, Joelci Mora ; URT, Sonia. Cunha. **As concepções de professoras da região do Pantanal sul-mato-grossense**. Formação de professores e trabalho docente, Curitiba, 2015.

PIATTI, Célia, Beatriz. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: Uma análise, Histórica – Cultural** - ano 2013. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação.

PIRES, Ângela. Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção e Educação e Direitos Humanos).

PORTELA, Fernando & NETO, João Lima Santanna. **O Pantanal**. São Paulo: Ática, 2001.

POTT, Arnildo et al. **Vegetação e uso da terra**. In: Silva, J.S.V. (org.) Zoneamento ambiental, Borda Oeste do Pantanal: Maciço do Urucum e adjacências. Brasília: Embrapa, 1999. p. 111-131.

PEREIRA, Alisson de Souza. **Entre Barras e Barrancas: Elementos da Ecologia dos ribeirinhos da Comunidade Barra do São Lourenço-MS**. Dissertação de Mestrado em Antropologia. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados. 2015.

PPP- **Projeto Político Pedagógico** da escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança e Extensões. Corumbá-MS, 2017.

REGO, Teresa Cristina **Vigotski: uma perspectiva histórico-cultural da Educação**. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.

ROSS, Jurandy Luciano Sanches Et. Al. **Geomorfologia**. In: BRASIL. Ministério das Minas e Energia. Secretaria Geral. Projeto RADAMBRASIL. Folha SD. 21 – Cuiabá: Geologia, Geomorfologia, Pedologia, Vegetação e Uso potencial da terra. Rio de Janeiro, 1982. p. 193 - 256.

SALIS Suzana Maria. MATTOS Patrícia Póvoa. **Compreendendo a dinâmica das árvores no Pantanal** [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos. – Corumbá: Embrapa Pantanal; Colombo: Embrapa Florestas, 2010. P.16.

SANTOS JUNIOR, Jean Fernandes dos. **Isas vivas - transformando as comunidades do Pantanal** - Mato Grosso do Sul. Ecoa. Campo Grande. Março/2008.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota. e; VENÂNCIO, Luciana. **Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola.**In: DARIDO, Suraya, Cristina.; RANGEL, I.C.A.(Coord.) Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SOUZA, C. LANI, J. L. SOUSA, J. B. **Origem e evolução do pantanal mato-grossense.** VI simpósio nacional de geomorfologia (VI SINAGEO) e regional conference on geomorphology (RCG). Ano 2006.

TANI, Go et alii. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TULESKI, Silvana Calvo **Vigotski, a construção de uma psicologia marxista.** Maringá: Eduem, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva.** In: Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político pedagógico: uma ação regulatória ou emancipatória.** Cad. Cedes, Campinas, V.23, N.61, P.267-281-. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2019.

VICTÓRIA, Cláudio G. de. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos educadores de uma escola ribeirinha no município do Careiro-AM** – Manaus: UFAM, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología.** Madri: Visor, 1991. (Obras escolhidas, volume 1).

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich **Obras Escogidas:** Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique. Madri VYGOTSKY, L.S. Obras Escogidas, Vol. III. Madrid: Visor, 1995d, España: Visor, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich . **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich . **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLA, Andreia. Vieira. et al. **Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia.** Psicologia & Sociedade, Florianópolis, UFSC, 19 (2), 2007 disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 21 de maio 2018.

ZANATA, Silvia Cristina Santana, **Comunidade Ribeirinha barra de são Lourenço: Um estudo Heurístico sobre o desenvolvimento local como projeto endógeno e comunitário – ano 2011**, Dissertação (mestrado em Desenvolvimento local)