



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
CAMPUS DO PANTANAL - CPAN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ANDREZA SUMÁRA GOMES DOS SANTOS ROMAN

FORMAÇÃO E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO
PANTANAL SUL MATO-GROSSENSE

Corumbá - MS

2022

ANDREZA SUMÁRA GOMES DOS SANTOS ROMAN

**FORMAÇÃO E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO
PANTANAL SUL MATO-GROSSENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, na área de concentração em Educação Social, do Câmpus Pantanal, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores (as) em espaços escolares e não escolares.

Orientação: Profº Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Coorientação: Profº Dr. Rogério Zaim-de-Melo

Corumbá, MS

2022

ANDREZA SUMÁRA GOMES DOS SANTOS ROMAN

Dissertação intitulada **FORMAÇÃO E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL SUL MATO-GROSSENSE**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado na 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, à banca examinadora abaixo especificada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: 07/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo (Presidente)
(Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD)

Profº Dr. Rogério Zaim-de-Melo (Coorientador)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profª Drª. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profº Dr. Marcos Garcia Neira (Membro Titular Externo)
(Universidade de São Paulo - USP)

Profª Drª. Érika Natacha Fernandes de Andrade (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profº Dr. Gustavo Levandoski (Membro Suplente Externo)
(Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD)

Corumbá, MS, 07 de novembro de 2022

DEDICATÓRIA

A Deus, que até aqui me sustentou e me permitiu continuar caminhando para conclusão desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus pela oportunidade dada para conseguir realizar o curso de Mestrado, por ter me dado forças nas horas mais propícias a desistir, nos inúmeros momentos difíceis que passei.

À Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Pantanal (CPAN), que me oportunizou a realizar o curso de Mestrado, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, instituição que tenho admiração e almejo futuramente fazer parte do corpo docente.

A Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em especial a Gestora Escolar Rosemeri dos Santos e a secretária Elaine Cristina de Freitas Souza Oliveira, ambas das Escolas das Águas, obrigada pela cordialidade e disponibilidade de ajudar com os documentos internos que foram essenciais para construção desse estudo. Coloco à disposição caso precisem de algo.

Ao meu coorientador, professor doutor Rogério Zaim-de-Melo, pelos esclarecimentos necessários para construção desse trabalho e por acreditar no meu potencial.

Em especial, quero agradecer grandemente, ao meu orientador, professor doutor Deyvid Tenner de Souza Rizzo, pela coragem de me desafiar, que foi aceito com muito medo, e acima de tudo pela coragem para me orientar. Peço desculpas pelas minhas falhas e limitações, pois acredite, dei o meu melhor. Confesso que foram momentos muito difíceis para adquirir conhecimentos novos e para entender a essência da pesquisa. Passados os momentos difíceis, saiba que sou eternamente grata pela confiança depositada em mim. Obrigada por tudo, principalmente, por me orientar. Que Deus sempre esteja na frente de suas decisões acadêmicas. Sucesso na sua nova trajetória, e vamos pensar no doutorado.

Aos professores doutores, Claudia Araújo de Lima, Jorge Luiz Mazzeo Mariano, Monica de Carvalho Magalhães Kassar, Isabela Fernanda Ferreira, Fabiano Antônio dos Santos, Amanda de Mattos Pereira Mano, Silvia Adriana Rodrigues e Wanessa Figueiredo meu muito obrigada por compartilhar seus ensinamentos durante as disciplinas ministradas e de forma admirável, com certeza, vocês fazem parte dessa conquista e saibam que são referências para muitos, inclusive para mim.

Aos professores que aceitaram o convite de fazer parte da minha banca, da qual disponibilizaram um tempo em suas agendas para ler e avaliar minha escrita na dissertação. À professora doutora, Márcia Regina do Nascimento Sambugari, meus agradecimentos pelas contribuições essenciais para melhoria da minha pesquisa, de uma forma sutil e superelegante. Ao professor doutor, Marcos Garcia Neira, que muito admiro pela trajetória acadêmica e na

referência em pesquisador, sou e serei eternamente grata pelas contribuições, e sabias que estou muito feliz em tê-lo na minha banca, meu muito obrigada.

Expresso aqui com todo carinho e meus agradecimentos aos participantes do Grupo de Pesquisa em Identidade e Formação de Educadores (GRIFE), em que tive a oportunidade de participar de reuniões e debates, que foram primordiais para a compreensão da temática, além de auxiliar na construção dessa pesquisa. Colegas, desejo sucesso na trajetória acadêmica.

Não posso deixar de agradecer ao meu esposo, Julio Eduardo Araujo Roman, que em todo o momento entendeu minha situação, cuidando da casa e dos nossos filhos, e pelas inúmeras vezes que não me deixou desistir. Sou grata pelas palavras de estímulo e de coragem para conseguir concluir mais essa etapa da minha vida. Meu muito obrigado.

Aos meus filhos, Giovana Vitória Gomes Fernandes e do Pedro Gael Gomes dos Santos Roman, que sentiram a minha falta nos finais de semana, pois me ausentei para estudar. Filhos, obrigada pela compreensão e saibam que vocês são meu combustível.

A minha mãe, Maria Avani Gomes dos Santos, que ficou comigo durante 8 meses para me ajudar com a casa e com as crianças. Mãe obrigada pelo apoio, foi essencial para minha conquista.

Ao meu pai, Carlos José Gaspar dos Santos, agradeço a confiança depositada e pelas palavras ditas nos momentos de medo. Saibas que és minha referência, pois, somos capazes de conquistar tudo aquilo que desejamos e acreditamos.

As minhas irmãs, Daiana Angélica Gomes dos Santos, Larissa Christina Gomes dos Santos e Karla Danielle Gomes dos Santos, mesmo estando longe, sempre me estimularam e me incentivaram, me fazendo acreditar no meu potencial. Obrigada por tudo meninas e nunca esqueçam... amo vocês.

A minha amiga e psicóloga Candida Rezende, que foi a responsável em me fazer acreditar que conseguiria escrever um projeto e participar do Processo Seletivo para o mestrado. Em todo momento, você acreditou e nunca desistiu de mim. Amiga, essa vitória também é sua, pois graças a você, hoje, concluo mais uma etapa da minha vida acadêmica. Meu muito, obrigada.

As minhas amigas de sala, Iris Costa Soares e Larissa Gianvecchio, que sempre estiveram ao meu lado me dando forças para continuar. Meninas, vocês são nota dez, obrigada por tudo.

Não posso esquecer também de agradecer aos mestrandos e amigos, Ana Gabrielle de Almeida, Félix Matias e Rosemeiry Zozias, pessoas de coração enorme, cheio de bondade e sinceridade. Foram eles que nos momentos difíceis me ajudaram com palavras doces e

sinceras, além de acreditar no meu potencial. Com eles, compartilhei sofrimentos acadêmicos, desejo de desistir e aprendi que é na simplicidade que construímos um caminho melhor. Obrigada meus amigos pela oportunidade de conhecê-los, Deus abençoe ilumine cada vez mais as vossas vidas e sucesso na trajetória acadêmica. Saibam que sempre estarei aqui para ajudá-los.

Aos colegas de turma, mesmo não os conhecendo pessoalmente, agradeço a parceria, união e “aparrinhos” que compartilhamos durante o curso de mestrado, cada um com seu jeito e manias, com vocês foi possível superar às dificuldades e aflições. Desejo a todos, sucessos na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Por fim, quero agradecer a todos que de forma direta ou indireta fizeram parte dessa minha conquista, sem vocês esse sonho nunca poderia ser realizado. Meus sinceros e humildes agradecimentos por tudo e saibam que estou à disposição, caso precisem de mim.

EPÍGRAFE

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito... não somos o que deveríamos ser, não somos o que iremos ser. Mas, graças a Deus, não somos o que éramos.”

Martin Luther King

RESUMO

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.

As Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense, quando comparadas as escolas localizadas na cidade, são consideradas atípicas com relação às questões sociais, culturais, econômica e naturais. A rotina dessas escolas é influenciada pelo ciclo das águas da planície pantaneira. Dentre suas limitações, destaca-se em sua maioria a falta de recurso e precariedade nas instalações, além dos desafios docentes para os professores que aceitam atuar nessas escolas. Com isso, surgem alguns questionamentos referente a atuação dos professores de Educação Física que atuam e atuaram nas Escolas das Águas: Quais os desafios docentes que influenciam na construção da identidade desses professores? Os professores de Educação Física compreendem a relação existente entre a identidade docente e a formação inicial? Com intuito de responder tais questionamentos, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a identidade com enfoque na formação dos professores de Educação Física que atuam ou atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense. Com objetivos específicos de: (i) analisar a narrativa dos professores de Educação Física sobre o conceito de identidade desenvolvida na formação inicial; (ii) escrever e interpretar como os desafios docentes das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense influenciam na identidade do professor de Educação Física; (iii) verificar a contribuição do processo de formação inicial na construção da identidade docente do professor de Educação Física das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense. A investigação é de natureza qualitativa, descritiva e exploratória. Para coleta dos dados, foi utilizada a entrevista narrativa, com roteiro semiestruturado, realizada com professores que atuaram ou atuam nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense. Os dados obtidos foram organizados, categorizados e analisados mediante proposta da Szymanski (2011). Com análise dos dados obtidos, percebe-se que, a formação inicial e continuada dos professores, precisa acontecer de forma diferente, voltada especificamente para realidade das comunidades ribeirinhas, considerando os aspectos culturais e sociais no processo de aprendizagem, necessitando de uma intervenção pontual e incisiva, quando se trata da preparação desses profissionais. Paralelo a tal situação, os professores de Educação Física compreendem a importância da disciplina para a formação integral das crianças ribeirinhas, porém, é algo desafiador. Em se tratando da identidade, nota-se que as experiências adquiridas nesse contexto, influenciam na construção e (re)construção da identidade do sujeito. Portanto, se faz necessário criar cursos de formações continuadas cada vez mais específicos ao público em questão, como forma de possibilitar ao professor, ferramentas adequadas para contribuir na sua atuação docente.

Palavras-chave: Escolas Ribeirinhas; Professores de Educação Física; Formação docente; e Identidade.

ABSTRACT

SANTOS ROMAN, Andreza Sumára Gomes dos. **Formation and identity of Physical Education teachers in the Water Schools of the Pantanal sul mato-grossense.** Dissertation (Master's in Education). Federal University of Mato Grosso do Sul - Pantanal Campus (UFMS-CPAN), Corumbá/MS, 2022.

The Water Schools of the southern Mato Grosso Pantanal, when compared to the schools located in the city, are considered atypical with regard to social, cultural, economic and natural issues. The routine of these schools is influenced by the water cycle of the Pantanal plain. Among their limitations, most of them are the lack of resources and precarious facilities, in addition to the teaching challenges for the teachers who accept to work in these schools. Therefore, some questions arise regarding the performance of Physical Education teachers who work and have worked in the Water Schools: What are the teaching challenges that influence the construction of the identity of these teachers? Do Physical Education teachers understand the relationship between teaching identity and initial training? In order to answer these questions, this research aims to understand the identity with a focus on the training of Physical Education teachers who work or have worked in the Water Schools in the Pantanal of southern Mato Grosso. The specific objectives are: (i) to analyze the narrative of Physical Education teachers about the concept of identity developed in their initial training; (ii) to write and interpret how the teaching challenges of the Water Schools of the South Pantanal of Mato Grosso influence the identity of the Physical Education teacher; (iii) to verify the contribution of the initial training process in the construction of the physical education teacher's identity in the Water Schools of the South Pantanal of Mato Grosso. The research is qualitative, descriptive and exploratory. To collect data, it was used a narrative interview, with a semi-structured script, carried out with teachers who worked or work in the Water Schools of the Southern Pantanal of Mato Grosso. The data obtained were organized, categorized and analyzed according to Szymanski's proposal (2011). With analysis of the data obtained, it is clear that the initial and continuing education of teachers needs to happen differently, specifically focused on the reality of riverside communities, considering the cultural and social aspects in the learning process, requiring a timely and incisive intervention, when it comes to the preparation of these professionals. Parallel to this situation, Physical Education teachers understand the importance of the subject for the integral formation of the riverside children, however, it is something challenging. When it comes to identity, it is noted that the experiences acquired in this context influence the construction and (re)construction of the subject's identity. Therefore, it is necessary to create continuing education courses that are increasingly specific to the public in question, as a way to provide the teacher with appropriate tools to contribute to their teaching.

Keywords: Riverine Schools; Physical Education Teachers; Teacher Training; and Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CPAN	<i>Campus Pantanal</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMREIP	Escola Municipal Rural de Educação Integral Pólo
GRIFE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Identidade e Formação de Educadores
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MB	Marinha do Brasil
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SMV	Serviço Militar Voluntário
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Unidades das Escolas das Águas.....	32
QUADRO 2 – Perfil dos professores.....	67
QUADRO 3 - Matriz analítica e organização dos dados.....	70

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Número de alunos matriculados em 2021 e 2022 nas Escolas das Águas.....32

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -Mapa do Brasil destaque para o estado do Mato Grosso do Sul.....	24
FIGURA 2 – Mapa da localização do Pantanal no território brasileiro.....	25
FIGURA 3 – Mapa dos Biomas do Brasil.....	26
FIGURA 4 - EMREIP Paraguai Mirim.....	33
FIGURA 5 – EMREIP Paraguai Mirim – Extensão Jatobazinho.....	34
FIGURA 6 –EMREIP Porto Esperança.....	35
FIGURA 7 – EMREIP Santa Aurélia.....	35
FIGURA 8 - EMREIP São Lourenço	36
FIGURA 9 – EMREIP São Lourenço – Instituto Rural Escola das Águas.....	37
FIGURA 10 – EMREIP Sebastião Rolon.....	37
FIGURA 11 – EMREIP Sebastião Rolon – Extensão Nazaré.....	38

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Solicitação para realização da pesquisa.....	101
APÊNDICE B - Ofício da UFMS para SEMED.....	102
APÊNDICE C - Declaração de autorização da pesquisa.....	103
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	104
APÊNDICE E - Roteiro de entrevista.....	108

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética.....	111
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
SEÇÃO 1.....	24
ESCOLAS DAS ÁGUAS.....	24
1.1 - PANTANAL SUL MATO-GROSSENSE ÀS MARGENS DO RIO PARAGUAI.....	24
1.2 - ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL SUL MATO-GROSSENSE.....	27
1.3 - AS ESCOLAS DAS ÁGUAS: UNIDADES, POVOS E SUAS PECULIARIDADES...31	
SEÇÃO 2.....	41
IDENTIDADE.....	41
2.1 - O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	41
2.2 – IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	47
SEÇÃO 3.....	52
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	52
3.1 – ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	52
3.2 – DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	54
3.3 – REALIDADES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	59
3.4 – A FORMAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	61
SEÇÃO 4.....	64
PERCURSO METODOLÓGICO.....	64
4.1 – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	64
4.2 – SELEÇÃO E PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	66

4.3 – CUIDADOS ÉTICOS.....	67
4.4 – INSTRUMENTO UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS.....	68
4.5 – PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	69
4.6 – ORGANIZAÇÃO PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	69
SEÇÃO 5.....	71
ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	71
5.1 – PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A IDENTIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL.....	71
5.2 – CONTRIBUIÇÃO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL SUL MATO-GROSSENSE.....	82
SEÇÃO 6.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	92

INTRODUÇÃO

A presente dissertação surgiu de inquietações a partir de experiências vividas após a conclusão do curso de graduação em Educação Física (Licenciatura Plena), oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ao concluir o curso tive oportunidade de trabalhar durante três anos em duas escolas, uma da rede privada de ensino e a outra da rede pública. No decorrer dos anos, pude perceber inúmeros fatores que diferenciavam as escolas, desde a estrutura física até a metodologia de ensino, envolvendo também, os recursos materiais, financeiros, as instalações prediais e até mesmo o interesse dos próprios alunos e de alguns professores com relação à disciplina de Educação Física.

Nas escolas da rede privada de ensino, os alunos se mostravam interessados em entender o conteúdo para participar das aulas, tinham a preocupação e o comprometimento de, pelo menos, assistir às aulas, pois, acreditavam que desde o momento que o conteúdo fizesse sentido, sua prática também o faria. Outro fator determinante, ao comparar as escolas, era o trabalho realizado pela coordenação pedagógica, que estava a todo momento acompanhando as aulas, contribuindo para o seu andamento, dentro do que eles estabeleciam como adequado, prevalecendo a disciplina e o bom aproveitamento das aulas.

Os obstáculos enfrentados na escola da rede pública de ensino eram inúmeros, deparei-me com a precariedade das instalações, desinteresse dos alunos e de materiais para realização das aulas. Em decorrência desse cenário, tive que adaptar, criar e confeccionar, com os alunos, o material que seria utilizado nas aulas. Com essa situação, precisei adequar-me à realidade da escola da rede pública, que nitidamente diferia quando comparada à escola da rede particular.

Diante das diversidades apresentadas entre as escolas, é importante ressaltar que o sistema educativo não sofreu alteração, no que se refere aos conteúdos que foram trabalhados. Ambas as instituições têm como premissa o comprometimento de formar sujeitos emancipados, auxiliando o seu desenvolvimento como cidadão crítico, capaz de transformar o ambiente em que está inserido. Nesse contexto, o professor tem como desafio criar possibilidades que contribuirão para a formação dos estudantes, independente da realidade da escola. Ao trabalhar em ambas as escolas, tive a oportunidade de conhecer dois mundos completamente distintos, isto é, uma sociedade híbrida¹ que exigiu de mim posturas distintas

¹ Diz-se de ou indivíduo resultante do cruzamento de dois genitores de espécies, raças ou variedades diferentes. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br> Acessado em: 01 fev 2022.

para conseguir atuar como professora de Educação Física e, por fim, desenvolver os conteúdos programados conforme os documentos normativos da Educação Básica.

Em 2013 mudei de Natal - RN para Ladário – MS, virtude aprovação no processo seletivo da Marinha do Brasil no Comando do 6º Distrito Naval, mediante ao Serviço Militar Voluntário (SMV). Em 2014 tive a oportunidade de participar da Ação Social, chamada Programa dos Povos das Águas², realizada em parceria com a Prefeitura Municipal de Corumbá, levando serviço de saúde (atendimento médico, odontológico e ginecológico) e assistência social aos ribeirinhos.

Após vivenciar essa experiência, despertou-me a curiosidade e o interesse de tentar o mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – Campus Pantanal (CPAN), na área de concentração da Educação Social. Para tomar ciência de como funcionava o programa de mestrado, no segundo semestre de 2019, cursei a disciplina de Educação Social, ministrada pela Prof^a Dr^a. Cláudia Araújo de Lima, como aluna especial do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Durante as aulas, foram discutidos assuntos relevantes relacionados à vulnerabilidade e desigualdade social, entre os conteúdos ministrados falamos inúmeras vezes sobre as Escolas das Águas na região do Pantanal, em que, em sua maioria, foram conteúdos mencionados que me fizeram lembrar as ações sociais realizadas pela Marinha do Brasil (MB), despertando o interesse em estudar sobre a temática.

Em se tratando da temática sobre identidade do sujeito na visão sociológica, surgiu durante o processo seletivo para o Mestrado em Educação, como aluna regular no 2º semestre de 2020, ano de ingresso, um dos professores que atualmente é meu orientador, Prof. Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo, instigou-me oferecendo a oportunidade de compreender o conceito de identidade e suas apropriações no âmbito da Educação Física.

Foi nesse momento que tive a oportunidade de estudar sobre identidade do sujeito. Confesso que fiquei um pouco preocupada, pois, o assunto estava atrelado à Sociologia e à Filosofia, disciplinas com as quais não tive afinidade durante a graduação, porém, posso afirmar que após realizar as leituras e por fazer parte do Grupo de Pesquisa em Identidade e Formação de Educadores (GRIFE), o interesse pela temática aumentou. Sem contar que o assunto está em evidência atualmente.

² Projeto de atendimento às comunidades ribeirinhas do alto, médio e baixo Pantanal situadas nas regiões das Águas do Município de Corumbá, segundo o Decreto nº 2.263, em 24 de agosto de 2012. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/c/corumba/lei-ordinaria/2012/227/2263/lei-ordinaria-n-2263-2012-cria-o-programa-povo-das-aguas-de-atendimento-as-comunidades-situadas-nas-regioes-das-aguas-do-municipio-de-corumba>.

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 PPGE da UFMS - CPAN, área de concentração em Educação Social. Em se tratando da minha trajetória acadêmica no mestrado, destaco o quão importante foram as disciplinas cursadas, tanto como aluna especial, quanto aluna regular, pois, tive a oportunidade de compreender o todo para conseguir construir e definir a temática da minha dissertação, ampliando os conhecimentos relacionados à Educação Social, bem como sua importância para a sociedade ribeirinha.

Para contextualizar, com a globalização e o avanço da tecnologia, o ser humano vem sofrendo inúmeras influências em todos os setores da vida e o mesmo acontece com a profissão docente, especialmente no contexto pessoal, que influencia diretamente na construção da identidade desse sujeito, capaz de interferir em todos os outros aspectos de sua vida (NÓVOA, 1992; GARCIA, 1999). A escola contemporânea vem exigindo dos professores, diversas posturas, de acordo com situações em que se encontram, sejam elas por precariedade de estrutura física, de material pedagógico, entre outros.

Diante das adversidades encontradas no contexto escolar, o docente em sua atuação precisa ser flexível e acessível a determinadas situações, em busca de adaptações necessárias para conseguir atuar. Com isso, é estabelecida uma busca constante por atualizações e capacitações que contribuirão para sua atuação docente. (FILHO; GHEDIN, 2018). Importante destacar que esse processo acontece de forma infinita e influencia em todos os setores da vida do educador, seja ela profissional ou pessoal.

Para efeito desse estudo, o conceito de identidade é compreendido na visão sociológica, que está diretamente relacionado ao contexto social em que o indivíduo está inserido, influenciado pela globalização, ou seja, conforme a situação social, a identidade do docente acaba sendo influenciada, comprometendo e exigindo do profissional adaptações que auxiliarão na sua atuação. Para discutir sobre a temática, serão utilizados como base teórica os autores Zygmunt Bauman e Stuart Hall, duas grandes personalidades que dedicaram parte de sua vida para estudar sobre o assunto.

Em se tratando da atuação do docente, especialmente com relação às Escolas das Águas³, se faz necessário adquirir conhecimentos específicos no que se refere à comunidade em questão. Assim, é preciso conhecer as particularidades com respeito às condições

³ “Escola das Águas” termo utilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS, é caracterizada pelo distanciamento da cidade, de aproximadamente 100 km e construída as margens do rio, tendo sua peculiaridade quanto ao funcionamento e sua organização, influenciado pelo ciclo das águas.

culturais, sociais, econômica e naturais das escolas no contexto pantaneiro (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020) bem como seus frequentadores, os filhos de isqueiros⁴, lavradores, agricultores e assentados (ZERLOTTI, 2014).

As Escolas das Águas, quando comparadas às escolas localizadas nas regiões urbanas apresentam especificidades que definem suas características. Uma delas é com relação ao seu funcionamento, que depende do ciclo das águas dos rios. Devido a isso, os profissionais que aceitam o desafio de trabalhar nas escolas das águas precisam estar preparados para enfrentar situações que se alteram a todo momento, bem como está disponível para ficar longe da família durante o bimestre letivo.

Com relação à formação do professor, suas experiências e seus conhecimentos docentes são adquiridos por intermédio da prática e da vivência em sua atuação, durante seu percurso, que, dependendo do público em questão, o docente precisa se adequar à realidade, que segundo Nóvoa (2019), auxiliam também na formação pessoal e profissional do docente. Nesse contexto, Perrenoud (1999) afirma que, a prática reflexiva e a participação crítica são essenciais para a formação do professor, que acontece de forma infinita, em que o docente vive constantemente refletindo sobre a aprendizagem e extrai experiências vividas no decorrer de sua atuação, que lhe permite adaptação no ambiente em que está inserido.

Ainda referente ao processo de formação do professor, percebe-se que acontece de forma constante e contínua, assemelhando-se à construção de sua identidade. Com relação ao saber dos professores, Tardif (2014) afirma que é considerado um saber social, pois, todo o processo – desde o início, a formação e sua atuação – está diretamente relacionada ao contexto social em que o professor exercerá sua função. Ao atuar nas Escolas das Águas, o docente precisa conhecer e entender a comunidade em que a escola está inserida, pois, desde o momento em que o docente passa a compreender o contexto da comunidade, a metodologia utilizada estará cada vez mais próxima da realidade em que a escola está inserida, além de, desenvolver os conteúdos considerando a realidade da comunidade.

Segundo Hage (2014), diante desse cenário, o professor vem buscando incessantemente construir situações criativas e inovadoras, com intuito de proporcionar uma educação de qualidade para as comunidades ribeirinhas. Para melhor compreender, a atuação do professor de Educação Física, se faz necessário lembrar que a disciplina, em questão, durante anos sofreu modificações quanto à sua metodologia e abordagem. Nos anos 1980, passou a ser influenciada pelas Ciências Humanas, nessa perspectiva, Daólio (2001) destaca a

⁴ Trabalhadores ribeirinhos que coletam e comercializam iscas para pescar.

influência da cultura na Educação Física, que pode ser percebida diante das manifestações culturais, assim como os jogos, a ginástica entre outras, que acontecem de forma diversificada, capaz de apresentar as especificidades do contexto cultural em que se realiza o trabalho.

Em se tratando da construção da identidade do professor de Educação Física, ela é influenciada pela vivência e experiência sociocorporal ao longo da vida. Com isso, percebe-se que a construção da identidade acontece desde o momento da graduação, que no decorrer de sua trajetória, vai se construindo (PIRES et al., 2017). Observa-se que, diante do cenário das Escolas das Águas, o professor de Educação Física, assim como os das demais disciplinas, precisa considerar, conhecer, compreender e respeitar o contexto cultural e social da escola.

Dessa forma, diante da contextualização e dos motivos levantados para a construção dessa dissertação, surgiram os seguintes questionamentos: Quais os desafios docentes que influenciam na construção da identidade do professor de Educação Física que atua nas Escolas das Águas? Os professores de Educação Física compreendem a relação existente entre a identidade docente e a formação inicial?

No intuito de responder os questionamentos, a presente dissertação tem como objetivo geral compreender a identidade com enfoque na formação dos professores de Educação Física que atuam e atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense. Como objetivos específicos, busca-se: (i) analisar a narrativa dos professores de Educação Física sobre o conceito de identidade desenvolvida na formação inicial; (ii) escrever e interpretar como os desafios docentes das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense influenciam na identidade do professor de Educação Física; (iii) verificar a contribuição do processo de formação inicial na construção da identidade docente do professor de Educação Física das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

A presente dissertação está organizada em seis seções, incluindo a introdução e as referências. Na introdução destaca-se a relação existente da pesquisadora com a temática, a contextualização, a relevância e os objetivos da pesquisa. Na primeira seção, apresenta-se a região do município de Corumbá/MS, considerada a capital do Pantanal sul mato-grossense, a origem das Escolas das Águas e por fim, as escolas existentes, administradas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED). Na segunda seção discute-se sobre identidade, no contexto social, de acordo com Stuart Hall (2020) e Zygmunt Bauman (2001) e em seguida uma reflexão referente à construção da identidade do professor de Educação Física enquadrado no contexto social, em especial das Escolas das Águas no Pantanal sul mato-grossense. Na terceira seção, desenvolve-se uma reflexão referente à formação de

professores, com ênfase ao professor de Educação Física, com destaque aos desafios, perspectivas e realidades de sua atuação. Na quarta seção, constam os percursos metodológicos da investigação da pesquisa, contendo a natureza, lócus da pesquisa, instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como os procedimentos, a análise dos dados, assim como os cuidados éticos e por fim os sujeitos da pesquisa. A quinta seção, foi destinada para análise e discussões dos dados coletados na entrevista narrativa segundo a proposta Szymanski (2011). Em seguida, na sexta seção, apresentam-se as considerações finais, a partir da compreensão teórica abordada e aos relatos das entrevistas, retomando as questões levantadas anteriormente, respondendo aos objetivos estabelecidos. Por fim, são apresentadas as referências utilizadas para construção da dissertação.

SEÇÃO 1

ESCOLAS DAS ÁGUAS

Esta seção visa proporcionar uma discussão referente às Escolas das Águas da região do Pantanal sul mato-grossense, em destaque traçando-as especificidades e peculiaridades das escolas. Pretende também apresentar as Escolas das Águas e suas particularidades, desde a sua estrutura física até o seu funcionamento, que difere das escolas localizadas na área urbana da cidade de Corumbá/MS.

1.1 – Pantanal sul mato-grossense às margens do rio Paraguai

O estado do Mato Grosso do sul (MS) é localizado na Região Centro-Oeste do Brasil (Figura 1), possui aproximadamente 2.449.024 milhões⁵ de habitantes, distribuídos em 79 cidades. O município de Corumbá/MS (Figura 2), fica aproximadamente 417 km de distância da capital do estado do Mato Grosso do Sul, é conhecido como Cidade Branca, devido à cor clara do solo, rico em calcário e conhecida também como a Capital do Pantanal (IBGE, 2010).

Figura 1 – Mapa do Brasil destaque para o estado do Mato Grosso do Sul



FONTE: Mapa adaptado pela autora (2021)

⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>

Figura 2 – Mapa da localização do Pantanal no território brasileiro.



FONTE:

https://ambientes.ambientebrasil.com.br/natural/biomas/pantanal_localizacao_e_caracterizacao.html

Considerado a principal área alagada do Brasil, o Pantanal tem como principal rio o Paraguai, com aproximadamente 150.355 km², ocupa 25% do estado do Mato Grosso do Sul (MS) e 7% do Mato Grosso (MT) (PARANHOS FILHO et al., 2014; SANTOS et al., 2009). É considerado essencial para as famílias que vivem as suas margens, nesse contexto, Zerlotti (2014) afirma que o rio é uma das maiores vias navegáveis da atualidade. Com isso, percebe-se o número representativo de embarcações que passam pelo rio diariamente, seja relacionado ao trabalho ou ao turismo.

O Pantanal é uma área característica de inundações sazonais, considerada uma das maiores extensões alagadas do planeta, rico em diversidade biológica e cultural (RIOS, 2020). Possui duas estações, período de seca ou de inverno que acontece entre os meses de abril a setembro. Considerado um período que requer atenção no que se refere as queimadas, muito propícias, devido à seca, e o período chuvoso ou de verão, que inicia no mês de outubro e termina no mês de março. Percebe-se que tal situação é característica da região e os moradores se adaptam a essa realidade, tirando alimentos e conseguindo sobreviver na região do Pantanal (SANTOS et al., 2009).

Um lugar rico de belezas e encantos, Zanatta (2011), descreve o Pantanal como um lugar que renasce a cada amanhecer. Nesse contexto, as Escolas das Águas surgem, por serem consideradas conquistas de grande relevância para a comunidade da região, conhecida como

comunidades ribeirinhas⁶. A cultura dos moradores ribeirinhos, é repassado de gerações para gerações, em que são transmitidos os saberes peculiares da região. A comunidade ribeirinha é repleta de desafios e limitações diariamente, porém moradores da região aprendem a sobreviver mediante este cenário, tornando assim algo característico dessa comunidade.

No contexto geográfico, o Pantanal é considerado o menor bioma e está entre os seis biomas⁷ encontrados no Brasil, ocupa aproximadamente 3% (Figura 3), caracterizado pela presença diversificada de peixes, plantas, aves, entre outros seres vivos, fatores importantes para a sobrevivência das comunidades que moram próximo e até mesmo, às margens do rio Paraguai (ZERLOTTI, 2014).

Figura 3 – Mapa de Biomas do Brasil



FONTE: IBGE (2004)

O município de Corumbá faz divisa com o estado de Mato Grosso (MT), fronteira com a Bolívia e limite com o município de Ladário. É considerado o maior município do estado de Mato Grosso do Sul (MS) em extensão territorial, com 64.438,363 km² (IBGE, 2010), porém 96,5% desse território referem-se ao Pantanal (GONÇALVES, 2019).

Vale destacar que na região do Pantanal sul mato-grossense existe um número elevado de comunidades ribeirinhas que vivem em localidades de difícil acesso. Essa realidade reflete

⁶ Termo utilizado para identificar os moradores que residem nas proximidades e nas margens do rio Paraguai.

⁷ “Bioma é uma área do espaço geográfico, com dimensões até superiores a um milhão de quilômetros quadrados, representada por um tipo uniforme de ambiente, identificado e classificado de acordo com o macroclima, a fitofisionomia (formação), o solo e a altitude, os principais elementos que caracterizam os diversos ambientes continentais.” (COUTINHO, 2005, p. 14). Os biomas brasileiros principais são divididos em seis grupos: Amazônia, Caatinga, Cerrado, Pantanal, Mata Atlântica e Pampas.

diretamente na educação no âmbito escolar. Contudo, com a chegada das Escolas das Águas, facilitou o acesso dos estudantes à educação até as Escolas.

Nesse contexto, as Escolas das Águas surgem com o compromisso e responsabilidade de fazer valer os direitos dos cidadãos que ali residem, oferecendo e garantindo acesso à educação, bem como, têm como premissa possibilitar o acesso à informação, cidadania, educação e cultura, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. Para melhor compreensão, na subseção a seguir, será discutida a Escola das Águas no Pantanal sul mato-grossense, com destaque nas suas especificidades.

1.2 - Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense

Percebe-se que atualmente, os estudos relacionados a educação do campo⁸ vem crescendo consideravelmente, em especial, no que refere ao contexto ribeirinho. Nessa perspectiva, Lopes (2013) e Cruz (2016), destacam o quão importante é a valorização cultural, que contribui na construção dos estudantes na região do Pantanal. Vale ressaltar que as escolas ribeirinhas são consideradas escolas do campo, com suas especificidades e peculiaridades.

As escolas do campo em Corumbá são divididas em dois grupos, segundo Oliveira (2018), são elas: as Escolas da Terra, as escolas construídas em áreas que não alagam e as Escolas das Águas, aquelas construídas em áreas que podem alagar no período de cheia dos rios, em que o acesso às escolas podem ser via terrestre e por navegação pelos rios, respectivamente. Importante destacar que o termo Escolas das Águas é considerado informal, que surgiu a partir de 1997 em alguns documentos administrativos da SEMED, segundo Rios (2020), porém, foi utilizado para diferenciar, das escolas do campo, localizadas em “terra firme”. Nesse contexto, Zaim-de-Melo (2017) destaca que nem todas as Escolas das Águas ficam às margens do rio, em sua maioria de difícil acesso, entretanto, no período de cheia da região, algumas escolas ficam ilhadas.

As escolas são administradas pela SEMED e vinculada ao Núcleo de Educação do Campo, são consideradas unidades de ensino que oferecem atividades para Educação Infantil

⁸ Segundo o decreto 7352/2010 (Brasil, 2010^a), as escolas ribeirinhas compõem a Educação do Campo, para efeito dessa dissertação será adotado o termo Escolas Ribeirinhas, definido como as comunidades que vivem à beira do rio Paraguai.

e para o Ensino Fundamental, para crianças que residem na região do Pantanal sul mato-grossense (CORUMBÁ, 2015).

A cultura e a educação das Escolas das Águas, no quesito escolaridade, mostram que os povos que vivem nas comunidades às margens do rio apresentam nível de escolaridade baixa, com famílias numerosas e geralmente pais jovens. Acredita-se que muitos não têm acesso à Educação, especificamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (ABREU, 2018; ECOA, 2010; OLIVEIRA, 2018).

Com relação às particularidades das Escolas da Águas, entre elas, identifica-se a localização geográfica, em sua maioria mais próxima dos rios e distantes da cidade. Entretanto, essas limitações precisam ser solucionadas pelo simples fato de ser direito de todo cidadão, uma educação de qualidade em busca da igualdade, conforme previsto no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Diante desse cenário, percebe-se a necessidade de serem adotadas políticas públicas voltadas para as Escolas das Águas, garantindo à população ribeirinha o direito de igualdade, independentemente de suas particularidades. Em concordância, Candau e Sacavino (2013, p. 61) diz que, “A educação em Direitos Humanos está orientada à mudança social”. Com isso acredita-se que trabalhar educação torna-se essencial para o desenvolvimento da comunidade.

Nas regiões às margens dos rios é de “[...] aproximadamente 706 famílias, com 2.724 moradores distribuídos sobretudo, às margens do Rio Paraguai, Taquari, Paraguai Mirim, São Lourenço e Rio Negro” (CRUZ, 2018, p. 24). Localizadas em regiões de difícil acesso, as Escolas das Águas, apresentam suas peculiaridades no que se refere às belezas naturais e os saberes locais. Com relação às instalações e o contato das crianças, Zerlotti (2014) afirma que, em sua maioria, são consideradas o primeiro espaço institucional de ensino que as crianças frequentam. Nessas instituições que as crianças têm o primeiro contato de socialização com pessoas que não são da família.

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.

Nesse contexto, Nozu, Rebelo e Kassar (2020) afirmam que:

[...] a gestão escolar das escolas das águas tenta construir possibilidades pedagógicas que tornam esse estabelecimento peculiar em sua organização e seu funcionamento, já que, pelas próprias características fisiográficas, enfrenta situações que alteram a todo o tempo. (NOZU; REBELO; KASSAR, 2020, p. 1065).

Nota-se que o trabalho realizado nessa região é específico e necessita ser considerado para funcionar, já que o ciclo das águas acaba condicionando a rotina da vida dessa comunidade. Um estudo realizado por Zerlotti (2014) afirma que os rios são fundamentais para comunidade, eles são as ruas, as estradas, o lazer e principalmente fonte de renda das famílias, tornando-se uma peculiaridade específica da região.

Calegare (2010) destaca a conexão existente entre as águas dos rios e a comunidade residente em suas margens, que compreende a cultura e sua identidade, tornando-se essenciais os conhecimentos existentes, a aportar significativamente para o processo de aprendizagem, pois, desde o momento em que se toma conhecimento da realidade dessa comunidade, conseqüentemente, é possível conhecer a sua realidade.

Ainda nesse contexto, Macedo (2020) destaca que as especificidades dos povos que vivem às margens dos rios, precisam ser consideradas e inseridas no processo de aprendizagem, no intuito de aproximar os conteúdos programados com a realidade em que a escola está inserida. Um exemplo disso é a implantação na disciplina de Geografia, que abordará conteúdos referentes aos ciclos das águas, tornando esse conteúdo conectado à sua realidade.

Nessa perspectiva, Oliveira (2018), destaca que:

[...] os saberes, as representações e imaginários construídos por essa população rural-ribeirinha precisam ser olhados com atenção pelos educadores, porque eles nos apontam para uma pedagogia a ser trabalhada com o saber-fazer das práticas sociais cotidianas dos educandos [...] (OLIVEIRA, 2018, p. 79).

Identifica-se que, os professores que se dispõem a atuar nas Escolas das Águas, necessitam não só conhecer, mas também vivenciar a realidade da comunidade, capaz de compreender os aspectos históricos, sociais, culturais e suas crenças, além de uma preparação que contribuirá na atuação docente, bem como se colocar à disposição e ser flexível para aprender sobre a comunidade em que a escola está inserida.

O professor possui “realidades desafiadoras, como a diversidade cultural, variedade linguística e um precário nível socioeconômico” (AMARAL, 2012, p. 186). Percebe-se que, além do docente compartilhar seus conteúdos programados, precisa fazer parte da comunidade, no intuito de compreender seus comportamentos, hábitos e costumes, com o propósito de transmitir o conhecimento cada vez mais próximo de sua realidade.

O professor em sua atuação não se limita a apenas trabalhar os conteúdos dentro de sala de aula, desde o momento em que ele compreende a relação existente do estudante com a natureza e toma conhecimento no que refere à sua realidade, pode proporcionar um diálogo flexível, envolvendo não só os estudantes e os professores, mas também a escola e a comunidade. Com isso, Macedo (2020) afirma que o estudo desenvolvido nas Escolas das Águas possui características emancipatórias e transformadoras.

Estudos realizados por Zerlotti (2014, p. 26), mostram a rotatividade dos professores que atuam nas Escolas das Águas, por inúmeros motivos “[...] seja por demissão, desistência ou por pedidos de mudança [...]”. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o trabalho docente nas Escolas das Águas, exige do professor reflexões no que se refere a sua atuação, atendendo aos aspectos laborais e pessoais, possibilitando ao docente desenvolver estratégia para conseguir atuar.

Dentre as particularidades das Escolas da Águas, observa-se o tipo de transporte utilizado nessa região, seja ele no período de cheia ou de seca, podendo ser realizado por meio de tratores, barcas, a cavalo e até mesmo de avião de pequeno porte (ZERLOTTI, 2014; ZAIM-DE-MELO, 2017; ABREU, 2018; RIOS, 2020). Ainda nesse contexto, de acordo com estudo realizado por Nozu, Rebelo e Kassar (2020) existem ainda o “barco escola”, “trator com carretinha” e “voadeiras”, conhecidas como pequenas embarcações movidas a motor.

Do mesmo modo, Zerlotti (2014, p. 22) afirma que “o Pantanal não é um ecossistema homogêneo, pois há muitas variações da planície. Cada tipo possui um período de inundação, um tipo de solo, de relevo e vegetação”. Com isso, é possível perceber a influência do tipo de transporte que precisa ser utilizado para transportar os estudantes, professores e funcionários para que a escola funcione, tornando-se uma especificidade relevante.

Por consequência das manifestações naturais dos rios, durante o período de cheia, as famílias se deslocam para as regiões urbanas da cidade mais próximas, ou se alojam em lugares altos, onde não alagam, para fugir da cheia do rio e proteger suas famílias (CORUMBÁ, 2015).

Com relação à situação geográfica, as Escolas das Águas estão distribuídas nas regiões do Pantanal do rio Paraguai e seus afluentes, localizado no município de Corumbá (MS), com população de aproximadamente 103.703 habitantes, de acordo do IBGE (2010)⁹. De acordo com Corumbá (2015), a SEMED divide o Pantanal sul mato-grossense por regiões denominadas, da seguinte forma:

⁹ Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em 9 nov. 2020.

- a) Baixo Pantanal, situado na região sul, com distância de aproximadamente 280 km do Porto Geral de Corumbá;
- b) Médio Pantanal (região do Taquari), localizado a aproximadamente 180 km do Porto Geral de Corumbá; e
- c) Alto Pantanal, situado na região norte, com distância de aproximadamente 320 km do Porto Geral de Corumbá.

A Lei Ordinária n.º 2484/2015 de 26 de junho de 2015 do município de Corumbá, destaca que a área de Pantanal tem aproximadamente 651 famílias existentes nas três regiões e somam o total de 2.066 pessoas (CORUMBÁ, 2015). Dessa forma, para atender ao elevado número de pessoas que residem nas regiões ribeirinhas, as Escolas das Águas surgem no intuito de oferecer Educação, visando a igualdades entre as pessoas. Na subseção a seguir serão apresentadas as Escolas das Águas localizadas no Pantanal sul mato-grossense.

1.3 – As Escolas das Águas: unidades, povos e suas peculiaridades

As Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense são administradas pela SEMED da Prefeitura de Corumbá e atualmente está sob a responsabilidade da professora Rozemeri dos Santos, que atua como gestora escolar. Importante destacar que as informações referentes às Escolas das Águas nesta subseção, foram repassadas pela secretaria da SEMED.

A SEMED tem a responsabilidade de gerenciar 35 professores que fazem parte do corpo docente, os quais são distribuídos nas Escolas das Águas, bem como os funcionários que auxiliam na limpeza, além de merendeiras e os pilotos, responsáveis por transportar os funcionários até as escolas. (SEMED, 2021).

As Escolas das Águas estão distribuídas nas três regiões (alto, médio e baixo Pantanal), com um total de oito unidades, até o momento desta pesquisa, sendo cinco escolas polos e três extensões (quadro 1). Para melhor compreensão da distribuição das escolas, Oliveira (2018, p. 48) diz que o termo extensão, “é utilizado para se referir às escolas que funcionam em unidades separadas dos polos”, de forma independente, atendendo às comunidades mais distantes.

Quadro 1 – Unidades das Escolas da Águas

UNIDADES	
ESCOLAS POLOS	EXTENSÕES
Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Paraguai Mirim	Extensão Jatobazinho
Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Porto Esperança	X X
Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Santa Aurélia	X X
Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo São Lourenço	Instituto Rural Escola das Águas
Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Sebastião Rolon	Extensão Nazaré

FONTE: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SEMED-Corumbá, em 2021.

Toda organização, funcionamento, estrutura física, entre outros, são administradas pela SEMED, porém é essencial destacar que cada polo e extensão apresentam suas peculiaridades. Nessa perspectiva, Nozu, Rebelo e Kassar (2020) afirma que:

[...] a realização do trabalho proposto encontra fortes entraves com as restrições de recursos, agravadas pelas grandes distancias, pela insuficiência de condições materiais objetivos para um trabalho mais próximo à população local e pela precariedade dos contratos dos docentes (NOZU, REBELO; KASSAR, 2020, p. 1062).

Nesse sentido, é possível observar que para atuar nas Escolas das Águas, há inúmeras dificuldades e limitações, que cabe ao professor ultrapassar e conseguir realizar seu trabalho.

Atinente ao quantitativo de alunos e segundo as informações cedidas pela SEMED, o número de alunos matriculados em 2021 e 2022 sofrem alterações significativas, quando analisados individualmente, apresentados na tabela 1. Esse mapeamento foi essencial para apresentar a necessidade de se manter as escolas nas regiões ribeirinhas, com base no quantitativo de alunos matriculados.

Tabela 1 – Número de alunos matriculados em 2021 e 2022 nas Escolas das Águas

ESCOLA MUNICIPAL RURAL INTEGRAL	Nº de alunos matriculados em 2021	Nº de alunos matriculados em 2022
Polo Paraguai Mirim	38	36
Polo Paraguai Mirim – Extensão Jatobazinho	63	59
Polo Porto Esperança	22	21
Polo Santa Aurélia	41	36
Polo São Lourenço	14	16
Polo São Lourenço – Instituto Rural Escolas das Águas	44	54
Polo Sebastião Rolon	25	28
Polo Sebastião Rolon – Extensão Nazaré	42	40
TOTAL	289	290

Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados disponibilizados pela SEMED – Corumbá em 2022.

De acordo com a SEMED, o quantitativo de alunos frequentemente vem sofrendo alterações, dentre elas, a chegada de famílias para trabalharem em fazendas, ocasionando a

transferências dos estudantes para outras escolas, alterando o quantitativo de crianças matriculadas.

No que diz respeito ao funcionamento das Escolas das Águas, a seguir serão apresentadas individualmente como suas particularidades. Importante destacar que as informações foram disponibilizadas em documentos arquivados pela SEMED e ao relato da secretária, essenciais para apresentação das escolas.

Tratando-se das unidades escolares, a Escola das Águas, na região do Paraguai Mirim, a 131 km do Porto Geral de Corumbá, localiza-se a Escola Municipal Rural de Educação Integral Pólo (EMREIP) Paraguai Mirim (Figura 4), foi criada no ano de 2003 e atende desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental II. No segundo semestre de 2021, a escola possuía cinco professores, sendo um graduado em Educação Física, dois em Pedagogia, um em Letras – Inglês e um em Ciências Biológicas, e seis funcionários, entre eles agente de limpeza, merendeira e piloto¹⁰.

Figura 4: EMREIP Paraguai Mirim



Fonte: Acervo da SEMED (2021)

A EMREIP Paraguai Mirim – Extensão Jatobazinho (Figura 5), foi criada em 2009, localizada na Fazenda Jatobazinho, na região da Ilha Verde, aproximadamente a 104 km de distância do Porto de Corumbá. Considerada uma escola público-privada, por ser administrada pelo Instituto Acaia em parceria com os proprietários rurais e a Prefeitura Municipal de Corumbá junto à Secretaria-Executiva de Educação.

Com essa parceria, a SEMED tem a responsabilidade de fiscalizar e preparar os professores que atuarão nas Escolas das Águas, consoante a necessidade e realidade. O

¹⁰ É o funcionário responsável em transportar os professores e funcionários até as Escolas das Águas, para tanto se faz necessário ter a habilitação da carteira de Arrais, que possibilita conduzir embarcações de pequeno porte.

Instituto Acaia, cuida da infraestrutura, com intuito de possibilitar conforto, não só para os estudantes, mas também para os familiares, docentes e funcionários.

Inquestionavelmente a Extensão Jatobazinho possui uma infraestrutura diferenciada, em se tratando da parte física, material para prática, quando comparada às outras escolas. Outras peculiaridades significativas da escola estão relacionadas à presença integral da coordenadora na escola para acompanhar seu andamento, o maior número de funcionários para auxiliar no funcionamento e na limpeza do local e, por fim, a presença de monitores, que são responsáveis para fazer valer a disciplina e a ordem na escola (ZERLOTTI, 2017).

Figura 5: EMREIP Paraguai Mirim – Extensão Jatobazinho



Fonte: Acervo da SEMED (2021)

A EMREIP Porto Esperança (Figura 6) iniciou suas atividades em 1958, localizada a aproximadamente 75 km pela rodovia da BR 262 até o Porto Morrinho e mais 5 km pelo Rio Paraguai. No segundo semestre de 2021, a escola tinha três professores, dois graduados em Pedagogia e um em Matemática, além de três funcionários.

Figura 6 – EMREIP Porto Esperança

Fonte: Acervo da SEMED (2021)

A EMREIP Santa Aurélia (Figura 7), localizada a cerca de 110 km de distância do Porto de Corumbá, iniciou suas atividades no ano de 1962. A escola é de alvenaria e possui duas salas multisseriadas¹¹. Durante sete anos ficou sem funcionar, por falta de professores. Em 2014, passou a ser considerada Unidade Polo de Educação integral, atendendo às crianças do 1º ao 5º ano e o turno estendido para o 6º ao 9º ano. No segundo semestre de 2021, constava nos registros da escola, quatro professores, dois com graduados em Pedagogia, um em Matemática e um em Letras - Inglês e dois funcionários.

Figura 7 - EMREIP Santa Aurélia

Fonte: Acervo da SEMED (2021)

¹¹ São salas que atendem estudantes com níveis de aprendizado distintos, ministrada por um único professor, simultaneamente, no mesmo espaço físico.

A EMREIP São Lourenço (Figura 8), teve início de suas atividades no ano de 2003, localizada na região da Barra do São Lourenço e Amolar, fica aproximadamente a 224 km de distância do Porto de Corumbá. A escola possui duas salas de aula, uma brinquedoteca, uma sala de informática, dois dormitórios, uma cozinha e por fim, três banheiros. Atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, tem quatro professores, sendo um graduado em História, um em Pedagogia, um em Letras – Espanhol e um em Matemática, e dois funcionários.

Figura 8 - EMREIP São Lourenço



Fonte: Acervo da SEMED (2021)

A EMREIP São Lourenço – Instituto Rural Escolas das Águas (Figura 9), criada no ano de 2011, fica aproximadamente a 488 km de distância do Porto de Corumbá e faz parte do Alto Pantanal, também considerada uma instituição público-privada e possui estrutura desenvolvida, semelhante à Extensão Jatobazinho, com melhores condições quando comparadas às demais unidades, o acesso à escola é por meio de barco e avião. Devido à distância, os estudantes ficam alojados na escola durante o bimestre, isso acontece pelo difícil acesso da escola para suas residências. Além disso, a escola disponibiliza uma infraestrutura adequada para mantê-los alojados. Conforme as informações repassadas pela SEMED, o Instituto Rural Escola das Águas, continua sendo identificada como Escola Fazenda Santa Mônica, termo utilizado para identificação da escola nos anos anteriores.

Figura 9: EMREIP São Lourenço – Instituto Rural Escolas das Águas



Fonte: Acervo da SEMED (2021)

A EMREIP Sebastião Rolon (Figura 10), criada oficialmente em 1975, está localizada aproximadamente a 210 km de distância do Porto de Corumbá. Atende salas multisseriadas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. A escola atende aos alunos em regime de tempo integral, com três professores, sendo um graduado em Matemática, um em Pedagogia e um em Letras – Espanhol, e quatro funcionários.

Figura 10: EMREIP Sebastião Rolon



Fonte: Acervo da SEMED (2021)

A EMREIP Sebastião Rolon – Extensão Nazaré (Figura 11), localizada no retiro Margarida da Fazenda Nazaré, foi criada em 2008 para atender às comunidades do Cedro, Cedrinho, São Domingos e Limãozinho. A unidade fica aproximadamente a 190 km do Porto de Corumbá. Atende os alunos em regime integral, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em se tratando da infraestrutura escolar, possui duas salas de aula, uma cozinha, uma sala pedagógica, quatro banheiros, três alojamentos, varanda e, por fim, campo de futebol. Com

relação aos professores, estão atualmente lotados na escola três professores, sendo dois graduados em Pedagogia e um em Letras – Inglês, além de cinco funcionários.

Figura 11: EMREIP Sebastião Rolon – Extensão Nazaré



Fonte: Acervo da SEMED (2021)

Percebe-se que as Escolas das Águas seguem as especificidades da região, principalmente quando relacionados às cheias e às secas dos rios e com relação à sua proposta de trabalho, em que umas funcionam no regime de internato, e outras não, bem como apresentam particularidades quanto a infraestrutura.

Com relação ao regime das aulas nas Escolas das Águas, Zaim-de-Melo (2017), destaca em sua tese de doutorado, que pode acontecer da seguinte maneira: turno estendido, integral, internato semanal e bimestral. Percebe-se que a rotina e o funcionamento das Escolas das Águas, dependem do regime adotado por cada escola.

Referente à hora/aula estabelecida nas escolas, Nozu, Rebelo e Kassar (2020, p. 1060) apresenta em seu estudo três diferentes formas, de acordo com relato da diretora, a seguir: “regime regular (4 horas/aulas), jornada ampliada (5 horas/aulas) e integral (8 horas/aulas)”, dependendo da região é estabelecida a jornada de trabalho. Ressalta-se que, conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas das Águas, a carga horária é composta de 1.600 horas anuais. Nesse contexto, a equipe pedagógica precisa considerar as manifestações naturais dos rios, para conseguir cumprir a carga horária estabelecida (CORUMBÁ, 2017).

Com relação às famílias que moram nas comunidades próximas às Escolas das Águas, Rios (2020, p. 6) afirma que “habitam ribeirinhos, pescadores artesanais e profissionais, coletores de iscas para pesca, trabalhadores rurais assalariados e pequenos agricultores”. Estudos realizados por Cruz (2018) revelam que a comunidade produz seus próprios alimentos para sua subsistência, com isso a comercialização não é tão representativa na

região. Considerada outra peculiaridade que difere as Escolas das Águas das escolas localizadas na cidade.

Abreu (2018) relata que as crianças e os jovens ajudam seus pais no sustento da casa, dificultando a frequência na escola. Isso é considerado um fator preocupante no que se refere ao contexto escolar, pois na maioria das vezes as crianças deixam de ir para a escola, pela necessidade de ajudar os pais na ampliação da renda familiar.

Em contrapartida, de acordo com art.º 205 da Constituição Federal:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Com relação à frequência escolar das crianças, a família passou a ter fortes contribuições e responsabilidades, pois segundo a Constituição Federal e o art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “os pais são responsáveis por matricular seus filhos nas instituições e permanência deles” (BRASIL, 1996). Ou seja, a criança deve frequentar a escola independentemente de qualquer situação, as crianças que habitam nas regiões do Pantanal sul mato-grossense são cidadãos que possuem os mesmos direitos.

Ainda referente à vida e à cultura dessa comunidade, Tedesco (2016) afirma que:

A vida pacata e cativante ia se desenvolvendo às margens do rio Paraguai e dando origem aos costumes, crenças, peculiaridades no falar, comidas, danças e festas tradicionais, enfim, possibilitando o surgimento da cultura pantaneira, que atualmente tem se tornado objeto de estudos no meio acadêmico por trazer consigo marcas de épocas imemoriais, tão importantes para a reflexão e compreensão de um povo e suas culturas. (TEDESCO, 2016, p. 40).

Conforme o autor, a vida das comunidades ribeirinhas é vista sob outro ângulo, pois a criança cresce entendendo a sua importância na família. Com relação ao trabalho, que em sua maioria, ao chegar no ensino fundamental II, prefere desistir de estudar para ajudar no sustento de casa, considerado cultural esse comportamento.

Para Cruz (2018, p. 25), “as comunidades que vivem nessa região são chamadas de pantaneiros, ou comunidade ribeirinha, já que suas casas ficam à margem dos rios e enfrentam as cheias e secas do Pantanal”. Percebe-se que a comunidade das águas faz parte da história da região do Pantanal sul mato-grossense, que atualmente torna-se alvo de pesquisadores, visando melhorias para essa comunidade. Dessa forma, estudo realizado por Santos Roman et al. (2021) mostra o avanço gradativo de estudos relacionados à temática, porém se faz

necessário que haja uma intervenção capaz de estabelecer políticas públicas, que proporcionem melhorias para essas comunidades.

Em concordância, Zerlotti (2017) construiu um “Caderno do professor: Escolas das Águas valorizando o saber local”. O projeto surgiu mediante registros realizados pelos professores ao aceitar o desafio de inserir em seus planejamentos projetos que relacionassem os estudantes, familiares e a comunidade, para então descrever e conhecer na prática a realidade desse povo, proporcionando a interação com o currículo da escola.

Dessa maneira, as Escolas das Águas, quando comparadas às escolas localizadas no perímetro urbano, apresentam especificidades, tais como suas riquezas naturais. Com isso, diante do que foi exposto, os professores que aceitam o desafio de atuar nessas escolas, precisam ser submetidos a formações que atendam às necessidades pedagógicas, bem como específica da comunidade. Na seção a seguir, será discutida a identidade na visão sociológica com ênfase no contexto social, que influencia diretamente na construção da identidade do profissional que atua na área da educação.

SEÇÃO 2

IDENTIDADE

O objetivo desta seção é proporcionar uma reflexão sobre a identidade do sujeito na visão sociológica, sobretudo da identidade do professor de Educação Física. Serão discutidos os conceitos da identidade, com base em Hall e Bauman, com ênfase na influência do contexto social que o sujeito está inserido e, por fim, será discutido a identidade do professor, em especial do docente da disciplina de Educação Física.

2.1 – O processo da construção da identidade

Com avanço tecnológico e a influência da globalização, o ser humano vem sofrendo inúmeras modificações em sua vida, seja nos aspectos pessoais, sociais e culturais. Essas modificações vêm exigindo do ser humano mudanças de atitudes e comportamentos capazes de moldar sua identidade, contribuindo para sua construção, (re)construção e (des)construção de sua identidade.

Atualmente, estudos relacionados com a identidade vêm aumentando consideravelmente. Segundo Silva (2014), esse processo acontece exatamente devido à globalização, em que o sujeito recebe inúmeras influências capazes de proporcionar mudanças, no agir, no atuar e principalmente, no que se refere à identidade do sujeito.

Neste estudo, serão utilizadas como referencial teórico duas personalidades importantes na área da Sociologia, a saber: Stuart Hall e Zygmunt Bauman. Para melhor compreender o que é identidade, faz-se necessário conceituá-la segundo cada autor.

Stuart Hall, sociólogo jamaicano, conhecido como um dos fundadores dos Estudos Culturais, define identidade em uma perspectiva cultural, ao que ele chama de “identidade cultural” que influencia diretamente a construção da identidade do sujeito (HALL, 2020).

Para o autor, o processo de construção da identidade acontece ao longo da vida do sujeito, mediante ao convívio com outras pessoas, troca de experiências, entre outros. Acredita-se que o processo não tem fim, além de receber influência da ciência social e está atrelada à cultura social em que o indivíduo está inserido e como esse sujeito é representado (STEFANI; SALVAGNI, 2011).

Segundo Hall (2020), as antigas identidades, são aquelas consideradas unificadas, atualmente estão em declínio, influenciadas pelo mundo social, dando a oportunidade a novas identidades. Com isso o autor afirma que as identidades estão sofrendo um processo chamado de fragmentação. Esse processo é contínuo, pois desde o momento em que o indivíduo se relaciona com outras pessoas, ele tem a oportunidade de trocar experiências que influenciarão na construção de sua identidade, e tudo é considerado válido durante o processo.

Nesse contexto, o processo é definido como descentralização do sujeito, isto é, tudo que era considerado concreto passa a ser fragmentado. Em paralelo, esse processo proporciona aos indivíduos conflitos internos que necessitam ser resolvidos, definidos como “crise de identidade”, influenciada pela globalização e pelo mundo social que o sujeito está inserido (HALL, 2020; FARIAS; SOUZA, 2011).

Da mesma forma, Hall (2020) acredita que essas transformações refletem diretamente na identidade do sujeito. Com isso, o sujeito pós-moderno¹² sofre alterações constantemente, mediante processo social e ético ao longo de sua vida, que possibilita ao indivíduo desenvolver diferentes identidades.

Ainda referente à identidade na visão de Hall (2020), existem três concepções diferentes, que são influenciadas por momentos históricos:

a) O sujeito do iluminismo, característico de um sujeito individualista, considerado único, centrado e equilibrado com sua essência, dotado da razão. Nessa perspectiva, a identidade do sujeito iluminista continua intacta, inalterada, que não sofreu nenhum tipo de influência;

b) O sujeito sociológico, trata-se do sujeito influenciável e moldado com base no diálogo contínuo e a interação com o mundo e com as outras pessoas, considerado o processo característico desse sujeito. Com isso, o sujeito sociológico apresenta uma essência, porém é influenciada, em que o sujeito passa a internalizar as interações com o mundo, que permite

¹² Termo utilizado por Hall (2000), que define o sujeito que possui várias identidades, que são transformadas constantemente, desde o momento em que o indivíduo tem contato com outras pessoas.

obter diversas identidades, tornando-se variáveis. Por fim, o sujeito é considerado fragmentado;

c) O sujeito pós-moderno, tem como característica aspectos históricos, influenciado por diferentes momentos, os que permite assumir inúmeras identidades, que possibilita desenvolver novos sujeitos transformados constantemente em diferentes contextos. Percebe-se aqui, o sujeito que vive constantemente em processo de transformação, por consequência da modernidade e proveniente do sistema cultural em que o sujeito está inserido.

Observa-se que a construção da identidade na visão do Hall (2020) acontece por definições históricas e não biológicas, em que os sujeitos assumem diferentes identidades conforme o momento histórico em que estão inseridos. Percebe-se, ainda, que a identidade se constrói mediante um processo de transformação, passando pelos três diferentes tipos de concepções, ou seja, o sujeito é constantemente influenciado na construção de sua identidade.

Como foi dito, a identidade vem sofrendo um processo de mudança, influenciada pela globalização. Nessa vertente, Woodward (2014, p. 10) afirma que “a identidade é tanto simbólica quanto social”, o que faz necessário que o sujeito tenha consciência das diferenças existentes para, assim, então, definir a sua identidade.

Devido à globalização e as transformações que o sujeito vem sofrendo, conseqüentemente surge a chamada “crise de identidade”, que, para Woodward (2014), acontece quando o concreto e fixo passam a deixar dúvidas, tornando-se flexível e influenciável. A sociedade contemporânea está sofrendo mudanças significativas no que se refere ao contexto social, passando por processo de transformação. Nessa visão, a identidade está em crise, que para os estudiosos da área, essa crise representa uma sociedade influenciada pelas mudanças infundáveis.

Woodward (2014) e Hall (2020) defendem que a identidade do sujeito entra em crise desde o momento em que ele identifica as diferenças, porém, essa diferenciação acontece de forma negativa, mediante a exclusão do que o sujeito não é, originando novas identidades, segundo a diferença do outro, caracterizada pela identidade relacional.

No contexto social, a identidade e a diferença se relacionam conforme a representação assumida pelo sujeito, considerado um sistema simbólico. Dessa forma, ao conhecer as diferenças, o sujeito consegue identificá-las atribuindo significado às relações sociais, mas para que isso aconteça, o sujeito necessita assumir determinada postura. A identidade,

segundo Silva (2012), está atrelada ao que o sujeito é, ou seja, aquilo que se define, já a diferença, está relacionada ao que o outro é, ambas são distintas, porém andam juntas. Para tanto, o sujeito tem como referência a si próprio.

Nessa perspectiva, Woodward (2014, p. 31) diz que: “Diferentes contextos sociais fazem com que os envolvamos em diferentes significados sociais”. Dessa forma, o sujeito recebe diversas influências, no que se refere à cultura, assumindo diferentes identidades em diferentes momentos. Com isso, Brah (2006), destacar que a identidade, além de receber influência do contexto social, é considerada variada, por receber inúmeras influências que contribuirão na (re)construção da identidade do sujeito.

Silva (2012, p. 76), destaca ainda que: “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social [...]”. Percebe-se que, os aspectos sociais estão diretamente atrelados a identidade e a diferença, que diante dos convívios para com outros sujeitos, são desenvolvidos e especificados.

Diante das influências que a identidade vem sofrendo, se faz necessário assumir determinada posição, que Woodward (2014) chama de representação, que nada mais é a posição assumida pelo sujeito, dando significado e sentido às experiências vividas por ele.

Nesse contexto, para o sujeito assumir uma determinada postura, é preciso conhecer as diferenças existentes no contexto, pois só assim, poderá se posicionar com relação a sua identidade. Woodward (2014, p. 40) diz que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença”, sendo assim, se faz necessário que o sujeito conheça as diferenças, corroborando com a ideia de Silva (2012) e Neira (2020).

Dessa forma, Silva (2014) afirma que a identidade possui uma relação estreita com a diferença e que ambas não convivem em harmonia, porém são dependentes uma da outra. Observa-se, ainda, que a identidade é considerada o produto da diferença e que ambas caminham juntas, pois só assim é possível compreender a identidade do sujeito, ou seja, desde o momento em que o indivíduo se reconhece ante as diferenças, o sujeito consegue identificar quem ele é, como um processo classificatório.

Em razão da frequente influência, por conta da globalização e da convivência com diferentes culturas em um só ambiente, que Silva (2014) chama de multiculturalismo, a

identidade não pode ser considerada definida, fixa e acabada, pois desde o momento em que o sujeito convive com outras pessoas, sua identidade recebe influências continuamente.

Nessa perspectiva, desde o momento em que o sujeito tem a oportunidade de se relacionar com diferentes pessoas e culturas, sua identidade sofre influências capazes de possibilitar uma reformulação de sua identidade, não perdendo a sua essência, a qual Woodward (2014), define como “identidade nacional”. Ou seja, as raízes do sujeito são mantidas e mediante as influências vivenciadas, o sujeito tem a oportunidade de construir sua identidade.

Na visão de Silva (2014), a identidade é considerada aquilo que o sujeito acredita que é, porém, para ser definida é preciso ter conhecimento no que se refere às diferenças, corroborando com a ideia de Woodward (2014). A diferença, é definida de acordo com aquilo que o sujeito não é associado a negação, pois desde o momento em que o sujeito não define ser algo, conseqüentemente ele é o oposto de sua negação. Por outro lado, percebe-se que a identidade e a diferença possuem uma estreita dependência, pois é escondida pela forma de como expressamos essa identidade. Quando eu afirmo ser “brasileiro”, significa dizer que existem outros humanos que não são “brasileiros”.

Silva (2014) afirma que a identidade e a diferença estão ligadas ao contexto social, o qual vive em constantes modificações, pelas diversas influências culturais e sociais, que estão em constantes modificações. Nesse contexto, Woodward (2014, p. 39) acredita que o sujeito assume diferentes identidades que são influenciadas, pois “são produzidas em momentos particulares no tempo”, acompanhando as transformações do contexto social.

A identidade, na visão do sociólogo contemporâneo Zygmunt Bauman, está diretamente relacionada ao contexto social em que o sujeito está inserido e é influenciada pela globalização (BAUMAN, 2001). Em uma entrevista realizada por e-mail ao jornalista italiano Benedetto Vecchi, Bauman (2005, p. 12) afirma que “é fundamental compreender as características proeminentes de uma “longa transição” a fim de identificar tendências sociais [...]”, ou seja, a construção da identidade está diretamente relacionada ao contexto social em que o indivíduo está inserido e que essa construção acontece por intermédio da socialização, corroborando com a ideia de Hall.

O processo de construção da identidade, por sofrer influência da globalização, é considerado por Bauman (2001) como situação transitória, que acontece de forma acelerada,

que ele chama em seu livro de “Modernidade Líquida”, o autor faz uma metáfora no processo de transição do estado sólido para o líquido, relatando as mudanças que influenciam diretamente na construção da identidade do sujeito.

Bauman (2001), no livro *Modernidade Líquida*, lançado em 1999, destaca o momento de ruptura e transformação social do estado sólido, considerado algo concreto, para o líquido, caracterizado pela transformação, processo esse chamado de “liquefação”, que nada mais é o momento de transição de um estado para o outro, mediante um olhar crítico. O autor trata ainda a influência que essa mudança trouxe para a sociedade e em todos os campos da vida do indivíduo, desde a vida pública, no trabalho e até mesmo nos relacionamentos humanos.

Nessa perspectiva, a sociedade vive um processo de derretimento do processo sólido, tornando-se superficial e passageiro. Com isso, o sujeito se depara com uma situação em que não está satisfeito com o que tem e o que é, sentindo-se incompleto, iniciando aqui uma corrida em busca daquilo que o sujeito deseja ser. A partir daí, a vida do outro passa a ser desejada e considerada uma obra de arte, em que o sujeito passa a viver na superficialidade das coisas, acreditando que o do outro tem mais valor (BAUMAN, 2001).

Para melhor compreender esse processo de transição, no estudo realizado por Oliveira (2018), a modernidade sólida era considerada a base firme, que proporciona ao indivíduo segurança e confiança, em que as mudanças davam origem a novos sólidos. O homem era dotado de razão, situação pela qual não permitia que tomasse decisões erradas, garantindo, na maioria das vezes, uma estabilidade sólida, ou seja, algo concreto.

Ademais, Bauman (2001) afirma que a modernidade sólida começou a sofrer alterações significativas por volta do século XX, nesse período deixou de existir a tranquilidade e segurança, em razão do avanço acelerado da tecnologia. Nessa perspectiva, tudo que era concreto passou a ser flexível e volátil, dando espaço às incertezas, enfatizando a supervalorização do “eu”, dando ênfase ao individualismo e a superficialidade das coisas. Da mesma maneira, nos estudos realizados por Oliveira (2012), Faria e Souza (2011) e Picchioni (2007) destaca-se também o aparecimento de doença como depressão, doença característica da atualidade.

Oliveira (2012, p. 29) afirma que, “[...] a incerteza que começaram surgir aos poucos na modernidade agora tomam lugar central na sociedade, afetando os relacionamentos humanos e os relacionamentos desses com tudo o que rege o universo humano [...]”. Por

consequência desse processo de transformação do estado sólido para o líquido, a identidade do sujeito passou a viver ameaças com relação à instabilidade e inconsistência, com a perda da identidade e sua reconstrução. Nesse contexto, Oliveira (2012), afirma que a valorização individual passa a existir, deixando de lado o coletivo, a cooperação e a solidariedade, prevalecendo a supervalorização do “eu”, situação gerada pela insegurança da mudança.

Dessa forma, percebe-se que segundo os autores, na perspectiva sociológica, a construção e (re)construção da identidade do sujeito acontece conforme o contexto social e o momento histórico em que o indivíduo está inserido, influenciado diretamente pela globalização, causando esse impacto na vida do sujeito. A seguir, será apresentada a identidade do professor de Educação Física, que quando comparada às demais disciplinas da Educação Básica apresentam particularidades significativas.

2.2 – Identidade do professor de Educação Física

Como exposto na seção anterior, a identidade do sujeito, na visão sociológica, recebe influência da globalização e está em constante processo de construção e (re)construção, que envolve aspectos sociais, culturais e econômicos. Em se tratando da identidade do professor de Educação Física, não difere, mediante processo contínuo e constante na busca de qualificações e capacitações para auxiliar em sua atuação. Para Hall (2020), esse processo não tem fim, é considerado inacabado e está em constante construção.

Na construção da identidade do professor de Educação Física, as experiências socio corporais vividas, o repertório cultural do movimento ao longo da vida, a formação inicial e continuada são essenciais. Contudo, a atuação do professor de Educação Física exige pré-requisitos, sejam eles profissionais, de conhecimentos e habilidades, diferenciando a disciplina das demais (GUIMARÃES, 2004).

Outro ponto que define a construção da identidade do professor de Educação Física, está relacionado com a maneira de como o profissional reconhece a sua atuação, seja ela individual ou coletivamente e até mesmo como os colegas de trabalhos os veem (MOLINA NETO; GILES, 2003). Observa-se que aqui há necessidade de valorizar o trabalho realizado pelo docente, seja ele formal ou informalmente. Hall (2020), afirma que o sujeito é transformado e considerado um ser transformador, pois tem a oportunidade de trocar

experiências a todo momento, capaz de construir a sua identidade, bem como influenciar a identidade do outro.

Da mesma forma, Pimenta e Anastasiou (2005) acreditam que as ações e os sentimentos são introduzidos na vida do professor, e isso acontece desde a formação inicial e durante sua graduação, bem como são influenciáveis pelas experiências vivenciadas, antes mesmo de ingressar na graduação. Dessa forma, o docente tem a oportunidade de construir sua história que influenciará na construção de sua identidade.

Com relação às características do professor de Educação Física, destaca-se a boa comunicação e o bom relacionamento com os estudantes. Nesse contexto, Marcelo (2009) afirma que o desenvolvimento da identidade do professor, além de acontecer ao longo da vida do docente, é considerado um fenômeno relacional, e esse fenômeno é essencial para acontecer a construção da identidade. Nessa perspectiva, desde o momento em que o sujeito tem oportunidade de se relacionar com outros sujeitos, mediante o sistema cultural, influência na construção e reconstrução da identidade do docente (HALL, 2020).

Sob o mesmo ponto de vista, Filho e Ghedin (2018) apontam que todo conhecimento adquirido pelo profissional, bem como a troca de experiências com os outros docentes e até mesmo com os alunos, acontece constantemente, de forma infinita e não se esgota. Corroborando com essa ideia, Marcelo (2009) afirma que, a identidade não é algo que se possui, e sim algo que é construído na trajetória profissional do sujeito, e o acúmulo de saberes e as experiências vão moldando e influenciando diretamente na identidade desse sujeito.

Vale destacar que as experiências vividas pelo professor podem surgir de forma positiva ou negativa, envolvendo inúmeros sentimentos, tais como angústias, derrotas, satisfações, entre outros, que contribuem para a construção da identidade do sujeito (PIRES et al., 2017), isto é, toda e qualquer experiência vivenciada e toda bagagem acumulada pelo sujeito contribuem nesse processo, em que os indivíduos são moldados subjetivamente, mediante as relações estabelecidas no decorrer de sua trajetória, de acordo com Hall (2020).

O professor de Educação Física, acaba por assumir inúmeras funções, dentre elas, agente motivador, além de educador, orientador e inovador. Percebe-se que, mediante da postura adotada pelo professor, a disciplina acaba por assumir uma característica peculiar (JUNIOR, 2000).

Além das especificidades assumidas pelo professor de Educação Física com relação à disciplina, o docente difere das demais disciplinas por causa das habilidades adquiridas, dos saberes específicos e característicos, os quais definem a identidade do professor e destacam suas características, algo perceptível quando comparadas às disciplinas. (ACCO, 2017).

Diante das inúmeras abordagens que a disciplina de Educação Física vem sofrendo, percebe-se que está atrelada a determinados contextos históricos, em que o professor, na medida que a disciplina assumia uma abordagem, conseqüentemente, buscava capacitações para conseguir acompanhar as mudanças, dando continuidade às questões sociais (ACCO, 2017). Todo esse processo de adaptação, se faz necessário para que o docente busque continuamente estratégias para acompanhar a evolução e melhorar a sua atuação. Hall (2020) define como uma crise de identidade, pois no decorrer de sua trajetória, o professor de Educação Física adotou inúmeras identidades, que em sua maioria não foram resolvidas e adaptadas no decorrer dos tempos.

Atualmente, como já foi destacado, a Educação, sobretudo a Educação Física, vem sofrendo um processo de transformação representativo, em que o professor tem a necessidade constante de buscar qualificações para conseguir acompanhar e exercer eficientemente a sua função. Com isso, Libâneo (2004, p. 28) destaca que:

O mundo assiste hoje às intensas transformações, como a internacionalização da economia e as inovações tecnológicas em vários campos de saberes. Essas transformações levam à mudança no perfil desses diversos profissionais, afetando os sistemas de ensino [...] (LIBÂNEO, 2004, p. 28).

Certamente, esse processo de transformação é infinito, assim como a atuação do docente, que refletirá na construção e na (re)construção da identidade do professor. Tardif (2002, p. 11) defende que “[...] o saber não é uma coisa que flutua pelo espaço; o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade dele, com sua experiência de vida e com sua história profissional [...]”. Nota-se que, a construção da identidade do professor de Educação Física também vive em constante movimento e desde o momento em que o docente estiver atuando, a sua identidade fica vulnerável acerca das influências, tanto no contexto social, pessoal e profissional.

Conforme as mudanças sociais ocorridas com a Educação Física durante anos, tudo que um dia foi considerado fixo, segundo Bracht e Crisório (2003), deixou de existir, devidos às necessidades impostas pelo contexto social. Do mesmo modo, o que era considerado

sólido, concreto, passou a ser líquido e flexível, corroborando com a ideia de Bauman (2001), quando ele especifica o processo de liquefação.

Ainda relativo à construção da identidade do professor de Educação Física, o currículo é um instrumento aliado a essa construção, por ter a responsabilidade histórico-social, assim como parte da formação integral do estudante. Em concordância com os conteúdos que serão abordados, o professor tem a oportunidade de vivenciar inúmeras experiências significativas que influenciarão as pessoas, em especial na sua própria vida. Goodson (1995), acerca desse assunto, defende que:

Uma história do currículo não deve ser focalizada apenas no currículo em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero. Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a expressão ou a representação ou o reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade (GOODSON, 1995, p. 10).

Constata-se que o currículo possibilita não só direcionar o professor, como instrumento essencial para sua atuação, mas também, prepara o professor e o aluno para vivenciar experiências significativas que influenciarão na construção de sua identidade, segundo o contexto histórico em que está inserido, pois trata exatamente os conteúdos que serão abordados em busca do processo de aprendizagem dos estudantes (NUNES; RÚBIO, 2008).

Em se tratando dos conhecimentos repassados para os alunos, Marcelo (2009, p. 7) diz que “a profissão docente é uma “profissão de conhecimento”. Dessa forma, o docente tem a responsabilidade de transformar os conhecimentos em aprendizagens que farão diferença na vida dos estudantes, além disso, precisa inovar, construir e gerar conhecimentos mediante aos que já existem. O docente, para obter sucesso, precisa buscar qualificações e capacitações necessárias para atrair a atenção dos estudantes, especialmente os professores de Educação Física, que precisam despertar não só interesse pela disciplina, mas também fazer com que os estudantes compreendam a sua importância (MOHAMAD et al., 2015).

Em suma, nota-se que, a profissão docente vive um processo de mutação, corroborando com a ideia de Bauman (2001) e Hall (2020), que está em constante processo de aprendizado, acompanhando o contexto social em que a escola e o docente atuam, pois

mediante ao convívio diário, o docente tem a oportunidade de ampliar e adaptar seus conhecimentos, adequando a situação atual.

Na seção a seguir, será discutida a formação de professores, desde os aspectos históricos, seus desafios, suas perspectivas e as influências das experiências, que podem contribuir para construção profissional docente.

SEÇÃO 3

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A ideia desta seção é proporcionar uma discussão no tocante à formação de professores, realizando uma reflexão nos aspectos históricos, bem como apresentando os desafios e perspectivas no decorrer do processo de formação, além de, refletir sobre a formação de professores de Educação Física, mediante o resgate do currículo cultural da disciplina e por fim, a influência das experiências vividas no decorrer de sua atuação.

3.1 – Aspectos históricos da formação de professores

A formação de professores é um assunto que por muitos anos vem sendo debatido, todavia, faz-se necessário defini-la para melhor compreendê-la. O vocábulo *formação* apresenta inúmeros significados, segundo Macedo et al. (2012). Quando retratado por estudantes, eles remetem-se ao período do curso realizado e quando definido por participantes de curso, por exemplo, trata-se dos componentes do seu currículo. Diante do exposto, *formação* também é considerada a ação de formar, criar, é algo que possibilita ser moldado e transformado.

Contudo, não existe receita pronta, nessa perspectiva, Macedo et al. (2012, p. 27) diz que “a formação está aberta para eventos previstos e inesperados que contribuirão e dão sentido à história da vida”. Nota-se, que o sujeito vivencia o processo de formação todos os momentos de sua vida, pois conviver com outras pessoas exige essa postura constantemente.

Ao aceitar o desafio de exercer a função docente, o professor precisa, inicialmente, se preparar, buscando qualificações para contribuir na sua atuação. Segundo Filho e Ghedin (2018), o processo de formação docente acontece antes mesmo de iniciar a graduação, bem

como na construção da identidade do sujeito, portanto, traz consigo suas características pessoais que mediante ao convívio social, vão se montando e se prolongando pelo resto da vida do sujeito, ao longo de sua trajetória, considerado constante e infinito, que possibilita o sujeito acumular experiências que contribuirão no processo de sua formação e consequentemente, na sua atuação.

Tratando-se dos aspectos históricos da formação de professores, existe registro da implantação da Lei das Escolas de Primeira Letra, em 1827, a qual passou a exigir que o professor tivesse treinamento didático para atuar (SAVIANI, 2009). Foram criados institutos de educação, implantação do curso de Pedagogia, voltado para a formação primária e secundária, incluíram habilitação de magistério, exigindo uma adaptação no campo educacional. Observa-se que a formação de professores sempre esteve em evidência conforme o contexto e o momento em que a instituição de ensino estava inserida, o mesmo acontece na atualidade. Contudo, o ato de ensinar estava voltado para questão hereditária, passada de pais para filhos, bem como do princípio de “aprender fazendo” (SAVIANI, 2009). Anos depois, houve a necessidade de universalizar o processo de formação dos professores, para atender às necessidades consoante a faixa etária das crianças.

Para acontecer o processo de ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que o professor fique atento às mudanças que vêm acontecendo por influência da globalização, sendo considerado um processo contínuo e inacabado (FILHO; GHEDIN, 2018). Da mesma maneira, Marcelo (2009, p. 109) afirma que a formação de professor ocorre por meio “da interação entre a pessoa e suas experiências individuais e profissionais”, em outras palavras, a formação do professor é considerada uma prática social decorrente do processo coletivo, porém influenciada pela prática individual que vai contribuir para a construção de sua identidade. Afinal, o sujeito possui consigo sua identidade transformada por intermédio da convivência com as outras pessoas, consentindo com a ideia de Woodward (2014).

Evidencia-se que, a formação de professores não se desenvolve em momentos isolados, porém faz-se necessário estabelecer uma relação entre o pessoal e o profissional (FILHO; GHEDIN, 2018). Nóvoa (1992) considera que a formação de professores possibilita ao sujeito um desenvolvimento crítico, reflexivo e coletivo, por intermédio do convívio diário com outros professores, que trazem consigo diferentes experiências no decorrer de sua atuação.

O docente recebe influência de todas as esferas, sejam elas sociais, culturais e pessoais, contribuindo para a construção de sua identidade tanto pessoal como profissional. Cada experiência vivenciada, cada momento histórico vivido, permite que o docente acumule experiências significativas, que influenciam na aquisição de novas estratégias, transformando não só a vida dos estudantes, todavia a vida do próprio professor.

Em suma, nota-se que a formação de professores acompanha em paralelo o momento social e histórico, e toda essa mudança exige do professor a busca constante para sua formação ampliada, com intuito de atrair o interesse dos estudantes, contribuindo para sua atuação. Na subseção a seguir serão discutidos os desafios e as perspectivas da formação de professores.

3.2. – Desafios e perspectivas da formação de professores

Atualmente, a discussão sobre formação de professores continua em evidência, de acordo com Nóvoa (2019), esse processo é considerado inacabado e acompanha a transformação da comunidade contemporânea, além de estar direcionada para a qualidade de ensino, capaz de influenciar na construção do cidadão emancipado e preparado para enfrentar as adversidades da vida.

Com o avanço da tecnologia e a da globalização de forma acelerada, para conseguir acompanhar essa evolução, o professor precisa se qualificar para exercer a sua função com eficiência, pois o risco de perder espaço para a tecnologia, por exemplo, assombra constantemente os professores, sendo esse um dos desafios enfrentados atualmente (VEIGA; VIANNA, 2010).

Segundo Perrenoud (1999) o processo de globalização proporciona mudanças significativas na vida do ser humano. No tocante ao professor, influencia diretamente na sua formação, conseqüentemente na sua atuação, e o profissional necessita buscar capacitações e/ou formações para conseguir acompanhar a necessidade atual, tornando-se assim um desafio.

Em concordância, Veiga e Vianna (2010) afirmam que a formação de professores está atrelada às três dimensões, os quais são: direcionadas para escola; a diversidade dos alunos e a

comprometimento da inclusão. A atuação do professor, conforme Contreras (2002), destaca que, o docente tem o compromisso não só com os alunos, mas também com a comunidade, a escola e principalmente no que se refere a ética e a cultura em que a escola está inserida.

Nesse contexto, faz-se necessário que o professor não só repasse os conhecimentos adquiridos em sua graduação, mas também atue diante das diferenças e, por fim, inclua o estudante nesse contexto, ou seja, o docente atualmente, para conseguir exercer sua função, precisa criar estratégias que contribuirão na sua atuação, mediante a diversidade existente na sociedade.

Com isso, percebe-se que a experiência adquirida durante o percurso, bem como a convivência na escola com os alunos, funcionários, pais e professores, serão essenciais para a construção e o desenvolvimento profissional e pessoal do docente, corroborando com a ideia de Filho e Ghedin (2018).

O professor precisa ser flexível, no que abrange a adaptação do local, construção de material e inovação para a realização das aulas, abrangendo todos os aspectos, principalmente tratando-se de sua atuação. Nesse contexto Perrenoud (1999) afirma que as competências precisam estar alinhadas as demandas da sociedade, ou seja, a atuação docente precisa corresponder não só com o contexto social que a escola e o estudante estão inseridos, mas também preparados para resolver os conflitos da realidade, mediante a situação atual.

Com relação aos saberes do docente, Tardif (2014) afirma que o trabalho do professor está associado não só ao saber que ele possui, mas principalmente aos que serão utilizados, produzidos e moldados no ambiente de trabalho, isto é, conforme a necessidade, o professor precisa criar mecanismos para então conseguir desenvolver sua atuação, porém, para que isso aconteça, é preciso buscar qualificações que auxiliarão nesse processo.

Assim como a construção da identidade do sujeito, o processo de formação do professor não tem fim, considerado inacabado, pois desde o momento em que o docente tem a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos adquiridos e suas experiências, consegue moldar e adaptar a sua formação, conforme a mudança social, essencialmente devido à troca existente entre o professor e o aluno, principalmente no contexto em que as Escolas das Águas estão inseridas (VEIGA; VIANNA, 2010).

Da mesma forma, Almeida (2016, p. 21) afirma que “a formação profissional precisar ser continuada, dinâmica, sem prazo de encerramento, sobretudo, devem atender às demandas

da sociedade contemporânea”, corroborando com as ideias de Perrenoud (1999). Nota-se que o processo de qualificação que o docente vive é constante e influencia diretamente na forma de como o professor deve atuar, acompanhando o processo de transformação social e cultural. Percebe-se que, toda essa sistemática contribui e auxilia para enfrentar os desafios da profissão, que muda conforme o momento histórico em questão. Nessa perspectiva, Veiga (2008), destaca também que, além de ser contínua, a formação docente é construída e influenciada pelo momento histórico.

Por consequência, o professor é influenciado pelo processo de globalização, para o qual precisa buscar qualificações necessárias que o habilite e facilite a sua atuação. Estudos realizados por Tardif e Raymond (2000, p. 217), definem que “os saberes dos professores são temporários”, desenvolvidos no decorrer de sua carreira, mediante a convivência, a socialização, bem com as experiências pessoais e externas no decorrer de sua trajetória, mantendo uma atuação docente mais próxima da realidade em que a escola está inserida.

Nesse contexto, Macedo (2020, p. 30), define a carreira do docente como “[...] um processo de socialização [...]”, que precisa da interação dos alunos e da escola para acontecer, contribuindo não só no aprendizado dos estudantes, mas também na atuação do professor, mediante as experiências vividas. Dessa forma, é possível existir uma troca de experiências por parte do professor e o estudante, capaz de permitir o aprendizado simultaneamente.

Para tanto, Nóvoa (2019) destaca a proximidade existente entre a tecnologia e a atuação docente, em que um acaba influenciando o outro, na busca de qualificações, seguindo a evolução do contexto histórico. Nesse contexto, o docente passa a viver constantemente uma corrida contra o tempo, em busca de atualizações e toda experiência adquirida durante o seu trajeto, contribuirá na construção profissional e pessoal desse sujeito.

Diante dos desafios que o professor enfrenta, Almeida (2016) acredita na potencialidade humana, que envolve conteúdos voltados para a ética, padrões morais e contribui para o convívio social. Ressalta-se nos estudos realizados por Filho e Ghedin (2018) que, o processo de formação não acontece de forma isolada, mas sim acompanhado de momentos históricos, seus saberes e suas experiências adquiridas, influenciadas pela socialização, em concordância com as ideias de Macedo (2020).

Ainda, de acordo com as perspectivas e os desafios do professor quanto à sua formação, Perrenoud (1999) destaca a prática reflexiva, da qual permite a troca de

experiências e a participação tanto dos alunos como dos professores, como foi dito anteriormente. Percebe-se que a formação docente atualmente acontece mediante a troca de experiências. Com isso, a busca pela qualificação não acontece em um único momento e isoladamente, mas sim, de forma coletiva, envolvendo tanto os professores, os funcionários e os estudantes.

Nesse contexto, a formação docente e seus saberes, serão desenvolvidos e aperfeiçoados no decorrer de sua atuação. Nessa visão, Tardif (2014, p. 12), afirma que “[...] o saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, em que é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira”, percebe-se que a atuação do professor é algo que se constrói sempre e de forma contínua.

Observa-se, que os saberes atribuídos aos docentes, envolvem inúmeras fontes que irão contribuir em sua atuação. Segundo Tardif (2014), esses saberes surgem desde a sua formação inicial, se perpetuando por toda trajetória desse profissional, que no decorrer de sua atuação, sofre influências as adaptações necessárias segundo o contexto social.

Por consequência das influências sofridas, o professor também utiliza do ambiente escolar, agregando valores para contribuir de forma direta a sua atuação. Nessa visão, ao se tratar especificidades das Escolas das Águas, referente a aspectos culturais, naturais e sociais, conforme o contexto em que a escola está inserida, o professor precisa conhecer a realidade da escola com o intuito de compreender a cultura local, bem como a realidade da comunidade.

Nessa perspectiva, Caldart (2011) destaca que a educação para os povos que vivem as margens do rio, precisa estar atrelada a sua realidade cultural e suas necessidades humanas. Para o autor, se faz necessário que o docente conheça as particularidades da comunidade e do lugar, que facilitará a sua atuação, sobretudo, referente aos hábitos, rotinas e costumes.

Nobre (2021, p. 78) em seu estudo destaca que: “[...] os docentes precisam ter clareza de que seu papel não é apenas exercer um ofício, ou seja, cumprir seu papel profissional, mas também, serem participantes, abraçando as causas das comunidades”. Para isso acontecer, será necessário compreender que, não basta estar inserido, faz-se necessário estar familiarizado com a realidade da comunidade em questão.

Nesse contexto, Souza (2013) defende que as escolas ribeirinhas, além de oferecerem o ensino formal, pelas suas peculiaridades, também permitem que seja oferecido o ensino informal. Com isso, o estudante tem a oportunidade de aprender mediante a integração e a

troca de experiências com os colegas de sala, professores, gestores e até mesmo os funcionários da escola, corroborando com a ideia de formação na visão de Perrenoud (1999) e Tardif (2014).

Da mesma maneira, Tardif (2014) afirma que o professor, em sua atuação, tem a oportunidade de trabalhar não só os conteúdos estabelecidos, como também assuntos relevantes que influenciam na formação integral do estudante. Importante ressaltar, que ao se deparar com uma sala, o professor encontra uma diversidade de alunos, cada um com suas histórias e experiências, e será diante desse cenário que o professor vai atuar, sendo esse um grande desafio a enfrentar.

Entre os demais desafios que o professor enfrenta em sua atuação destacam-se as condições adequadas de trabalho, bem como o recurso financeiro correspondente à sua função, em sua maioria em desacordo com a necessidade real (SAVIANI, 2009), contudo o professor não pode deixar de exercer sua função, fazendo por amor, principalmente quando se trata das Escolas das Águas.

Ainda nesse contexto, da falta de estrutura, recurso e valorização do profissional, quando se trata das Escolas das Águas e dependendo da instituição analisada, encontram-se disparidades uma das outras. No estudo realizado por Nobre (2021), percebe-se que a fala dos professores são similares, porém subjetivas quando se trata da satisfação e insatisfação deles. Com isso, percebe-se que a atuação docente, acontece mediante a oportunidade, por busca de novas experiências, bem como pela necessidade, além do amor à profissão, tornando dessa forma o professor de Educação Física um agente transformador e flexível.

Contudo, a formação do professor na atualidade precisa ser encarada como algo desafiador, em que o profissional precisa se atualizar diariamente, utilizando com estratégia as experiências vividas no decorrer de sua trajetória. Contudo, não existe repertório pronto, existem sim, experiências acumuladas na trajetória docente, que podem contribuir para a atuação adequada, conforme o contexto em que o professor está inserido. Os professores buscam aproveitar todo espaço físico disponível para execução de sua função como docente, aproveitando de todas as formas tudo que tem à sua disposição (TARDIF; RAYMOND, 2000).

Diante disso, os conhecimentos e as experiências adquiridas pelo professor em sua atuação são considerados variáveis e heterogêneos, como afirma Tardif (2014), pois cada experiência é diferente e depende do contexto social, cultural e pessoal.

Em suma, de acordo com Garcia, Hypólito e Vieira (2005), para o professor conseguir atuar de modo eficiente no contexto escolar, inicialmente precisa conhecer, entender e vivenciar a realidade da comunidade, e com isso considerar os aspectos culturais, naturais e sociais das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense. Na subseção a seguir, serão especificadas as perspectivas da formação do professor de Educação Física, bem com a influência do currículo cultural.

3.3 – Realidades e perspectivas da formação do professor de Educação Física

Em se tratando da formação do professor, atualmente, vem sofrendo influência significativa da globalização, principalmente no que concerne à formação. Por consequência, o professor precisa estabelecer uma corrida infinita em busca de reciclagens e capacitações para conseguir acompanhar as mudanças, que estão acontecendo de forma acelerada. Essa busca refere-se às estratégias diversas para conseguir atuar, possibilitando o desenvolvimento da docência dinâmica e crítica, que influenciará na formação integral do estudante.

No tocante à formação do professor de Educação Física, a realidade é a mesma quando se trata do processo contínuo e constante em busca de qualificações e capacitações. Ao considerar que essa busca estar relacionada ao contexto social e cultural, o professor assume um papel de investigador, que tem como meta a busca de soluções para situações que acontecem no dia a dia, durante as aulas, em que o professor tem a necessidade de estar situado ao processo de mudança que acontece continuamente.

Nesse contexto, Mohamed et al. (2015), destaca que o professor de Educação Física tem como premissa a busca de uma formação que possibilite a legitimidade do profissional frente a sociedade contemporânea. Para isso, será necessário manter duas vertentes, a manutenção de uma proposta pedagógica, capaz de apresentar seus benefícios no processo de formação do estudante e está relacionado aos conteúdos teóricos, que permitiram uma reflexão em sua aplicação. Possibilitando que os estudantes compreendam a importância da

disciplina, bem como os colegas de trabalho. Nesse contexto, a educação física é considerada um componente curricular obrigatório na Educação Básica, desde o ensino fundamental ao ensino médio (BRASIL, 1996).

Observa-se que os conteúdos abordados na disciplina de Educação Física são aqueles que vão além dos conteúdos específicos, tratam de valores, atitude e hábitos, que possibilitam o desenvolvimento e a preparação dos sujeitos emancipados e críticos, capazes de mudar o ambiente em que estão inseridos, tornando-se uma ferramenta essencial para a sociedade e para vida do estudante. Segundo Darido e Rangel (2005), a Educação Física possui um papel essencial na formação integral do aluno, conforme os conteúdos abordados, o professor tem a oportunidade de discutir e trabalhar não só consciência corporal, mas também valores que farão a diferença na vida adulta desses estudantes.

Do ponto de vista cultural, Daolio (2004) destaca que, diante das inúmeras manifestações culturais, tais como jogos, ginásticas, entre outros, a Educação Física constantemente vem sofrendo alterações e adaptações, pois está conectada aos aspectos sociais e culturais, que precisam ser inseridas no processo de aprendizagem desses estudantes. Da mesma maneira, Brach (2003) defende que a Educação Física tem seus objetivos voltados para funções sociais, pois estão relacionados à cultura, componente que precisa ser considerado para haver o aprendizado pelo estudante, pois será retratado a sua realidade, especificamente quando se trata das Escolas das Águas, que os aspectos culturais são expressivos nas comunidades ribeirinhas.

Neira (2019) afirma que, os aspectos sociais estão diretamente relacionados aos conhecimentos didáticos dos professores, que acontecem gradativamente, no decorrer de sua atuação, ou seja, todo contexto precisa ser considerado, desde os conhecimentos trazidos pelos profissionais, as experiências vividas por ele e a troca de informações com a comunidade local, que acontecerá durante a sua atuação.

Diante das inúmeras transformações sofridas pelo professor de Educação Física, se faz necessário que o docente assuma uma posição que garanta a qualidade do ensino, na prática, que refletirá na vida não só dos estudantes, como também na sociedade (MOHAMED et al., 2015). Nesse contexto, o docente é visto como um agente transformador, aquele que tem a possibilidade de estimular os estudantes a refletir sobre situações diversas, capaz de contribuir com sua formação integral, independente do contexto em que se encontra.

Ao longo da história, a Educação Física não é valorizada como deveria, segundo Darido (2004), a disciplina carrega consigo uma tradição considerada negativa, seja por parte dos alunos, colegas de trabalho e até mesmo pelas condições das escolas. Como foi dito anteriormente, após inúmeras transformações sofridas e mediante as adaptações, a disciplina de Educação Física consegue se sobressair diante das dificuldades encontradas, mérito da busca incessante pela qualificação, por parte dos professores. Em contrapartida, essas dificuldades não são consideradas um fator impeditivo para o desenvolvimento do trabalho do professor de Educação Física, o docente vive constantemente um desafio, pois precisa criar estratégias para conseguir atuar. (MATTOS; NEIRA, 2008).

De modo geral, diante da realidade atual, o professor de Educação Física, além dos outros professores das demais disciplinas, precisam criar estratégias para convencer e conquistar os alunos para suas aulas. Ainda relativo aos inúmeros desafios que o professor de Educação Física enfrenta, encontram-se, a diversidade humana, falta de material didático, a falta de credibilidade da disciplina, entre outros, considerados os desafios desses profissionais em sua atuação.

Em suma, o professor de Educação Física, além de exercer a docência, precisa superar os desafios que encontram no decorrer de sua trajetória, contribuindo para a formação de sua identidade mediante ao acúmulo de experiências, sobretudo, quando se trata de professores de Educação Física que atuam nas Escolas das Águas, tornando-se o maior desafio do professor pelas suas particularidades quando comparadas às escolas localizadas na cidade.

Na subseção a seguir será discutida a formação no processo de construção da identidade do professor de Educação Física.

3.4 A formação no processo de construção da identidade do professor de Educação Física

Como foi dito nas seções e subseções anteriores, o processo de formação e a construção da identidade docente são influenciados pela globalização e pelo contexto social em que estão inseridos. Além disso, influencia diretamente na vida pessoal e profissional do sujeito.

Nessa perspectiva, não se pode separar formação do professor e a vida pessoal do sujeito, pois uma está diretamente relacionada com a outra, além de ser influenciáveis. Contudo, desde o momento em que o sujeito se propõe a atuar como professor, em especial professor de Educação Física, traz consigo seus costumes, valores e práticas esportivas, que serão essenciais para a construção de sua identidade, que será transformada no decorrer de sua atuação e mediante a realização de capacitações, cursos de formação, relações diversas na escola, assim como as experiências vividas, entre outros.

Diante do processo de transformação, o professor de Educação Física passa por um procedimento de construção e reconstrução da identidade, o que nos permite dizer a Educação Física vive em constante crise, influenciada pela globalização. Conforme o presente cenário, o professor de Educação Física assume uma identidade líquida e transitória, acompanhando o contexto histórico e de forma acelerada e constante, tornando-se algo dinâmico em sua atuação docente (HALL, 2020).

No contexto em que as Escolas das Águas se encontram, o profissional acaba assumindo mais uma de suas inúmeras identidades, influenciada pela cultura e o contexto social, mediante a sua realidade e suas necessidades, deste modo, o próprio currículo torna-se polissêmico e um meio de produção de identidades. Em se tratando ao currículo, Neira (2020, p. 40), destaca sobre sua importância, pois é essencial que: “valorizem as diferenças e incorporem os conhecimentos significados elaborados pelos vários grupos que coabitam a sociedade”, ou seja, tudo precisa ser considerado e valorizado dentro do contexto social que a escola está inserida. Neira (2020) em suas pesquisas, proporciona uma reflexão refere as diferenças existentes no currículo cultural da Educação Física. Nessa perspectiva, atuar nas Escolas das Águas, proporciona ao professor, vivenciar inúmeras situações divergentes que serão essenciais não só para (re)construção de sua identidade, mas também para adaptações necessárias, que contribuirão para o bom desenvolvimento de sua atuação.

Relacionado com a formação de professores, as mudanças que acontecem na construção da identidade, de acordo com Tardif (2014) são similares, pois os saberes recebem influências de diversos setores, sejam eles pessoais e profissionais. Com isso, a construção da identidade, acontece mediante a socialização e a troca de experiências, mediados pela influência cultural. Nesse contexto, a formação de professores, por consequência, segue essa lógica, ou seja, ambas são moldadas conforme o contexto em que estão inseridas.

Por intermédio do avanço acelerado da globalização, o professor é visto como um sujeito em processo de mutação, capaz de proporcionar uma “crise”, crise essa que influenciará na construção e (re)construção da sua identidade (HALL, 2020), do mesmo modo acontece com saberes temporários (TARDIF; RAYMOND, 2000). O professor busca, constantemente, qualificações para conseguir acompanhar as mudanças, principalmente em se tratando dos professores de Educação Física.

Por fim, observa-se que, ser professor não é uma tarefa fácil, pois exige que o docente vivencie um processo inacabado e infinito, com relação a sua formação ampliada, para conseguir desenvolver e atingir seu principal objetivo em ser professor, que compreende em contribuir para formação de estudantes críticos e emancipados, capazes de transformar o ambiente que vivem, no contexto histórico em que está inserido e conseqüentemente, proporcionando uma (re)construção em sua identidade.

SEÇÃO 4

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Nessa seção, serão abordados os percursos metodológicos percorridos, para realização da pesquisa. Serão apresentados a caracterização do estudo, a seleção e o perfil dos participantes, os cuidados éticos adotados, o instrumento utilizado para conseguir obter informações necessárias para responder aos objetivos propostos na pesquisa. Além de apresentar os procedimentos realizados e por fim, a forma de como os dados foram organizados e analisados.

4.1 Caracterização do estudo

Para atingir os objetivos propostos neste estudo, foi direcionado para uma pesquisa básica estratégica com objetivo descritivo, de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que possibilitou ao pesquisador considerar a subjetividade do sujeito, capaz de analisar e interpretar detalhadamente a situação. Nesse contexto, Minayo (2003) afirma que:

[...] responde a questões muito particulares. [...] trabalha com universo de significados motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 21 e 22).

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa, tem como premissa a valorização da experiência vivida pelo entrevistado, capaz de destacar as relações sociais e a troca de vivências dentro do contexto em que está inserido, considerando todos os detalhes apresentados pelo entrevistado, ou seja, o importante para esse tipo de pesquisa não é a quantidade, mas sim a qualidade, voltada para uma situação natural e rica em detalhes.

Os procedimentos utilizados foram a revisão bibliográfica de levantamento e análise documental, que segundo Gil (2002, p. 45), esse tipo de pesquisa é fundamental para estudos científicos, apresentando como vantagem o “[...] fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquele que poderia pesquisar diretamente.”

A revisão bibliográfica foi construída, a fim de estruturar a base pesquisa, que para Freitas (2016, p. 77), “[...] o pesquisador além de realizá-la deve ser esforçar para atualizar e integrar os conhecimentos pesquisados”. Para tanto, os bancos de dados utilizados foram: Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES)/ Ministério da Educação (MEC), Catálogo de Teses e Dissertações CAPES, *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e GT 08 (Grupo de trabalho) -Formação de professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foram utilizados os seguintes descritores em português, inglês e espanhol: Identidade, Formação de professor, Educação Física e Escolas Ribeirinhas. Também foi utilizado a palavra AND entre os descritores, com as seguintes combinações: “identidade AND formação de professor”, “identidade AND formação de professores AND Educação Física” e “identidade AND formação de professor AND Educação Física AND Escola Ribeirinha.” Os descritores foram colocados entre aspas.

Com relação aos critérios de inclusão dos trabalhos, foram consideradas as pesquisas no formato de artigos científicos, teses ou dissertações publicadas em periódicos nacionais e internacionais em português, inglês ou espanhol, no período de 2010 a 2021, realizadas com humanos e por fim, foram apenas considerados os trabalhos que envolvessem todos os descritores citados acima.

Com o propósito de estabelecer critérios de seleção, foram analisados o ano, autor, o objeto de estudo, metodologia adotada, locais de realização da pesquisa e seus resultados alcançados, bem como, foram analisadas apenas as pesquisas desenvolvidas na área de Educação. Foi feito um refinamento quanto aos tipos de trabalhos selecionados, desconsiderando livros, imagens e audiovisual.

Após a realização das pesquisas nos bancos de dados, observou-se que não foi localizado nenhum estudo, considerando a combinação dos quatro descritores especificamente. Contudo, percebe-se que existem trabalhos que envolvem as Escolas da

Águas, formação de professor e identidade, porém, não atendem Educação Física. Também foram localizados trabalhos que envolvem as Escolas das Águas, formação de professor e Educação Física, que não discutem a identidade do professor, por isso não foram selecionados. Dessa forma, ressalta-se que a temática é relevante por se tratar de um estudo pioneiro, servindo como referência para os futuros estudos. Com a finalidade de sistematizar a temática em questão.

4.2 Seleção e perfil dos participantes

Para efeito desta pesquisa, foram considerados os professores graduados em Educação Física que atuam e atuaram nas Escolas das Águas no município de Corumbá (MS) nos últimos dez anos, que compreende de 2012 a 2022, foi estabelecido esse período devido à rotatividade dos professores nessas escolas, de acordo com estudo realizado por Zaim-de-Melo (2017). A lista nominal dos professores e seus respectivos contato telefônicos e e-mail, foram disponibilizados pela SEMED.

Com intuito de organizar a agenda de entrevista, foram identificados treze professores, entre eles, onze contratados pela SEMED e dois pelo Instituto Acaia¹³. Contudo, apenas dois professores se colocaram à disposição para contribuir com a pesquisa e as entrevistas foram marcadas em dias distintos.

Ressalta-se que, no ano corrente não foram distribuídos os professores de Educação Física nas Escolas das Águas, tanto pela SEMED, como pelo Instituto Acaia, situação informada pela secretária da SEMED. Na ausência desse profissional, a disciplina é ministrada pelo pedagogo em salas multisseriadas.

Com o propósito de auxiliar no processo de inclusão dos participantes, para fazer parte da pesquisa, os participantes manifestaram interesse, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice D) que foi restituído via e-mail; os envolvidos foram os professores graduados em Educação Física; que atuam ou que atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

¹³ Fundado em 2001 como organização social privada sem fins lucrativos, dedicada à educação, o Instituto Acaia atende a EMREIP Paraguai Mirim – Extensão Jatobazinho em parceria com a Prefeitura de Corumbá e os proprietários rurais. Tem como objetivo, orientar atividades educativas atendendo as crianças da região e atua em três núcleos: Ateli escola Acaia, Centro de Estudar Acaia Sagarana e Acaia Pantanal. <https://www.acaia.org.br/institucional>

Em contrapartida, os critérios de exclusão estabelecidos foram: não aceitar participar da pesquisa, não assinar o TCLE, não ser graduado em Educação Física; e não conseguir o contato telefônico e e-mail dos professores. Nessa circunstância, importante destacar a dificuldade encontrada em conseguir o contato com esses professores, foram feitos contato por telefone e por e-mail, em que apenas dois professores deram a resposta e aceitaram participar da pesquisa.

Ao considerar os critérios de inclusão e exclusão, no quadro 2 apresenta-se o perfil dos professores entrevistados:

Quadro 2 - Perfil dos professores

PROFESSOR	IDADE	ANO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ESCOLA DAS ÁGUAS	TITULAÇÃO (ESPECIALIZAÇÃO)
A	26 anos	2019	2019 - 2021	Paraguai Mirim e Jatobazinho	Atendimento Educacional Especializado
B	29 anos	2018	2020 – 2022	Santa Mônica	Psicopedagogia Educacional

Fonte: dados da pesquisadora (2021).

Com base no quadro 2, os professores são graduados em Educação Física pela UFMS-CPAN, além de possuírem pós-graduação lato senso na área de Educação. Importante destacar que apenas o Professor B continua atuando no ano corrente, nas Escolas das Águas e o Professor A não reside mais no município de Corumbá/MS. O professor A, atuou enquanto estagiário, no período de 6 meses na EMREIP Paraguai Mirim e após formado atuou por 2 anos na Extensão Jatobazinho, adquirindo experiências distintas, considerando a realidade de cada escola, conforme destacado em seu depoimento.

4.3 – Cuidados éticos

Com o propósito de iniciar e delimitar a pesquisa, foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá a solicitação para a realização da pesquisa (Apêndice A), após assinada a autorização. Foram solicitados em seguida, ofício enviado para SEMED via UFMS-CPAN (Apêndice B), o contato telefônico e e-mail dos professores graduados em Educação Física que atuam e atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

Após a autorização para a realização da pesquisa (Apêndice C), foram contactados os professores, do qual foram convidados para fazer parte desta dissertação. Em paralelo e para atender as normas estabelecidas, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, com Certificado da Apresentação de Apreciação Ética de n.º 53941421.6.0000.0021 (Anexo I).

Para manter o sigilo e o anonimato dos participantes, eles serão identificados pela palavra professor, seguida de uma letra, por exemplo: professor A e professor B.

4.4 - Instrumento utilizado para coleta de dados

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa com roteiro semiestruturado de questões (Apêndice E). Esse tipo de instrumento permite ao pesquisador falar e interagir com o pesquisado sobre a temática proposta, de forma livre e espontânea. Nesse contexto, Gaskell (2002) defende que esse tipo de pesquisa é essencial na área de ciências sociais. Com isso afirma que:

[...] o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas representativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos (GASKELL, 2002, p. 65)

Entende-se que na entrevista qualitativa existe troca de experiências e informações pessoais, que pode ser considerada um momento reflexivo, onde o entrevistado tem a oportunidade de obter inúmeras informações relevantes e o entrevistador tem a liberdade de expressar seus sentimentos, proporcionando um momento de construção de novos conhecimentos (SZYMANSKI, 2011)

Na entrevista com roteiro semiestruturado é possível acontecer ajustes, com a chance de rápidas adaptações durante o processo, contudo, para ser aplicado de forma adequada, o pesquisador precisa estar atento, pois poderá manusear e direcionar a entrevista durante sua realização.

Foi utilizado como estratégia para coleta de dados, a entrevista narrativa, que oportuniza o entrevistado ficar à vontade para descrever os acontecimentos do seu dia a dia,

inserido em diversos eventos, que para Muylaert et al. (2014, p. 195), é considerado a “[...] construção histórica da realidade”, fatos que não estão registrados em documentos, e sim na experiência vivida pelo entrevistado.

Com isso, pode-se dizer que esse tipo de entrevista é considerado subjetiva e dessa forma são avaliadas de formas diferentes, sem julgamento, pois representa tudo o que foi vivido pelo sujeito entrevistado. Como também é possível obter informações e acontecimentos relevantes para pesquisa, por permitir que o entrevistado fique à vontade de expressar suas ideias e acontecimentos.

4.5 Procedimentos para coleta de dados

Após o aceite para participação da pesquisa e assinatura do TCLE, foi agendado o dia e hora para realização da entrevista, em concordância com a disponibilidade dos participantes. Importante destacar que a entrevista foi realizada de maneira remota e individual, não devido a situação atual da pandemia (COVID-19), mas sim pelo fato de um dos entrevistados não morarem mais no município de Corumbá/MS. Para isso foi utilizado a plataforma digital *Google Meet*, e a entrevista foi gravada, após autorização dos participantes.

Antes de iniciar a entrevista, foram apresentados novamente os objetivos da pesquisa, com a leitura do TCLE, com intuito de não deixar dúvidas com relação à pesquisa. As entrevistas foram transcritas para contribuir na organização, categorização e análise dos dados, realizados conforme proposta da Szymanski (2011).

4.6 Organização para análise dos dados

Após as entrevistas realizadas, foi iniciado o processo de transcrição das falas, em seguida foram distribuídos por dimensões, fundamentado na matriz analítica, conforme quadro 3:

Quadro 3 – Matriz analítica e organização dos dados

DIMENSÕES	QUESTÕES	OBJETIVOS	REFERÊNCIAS
Identificação dos participantes	1.1, 1.2, 1.3 e 1.4.	Identificar as características dos participantes.	XXX
Formação e experiências anteriores	2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5 e 2.6	Investigar a contribuição do processo de formação inicial na construção da identidade docente do professor de Educação Física das “Escolas das Águas” do Pantanal sul mato-grossense.	Filho e Ghedin (2018); Nóvoa (1992); e Perrenoud (1999).;
Identidade Docente	3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 3.7 e 3.8	Analisar a narrativa dos professores de Educação Física sobre a identidade docente e seus conhecimentos.	Bauman (2001, 2005); e Hall (2006).

FONTE: Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Alusivo a dimensão sobre a “identidade dos participantes”, foi desenvolvido para identificar as características e o perfil dos entrevistados, em que foram abordados: local que reside, ano de formação da graduação e pós-graduação, entre outros. Referente a “formação e experiências anteriores”, surge com objetivo de investigar a contribuição do processo de formação inicial na construção da identidade docente do professor de Educação Física das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense, onde foram abordados conteúdos referentes a formação inicial e continuada, trazendo uma relação com as Escolas das Águas. E por fim, “identidade docente”, teve como objetivo de analisar a narrativa dos professores de Educação Física sobre a identidade docente e seus conhecimentos, segundo o referencial teórico dessa dissertação.

Para efeito desta pesquisa, os dados coletados foram ponderados mediante proposta de Szymanski (2011), para autora, não existe fórmula ou modelo pronto para a realização das entrevistas, tudo acontece de forma interacional, entre o pesquisador e o entrevistado. A categorização é pré-definida, em que serão obtidas as informações no decorrer da entrevista, segundo Franco (2005). Dessa forma, o pesquisador tem como função deixar o entrevistado à vontade, em que terá a oportunidade de conduzir a entrevista em busca de respostas relevantes para a pesquisa. Após organização das falas dos entrevistados e distribuídas em dimensões, foram estabelecidos diálogos com os autores relacionados com a temática em questão, apresentados na seção a seguir.

SEÇÃO 5

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Nessa seção, serão apresentadas as respostas dos objetivos, bem como o diálogo com o referencial teórico, mediante análise e discussões dos dados. Com isso, foi possível descrever a narrativa dos participantes no que refere a formação inicial, formação continuada e sobre a identidade dos professores de Educação Física que atuam ou atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

5.1 – Percepção docente sobre a identidade na formação inicial

Nessa subseção serão abordados os assuntos relacionados a identidade e a formação docente dos professores, em que se serão apresentados os depoimentos dos professores nesse contexto.

O conceito de identidade, como foi relatado na seção 2, descreve que em todo momento de atuação, o docente passa pelo processo de construção e (re)construção de sua identidade, considerando o contexto social que a escola está inserida (HALL, 2020; BAUMAN, 2001).

Concernente a identidade, durante a entrevista foi questionado aos docentes, como eles se percebem enquanto professores de Educação Física e como são caracterizados, inseridos no contexto das Escolas das Águas. Conforme os relatos, ambos professores compreendem que são importantes¹⁴:

“Me vejo como professor atrelado a sua função, ao seu papel pedagógico, que levar o conhecimento tematizado aos alunos. Especificamente falando sobre as

¹⁴ Os trechos dos depoimentos dos professores estão apresentados na íntegra e, em licença às normas da ABNT, consta no formato itálico para fins de distinguir os depoimentos dos participantes de citações diretas de autores.

Escolas das Águas, eu me senti super desafiado, pela realidade e por nunca ter tido um contato na graduação” (PROFESSOR B).

“Na minha percepção, eu me via e me sentia a diferença na vida daquela comunidade, em especial na vida dos alunos. A valorização que eles te davam, tanto os alunos como os pais, eram muito grandes e valiosos. Eles enxergam ali, nesse meio, nessa comunidade, o professor, como alguém que está ali para somar, para agregar conhecimentos, alguém que está ali para ensinar [...] então assim, a percepção que eu tive é que o professor de Educação Física nas Escolas das Águas é a diferença! Eu me sentia a diferença do ponto de vista dos pais, do ponto de vista do meu serviço para com os alunos” (PROFESSOR A).

Os depoimentos de ambos os professores indicam que se consideram essenciais para formação das crianças ribeirinhas e conjuntamente são bem-vistos pelos estudantes, pais e responsáveis, pois são considerados importantes para o crescimento e desenvolvimento dos seus filhos. Mediante ao ato de ensinar, o professor é considerado um agente transformador na vida dos estudantes, responsáveis por formar sujeitos críticos e emancipados, capazes de transformar o ambiente em que está inserido.

Corroborando com a ideia Marcelo (2009), que acredita que a profissão do professor é responsável por transformar a vida dos estudantes não só ao repassar seus conhecimentos, que de certa forma precisam fazer sentido em suas vidas, mas também agregar valores que irão fazer diferenças nas suas vidas. Importante destacar ainda, que o aprendizado acontece tanto para o professor como para os estudantes, pois essa troca de experiências influencia na construção e (re)construção da identidade do docente, conforme as ideias do HALL (2020).

No tocante da identidade e sobre as características do professor de Educação Física na visão dos entrevistados, foram obtidas respostas distintas e que elas estão relacionadas as experiências vividas por cada professor. O professor A destaca a desvalorização do professor de Educação Física por parte dos colegas de trabalho, opinião considerada divergente quando comparada ao professor B:

“Uma coisa que eu achava ruim nas Escolas das Águas, é que o professor de Educação Física ele não era valorizado pelos professores, e nem pelos coordenadores, gestores, pois eles achavam e acreditavam que a disciplina de Educação Física, qualquer professor poderia ministrar, assumindo o papel docente daquela disciplina em questão. Qualquer um podia jogar a bola e fazer dois golzinhos, e esse era o conteúdo repassado para os alunos com relação à disciplina de Educação Física. Para eles o que interessava, é que a disciplina foi

dada, não interessa por quem, até porque está previsto na grade curricular. Assim éramos caracterizados” (PROFESSOR A).

“Nas Águas, o professor de Educação Física é visto como um professor transformador, assim como os outros professores, pelo fato dele levar algo novo para eles. Por viverem em locais de difícil acesso, eles não costumam ter esse tipo de prática, geralmente é o pedagogo que leciona, porém, quando é o professor de Educação Física o trabalho é mais enriquecido e as práticas são mais amplas, porque acaba sendo mais gratificante para eles, porque é algo que eles não tinham antes. Com relação a ser malvisto, vai do professor e do seu trabalho que é desenvolvido, a meu ver, não tem distinção de disciplinas, porque elas têm a mesma função. Independente da área que o professor vai exercer, a função é a mesma. Não havendo rótulo nas Escolas das Águas. Por fim, ser professor é transformar, ensinar, além de aprender e levar a cultura para que aqueles indivíduos ali que estão dentro da escola, transformando em um ser crítico da realidade” (PROFESSOR B).

Diante dos depoimentos apresentados, nota-se a realidade vivida por cada professor, e com isso, é possível perceber que os depoimentos se diferem. Por ser considerada uma disciplina de área, a Educação Física apresenta singularidades que possibilitam definir suas características, que Acco (2017), afirma ser perceptível, quando comparado as outras disciplinas.

Em estudos realizados por Darido et al. (2001) e Boscatto (2017), a Educação Física tem como eixo norteador a cidadania, interação ambiental, diversidade, dignidade, solidariedade, entre outros, conteúdos que precisam ser trabalhados em todas as outras disciplinas. Contudo, para que tenha o efeito desejado, o conhecimento adquirido na escola, precisa ser levado e utilizado para vida, proporcionando mudanças significativas, contribuindo na formação integral dos estudantes e possibilitando transformar o ambiente em que vive, bem como enfatizar a valorização cultural em que as Escolas das Águas estão inseridas.

Dessa forma, Lima e Lima (2012, p. 228) afirmam que a disciplina de Educação Física pode contribuir na formação do aluno, “através da ação-reflexão”, que possibilita não só conhecer sua prática, mas fazer refletir, dando sua devida importância na formação integral do sujeito, capaz de contribuir para formação de sujeitos críticos e emancipados, preparados para enfrentar as adversidades do cotidiano.

Quando se compreende que nas Escolas das Águas, as aulas são ministradas no formato multisseriados, surgem então uma situação-problema, destacado no depoimento do

professor A, que em certo momento, ouviu um colega de trabalho dizer a seguinte frase: [...] *“a disciplina de Educação Física, qualquer professor poderia ministrar.”* Esse relato surgiu, quando foi questionado sobre a valorização da disciplina de Educação Física, por parte professores e dos gestores. Observa-se no depoimento, a desvalorização da disciplina.

Para isso, se faz necessário uma reflexão, de como os colegas de trabalho visualizam a disciplina, bem como o profissional, pois, partindo do contexto formação integral do estudante, a disciplina de Educação Física precisa ser valorizada por todos, não só os estudantes, pais e responsáveis, mas também pela direção, coordenação e funcionários da escola.

Em se tratando das aulas no formato multisseriados, Hage (2014) afirma que um dos motivos de utilizar esse formato, é devido ao baixo número de alunos matriculados nas escolas, considerado, na maioria das vezes, a única possibilidade de levar conhecimento para as comunidades que vivem distantes da área urbanas. Em consonância, Rios (2020, p. 51) afirma que, *“as salas multisseriadas, ainda são uma oportunidade de avançar nos estudos e frequentar as escolas”*, mesmo compreendendo que esse tipo de organização não é a ideal, tornando-se um enorme desafio para o profissional. Percebe-se que diante de toda dificuldade encontrada pelos professores, eles não deixam de exercer sua função.

Nessa perspectiva, no que se refere a disciplina de Educação Física, Silva et al. (2007) apresenta que, em tempos atrás ela era considerada como um passatempo, um momento de descanso para as outras disciplinas, em que os alunos precisavam desopilar e distrair. Esse pensamento por muito tempo, prejudicou a disciplina, no que refere a sua valorização.

Por esse ângulo, Alves (2011), destaca a real importância da disciplina de Educação Física na formação integral dos estudantes, definido que:

A Educação Física é uma disciplina educacional que trabalha além do físico, o intelecto e as relações sociais e não deve somente restringir-se aos conteúdos ligados à esportivização (iniciação e treinamento esportivo). Seus conteúdos devem atender às necessidades da formação integral do cidadão e não mais trabalhar de forma isolada, em que seu fim é sua simples prática, mas sim integrada à proposta de formação (ALVES, 2011, p. 21).

Considerando as inúmeras transformações que a disciplina de Educação Física sofreu, atualmente percebe-se a sua importância, desde o momento que ela se torna obrigatória na Educação Básica. Por intermédio da disciplina de Educação Física, o sujeito tem a oportunidade de desenvolver suas funções motoras, psíquicas, biológicas e sociais, que serão

essenciais para seu desenvolvimento integral. (MAGALHÃES; KOBAL; GODOY, 2007). Certificando a necessidade do profissional habilitado para desenvolver o trabalho voltado para disciplina de Educação Física, mesmo que a didática aplicada seja no formato multisseriado.

É mediante a disciplina de Educação Física que a criança tem a oportunidade de vivenciar desafios motores que serão essenciais para sua formação, em que serão desenvolvidos hábitos, levados por toda vida. Nesse contexto, Neira (2008), destaca que os conhecimentos desenvolvidos na disciplina, que possibilitam aos estudantes a valorização dos conhecimentos, costumes e igualdade social, contribuindo para sua formação integral.

Ressalta-se ainda que, os conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física, são desenvolvidos mediante brincadeiras, jogos, práticas esportivas que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes, respeitando cada faixa etária e sua cultura (NEIRA, 2019). Face ao exposto, percebe-se a importância do profissional habilitado para ministrar a disciplina de Educação Física, em que serão considerados os processos de desenvolvimento motor do sujeito, de acordo com sua faixa etária, com isso, conclui-se que a disciplina de Educação Física, não pode ser ministrada por qualquer professor.

Contudo, diante do exposto, é preciso desenvolver um trabalho de conscientização com os próprios profissionais da área de Educação Física, diretores, coordenadores e professores das outras disciplinas, com intuito de extinguir o pensamento equivocado referente a disciplina de Educação Física, sejam eles nas Escolas das Águas, como nas escolas localizadas na cidade.

A presença do professor de Educação Física para os estudantes que residem nas Escolas das Águas, é visualizada de forma positiva, por ser considerada uma disciplina divertida e animada, com formato diferente quando comparadas as outras disciplinas, por conta de suas práticas, confirmada nos depoimentos dos professores.

No tocante a identidade do professor, compreende-se que existe a visão que os outros criam e a visão que ele tem de si mesmo, situação que acontece frequentemente. Nessa perspectiva, Silva (2014) e Woodward (2014), destacam a identidade e a diferença, em que a primeira está relacionada ao que o sujeito realmente é e a segunda aquilo que não é, respectivamente, possibilitando uma classificação dentro do contexto em que está inserido. Com isso, pode se dizer que a identidade é definida mediante a diferença, e a diferença está atrelada a representação, por intermédio da exclusão na sociedade, bem como a sua aceitação

(SILVA, 2014; WOODWARD, 2014). Por tanto, ambas caminham juntas, influenciando diretamente na identidade do sujeito.

Nessa perspectiva, foi questionado aos professores entrevistados o que eles entendiam sobre identidade docente e se a mesma pode ser influenciada pelo contexto em que está inserido:

“O conceito no meu ponto de vista é determinado mediante a um processo de construção e adquirem experiências que moldam o professor, através das capacitações e formações que agregam a construção dessa identidade, com isso o professor precisa se identificar com o que faz, para superar as dificuldades encontradas no decorrer de sua atuação” (PROFESSOR A).

“[...] eu identifico o professor como um ser multiprofissional que exercer diferentes funções, desde fazer comida, dar aula, limpar e cuidar de crianças, ocupando inúmeras funções, onde reflete diretamente na identidade do professor, pois o professor que vai atuar nessas escolas, ele é o faz tudo e toda essa experiência defini a sua identidade, além de ajudar a equipe” (PROFESSOR B).

Constata-se que o conceito de identidade, na visão dos entrevistados, está relacionado a sua atuação e ao convívio para com os outros colegas de trabalho, concordando com a ideia de Hall (2020) que afirma que, as antigas identidades estão sendo modificadas, o que ele chama de fragmentação, situação que acontece desde o momento que o sujeito tem a oportunidade de trocar experiências que influenciarão na construção de sua identidade e na vida das crianças.

Em complemento, Perrenoud (1999) defende que, a troca de experiência no decorrer da atuação do professor, contribui para sua formação, proporcionando mudanças significativas, por estar atrelada as demandas da sociedade, situação que aparece nitidamente quando se trata das Escolas das Águas.

Nessa linha de raciocínio, Silva (2014), destaca a influência cultural na vida do professor, especificamente quando se trata da comunidade ribeirinha, local em que estão situadas as Escolas das Águas, como foi exposto na seção 1. O autor define a influência cultural como multiculturalismo, considerada a correlação de várias culturas no mesmo ambiente. O professor tem a oportunidade de conviver e trocar experiências não só com os colegas de trabalho, mas também com os moradores da região, e esse processo influencia diretamente na construção de sua identidade. Diante do contexto multicultural, a identidade e

a diferença andam lado a lado, pois só assim será possível conhecer para respeitar a cultura do outro.

Em se tratando a vida dos estudantes, no processo de aprendizagem, se faz necessário destacar a valorização cultural, permitindo que o aprendizado faça sentido para as crianças, mediante as necessidades humanas e sociais das comunidades ribeirinhas (LOPES, 2013).

Nessa perspectiva, Oliveira (2003, p. 38) retrata em seu estudo, sobre a diversidade cultural existente nos povos ribeirinhos, segundo as inúmeras e complexas atividades desenvolvidas, que compõe à “[...] múltiplos saberes e representações sociais que se constituem em autênticas teias de relações socioambientais e de conhecimento de práticas bastante complexas”, percebe-se a necessidade de manter e se trabalhar em concordância com os aspectos sociais das comunidades ribeirinhas, em que as ações docentes precisam ter significados conforme a realidade social da comunidade.

No entanto, se faz necessário destacar que a troca de experiência acontece a todo momento, a cada mudança de professor, independente da disciplina. Todavia, a identidade do sujeito é influenciada, ampliando a diversidade cultural da região. Nessa perspectiva Vasconcelos (2010) destaca que, essa troca é considerada algo positivo para vida das comunidades ribeirinhas, pois tem a possibilidade de não só aprender algo novo, mas também ensinar. Conforme o autor, é essencial que se considerem os aspectos naturais, sociais e culturais.

No contexto social sobre a identidade do professor que atua nas Escolas das Águas, foi levantado o questionamento sobre a construção da identidade do professor e se ela é influenciada pelo contexto social e cultural. Ambos os professores acreditam que tanto os aspectos sociais como os culturais influenciam não só na construção da identidade, como também na sua atuação, segundo as ideias de Perrenoud (1999). Tal afirmativa pode ser observada no depoimento do professor A, que teve a oportunidade de trabalhar em duas escolas das águas, enquanto acadêmica e após conclusão da graduação, conforme depoimento:

“[...] no que se refere a vestimenta e tratativa com os alunos. Um exemplo, na escola Jatobazinho, eu poderia dar aula de short confortável e ir para aula de chinelo. Existia um dia que todos teriam que ir de chinelo, porque tinham alunos que não tinham condições e para não ficarem se sentindo excluídos todos iam de chinelo ou fazia uma aula com as crianças descalças. Nesse caso, você vai se

identificando e aprendendo a se identificar com o aluno para que sua aula seja um pouco mais produtiva e um pouco mais interacionista com eles.

Na outra escola que atuei (Paraguai Mirim), o professor precisava impor mais respeito, até por conta da idade dos alunos que era maior, devido a isso era impossível utilizar short durante as aulas, o professor teria que usar calça, com uma blusa mais confortável e menos decotado possível.

Atualmente trabalho numa escola da cidade de Costa Rica/MS, nessa escola as famílias das crianças possuem um poder aquisitivo maior, quando comparados as Escolas das Águas, com isso o professor não pode falar alto com os alunos, que o pai bate na porta de escola para tirar satisfação, alto completamente diferente das Escolas da Águas. A escola da cidade é distinta da escola das Águas, e essa diferença vai nos moldando no que se refere ao tom de voz, a vestimenta e até mesmo no tipo de tênis que você vai dar aula. Exemplo, nas Escolas Águas se eu fosse com um tênis limpo, as crianças percebiam e comentavam, quando eu ia com o tênis sujo, era normal. Agora na escola da cidade, se eu for de tênis sujo de terra, eu era taxada de relaxada. A visibilidade com docente tem que estar limpo e cheirosa para dar aula. Eles não entendem que o professor faz aula com eles, se suja e fica suado também. Eu como profissional, procuro mostrar para eles que o professor de Educação Física é participativo e realiza as atividades com eles, onde tenho a oportunidade de interagir com as crianças e me moldando” (PROFESSOR A).

Percebe-se que, no depoimento do professor B, as ideias referentes a influência social e cultural são similares a do professor A, mesmo atuando em uma única escola:

“[...] sim, acredito que influencia, sim, pois dentro da prática pedagógica, a realidade em que escola está inserida, acaba influenciando na atuação do professor, porque se o professor for atuar na cidade, ele está preparado para trabalhar de uma forma e dentro do contexto das Escolas da Águas, acaba sofrendo pela influência do contexto local. Um outro tipo de influência, está relacionado ao tipo de orientação que recebemos para atuar com esse público” (PROFESSOR B).

Nesse cenário, observa-se que a identidade e a diferença estão ligadas ao contexto social, certificando a ideia de Silva (2014) e Woodward (2014), que acreditam que, mediante as influências social e culturais, o sujeito assume inúmeras identidades, cada qual no seu tempo, acompanhando as transformações do contexto social em que as escolas estão inseridas.

Entende-se que mediante as respostas apresentadas, os professores compreendem que o contexto social, histórico e cultural, influenciam diretamente na sua atuação e no seu comportamento. Nessa percepção, Woodward (2014, p. 31) diz que: “Diferentes contextos

sociais fazem com que os envolvamos em diferentes significados sociais”. Com isso, a cultura passa ser considerada um fator determinante na atuação e na construção da identidade desses profissionais e na vida dos estudantes.

Em se tratando do professor de Educação Física, Cunha (1996), afirma que o professor é fruto de determinado contexto social e histórico, portanto, acompanha as transformações que vem sofrendo no decorrer de sua atuação. Acredita-se que essa informação se estende também para todos os professores, pois o processo de atuação, necessita constantemente acompanhar as mudanças que ocorrem.

Ainda sobre essa temática, foi questionado sobre as mudanças sociais, se elas poderiam influenciar na atuação do professor de Educação Física nas Escolas da Águas no Pantanal sul mato-grossense:

“A mudança social influencia sim na atuação do professor de Educação Física nas Escolas das Águas” (PROFESSOR A).

“As realidades das escolas são distintas, quando comparamos escolas das águas e as escolas da cidade, desde a preparação do professor até a sua atuação. A função é a mesma, porém, na prática é muito diferente, conforme o local, que acaba impactando na prática pedagógica do professor. Principalmente referente ao professor das Escolas da Águas e a disciplina de Educação Física, que enquanto estrutura é muito precária, por falta de recursos e materiais para atuar, pois na maioria das vezes, não tem o local adequado para atuar, apenas no campo. Na Escolas Santa Monica, a estrutura era impecável, mas sofriamos pela ausência da quadra, de um local coberto para realizar as atividades e daí adaptávamos, no campo e no local que tinha sombra, porém ficava ao lado da sala de aula e atrapalhava o pedagogo. Por fim, eu acredito que a realidade influencia muito a prática do professor” (PROFESSOR A).

Percebe-se no depoimento do professor A, a distinção existente entre as escolas, especificamente no que se trata da estrutura, material didático, bem com a atuação docente, apresenta-se em evidência quando se trata da disciplina de Educação Física.

Nessa perspectiva, conforme os estudos de Bracht e Crisório (2003), a disciplina de Educação Física, sofre modificações a todo momento em sua história, imposta pelo contexto social, não diferindo da atualidade, dependendo do local onde a escola está inserida. Essas modificações possibilitam ao docente viver um processo que Bauman (2001) define como

liquefação, considerada a passagem do estado sólido para o líquido, em que tudo que era considerado concreto, passa a ser passageiros e flexível.

Foi possível apresentar as particularidades das Escolas das Águas, na seção 1, que quando comparadas as escolas situadas na cidade, que em sua maioria, são inferiores nos quesitos infraestrutura, recursos humanos e materiais. No entanto, mesmo diante a essa realidade, o docente precisa atuar e levar os conhecimentos para os estudantes ribeirinhos. Sua atuação está relacionada a inovação, até mesmo para conseguir utilizar dessa mudança social ao seu favor, tomando significativo os conhecimentos repassados.

Outro ponto que merece destaque nas análises dos conteúdos, referem-se as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física que atuam nas Escolas da Águas, conforme citado anteriormente. Diante das realidades das escolas, sejam elas localizadas nas margens do rio Paraguaia ou nas cidades, é perceptível as dificuldades encontradas por parte dos professores. No estudo de Nobre (2021), destaca-se a distância de casa e dos familiares, a falta de conhecimento da comunidade ribeirinha, a falta de materiais, adaptação ao local e por fim, as salas multisseriadas, em que o professor necessita dar conta de várias séries em uma.

Contudo, mesmo diante dessas dificuldades, o professor em sua atuação, consegue gerar estratégias, inovar e transformar o local, para conseguir atuar, e esse é o diferencial do bom professor, conseguir atingir seus objetivos mesmo diante das dificuldades encontradas (PRANDINA; SANTOS, 2016).

Em consonância, Bracht (2003) retrata sobre a necessidade de material nas aulas de Educação Física, bem como as consequências na ausência deles, situação que compromete na atuação do professor, porém não pode ser algo impeditivo para que as aulas aconteçam.

Nesse contexto, o professor A, traz em seu depoimento, duas realidades distintas, por atuar em duas Escolas das Águas, quando fazia parte do projeto de extensão como estagiária e quando foi contratada como professora:

“As principais dificuldades que posso relatar é a falta de material e espaço físico para trabalhar. Na escola Jatobazinho eu tinha “tudo”, material, galpão, traves de gol, rede, enfim, eu tinha todo tipo de material para trabalhar todos os tipos de jogos. Bem como eu também tinha apoio pedagógico e formação específica. Em se tratando da Escola Paraguai Mirim, a realidade era outra, não tinha espaço, não tinha campo de futebol, não tinha rede e muito menos as bolas, na maioria

das vezes eu levava as bolas. Para que as aulas acontecessem, foram criadas estratégias, sempre fazíamos adaptações de materiais” (PROFESSOR A).

Em complemento ao depoimento do professor A, foi destacado a ajuda dos piloteiros, que em sua maioria, tinham experiências com trabalhos manuais, tais como marcenaria e serralheria, dos quais auxiliavam na construção de materiais para as aulas acontecessem:

“Recebíamos ajuda também dos piloteiros que confeccionavam traves, roçavam e limpavam os espaços, além de fazer a manutenção no local onde eram realizadas as aulas. Enfim, criavam estratégias” (PROFESSOR A).

Nesse depoimento, foi possível visualizar as inúmeras facetas do professor de Educação Física, que aceita atuar nas Escolas das Águas. Dificuldades sempre existirão, independentemente do local em que a escola está inserida, fazendo o professor se destacar, é não permitir que as limitações atrapalhem as suas aulas, pois conforme estabelecido no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, diz que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988).

Prandina e Santos (2016) mostra a realidade dos professores, no que refere as dificuldades encontradas, que corroboram com os depoimentos dos professores entrevistados. Nota-se na fala do professor B, que mesmo diante das dificuldades, o conhecimento precisa ser repassado e a disciplina precisa ser respeitada independente das dificuldades, pois faz parte do processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. No depoimento do professor B, estão claras as estratégias utilizadas para conseguir dar aula:

“[...] sempre busquei adaptar ao contexto da realidade das escolas, por exemplo, não tinha quadra eu realizada em locais próximos onde tinha sobra, longe da sala de aula, para não atrapalhar os colegas das outras disciplinas. Sempre buscava lugares distantes, sempre mantendo a integridade dos alunos, sempre se adaptando, pois, a carência sempre vai existir e não será por conta disso que não terão aula, pois precisamos fazer a diferença para as crianças, mostrando quanto a disciplina de Educação Física é rica em conhecimentos” (PROFESSOR B).

Repara-se que os professores de Educação Física nas Escolas das Águas, buscam a todo custo, fazer com que as aulas sejam ministradas, pois defendem a importância da disciplina na vida e para o desenvolvimento das crianças como foi destacado anteriormente. Nessa perspectiva, Macedo (2020, p. 32) destaca que: “Os emaranhados da vida – trabalho do professor vão além das questões mais objetivas do trabalho, estabelecendo relações socioafetivas com as pessoas, com as instituições e as organizações que regem o trabalho docente”. Certificando a necessidade de existir a troca de experiências entre professores, estudantes, pais e gestores, que irá não só interferir na identidade docente, como também na sua atuação.

Todavia, no estudo realizado por Nobre (2021) e segundo o relato dos professores entrevistados, pode-se observar que a fala é a unânime, no que se refere a satisfação e insatisfação dos professores que atuam nessas escolas, sendo considerado uma dimensão subjetiva capaz de influenciar na vida das crianças.

Em contrapartida, Junior (2000) destaca que, ao considerar o docente como um agente transformador, importante destacar que diante da situação, ele precisa estar sempre motivado para modificar o ambiente e desenvolver seu trabalho, além de despertar nos estudantes a importância da disciplina de Educação Física, fortalecendo a valorização de sua prática, seja nas escolas localizadas no perímetro urbano ou nas águas, para tanto, atuar como professor é preciso ter afinidade e gostar do que faz.

5.2 - Contribuição do processo de formação inicial na construção da identidade docente do professor de Educação Física das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

Nessa subseção será abordado a relação do processo de formação inicial que influencia na construção da identidade do professor, em especial de Educação Física. Os autores Filho e Ghedin (2018), defende que o processo acontece antes mesmo de iniciar a graduação, pois o sujeito traz consigo a sua essência, que serão moldadas mediante o convívio e a troca de experiências com outras pessoas. Conforme depoimentos dos professores, foi possível perceber que a troca de experiência e o convívio com a comunidade ribeirinha influenciaram diretamente na formação desses profissionais.

De acordo com essa ideia, Tardif (2002) afirma que, a escolha da profissão está diretamente relacionada com a bagagem histórica do sujeito, que influenciará diretamente na sua escolha, considerando os fatores históricos. Em concordância, Nandakari (2001) destaca que existem também fatores externos que são determinantes, tais como financeiro, segurança, entre outros. Com relação à formação, os professores entrevistados relataram os motivos que os levaram a escolher a profissão de professor de Educação Física, importante destacar que ambos se formaram na UFMS-CPAN:

“Minha escolha pelo curso, foi mediante minha paixão pelo curso ou pelo que eu achava que era. Desde o período de escola sempre quis ser professora de Educação Física, pois sempre almejei ser esse professor da disciplina que os alunos mais gostavam. Sempre quis fazer esse curso, um desejo meu” (PROFESSOR A).

“Inicialmente escolhi em fazer o curso de Educação Física pela minha forte relação com o esporte, considerado o maior motivo. Ao ingressar no curso compreendi a extensão que é esse curso, ampliei meus horizontes e vi que o esporte é apenas uma unidade temática trabalhada e que a Educação Física não se limita apenas ao esporte” (PROFESSOR B).

Percebe-se que as escolhas dos professores de entrevistados, estão relacionadas a vivência esportiva, pela afinidade e admiração com o curso. Ainda referente a escolha da profissão, em especial do professor, independente da disciplina, o profissional que aceita o desafio da docência, precisa conhecer os conteúdos de sua disciplina para conseguir atuar. Contudo, Tardif (2002), destaca que além dos conteúdos, o professor precisa ter uma visão ampla, capaz de solucionar problemas e proporcionar reflexões significativas, mediante a troca de experiência durante sua atuação, que contribuirá no processo de aprendizagem tanto do docente como do discente.

Em complemento, Pimenta e Anastasiou (2005) destaca que, a profissão do professor é considerada mutável, passando constantemente pelo processo de transformação. Em suma, as autoras defendem que o confronto existente entre a teoria e a prática, permite com o professor desenvolva estratégias para se adaptar à realidade em que se encontra, situação encontrada no relato do professor A. Percebe-se que para o docente obter sucesso em sua atuação, ele precisa sempre está motivado para conseguir acompanhar as mudanças que vão acontecendo.

Conforme foi dito na seção 1, as Escolas das Águas apresentam algumas especificidades, que influenciam diretamente na atuação dos professores que aceitam o desafio de atuar nessas escolas. Dessa forma, foi questionado aos professores de Educação Física, se eles cursaram alguma disciplina durante a graduação, que tratasse sobre escolas do campo, escolas ribeirinhas ou escolas das águas. As respostas dos professores foram semelhantes, em que não tiveram em sua graduação disciplinas voltadas para esse público. No estudo realizado por Zerlotti (2014), tal informação coincide com os depoimentos dos professores entrevistados. Contudo, na UFMS-CPAN existe um projeto que faz essa pesquisa voltada para os ribeirinhos do Pantanal sul mato-grossense e foi aí que os professores obtiveram conhecimentos referente a esse público. No depoimento do professor A, foi relatado ainda:

“Não tive nenhuma formação específica que se relacionava com as Escolas das Águas ou do campo. Tínhamos disciplinas optativas na grade curricular do curso, algo relacionado a fronteira. Não me recordo, mas era para romper barreiras para trabalhar com público diferenciado e diversificado, porém, nada comparado ao que vivenciei e conheci no projeto de extensão. Na grade não tinha nenhuma disciplina ou capacitação que te forme ou te oriente a trabalhar com esse público” (PROFESSOR A).

No depoimento do professor A, fica claro que as experiências vivenciadas no decorrer de sua atuação, fez com que conhecesse, de fato, o que é atuar nas Escolas das Águas, algo que não foi debatido durante a sua formação inicial. As situações que envolvem o difícil acesso, entre outros motivos, podem justificar a rotatividade dos professores nessas escolas.

Em se tratando a afinidade de trabalhar nas Escolas das Águas, o depoimento do professor B retrata que, a afinidade surge diante de uma necessidade particular, referente a carga horária de trabalho. Essa realidade pode ser observada no estudo de Zerlotti (2014), que destaca o motivo pelo qual o professor aceita atuar com esse público, coincidindo com o relato do professor. Importante destacar que durante a graduação o professor B não participou do projeto, por não ter afinidade com o público, porém a necessidade fez com que ele atuasse nas Escolas das Águas. Nesse contexto, foi perguntado o que havia te motivado para trabalhar com esse público:

“Nada me motivou a trabalhar nas Escolas das Águas. No início eu não queria, mas a falta de carga horária no município de Ladário, me fez refletir, pois a renda estava baixa. Participei do processo seletivo e fui chamado para trabalhar nas Escolas das Águas, por conta da minha classificação, me restaram as Escolas das Águas, como carga horária era maior, resolvi assumir, mesmo não, sendo algo que eu queria” (PROFESSOR B).

Nota-se que na fala do professor B, sua relação com as Escolas das Águas, não aconteceu porque ele queria, e sim pela necessidade. Com isso, destaco aqui, a coragem desse profissional, mesmo diante das necessidades, em aceitar o desafio, sem ao menos conhecer sua realidade. O professor B complementa da seguinte forma:

“[...] confesso que nas primeiras semanas fiquei bem assustado com a realidade das Escolas das Águas. Passei por vários momentos, em que queria desistir, por ficar longe da minha família pela escassez de material para atuar. Com intuito de minimizar tal situação e por precisar da carga-horária, passei a entender com um desafio, desafio esse que eu ia conseguir, como consegui. Hoje me vejo realizado profissionalmente e não quero deixar de trabalhar com os ribeirinhos” (PROFESSOR B).

Segundo os depoimentos dos professores, observa-se que a relação existente com a comunidade ribeirinha, aconteceu de forma diferente, pois partir do momento em que foi estabelecido um vínculo, foi possível desenvolver uma afinidade que de certa forma contribuiu para o desenvolvimento de sua atuação.

Compreende-se a necessidade de se implantar disciplinas relacionadas para esse público, ampliando o leque de oportunidades dos futuros professores, que sairão familiarizados e preparados para atuar nas escolas das águas, obtendo conhecimento necessário que irá contribuir na sua atuação. Por conseguinte, os profissionais que aceitarem do desafio de atuar nas Escolas das Águas, saberão e terão noção de como é trabalhar com esse público, antes mesmo de serem designados para as Escolas das Águas.

No que diz respeito a conhecer a comunidades ribeirinha, o professor A, teve a oportunidade de participar do projeto oferecido na UFMS-CPAN. Em seu depoimento o professor A destaca que:

“Antes de trabalhar nas Escolas das Águas, eu já tinha contato com a comunidade, por fazer parte do projeto extensão durante o período de faculdade, mesmo sendo apenas no sábado e uma vez no mês, eu estava sempre presente e

toda experiência adquirida, me fez gostar de trabalhar com esse público, mesmo diante da precariedade” (PROFESSOR A).

Nos depoimentos dos professores, visualiza-se que é relevante se discutir sobre as comunidades ribeirinhas, considerando um campo de atuação da educação na região do Pantanal sul mato-grossense, com intuito de inserir na grade curricular disciplina obrigatória, visando uma preparação específica para esse público.

Corroborando com a problemática em questão, no estudo realizado por Nobre (2021), nota-se que os depoimentos são parecidos, onde são oferecidos apenas disciplinas voltadas para o ensino multisseriados. Contudo, além dessa temática ser importante, é recomendado obter o conhecimento da cultura, da história e da rotina dessa comunidade, capaz de possibilitar ao docente, conhecimentos necessários que irão contribuir significativamente na sua atuação.

Nesse contexto, após concluir a graduação e por ser aprovado no processo seletivo, os professores designados para atuar nas Escolas das Águas, relataram que receberam formação continuada, de forma superficial, em que foram destacadas as características da população e sugestões referentes a didática aplicada, tal capacitação apenas deixava os professores familiarizados ao público que iriam trabalhar durante o bimestre. Para Amaral (2012, p. 188), a formação continuada é considerada “[...] uma forma de reparar o que não foi visto na graduação”, ou seja, a realidade no chão da escola.

Com isso, é necessário que, ao proporcionar a formação continuada para o professor, é preciso que ela esteja pautada não só para o cotidiano da comunidade, mas também para as singularidades das escolas, permitindo com que o profissional obtenha os conhecimentos adequados para contribuir com sua atuação.

Em complemento, a formação tem como meta apresentar as peculiaridades das comunidades, corroborando com o estudo de Zerlotti (2014), em que os professores relataram que a formação é voltada para apresentação da comunidade, suas características e sobre a metodologia multisseriada. Assim esclarece:

“Ao iniciar o bimestre, existe uma formação continuada, onde serão passados os detalhes, as especificidades, deixando o professor situado e preparado para o que vai encontrar ao chegar nas comunidades, para não ser pego de surpresa” (PROFESSOR B).

Todavia, o depoimento do professor A destaca o tipo de formação que se aproxima da realidade desse público, porém de forma superficial, sendo essa uma problemática que precisa ser reavaliada, pois ao preparar o profissional para atuar na educação, é necessário que sejam debatidos, durante a formação inicial, a realidade da população em questão, já que esse é considerado um campo de trabalho. Nesse contexto, o depoimento do professor A, destaca o tipo de capacitação que recebeu:

“[...] recebi uma formação antes de entrar. Essa formação te capacita a trabalhar com os alunos, como tratá-los e o tato diferenciado para eles. E capacita em diferentes formas pedagógicas, com estratégias, para trabalhar diretamente com o lúdico, como fazer com que a criança preste atenção na aula. Então, essas formações aconteceram nos momentos em que atuava como residente na Escola das Águas do Jatobazinho, por intermédio do projeto” (PROFESSOR A).

Constata-se que, a formação que o professor A recebeu, aconteceu por participar do projeto de extensão da UFMS, que o capacitou para que pudesse atuar com os ribeirinhos. Ainda referente a formação recebida, o mesmo profissional relata que, desde o momento em que foi contratado por outra escola, a situação diferiu:

“Quando entrei nas Escolas das Águas do Paraguai Mirim, nesse caso como professora contratada, mesmo com uma bagagem maior, no que se refere a atuar com esse público, tive algumas dificuldades na minha atuação. Com isso não tivemos muitas formações, apenas eventos relacionados, para falar que teve” (PROFESSOR A).

Conforme as duas situações relatadas pelo professor A, mostra-se evidente a escassez no que se refere a preparação dos profissionais que atuaram nas Escolas das Águas, exceto para aqueles participam do projeto de extensão da UFMS, que tem a oportunidade pelo menos conhecer o público antes da sua atuação. No estudo realizado por Americano e Silva (2021), constatou-se que dentre os cursos de graduação no Brasil, em especial o de Pedagogia, mais de cinquenta por cento não existem disciplinas que trata da população do campo e ribeirinho. Nota-se, imprescindível a implantação de uma disciplina voltada para educação nas comunidades ribeirinhas na grade curricular, visando preencher essa lacuna, preparando de forma íntegra o profissional para atuar com diferentes tipos de populações.

Diante do exposto, Tardif (2014) destaca os saberes que surgem desde a formação inicial, contudo se faz necessário que sejam discutidas frequentemente, permitindo que o docente, tenha o conhecimento necessário para atuar com esse público, que irá perpetuar por toda trajetória profissional, que acompanhará todas as mudanças sociais ao longo dos tempos.

No estudo realizado por Zerlotti (2014), no que se refere as dificuldades encontradas por parte dos professores, são similares a pesquisa em questão. Com isso, observa-se ao longo dessa pesquisa e a partir dos dados levantados, as dificuldades dos professores que atuam nas Escolas das Águas, não está relacionada apenas a escassez de material e infraestrutura, mas também com relação à formação desses profissionais, em que sua maioria não tem conhecimento suficiente e necessário sobre as Escolas das Águas e suas particularidades, em que acabam por perceber a grandiosidade da situação quando estão frente a frente com os estudantes.

SEÇÃO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar as particularidades e as limitações das Escolas das Águas, quando comparadas as escolas localizadas na cidade, o professor precisa, não só obter os conhecimentos necessários para atuar, como também precisa inicialmente, conhecer as questões sociais, culturais, econômicas e naturais que caracterizam essas escolas, permitindo que o docente obtenha uma visão ampla da realidade da comunidade ribeirinha, contribuindo consideravelmente na sua atuação.

Face ao exposto, a presente dissertação teve como objetivo geral compreender a identidade com enfoque na formação dos professores de Educação Física que atuam ou atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense. Nota-se que, os professores que participaram da pesquisa, tem uma visão clara de que a identidade sofre influência não só durante o processo de formação inicial, mas também mediante ao convívio e ao contato com outras pessoas e culturas, de forma constante, permitindo vivenciar o processo de construção e (re)construção da identidade, capaz de influenciar a sua atuação.

Ao considerar os objetivos específicos, constata-se que durante a formação inicial, os professores não obtiveram conhecimentos referentes ao conceito de identidade na perspectiva dessa pesquisa. Contudo, verifica-se que a identidade foi arquitetada pelas experiências vivenciadas no contexto dessas escolas. Nesse sentido, o professor admite que tal conceito foi desenvolvido e disseminado durante seu processo de atuação.

Referente a contribuição do processo de formação inicial na construção da identidade docente, os professores compreendem que a identidade sofre mutação, especificamente quando se trata dos docentes que atuam nas Escolas das Águas. Ao considerar que essas escolas possuem estreita relação com a natureza, que caracteriza a comunidade que vive naquela região, destacando o modo de viver, pensar e agir, o professor que aceita o desafio de atuar nessas escolas, precisa respeitar, conhecer e viver essa realidade, para tão somente trocar

experiências que contribuirão no processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças, bem como a construção de sua identidade, considerando os contextos sociais, culturais e históricos da comunidade em questão.

Dessa forma, tanto na formação inicial, como na continuada, o docente tem a oportunidade de conviver e trocar experiências, constantemente, permitindo ao professor não só construir, mas (re)construir sua identidade, conseguindo superar as transformações que acontecem mediante ao processo de globalização, que influenciam também na vida dos estudantes matriculados nas Escolas das Águas.

No que se refere aos desafios que o professor de Educação Física encontra em atuar nas Escolas das Águas do Pantanal sul-mato grossenses, percebe-se que estão relacionados à valorização dos colegas de trabalho, além da falta de recurso e de material adequado para que o profissional possa atuar. Nessa perspectiva, foram adaptadas situações, conforme o relato dos professores, para assim conseguir atuar diante da situação em que as Escolas estão inseridas. Assim, para elucidar as considerações finais desta dissertação, percebeu-se que a metodologia utilizada atendeu as expectativas idealizadas para esta pesquisa, portanto, apresentou limitações quanto ao quantitativo da amostra de sujeitos.

Em se tratando das limitações da pesquisa, nota-se que, existem lacunas que precisam ser preenchidas, referente à Educação Física, identidade e a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que precisam acontecer de forma diferente como acontece atualmente. Sobre a disciplina de Educação Física, se faz necessário compreender e se discutir sobre a sua importância no contexto Escolas das Águas, especificamente no que se refere ao desenvolvimento e a formação integral do estudante. No que concerne a identidade docente, percebe-se que é construída no decorrer da atuação docente, acompanhada das transformações que acontecem no contexto social e mediante a troca de experiências entre os professores, gestores, funcionários e as comunidades ribeirinhas.

Todavia, falar sobre as comunidades ribeirinhas, torna-se imprescindível saber e conhecer sobre elas, no que se refere aos hábitos, costumes e culturas, pois são pessoas que possuem uma cultura relacionada com a natureza e que tem muito para oferecer, além de fazer parte da história do Pantanal sul mato-grossense, com suas identidades construídas e (re)construídas mediante ao contexto social em que estão inseridos.

Com isso, espera-se que, este estudo sirva como referência para outras pesquisas na área, principalmente no tocante Educação Física, Formação de professores e Identidade. Portanto, sugere-se que futuros estudos possam ampliar o quantitativo da amostra, bem como estender para outras unidades curriculares, com o intuito de obter informações cada vez mais detalhada, referente a atuação docente nas Escolas das Águas, contribuindo na qualificação das formações continuadas desses profissionais.

Em suma, a presente pesquisa tem como premissa, despertar o interesse acadêmico, tornando-se um caminho a ser percorrido, com intuito de levar ensino de qualidade e estimular a reflexão sobre a necessidade de formações para os professores, cada vez mais específicas para esse público, capazes de contribuir na atuação dos professores que aceitarão o desafio de trabalhar nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

REFERÊNCIAS

- ABREU, C. M. M. **A implantação das escolas ribeirinhas no pantanal corumbaense: um elemento e enfrentamento ao trabalho infantil.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, 2018.
- ACCO, L. L. **A identidade dos professores de Educação Física e a sua (des)construção profissional da pós-modernidade.** Tese (Doutorado). Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, 2017.
- ALMEIDA, M. M. N. **Formação Docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área Técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Campus Santana sobre a formação pedagógica.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/RJ, 2016.
- ALVES, M. J. **A Educação Física no contexto escolar–Interdisciplinarizando o conhecimento e construindo os saberes.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- AMARAL, N. F. G. Proposta para a formação de professores ribeirinhos no estado de Rondônia. **Revista Exitus**, v. 2, n°. 1, jan/jun, 2012.
- AMERICANO, R. Q. de M.; SILVA, A. S. A formação inicial dos professores para trabalhar nas escolas do campo: qual o papel dos cursos de Pedagogia? **Revista da FAEEBA**, n°. 61, p. 253 – 266, 2021.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo.** Lisboa: Edições, 70, 2011.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi,** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOSCATTO, J. D. **Proposta curricular para a educação física no Instituto Federal de Santa Catarina: uma construção colaborativa virtual.** Tese (Doutorado) Instituto de Biociências. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias - Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2017.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, n°. 48, p. 69-89, agosto 2003.
- BRACHT, V.; CRISORIO, R. (Org.) **A Educação Física no Brasil e na Argentina – identidade, desafios e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 2003
- BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Caderno Pagu**, v. 26, p. 329-376, jan/jun, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução** aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 3º e 4º ciclos, v.7, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação no campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In: Por uma educação do campo*. Miguel Gonzalez Arroyo, Roseli Salette Caldart, Monica Castagna Molina (org). 5ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALEGARE, M. G. A. **Contribuições da Psicologia Social ao estudo de uma comunidade ribeirinha no Alto Solimões: redes comunitárias e identidades coletivas**. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CANDAU, V. M. F.; SACAVINO, S. B. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação**. Porto Alegre, v. 36, nº. 1, jan/abr, 2013.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal e Corumbá. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Ordinária nº2483/2015**, 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: 08 dez. 2020.

CORUMBÁ. E. M. R. E. I. Polo Esperança e Extensões. **Projeto Político Pedagógico**. Corumbá: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002

COUTINHO, L. M. O conceito de bioma. *In: Acta botânica brasileira*, São Paulo, v.20, nº.1, p.13-23, jan./mar., 2006.

CRUZ, V. A. da S. **Ciências da vida e da natureza: propostas de ensino para as classes multisseriadas**. 2016. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte MG, 2016.

CRUZ, M. B. O. **A ciranda dos jogos e brincadeiras nas falas das crianças ribeirinhas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá/MS, 2018.

- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**. ano 2, nº. 2, p. 24 - 28 e jun. 2004.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas da Educação Física escolar**. Niterói, v. 2, nº. 1, 2004
- DARIDO, S. C., et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, nº. 1, p. 17-32, jan./jun. 2001.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**. Coleção Educação Física no Ensino Superior. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- EOCA, **Diagnóstico das comunidades das águas**: Porto da Manga, Baía do Castelo, Paraguai-Mirim e Barro do São Lourenço. Campo Grande, 2010.
- FARIAS, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 15, nº. 1, p. 35-42, jan/jun, 2011
- FILHO, M. S. C.; GHEDIN, E. L. Formação de professores e construção da identidade profissional docente. **IV COLBEDUCA e II CIEE**. 24 e 25 jan., Braga e Paredes de Coura Portugal, 2018.
- FREITAS, A. H. Reflexões sobre a pesquisa acadêmica: revisão bibliográfica, vivência e conhecimento. **Palíndromo (Online)**, v. 8, p. 74-82, 2016.
- GARCIA, C. M. **A Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. v. 31 n.1, São Paulo jan./mar, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GONÇALVES, K. B. **Pantanal transfronteiriço (Bolívia-Brasil-Paraguai) e as áreas protegidas**: da produção de territórios as iniciativas de conservação. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. Campinas, Papirus, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), 2004. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/12789-asi-ibge-lanca-o-mapa-de-biomas-do-brasil-e-o-mapa-de-vegetacao-do-brasil-em-comemoracao-ao-dia-mundial-da-biodiversidade>. Acesso em: 10. ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Brasileiro de 2010. Corumbá, 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em: 24 ago. 2020.

JUNIOR, J. M. O professor de Educação Física e a Educação Física escolar: como motivar o aluno? **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá – PR, v.11, nº. 1, p. 107 – 117, 2000.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBANÊO, J. C. O campo do conhecimento pedagógico e a identidade profissional do Pedagogo. *In: Pedagogia e pedagogos para quê?* 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. R. C. de; LIMA, J. M. de. As Culturas Juvenis e a Cultura Corporal de Movimento: Em busca da interlocução. **Revista Teias**, v. 13, nº 27, p. 219-241. jan./abr. 2012.

LOPES, W. de J. F. **Profissionalidade docente na educação do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – SP, 2013.

MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processo formativo: experiências, saberes e culturas**. EDUFBA, 2012.

MACEDO, F. de O. **Bem-estar-mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. de. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, nº. 3, 2007.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v. 01, nº. 01, p. 109 – 131, ago/dez, 2009.

MATTOS, G. M; NEIRAa, M.G. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo, 2008.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. F. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, M. C. de S. Técnicas de Análise do Material Qualitativo. *In*: MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9ª ed. revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINELLI, D.S. et al. O estilo motivacional de professores de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n.º. 3, p. 598 – 609, jul/set, 2010.

MOHAMAD, E. T, et al. Formação e intervenção dos professores de educação física: reflexões pertinentes. **Interciência**. v. 40, n.º. 7, jul, 2015.

MOLINA NETO, V.; GILES, M.G. Formação profissional em Educação Física: introdução. *In*: BRACHT, V; CRISORIO, R. (Orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

MUYLAERT, C. T. et al. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista Escola de Enfermagem**. USP. São Paulo, 48 (Esp. 2), 2014.

NANDAKARI, K. **O perfil do bom professor de Educação Física na opinião dos alunos do ensino fundamental, do ensino médio e ingressantes e concluintes do curso de Licenciatura do IB-UNESP – Rio Claro, no ano de 2001**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2001.

NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da educação física. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n.º. 1, 2008.

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª ed. Jundiaí – SP: Paco, 2019.

NOBRE, N. R. A. F. **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. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2021.

NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto, Portugal, Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 44 n.º 3, 2019.

NOZU, W. C. S.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Desafios da gestão das escolas das águas. RPGE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 24, n.º. 2, p. 1054 – 1067, set., 2020

NUNES, M. L. F. e RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a identidade dos seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, Mangualde, Portugal, v. 8, n.º. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, I. A de. **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém – Pará: CCSE – UEPA, Coleção Saberes Amazônicos, 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. **Cartografias de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares**. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, L. P. Zygmunt Bauman: a sociedade contemporânea e a sociologia na modernidade líquida. **Sem Aspas**, Araraquara, v. 1, n.º. 1, p. 25 – 36, 2012.

OLIVEIRA, F. R. **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.

PARANHOS FILHO, A. C. et al. Análise da variação da cobertura do solo do Pantanal de 2003 – 2010 através de sensoriamento remoto. **Revista de Engenharia Sanitária e Ambiental**. R.J., v.19 (volume especial), p. 69 – 76, 2014.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, p. 5 – 21, set – dez, 1999.

PICCHIONI, M. S. Y. Modernidade Líquida. Resenha in **Revista ACOALFApl: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa**, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. ou <http://acoalfaplp.org>. Publicado em: setembro de 2007. Acessado em: 20 agosto 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRES, V. et al, Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30 (1), p. 35 – 60, 2017.

PRANDINA, M. Z.; SANTOS, M. L. A educação física escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área. **Horizonte**, Dourados, v. 4, n.º. 8, jul/dez, 2016.

RIOS, E. C. **A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal Sul mato-grossense**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Corumbá, 2020.

- SANTOS, J. S. dos, et al. Identificação de áreas alagadas no bioma pantanal – Brasil – Utilizando dados multitemporais terra/ Modis. **Geografia**, Rio Claro, v. 34, n°. especial, dez., 2009.
- SANTOS ROMAN, A. S. G. dos, et al. Caracterização das “Escolas das Águas”: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Research, Society and Development**, v. 10, n°. 5, p. 1–10, 2021.
- SAVIANI, MD. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n°. 40, abr., 2009.
- SECRETARIA DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS. **Documentos internos**. Corumbá, 2020.
- SILVA, R. B. et al. A educação física escolas em Maringá: experiências de ensino-aprendizagem no cotidiano das aulas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n°. 2, p. 69 – 83, jan, 2007.
- SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (org) Stuart Hall e Kathryn Woodward. Petrópolis. Rio de Janeiro. 15ª ed: Vozes, 2014.
- SILVA, T. T da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SOUZA, J. C. R. de. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas Parintís: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. S.P., 2013.
- STEFANI, J.; SALVAGNI, J. Uma abordagem sociológica e filosófica do conceito de identidade. **Tempo da ciência**. v. 18, n°. 36: p. 21-34. 2º semestre, 2011.
- SZYMANSKI, H. **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini. Brasília: Leber Livro Editora, 4ª ed., 2011.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade [online]**. 2000, vol.21, n°.73, pp.209-244. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2014.
- TEDESCO, E. S. F. **Infância pantaneira: a percepção de mundo e a constituição de identidade das crianças ribeirinhas**. Dissertação (Mestrado). Orientador: Alceu Zoia. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - Cáceres/MT, 2016

VASCONCELOS, M. E. de O. **Identidade Cultural de Estudantes Rurais/Ribeirinhos a partir das práticas Pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Amazonas. Manaus, 2010.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. **A escola mudou. Que mude a formação de professores**. Campinas. São Paulo, 2010.

ZAIM-DE-MELO, R. Z. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras**: um estudo em uma “escola das águas”. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ZANATTA, M. S. Nas teias da identidade: contribuições para a discussão do conceito de identidade na teoria sociológica. **Perspectiva**. Erechim. v. 35, n°. 132, p. 41-54, dez, 2011.

ZERLOTTI, P. H. **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. Dissertação (Mestrado em Educação). Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida de Souza Perreli. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**, 15. ed. Petrópolis. RJ. Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A

SOLICITAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Através do presente documento, solicitamos a autorização ao Sr. Genilson Canavarro de Abreu, secretário de Educação de Corumbá, para a realização da coleta de dados da pesquisa intitulada “Formação e identidade de professores de Educação Física nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense”.

A pesquisa consistirá na aplicação de questionário semiestruturado que será aplicado por intermédio da plataforma digital (Google Meet), aos professores graduados em Educação Física que atuam e atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

O presente estudo é pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, da pesquisadora Andreza Sumára Gomes dos Santos Roman, sob a orientação do Profº Drº Deyvid Tenner de Souza Rizzo e a coorientação do Profº Drº Rogério Zaim-de-Melo.

Informamos que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, localizado no prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS.” e-mail: cepconepp@ufms.br telefone: 3345-7187.

Contando com a colaboração desta instituição, colocamo-nos a disposição para quaisquer informações caso necessário, pelo telefone (67) 99675-9114 e pelo e-mail: andrezasumara@gmail.com

Andreza Sumára G. S. Roman
Mestranda UFMS/CPAN/PPGE

Profº Drº Deyvid Rizzo
Orientador UFMS/CPAN/PPGE

Profº Drº Rogério Zaim-de-Melo
Coorientador UFMS/CPAN/PPGE

APÊNDICE B

OFÍCIO ENVIADO PARA SEMED VIA UFMS-CPAN

19/05/2021

SEI/UFMS - 2579903 - Ofício Externo



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



OFÍCIO nº 33/2021 - GAB/CPAN/UFMS

Corumbá, 18 de maio de 2021.

Ao

Senhor GENILSON CANAVARRO DE ABREU,
Secretário de Educação
Secretaria Municipal de Educação
Rua: Gabriel Vandoni de Barros, 01
Bairro: Dom Bosco – Corumbá/MS
CEP: 79333-141

Assunto: Solicitação

Senhor Secretário:

Cumprimentado Vossa Senhoria, vimos, pelo presente, apresentar a Sra. Andreza Sumára Gomes dos Santos Roman, portadora do CPF nº 696.665.391-87, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Social do *Campus* do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com dissertação intitulada provisoriamente: **Formação e identidade de professores de Educação Física nas “Escolas das Águas” do Pantanal sul-mato-grossense**, sob orientação do Profº Dr. Deyvid Tenner de Souza Rizzo e co-orientação do Profº Dr. Rogério Zaim-de-Melo. O estudo tem com objetivo de investigar a formação docente com enfoque na identidade dos professores de Educação Física que atuam e atuaram nas “Escolas das Águas”, bem como verificar como os professores de Educação Física atuam, considerando as mudanças sociais e a construção da identidade. Por fim, descrever a narrativa dos professores de Educação Física com relação as aulas ministradas nas “Escolas da Águas”. A proposta é realizarmos uma entrevista via *Google Meet*, para obtermos os dados, devido a situação atual da pandemia.

Face ao exposto, venho solicitar informações (nome completo, número de telefone para contato e e-mail) referentes aos professores de Educação Física, que atuam e atuaram nas “Escolas das Águas” nos últimos cinco anos, com intuito de coletar dados que irão contribuir para construção da dissertação. Em oportuno, participo que a identidade dos professores será mantida em sigilo e os participantes não sofrerão nenhum tipo de constrangimento.

Considerando que a solicitação será aprovada, fique com meus agradecimentos e votos de consideração.

Atenciosamente,

Recibi em
20/05/21
Elis

APÊNDICE C
DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada “**FORMAÇÃO E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL SUL MATO-GROSSENSE**”, a ser conduzida pela Sra. Andreza Sumára Gomes dos Santos Roman, aluna regular matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Campus Pantanal), orientada pelo pesquisador Deyvid Tenner de Souza Rizzo, com aplicação de entrevista semiestruturadas aos professores graduados em Educação que atuam e atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

Corumbá, 18 de outubro de 2021.

Rozemeri dos Santos

Gestora Escolar

Portaria “P” nº 403 de 09/08/2011

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, como VOLUNTÁRIO, da pesquisa intitulada “**FORMAÇÃO E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS DO PANTANAL SUL MATO-GROSSENSE**” que vem sendo construída pela pesquisadora Andreza Sumára Gomes dos Santos Roman, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nível Mestrado.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso aceite fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos:

1. Ao considerar a temática em questão, percebe-se a escassez de estudos na área, envolvendo identidade, formação de professores, Educação Física e Escolas Ribeirinhas, especificamente Escolas das Águas, após a pesquisa realizada nos bancos de dados. Nesse contexto se faz necessário ampliar os estudos científico, no intuito de proporcionar uma reflexão sobre a temática e contribuir para melhoria da educação do campo e auxiliar os profissionais que atuarão nessas comunidades, especificamente com a disciplina de Educação Física.
2. O trabalho tem como objetivo geral, compreender a identidade com enfoque na formação de professores de Educação Física que atuam nas Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense. Além disso, tem como objetivos específicos: analisar a narrativa dos professores de Educação Física sobre o conceito de identidade desenvolvido na formação inicial; descrever e interpretar como os desafios docentes das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense influenciam na identidade do professor de Educação Física e por fim, verificar a contribuição do processo de formação inicial na construção da identidade docente do professor de Educação Física das Escolas das Águas do Pantanal sul mato-grossense.
3. A minha participação nesta pesquisa consistirá em participar em uma entrevista realizada pela pesquisadora. A identidade dos participantes será preservada, pois cada indivíduo será identificado pelo nome PROFESSOR seguido de uma letra (A, B, C...).
4. Ao participar desse trabalho estou ciente do risco possível em participar da pesquisa, que está relacionado ao constrangido em responder alguma pergunta do questionário. Com isso, poderei desistir de participar da pesquisa a qualquer hora e momento sem nenhum prejuízo para eles.

5. Com relação ao benefício de participar do estudo, está relacionado a contribuição dos para evolução da ciência em especial, para os docentes graduados em Educação Física que atuam na Escola das Águas do Pantanal sul mato-grossense.

6. A minha participação neste projeto deverá ser de apenas um encontro, a entrevista será realizada de maneira remota, via ferramenta eletrônica (*Google Meet*), do qual será gravada, de 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos, o que for dito pelo senhor (a), será utilizado na produção da pesquisa. Vale ressaltar, que a pesquisa será transcrita e armazenada em arquivos digitais, mas somente terão acesso os pesquisadores. O material digital será arquivado e ficará sob a responsabilidade da pesquisadora. Solicito responder as perguntas abaixo:

I. Você autoriza a gravação do áudio da entrevista?

Sim Não

II. Você autoriza a gravação da imagem da entrevista?

Sim Não

7. Não terei nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerei qualquer prejuízo à saúde ou bem-estar físico.

8. Fui informado e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido.

9. Os possíveis riscos destes procedimentos serão desconfortos ou constrangimento ou inibição ao responder alguma pergunta realizada pela pesquisadora. Será mantido o respeito, a ética nas dimensões, tanto física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual. Para minimizar os riscos de constrangimento, exposição ou inibição os participantes participarão da entrevista individualmente com hora marcada pelo pesquisador. Para a entrevista o sujeito avaliado não precisa responder qualquer pergunta, se sentir

desconfortável. A qualquer momento o avaliado poderá desistir de participar da pesquisa, sem necessidade de explicação.

10. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

11. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade, e se eu desejar terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

12. Fui informado que os dados coletados serão utilizados para construção da dissertação, bem como a produção de artigos técnicos e científicos e que os resultados poderão ser publicados. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu.

13. Os resultados desta pesquisa serão divulgados em formato de dissertação.

14. Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com a responsável pela pesquisa, no telefone: (67) 99675-9114, e-mail: andrezasumara@gmail.com ou no CEP/UFMS localizado no “Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias ‘Hércules Maymone’ – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS.” E-mail: cepconep.propp@ufms.br telefone: 3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

Declaro ter sido informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações e que todos os dados ao meu respeito serão sigilosos. Por fim, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa descrita acima.

Corumbá-MS, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

Esse termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e a outra com o sujeito participante da pesquisa.

APÊNDICE E

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE QUESTÕES

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1 – Qual o seu nome completo?

1.2 - Qual a sua data de nascimento?

1.3 – Você se considera de que sexo feminino ou masculino?

1.4 – Onde você reside atualmente?

1.5 - Em que ano e em qual universidade você se formou?

1.6 - Possui alguma pós-graduação lato senso ou stricto senso? Em que? E qual foi o ano de conclusão?

1.7 – Quanto tempo você atua ou atuou nas Escolas das Águas?

2. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES:

2.1 – Quais os motivos que levaram você a optar pelo curso de Educação Física?

2.2 – Você teve alguma influência para tomar essa decisão? Fale sobre.

2.3 – Antes de atuar nas Escolas das Águas, você já tinha trabalhado com esse público?

2.4 – O que te motivou para atuar como professor de Educação Física nas Escolas das Águas?

2.5 – Durante a graduação, você recebeu algum tipo de treinamento para atuar com esse público?

2.6 - Após sua formação, você recebeu algum tipo de capacitação e/ou formação continuada para atuar nas Escolas das Águas no Pantanal sul mato-grossense?

2.7 – Durante a graduação, você estudou sobre a temática que envolve a identidade do professor de Educação Física? Comente.

3 – IDENTIDADE DOCENTE:

3.1 - Como você se percebe (se vê) enquanto professor de Educação Física nas Escolas das Águas?

3.2 - Como você acha que o professor de Educação Física é caracterizado nas Escolas das Águas?

3.3 - Como se constitui sua interação e suas experiências individuais e profissionais com os outros professores, com os gestores, os alunos e por fim, com os pais?

3.4 - Em geral, quais os valores que você atribui para o professor de Educação Física que atuam nas Escolas das Águas?

3.5 - Como você explicaria o conceito de identidade no âmbito docente?

3.6 - Você acredita que a construção da identidade docente é influenciada pela escola em o professor atua? Explique.

3.7 - Com relação as mudanças sociais, você acredita que influência na atuação do professor de Educação Física nas Escolas da Águas no Pantanal sul mato-grossense?

3.8 - Destaque as principais dificuldades encontradas para atuar nas Escolas da Águas no Pantanal sul mato-grossense?

3.9 - Mediante as dificuldades, quais são as estratégias que você utiliza para saná-las?

ANEXOS

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO E IDENTIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS "ESCOLA DAS ÁGUAS" DO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE.

Pesquisador: ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53941421.6.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.247.175

Apresentação do Projeto:

Conforme as informações apresentadas no cadastramento da Plataforma Brasil a pesquisadora apresenta que "As Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense quando comparadas as escolas localizadas na cidade, são consideradas atípicas com relação às questões sociais, culturais, econômica e naturais. A rotina dessas escolas é influenciada pelo ciclo das águas do rio Paraguai e seus afluentes. Dentre suas limitações, destaca-se a falta de recurso e precariedade nas instalações, além dos desafios docentes para os professores

que aceitam atuar nessas escolas. Com isso, esta pesquisa tem como objetivo compreender a identidade com enfoque na formação dos professores de Educação Física que atuam e atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense. O presente estudo faz parte da linha de pesquisa Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores (as) em espaços escolares e não escolares, na área de concentração em Educação Social, do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul —Campus Pantanal (UFMS — CPAN). Para realização dessa investigação utilizar-se-á uma abordagem qualitativa, com a utilização de entrevista como instrumento de coleta de dados, realizada mediante plataforma digital (Google Meet), por medida de segurança devido à situação atual referente a covid-19. Os dados coletados serão analisados de acordo com análise de conteúdos proposta por Bardin (2011). Acredita-se que com esse estudo será possível ampliar os conhecimentos sobre Escolas da Águas em especial sobre a formação e a identidade de

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 2 Prédio das Pró-Reitorias 2Hércules Maymone 2 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.247.175

professores de Educação Física que atuam nesse contexto”.

A pesquisadora parte do pressuposto que “Acredita-se que o docente precisa de uma formação específica para atuar nas escolas do campo, especificamente nas Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense, bem como acredita-se que sua atuação nessas escolas, influenciam diretamente na formação da identidade do professor e conseqüentemente sua interação na sociedade”.

O estudo tem como desfecho primário que “A pesquisa ajudará os professores em sua atuação nas “Escolas da Águas”, no enfoque da identidade e na sua formação”.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a identidade com enfoque na formação dos professores de Educação Física que atuam e atuaram nas Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense.

Objetivo Secundário:

-Analisar a narrativa dos professores de Educação Física sobre o conceito de identidade desenvolvido na formação inicial;

-Descrever e interpretar como os desafios docentes das Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense influenciam na identidade do professor de Educação Física;

-Verificar a contribuição do processo de formação inicial na construção da identidade docente do professor de Educação Física das Escolas das Águas do Pantanal sul-mato-grossense.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Em relação aos riscos é informado que “Os possíveis risco em participar da pesquisa, é o participante ficar constrangido em responder alguma pergunta do questionário.

Para minimizar tal risco os participantes poderão desistir de participar da pesquisa a qualquer hora e momento sem nenhum prejuízo para eles”.

Benefícios: Conforme a pesquisadora quanto aos benefícios é descrito que “O benefício do estudo é a contribuição dos participantes para evolução da ciência em especial, para os docentes graduados em Educação Física que atuam na Escola das Águas do Pantanal sul mato-grossense”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Ver lista de Conclusão, Inadequações e Pendências

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias ç Hércules Maymone ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.247.175

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora realizou cadastramento das informações na Plataforma Brasil, e enviou os seguintes documentos: Folho de Rosto; Termo de autorização do local de pesquisa; Solicitação para realização da pesquisa; Cronograma; Roteiro de Entrevista; Projeto detalhado; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Carta resposta.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto contém os documentos necessários para sua aprovação. A pesquisadora atendeu o termo de diligência solicitado por esse comitê, anexando os documentos/informações solicitadas. Os documentos obrigatórios foram postados no ambiente e são adequados a pesquisa a ser realizada. Considerando os documentos postados e analisados, manifestamos parecer favorável a aprovação do projeto de pesquisa por esse Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: <https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/>

2) Calendário de reuniões

Disponível em <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: <https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/>

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

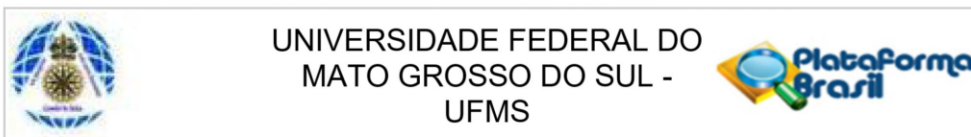
Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymone ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.247.175

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/legislacoes-2/>

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/>

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: <https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/>

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: <https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/>

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: <https://cep.ufms.br/662-2/>

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: <https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/>

10) Tramitação de eventos adversos

Disponível em: <https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/>

11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/>

12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias ç Hércules Maymone ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.247.175

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO SARS-CoV-2, CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido à excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (CARTA RESPOSTA). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2020, disponível no link: <https://cep>.

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias ç Hércules Maymone ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.247.175

ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2021/

Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada após a aprovação por este Comitê.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2022, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2022/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.

Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em <https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/>

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço:	Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias ç Hércules Maymone ç 1º andar		
Bairro:	Pioneiros	CEP:	70.070-900
UF:	MS	Município:	CAMPO GRANDE
Telefone:	(67)3345-7187	Fax:	(67)3345-7187
		E-mail:	cepconep.propp@ufms.br



Continuação do Parecer: 5.247.175

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1814279.pdf	30/12/2021 20:39:46		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_ASS.pdf	30/12/2021 20:32:28	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_ASS.pdf	30/12/2021 00:32:09	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_DO_PARECE_N_5185576.pdf	30/12/2021 00:30:49	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	29dezPROJETO.pdf	30/12/2021 00:23:50	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/12/2021 00:23:00	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/12/2021 00:20:54	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	19/10/2021 16:00:51	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Solicitacao_para_realizacao_da_pesquisa.pdf	19/10/2021 15:52:33	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	19/10/2021 15:46:21	ANDREZA SUMARA GOMES DOS SANTOS ROMAN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 16 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ç Prédio das Pró-Reitorias çHércules Maymoneç ç 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br