

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DILSON VILALVA ESQUER

**AS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE: um
estudo sobre a cultura escolar ribeirinha**

Corumbá, MS

2023

DILSON VILALVA ESQUER

**AS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE: um
estudo sobre a cultura escolar ribeirinha**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Corumbá, MS

2023

DILSON VILALVA ESQUER

AS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE: um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Márcia Regina do Nascimento Sambugari.

Aprovada em: 18/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Adriane Knoblauch (Membro Titular Externo)
(Universidade Federal do Paraná - UFPR)

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva (Membro Suplente Externo)
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP)

Corumbá, MS, 18 de setembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

Neste momento da minha existência a palavra Gratidão simboliza tanta coisa e ao mesmo tempo falta significados. Eu me interpelo todos os dias se de fato sou digno de todas as oportunidades e pessoas que surgiram em minha existência no decurso desta caminhada acadêmica.

Primeiramente quero agradecer a Deus que todos os dias me presenteia com a dádiva da vida e da capacidade de poder estudar e conhecer todas as coisas e percebê-lo sempre presente nas minhas empreitadas.

Quero agradecer a minha orientadora a professora Marcia Sambugari, pelo fato de ser muito mais do que uma presença orientativa, mas ser meu exemplo e modelo profissional, comprometida e sempre disposta a tirar o melhor de mim! Gratidão!

Quero agradecer a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá por meio da Gestão das Escolas das Águas que permitiram adentrar dentro da sua rotina, dentro do seu quintal para poder recolher as mais preciosas pérolas que estão presente nesse trabalho que é árduo.

Agradecer a todos os meus amigos pessoais que foram peças fundamentais e que me servem de esteio para continuar nessa vida que é feita de escolhas e estão ao meu lado apoiando as minhas.

Agradecer a todos os meus colegas de profissão, aos educadores que a cada dia acordam com a esperança e com a vontade de fazer deste mundo um lugar melhor por intermédio da educação. Para eles meus aplausos são diários.

Por fim e com muita importância e admiração quero agradecer aos estudantes das Escolas das Águas do Pantanal de Corumbá/MS, este trabalho foi pensado para dar Visibilidade e Valorização as escolas que vocês frequentam! Esse movimento é um passo para que as políticas educacionais da nossa região nunca se esqueçam que vocês existem!

Sendo só, espero que façam bom proveito do material aqui apresentado.
#pensamentosacademicos. #vidaminha. #pedagogiandoporai

Ele queria o livro que não tem quase tema e se sustente só pelo estilo. Mas o nada de meu livro é nada mesmo. É coisa nenhuma por escrito: um alarme para o silêncio, um abridor de amanhecer, pessoa apropriada para pedras, o parafuso de veludo, etc etc. O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras. Fazer coisas desúteis. O nada mesmo. Tudo que use o abandono por dentro e por fora.

Manoel de Barros

RESUMO

A presente dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Práticas educativas, formação de professores (as) /educadores (as) em espaços escolares e não escolares, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal, área de concentração em Educação Social. Esse estudo está vinculado ao grupo de estudos e pesquisas sobre Formação e Práticas docentes (Forprat). No contato por meio de vivências na docência e na coordenação pedagógica em uma das escolas das águas percebeu-se que há uma diversidade na forma de organização e funcionamento nas escolas das águas, emergindo os seguintes questionamentos: como essas escolas estão organizadas quanto ao tempo, espaço e currículo? Que similaridades e singularidades essas escolas possuem para a configuração de uma cultura escolar ribeirinha? Para buscar responder essas questões, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar as similaridades e singularidades das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense para a configuração de uma cultura escolar ribeirinha. Como objetivos específicos buscou-se: (i) traçar o perfil das escolas das águas com relação a organização do tempo, do espaço e do currículo; (ii) identificar as similaridades dessas escolas e que compõem a cultura escolar ribeirinha. (iii) verificar as singularidades dessas escolas quanto a sua forma de organização. A abordagem deste estudo é qualitativa quanto a natureza e de caráter exploratório-descritivo com relação aos objetivos. Para a produção de dados contou com o levantamento e análise de documentos das escolas das águas disponibilizados pelo Núcleo das Escolas das Águas da Secretaria Municipal de Corumbá. Os achados deste estudo resultam em alguns indícios de prevalência de uma cultura escolar urbana de um lado e, de outro, possibilidades para pensar em uma configuração de cultura escolar ribeirinha, ou própria das águas. Com a realização desse estudo, buscou-se contribuir com a ampliação de estudos sobre a cultura escolar em contextos ribeirinhos, bem como para a proposição de políticas de formação e curriculares direcionadas para as escolas das águas.

Palavras-chave: Escolas ribeirinhas; Tempo escolar; Espaço escolar; Currículo

ABSTRACT

This dissertation is part of the Research Line Educational practices, training of teachers/educators in school and non-school spaces, of the Master's course of the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Mato Grosso Grosso do Sul - Pantanal Campus, concentration area in Social Education. This study is linked to the study and research group on Teaching Training and Practices (Forprat). In the contact through experiences in teaching and in the pedagogical coordination in one of the schools of the waters, it was noticed that there is a diversity in the form of organization and functioning in the schools of the waters, emerging the following questions: how these schools are organized in terms of time, space and curriculum? What similarities and singularities do these schools have for the configuration of a riverside school culture? In order to seek to answer these questions, this research has the general objective of analyzing the similarities and singularities of the schools of the waters of the Pantanal Sul-mato-grossense for the configuration of a riverside school culture. As specific objectives, the following were sought: (i) to outline the profile of the water schools in relation to the organization of time, space and curriculum; (ii) identify the similarities of these schools and that make up the riverside school culture. (iii) verify the singularities of these schools regarding their form of organization. In a qualitative approach in terms of its nature, which is exploratory and descriptive in relation to the objectives, for the production of data it relies on a survey and analysis of documents from the schools of the waters. The findings of this study result in some evidence of the prevalence of an urban culture at school, on the one hand, and on the other, possibilities to think about a configuration of a riverside school culture, or one that belongs to the waters. With this study, we sought to contribute to the expansion of studies on school culture in riverside contexts, as well as to propose training and curriculum policies aimed at water schools.

Keywords: Riverside schools; School time; School space; Curriculum.

SUMÁRIO

1	AS ÁRVORES ME COMEÇAM.....	10
2	OS HOMENS DESTE LUGAR SÃO MAIS RELATIVOS A ÁGUAS DO QUE A TERRAS.....	15
2.1	O Pantanal de Corumbá.....	15
2.2	As escolas das águas da região do Alto Pantanal	19
2.2.1	Escola municipal rural de educação integral polo São Lourenço e extensões.....	19
2.2.2	Extensão Santa Mônica.....	19
2.2.3	Escola municipal rural de educação integral Polo Paraguai Mirim e extensões.....	21
2.2.4	Extensão Jatobazinho.....	23
2.3	As escolas das águas da região do Médio Pantanal.....	24
2.3.1	Escola municipal rural de educação integral Polo Santa Aurélia e extensões.....	24
2.3.2	Escola municipal rural de educação integral Polo Sebastião Rolon e extensões.....	25
2.3.3	Extensão Nazaré.....	26
2.3.4	Extensão Fazenda Lourdes.....	27
2.4	As escolas das águas da região do Baixo Pantanal.....	28
2.4.1	Escola municipal rural de educação integral Polo Porto Esperança e extensões.....	28
3	NOS FUNDOS DO QUINTAL HÁ UM MENINO E SUAS LATAS MARAVILHOSAS.....	30
3.1	Os estudos sobre escolas das águas na interface com a cultura escolar.....	36

4	OS HOMENS DESTE LUGAR SÃO UMA CONTINUAÇÃO DAS ÁGUAS.....	44
4.1	O caminho percorrido.....	44
4.2	Similaridades e singularidades das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense.....	47
5	A GENTE SÓ CHEGA AO FIM QUANDO O FIM CHEGA!.....	59
	REFERÊNCIAS.....	63
	APÊNDICE A - TERMO AUTORIZAÇÃO PARA A SEMED – CORUMBÁ.....	67

1 AS ÁRVORES ME COMEÇAM¹

A pesquisa apresentada nesta dissertação faz parte da Linha de Pesquisa Práticas educativas, formação de professores (as) /educadores (as) em espaços escolares e não escolares, do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal (CPAN), área de concentração em Educação Social. Este estudo está vinculado ao grupo de estudos e pesquisas sobre Formação e Práticas docentes (Forprat).

Ao tomarmos como objeto de estudo as escolas das águas² do Pantanal Sul-mato-grossense, partimos da hipótese de que existem especificidades na cultura escolar dessas escolas do campo³, que atendem a população ribeirinha e que diferem das escolas da cidade. Dentro da configuração de uma escola ribeirinha, entendemos, conforme já assinalado por Nozu, Rebelo e Kassar (2020), que há características singulares nessas escolas das águas, que diferem das demais escolas ribeirinhas, existentes no Brasil, “[...] devido às condições sociais, culturais, econômicas e naturais que as constituem, no contexto pantaneiro”. (Nozu; Rebelo; Kassar, 2020, p. 1065). Zaim-De-Melo (2017) também destaca as especificidades “[...] nessas escolas que as tornam singulares. Algumas são tão próximas ao rio Paraguai ou aos seus afluentes, que é possível da janela da sala de aula, observá-lo”. (Zaim-De-Melo, 2017, p. 23).

Outro aspecto, que consideramos singular das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense, refere-se à alteração ao longo dos anos do quantitativo de escolas que, para Nozu e Kassar (2020, p. 7), “[...] resultam das políticas de governo, particularmente nas (re)estruturações da Secretaria Municipal de Educação, além das demandas das comunidades das águas, pelo provimento do direito à educação”. Dessa maneira, de acordo com as informações disponíveis pela Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá, MS, a Rede Municipal de Ensino (REME) conta, atualmente, com nove unidades escolares, denominadas “escolas das águas”, que

1(Barros, 2010, p. 336)

2Escola das águas é o termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá para denominar as escolas do campo que atendem à região do Pantanal Sul-mato-grossense e fazem parte da rede municipal de ensino (REME) de Corumbá, MS.

3De acordo com o Decreto 7352/2010 (BRASIL, 2010), a população ribeirinha é considerada campesina, e dessa forma, as escolas ribeirinhas compõem a Educação do Campo.

possuem características próprias, considerando o contexto, em que se encontram estruturalmente e ambientalmente localizadas.

O interesse por essa temática surgiu da experiência, que vivenciamos em cinco anos de trabalho pedagógico, em uma dessas escolas, que compõem as escolas das águas da REME/Corumbá, MS. Durante esses cinco anos, pudemos fazer a experiência de dois como professor e de três como coordenador pedagógico, respectivamente. Essas experiências, vividas, vêm desde o conhecimento da realidade de uma escola das águas, perpassando o cotidiano escolar, que são totalmente diferenciados, do cotidiano da cidade. As estruturas de ações e possibilidades de atuação pedagógica, a formação do educador para trabalhar em uma escola das águas e, até mesmo, o ciclo das águas do rio Paraguai são aspectos que garantem, ou não, a presença das crianças na escola.

Outro ponto dessas vivências é a questão da amplitude no atendimento de alunos, que moram no Pantanal adentro. Tínhamos alunos que demoravam cerca de oito(8) a doze (12) horas para chegarem até a escola. Acreditamos ser relevante essa informação do tempo de casa até a escola, pois, por mais demorado que fosse, os alunos e seus familiares faziam esse “sacrifício”, porque consideravam importante frequentar a escola.

A questão da distância do educador, que tem sua origem na cidade e precisa se organizar para além de questões pedagógicas, também é um aspecto observado nesta experiência, pois suas questões pessoais e comunitárias, até mesmo o sentido do coletivo estão bem presentes na realidade dos educadores, que lá atuam e precisam realizar seus trabalhos.

Essa vivência, como educador e coordenador pedagógico, foi muito enriquecedora e profícua, pois nos permitiu conhecer as realidades pedagógicas e sociais, tanto das comunidades, nas regiões pantaneiras, quanto nas escolas pertencentes a esses núcleos. Essas duas vertentes de atuação têm suas experiências e realidades próprias, pois independente de toda organização pedagógica, cada uma delas necessita de um movimento interno e de escolhas, que são essenciais para a realização do objetivo principal, que é a educação dos ribeirinhos.

Como professor, o desafio era superar uma experiência de ensino pautada na escola da cidade, para vislumbrar a oportunidade de organizar “o fazer pedagógico”,

de maneira mais próxima dos alunos ribeirinhos. Como estava em início de carreira na docência, todas as possibilidades eram sempre bem-vindas, no que diz respeito a experienciar uma atuação pedagógica diferenciada. Quando nos dispomos a fazer uma experiência educativa, tudo se torna enriquecedor.

Como coordenador pedagógico, um dos desafios era realizar a formação de novos professores, para a atuação significativa com os alunos. Os perfis encaminhados para compor a equipe pedagógica tinham uma infinidade de experiências, como professores, que precisavam de um encantamento com o trabalho nas escolas das águas.

Vale ressaltar que dessas duas realidades, a de coordenador pedagógico foi a mais desafiante, pois denotava um movimento de pensamento e persuasão de outros educadores, já formados, para um olhar para a educação ribeirinha. Como professor, esse movimento era mais pessoal e eu estava disposto a realizar, pois buscava formação para um trabalho mais próximo daqueles alunos.

Essas vivências nos permitiram identificar que na REME de Corumbá não existe um currículo específico, voltado para a realidade dessas escolas. Um currículo no sentido de ser um guia para os professores, que lá chegam, não para padronizar, mas sim, para dar visibilidade a que tipo de pedagogia precisa ser levada em consideração, no contexto ribeirinho. Um documento que, na teoria, colabore para que o professor vislumbre as possibilidades do trabalho a ser realizado.

A realidade dessas escolas das águas nos levou a perceber que há uma diversidade na forma de organização e funcionamento dessas escolas das águas, emergindo os seguintes questionamentos: como essas escolas estão organizadas quanto ao tempo, espaço e currículo? Essas escolas se diferenciam das escolas que não são ribeirinhas? Que similaridades e singularidades essas escolas possuem para a configuração de uma cultura escolar ribeirinha?

Para buscar responder essas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as similaridades e as singularidades das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense para a configuração de uma cultura escolar ribeirinha. Como objetivos específicos buscamos: (i) traçar o perfil das escolas das águas com relação à organização do tempo, do espaço e do currículo; (ii) identificar as similaridades dessas escolas, que compõem a cultura escolar ribeirinha. (iii) verificar as singularidades dessas escolas, quanto à sua forma de organização.

A partir dos estudos de Julia (2001), Vinão Frago (1995) e Forquin (1993), entendemos a cultura escolar como um conjunto de normas e práticas, que constituem a organização e o funcionamento de uma instituição quanto ao tempo, espaço e conteúdos escolares. Cada unidade escolar é constituída, portanto, dessas normas e práticas e que, independentemente, dos educadores, que chegam, boa parte da cultura escolar é preservada, mas também é atualizada, por meio da socialização da comunidade escolar, com a realidade local.

Dessa maneira, numa abordagem de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, quanto aos objetivos, a pesquisa é documental, tendo como fontes primárias os documentos, disponibilizados pelo Núcleo das Escolas das Águas da Secretaria Municipal (Semed) de Corumbá.

A análise dos documentos foi realizada, por meio de alguns elementos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016), utilizando-se, assim, da análise temática.

Para dar uma conotação mais pantaneira e também aproximar o leitor à nossa realidade, escolhemos utilizar poemas do ilustre poeta Manoel de Barros, para compor os títulos da nossa pesquisa. Manoel de Barros era cuiabano de origem, porém desenvolveu uma grandiosa obra poética sobre o Pantanal Sul-mato-grossense. Deste modo, esta dissertação está organizada em cinco partes, incluindo a introdução e as considerações finais.

Na parte introdutória, intitulada, “As árvores me começam”, apresentamos o interesse pela temática, a problemática, como também os objetivos da pesquisa. A segunda parte, denominada “Os homens deste lugar são mais relativos a águas do que a terras”, contextualiza o Pantanal Sul-mato-grossense e as escolas das águas. Na terceira, que nomeamos “Nos fundos do quintal há um menino e suas latas maravilhosas”, é abordada a relação dos conceitos e das ideias referentes à Cultura Escolar e às Escolas das Águas como maneira de entender as nossas bases de pesquisa. Nessa parte contextualizamos nossos autores e também a realidade dessa tipologia de escola, que decidimos fazer, neste recorte de pesquisa.

Na quarta seção, intitulada “Os homens deste lugar são uma continuação das águas”, trazemos os caminhos metodológicos, que traçamos, para a realização desta pesquisa, justificando nossas escolhas metodológicas. Vale ressaltar que a procura desses dados foi um movimento único e significativo para alcançarmos nossos

objetivos. Ainda nesta seção, trazemos as nossas análises, acerca das peculiaridades e singularidades das escolas. Por fim, na quinta parte, que denominamos “A gente só chega ao fim quando o fim chega”, tecemos nossas considerações finais, revelando quais foram os achados e os indícios, que encontramos, ao realizar esse processo de pesquisa.

Ressaltamos que toda a construção desta pesquisa consistiu em um movimento de trabalho dialógico e reflexivo, pois nos levou a cada momento, indicar se estávamos, ou não, no caminho mais próximo do que procurávamos. Com a realização deste estudo, buscamos contribuir com a ampliação de estudos sobre a cultura escolar ribeirinha, bem como para a proposição de políticas de formação e curriculares, direcionadas para as escolas das águas.

2 OS HOMENS DESTE LUGAR SÃO MAIS RELATIVOS A ÁGUAS DO QUE A TERRAS⁴

2.1 O Pantanal de Corumbá

O pantanal é um Bioma muito importante para o Brasil, visto que é a maior planície alagada do planeta e, conforme afirma a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA),

[...] a região é uma planície aluvial afetada por rios que drenam a bacia do Alto Paraguai, onde se desenvolve fauna e flora de rara beleza e abundância, e é influenciada por quatro outros grandes biomas: Amazônia, Cerrado, Chaco e Mata Atlântica. Pelas suas características e importância, essa área foi reconhecida pela UNESCO no ano 2000 como Reserva da Biosfera, por ser uma das mais exuberantes e diversificadas reservas naturais da terra. (Embrapa Pantanal).

Ainda de acordo com a EMBRAPA, o Pantanal abrange dois estados do Brasil e “[...] é uma das maiores extensões úmidas do planeta e está localizado no centro da América do Sul, na bacia hidrográfica do Alto Paraguai. Sua área é de 138.183 Km², com 65% de seu território no estado de Mato Grosso do Sul e 35% no Mato Grosso”. (Embrapa Pantanal). Desses 65% que fazem parte do território de Mato Grosso do Sul, 37% estão localizados na cidade de Corumbá/MS, ou seja, mais da metade do Pantanal brasileiro está neste município, o que lhe concede o título de Capital do Pantanal. Na Figura 1, podemos observar a localização do Pantanal, no território brasileiro.

Figura 1 - Mapa da localização do Pantanal no território brasileiro

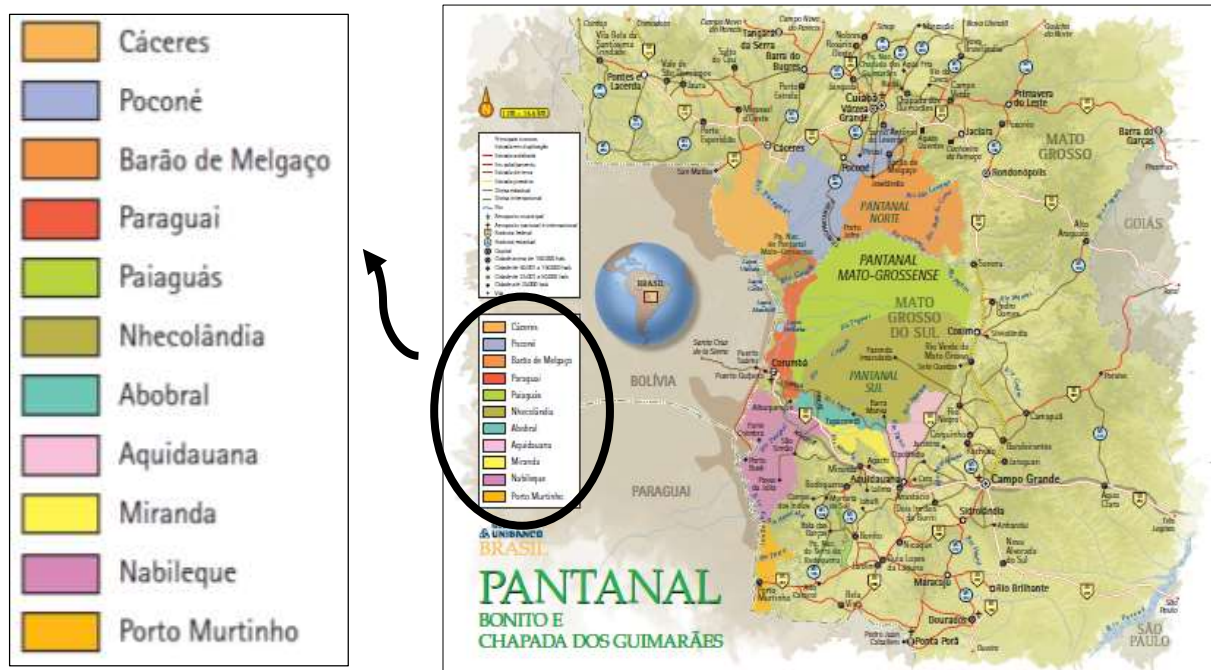


Fonte: https://ambientes.ambientebrasil.com.br/natural/biomas/pantanal_-_localizacao_e_caracterizacao.html

⁴(Barros, 2010, p. 198).

Outra informação importante para conhecer o Pantanal refere-se à classificação, para fundos de pesquisa e mapeamento, em sub-regiões. Nessa configuração, ele é dividido em 11 sub-regiões (conforme figura 2). Cada região possui suas características naturais e geográficas próprias, delimitando os aspectos próprios de cada região, que compõem, principalmente, a fauna e a flora.

Figura 2 - Mapa das 11 Sub-regiões do Pantanal



Fonte: Silva e Abdon, Embrapa,1998. Guias Unibanco Brasil – Pantanal, Bonito e Chapada dos Guimarães.

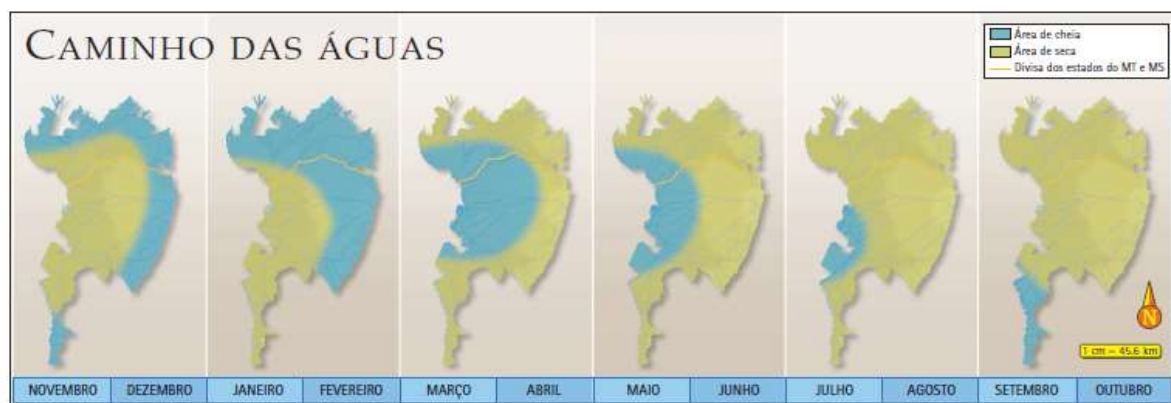
Dentro dessa divisão, ao olhar o zoom dado à legenda, na figura 2, encontramos as seguintes sub-regiões do Pantanal Brasileiro: no Estado de Mato Grosso: Cáceres, Poconé e Barão de Melgaço; no Estado de Mato Grosso do Sul: Paraguai, Paiaguás, Nhicolândia, Abobral, Aquidauana, Miranda, Nabileque e Porto Murtinho.

Vale ressaltar que as sub-regiões que contemplam as escolas das águas do Pantanal Sul-Mato-grossense, objeto da nossa pesquisa são: Paraguai, Paiaguás, Nhicolândia, Abobral e Nabileque. Todas elas estão dentro do território do Município de Corumbá/MS.

Ainda neste contexto de organização geográfica do Pantanal, podemos destacar, também, que as escolas das águas são uma oportunidade de ensino e aprendizagem, dentro desse campo de trabalho. Outro aspecto que deve ser levado em consideração, são os períodos de cheia e de vazantes no Pantanal. Por vezes são

esses períodos, que determinam ter aula, ou não, nas escolas e isso também é um dos fenômenos, que colaboram na nomeação dessas unidades de ensino, visto que o transporte dos alunos e professores e, até mesmo, das unidades de ensino dependem do rio estar cheio ou vazio. Na figura 3, a seguir, podemos observar o movimento feito pelo ciclo das águas:

Figura 3 – Caminho das Águas



Fonte: Silva e Abdon, Embrapa, 1998. Guias Unibanco Brasil – Pantanal, Bonito e Chapada dos Guimarães.

Esse percurso das águas é bem significativo para a organização das escolas, visto que o fluxo de cheia e seca são fatores determinantes para que aconteça o cotidiano escolar. Dentro desses movimentos que pertencem à geografia pantaneira, é que se é possível conviver com as questões educacionais e naturais.

A rede municipal de ensino (REME) de Corumbá/MS, segundo dados da Semed, possui atualmente 38 escolas, em seu quadro de Unidades Escolares. Dentro desse número, podemos categorizar as Unidades de ensino em: Escolas da Cidade (centrais e periféricas) e Escolas do Campo (da terra e das águas).

Nas escolas do Campo da REME-Corumbá há duas divisões: uma que chamamos da Terra, que são as dos assentamentos e contemplam um total de seis Unidades Escolares e suas extensões. Esses assentamentos estão localizados, tanto no espaço geográfico, que faz fronteira com a Bolívia, quanto nos que ficam próximos à BR 262, que é a que liga Corumbá à capital Campo Grande.

A outra divisão é caracterizada como das águas e discorreremos melhor sobre ela, no decurso desta seção, trazendo uma definição mais abrangente, que nos ajude a chegar aos objetivos de evidenciar como elas estão organizadas, em suas respectivas áreas.

Escolas das águas é a denominação recebida na rede municipal de ensino de Corumbá para “[...] todas as Unidades que estão frente a comunidades tradicionais ribeirinhas, pela sua localização geográfica”. (Portfólio, 2020, p. 4). Todas as escolas participam dos seguintes programas: “[...] PNLD - Programa Nacional do Livro Didático, PNBE– Programa Nacional Biblioteca na Escola, PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar”. (Portfólio, 2020, p. 4).

Essas escolas estão localizadas na região pantaneira, que está dividida em três regiões: Alto, Médio e Baixo Pantanal, conforme o Plano Municipal de Educação de Corumbá 2015-2025 (Corumbá, 2015). Para compreender a distância geográfica, toma-se como ponto inicial de referência o Porto Geral de Corumbá. Dessa maneira, a região do Alto Pantanal está a “[...] aproximadamente 320 km do Porto Geral”; a região Médio Pantanal fica “[...] a aproximadamente 180 km”, e a do Baixo Pantanal está a “[...] aproximadamente 280 km, até a região de Forte Coimbra” (Corumbá, 2015, p. 37).

As escolas das águas estão distribuídas nessas regiões, por meio de polos e de extensões. Segundo informações da Semed de Corumbá, o Polo é considerado a Unidade maior da escola, ou seja, é a sede das escolas, em que ocorre a parte administrativa e de gestão. As extensões se referem a salas de aulas, que ficam em outra localidade e fazem parte dessas unidades maiores (polos). A relação polo e extensão ocorre por meio da organização didático-pedagógica, sendo o polo, o local de responsabilidade maior e, as extensões, as unidades mais distantes, ligadas ao polo não só administrativamente, como também nas questões didático-pedagógicas.

Vale destacar que dessa relação Polos e Extensões, as escolas das águas possuem duas extensões, que são parceria Público-privada, tendo dentro delas uma organização administrativa e pedagógica própria., ou seja, nessas duas extensões, o Polo da Semed serve apenas para as questões de ligações da REME. Nessas extensões com parceria Público-Privada, a autonomia administrativa e pedagógica está ligada às empresas parceiras.

Para visibilizar essa relação, sistematizamos no quadro 1, a seguir, a rede municipal de ensino de Corumbá, que possui nove escolas das águas, das quais, cinco são polos e quatro, extensões.

Quadro 1 - Relação das escolas das águas, por região do Pantanal Sul-mato-grossense

Região	Distância Aproximada	Polo	Extensão
Alto Pantanal	350km	São Lourenço	Santa Mônica
		Paraguai Mirim	Jatobazinho
Médio Pantanal	180km	Santa Aurélia	-----
		Sebastião Rolon	Nazaré
			Fazenda Lourdes
Baixo Pantanal	280 km	Porto Esperança	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir do Plano Municipal de Educação (2015) e do Portfólio das escolas das águas da Semed-Corumbá (2022), atualizado em, 2023.

Vale ressaltar que as informações contidas no quadro 1, foram as únicas encontradas. Nele se define o que são a divisão em Alto, Médio e Baixo Pantanal, que está diretamente ligado a distância do porto da zona urbana de Corumbá. Sendo assim, a nomenclatura variará à medida que a região fica mais próxima, ou mais distante, da cidade de Corumbá, tanto rio acima quanto rio abaixo⁵.

2.2 As escolas das águas da região do Alto Pantanal

2.2.1 Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo São Lourenço e extensões

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo São Lourenço (Figura 4) funciona na região desde o ano de 2003 e começou com uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SED) do nosso Estado e a Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá. Está localizada na região, conhecida como Barra do São Lourenço, que fica cerca de 224 KM da área urbana de Corumbá e uma das formas de acesso a ela é por meio de barco.

A partir de 2004, foi designada para a administração municipal, sendo uma extensão da Escola Municipal Rural Polo (EMRP) Nathércia Pompeo dos Santos. Foi uma escola de organização de internato semanal e bimestral, com alunos do então 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Funcionava com o programa de Jornada Ampliada, pelo Programa do Ministério Público do Trabalho, Secretaria de Assistência Social e de Educação, para erradicar o trabalho infantil, na região.

⁵ A definição de Rio acima ou Rio abaixo depende da orientação da correnteza do Rio Paraguai. Assim sendo, a direção norte do rio Paraguai determina Rio Acima e a direção Sul do rio determina Rio Abaixo.

Figura 4

Escola municipal rural de educação integral Polo São Lourenço e extensões



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados da Semed-Corumbá, 2022.

Depois disso, em 2005 passou a ser uma extensão da Escola Municipal Rural Polo (EMRP) Porto Esperança. Em 2006, porém, as aulas tiveram uma interrupção por causa das cheias intensas do Rio Paraguai e alguns alunos foram remanejados para a Extensão Paraguai Mirim. Ainda nessa primeira década dos anos 2000, em 2009, a escola atendeu o MOVA – Alfabetização de Jovens e Adultos, Fase II.

Já em 2014, a Unidade de Ensino foi elevada à categoria de escola integral Polo, ou seja, uma Unidade para dar suporte às demais extensões. No ano de 2020 atendeu ao Ensino Fundamental I e II, do 1º ao 9º ano, com um total de 16 alunos, matriculados em um modelo de Escola Integral e de Internato Bimestral para os estudantes, que moram mais distantes.

Vale ressaltar que concebemos a Escola Integral como escola de tempo integral. A organização do dia a dia escolar abarca a presença dos alunos por 7h de atividades, sendo que a escola funciona os dois períodos, com o atendimento aos alunos. Em relação ao Internato Bimestral, este se caracteriza com a presença dos alunos na escola por bimestre, ou seja, durante o bimestre letivo, os alunos moram na escola.

2.2.2 Extensão Santa Mônica/ Instituto Rural Escola das Águas

A Extensão Santa Mônica (Figura 5) é fruto de uma parceria Público-Privada desde o ano de 2011, por meio de um convênio com os proprietários da Fazenda. A

extensão faz parte do território da Fazenda Santa Mônica, que fica a 488 km do porto geral de Corumbá, numa região do Paiaguás–Piquiri.

O acesso mais utilizado é o avião para chegar à escola, porém também pode ser feito com barco ou com veículos tracionados. Em 2020, atendia 50 alunos frequentes, no Ensino Fundamental I e II.

Figura 5

Escola municipal rural de educação integral Polo São Lourenço – Extensão Santa Mônica



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados da Semed-Corumbá, 2022.

Em 2021, passou aos cuidados administrativos da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, quando passou a se chamar “Instituto Escolas das águas”, porém o ambiente utilizado ainda é o mesmo da Fazenda Santa Mônica.

2.2.3 Escola municipal rural de educação integral Polo Paraguai Mirim e extensões

A Escola municipal rural de educação integral Polo Paraguai Mirim (Figura 6) iniciou seu funcionamento com a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, no ano de 2003, depois de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com o Ministério Público Estadual e do Trabalho. O trabalho se iniciou com turmas do 1º ao 3º ano em salas multisseriadas, com a intenção de correção de fluxo idade/série, em regime de internato.

Quanto ao TAC, mencionado, anteriormente, Abreu (2018) nos informa que,

[...] assim, neste mesmo ano de 2004, Estado e Município firmaram o compromisso para a construção das escolas que funcionassem em regime de internato; na contratação de professor e demais funcionários para atender a escola; no transporte escolar; na inserção

destas famílias no Programa Segurança Alimentar; nas doações de cobertores, lonas, roupas e calçados; e articular ação compartilhada a outros órgãos para viabilizar registro de nascimento e outros documentos civis. (Abreu, 2018, p. 77).

Sendo assim, em 2004, foi para a administração municipal como Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos. Em 2005 começou com turmas de 1º ao 5º ano, por meio do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), programa do Ministério Público do Trabalho, Secretaria de Assistência Social e o Programa de Jornada Ampliada, que era do Ministério da Educação.

Em 2008, houve a implantação do Ensino Fundamental II com séries de 6º ao 9º ano, de maneira gradativa, em regime de semi-internato. Entende-se por semi-internato a condição dos alunos que ficam na escola apenas nos dias letivos, ou seja, de segunda a sábado. Aos finais de semana, os alunos retornam para suas casas, para terem um contato mais aproximado com a família.

Figura 6

Escola municipal rural de educação integral Polo Paraguai Mirim e extensões



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados Semed-Corumbá, 2022.

Já no início da segunda década dos anos 2000, em 2011, essa escola se tornou escola de Tempo Integral, atendendo às turmas do 1º ao 9º ano e, assim, foi elevada à categoria de Escola Polo. Deve-se ressaltar, porém, que, nesse tempo, o transporte ainda era feito, por meio de uma empresa terceirizada e somente com barcos.

A partir de 2014, começou a atender desde à Educação Infantil até ao Ensino Fundamental II, com turmas do Pré-escolar I até o 9º ano. Nesse ano, os alunos passaram a ter o transporte escolar, realizado com barcos adquiridos pelo programa Caminho da Escola/Barco Escola/MEC, visto que não existiam barcos para esse fim. Nos anos de 2016 a 2018, a escola passou por uma reforma e o seu funcionamento passou a ser em uma pousada da região.

A escola fica na Região do Paraguai Mirim a 131Km do porto geral da zona urbana de Corumbá. Atende cerca de 45 alunos que não mais estão no regime de internato. Hoje os alunos vêm e vão todos os dias de casa para a escola e da escola para casa.

2.2.4 Extensão Jatobazinho

A extensão Jatobazinho (Figura 7) iniciou seus trabalhos no ano de 2009, por meio de uma parceria Público-Privada com o Instituto Acaia Pantanal e a Prefeitura de Corumbá. Em um primeiro momento, os alunos ficavam em regime de Internato bimestral, junto com os funcionários e o transporte era oferecido pelo próprio Instituto.

Figura 7



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados da Semed-Corumbá, 2022.

A extensão fica localizada na fazenda Jatobazinho, na Região da Ilha Verde, às margens do Rio Paraguai e está localizada a 104Km do porto da Zona Urbana de Corumbá. Dentro dessa parceria, a prefeitura de Corumbá atende à escola com os professores e parte de combustível e merenda escolar. Desde 2013, os alunos passaram a ser atendidos com os barcos do Programa Caminho da Escola.

Em 2014, passou a ser Extensão do Polo Paraguai Mirim. Possui organização de material didático e consultorias pedagógicas, ambas privadas. Passou então a

acompanhar as turmas do 1º ao 5º ano e, a partir de 2018, passou a atender às turmas de Educação Infantil. O acesso ocorre via barco e avião.

2.3 As escolas das águas da região do Médio Pantanal

2.3.1 Escola municipal rural de educação integral Polo Santa Aurélia e extensões

Em 1962, iniciou suas atividades como uma escola particular, na Fazenda Santa Aurélia e, somente, em 1975, foi oficialmente criada e passou a ser chamada de Escola Municipal de Primeiro Grau Santa Aurélia (Figura 8). Esta escola, porém, mesmo depois de dois anos de fundação, até o ano de 1985, não funcionou, pois não havia docente, para fazer o trabalho pedagógico.

Ao retomar suas atividades, em 1986, passou a ser extensão da Escola Polo São Domingo e foi reativada no Retiro Santo Antônio. Hoje funciona no Sítio Santa Maria. Em 1998, virou uma Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos.

Figura 8

Escola municipal rural de educação integral Polo Santa Aurélia e extensões



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados da Semed-Corumbá, 2022.

No início dos anos 2000, houve novamente uma troca e a escola se tornou Extensão da EMRP Alzira Capurro. Logo depois, porém, voltou a ser Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos.

No início da segunda década dos anos 2000, mais precisamente em 2012, começou a implantação gradativa dos anos finais do Ensino Fundamental. Atendendo às turmas multisseriadas, a Comunidade do São Domingos tem um total de 42 alunos. Em 2014, passou a ser uma Unidade de Ensino Polo, com a educação integral, com turmas de 1º ao 5º ano e de 6º ao 9º ano. Esta unidade de ensino, dista 110 km do Porto de Corumbá e tem seu acesso via: barco, avião, cavalo e carro de boi.

2.3.2 Escola municipal rural de educação integral Polo Sebastião Rolon e extensões.

A escola de educação integral Polo Sebastião Rolon e Extensões (Figura 9) começou seus trabalhos, no ano de 1948, na Colônia Bracinho, que fica às margens do Rio Taquari, com o atendimento do Ensino Fundamental só nas turmas de 1ª e 2ª séries. O ano de 1975 foi palco da criação oficial da Escola Municipal de Primeiro Grau Sebastião Rolon, porém nos anos de 1974, 1976, 1977, 1982 e 1983, não foram efetivadas atividades pedagógicas, na escola, devido à enchente. Então, mudou-se a escola para o Carandazinho, uma região alta, mais próxima da comunidade e, em 1986, ela se tornou Extensão da Escola Polo São Domingos.

No ano de 1998, virou extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos com o ensino fundamental de 9 anos, incluindo as séries de 1º ao 5º ano e, deste modo, a escola ficou distante cerca de 210 Km do porto geral da área urbana de Corumbá.

Figura 9

Escola municipal rural de educação integral Polo Sebastião Rolon e extensões



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados da Semed-Corumbá, 2022.

No início do ano de 2001, virou extensão da EMRP Alzira Capurro, mas logo depois, no próximo ano, voltou novamente para a administração da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos. Ainda na primeira década dos anos 2000, em 2005, ela se tornou extensão da Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança. Para chegar à escola seu acesso fica localizado a 180 Km pelo rio Taquari até o Porto Sairu, andando-se mais 7 Km, por terra, adentro da comunidade.

Na segunda década dos anos 2000, mais precisamente em 2011, iniciou de forma gradativa a implantação do Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano, com turmas multisseriadas. Em 2014, o Porto Sairu foi a sede provisória da escola, pois logo entraria em construção o novo prédio, que abrigaria a comunidade escolar. Foi nesse ano que se iniciou o transporte escolar dos alunos, o qual era feito por uma caminhonete da marca Toyota, acoplada a um tipo de carretinha, na qual os alunos adentravam para fazerem o percurso.

Já em 2020, o atendimento aos alunos ocorre com Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II, em salas multisseriadas de 1º ao 5º ano e 6º aos 9º anos, em regime de tempo integral. Muita coisa mudou, desde o início das atividades da escola, dentre elas, o Rio Taquari, que assoreou, podendo, hoje, chegar-se à escola opor vias terrestres, levando cerca de seis horas, pelos campos da Nhecolândia.

2.3.3 Extensão Nazaré

A Extensão Nazaré (Figura 10) surge em 2008, na Região do Cedro/Paiaguás/Taquari. Ela está dentro do Retiro Margarida, na Fazenda Nazaré. Iniciou o trabalho, atendendo os alunos do 1º ao 5º ano, mais precisamente das regiões conhecidas como Cedro, Cedrinho, São Domingos e Limãozinho, em regime de semi-internato.

Figura 10

Escola municipal rural de educação integral Polo Sebastião Rolon - Extensão Nazaré



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados da Semed-Corumbá, 2022.

Dez anos depois, o transporte dos alunos passou a ser por trator e carretinha, pois é o único meio possível de se realizar o percurso, neste momento. Em questão

de localidade, a Unidade de Ensino fica cerca de 190 Km do porto geral da área urbana de Corumbá e a 8 Km de distância das margens do porto Santa Ana, que fica no Rio Taquari. Existem algumas outras possibilidades de percursos, sem precisar navegar, visto que o Rio Taquari já não existe mais. Hoje a escola funciona com regime integral e atende alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental I e II.

2.3.4 Extensão Fazenda Lourdes

A Unidade de Ensino da Fazenda Lourdes (Figura 11) é uma extensão da EMREI Polo Sebastião Rolon e iniciou seu funcionamento, em 2022, como sala anexa, passando à extensão, neste ano de 2023. Os alunos matriculados, em sua maioria, moram na própria fazenda, ou nos retiros, ou em fazendas próximas à fazenda Lourdes. Esses alunos estavam matriculados na Polo e por morarem longe da escola, teriam que ficar alojados. Por esse motivo, a fazenda cedeu um espaço para funcionar a escola.

Os alunos, que não moram na fazenda, chegam até a escola, por meio da carretinha da fazenda, que foi totalmente adaptada para o transporte dos alunos.

A escola possui, atualmente, 14 alunos matriculados do 1º ao 5º, em regime multisseriado e funciona com dois professores pedagogos, lotados por processo seletivo. Esses professores chegam à escola, por meio de caminhonetes, que são fretadas pela prefeitura e chegam até a região, levadas por lanchas freteiras.

Figura 11
Vista da frente da Extensão Fazenda Lourdes



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados da equipe Gestora das Escolas das Águas, 2023.

2.4. As escolas das águas da região do Baixo Pantanal

2.4.1 Escola municipal rural de educação integral Polo Porto Esperança e extensões

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança e Extensões (Figura 12) iniciou suas atividades com a denominação de Escola Barão do Rio Branco, em 1958, no prédio da Seleta Sociedade Caritativa e Humanitária (SSCH). Em março do ano de 1960, foi denominada como Escola Rural Mista de Porto Esperança. Em 1986, virou extensão da EMPG São Domingos – Dist. de Albuquerque, com salas de 1ª a 4ª séries. Já em 1998, para atender à região do Paiaguás, Nabileque e Nhecolândia passa a ser extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos.

No início dos anos 2000, continuou seu trabalho como extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos. Para atender às demandas de 11 extensões, na região das águas, foi elevada, em 2005, à categoria de Unidade Polo. Lá passou a funcionar de 1ª a 9ª séries e, no ano seguinte, ainda abraçou a Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Figura 12



Fonte: Organizado pelo pesquisador, a partir dos dados da Semed-Corumbá, 2022.

Em 2020, o atendimento da EMREI Porto Esperança, funciona em tempo integral. Está localizada a 75 Km da zona urbana de Corumbá, pela rodovia, até o porto Morrinho. Depois, para se chegar lá, ainda são necessários mais cinco quilômetros, de barco, pelo Rio Paraguai.

Essas são, portanto, as unidades de ensino, localizadas no Pantanal sul-matogrossense, sob a administração da Semed-Corumbá, as quais constituem o lócus desta pesquisa.

3 NOS FUNDOS DO QUINTAL HÁ UM MENINO E SUAS LATAS MARAVILHOSAS⁶

A escolha da nossa temática partiu da necessidade de conhecer, entender e compreender como é a organização das escolas, no contexto sociocultural da região das águas do Pantanal de Mato Grosso do Sul. Sendo assim, neste tópico vamos trazer, primeiramente, os estudos e pesquisas em relação ao nosso entendimento de cultura escolar. No segundo momento, trazemos as informações de estudos e pesquisas sobre as Escolas das águas, tentando configurá-las e situá-las no contexto de objetos de pesquisas investigatórias.

Cabe evidenciar que, sem essas definições, não seria possível converter nossos estudos em um movimento dialógico e reflexivo, pois não podemos olhar para esses dois temas sem nos debruçarmos em todos os escritos acadêmicos (ou em sua maioria, dentro de um recorte temporal), para perceber o quanto essas temáticas estão presentes e relevantes, no cenário acadêmico.

Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, traz-nos a reflexão de que devemos considerar o ensino, permeado pelas experiências, em que o estudante está inserido. Esse mesmo autor ressalta, ainda, que:

[...] uma das razões que explica este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios [...] (Freire, 1996, p. 20)

Poder compartilhar da realidade pantaneira, nos últimos cinco anos de atuação profissional, oportunizou-nos o conhecimento deste nicho educacional e garantiu a observação de práticas, que, de fato, são importantes para a manutenção da cultura ribeirinha, mas também colaboram na apropriação de conhecimento historicamente construído, de uma forma mais envolvente e coerente. Isso suscitou em nós a necessidade de conhecer, de forma mais ampla, como se configura a cultura escolar dessas escolas.

Para conceituar cultura escolar trazemos Julia (2001), que a define como:

6 (Barros, 2010, p. 305).

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (Julia, 2001, p. 10).

Viñao Frago (1995) amplia o conceito, trazendo alguns elementos, que caracterizam a cultura escolar, tais como: o espaço, tempo e a linguagem. Para o autor, esses elementos

[...] afectan al ser humano de lleno, en su misma conciencia interior, en todos sus pensamientos y actividades, de modo individual, grupal y como especie en relación con la naturaleza de la que forma parte. Conforman su mente y sus acciones. Conforman y son conformados, a su vez, por las instituciones educativas. De ahí su importancia. (Viñao Frago, 1995, p. 69)⁷.

Viñao Frago (2006) ainda nos adverte que “[...] la cultura escolar no es, por supuesto, una consecuencia o un producto específico del proceso de configuración de los sistemas educativos. Su existencia está ligada a los mismos orígenes de La escuela como institución”. (Viñao Frago, 2006, p. 69)⁸.

Assim, sob esse viés, podemos afirmar que a origem da cultura dentro da escola está relacionada com a gênese de uma instituição educativa, que surge para atender às demandas da sociedade, em apropriação e disseminação de conteúdos, historicamente produzidos. Nesse pensar, então, podemos considerar que a cultura escolar nasce junto com a organização escolar.

Baseado na perspectiva desses autores, a cultura escolar é, portanto, institucional e institucionalizada, pois tem um espaço específico no qual são consolidados hábitos, ideias e práticas. Esses modos específicos de linguagem, de ações, de tempo e de espaço afetam os indivíduos, que são confirmados por meio da cultura, pois, de acordo com Bourdieu (2003):

[...] a cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas e problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, puramente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da

7[...] afetam o ser humano diretamente na sua própria consciência, em todos os seus pensamentos e atividades, individual, ou em grupo e como uma espécie em relação à natureza à qual pertence. Eles moldam e são moldados, por sua vez, pelas instituições de ensino. Daí a sua importância. (Viñao Frago, 1995, p. 69 - tradução nossa)

8[...] a cultura escolar não é, evidentemente, uma consequência ou um produto específico do processo de configuração dos sistemas educativos. A sua existência está ligada às próprias origens da escola como instituição (Viñao Frago, 2006, p. 69 – tradução nossa).

invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares [...]. A relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura (Bourdieu, 2003, pp. 208-209; 219, grifo do autor).

Para Forquin (1993) é também, por meio da cultura escolar, que se define “[...] o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob os efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1993, p. 167).

Investigar a constituição da cultura escolar ribeirinha, por meio do “[...] uso da categoria cultura escolar apresenta-se como possibilidade, como irá conceber Dominique Julia, **do abrir a caixa preta da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular** (Filho; Gonçalves, 2010, p. 1, grifo do autor).

Embora os estudos sobre a cultura escolar sejam recentes, Viñao Frago (2006) ressalta que:

[...] La expresión cultura escolar ha sido introducida en el ámbito histórico-educativo en la segunda mitad de los 90 por historiadores de la educación, em general europeos, que trabajan en el campo de la historia cultural y del currículum o desde sus enfoques y perspectivas. No todos la usan, sin embargo, con los mismos propósitos y significados. (Viñao Frago, 2006, p. 56)⁹.

Quando se diz que essa expressão “cultura escolar” começou a orientar estudos e pesquisas e, cada uma, de acordo com um enfoque particular, é que, por isso, ressaltamos aqui a questão de que, dependendo do estudo e, em particular, ao que ele se refere e, também, da lente que o autor utiliza, a cultura escolar pode ter vários significados, podendo proporcionar várias e distintas concepções.

Deste modo, entendemos que a cultura escolar se organiza dentro do ambiente, em que a escola está inserida, porém a escolha de uma vertente, para que essa educação se desenvolva, deve ser feita pelos atores que a compõem. Como nos indica Silva (2006):

9[...] a expressão cultura escolar foi introduzida no campo histórico-educacional na segunda metade da década de 90 por historiadores da educação, em geral, europeus, que atuam no campo da história cultural e do currículo ou a partir de suas abordagens e perspectivas. Nem todos a utilizam, porém, com os mesmos propósitos e significados. (Viñao Frago, 2006, p. 56 - tradução nossa).

[...] o modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público. (Silva, 2006, p. 203).

É, pois, com base nesse movimento, que cada escola precisa definir como quer conduzir o seu processo educacional. Cabe aqui ressaltar que, quem decide, neste momento, são os sujeitos, que estão inseridos dentro deste ambiente, pois só assim, conduzimos uma cultura que gera adaptações e dominações. Não podemos desconsiderar, porém, que, para se organizar uma escola, existe uma legislação vigente, que determina como deve ser o padrão de estruturação da escola. Outro ponto que deve ser considerado é o contexto local e, para tal, devem-se a ele as possibilidades de se criar uma escola.

Assim sendo, quando pensamos na criação de uma escola, esses aspectos precisam ser levados em consideração e, também, são fundamentais para se alcançarem os objetivos educacionais, que essa mobilização de criação de escola espera.

Neste mesmo caminho de reflexão, Viñao Frago (2002) nos traz que:

[...] la cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredichos, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (Viñao Frago, 2006, p. 59)¹⁰.

Vê-se, assim, pois, que a cultura escolar é uma construção dialógica de todo o movimento no ambiente escolar e com todos os envolvidos no cotidiano educativo. Esse mecanismo precisa, contudo, de ser valorizado e refletido, como um movimento de criação de maneiras de ser e de estar na sociedade e no entorno, em que a escola está inserida.

10[...] a cultura escolar, assim entendida, seria constituída por um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, diretrizes, rituais, inércias, hábitos e práticas (modos de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentados ao longo do tempo na forma de tradições, regularidades e regras do jogo não questionadas, e compartilhadas por seus atores, dentro das instituições de ensino. (Viñao Frago, 2006, p. 59 – tradução nossa).

Quando olharmos para a cultura de uma escola, precisamos observar se ela vai ao encontro de todo contexto sociocultural, no qual se faz presente. Toda a movimentação, dentro deste ambiente, precisa responder às demandas do espaço, onde os educandos estão inseridos, pois, só assim eles podem olhar para a realidade com a qual convivem e, deste modo, operarem sobre ela. Tal olhar se impõe, porque, quando falamos neste movimento, ressaltamos que a escola não pode estar dentro de um contexto, sem pretender modificá-lo. Nesse particular, Silva (2006) assinala que:

[...] o significado do termo cultura tem se mostrado importante diante da necessidade de entendimento dos processos escolares históricos e atuais. A compreensão da cultura enquanto práxis, o significado de cultura como conjunto de práticas que conferem determinados significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos, inscreve-se no propósito de construir possibilidades de investigações histórico-educativas. (Silva, 2006, p. 208).

Com isso evidenciamos que a constituição da cultura escolar está ligada a traços comuns, no conjunto das escolas e isso precisa ser considerado como algo importante, pois em relação à estrutura escolar, precisa descrever em qual realidade a escola vive e se estabelece, de maneira a configurar um determinado tempo e espaço de sua atuação.

Para tanto, percebe-se que cada escola se organiza, em diversos aspectos, para poder realizar o cotidiano, dentro do ambiente em que tudo está acontecendo, ou seja, o próprio movimento educacional. Com esse envolvimento de vários aspectos, a cultura escolar vai se constituindo. Assim, quanto a isso, Viñao Frago (2006) afirma que:

[...] La cultura escolar, en este sentido, cabría observarla a través de ese día a día, del ritual de la vida de la escuela y de factores medioambientales tales como el cuadro horario, la división del curso em períodos lectivos y vacacionales, la del aula, el sistema graduado basado em la edad y la graduación de lãs materias, las jerarquías internas establecidas, el sistema de sanciones, lección de clase, [...] El carácter básico de la cultura escolar, en esta concepción etnográfica de la misma, sería su continuidad (Viñao Frago, 2006, p. 58)¹¹.

11A cultura escolar, nesse sentido, pôde ser observada por meio desse dia a dia, o ritual da vida escolar e fatores ambientais como o horário, a divisão do curso em períodos letivos e de férias, o da sala de aula, o sistema de notas com base na idade e na graduação das disciplinas, nas hierarquias internas estabelecidas, no sistema de sanções, nas aulas [...]. O caráter básico da cultura escolar, nessa concepção etnográfica dela, seria sua continuidade. (Viñao Frago, 2006, p. 58).

Por consequência desse conjunto de fatores próprios do ambiente escolar é que consideramos a construção de uma cultura, que define como funciona e como se constituem as motivações de uma prática educativa, à qual cabe definir também como será o perfil dessa ou daquela instituição de ensino. Vale ressaltar, ainda, que os sistemas de ensino, sejam eles privados ou públicos, não são considerados nesse movimento uma cultura escolar, propriamente dita, pois essa concepção deve ser construída na comunidade viva e institucionalizada.

Knoblauch *et. al.* (2012), ao discorrerem sobre o levantamento realizado, acerca da cultura escolar no Brasil, destacam que:

Já no Brasil, desde os anos 1950, Antônio Candido advertia para uma dinâmica própria da escola, a qual seria um resultado da integração entre seus membros e a relação mantida com a estrutura social externa. A esse respeito, ele destacava que, apesar de a organização administrativa ser semelhante a todas as escolas, cada instituição apresenta características únicas, por desenvolver de maneira singular, suas sociabilidades. (Knoblauch *et. al.*, 2012, p. 559).

Percebemos, então, que os estudos no Brasil se iniciam com a vertente de que existe uma dinâmica própria, que caracteriza o ambiente escolar e ela é nada mais do que uma integração entre estruturas, que a caracterizam e, deste modo é que ela é singular para cada instituição e local onde a escola está inserida. As autoras indicam que nesses primórdios dos estudos,

[...] outra referência importante é o artigo Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa publicado por José Mário Pires Azanha (1990-1991), o qual propunha o mapeamento cultural da escola como eixo norteador de um amplo trabalho investigativo a ser realizado de maneira integrada pelos docentes da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tal programa se configuraria como uma linha de pesquisa cujo intuito seria compreender o que é a escola, uma vez que, segundo o autor, suas complexas relações seriam praticamente desconhecidas pelos estudiosos da área. (Knoblauch *et. al.*, 2012, p. 559).

As autoras salientam, ainda, que:

[...] ao examinar a cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira, Farias Filho *et al.* (2004) apontam valiosas contribuições sobre a circulação, o uso e a apropriação do termo cultura escolar no Brasil. Eles destacam três grandes eixos norteadores entre as pesquisas já realizadas: 1) saberes, conhecimentos e currículos; 2) espaços, tempos e instituições escolares; 3) materialidade escolar e métodos de ensino (Knoblauch *et. al.*, 2012, p. 560).

Nesse sentido, aqui podemos destacar que esses aspectos precisam estar diretamente relacionados ao estudo da cultura escolar e, que, além dessa contextualização, acerca de como o conceito cultura escolar foi sendo introduzido no Brasil, Knoblauch *et. al.* (2012, p. 571) apresentam um levantamento de produções (teses e dissertações) em torno desse tema, ao longo de duas décadas, no qual identificam “[...] uma tendência de expansão nos estudos sobre cultura escolar ao longo dos anos. No entanto, esse crescimento evidencia uma concentração desses estudos no eixo Sul-Sudeste”, onde está o maior número de produção geral.

Dessa maneira, buscamos, com a realização desta pesquisa, compreender como se configura a cultura escolar das escolas das águas da REME-Corumbá. Ressaltamos que consideramos o espaço, o tempo e o currículo como aspectos essenciais da cultura escolar. Assim sendo, apoiamos nossas discussões, a partir dessa perspectiva e delineamos nosso olhar pesquisador, sob a ótica dessas construções.

3.1. Os estudos sobre escolas das águas na interface com a cultura escolar

A necessidade primordial de se desenvolver uma pesquisa com essa temática é demonstrar o nosso compromisso com a população e escolas ribeirinhas do pantanal sul-mato-grossense, pois esses sujeitos e espaços fazem parte da rede municipal de ensino de Corumbá e, consideramos que emerge nas instituições escolares, a concretização de uma cultura, a partir do contexto socioeconômico e cultural da comunidade, na qual estão inseridas, pois o conhecimento do meio é o grande alicerce para o processo de ensino e aprendizagem nessas escolas.

Para delinear o nosso estudo, realizamos uma revisão bibliográfica, a qual se refere a um “[...] procedimento metodológico que se oferece ao pesquisador como uma possibilidade na busca de soluções para seu problema de pesquisa”, conforme registrado por Lima e Mito (2007, p. 37). As autoras alertam que para realizar esse tipo de levantamento,

[...] é imprescindível seguir por caminhos não aleatórios, uma vez que esse tipo de pesquisa requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Estes, por sua vez, necessitam de critérios claros e bem definidos que são constantemente avaliados e redefinidos à medida que se constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto. (Lima; Mito, 2007, p. 44).

A partir das orientações trazidas pelas autoras, percorremos algumas etapas, sendo, a primeira, a escolha da fonte de dados, na qual utilizamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em seguida, definimos os descritores a serem utilizados, optando pelos seguintes: “escola(s) das águas” e “escola(s) ribeirinha(s)”. Esse levantamento foi realizado no dia 12 de julho e, atualizado, em 29 de novembro de 2021.

Após o levantamento, classificamos as pesquisas por ano, tipo (dissertação ou tese), área, região e temática central. Esse exercício foi importante para verificarmos o que tem sido produzido sobre as escolas ribeirinhas e se há estudos, voltados para a cultura escolar.

Com relação aos descritores de buscas, localizamos cinco pesquisas sobre escolas das águas e 64 sobre escolas ribeirinhas, totalizando 69 produções. Quanto ao tipo de produção, temos 55 dissertações e 14 teses.

Na Tabela 1, a seguir, apresentamos a distribuição das pesquisas, por ano.

Tabela 1- Distribuição, por ano, das pesquisas sobre escolas das águas e escolas ribeirinhas

Ano	Quantidade
1993	1
2003	1
2004	1
2005	1
2007	1
2008	3
2009	2
2010	2
2011	5
2012	5
2013	4
2014	3
2015	2
2016	5
2017	8
2018	11
2019	4
2020	8
2021	2
Total	69

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Na tabela é especificado claramente que, dentre as 69 pesquisas encontradas, não há uma regularidade, quanto à construção dessas pesquisas. Elas são muito

esparsas, de um ano para outro, o que podemos caracterizar como um movimento muito vagaroso de produções com a temática, que pretendemos discutir.

Com relação à região do programa, no qual a pesquisa foi defendida, verificamos uma concentração nos programas da região norte, conforme apresentado na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Distribuição das pesquisas sobre escolas das águas e escolas ribeirinhas, por região

Região	Quantidade
Sul	2
Sudeste	14
Centro Oeste	10
Nordeste	4
Norte	39
Total	69

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Um dado muito importante, presente no quadro acima, que também precisa ser evidenciado é que, na nossa região Centro-Oeste, apenas 10 pesquisas tratam do assunto como já referenciado. Isso demonstra uma carência de estudos na temática, que apresentamos em nossa pesquisa.

Conforme podemos observar na Tabela 3, a seguir, há uma diversidade com relação à área dos programas de pós-graduação, em que as teses e as dissertações foram desenvolvidas.

Tabela 3 – Distribuição por área das pesquisas sobre escolas das águas e escolas ribeirinhas

Área	Quantidade
Ciências	1
Ciências da Linguagem	2
Ciências do Ambiente e sustentabilidade na Amazônia	1
Ciências e Matemática	1
Direitos Fundamentais	1
Comunicação, Linguagens e Cultura	1
Conservação da biodiversidade e desenvolvimento sustentável	1
Currículo e Gestão da Escola Básica	1
Cultura Visual	1
Educação	32
Educação Escolar	1
Educação e Cultura	2
Educação: Formação de professores	1
Educação em Ciências e Matemáticas	9
Ensino e História de Ciências da Terra	1
Ensino de Ciências e Humanidades	1
Ensino de Ciências e Matemática	1
Geografia	4

Gestão e Políticas ambientais	1
Gestão Pública	1
Matemática	2
Sociedade e Cultura	1
Saúde, Sociedade, Ambiente	1
Serviço Social	1
Total	69

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

O que mais nos chamou atenção, quando organizamos as pesquisas, por área, é que depois da área geral, que denominamos “Educação”, a segunda maior é a relacionada à área de “Ciências e Matemáticas”. Ao entrar em contato com os resumos desses trabalhos, percebemos que se trata de pesquisas, que buscavam caminhos pedagógicos, para o ensino dessas disciplinas, no ambiente ribeirinho. Com relação às pesquisas da área da Educação, conforme apresentamos no quadro 1, muitas foram defendidas, em programas da região norte.

Tabela 4 – Número de dissertações e teses sobre escolas das águas e escolas ribeirinhas defendidas na área da Educação

Instituição	Programa	Nível		Total
		M.	D.	
Universidade Federal do Pará/UFPA	Educação	5	1	6
Universidade do Estado do Pará/UEPA	Educação	3	0	3
Universidade Federal do Amazonas/UFAM	Educação	5	0	5
Universidade do Estado do Amazonas/UEA	Educação	1	0	1
Universidade Católica Dom Bosco/UCDB	Educação	1	1	2
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul /UFMS	Educação	1	0	
	Educação/Ed. Social	4	0	5
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP	Educação	1	0	
	Educação/Currículo	0	1	2
Universidade do Oeste de São Paulo/UNOESTE	Educação	1	0	1
Universidade Metodista de São Paulo/UMESP	Educação	1	0	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/ PUC-RJ	Educação			
		0	1	1
Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ	Educação	0	1	1
Universidade Federal Fluminense/UFF	Educação	1	1	2
Universidade Federal de Santa Catarina /UFSC	Educação	0	1	1
Universidade Federal de Pelotas/UFPel	Educação	1	0	1
Total		25	7	32

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

O que fica evidenciado, na Tabela 4, é que os estudos de dissertações são maiores do que o de teses e, que, dentro dessa perspectiva, um número significativo (25), no que diz respeito ao movimento de mestrados, tem como programa a temática da Educação.

Quanto às teses de doutorado percebemos que o número de estudos (7) que estão distribuídos pelo Brasil afora, não expressivos, pois há poucos movimentos, que abarcam as escolas ribeirinhas e suas diversas facetas, o que nos causa uma escassez de estudos, para aprimorarmos os movimentos de pesquisa. Ao se fazer, porém, esse levantamento de teses e de dissertações e perceber que existem poucas pesquisas com essa temática no Brasil, e para o no nosso contexto educacional, sabendo que existe essa tipologia de escola, tal lacuna nos motiva a pesquisar também a nossa realidade e poder compartilhar, com o nosso país, como é a organização dessas escolas na região pantaneira.

Após essa sistematização geral, seguimos para outra etapa, que consistiu em organizarmos as temáticas e, para isso, realizamos a leitura do resumo das 32 pesquisas, defendidas nos programas de pós-graduação, em Educação, sendo possível organizar a seguinte tabela:

Tabela 5 – Distribuição por temáticas das pesquisas sobre escolas das águas e escolas ribeirinhas, defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação

Temáticas	Quantidade
Cultura lúdica e cultura escolar	1
Currículo Escolar	2
Educação ambiental	1
Educação hospitalar	1
Educação Infantil	3
Educação Integral	1
Formação docente	4
Formação e Prática docente	2
Natureza/Meio ambiente	1
Organização escolar	4
Políticas Públicas	1
Prática docente	4
Saberes e currículo escolar	3
Saberes e Fazeres Culturais	1
Saberes e Prática docente	3
Total	32

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2022.

Por meio deste quadro temático, verificamos que há apenas uma pesquisa, que focalizou, formalmente, bem como se propôs a discutir e refletir a cultura escolar, nas escolas das águas a qual se refere à tese de Zaim-De-Melo (2017). Destacamos que, embora trate de cultura escolar, o foco central da pesquisa é a cultura lúdica. Essa pesquisa foi selecionada para leitura, por trazer uma riqueza de dados para que se possa vislumbrar um dia a dia, nas escolas das águas do pantanal sul mato-

grossense. A tese está dividida em cinco partes, das quais ressaltamos os objetivos de pesquisa e também a cultura escolar, trazida pelo autor. Quanto aos objetivos, Zaim-De-Melo (2017, p. 18) buscou “[...] analisar a cultura lúdica das crianças de uma Escola das Águas e sua relação com a experiência escolar” e um de seus objetivos específicos consistiu em “[...] identificar e analisar relações e atravessamentos entre as brincadeiras e jogos das crianças e a cultura escolar”.

Percebemos, a partir desses objetivos da pesquisa, que o foco principal está na questão da cultura lúdica e suas implicações, dentro do ambiente escolar. Há que se destacar porém que, não se pode falar de cultura lúdica sem trazer à tona a organização da escola como um todo. Ressaltamos, ainda, que essa pesquisa está diretamente ligada aos modos de vida e de organização local daquela comunidade, em especial.

Na tese, o autor dedica um capítulo para abordar a cultura escolar, e que:

[...] a escola é um dos primeiros espaços de socialização da criança, fora a família, local onde se faz amizades, onde regras e valores são aprendidos. É uma instituição que tem como uma de suas funções: transmitir, produzir e transformar as diversas formas de conhecimentos culturais e científicos produzidas pela humanidade. (Zaim-De-Melo, 2017, p. 43).

Sendo assim, é com essas características que a escola concebe a sua cultura própria. Cultura essa, que podemos denominar como cultura escolar, cuja mobilização, permite que o ambiente escolar tenha as suas características, as quais são primordiais para o empenho da construção de uma visão, no tratamento escolar. Dentro dessas características, Zaim-De-Melo (2017) discute sobre três delas em específico: o espaço, o tempo e a organização dos saberes. Quanto ao espaço, o autor destaca que,

[...] o espaço físico é o lugar, e ao mesmo tempo, simbolicamente território, no qual os humanos estabelecem suas relações sociais e a escola é uma das maneiras que auxiliam nessa conversão lugar/território. Dessa maneira o espaço nunca é neutro, traz consigo toda a história e cultura de um povo, o mesmo se aplica ao espaço escolar, que não deve ser visto como um espaço vazio, pronto para que a aprendizagem ocorra sem levar em consideração todo o seu entorno social. (Zaim-De-Melo, 2017, p. 44).

Quanto ao tempo, pautando-se na perspectiva de Viñao Frago, o autor reforça que:

[...] o tempo (social e humano) é uma construção social da realidade, um ato de representação sobre o antes, o agora e o depois. Uma das

modalidades temporais é o tempo escolar, diverso e plural, individual e institucional, condicionante e condicionado por outros tempos sociais; um tempo aprendido conforme a aprendizagem do tempo; uma construção cultural e educacional. (Zaim-De-Melo, 2017, p. 45).

Já quanto à organização dos conteúdos, esse autor nos assinala que:

[...] com a escola surge o ofício do aluno que tem por obrigação adquirir a cultura escolar (o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, anteriormente mencionados), muitas vezes deixando de lado a sua cultura de origem e/ou a cultura lúdica, quando estas são incompatíveis com que se espera do aprendiz. (Zaim-De-Melo, 2017, p. 46).

Com essas afirmações sobre esses três elementos presentes e determinantes na escola, podemos garantir que haja a construção contínua da cultura escolar. A valorização do espaço, é essencial, como um local imbuído de aspectos, que podem e devem ser categóricos na maneira de pensar e agir sem neutralidade. Assim também, associar o tempo como uma representação de momentos, percebe-se que estes são fundamentais para a construção de momentos significativos. Por fim, há que se ressaltar que a distribuição de conteúdo com os momentos em que eles serão empregados, mobiliza na constituição de uma cultura.

Esses três aspectos não podem ser vistos, porém, de maneiras distintas, já que eles compõem uma engrenagem, que dará sustentação à ação pedagógica, que deve ocorrer dentro do ambiente escolar. Deste modo, ressalta-se que espaço, tempo e organização dos conteúdos são indissociáveis para que aconteça, de fato, um movimento profícuo e educativo.

Na continuidade da pesquisa, Zaim-De-Melo (2017) apresenta estudos, reflexões e dados, que configuram a cultura lúdica de uma escola das águas, no pantanal, desmistificando e analisando todos os achados, nos quais se chega à conclusão de que a escola, mesmo distante e com muitos desafios, possui uma cultura lúdica, que, claro, precisa ser mais estudada e evidenciada.

O levantamento realizado sobre os estudos em escolas ribeirinhas e das águas, bem como o contato com o estudo de Zaim-De-Melo (2017) nos permitem compreender que a cultura escolar pode ser e estar entrelaçada, em muitos lugares e pontos de partida. Neste recorte específico, ficou claro que a cultura lúdica não existiria se não existisse uma cultura escolar. Assim sendo, podemos afirmar que a cultura escolar pode e deve ser construída, a partir das experiências vivenciadas, nos diversos espaços do educar.

Dessa maneira, olhar para a cultura escolar das escolas das águas, por meio de um estudo documental, possibilita-nos fazer o movimento de valorização da existência, permanência e de pertença dessas unidades de ensino, que estão presentes no Pantanal adentro. Poder configurar e construir a caracterização dessas escolas do campo, na região das águas, dá-nos a garantia de que a história e a cultura que ali foram e são constituídas, no decurso do tempo, não serão esquecidas, ou mesmo, desvalorizadas.

A seguir, apresentamos o nosso percurso metodológico e a discussão dos dados e, com base na coleta dos dados realizada, dialogamos com as diferentes pesquisas, que trataram das escolas das águas do Pantanal Sul-Mato-Grossense, pois, mesmo não sendo diretamente temáticas ligadas à cultura escolar, elas trazem indícios, que colaboram para a ampliação desse nosso olhar.

4 OS HOMENS DESTE LUGAR SÃO UMA CONTINUAÇÃO DAS ÁGUAS¹²

Esta seção apresenta o percurso metodológico, desenvolvido nesta pesquisa, bem como um olhar sobre a coleta dos dados, colhidos e analisados, sob diferentes aspectos, de acordo com a nossa lente de estudioso e pesquisador. Assim, aqui configuramos e trazemos as nossas reflexões e discussões, a partir do que conseguimos encontrar como dados, fazendo, ao mesmo tempo, um diálogo com pesquisas, que, anteriormente, trataram desse objeto comum.

4.1 O caminho percorrido

Consideramos que existem muitos caminhos metodológicos, que foram se construindo e se constituindo, ao longo do tempo, em inúmeras pesquisas científicas, em diversas áreas do conhecimento. Entendemos, também, que essas ações metodológicas são os instrumentos, que garantem e consolidam uma pesquisa, denominada científica. Como nos escreve Gil (2008):

[...] muitos pensadores do passado manifestaram a aspiração de definir um método universal aplicável a todos os ramos do conhecimento. Hoje, porém, os cientistas e os filósofos da ciência preferem falar numa diversidade de métodos, que são determinados pelo tipo de objeto a investigar e pela classe de proposições a descobrir. (Gil, 2008, p. 8).

Essa diversidade é o que garante uma amplitude, na construção do conhecimento. Por compreendermos a importância metodológica, no processo de construção de nossa pesquisa, apresentamos, neste tópico, o nosso percurso metodológico, bem como os recortes, que foram necessários, considerando o tempo para a realização de uma pesquisa de mestrado.

Primeiramente, foi realizado o contato com a Semed-Corumbá, solicitando-se a autorização da Semed-Corumbá para acesso aos documentos das escolas das águas (Apêndice A). Esse momento ocorreu de maneira rápida e tranquila. De posse da autorização da Semed, fomos até à direção das escolas das águas, na sede das Escolas das Águas, que fica localizada, na zona urbana. Dialogamos com a Gestora Adjunta, que foi muito acolhedora e, de prontidão, nos comunicou que disponibilizaria todos os documentos solicitados, para a realização da pesquisa. Foi uma ocasião para

12 (Barros, 2010, p. 199).

esclarecer nossos objetivos para a gestão escolar, que estaria envolvida, diretamente, no nosso estudo.

Nesse momento, foi-nos informado que quem nos daria as informações seria a Gestora Adjunta, devido ao fato de terem modificado, há pouco tempo, a coordenação pedagógica das escolas das águas. Assim sendo, a pessoa que poderia colaborar com as informações seria a Gestora, que foi coordenadora pedagógica das Escolas das Águas, por um tempo considerável.

Para atender ao nosso primeiro objetivo específico, que consiste em traçar um perfil das escolas das águas, com relação à organização do tempo, do espaço e do currículo, solicitamos o acesso, à gestora do núcleo das escolas das águas a documentos, que nos ajudassem a obter informações sobre o tempo (calendário escolar, rotina), o espaço (estrutura física da escola) e o currículo (conteúdos e materiais pedagógicos específicos) de cada escola.

No quadro 2, a seguir, apresentamos a relação de documentos e de materiais, aos quais precisamos de ter acesso.

Quadro 2 - Documentos necessários para atendimento do primeiro objetivo específico

Objetivo	O que precisamos buscar?		Tipos de documentos necessários de cada escola
i) Traçar o perfil das escolas das águas com relação à organização do tempo, do espaço e do currículo	Tempo	Rotina diária; Distribuição das turmas; Calendário Escolar; Dias letivos; Momentos de aula; reunião pedagógica, reunião com pais.	- Projeto Político Pedagógico - Calendário Escolar - Cronograma da rotina - Portfólio de finalização de ano - Mapas de lotação de professores e de funcionários e horários.
	Espaço	Como o espaço é organizado, na escola: o prédio, tipo de construção; espaços existentes.	-Projeto Político Pedagógico; - Fotografias (acervo) dos espaços; - Portfólio de finalização de ano.
	Currículo	Como os conteúdos estão organizados.	-Projeto Político Pedagógico; - Estrutura curricular.

Fonte: Organizado pelo pesquisador, 2022.

Quanto à documentação, que, a priori, gostaríamos de organizar para esta pesquisa, podemos considerar que foi bem escassa. Um dado que devemos ressaltar é que a documentação na escola das águas vem sendo organizada, há pouco tempo, e, por isso, não há muito material dos anos anteriores. A maioria do material solicitado e ao qual tivemos acesso, refere-se, assim, aos últimos três anos.

Foi um movimento bem demorado, apesar da atenção dada pela gestora das Escolas das Águas. Dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), foi disponibilizado o da Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo São Lourenço e Extensões. Esse PPP foi organizado e elaborado pela própria direção das escolas das águas, como uma maneira de haver um documento, como algo que descrevesse como era a caracterização dessa Unidade de Ensino.

Tivemos acesso aos Portfólios, que consistem em um relatório de gestão das escolas das águas e que é produzido a cada final de semestre, como forma de registro e documentação do dia a dia e das práticas pedagógica de cada uma das Unidades. Quem produz e organiza os Portfólios são os próprios professores, que atuam nas escolas. Eles são interpelados a produzirem esse material, como forma de registro de suas atividades escolares e pedagógicas.

Em relação aos registros fotográficos, utilizados nesta pesquisa, todos foram retirados desses Portfólios e também das redes sociais das escolas. Nossa intenção é realizar uma atualização desses registros imagéticos, para que possamos demonstrar como estão as escolas, hoje, bem como se houve alguma mudança dentro de seus aspectos prediais.

Cabe aqui destacar, ainda, que os portfólios que foram disponibilizados, são em sua maioria, registros fotográficos da rotina escolar e das atividades pedagógicas das escolas. Dentro deles há pouca escrita, seja ela descritiva ou reflexiva. O que mais se tem é um conjunto de fotos, que foram tiradas e ilustram o tempo, dentro dos ambientes escolares. No nosso caso, para a realização da pesquisa, foram utilizados os portfólios do último semestre do ano de 2022.

Em relação aos portfólios, vale destacar que demonstram a escola viva e as atividades cotidianas, que carregam características próprias de cada região. É, a partir desse olhar, que nossas reflexões vão se fazendo e se concretizando. Muito do que refletimos é fruto das nossas lentes, ao olharmos os registros fotográficos disponibilizados, fazendo um movimento dialógico sobre o que está aparente e o que, de fato, acontece, dentro das escolas das águas.

O calendário escolar, o cronograma da rotina, a estrutura curricular e os mapas de horários foram disponibilizados pela gestão das escolas das Águas. Esses materiais são produzidos pela equipe gestora das Escolas das Águas e

disponibilizados para os professores e equipe pedagógica, com o objetivo de organizar as rotinas e o dia a dia de cada unidade escolar.

Para atender ao segundo e ao terceiro, dentre os objetivos específicos da nossa pesquisa, que consiste em identificar as similaridades e as singularidades dessas escolas, naquilo que compõe a cultura escolar ribeirinha, buscamos fazer uma análise dos documentos, a partir da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), que é definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2016, p. 47).

A autora apresenta algumas fases necessárias, no procedimento de análise de conteúdo, que são as seguintes: “[...] 1) Pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. (Bardin, 2016, p. 125).

As categorias não foram estabelecidas a priori, pois emergiram da leitura dos documentos. No caso dos PPP das escolas, buscamos, como unidade de registro (UR) temático, as partes (fragmentos) do texto, nas quais são mencionados aspectos da realidade ribeirinha, ou da escola do Campo, na região das águas. Esse mesmo exercício foi realizado, nos demais documentos. Conforme Bardin (2016, p. 147), “[...] as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” e, como tal, oferecem elementos profícuos ao pesquisador.

4.2 Similaridades e singularidades das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense

O movimento mobilizado nesta pesquisa indica a existência de uma “escola das águas” no Pantanal Sul-mato-grossense, que tem uma organização e funcionamento próprios e que ainda são muito desconhecidos, por grande parte das pessoas.

A partir da contextualização das escolas das águas, apresentadas, anteriormente, e com a documentação, disponibilizada, pela equipe gestora do Núcleo das Escolas das Águas, para a realização desta pesquisa, elaboramos um quadro, a fim de verificarmos as similaridades, bem como as especificidades das unidades. Para

tanto, elencamos os seguintes aspectos para identificar as características: (i) parceria público-privada; (ii) forma de acesso (locomoção) para se chegar à escola; (iii) regime de funcionamento; (iv) tempo de permanência dos estudantes nas escolas; (v) tipo de organização das turmas (seriado; multisseriado); e (vi) tipo de material didático, utilizado na escola. As informações estão sistematizadas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Características das escolas das águas da REME - Corumbá (2022)

Unidades escolares	Parceria público-privada	Acesso à escola	Regime	Tempo de Permanência na escola	Tipo de turma	Material Didático
Polo São Lourenço	Não	Barco	Escola Integral e internato bimestral para os alunos que moram mais distante	De 8 a 12 horas Para internos o dia todo.	Multisseriada	Cedido Semed Corumbá
Extensão Santa Mônica	Sim. Instituto Rural Escola das Águas	Barco, tracionados e avião	Integral e internato bimestral	Alunos internos passam o bimestre na escola	Multisseriada	Cedido Semed Corumbá
Polo Paraguai Mirim	Não	Barco	Regime Integral	De 6h a 8h na escola	Multisseriada	Cedido Semed Corumbá
Extensão Jatobazinho	Sim. Instituto Acaia	Barco e avião	Internato	Internos Semanalmente	Seriada Educação Infantil e 1º ao 5º ano	Utiliza material escolhido pela consultoria pedagógica privada que abarca os objetivos pensados pela escola
Polo Santa Aurélia	Não	Barco	Regime Integral	De 6 a 8 horas – alguns internos	Multisseriada	Cedido Semed/ Corumbá
Polo Sebastião Rolon	Não	Barco	Regime Integral Internato Bimestral	De 6 a 8 horas Internos o dia todo	Multisseriada	Cedido Semed Corumbá
Extensão Nazaré	Não	Barco, cavalo e tracionado	Semi internato	De 6 a 8 horas Internos o dia todo	Multisseriada	Cedido Semed Corumbá
Extensão Lourdes	Não	Trator, Carretinha Barco.	Regime Integral	De 6 a 8 horas Internos o dia todo.	Multisseriada	Cedido Semed Corumbá
Polo Porto Esperança	Não	Barco e trator	Regime integral	De 6 a 8 horas – na escola	Seriada 1º a 9º anos	Cedido Semed Corumbá

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir do Portfólio das escolas das águas da Semed-Corumbá, 2022.

Há nove unidades de Ensino distribuídas entre Polos e Extensões e, a partir dos materiais, que nos foram disponibilizados, podemos considerar que, mesmo sendo recentes, há uma escassez de materiais de cunho mais histórico, dentro da gerência das escolas das águas, o que dificulta um olhar dentro de um contexto mais histórico. Isso também foi relatado por pesquisadores, que desenvolveram pesquisas, nas escolas das águas. (Zaim-De-Melo, 2017; Santos-Roman, 2022). Em relação a isso, Oliveira, em 2018 já destacava:

[...] a relevância dos dados documentais para reunir informações sobre as Escolas do Campo no Município de Corumbá e, que, infelizmente, há pouca informação escrita disponível e o pouco que se tem, encontra-se desatualizado. Por exemplo, o próprio nome Escola das Águas e Escolas da terra, são termos conhecidos oralmente. (Oliveira, 2018, p. 90).

Os materiais, porém, a que tivemos acesso foram importantes para visualizarmos o nosso objeto de estudo.

A partir dos dados sistematizados, no Quadro 3, apresentado anteriormente, iniciamos a nossa análise com a verificação do tipo de gestão dessas Unidades de Ensino. É perceptível que, das nove escolas, duas possuem parceria Público-Privada, ou seja, 22, 22% das escolas têm gestão compartilhada enquanto 77,78% são geridas pela Semed/Corumbá. Isso significa que a maior parte das escolas estão sob a responsabilidade direta do poder público, ficando esse poder responsável por toda a estrutura de manutenção bem como a da pedagógica.

Exposto isso, verificamos que a organização pedagógica, da maior parte dessas escolas, é compartilhada com o sistema das escolas urbanas. Isso fica explícito quando observamos que na REME/Corumbá todas as escolas possuem um mesmo sistema e também a mesma organização pedagógica. Cabe ressaltar, aqui, que as duas unidades que têm parceria Público-Privada, possuem uma relativa autonomia para a condução do cotidiano escolar.

Outro ponto que trazemos como relevante, é em relação ao transporte dos alunos e educadores até as sedes das escolas. Todas as escolas têm a possibilidade de se chegar a elas pelo transporte a barco. Isso é uma das características que, possivelmente, colabora para a denominação “escola das águas”. O curso do rio se torna a avenida principal de transporte e de se chegar aos ambientes educativos.

Zerlotti (2014) descreve, em seu trabalho, a experiência de se transportar por barco. Segundo a autora,

É preciso esclarecer que a viagem de cinco horas de barco não pode ser comparada à de cinco horas de carro. O barco é bem mais cansativo, pois não tem muito espaço para acomodação, viaja-se sob o sol, vento ou chuva, e o barulho do motor dificulta a conversa. Mas, apesar de cansativa, a paisagem é compensadora e sempre tem algo a nos revelar e ensinar. A dinâmica das águas, a migração das aves, o florescer das árvores, o comportamento da fauna faz com que cada viagem ao Pantanal seja única. (Zerlotti, 2014, p. 57).

Para se chegar a algumas dessas escolas, porém, além do barco, necessita-se de outros meios de transporte, para esse trânsito acontecer, sendo eles: veículos tracionados, tratores, cavalo, pois como as distâncias do rio até a sede das escolas são muito longas o uso de outros meios de transporte é essencial. Diante disso, esse movimento é importante para garantir a presença dos alunos, no ambiente educacional. Só duas dessas escolas têm possibilidade de se usarem aviões para o transporte por terem pista de pouso. Mesmo assim, somente uma delas utiliza, com frequência, dessa possibilidade, uma vez que esta se configura como um meio de alto custo.

O terceiro aspecto que analisamos é em relação ao regime escolar. Isso tem, pontualmente, influência no tempo, em que os estudantes passam na escola e em como esse tempo é utilizado, dentro da ação educativa. Quanto a isso, podemos indicar que todas as escolas das águas são escolas de Regime Integral, o que as diferencia, por exemplo, das escolas urbanas.

Assim sendo, trazemos o pensamento de Gadotti (2009), em relação à escola de tempo Integral e seus objetivos. Conforme o autor:

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras. (Gadotti, 2009, p. 38).

O tempo que o aluno das escolas das águas permanece nas escolas é de no mínimo seis horas, podendo contar o dia inteiro para as escolas que são semi-internatos ou internatos. Dentro desse tempo, é que os alunos têm as aulas das disciplinas regulares e também acontece o cotidiano escolar. Aqui vale dizer que consideramos o termo cotidiano escolar, como sinônimo de tudo o que acontece na escola e que não abarca somente as aulas, propriamente ditas. Segundo os documentos, o tempo didático de cada escola está diretamente ligado à especificidade

das atividades, que são proporcionadas, dentro da grade curricular a qual é indicada pela Semed/Corumbá.

Nas escolas, que são semi-internatos e internatos, percebemos que há uma configuração de trabalho nos horários também noturnos, com atividades extracurriculares, possibilitando uma vivência social, para além da sala de aula. Atividades como: cinema, jogos, aniversariantes do mês, contação de histórias, leituras mediadas, entre outras mais, instigam-nos a olhar para uma equipe multifuncional, disposta a realizar esses momentos com os estudantes.

Cabe ainda destacar que a denominada equipe multifuncional refere-se às equipes escolares, que são formadas por vários profissionais, além dos professores. Dentre aqueles, salientamos os profissionais, que colaboram no dia a dia da escola, podendo estes serem monitores de alunos, cozinheiros, agente de limpeza e de manutenções do espaço, entre outros. Essas informações estão contidas nos Portfólios que foram analisados, para o corpus da pesquisa.

Quanto ao tipo de configuração de turma, ressaltamos, aqui que consideramos dois tipos: seriadas e multisseriadas. O resultado quanto à configuração das turmas é que, apenas em duas das unidades, as turmas são seriadas. Entre elas, uma tem parceria Público-Privada e a outra não. As outras sete unidades são configuradas com turmas multisseriadas e, por isso, é que podemos evidenciar, então, que a característica majoritária das escolas das águas é de classes multisseriadas.

Quanto a isso, Nozu e Kassar (2022) nos trazem as seguintes informações em relação a essas escolas,

[...] a multisseriação dava-se por meio de agrupamento em turmas de alunos matriculados do 1o ao 5o ano do Ensino Fundamental e, dependendo da demanda, também era formada turma de Pré-Escola (Pré I e Pré II) e turma multisseriada dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6o ao 9o ano). As duas unidades configuradas pela relação público-privada, Santa Mônica e Jatobazinho, eram as que apresentavam o maior número de matrículas e a organização escolar no formato seriado e bisseriado (Santa Mônica) e seriado e multietapa (Jatobazinho). (Nozu; Kassar, 2022, p. 10).

Verificamos, ainda, que as configurações de turmas são feitas, de acordo com a demanda de alunos e a garantia de funcionamento. Assim sendo, é mais viável termos salas multisseriadas, para atender à necessidade da maioria, do que salas seriadas, que não teriam um número considerável de alunos, que as frequentassem. Dentro dessa perspectiva, percebe-se que a atuação dos professores varia, de acordo

com as necessidades da unidade de ensino. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de outros estudos, com foco nessa questão.

O último ponto, que analisamos nos documentos, é a questão do material didático, que é utilizado para as ações, dentro das salas de aula. Destacamos que oito das escolas das águas utilizam materiais didáticos, cedidos pela Semed/Corumbá, para a atuação dos professores, com os estudantes. Esses materiais, geralmente, são definidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizados, também, em toda a REME/Corumbá.

Apenas uma unidade não utiliza o material didático da REME e é imperioso registrar, pois se trata de uma escola, que tem parceria Público-Privada, ou seja, esta escola tem também uma autonomia para escolher o material didático, para a utilização com os estudantes. Esse material traz informações, em consonância com o conteúdo da grade curricular, que a unidade de ensino usa, para o cotidiano das aulas.

Quanto ao material didático, Nobre (2021) destaca que,

[...] O que nos chamou a atenção, porém, nesse eixo, refere-se ao livro didático, que é oferecido pela SEMED-Corumbá, que se aproxima da realidade das crianças, mas ainda não é o ideal, pelo relato das professoras, e outro da Fundação Bradesco, que é trabalhado em uma das escolas que possui a parceria privada com a prefeitura de Corumbá, cujo conteúdo não atende às singularidades local, visto ser um material, que é produzido para o Brasil inteiro. (Nobre, 2021, p. 87).

O que então podemos depreender dessas análises que foram realizadas? O aspecto, que nos chama muita atenção é que, de uma maneira, ou de outra, a organização das escolas das águas segue a configuração das escolas urbanas. Isso porque os atores que estão dentro do processo de realização da escola, possuem, como referência as escolas urbanas, em muitos dos seus indicadores de ação.

Os aspectos como estrutura escolar e materiais didáticos estão presentes e são, praticamente, iguais aos utilizados pelas escolas urbanas, tendo em vista que, a configuração escolar apenas cruza o rio e tenta se estabelecer, sem ousar mudanças, mesmo que as questões climáticas e ambientais do pantanal não sejam, no todo, as mesmas da vida urbana.

Essas similaridades com as escolas urbanas é que, segundo nossa visão, possibilitam atestar o caráter e o selo, que existem nessas escolas, no Pantanal. Caráter, pois, o objetivo educacional das escolas no Pantanal é o mesmo das escolas urbanas, reconhecendo a legislação, os modelos e as formas já pré-determinadas.

Selo, porque faz parte do ideário social, que uma escola precisa ter, como algumas características, tais quais as que encontramos nas escolas no Pantanal, como salas de aulas, carteiras, cadeiras, entre outros mobiliários.

Ao analisarmos, porém, a existência de particularidades, como nos indica Santos Roman (2022), percebemos que

[...] as Escolas da Águas, quando comparadas às escolas localizadas no perímetro urbano, apresentam peculiaridades referentes a aspectos culturais, sociais, econômicos e naturais, que exige desenvolver uma gestão escolar específica, bem como a metodologia que será utilizada, devido à influência da natureza, considerado um fator determinante para o funcionamento da escola. Importante destacar que as peculiaridades diferem de uma escola para outra, entre elas, o seu funcionamento, influenciado pela movimentação das cheias e de secas dos rios, bem como a infraestrutura de cada escola. (Santos Roman, 2022, p. 28).

Nesse sentido, verificamos a existência de características, segundo a nossa lente e os nossos achados, que somente essas escolas possuem, como particularidades, que as tornam únicas e diferenciadas e, então, destacamos algumas, a partir desse momento.

Em relação ao tempo escolar, diferentemente da maioria das escolas urbanas, que são de tempo regular, as escolas das águas são todas de tempo integral, o que garante mais tempos e horários, dentro da escola. Nessa questão, as possibilidades de trabalho podem ser potencializadas e estendidas, de acordo com as necessidades dos alunos. Mais tempo na escola pode garantir não só maior aprendizado, como também um aprendizado mais contextualizado e real.

Gadotti (2009) ainda afirma que,

[...] a educação integral em tempo integral pode contribuir também com o desenvolvimento local já que ela busca descobrir e reconhecer todas as potencialidades das comunidades, integrando atividades sociais, culturais, econômicas, políticas e educativas. Para iniciar um processo de implementação do tempo integral nas escolas é necessário, antes de mais nada, mapear o potencial educativo da comunidade e integrá-lo à sala de aula, combinando urbanismo e educação, por meio de uma verdadeira “pedagogia do lugar” [...]. (Gadotti, 2009, p. 40).

O fato dos estudantes e educadores estarem mais tempo, dentro do ambiente escolar, com regime integral, abre um leque de oportunidades de ensino, resultando, assim, em momentos em que a rotina diária vai ao encontro da rotina escolar e educativa, podendo-se vislumbrarem vários momentos educativos, para além da sala de aula.

Nesse sentido, compactuamos com Gadotti (2009), que nos indica que,

[...] como toda escola, a escola de tempo integral deve ter, entre outros objetivos: 1) educar para e pela cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. (Gadotti, 2009, p. 38).

Podemos observar, no conjunto de imagens (Figura 13), que o tempo dedicado às atividades perpassam a rotina e os momentos dentro do ambiente escolar, possibilitando diversas atividades, nos três períodos e, em vários momentos do cotidiano escolar, como nos chamam atenção as atividades noturnas como: cinema e apresentações culturais, representadas, nas imagens da figura 13.

Figura 13 - Atividades relacionadas ao Tempo Escolar



Fonte: Portfólios 2, 2022

Em relação aos espaços, podemos perceber, ao analisar os portfólios, que a sala de aula é apenas uma opção, dentro da rotina das escolas das águas. Opção porque não se compreende como o único espaço de aprendizagem. Ao olharmos para os registros do fazer laboral cotidiano da escola, verificamos a utilização de espaços como: os pátios, os quintais das escolas, as hortas, as cozinhas e, até mesmo, a faixa de terra, próxima ao rio.

Ao compararmos a rotina de uma escola urbana, percebemos que a limitação de espaços é muito maior, já que, nas escolas das águas, esses espaços podem ser maximizados e utilizados em amplitude, para o processo de ensino/aprendizagem. Assim, vê-se, pois que neste tipo de escola, isto é, nas escolas das águas, em qualquer espaço podemos aprender; inclusive, embaixo de uma mangueira.

Podemos dizer ainda que, em relação aos espaços, torna-se desafiador para os professores alargarem os horizontes e, assim se permitirem olhar além das estruturas e é, nesse sentido, que percebemos que há um esforço coletivo para que isso, de fato, vire realidade. Como consequência, pudemos observar uma escola mais viva, que, no cotidiano, utiliza o contexto local e social, como maneira de construção do conhecimento e da significação do entorno, em que está inserida.

Reconhecendo esse ponto fundamental dos espaços, Esquer (2023) ressalta que,

[...] olhar para uma escola no meio e no contexto em que está situada, é a primeira ação para pensar em práticas pedagógicas que estimulem o ensino e o aprendizado. O que percebemos nessa experiência é o movimento interno, que acontece em diversos ambientes da escola, pensando em potencialidades da educação. Por fim, ressaltamos a importância de se mobilizar a integralidade dentro de ambientes escolares, como os da escola das águas do Pantanal, porém dentro dos diversos ambientes. Desta experiência, podemos de fato concluir que a escola educa em diversos ambientes, momentos, organização e rotina. (Esquer, 2023, p. 25).

O que podemos reconhecer, por meio da análise dos Portfólios (Figura 14), é que dentro das escolas das águas, os espaços são potenciadores de oportunidades de ensino para os alunos. Destacamos, dentre estes, a questão dos barcos, das hortas, das trilhas e, até mesmo, embaixo dos pés de árvores, como possibilidades diferentes de utilização dos espaços. A escola das águas revela, literalmente, a caracterização de uma escola sem paredes, mas plena de ensinamentos, de um contínuo aprender.

Figura 14 - Espaços onde acontece a rotina Escolar

Fonte: Portfólios 2, 2022

Em relação à organização curricular, podemos refletir que, de fato, é um dos aspectos mais desafiantes para o cotidiano escolar, dentro das escolas das águas, pois não há uma grade curricular própria, que abarque os conhecimentos do cotidiano e, tampouco, uma organização escolar própria, para ensinar aquilo que é mais significativo para os estudantes. Não existe um modelo, uma diretriz estrutural que sirva para todas as escolas das águas; assim, cada escola se adapta aos seus entornos.

Verificamos que as escolhas pedagógicas, que acompanham os conteúdos e os currículos, são minimamente abarcadas, dentro da realidade de cada uma das unidades de ensino, mesmo estando em contextos tão diferentes, principalmente, em relação às regiões pantaneiras, em que estão inseridas.

Olhar para a organização curricular, propicia-nos entender que esta se constitui em um caminho complexo para as escolas urbanas, imagine para as escolas das águas, no Pantanal. Percebemos, assim, que mesmo havendo essas grandes lacunas, nas escolas pantaneiras, muitos conteúdos são “convertidos” para aquilo que é mais próximo da vida dos estudantes. Tal diretriz torna o ensino mais palpável, mais acessível ao entendimento desses educandos.

Assim sendo, o olhar sobre a organização curricular nos desafia como nos indicam Nozu, Rebelo e Kassar (2020):

[...] outro aspecto, que merece ser mais explorado, refere-se à organização do trabalho pedagógico e do currículo. As populações ribeirinhas e pantaneiras, com seus saberes, culturas, formas de produção material de existência, devem ser instituintes da organização e do desenvolvimento do trabalho pedagógico nas Escolas das Águas. Nessa perspectiva, a imprescindibilidade da participação da família e da comunidade é constitutiva de uma educação a ser construída com e pelos (e não somente para) os sujeitos do campo. Este, no nosso entendimento, é um desafio permanente para a gestão da educação das populações camponesas, das águas, do Pantanal, das florestas. (Nozu, Rebelo e Kassar, 2020, p.1066).

Sendo assim, dentro dessa concepção, vemos possibilidades curriculares, mais uma vez, olhando os materiais, que nos foram proporcionados (Figura 15), com experiências que abarcam muito da vida cotidiana, como, por exemplo: o trabalho nas hortas; o estudo dos animais; o contato com as plantas presentes no ambiente; o olhar para as estruturas e os aspectos do rio; a utilização da culinária local; o trabalho com lendas e contos orais e também a valorização da cultura pantaneira, seja nas festas, nas danças e nos movimentos culturais, próprios dessa região do país.

Por esses movimentos de significação e ressignificação do que precisa ser ensinado e aprendido, a organização curricular dessas escolas garante, mesmo que dentro do possível, que os conteúdos, historicamente produzidos, tenham uma relação dialógica direta com o contexto social, cultural e educacional, tornando a construção do conhecimento algo acessível ao público de estudantes, que compõem essas unidades de ensino.

Figura 15 - Atividades Curriculares das Escolas das Águas



Fonte: Portfólios 2, 2022

Vale ressaltar que consideramos muito necessária a visibilidade desses aspectos, dentro das escolas das águas e, por isso, queremos contribuir, para tornar público como acontece a organização delas, de maneira que a sua existência, sua presença e sua ação educativa sejam valorizadas e conhecidas, pois percebemos que são poucas as produções, que tratam da configuração desses ambientes educativos, no meio do Pantanal Sul-mato-grossense, em Corumbá.

5 A GENTE SÓ CHEGA AO FIM QUANDO O FIM CHEGA!¹³

Nesta seção, tecemos as nossas considerações, em relação aos resultados/estudos desta pesquisa. Neste momento, gostaríamos de explanar quais foram os achados, os indícios e as surpresas, em relação aos objetivos, que definimos na gênese desse movimento de construção do conhecimento. Cabe aqui ressaltar que esse movimento acadêmico nos levou a refletir e a buscar caminhos, para o reconhecimento e o desenvolvimento da cultura escolar das escolas das águas.

O nosso objetivo geral foi analisar as similaridades e singularidades das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense, para a configuração de uma cultura escolar ribeirinha. Quanto a isso, podemos dizer que esses aspectos culturais fazem parte do cotidiano escolar das escolas das águas, porém ao nos aprofundarmos mais nessa análise, pudemos perceber que para a construção de uma cultura escolar, que se destaque, é preciso caminhar muito ainda, principalmente, em relação à estrutura, que caracteriza, de fato, o funcionamento dessas escolas.

Essa estrutura organizacional precisa ser levada, em consideração, a partir do momento em que entendemos que a educação escolar deve estar diretamente ligada ao contexto social e cultural, em que os estudantes estão inseridos. Assim sendo, é necessário que uma escola no Pantanal seja gerada, pensada e executada, centrada nos aspectos, que fazem parte da cultura e da realidade pantaneira, tornando-a singular.

O nosso primeiro objetivo específico era o de traçar o perfil das escolas das águas com relação à organização do tempo, do espaço e do currículo. Consideramos que conseguimos alcançar parcialmente este objetivo, visto que a dificuldade de encontrar materiais registrados, sobre essa organização, é muito grande. Ressaltamos, por isso, a importância de se ter memórias documentais, como uma maneira de se assegurar a cultura, já que a falta ou a escassez desses documentos, representativos dessas memórias, permitem-nos conceber uma reflexão aquém do esperado.

Constatamos que há um esforço para que as atividades escolares e do cotidiano, relacionados ao tempo, ao espaço e aos conteúdos historicamente

13 (Barros, 2010, p. 407).

construídos, para a disseminação de uma cultura, sejam próprias dessas unidades escolares. Ao olhar os registros dos Portfólios, isso fica muito claro, pois as ações efetivadas vão ao encontro do contexto social, onde estão inseridas.

Nosso segundo objetivo específico era identificar as similaridades dessas escolas e verificar se elas compunham uma cultura escolar ribeirinha. Neste ponto, existe barreira que precisa ser ultrapassada, pois o que temos na verdade é uma escola ribeirinha muito similar a uma escola urbana. Esse indício nos mobiliza a continuar estudos, que abarquem essa questão, com o objetivo de pensarmos, de fato, como deve ser o perfil de uma escola das águas do Pantanal? Perfil que acreditamos que precisa ser construído, de maneira coletiva.

Para se responder a esse questionamento, faz-se necessária uma reflexão mais centrada, em relação aos fatores e às características, que precisam compor essa cultura escolar ribeirinha. Não somente para os identificar, mas também e, principalmente, para se criarem meios, para consolidar que as escolas do Pantanal tenham esses aspectos como fundamentais, para a efetivação de uma cultura escolar.

Nesse ponto, a ideia não é desconsiderar e nem desconfigurar a instituição Escola, ao contrário, é, sim, a de contribuir para se fazer uma mobilização mais efervescente, em prol de construirmos, de fato, uma configuração escolar, que descreva o trabalho, nessa região específica do nosso país e que precisa ser mais objetiva e comprometida com as questões educacionais, dentro do contexto pantaneiro.

Nosso terceiro objetivo específico consistiu em verificar as singularidades dessas escolas, quanto à sua forma de organização. Neste particular, podemos afirmar, a partir da análise dos Portfólios, que essas unidades de ensino, dentro do seu cotidiano, possuem singularidades, que compõem a construção do ambiente escolar de maneira a se caracterizarem diferentes formas de construção e produção do conhecimento.

Essas singularidades ficam evidentes a cada nova ação pedagógica, em que visa olhar para a realidade em que os estudantes estão inseridos e, assim, constituir uma forma de educar pantaneira. Quando olhamos os registros e vemos a valorização dos ambientes da escola, do trabalho com a terra, da valorização da cultura oral e das produções artísticas próprias dessas regiões, constatamos que o trabalho ali realizado vai muito além da proposta pedagógica da sala de aula.

Consideramos aqui que as singularidades dessas escolas não estão apenas por conta da localização geográfica, ou pelo decurso do rio, como avenida para transporte de alunos e professores, elas estão presentes na escola viva. O mesmo acontece nas rotinas e nas ações, que pretendem garantir a educação integral, em tempo integral.

Essa mobilização tem muito a ver com os sujeitos, que atuam nessas regiões, isto é, com os professores e suas vontades pessoais e seus conhecimentos profissionais, no intuito de garantirem que o ensino e a aprendizagem se aproximem, de tal maneira que se tornem, ambos, significativos para os estudantes, que frequentam essas escolas.

De fato, encontramos uma cultura escolar ribeirinha do Pantanal de Corumbá/MS consolidada? A nossa resposta para essa indagação, a partir dos dados a que tivemos acesso, é que, em partes, sim! Especialmente, pela questão do tempo integral e pelo uso dos espaços: intenção de articulação do currículo às necessidades das crianças e às especificidades locais, geográficas, climáticas e educacionais.

Essa cultura, porém, para se consolidar necessita de um olhar mais apurado, voltado para o cotidiano de cada escola, na verificação de documentação, para que consigamos manter resquícios culturais lá existentes, bem como a produção cultural dentro do ambiente das escolas das águas do Pantanal.

Acreditamos que é possível estruturar e consolidar essa cultura, mas para isso é imprescindível que haja um movimento coletivo, que envolva todos os sujeitos, que produzem e que executam a Educação no Pantanal.

Neste sentido, consideramos aqui sujeitos: a Semed-Corumbá, o Núcleo das Escolas das Águas, a equipe gestora das Escolas das águas, os professores e os funcionários, que atuam nesses ambientes, bem como a comunidade, onde ela está inserida, a qual nos trará suas expectativas e suas esperanças de poder ter uma escola, neste ambiente e, principalmente, os alunos, pois é para eles e com eles que a construção da Escola precisa ser configurada.

Dito isso, acreditamos que a relevância desta pesquisa vem ao encontro de expor esses indícios e procurar direcionar caminhos para se solucionarem possíveis demandas que surgirem. Temos ciência de que este estudo não para por aqui, sendo necessário olhar para este objeto de pesquisa, que são as escolas das águas do

Pantanal, procurando dar visibilidade, bem como valorização, ao trabalho educativo, que lá acontece.

Ao concluirmos as considerações, aqui, expostas, ressaltamos, mais uma vez, a necessidade de uma consolidação da cultura escolar ribeirinha para trazer a lume á sociedade, de maneira geral, uma visão mais ampla da existência de escolas ribeirinhas no Pantanal de Corumbá/MS, pois acreditamos que a consolidação de uma cultura é a base para a manutenção da história de um determinado lugar. Desse modo, parafraseando Paulo Freire ousamos afirmar que: “[...] se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67). Assim, nessa linha de pensamento, queremos enfatizar que: a cultura escolar sozinha, não consegue configurar uma experiência educativa, mas, sem ela tampouco seríamos capazes de dizer como a escola se configura de fato.

Por isto, é preciso que as escolas das águas, como as do Pantanal de Corumbá, possam espalhar, pelo movimento dessas águas, toda e qualquer produção cultural nela enraizada, para que assim, em cachoeiras de conhecimento possam deslizar em/por lugares outros.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa, PT. 2016.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 13 out. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Ordinária n. 2484/2015, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá (2015-2025). Corumbá, 2015. Disponível em: http://leis.camaracorumba.ms.gov.br/lei/2739?type_view=consolidada Acesso em 13 out. 2021.

EMBRAPA Pantanal. O pantanal. **Apresentação**. Disponível em: <https://www.embrapa.br/pantanal/apresentacao/o-pantanal>. Acesso em 20 jul. 2023.

ESQUER, Dilson Vilalva. A integralidade nas escolas das águas: consolidando rotinas educativas. **Revista Hominum: Humanidades e Ensino**, v. 9, , p. 17-25, jan. 2023. Semestral. Disponível em: https://www.revistahominum.com/wp-content/uploads/2023/01/ed24_vol09.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; GONÇALVES, I.A. Cultura escolar In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lígia Maria Fraga. (Org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/110-1.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: Editora Autores Associados, n. 1, p. 9-43,

Jan./Jun. 2001. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em 13 set. 2021.

KNOBLAUCH, Adriane *et. al.* Levantamento de pesquisas sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 557-574, jul./set. 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**. Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

LÜDKE, Mengua; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

NOBRE, Natiély Ramyla de Almeida Ferreira. **Das águas do rio ao som das aves pantaneiras**: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense na visão de professoras alfabetizadoras. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Desafios da gestão nas escolas das águas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1054-1067, set. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14331>. Acesso em 13 set. 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Inclusão em escolas das águas do pantanal: entre influências globais e particularidades locais. **Revista Educação Especial**. Santa Maria: UFSM, v.33, ago./nov., p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/49204/html>. Acesso em 13 set. 2021.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10808

OLIVEIRA, Francisca Renata. **Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá/MS**: práticas de ensino na escola Jatobazinho. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018.

PORTFÓLIO. **Escola das águas**. Lugar distante educação presente. Secretaria municipal de educação. Corumbá, 2020.

PORTFÓLIO. **Escola das águas**. Lugar distante educação presente. Secretaria municipal de educação. Corumbá, 2022.

SANTOS ROMAN, Andreza Sumára Gomes dos. **Formação e identidade de professores de Educação Física nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal (UFMS-CPAN), Corumbá/MS, 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. p. 63-82, 1995. Disponível em:

http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE0/RBDE0_06_ANTONIO%20VIAO_FRAGO.pdf. Acesso em 13 set. 2021.

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata, 2. ed., 2006.

ZAIM-DE-MELO, Rogério. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma “Escola das Águas”. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas. Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2017/11/tese-certificada.pdf>. Acesso em 13 set. 2021.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar**: um estudo na Escola das Águas - Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A SEMED – CORUMBÁ

À Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Solicitamos autorização para acesso aos documentos relativos à organização e ao funcionamento das escolas das águas; aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de suas respectivas unidades escolares e para a realização de entrevista com o/a responsável pelo núcleo das escolas das águas, gestores e professores. O contato a essa informação subsidiará a pesquisa, que vem sendo realizada, pelo mestrando Dilson Vilalva Esquer, sob minha orientação, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulada, provisoriamente: “A(s) cultura(s) escolar(es) das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense”. A pesquisa tem como objetivo geral:

compreender como se configura a cultura escolar das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense; e, como objetivos específicos, pretende-se: (i) traçar um perfil das escolas das águas com relação à organização do tempo; (ii) caracterizar as escolas das águas quanto à organização do espaço; (iii) apresentar como está organizado o currículo dessas escolas.

À oportunidade, agradecemos e reiteramos que nos comprometemos em disponibilizar os estudos e as pesquisas ali realizados.

Profª Drª Márcia Regina do Nascimento Sambugari
e-mail: marcia.sambugari@ufms.br
Telefone: (67) 99132-5509

AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo o acesso à informação solicitada, para fins exclusivos da pesquisa intitulada: “A(s) cultura(s) escolar(es) das escolas das águas do Pantanal Sul-mato-grossense”.

Nome:

Assinatura