

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ester Naiá Ferreira Melo

**Análise Sistemática da Formação e práticas pedagógicas de professores em escolas
ribeirinhas - “escolas das águas” – no Pantanal sul-mato-grossense**

Campo Grande - MS

2025

ESTER NAIÁ FERREIRA MELO

Análise Sistemática da Formação e práticas pedagógicas de professores em escolas ribeirinhas - “escolas das águas” – no Pantanal sul-mato-grossense

Relatório de defesa apresentado à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Processos formativos, práticas educativas, diferenças.

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

Campo Grande – MS

2025

Ester Naiá Ferreira Melo

Análise Sistemática da Formação e práticas pedagógicas de professores em escolas ribeirinhas - “escolas das águas” – no Pantanal sul-mato-grossense

Relatório de defesa apresentado à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, 02 de Abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (Presidente/UFMS)

Profa. Dra. Flavines Rebolo (Titular/UCDB)

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt (Titular/UFMS)

AGRADECIMENTOS

Neste breve espaço, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos aqueles que contribuíram diretamente na minha construção pessoal, social e educacional até aqui:

A minha mãe, Marlucia Ferreira Melo, sem a senhora me apoiando e dando forças, com certeza eu não seria nada. A pessoa que me ensinou que para viver é preciso que sejamos fortes e corajosos para olhar além da caverna. Ainda assim, sei que posso seguir qualquer caminho que for, que sempre terei a segurança de ter um lugar para voltar. Você é a minha maior inspiração e suporte. Desde sempre para sempre.

Ao meu irmão, Elias Ferreira Melo, que mesmo longe e com saudades, me apoiou em todas as minhas peripécias, como um bom irmão mais novo. Obrigada por ser meu maior fã sempre se preocupar comigo, independentemente de qualquer coisa.

As entidades superiores que me regem em todos os meus passos, seja Deus, orixás ou encantados. Sei que nunca ando só, pois existem outros que me dão forças para caminhar. Inclusive, ao meu avô Edvaldo da Rosa, que em algum lugar continua me guardando. E a minha avó Maria Eli Barros Ferreira que bem no meio dessa jornada partiu para descansar em algum lugar. Deixo aqui minha gratidão pela senhora sempre ter cuidado de mim e sempre ter me dado suporte para alcançar o que desejei.

À minha família no geral, minha avó Maria Vilani Barros Ferreira, minha tia Maria Neuza Ferreira Melo, minha madrinha Valéria Gardênia Barros Da Costa, minhas primas Vanessa Barros e Vivian Barros e tantos outros que são parte da minha vida e de todos os meus trajetos, apesar de todas as distâncias sei que estamos sempre ligados pelo sangue e, principalmente, pelo amor.

A pessoa que me permitiu toda essa escrita, minha orientadora do mestrado, Célia Beatriz Piatti, que sempre me puxava pela orelha para continuar esse trabalho e no complexo caminho da pós-graduação. Espero que nossos caminhos ainda se entrelacem bastante ao longo dessa jornada!

A Escola Sesc de Ensino Médio, que me ensinou e construiu em mim esse projeto de lutar cada vez mais pela melhoria da educação em nosso país. Seja por meio da prática, enquanto professora, ou por meio da pesquisa, enquanto mestre.

A todas as pessoas que me deram forças nessas travessias e as instituições que contribuíram com essa pesquisa. Espero ter ajudado pelo menos um pouco para a árdua luta em prol da melhoria da educação nessas áreas ribeirinhas e das águas.

Por fim, a CAPES que me deu o suporte financeiro necessário para traçar essa jornada na pós-graduação.

EPÍGRAFE

*Sem o povo, não existe pátria
Não existe mátria
Sem história e sem cultura
O mundo é terra sem nada*

O futuro dirá. Boi-Bumbá Garantido

RESUMO

Esta investigação está associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) cujo objetivo foi realizar um levantamento e analisar pesquisas já produzidas sobre a formação e prática de professores que atuam nas “escolas das águas” na região pantaneira em Mato Grosso do Sul. A pesquisa tem fundamentos na teoria histórico-cultural com compreensão da psicologia em interlocução com a Pedagogia Histórico-crítica para a compreensão pedagógica, com base no método materialismo histórico-dialético. As análises emergem de um levantamento das produções que investigam a formação de professores e as práticas pedagógicas em escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense. Para tanto, foram realizadas buscas no Portal Brasileiro de Acesso Aberto (Oasisbr) e nos repositórios das universidades federais de Mato Grosso do Sul (UFGD e UFMS), Universidade Estadual (UEMS) e na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Para o escopo desta pesquisa, tivemos o total de 13 trabalhos relacionados à temática. A categorização das pesquisas encontradas circulou em duas principais temáticas, sendo a primeira sobre currículo e cultura escolar e a segunda sobre formação e práticas docentes. Considera-se que há uma preocupação inicial que aparece nas pesquisas com a cultura local em consonância com as atividades desenvolvidas na escola, assim como na formação dos professores. Os pesquisadores apontam que o local onde as escolas estão localizadas tem interferência na elaboração dos currículos e, portanto, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores que atuam nestas escolas. Demonstrando que a cultura é ponto principal de preocupação na formulação do Projeto Político- Pedagógico das escolas. Ao afirmar que a escola é lugar de socializar o conhecimento sistematizado pela humanidade é reconhecer que materialmente esse conhecimento possibilitará aos estudantes e aos professores se posicionarem criticamente diante das contradições que o próprio território pantaneiro apresenta. Consideramos que, não basta incluir a “cultura pantaneira” como marca de desenvolvimento no currículo das escolas. É, antes de tudo, necessário que os indivíduos compreendam as relações sociais que estão presentes neste contexto e as implicações que elas apresentam em sua formação e nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Escolas das Águas. Práticas Pedagógicas. Formação de Professores.

ABSTRACT

This investigation is associated with the research line “Formative Processes, Educational Practices, Differences” of the Graduate Program in Education at the Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), whose objective was to conduct a survey of existing research on the training and practices of teachers working in the “water schools” of the Pantanal region in Mato Grosso do Sul. The research is grounded in historical-cultural theory, with an understanding of psychology in dialogue with Historical-Critical Pedagogy for pedagogical comprehension, based on the method of historical-dialectical materialism. The analyses emerge from a survey of studies investigating teacher training and pedagogical practices in riverside schools in the Pantanal region of Mato Grosso do Sul. To this end, searches were conducted on the Portal Brasileiro de Acesso Aberto (Oasisbr) and in the repositories of federal universities in Mato Grosso do Sul (UFGD e UFMS), Universidade Estadual (UEMS) and the Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). For the scope of this study, a total of 13 papers related to the theme were identified. The categorization of the research found was divided into two main themes: the first focused on school curriculum and culture, and the second on teacher education and professional practices. It is considered that an initial concern that emerges in the research is with the local culture in consonance with the activities developed in the school, as well as in teacher training. The researchers point out that the location of these schools influences the development of curricula and, therefore, affects pedagogical practices and the training of the teachers working in these schools. This demonstrates that culture is a central concern in the formulation of the schools’ Political-Pedagogical Project. By affirming that school is a place for the socialization of knowledge systematized by humanity, one acknowledges that this knowledge materially enables both students and teachers to critically position themselves in the face of the contradictions present in the Pantanal territory. Therefore, it is not enough to merely include the “Pantanal culture” as a developmental hallmark in school curricula. Above all, it is necessary for individuals to understand the social relations present in this context and the implications they carry for their education and pedagogical practices.

Keywords: Water Schools. Pedagogical Practices. Teacher Training.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Mapa da localização do Pantanal	47
Figura 2 – Categorização das pesquisas.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados “Escolas das Águas”	57
Quadro 2 – Parcerias da Prefeitura Municipal de Corumbá	62
Quadro 3 – Professores das “escolas das águas”	64
Quadro 4 – Descritores das pesquisas	70
Quadro 5 – Trabalhos selecionados para análises	76
Quadro 6 – Distribuição das pesquisas com os temas formação de professores e práticas pedagógicas	94
Quadro 7 – Métodos e objetivos das pesquisas analisadas	95
Quadro 8 – Procedimentos e resultados das pesquisas analisadas	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC - Associação Bem Comum

ASSOMASUL - Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNUC - Cadastro Nacional de Unidades de Conservação

ECOIA – Ecologia e Ação

EMREI – Escola Municipal Rural de Educação Infantil

FADEB-MS - Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Lasa-UFRJ - Laboratório de Aplicações de Satélites Ambientais da Universidade Federal do Rio de Janeiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MS – Estado do Mato Grosso do Sul

OASISBR - Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto

ONGs - Organizações Não Governamentais

PARC - Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração

PMC – Prefeitura Municipal de Corumbá

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP - Projeto Político Pedagógico

PUC-RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RPPN - Reserva Particular do Patrimônio Natural

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UCs – Unidade de Conservação

UEMS - Universidade Estadual do Mato grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
 SEÇÃO I - DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE VIGOTSKI	18
1.1 A base marxista na compreensão e constituição do sujeito	21
1.2 A historicidade do sujeito em constituição	27
1.3 As apropriações do professor na atividade docente	29
1.4 As práticas escolares na relação histórico-cultural	35
1.5 A formação de professores e as práticas pedagógicas	39
 SEÇÃO II - O LUGAR DE PESQUISA	45
2.1 O Pantanal e suas características	45
2.2 Pantanal: “Cultura e tradições”	50
2.3 As escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense	53
2.4 Os professores nas escolas ribeirinhas	62
 SEÇÃO III - O QUE AS PESQUISAS APONTAM?	68
3.1 Pesquisas mapeadas	70
3.2 Categorização das pesquisas mapeadas	76
3.2.1 Currículo e cultura escolar	77
3.2.2 Formação e práticas docentes	83
3.3 Análises sobre a formação e práticas pedagógicas no contexto das escolas das águas	92
3.3.1 Formação de professores e práticas pedagógicas	93
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
 REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Iniciar um percurso na pesquisa por meio da pós-graduação é um caminho complexo. Isso se deve, principalmente, por não termos as ferramentas teóricas e até psicológicas suficientes no início para compreender esse ambiente acadêmico e científico. Assim, é comum querer iniciar esse caminho a partir daquilo que nos é comum, tanto pela nossa construção na atuação profissional, como para a nossa constituição humana.

Nesse sentido, ao partir do Amazonas para o Mato Grosso do Sul para construir uma trajetória no mestrado, foi preciso vislumbrar uma perspectiva conhecida. Por tal razão que, desde o projeto para a entrada no programa, houve a necessidade de estar em contato com a realidade da educação ribeirinha. Nesse sentido, a pesquisadora, enquanto mulher amazônica e cabocla, vivendo na conhecida beira rio do bairro Compensa em Manaus, ansiou por construir esse diálogo entre as formas de educação nessas áreas banhadas pelos rios deste novo local. Essa realidade vem de uma geração para outra. Visto que, enquanto filha de uma professora que já esteve em contato com muitas comunidades ribeirinhas e indígenas do Amazonas, essa proximidade com a educação das águas pantaneiras se fez necessária para a construção não só desta pesquisa e das motivações para estar no mestrado, como também e, principalmente, de se encontrar no desencontro com esse novo lugar. Por isso que tal aspecto se tornou uma necessidade que deveria ser desvelada, mesmo com todas as possíveis dificuldades oriundas dessa discussão e advindas também da própria jornada na pós-graduação.

Dado que a pesquisa acadêmica deve ser um mecanismo emancipador, visamos expor as problemáticas ainda existentes nos campos científicos e práticos de atuação profissional em relação à educação nesses territórios¹. Assim, ao realizar as disciplinas do mestrado, conhecer as teorias, ferramentas, percursos possíveis e realizar o estágio docente com uma turma da Licenciatura do Campo, esse caminho da pesquisa na pós-graduação foi se constituindo junto à própria pesquisadora. De modo que a relação científica e educacional foi também atravessando as próprias vivências e construções subjetivas desta pesquisadora que lhes escreve.

¹ [...] é necessário entender que as relações socioterritoriais que acontecem no campo não se dão de maneira isolada. Não devemos entender a realidade local de maneira isolada/fragmentada, pois o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente, no atual período histórico onde a ciência, a técnica e a informação tornaram as relações sociais mundializadas (CAMACHO, 2019, p. 39).

Foram necessárias reformulações, trocas, mudanças e novas perspectivas para que o tema ainda fosse apresentado, mesmo que de forma mais teórica e bibliográfica. Assim, para dar forma a esta pesquisa, partimos do ponto inicial acerca da compreensão do estado das coisas dentro do campo de estudo. Nessa fase exploratória, somos levados a pensar quais são as multiplicidades de sentidos que já foram dadas sobre o tema. Pois, isso nos proporciona uma direção sobre o que já foi produzido acerca do objeto de estudo e o que ainda falta para o campo. Visto que, como aponta Morosini (2015), em nosso país, a consolidação das pesquisas sobre Educação ainda são incipientes. Por tal perspectiva, faz-se necessário iniciar as discussões seguintes partindo do estado do conhecimento.

Além disso, nesta análise se busca verificar quais interlocuções e pluralidades temáticas se fazem presentes nas pesquisas. Pois, é preciso “conhecer o particular, o singular, e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade” (Urt, 2005, p. 43). De modo a realizar um movimento que buscasse dialogar e colaborar para o campo de estudo, além de articular com as áreas de conhecimento que venham a integrar a perspectiva que esta pesquisa buscou seguir ao olhar para a escola nas comunidades pantaneiras.

Nesse sentido, vislumbramos este caminho científico da etapa do mestrado inicialmente com algumas questões sobre a temática das conhecidas “escolas das águas”. Por isso que, como aponta Urt (2005) realizar tal produção científica nos possibilita um resgate da história de determinado campo para as diversas áreas do conhecimento. Por tal colocação, essa pesquisa também teve a intenção de investigar como estão se manifestando os contornos científicos acerca do território do Pantanal e a sua relação com a educação dos povos das águas.

No caso da elaboração desta pesquisa, partimos de perguntas nessa área como: Quais os enfoques temáticos dados em pesquisas sobre as escolas ribeirinhas, com ênfase a região do Pantanal? Quais são os públicos fundamentais dessas pesquisas? Quais os sentidos científicos que essas pesquisas possibilitaram para o objeto de estudo? Quais os enfoques temáticos dados em pesquisas sobre a formação e a prática de professores nas escolas ribeirinhas, com ênfase a região do Pantanal sul-mato-grossense? Quais temáticas são abordadas em articulação à formação e à prática de professores nessas escolas? E, desse modo, concordamos com Zanella *et al* (2007, p. 27)

É de fundamental importância que, no processo de pesquisar, se atente para essa relação, pois o modo como o pesquisador se acerca dos fatos que pretende estudar, elaborando-os em forma de problema de pesquisa, já traz consigo, no olhar lançado sobre a realidade, um filtro metodológico, um olhar que deverá ser refinado para a construção do caminho que se propõe trilhar na sua investigação.

Ainda, segundo Zanella *et al* (2007, p. 32) ao pesquisador cabe “produzir explicações

que possibilitem conhecer essa realidade em seu fluxo e ao mesmo tempo problematizar o que aparece como um possível dentre a infindável gama do que é e do que pode vir a ser”. Por tal razão, torna-se necessário descrever e entender que a realidade está em constante mudança, de forma que se questione e analise as possibilidades do que pode acontecer no futuro. Em outras palavras, é responsabilidade do pesquisador não apenas observar e descrever o que está acontecendo, mas também refletir criticamente sobre isso e considerar diferentes cenários e potenciais desenvolvimentos.

Em relação aos objetivos da pesquisa, de forma geral, pretendeu-se realizar um levantamento e análise das pesquisas já produzidas sobre a formação e a prática de professores que atuam nas “escolas das águas” na região pantaneira em Mato Grosso do Sul. A partir disso, delineamos os objetivos específicos em: identificar nas pesquisas encontradas discussões referentes à formação de professores e à prática pedagógica; sistematizar as pesquisas encontradas na perspectiva de conhecer o que já foi produzido e analisar as práticas pedagógicas e a formação de professores presentes em pesquisas já realizadas.

A partir do que foi exposto, tivemos como problemática fundamental a questão de como essas pesquisas refletem as práticas pedagógicas e a formação dos professores em relação ao que é ofertado por essas escolas quanto à educação.

Para realizar tais discussões, fizemos um movimento epistemológico acerca dos postulados que formulamos nesta pesquisa. De modo que, nos embasamos na abordagem histórico-cultural e na Pedagogia histórico-crítica com fundamentos no materialismo histórico-dialético. Método que nos permite desvelar as aparências contidas na essência do fenômeno pesquisado, por conta da importância de compreender como a construção educacional nos territórios do campo possui desenvolvimentos específicos para os indivíduos que habitam essas localidades. Para a construção dos procedimentos metodológicos, apresentaremos as escolas das águas na região sul-mato-grossense por meio de informações advindas da Secretaria Municipal de Corumbá/MS e as pesquisas já publicadas referentes à temática. Para a metodologia, utilizamos os aportes do estado do conhecimento, que nos ofereceram subsídios para realizar o levantamento proposto.

Cabe ressaltar que a teoria de Vigotski² ampara uma concepção calcada na historicidade do sujeito e sua constituição, considerando o caráter histórico do funcionamento psicológico, o suporte biológico dessas funções (cerebral) e o caráter mediado pela relação homem³-mundo.

Assim, é possível compreender que as bases teóricas em que Vigostki se ampara estão fundamentadas nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, uma vez que a filosofia marxista foi adotada para a compreensão de homem histórico e social.

A partir da leitura e pesquisa sobre a temática é que delimitamos a nossa análise. Pois, ao nos depararmos com as perspectivas em relação a essas escolas, encontramos uma série de fatores que precisam ser discutidos quanto à educação nesse contexto das escolas pantaneiras. Baseado em nossa investigação questionamos e formulamos esta pesquisa. Posto isso, o desenvolvimento da dissertação está organizado em três seções.

A primeira seção é ligada ao método e fundamentação da pesquisa, por isso a importância de realizar “Diálogos com o pensamento de Vigotski”. Assim, podemos situar a relação da teoria histórico-cultural com a compreensão e constituição do sujeito e da sociedade e dar ênfase a questões relacionadas à historicidade dos sujeitos, como os meios sociais se constituem e como isso se relaciona com a formação e prática do professor nesses territórios das águas. De modo que realizamos um movimento de compreensão dos conceitos de consciência, atividade, objetivação e apropriação quanto a essa atuação ligada à área educacional, em uma possibilidade de compreender essencialmente essa discussão e seus atravessamentos com a dialética da teoria seguida.

A segunda seção apresenta “O lugar da pesquisa” de modo a descrever acerca do Pantanal, suas características e como as escolas e os professores estão inseridos nesse território. O objetivo nessa seção foi de compreender como os aspectos locais, culturais e sociais se entrelaçam intrinsecamente com a área da educação. Em um processo de análise dos dados estatísticos ligados ao funcionamento destas escolas, professores, alunos de uma forma geral. De maneira a construir uma discussão sobre a sistematização dessas escolas pantaneiras que compõem o sistema educacional de Corumbá e do estado do Mato Grosso do Sul.

Na terceira seção apresentamos a “O que as pesquisas apontam”, em que discutimos e analisamos sobre os dados já existentes das pesquisas de pós-graduação sobre a região em variados âmbitos, com ênfase na educação e sua importância para este território e a relação entre formação de professores e práticas pedagógicas. De modo que nesta seção foram organizados os trabalhos analisados em dois grandes temas, sendo o primeiro sobre o currículo e cultura escolar e o outro sobre formação e práticas docentes. Nesse sentido, o objetivo foi investigar intrinsecamente as pesquisas mapeadas e categorizadas que envolvem essas duas temáticas discutindo como essas questões se relacionam com a organização das escolas em seus

² Ao citar o nome do autor utilizaremos a grafia -Vigotski – porém, ao usar citações integrais e nas referênciassermos fiéis à obra consultada e referenciada.

³ O termo "homem" é utilizado ao longo desta tese no sentido marxiano, como uma convenção linguística parase referir à espécie humana em sua totalidade, bem como para respeitar e confirmar a tradição acadêmica e literária que historicamente empregou essa terminologia. Essa escolha de linguagem não tem a intenção de excluir ou marginalizar qualquer gênero, mas sim de manter a coesão textual e respeitar as obras lidas que também empregaram esse uso.

respectivos territórios. Por fim, apontamos as lacunas existentes nesses processos de formação e práticas, conforme indicado pelas pesquisas, e analisamos como a teoria se conecta com a práxis local e com as investigações realizadas.

SEÇÃO I

1. DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE VIGOTSKI

Esta pesquisa visou uma investigação sobre o fenômeno estudado, de modo que se buscou encontrar a sua essência. Por tal maneira que, para compreender esse fenômeno tivemos como objetivo partir da epistemologia do método utilizado para analisar as camadas mais epidérmicas das questões que cercam esse objeto de estudo. Assim, buscamos realizar um debate teórico metodológico acerca da relação entre o objeto de pesquisa com o referencial que serviu de base para as análises. Pois, nesse processo científico foi preciso estabelecer interlocuções necessárias à pesquisa do objeto, seguindo um caminho de estudo, em um movimento dialético e de contribuição com o contexto educacional.

Na teoria histórico-cultural se busca compreender a organização da sociedade enquanto um processo inerente à cultura e à história, como um produto da interação entre os seres humanos e a realidade material. Ou seja, é uma troca, pois a realidade transforma as pessoas ao mesmo tempo em que é transformada por elas. Vindo de uma revolução⁴ Vigotski assume uma posição diante de questões presentes na sociedade soviética tendo como premissa que as novas gerações deveriam estar inseridas em um projeto socialista. Portanto, estudou “como desenvolver nas crianças as atitudes e comportamentos necessários ao homem da nova sociedade”? (Tuleski, 2008, p. 139).

Por tal perspectiva é que Elhammoumi (2016) aponta que para Vigotski, as funções psicológicas⁵ estão ligadas geneticamente, no sentido do desenvolvimento humano, de maneira intrínseca às relações entre os seres. Além disso, essas funções se ligam, principalmente, aos aspectos históricos e culturais da inserção do indivíduo em seu meio social. Por isso é preciso “conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada.” (Zanella *et al*, 2007, p. 29). Ligado ao fato de que o ser humano é um ser ativo, que está inserido em uma

⁴ A Revolução Russa de outubro de 1917, no contexto da Primeira Guerra Mundial, tinha como objetivo modificar a forma de governo implantado no país, transicionando-o da monarquia, que conservava o povo na pobreza e em atraso cultural, para o sistema socialista. Foi um movimento em que uma ampla maioria se uniu contra os seus opressores, na perspectiva de uma “nova” sociedade.

⁵ Para Vigotski Funções psicológicas superiores são aquelas que caracterizam o funcionamento psicológico tipicamente humano (pensamento abstrato, comportamento intencional e ações conscientemente controladas), que se diferenciam das funções mais elementares (reflexos, reações automáticas e associações simples).

vida concreta e que atua como agente de modificação no mundo, mas é também constantemente modificado por esse mundo.

O homem supera as funções elementares, aquelas simples, para as funções superiores que lhe possibilitam avanço no seu modo de interferir nesse mundo. É Pino (2005) que nos faz refletir que para Vigotski e a vertente histórico-cultural

nem as funções elementares podem, por si mesmas, dar origem ou acesso às funções superiores, nem estas são simples manifestação daquelas. As funções elementares se propagam por meio da herança genética; já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais. O que, em razão da sua natureza simbólica, permite dizer que elas se propagam por si mesmas. E o que ocorre, por exemplo, com a palavra (função do falar) e com a idéia (função do pensar) que, à maneira do fogo que consome tudo o que está em sua volta, elas transformam tudo em palavra e em idéia. As palavras dão origem a outras palavras; as idéias, a outras idéias (Pino, 2005, p. 53)

O mesmo autor explica que “a natureza se transformar em cultura, sem perder suas características, e a cultura materializar-se em natureza constitui um paradoxo que só o caráter simbólico da cultura pode desvendar (Pino, 2005, p. 53)

A partir disso, a compreensão da teoria histórico-cultural implica em reconhecer a estreita interação entre a sociedade e o desenvolvimento humano. Visto que Vigotski tomou como base das suas investigações duas hipóteses: as funções psíquicas do homem são de caráter mediatizado; os processos interiores intelectuais provêm de uma atividade inicialmente exterior, “interpsicológica” (Leontiev, 2004, p. 164)

Mas, Leontiev (2004) nos aponta uma importante questão que ainda encontramos constantemente a concepção de desenvolvimento filogenético do homem como um processo em que não há rompimento, pois é regido pelas leis biológicas. Porém, ao compreendermos que, a história do homem é a relação homem-mundo, cuja transformação produz a passagem da ordem da natureza para a ordem da cultura, é possível entender que ao colocar a questão da relação entre as funções elementares ou biológicas e as funções superiores ou culturais, Vigotski está propondo a via da sua superação. Nesse sentido é Pino que nos alerta

A passagem do homem do estado de natureza ao estado de cultura é um processo cujos detalhes mal podemos imaginar e do qual pouca coisa podemos afirmar além de que se trata de algo paradoxal, uma vez que a cultura é, ao mesmo tempo, a condição e o resultado da emergência do homem como ser humano. Isso quer dizer que a história da transformação da natureza (história cultural) é a história da humanização de Homo; portanto, trata-se de uma mesma e única história. Se ainda sabemos pouco a respeito dessa passagem, muito nos resta ainda por saber a respeito da maneira como ocorre a passagem da criança da condição de um ser biológico para a de um ser cultural. Mas essa passagem tem que existir sob pena de não poder falar em humanização do homem. (Pino, 2005, p. 54)

Nessa esteira, Leontiev (2004, p. 176) nos explica que no decurso da história, a humanidade empregou forças e faculdades enormes “[...] os conhecimentos adquiridos durante

o desenvolvimento das faculdades e propriedades humanas acumularam-se e transmitiram-se de gerações em gerações.” Posto isso, fica claro que o mundo real do homem determina a sua vida, é um mundo transformado e, em transformação, criado pela atividade humana.

Por isso, que quando analisamos a essência do fenômeno nos baseamos em tentar compreender o desenvolvimento das articulações que cercam esse objeto pesquisado. Pois é nessa essência que se encontram as raízes que relacionam esse objeto com as categorias e, por conseguinte, com a totalidade de questões em que ele está inserido.

Tal aspecto pode ser percebido no que Leontiev aponta de que para Vigotski “não é o significado ou a consciência⁶ que antecede a vida, mas a vida que antecede a consciência” (Leontiev, 2021, p. 119). Dado que, a realidade material já está estabelecida socialmente, sendo a partir dela que serão construídos os significados e sentidos que as vivências terão para os sujeitos. Então, para enfrentar as novas demandas que surgem constantemente na vida em sociedade, os sujeitos precisam passar por variados processos de reorganização do psiquismo.

Dessa forma a consciência supera a subjetividade, pois a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito. Isso, permite que o sujeito faça a distinção da realidade objetiva do seu reflexo, o que o leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso, o desenvolvimento da observação de si mesmo.

Então, ao desenvolvermos uma atividade dominante, como, por exemplo, de estudo ou trabalho, é necessário perceber como ela transforma as maneiras com que nos relacionamos com o mundo. Assim, Elhammoumi (2016) aponta que as relações humanas são a base que regulam a vida concreta em sociedade. De modo que, nessas trocas sociais é que o desenvolvimento humano se concretiza.

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

É, portanto, importante compreender que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores significa a apropriação da cultura que foi produzida historicamente. O que nos faz

⁶ A passagem da consciência é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade. (Leontiev, 2004, p.75)

seres humanos é exatamente essa cultura, pois ela nos permite avançar de funções psicológicas elementares, para as superiores, ou seja, saímos das condições de outros animais. A criança se desenvolve ao entrar em contato com essa cultura, pois o psiquismo humano não nasce pronto com a criança.

As funções superiores constitutivas da pessoa foram antes relações sociais. Toda função mental superior, afirma Vigotski (1997) foi externa porque foi social antes de tornar-se interna, uma função estritamente mental; ela foi primeiramente uma relação social de duas pessoas.

O desenvolvimento humano passa, necessariamente, pelo Outro; portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social: Por isso poderíamos dizer que é por meio dos outros que nos tornamos nós mesmos e esta regra se aplica não só ao indivíduo como um todo, mas também à história de cada função separadamente. Isso também constitui a essência do processo do desenvolvimento cultural traduzido numa forma puramente lógica. O indivíduo torna-se para si o que ele é em si pelo que ele manifesta aos outros. (Vigotski, 1997, p. 105)

Pino (2005) ao estudar as concepções de Vigotski as produções humanas, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes conferem o sentido do humano afirmam que

todas as produções humanas, ou seja, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. Isso explica por que as "funções psicológicas" são funções culturais, como diz Vigotski, ou seja, funções constituídas por esses dois componentes. (Pino, 2005, p. 91)

Essa perspectiva discute acerca das formas como a nossa percepção e interação é moldada por meio das atividades culturais e das práticas sociais realizadas. Portanto, é partindo desses debates que se faz necessário reconhecer como a nossa subjetividade é transformada pelas estruturas sociais e sistemas de poder, mas também como somos capazes de agir e transformar ativamente a realidade à nossa volta.

1.1 A base marxista na compreensão e constituição do sujeito

Reafirmando que para a construção de nossa pesquisa, tivemos como abordagem teórica a teoria histórico-cultural, sendo alicerçada no método marxista. Tal proposição acerca do método se concebe por conta de uma “concepção de dialética: possibilidade de um conhecimento sintético e completo da realidade. Netto (2011, p. 22) explica

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica- por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável-, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto.

De modo que, é necessário investigar as constantes transformações sociais e dos processos de interação humana com a realidade concreta. Destarte que “Na realidade concreta não existe um meio único (Vygotsky, 2001, p. 79), por isso que a teoria histórico-cultural em seus fundamentos permite compreender a essência dos fenômenos. Tais aspectos, entram em constantes contradições e conflitos sociais, que possibilitam que os indivíduos possam desempenhar um papel ativo de mudança e superação de uma realidade imposta. Por esse ponto é que Golder aponta que há uma “conexão existente entre a consciência individual e o processo de desenvolvimento histórico.” (Golder, 2004, p. 138). Demonstra-se como os sujeitos possuem em seu desenvolvimento relações intrínsecas e significativas por conta de suas construções sócio-históricas.

Frente a tais constatações defendidas pela escola⁷ de pensamento de Vigotski, o homem se difere dos demais seres porque é capaz de criar, produzindo as suas condições de existência, enquanto vai avançando em suas possibilidades de humanização. Dessa forma, constata-se que a Psicologia histórico-cultural não está pautada em uma base biologicista, mas na compreensão das relações dialéticas frente aos processos de desenvolvimento do psiquismo humano, consolidada em aspectos sociais e culturais como elementos determinantes no desenvolvimento do psiquismo, o que não significa negar o aspecto biológico, mas compreender que somente ele não é suficiente para apreender o avanço ontológico do ser humano.

Em virtude dessa relação da consciência com o desenvolvimento histórico dos sujeitos, Leontiev (2006) aponta que o desenvolvimento depende das condições reais da vida. De maneira que “a consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta e das propriedades da vida social objetiva.” (Elhammoumi, 2016, p. 28). Então, as vivências e as experiências vividas por esses indivíduos ao longo de sua vida concreta são motores para a formação subjetiva. Formação que tem como aspectos a consciência e a atividade dos sujeitos.

De maneira conceitual temos que “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (Leontiev, 2006, p. 68). Tal aspecto nos revela que a atividade dos sujeitos está

⁷ Escola de Vigotski é a expressão utilizada para designar a Psicologia histórico-cultural por ele pensada e sistematizada, que congrega outros companheiros de trabalho que colaboraram e deram prosseguimento às suas ideias.

voltada a um objetivo que é estimulado a partir de um motivo específico. Ou seja, o motivo é então uma espécie de motor para a realização de uma atividade.

Essas duas ideias, atividade e motivo, são ligadas intrinsecamente para a realização das ações humanas. Portanto, “as ações que realizam a atividade são despertadas pelo motivo, mas são orientadas a um objetivo. (Leontiev, 2021, p. 124). Assim, o objetivo pode ser visto como o propulsor das atividades humanas, sendo que, tais objetivos são construídos pela consciência dos próprios sujeitos.

Faz-se necessário destacar também que o objetivo se relaciona intrinsecamente com outro aspecto motriz para a compreensão da atividade. Pois, é preciso desvelar que “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objeto que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (Leontiev, 2006, p. 68). Portanto, o motivo possui esse sentido de orientar a atividade para a sua projeção na materialidade concreta.

Ao levar tais pressupostos em consideração, temos em vista que a subjetividade possui construções relacionadas também à identidade local. Por tal situação podemos inferir que “[...] alguns processos mentais não podem desenvolver-se fora das formas apropriadas de vida social.” (Luria, 1990, p. 25). Portanto, a construção dos sujeitos está atrelada às condições territoriais, culturais e históricas vivenciadas por eles.

Com base nessas questões, temos que “A atividade do sujeito - externa e interna - é mediada pelo reflexo psíquico da realidade” (Leontiev, 2021, p. 145). Ou seja, as interpretações dos indivíduos acerca dos reflexos reais de suas relações sociais e da construção social que os envolvem são o que possibilitam a sua atuação no mundo por meio das atividades em que o ser humano se envolve ao longo de todo o processo de desenvolvimento. Por mediação entendemos o processo de intervenção de um elemento numa relação. Ressalta-se que essa relação não é direta, mas mediada por tudo que foi concebido na cultura e tem como fator dessa mediação os instrumentos e os signos. De modo que Leontiev explica

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

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

Ao se apropriar das criações da cultura, as ações objetivam-se por meio da aprendizagem, que ocorre no espaço formal de ensino, pelo processo educacional, que tem como um de seus objetivos criar condições para que as crianças e os jovens superem os conhecimentos espontâneos e avancem para os conhecimentos científicos.

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

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

Algo a salientar é que a educação não só possibilita o compartilhamento dos conhecimentos construídos socialmente, como também desenvolve as funções superiores do ser humano. De maneira a desenvolver a sua consciência, atividade e noção de mundo. Assim “[...] é preciso indicar o fato de que os processos de percepção estão inseridos nas ligações vitais, práticas da pessoa com mundo, com objetos materiais, e, por isso, estão necessariamente subordinados (direta ou indiretamente) às propriedades dos próprios objetos.” (Leontiev, 2021, p. 81). Nesse sentido, o acesso e a continuidade as práticas escolares também são um meio de apreender o mundo. Porém, ao negar esses direitos, ou dificultá-los, tira-se as possibilidades de desenvolvimento acerca de uma percepção das totalidades e das multidiversidades existentes.

Em relação à educação Leontiev aponta um importante ponto de reflexão ao afirmar que “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa” (Leontiev, 2004, p. 291). Diante de tal afirmativa, fica claro que a educação é um fenômeno social, que se amplia para a educação escolar, portanto pelo desenvolvimento das operações intelectuais responsáveis pela condução do comportamento. É nesse sentido que diferenciamos o comportamento humano dos demais animais.

Portanto, os conceitos que são embasados no referencial escolhido também nos possibilitam perceber os vieses acerca das motivações que guiam as atividades dos sujeitos. Visto que, “o processo de atribuição de sentidos possíveis analisados expressa momentos de

convergência entre motivos e ações na atividade de estudo em formação.” (Asbahr; Souza, 2014, p. 176). Nesse ponto é que a análise dos fenômenos escolares que acontecem nessas localidades nos instigou a uma pesquisa aprofundada e que buscasse o conhecimento acerca da essência do objeto da pesquisa.

Ao considerar os aspectos da atividade e a consciência dos indivíduos como fundamentais para a construção da pesquisa, a relação com o método se estabelece. Desse modo, entramos em consonância com o que Vygotski (2004) aponta acerca da necessidade do objeto e o método precisarem não só estar adequados entre si, como também devem manter uma relação intrínseca entre eles. Possibilita-se então ter um olhar guiado com base no método, que estabeleça as devidas relações necessárias às investigações. Por tal correlação que consideramos que

[...] a consciência é a forma mais elevada de reflexo da realidade: ela não é dada a *priori*, nem é imutável e passiva, mas sim formada pela atividade e usada pelos homens para orientá-los no ambiente, não apenas adaptando-se a certas condições, mas também reestruturando-se. (Luria, 1990, p. 23)

Sob tal aspecto, é enfatizado que não existe desenvolvimento fora da realidade material. Todos os processos biológicos e psíquicos que desenvolvemos acontecem nessa relação com o sistema ao nosso redor.

Para Leontiev (2004) o processo educativo é essencial na vida do homem, pois ele não precisa inventar a cultura, mas se apropriar do que já foi produzido pela humanidade e transformá-la.

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

Assim, entende-se a relação entre cultura e educação como dinâmica, marcada pela apropriação de conhecimentos produzidos pela experiência humana. Nesse sentido, a educação é a capacidade que, historicamente, o ser humano desenvolveu e que se manifesta nas mais diversas formas e nos mais variados artefatos culturais.

Por isso, em qualquer fenômeno que aconteça é preciso compreendê-lo com base em sua essencialidade. Pois, para além de sua aparência manifesta, um mesmo fenômeno pode se diferenciar na essência. Ainda que algumas “atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência.”

(Vygotski, 2002, p. 45). Portanto, a análise dos fenômenos sociais e psicológicos necessita de investigações profundas e significativas para chegar ao entendimento tácito da questão.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que é a partir da investigação da realidade que nos aproximamos da essência do objeto a ser pesquisado. Pois, neste processo da pesquisa, cabe ao sujeito a possibilidade de revelar e traduzir a essencialidade dos fenômenos aparentes. Esta forma de olhar para as variadas dimensões de um objeto nos demonstra como a nossa atividade e consciência são o que nos diferencia dos demais animais.

Portanto, todas as partes da vida humana envolvem o processo das relações de trabalho também como marcadores de relações humanas. Então, investigar a realidade acerca das mudanças e dos desenvolvimentos que envolvem os fenômenos aparentes das práticas em sociedade implica em revelar a natureza essencial desse processo.

Diante disso algumas questões surgem? “[...] será que o homem nasce humano? As características humanas estão presentes desde o nascimento? Como ocorre o processo de tornar-se humano? O que diferencia os humanos dos animais?” (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016, p. 15). Segundo esses autores:

Pode se dizer que a espécie humana (o humano), que teve origem com os primitivos hominídeos, emerge tendo como características o aprimoramento de algumas técnicas de trabalho, desde técnicas rudimentares como a lasca de pedra, até chegar aos dias de hoje com a virtualização das ações. (Rigon; Asbahr; Moretti, 2016, p.15).

Tal essência é imperativa para as análises da consciência e da atividade. Pois, tais aspectos demonstram como “O sentido pessoal expressa a relação subjetiva que o sujeito estabelece com os significados sociais e com as atividades humanas.” (Asbahr; Souza, 2014, p. 170). Nessa perspectiva, a análise com base na teoria sócio-histórica se difere de uma mera análise da subjetividade, pois, como Vygotski (2002) afirma, ela vai além de uma descrição, desvelando a essência dos fenômenos por meio da explicação e do retorno a sua origem.

Desse modo, uma pesquisa ancorada na THC possibilita analisar o percurso lógico-histórico do objeto investigado, transgredindo o complexo social do qual faz parte. Trata-se de buscar as contradições existentes no real, pautar-se pela busca da objetividade, desvelar a essência do objeto, ir além das aparências. Por esse prisma, tem-se o método histórico e dialético como epistemologia base para realização da pesquisa.

Cedro e Nascimento (2017), em seus estudos, apontam as características do método em curso:

A característica principal do método histórico e dialético é a de que o fenômeno estudado deve ser apresentado de tal modo que permita a sua apreensão em sua

totalidade. Logo, uma série de aproximações contínuas cada vez mais abrangentes é necessário para que se torne acessível ao indivíduo. (Cedro; Nascimento, 2017, p. 27).

É possível, por meio desse método, compreender o campo de estudo, a metodologia empregada e as análises empreendidas, pois a objetividade da realidade concreta é ponto de partida para análise do contexto em estudo, sem perder de vista a totalidade social queo envolve.

1.2 A historicidade do sujeito em constituição

Para compreender melhor como se constitui o sujeito é preciso analisar como a historicidade tem um papel fundamental em sua constituição no meio social. De modo que, tal historicidade se mescla ao meio social, em uma interação de história e cultura. Teóricos como Vygostki, Luria, Leontiev apontaram como a consciência pode ser formada a partir dessas concepções. Tal questão, em suas épocas, era um embate muito nítido a outras teorias que colocavam sempre a concepção de sujeito como algo dual. Nesse sentido

a proposta era que a ciência psicológica, adotando a consciência como objeto de estudo e valendo-se de uma metodologia própria de pesquisa (de orientação materialista-dialética), superasse uma série de antigas e arraigadas concepções dualistas — corpo-mente, subjetivo-objetivo, razão-emoção, entre tantas outras —, constituindo-se como uma ciência monista, materialista e objetiva do homem histórico. (Romanelli, 2011, p. 205)

Então, essas proposições e discussões entre os teóricos tinham como proposta o enfoque dos estudos na consciência humana relacionando os processos mentais e experiências subjetivas ao meio social. Ao adotar essa abordagem, há uma cisão com o sistema monista, ou seja, que busca uma unidade subjacente na diversidade dos fenômenos. O que significaria uma nova forma de interpretar os fenômenos mentais como produtos da atividade cerebral com as atividades sociais e que derivam da inserção desses sujeitos em comunidades, que possuem histórias e culturas que moldam essa consciência.

Por tal razão que “o papel do historicismo na obra vigotskiana e tomando-se como referência a tríade temática “consciência, monismo e objetividade”.” (Romanelli, 2011, p. 207). É um movimento de superar as concepções dualistas, como a separação entre corpo e mente. Em vez disso, a abordagem proposta busca integrar esses aspectos e entender o ser humano de forma completa e complexa, analisando a sua inserção em diversos meios sociais e como essas construções históricas e culturais afetam e moldam esses sujeitos.

Segundo Vygotsky (2003), a relação entre o ambiente social no contexto da sociedade capitalista contemporânea e o desenvolvimento humano é permeada por contradições profundas, que exercem grande influência nas experiências iniciais dos sujeitos e em suas

formas de adaptação. Por tal aspecto que o autor destaca que o ambiente social capitalista cria uma trama de influências que resulta em uma contradição entre a experiência da criança e as formas de adaptação dadas posteriormente. Isso destaca a complexidade do meio social, que se caracteriza por uma diversidade de influências que moldam o desenvolvimento humano, como a família, a escola, a cultura e a história.

Dentro das sociedades capitalistas, as influências sobre o indivíduo são marcadas pela fragmentação, pela competitividade e por pressões para o desempenho. Esses elementos formam um cenário contraditório, em que o indivíduo é constantemente pressionado a se adaptar a demandas externas que muitas vezes são conflitantes com suas necessidades e desejos. Por isso, a criança, desde cedo, é exposta a esse cenário de expectativas sociais sendo compelida a internalizar valores e comportamentos que muitas vezes refletem mais os interesses da organização social do que seu próprio processo de formação.

No entanto, o ser humano não é um receptor passivo dessas influências. A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky dá ênfase na natureza ativa e transformadora do sujeito em seu ambiente. O desenvolvimento humano ocorre por meio da interação dinâmica entre o sujeito e o meio, em que o indivíduo não apenas absorve as influências externas, como também participa de forma ativa da construção e reconstrução do seu entorno. Nesse sentido, o sujeito se constitui e transforma o mundo ao seu redor de forma dialética, contribuindo para a mudança social enquanto é moldado por ela.

Por tal aspecto que “O homem não é ser passivo contemplativo; ele é ação, movimento, atividade. Essa atividade não é algo só externo, mas é a própria manifestação do caráter do homem. (Urt, 2012, p. 25). Nesse sentido, a atividade vai além de ações externas, sendo uma manifestação da essência humana, que engloba pensamentos, emoções, intenções e motivações e a subjetividade. Tal questão enfoca em como a ação humana reflete na interação entre o mundo objetivo e os valores, crenças e identidade de cada indivíduo. De modo que, ao atuar sobre o mundo, o sujeito transforma tanto a realidade quanto a si mesmo.

Nesse contexto, o método histórico-cultural proposto por Vygotsky oferece uma perspectiva valiosa para compreender as nuances do desenvolvimento humano, reconhecendo a importância do meio social e das relações históricas e culturais no processo de formação de cada indivíduo. Em uma perspectiva de que o desenvolvimento cognitivo e emocional do indivíduo está intrinsecamente ligado às interações sociais e às práticas culturais, que são mediadas por instrumentos simbólicos, como por exemplo a linguagem.

Uma vez que, para Vygotsky, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e é por meio dela que o

sujeito internaliza conceitos, valores e normas sociais, de modo a transformá-los em ferramentas para o pensamento e a ação. Essa internalização é o processo pelo qual o sujeito se apropria das influências externas e as reorganiza de maneira pessoal, construindo a sua própria compreensão do mundo, que é simultaneamente individual e social.

Portanto, o desenvolvimento humano, segundo a teoria histórico-cultural, é um processo contínuo de interação entre o sujeito e o meio social, em que o sujeito é ao mesmo tempo moldado pelas influências externas e agente ativo na transformação dessas influências. Dentro de um contexto capitalista, essas interações podem ser marcadas por contradições, assim como também possibilitam a construção de novas formas de organização social.

1.3 As apropriações do professor na atividade docente

As relações sociais também constroem nos sujeitos ao longo do desenvolvimento uma concepção inicial da realidade. Nesse ponto, Golder (2004) coloca que as interações realizadas pelos sujeitos farão parte da construção de uma imagem total do mundo. Aspectos que em um primeiro momento demonstram que apesar das diferenciações, apontam pluralidades e interações que envolvem tais relações de proximidade.

Para uma investigação científica, é preciso compreender as dimensões que se relacionam com os fenômenos. Em um processo que possibilita desvelar não só as partes da questão posta, como também as partes que se unem para a formação da totalidade da realidade que está sendo pesquisada. Por isso, reconhecer as formas do fenômeno em seus aspectos individuais e universais dão mais teor à investigação científica.

Portanto, o processo de apreensão educacional é também uma forma de potencializar a atividade e consciência dos sujeitos. Educar não é um ato que se restringe apenas ao ensino de vários conteúdos com um único fim. Tal processo incentiva a apreensão de conhecimentos não antes conhecidos. De maneira a expandir a visão de mundo ao perceber as variadas realidades e a incorporar esses sentidos no próprio sujeito. Por tal perspectiva é que Luria afirma que

as mudanças sócio-históricas não se limitam a introduzir novo conteúdo no mundo mental dos seres humanos: elas também criam novas formas de atividade e novas estruturas de funcionamento cognitivo. Elas promovem o avanço da consciência humana para um novo estágio. (Luria, 1990, p. 217)

Nesse ponto, Luria aponta que o desenvolvimento cognitivo humano não ocorre apenas pela assimilação de novos conteúdos, como também se constrói a partir de transformações estruturais mais profundas na maneira como pensamos e atuamos no mundo. De modo que, quando as sociedades evoluem, não apenas criam novos conhecimentos para os indivíduos, como também possibilitam novas formas de processamento cognitivo.

No contexto da educação, isso significa que o processo educacional é muito mais profundo do que a simples transmissão de informações ou de conteúdo. A educação envolve a potencialização da atividade consciente dos indivíduos. Pois, quando expostos a diferentes realidades e conhecimentos, os sujeitos aprendem coisas novas que possibilitam a mudança na visão de mundo desses sujeitos. Tal ponto aponta como há a possibilidade de mudanças cognitivas na consciência humana, em que as pessoas são capazes de atuar e interagir com o mundo de forma mais complexa. Isso dá ênfase em uma visão dialética do desenvolvimento cognitivo, em que o contexto social e histórico desempenha um papel essencial na construção da consciência humana.

Portanto, a educação possui esse sentido também de discutir a pluralidade do mundo e relacioná-los com as singulares realidades dos sujeitos. Aspecto este que possibilita não só a formação das funções superiores, como a transformação das estruturas da atividade e consciência dos sujeitos sobre si e sobre o outro.

A formação escolar e individual dos sujeitos envolvidos no processo educacional passa por variados fenômenos sociais, psíquicos e culturais importantes para a sua constituição. De modo que as práticas sociais e vivências nesse ambiente também são formadoras da identidade e consciência de tais indivíduos.

Em outras palavras, os conhecimentos e interlocuções educacionais fazem parte dessa construção psíquica e sociocultural dos indivíduos que fazem parte desse processo. De forma que “a consciência existe apenas na forma de imagem psíquica que revela para o sujeito o mundo circundante, já a atividade permanece, como antes, prática, exterior.” (Leontiev, 2021, p. 152). Por isso, que é apenas com a compreensão dessa dialógica conceitual que poderemos perceber como tais práticas interferem nesses sentidos internos e externos dos sujeitos e sua própria relação com a educação.

Vale destacar o que Vigotski aponta que “Para o organismo, só é real o vínculo que ocorreu em sua experiência pessoal. Por isso, a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico.” (Vygotsky, 2011, p. 75). Ou seja, o professor também necessita se apropriar dos conhecimentos de mundo de seus alunos. Em um movimento dialógico entre o que já se conhece e o que ainda irá ser apreendido. Nesse sentido, cabe ao professor compreender que o trabalho pedagógico tem e deve se valer do meio social em que se insere.

Nessa apropriação da atividade docente é necessário também compreender as influências diretas e indiretas que afetam e interferem nas práticas educacionais. Em um sentido de lidar com as possibilidades e a falta delas no nível para a própria consciência e atividade.

Por isso que

Ainda que o professor seja impotente quanto a sua influência direta sobre o aluno, é onipotente em sua influência indireta, através do meio social. O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca. (Vygotsky, 2001, p. 76)

Com base nesse sentido que é preciso compreender como as práticas, bem como a formação dos professores se dão nesse ambiente das escolas das águas. Pois, o ambiente ao mesmo tempo que oportuniza variadas possibilidades educativas, também possui entraves significativos para o trabalho docente e o ensino.

Em uma análise do trabalho do professor na obra *Psicologia Pedagógica*⁸, de L. S. Vigotski, que traz como foco a prática pedagógica na década de 1920-1930 na antiga União Soviética, Facci (2009) explica que as concepções do autor acerca da educação foram modificadas no decorrer de sua produção teórica. A autora conclui em sua análise que, em momentos em que o autor se refere à “formação dos processos psicológicos superiores”, à “formação de conceitos” e quando apresenta o conceito de “zona de desenvolvimento próximo”,

[...] constata-se que os pressupostos da Psicologia Histórico-cultural mostram-se compatíveis com a Pedagogia que define, como tarefa central do professor, a transmissão do saber objetivo, de forma a intervir na formação das consciências dos indivíduos que passam pelo processo de escolarização e, conseqüentemente, contribuir para uma prática social que produza a superação da sociedade alienada, ou seja, da sociedade capitalista (Facci, 2009, p. 88).

A mesma autora salienta que Vigotski afirmou que há uma imensa contribuição da psicologia para a pedagogia. Para o autor as duas ciências estão inter-relacionadas e uma ciência tem importância para a outra. “A psicologia teria a função de dar embasamento psicológico à Pedagogia desde que tivesse o processo educativo, isto é, a formação social do ser humano, como algo presente no próprio cerne da Psicologia como ciência” (Facci, 2009, p. 88).

Na mesma direção Tuleski (2008, p. 166) explica que “O professor não deveria ser apenas um instrutor, mas um organizador do meio social e, para isso, necessitaria de conhecimentos científicos desenvolvidos pela psicologia” Acrescenta que “[...] assumir esse papel requer conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e as possibilidades de trabalho em cada idade, bem como ter claros os fins educativos propostos pela própria sociedade” (Tuleski, 2008, p. 166).

⁸ A obra *Psicologia Pedagógica* foi escrita por Vigotski entre 1921-1924. Foi editada na União Soviética pela primeira vez em 1926 e publicada nos Estados Unidos em 1927; na Argentina e no Brasil em 2001.

Diante disso, compreendemos o papel do professor frente ao ensino pois, Facci (2009, p. 104) “[...] evidência que o ensino tem papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando o seu desenvolvimento psíquico.”

Assim, é evidente que “[...] a tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo” (Facci, 2009, p. 104)

A partir de tais análises das autoras acima, é possível compreender a intencionalidade da ação docente, uma vez que ao professor cabe a função de sistematizar e organizar o ensino de forma a conduzir o aluno à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade.

Portanto, o professor é o adulto que já se apropriou de muitos conhecimentos e, dessa forma, conduz os alunos e os coloca em condições que possibilitam as aprendizagens dos saberes que foram produzidos na cultura, para que haja o domínio de instrumentos e ferramentas disponíveis, possibilitando que se criem possibilidades na perspectiva de contribuir com a transformação da cultura, da qual eles são membros integrantes.

No texto: “O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores”, Teixeira e Barca (2019), citando o texto escrito em 1926, intitulado “Prólogo à versão russa do livro de E. Thorndike: princípios de ensino baseados na psicologia”, nos apresentam uma importante reflexão mostrando que de uma forma metafórica Vigotski mostrou o papel do professor como organizador do meio social educativo. Teceu uma comparação, entre o trabalho do condutor japonês, com o maquinista de um bonde, explicando que o trabalho do professor tem duas importantes e diferentes formas. O condutor japonês se afixa a um riquixá e transporta as pessoas pelas ruas da cidade. Ao fazer isso, exerce um duplo papel. É força motriz (fonte de energia física), uma vez que o homem é uma “parte do riquixá” e executa uma parte do trabalho que poderia ser realizado por um cavalo. Esse papel é o predominante em seu trabalho. No entanto, ele desempenha um outro papel, que não é predominante, mas é fundamental para a sua atividade. Ele é o organizador, o administrador, o condutor, o regulador e o controlador do riquixá. Trata-se de uma parte menor do seu trabalho, mas que só ele, enquanto homem pode realizar. É ele quem põe o dispositivo em movimento, o detém quando necessário, evita obstáculos, dentre outros.

Já o maquinista do bonde, por sua vez, também exerce um duplo papel. É força motriz (fonte de energia física), uma vez que o homem é uma “parte da máquina”. Embora seja uma parte menor de seu trabalho, é necessário que ele mova com a manivela o freio ou o motor ou os desloque de um lado para outro com sua força física. No entanto, o seu trabalho maior é

outro. Ele é o organizador, o administrador, o condutor, o regulador e o controlador da máquina. No dizer de Vigotski “é o soberano das correntes, das rodas e do vagão”. Nesse sentido, as autoras explicam e nos provocam a refletir que:

Esses dois elementos, que estão presentes, obrigatoriamente, em todo trabalho humano, mudam sua posição. Na condução do riquixá predomina o trabalho físico, algo que é extenuante para o homem devido ao fato de substituir um cavalo. No entanto, o homem pode prescindir do cavalo, mas de modo algum pode prescindir do trabalho do próprio homem. Ainda que o papel de condutor do riquixá em sua vertente de organizador e administrador seja quase nulo, ele tem a sua importância. No caso do maquinista do bonde isso se inverte. O consumo de energia é quase zero, mas o manejo da máquina é algo de grande importância e complexidade. Assim é o trabalho humano e, particularmente, o trabalho do professor. Essa metáfora mostra em que sentido ele se realiza e que está sempre dirigido ao desenvolvimento da técnica. À medida que a cultura e, especialmente, a técnica, evoluem, o trabalho humano passa do “condutor de riquixá” ao do “maquinista do bonde, alcançando formas cada vez mais elevadas. (Teixeira; Barca, 2019, p. 75)

Tal metáfora nos incita a refletir que a importância e o papel do professor pois, “de um ponto de vista científico, o professor é o organizador do meio social educativo, das relações sociais que se processam na escola. Alguém que conduz o processo educativo com bases científicas”. (Teixeira; Barca, 2019, p. 75).

Não se pode considerar que o professor é quem domina inteiramente o processo educativo como se fosse a força motriz, única e que todo esse processo é unidirecional, ou que seja, o “mediador” - como vemos em diversos discursos no meio educativo, o que de fato não é o que o autor designa, pois mediar é usar instrumentos e/ou técnicas e, portanto, o professor não é usado pelo aluno, pois não é ferramenta, ou objeto.

Dessa forma, em consonância com a teoria de Vigotski, “a mediação pedagógica, realizada pelo professor, seria uma modalidade de mediação simbólica e o mediador não seria o professor, mas a linguagem (sistema de signos) utilizada por ele para mediar semioticamente as relações sociais que se processam na escola”. (Teixeira; Barca, 2019, p. 76).

De fato, o que Vigotski nos propõe é compreender que o professor é um intelectual, ele organiza, direciona, planeja de forma intencional o processo educativo. Portanto, não é apenas a força motriz ou a locomotiva do processo, mas aquele que está na condução, na organização. De modo que, tais questões, apontam a necessidade de uma formação científica.

Importante apontar que “o professor, em formação inicial ou continuada, deve preparar-se para atuar na prática social [...] A prática social é a forma como estão sintetizadas as relações sociais em um determinado momento histórico”. (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98). As autoras complementam que:

O que observamos na formação de professores é que essa prática social, sob a égide do modelo econômico social vigente, não se concretiza. A atuação do educador não se sustenta em modelos *teórico-práticos* e sim, em práticas esvaziadas que preparam o indivíduo para uma ocupação profissional que atenda o mercado, (con)formando os sujeitos para o modo de produção capitalista. (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98).

É nesse movimento que se constitui o sujeito nas relações sociais, ao se apropriar dos conhecimentos já disponibilizados pelas gerações precedentes e, nessa esteira, ele objetiva as suas ações, uma vez que a objetivação é o produto da atividade humana que perpassa as gerações por meio da criação de instrumentos e signos que medeiam a relação homem – natureza. Inicialmente essa relação é de ordem primária para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência e, posteriormente, são criadas outras advindas das relações sociais.

Na obra intitulada “a formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano”, a autora Ligia Martins nos privilegia com a compreensão dos marcos do materialismo histórico os elementos constituintes da formação da personalidade do professor, naquilo em que a riqueza ou o empobrecimento desse processo se coloca em relação ao seu fazer pedagógico. A autora traz uma questão: “qual a razão do tratamento especial conferido à personalidade do professor, ou seja: por que no estudo da personalidade focar um tipo específico de trabalhador?” (Martins, 2007, p. 3) A autora explica que há três importantes pressupostos referenciados no sistema teórico que sustenta as suas análises. O primeiro é o papel central do trabalho no desenvolvimento humano; o segundo pressuposto refere-se ao caráter material da existência humana; o terceiro se refere ao caráter histórico do desenvolvimento humano. A autora explica cada um deles:

O trabalho é a atividade vital do homem. Se o que caracteriza uma espécie para além de sua organização biológica é a atividade que ele executa para produzir e reproduzir sua vida [...] O caráter material da existência humana, ou seja, os homens organizam-se em sociedades para produzirem a sua vida, portanto, as bases das relações sociais são as relações de produção, as formas organizativas do trabalho.[...] o caráter histórico do desenvolvimento humano, isto é, como os homens organizam a sua existência através do tempo, e diz respeito as contradições, dos homens e de suas relações do mundo.(Martins, 2007, p. 3)

Diante disso pelo método dialético se buscará a compreensão da realidade resultante do metabolismo homem-natureza, metabolismo este produzido pela atividade humana em sua materialidade e movimento. (Martins, 2007, p. 3)

A consciência desse profissional é mediada pelos aspectos de suas tomadas de decisões, em como agir em determinadas situações no cotidiano escolar; sendo assim, a consciência faz parte do desenvolvimento do psiquismo humano, que conseqüentemente é mediado pelas relações humanas.

Importante então compreender que aspectos da formação do professor precisam acontecer em sintonia ao modelo de sociedade em que vivemos. Ao que possibilita ou não a sua inserção na escola com possibilidade de efetivar de fato, a sua função que é ensinar, mas é preciso analisar em que condições esse ensino se efetiva.

1.4 As práticas escolares na relação histórico-cultural

Como já apontamos, a relação do método deste trabalho buscou compreender como os entrelaçamentos educacionais fazem parte da constituição de sujeitos e de sua relação com o meio social, dado o enfoque das escolas das águas.

Compreende-se que “as particularidades psicológicas da consciência individual só podem ser compreendidas por meio de suas ligações com as relações sociais nas quais o indivíduo está engajado.” (Leontiev, 2021, p. 153). Nessa perspectiva, tivemos a intenção de realizar um movimento dialógico com as experiências escolares que os orienta a sua atividade e contribuem para o funcionamento das práticas pedagógicas. Assim, tivemos como base de nossas análises os conceitos da consciência e atividade dos sujeitos que compõe o campo educacional e a sua relação com as contextualizações sociais em que estão inseridos.

Ademais, a escola é o meio em que historicamente os indivíduos se tornam parte dessa sociedade, a partir do contato com os conhecimentos constituídos socialmente. De modo a ser assimilado pelos sujeitos, a partir dessa relação com a instituição escolar que tem o preceito inicial de perpassar tais conhecimentos. Entretanto, cada escola é uma escola, de modo que, a depender da localização em que ela está inserida e de outros fatores relacionados a currículo, corpo docente, entre outros, a construção e repasse desses conhecimentos terão assimilações variadas. Tal questão demonstra a plasticidade que a apropriação desses conhecimentos tem em relação à escola e aos territórios em que elas ocupam. Porém, não podemos nos furtar de compreender que é na escola que nos apropriamos dos conhecimentos científicos.

Por isso que, a socialização por meio do contexto escolar atua também como um catalisador para as interações culturais, sociais e da atividade humana. Incentiva-se que a construção da aprendizagem se estabeleça por meio da interatividade entre discentes e docentes.

Luria (1990) aponta que Marx formulou o conceito de autoconsciência como um fenômeno secundário e realizado socialmente, pois, somente ao relacionar-se com o outro é que se faz possível perceber a si mesmo. De modo que, tal construção com o outro não é baseada nas igualdades, pois assim seria apenas como olhar para um espelho. Sendo, então, as

diferenças a chave do processo identitário. Tal ponto implica compreender que as experiências e vivências dos sujeitos perpassam essa dialógica social.

Com relação ao processo de olhar para o outro como uma forma de autoconsciência, é preciso partir da consideração de que “A consciência em seu caráter imediato é um quadro do mundo que se revela ao sujeito no qual estão incluídos ele próprio, suas ações e estados.” (Leontiev, 2021, p. 146). Ou seja, é nessa inserção do indivíduo no mundo concreto, no contato com essa realidade e interação com as dimensões sociais, que a consciência se transforma. De forma que esse sujeito é ativo nessa transformação de si e do mundo ao seu redor.

Quanto ao surgimento da atividade e consciência, é preciso entender que as organizações entre os marcos constitutivos dos sujeitos não são irregulares, na verdade, seguem uma ordem. Então, o desenvolvimento de tais aspectos são interdependentes. Portanto, as relações humanas e as práticas socioculturais fazem parte da essência da construção da personalidade dos sujeitos.

Por tal perspectiva é que “A análise sistêmica da atividade humana é necessariamente também uma análise por níveis. É justamente tal análise que permite superar a contraposição entre fisiológico, psicológico e social, assim como a redução de um a outro.” (Leontiev, 2021, p. 142). Esse caminho para a compreensão dos níveis da atividade, consciência, motivação e personalidade não funcionam apenas como partes da formação das funções superiores, na verdade, são complementares a essa construção psíquica do sujeito.

Para Marsiglia e Martins (2013) a produção e o acesso ao mundo da cultura só são possíveis ao ser humano por meio do trabalho. As autoras citam Marx para explicar:

Para Marx (1984), o trabalho é atividade criadora e criativa, é a atividade que só o ser humano é capaz de realizar (por isso se diferencia das outras espécies), pois coloca a natureza a seu serviço e não o contrário, como as outras espécies que adaptam suas condições de existência ao que a natureza lhe oferece. (Marsiglia; Martins, 2013, p. 99)

Assim, nesses processos dialógicos da consciência com a atividade temos que “a consciência existe apenas na forma de imagem psíquica que revela para o sujeito o mundo circundante, já a atividade permanece, como antes, prática, exterior.” (Leontiev, 2021, p. 152). Ou seja, há uma complementaridade de tais conceitos para o desenvolvimento e ação do sujeito perante a sociedade.

No caso da formação e das práticas escolares, vale destacar os diversos conflitos que ocorrem em relação ao âmbito subjetivo e do mundo material. Além de interfaces com redes de disputas políticas, econômicas e sociais que também atuam como catalisadores das problemáticas educacionais. Nesse sentido, a capacidade do sujeito deve se manter não

alienada, visto que Marsiglia e Martins (2013) explicam que é preciso compreender a educação escolar como

lócus privilegiado da formação filosófica, teórica e metodológica para exercício do trabalho docente. Assim, de nada adianta colocar acento na prática, se ela fica restrita ao cotidiano, à prática utilitária e pragmática e perde de vista que só em unidade com a teoria é que possibilitará sínteses explicativas, de múltiplas determinações, da própria prática. (Marsiglia; Martins, 2013, p. 98)

Portanto, é necessário que aconteça uma reflexão da realidade e das suas atividades no mundo. Aspecto que viabiliza a capacidade de o sujeito compreender de modo mais amplo a sociedade ao seu redor, como também se aprofundar no seu entendimento sobre tal realidade. Então, a mudança estrutural da mente possibilita não só o desenvolvimento básico de suas capacidades cognitivas, como também a sua percepção crítica da complexidade de manifestações sociais. Visto que:

a construção de formas complexas de reflexão da realidade e de atividade se dá juntamente com mudanças radicais nos processos mentais que afetam essas formas de reflexão e constituem o substrato do comportamento. Vygotsky chamou essa proposição de estrutura semântica e sistêmica da consciência. (Luria, 1990, p. 26).

Não é por acaso que Leontiev coloca que “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança.” (Leontiev, 2006, p. 65). Nesse sentido, é apontado como as construções externas promovem a formação interna da criança. Porém, esse mesmo fenômeno faz parte também da construção de todos os sujeitos sociais, visto que essa consciência também atua para atuar em relação as reconstruções de si, de suas relações com o outro e com o mundo.

Outro ponto para a compreensão do processo da atividade e as funções psíquicas é que

Outro traço psicológico importante da atividade é que um tipo especial de experiências psíquicas - emoções e sentimentos - está especialmente ligado a ela. Estas experiências não dependem de processos separados, particulares, mas são sempre governadas pelo objeto, direção e resultado da atividade da qual elas fazem parte. (Leontiev, 2006, p. 68)

De modo geral, há uma conexão entre as experiências psíquicas e o objeto para a realização das atividades dos sujeitos. Além do aspecto da motivação, essas questões também se relacionam aos significados e sentidos que são dados a partir das vivências desses indivíduos. Cabe salientar que os sentidos e significados estão diretamente ligados ao desenvolvimento histórico da consciência humana, “[...] uma vez que o reflexo psíquico do sujeito não pode aparecer fora da vida, fora da atividade do sujeito”. (Leontiev, 2004, p. 99).

Importante nos reportar a Abrantes e Martins (2007) quando nos privilegiam com o

conceito de Prática no âmbito do materialismo dialético “a prática (ou práxis) dota-se de uma correspondência essencialmente histórica, universal, não possuindo uma correspondência automática e imediata com a atividade particular de um dado indivíduo” (Abrantes; Martins, 2007, p. 314-315). Nesse sentido, a prática não se limita a uma mera atividade individual ou a ações isoladas de uma pessoa. Na verdade, a prática tem uma natureza essencialmente histórica e universal. Isso significa que as ações humanas têm influências e moldes a partir das condições históricas e sociais, não podendo ser entendidas apenas como iniciativas individuais ou desconectadas de um contexto maior.

Além disso, vale destacar uma relação direta e imediata entre a prática de um indivíduo específico e os resultados ou significados dessa prática. Ou seja, para compreender plenamente a práxis, é necessário considerar o contexto histórico e social em que ela ocorre, pois a prática individual só ganha sentido dentro de um quadro mais amplo de relações sociais e históricas.

Isso significa que prática não é qualquer ação que acontece no dia a dia, como simples experiência, vivência ou ação automática que fazemos sem pensar, de forma a repeti-la, ao contrário como podemos ver

A prática humana, na qual se inclui a produção do conhecimento, encerra sempre a relação entre o singular particular e o universal, sendo um fenômeno histórico, posto que as propriedades humanas subjetivas e objetivas que a comportam resultam de amplas e complexas relações do homem com a natureza. (Abrantes; Martins, 2007, p. 315)

Uma pesquisa realizada por Luria com camponeses que viviam em aldeias e campos nômades na Ásia Central-Usbequistão e Quirguistão, próxima à fronteira com o Afeganistão cujo objetivo foi investigar como os processos psicológicos superiores são construídos em diferentes contextos culturais. Tais regiões onde foi realizada a investigação estava isolada, estagnada economicamente, com um número elevado de analfabetos, com trabalho rural em propriedades individuais e grande predominância da religião muçulmana.

Quando a pesquisa foi realizada esse contexto estava passando por um processo de rápidas transformações sociais, especificamente com a mecanização da agricultura e a escolarização da população. Portanto, um momento interessante para a realização da pesquisa para reafirmar a tese de que os processos mentais são históricos e culturais.

Selecionado o local, também foram selecionados os participantes, e como mote de investigação foi a seguinte indagação: O que acontece com os indivíduos que passam por essas transformações sociais em termos de funcionamento intelectual? O pesquisador selecionou diferentes sujeitos, com diferentes graus de escolarização e inserção no trabalho mais moderno, para fins de comparação.

O grupo de pesquisadores acompanhados por Luria ficaram imersos no local para conhecer melhor o ambiente e realizaram longas entrevistas e apresentaram tarefas ao grupo de participantes. Durante essa atividade registravam as respostas e os provocavam com mais perguntas. As tarefas propostas consistiam em atividades de percepção, nomeação e agrupamento de cores, de figuras geométricas, abstrações generalizadas, dedução e inferência, solução de problemas matemáticos.

A pesquisa mostra que os indivíduos escolarizados e com um tipo de trabalho mais modernizado foram consistentes, mostrando que há alterações importantes no modo de funcionamento psicológico dos sujeitos conforme ocorria o processo de escolarização e de mudanças nas formas de trabalho. Os sujeitos mais escolarizados e envolvidos em situações de trabalho coletivizado e mais modernizado conseguiram lidar melhor com os elementos genéricos e abstratos dos objetos, e os com pouca escolaridade e ou analfabetos e vinculados aos modos de trabalho tradicional reportavam-se a contextos concretos e a experiências particulares para balizar seu processo de raciocínio. Isso nos permite compreender a importância da escola na formação humana, na apropriação dos conceitos e no avanço das funções superiores. Ou seja, não é possível que tais experiências sejam construídas de forma isolada e individualmente, sendo na verdade influenciadas pelo retorno que isso traz para esse ser nessa relação com o objeto, direção e resultado da atividade.

1.5 A formação de professores e as práticas pedagógicas

Para compreender a formação de professores e as práticas que a compõem é necessário analisar a sua constituição. Dessa forma, Vigotski (1995), afirma que há uma ligação entre a história individual e a história social na constituição do homem. Assim, aponta que o homem é essencialmente histórico. O seu processo de constituição acontece em movimento interno a partir do externo, numa ação compartilhada com o meio. É nessa perspectiva que compreendemos que o que diferencia o homem dos demais animais é o trabalho, por meio dele o homem desenvolveu suas capacidades humanas. Assim como discute Engels (1876), o trabalho é a fonte de toda a riqueza humana, é a condição básica da vida, portanto, permite ao homem desenvolver-se e participar ativamente do processo social. Frente a essa prática social Leontiev (2004) explica que o homem se desenvolve tornado sujeito do processo social de trabalho, sob a ação de duas espécies de leis: em primeiro lugar, as leis biológicas, em virtude das quais os seus órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção; em segundo lugar, as leis sócio-históricas que regem o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra.

O mesmo autor explica que o trabalho como um processo que liga o homem à natureza, ou seja, a ação do homem com a natureza, ao mesmo tempo que age por esse movimento sobre a natureza exterior e a modifica, também modifica a sua própria natureza e desenvolve as faculdades que nele estão adormecidas.

É nessa ação que a constituição do homem acontece por meio da atividade concreta de sua vida, mediada pela linguagem e formando a consciência. É um processo que está em constante movimento. Leontiev (2004) discorre que a linguagem é o produto da coletividade dos seres humanos, está relacionada à origem, à produção da linguagem e da consciência, à atividade produtiva e à comunicação material dos homens.

Diante disso é importante lembrar que

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Isso porque tomamos como premissa que a atividade vital humana é o trabalho, que se explica pela relação de transformação da natureza pelos seres humanos. Assim, o trabalho, em sua acepção ontológica, forma o ser humano, por meio das mediações instituídas a cada novo ser da espécie por aqueles que já constituem o conjunto da humanidade (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1698)

Nos apoiamos em Martins (2010) quando esclarece que concebe a formação de qualquer profissional, em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.

Mas o que entendemos por prática social? Para a mesma autora juntamente com Abrantes ao explicar o conceito de prática no âmbito do materialismo dialético, a prática (ou práxis) dota-se de uma correspondência essencialmente

histórica, universal, não possuindo uma correspondência automática e imediata com a atividade particular de um dado indivíduo. Esta afirmação pode comportar, à primeira vista, um aparente paradoxo, qual seja: como conceber a práxis independente dos sujeitos particulares? (Abrantes; Martins, 2007, p. 214)

Assim, a prática humana, na qual se inclui a produção do conhecimento, encerra sempre a relação entre o singular particular e o universal, sendo um fenômeno histórico, posto que as propriedades humanas subjetivas e objetivas que a comportam resultam de amplas e complexas relações do homem com a natureza. (Abrantes; Martins, 2007, p. 315).

Ao transformar a natureza o homem se transforma, desenvolve capacidades ao criar necessidades e vai se constituindo nessa práxis. Essa é uma ação entre teoria e prática “que se efetiva a historicidade humana, concretizada no movimento de constituição da realidade social”. (Abrantes; Martins, 2007, p. 315).

Quando tratamos da prática pedagógica estamos apontando um tipo específico de

prática social, portanto estamos apontando um sujeito também específico, o professor, uma vez que essa prática carrega singularidades e, dessa forma é importante compreender, conforme nos elucida Martins (2010) se a prática é específica é preciso reconhecer que seu enraizamento radica muito além dos muros escolares, carregando – muitas vezes de forma oculta, determinada concepção de homem, de sociedade, de conhecimento e, especialmente, do papel da educação escolar na sociedade.

Dessa forma é possível compreender que a prática humana na qual se inclui a produção do conhecimento

encerra sempre a relação entre o singular particular e o universal, sendo um fenômeno histórico, posto que as propriedades humanas subjetivas e objetivas que a comportam resultam de amplas e complexas relações do homem com a natureza. (Abrantes; Martins, 2007, p. 315)

Diante de tais considerações importantes ressalta-se que “a relação entre objetivação e apropriação constitui a dinâmica fundamental da formação do gênero humano e dos indivíduos” (Duarte, 2013, p. 21).

O mesmo autor nos explica que essa relação é própria da atividade humana e, portanto, se realiza em condições determinadas pela atividade passada de outros seres humanos.

A prática social objetivante não se realiza sem a apropriação dos resultados das práticas objetivantes anteriormente concretizadas. Os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos (Duarte, 2013, p. 37).

Nesse sentido, Duarte explica que a “formação do indivíduo é resultado da permanente essencial dialética entre a objetivação da atividade humana e a apropriação da atividade nos produtos materiais e ideativos” (Duarte, 2013, p. 54).

[...] a prática social (...) no ponto de partida (...) e no ponto de chegada (...) [da prática pedagógica] é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela média não da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. (Duarte, 1996, p. 3)

É importante compreender que essa alteração objetiva da prática acontece porque somos ativos, portanto, a efetivação da prática pedagógica gera transformação nos sujeitos que dela participam, porém essa transformação não é espontânea, ela acontece quando o sujeito se apropria do saber historicamente acumulado.

Dessa forma é preciso conceituar o trabalho educativo como

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo. (Saviani, 1991, p. 21)

Podemos então, pensar o ensino, a apropriação e a construção de conhecimentos, portanto é importante pensar que a relação educativa como prática social coloca de um lado o professor e de outro o estudante, em níveis diferentes, ou seja, quem ensina e quem aprende.

Assim:

A sistematização de ações educativas, as quais permitem que os conteúdos históricos façam parte da existência individual, é o que nutre a possibilidade de que o pensamento teórico se realize como mediação da relação do sujeito (que necessita conhecer o real) com a realidade a ser conhecida. Neste âmbito é que o pensamento se ocupa do conhecimento no que necessita ser explicado, produzido e sistematizado, cujo conteúdo implica aquilo que, na sociedade, merece ser transformado, ou seja, que considera a realidade como ela é, naquilo que ela tem a possibilidade de ser e no que se tem a intenção de que ela seja. (Abrantes; Martins, 2007, p. 320)

Saviani (1996) nos faz um importante alerta sobre ser professor ao afirmar que o professor é aquele que pratica a educação. Portanto, quem decide ser professor precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, e assim, precisa dominar os saberes implicados na ação de ensinar, precisa saber e reconhecer em que consiste a educação.

Nessa direção, Abrantes e Martins (2007, p. 320) afirmam que não pode ser “admissível omitir, na atividade educativa escolar, uma sólida formação teórica, ou a relegar como algo de menor importância frente ao imediatismo pragmático de nossos tempos”.

Ainda nessa direção Saviani informa que não podemos nos furtar de compreender que

a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (Saviani, 2009. p. 53)

Quanto às práticas pedagógicas que também se entrelaçam com as discussões nesta pesquisa, Veiga (1992, p. 16) destaca que "uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social." Nesse sentido, a prática pedagógica é apresentada como uma parte primordial de uma prática social mais ampliada. Tal fato sugere que o ensino e a educação não podem acontecer isoladamente, visto que estão profundamente enraizados nos contextos

sociais em que ocorrem.

Em relação às escolas ribeirinhas, é preciso compreender as implicações que as práticas pedagógicas têm e como devem ser orientadas e relacionadas ao contexto social no qual estão inseridas, considerando as problemáticas e nuances que são apresentadas. Por tais perspectivas é que Martins (2010, p. 14) aponta sobre "A contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação.". Tal fato destaca uma tensão comum na formação de professores, especialmente em contextos desafiadores como os das escolas ribeirinhas. Pois, muitas vezes as formações são baseadas em teorias e concepções descontextualizadas com a realidade específica da atuação.

Desse modo, existe uma diferença entre o que deveria ser a formação ideal e o que realmente é possível na prática. Visto que, as condições específicas, como a infraestrutura limitada e o isolamento das escolas ribeirinhas, dificultam a implementação plena das teorias e práticas pedagógicas que os professores são incentivados a adotar. De modo que a "educação escolar não foi, até hoje, uma arma para a classe trabalhadora, que pudesse ser utilizada para sua emancipação." (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1704). O que reflete uma crítica mais ampla ao sistema educacional, apontando que, historicamente, a educação não tem servido como um meio eficaz de emancipação para as classes trabalhadoras. Ou seja, não possibilita uma real emancipação, mas sim uma possível alienação quanto às realidades locais e suas particularidades.

Por isso, ao pensar em escolas das águas, é preciso que essa crítica sugira que o sistema educacional pode não estar possibilitando a emancipação dos alunos dessas regiões para superarem suas condições socioeconômicas. Isso pode ser reflexo de um currículo descontextualizado ou de uma prática pedagógica que não leva em conta as realidades e necessidades específicas dessas comunidades. Nesse sentido, como é apontado por Martins "Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos." (Martins, 2013, p. 10). Assim, a educação é vista como um processo crucial para a humanização e inserção dos indivíduos na história.

Por tais questões é que precisamos destacar que "Consciência não é 'substantivo', mas 'adjetivo'." (Marsiglia; Martins, 2018, p. 1708). Pois, a consciência, ou a capacidade de compreender e agir no mundo, não é algo estático ou fixo, como algo definitivo como um "substantivo", mas sim como algo que é continuamente moldado e influenciado pelas experiências e contextos, assim como um "adjetivo".

Nesse sentido, vale enfatizar a importância da reflexão crítica na formação de

professores, um aspecto crucial para os educadores que atuam em contextos específicos como os das escolas ribeirinhas. A construção de uma identidade profissional que seja consciente das particularidades do ambiente ribeirinho é fundamental para que os professores possam desenvolver práticas pedagógicas que não só respeitem, mas também valorizem e integrem a cultura e as experiências dos alunos, sem perder de vista, como aspecto fundante, os conteúdos escolares, fundamentais para a apropriação dos conhecimentos científicos.

Portanto, tais aspectos sublinham a necessidade de uma prática pedagógica e uma formação de professores que sejam profundamente contextuais e reflexivas. De modo a abordar tanto os desafios inerentes à implementação de uma formação ideal quanto a importância de uma prática pedagógica que seja socialmente enraizada e capaz de contribuir para a emancipação e humanização dos alunos.

Vale destacar que

A filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos. No ato educativo, condicionado pelo trabalho social, reside a protoforma do ser social, isto é, de um ser cujo desenvolvimento é condicionado pela qualidade das apropriações que realiza. (Martins, 2013, p. 10)

De modo que a educação é fundamental no processo de transformação de indivíduos. Esse processo de humanização não ocorre automaticamente pelo simples fato de nascer e viver em sociedade, mas exige a inserção consciente e ativa dos indivíduos na história do gênero humano por meio da educação. A educação, nesse sentido, não é apenas um meio de transmitir conhecimentos, mas é o veículo essencial para a transmissão da cultura material e simbólica, que permite ao indivíduo participar da história de forma plena e consciente.

Nesse sentido, as comunidades ribeirinhas, que muitas vezes vivem em regiões isoladas com realidades socioeconômicas e culturais específicas, mas estão conectadas às narrativas históricas e culturais de outras regiões do país. Portanto, a inserção desses indivíduos e absorção dos conhecimentos produzidos pela humanidade, exige que a educação nas escolas ribeirinhas deve ser vista como uma ferramenta possível para a humanização dos sujeitos, ajudando-os a se reconhecerem como parte ativa e valiosa da história humana.

De modo que, tal aspecto implica que a formação de professores seja de fato consonante aos aspectos teóricos para que possam refletir sobre o contexto cultural das comunidades ribeirinhas, valorizando sua cultura material e simbólica.

SEÇÃO II

O LUGAR DE PESQUISA

Com o intuito de ampliar a discussão sobre a formação e as práticas pedagógicas, visando um foco específico nas escolas situadas em áreas ribeirinhas, esta pesquisa propôs abordar uma questão norteadora. De modo a compreender as concepções de formação e as práticas pedagógicas presentes nas pesquisas acadêmicas já realizadas sobre esses territórios e como essas concepções se refletem na atuação educacional dentro das escolas localizadas nas regiões alagadas do Pantanal sul-mato-grossense. A pesquisa teve como intenção analisar a formação de professores as práticas pedagógicas existentes, como também discutir de que maneira essas práticas são moldadas e referenciadas pelas particularidades geográficas, culturais e sociais do Pantanal.

Nesse sentido, estabelecemos um ponto de partida para a compreensão das particularidades que envolvem a formação ribeirinha no Pantanal sul-mato-grossense. Nossa abordagem inicial buscou investigar as nuances desse contexto, considerando o papel significativo que este bioma pode exercer na construção social e educacional dos indivíduos.

Nesta seção buscamos responder algumas perguntas, sendo elas: Afinal o que é o Pantanal? Como funciona a vida social e cultural neste espaço? Qual a importância desse território para a educação escolar e educação aprendida no cotidiano? Como ele influencia na construção do ser humano e nas práticas e formações pedagógicas? E tantos outros questionamentos sobre a formação e as práticas pedagógicas que nos levam a refletir e discutir sobre a importância desse território, não só na escola municipal e estadual, como também nacional.

Portanto, analisamos como essa influência pantaneira se manifesta na formação educacional a partir da categorização teórica das pesquisas voltadas à área. Para isso, partimos de um movimento exploratório visando entender não apenas a singularidade do ambiente pantaneiro, como também as maneiras como isso se traduz na experiência formativa dos sujeitos inseridos nesta realidade. Essa perspectiva nos permitiu compreender sobre os desafios e potencialidades da educação nas escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense. Em um movimento de contribuição para uma compreensão mais abrangente e aprimorada das dinâmicas educacionais em ambientes ribeirinhos e pantaneiros.

2.1 O Pantanal e suas características

BOLÍVIA

MATO GROSSO DO SUL

PANTANAL

250km pelo Rio Paraguai de Corumbá à Serra do Amolar 5 horas de barco

ÁREA TERRITORIAL PANTANAL BRASIL: 151.000 KM²

ÁREA TERRITORIAL PANTANAL MS: 98.000 KM² (OCUPA 27% DE MS)

ÁREA TERRITORIAL MS: 357.145 KM²

Legenda:

- Aeroportos Airtractor
- Corpo de Bombeiros
- Bases Avançadas
- Unidades de Conservação

Cidades e Locais: Corumbá, Paiguas, Nhecolândia, Abobral, Miranda, Aquidauana, Campo Grande, Bonito, Bela Vista, Ponta Porã, Dourados, Porto Murtinho, Nabileque, Forte Coimbra, Base Corumbá, Base São Lourenço, Serra do Amolar, Base Redário, Fazenda Santa Mônica, Fazenda Paralelo, Fazenda São José do Piquiri, Fazenda São João, Fazenda Pinattingis, Fazenda Sebastião Grande, Fazenda Dois de Maio, Fazenda Lourdes, Estrada Pantanal, Parque Estadual do Pantanal do Rio Negro, Base PERM - Miranda.

Fonte: Secretaria executiva de comunicação (SECOM), 2024.

O Pantanal é um dos seis principais biomas brasileiros. De acordo com a pesquisa realizada em 2004 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a sua área total aproximada é de 150.355 km², sendo um total equivalente a 1,8% da área total do território brasileiro. Como é possível ver acima, na figura 1, o Pantanal brasileiro é toda essa área demarcada em cor rosa. Os estados que são constituídos por esse bioma são Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, sendo que existe apenas uma pequena faixa do bioma nos territórios da Bolívia e do Paraguai. Vale ressaltar que o Pantanal recebe também influência de outros três biomas brasileiros, sendo eles o Cerrado, a Mata Atlântica e a Amazônia.

Na extensão brasileira, o Pantanal se localiza na região do Centro-Oeste do país. O bioma é considerado como uma planície aluvial, visto que é banhado pelos rios que derivam da bacia do Alto Paraguai. Por essa riqueza fluvial, o Pantanal também se destaca pelo seu corredor biogeográfico. A título de curiosidade, Nogueira (2009) conta que o Pantanal já foi conhecido por outro nome, sendo conhecido pelos primeiros exploradores de minas de prata da Bolívia e do Peru como Lagoa de Xaraiés.

Leite (2006); Portela e Neto (2001) explicam que o período das cheias justifica a lenda

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

É considerada como a maior planície inundável do mundo. Por ter tais características é que, após alguns meses de chuvas, o Pantanal se torna uma imensa área alagada. Um fator que também é determinante para o desenvolvimento da flora, fauna e para as populações locais.

Segundo Souza (2006), o Pantanal possui uma divisão em onze pantanais, de modo que tal divisão considera algumas diferenças em termos de material de origem, tipo de solo, drenagem, altimetria e vegetação associados às bacias hidrográficas, possibilitando diagnosticar onze sub-bacias hidrográficas ou sub-regiões tais como: Pantanal de Cáceres, Pantanal de Poconé, Pantanal de Barão de Melgaço, Pantanal do Paiaguás e Pantanal de Nhecolândia, Pantanal do Abobral, Pantanal do Miranda e Pantanal de Aquidauana, Pantanal do Nabileque, Pantanal do Paiaguás e a confluência com Pantanal de Porto Murtinho.

Entretanto, ao realizarmos uma análise crítica da área territorial pantaneira nos deparamos com a necessidade de uma atualização, especialmente diante dos registros alarmantes de queimadas que assolaram o Pantanal nos anos de 2015, 2020 e 2023. Esses eventos exerceram um impacto substancial na extensão total do bioma, reconfigurando significativamente sua paisagem e ameaçando não só a fauna e a flora locais, como também a própria vida humana local.

Segundo o Laboratório de Aplicações de Satélites Ambientais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Lasa-UFRJ), em 2023, as áreas que mais chamaram a atenção em relação às queimadas na região do Pantanal foram no Parque Estadual Encontro das Águas, Parque Nacional do Pantanal mato-grossense, na terra indígena Kadiwéu e na RPPN Fazenda Rio Negro. Os dois primeiros territórios ficam no estado do Mato Grosso, enquanto os dois últimos ficam no estado do Mato Grosso do Sul.

Esta realidade preocupante não apenas sublinha a urgência de ações imediatas para conter e reverter os impactos ambientais, mas também destaca uma problemática mais ampla relacionada ao uso e conservação do Pantanal. Pois, de acordo com o Cadastro Nacional de Unidades de Conservação (CNUC), apenas 4,6% da vasta extensão pantaneira encontra-se sob a proteção de unidades de conservação. Dessa porção, 2,9% correspondem a Unidades de

Conservação de proteção integral, enquanto 1,7% é designado a Unidades de Conservação de uso sustentável. Mais precisamente, são no total 29 UCs, sendo 6 de proteção integral, três delas no Mato Grosso, duas no Mato Grosso do Sul e uma dividida entre os dois estados. E as outras 23 são de uso sustentável, sendo dezenove no estado do Mato Grosso do Sul e quatro no Mato Grosso.

Essa escassez de áreas protegidas ressalta a necessidade imperativa de implementação de medidas para preservar e restaurar o equilíbrio ambiental no Pantanal. Torna-se evidente a importância de estratégias abrangentes e eficazes para promover a sustentabilidade e conservação desse ecossistema, assegurando sua integridade para as gerações futuras.

Muitos são os processos de investigação que pontuam diversas problemáticas no Pantanal. De acordo com (Alves et al, 2012)

São cobradas medidas corretivas e de prevenção junto ao Estado. Apelo às lideranças políticas e empresariais da região são constantes. Mas o escasso conhecimento produzido e as pressões políticas fragmentárias ainda deixam muito a desejar quanto aos resultados. (Alves et al, 2012, p. 6)

Os mesmos autores alertam sobre lacunas nos esforços científicos com sínteses dos impactos que as relações sociais têm desencadeado sobre a biodiversidade do Pantanal sul-mato-grossense, o que poderia trazer induções pertinentes para o avanço de políticas científicas e tecnológicas.

Importante lembrar que o processo de ocupação do Pantanal foi efetivado por colonizadores portugueses. A região era inicialmente habitada por diferentes grupos de populações indígenas. Os autores Alves et al (2012) explicam que os primeiros impactos ocasionados pela presença do homem no Pantanal remontam à época colonial. Apontam que relatos históricos e antropológicos demonstram que, até o segundo terço do século XVIII, para os portugueses a vasta Bacia do Paraguai era tão somente um espaço por onde circulavam os barcos das monções, que saindo de São Paulo, abasteciam Cuiabá. Mas, a presença do colonizador europeu já se fazia presente reduzindo a área de circulação. Cavalos e bois foram introduzidos pelos espanhóis começaram a ser trocados por indígenas da nação Guaicuru. Estes se tornaram tão hábeis na arte de cavalgar que ganharam o nome de “índios cavaleiros” - também contribuiu para ampliar o raio de ação e, com uso de metais incorporaram as suas armas e aumentou o poder de controle o território.

Aos poucos a metrópole portuguesa impôs limites fronteiriços e iniciou as construções de fortificações militares como o forte Coimbra (1975) no Rio Paraguai e o forte Príncipe da Beira (1976) no rio Guaporé. Explicam ainda os autores que o Pantanal foi sendo transformado

e passou de lugar onde havia a passagem das monções portuguesas para se tornar espaço de ocupação de tropas militares e de colonos devotados à pecuária.

Dessa forma, a chegada dos espanhóis e portugueses à região levou várias etnias à extinção, por vários motivos, o uso de armas, doenças e aculturação. Como em todo processo de colonização, houve conquista de terras, exploração de riquezas materiais, além de escravização de povos para o trabalho com a mineração.

Do ponto de vista da composição humana, a população do Pantanal sul-mato-grossense até a primeira metade do século XX resumia-se aos descendentes:

- a) De etnias indígenas locais, algumas em processo de extinção) de mestiços de origem guarani que, depois da Guerra Tríplice Aliança, se deslocaram em grandes levas do Paraguai rumo à região do mate e às fazendas do Pantanal. c) de um reduzido contingente de origem portuguesa que, originalmente, exercia funções administrativas e de comando nos destacamentos militares engrossado, durante o Império e o início da República, por descendentes de antigos mineiros, até então fixados no norte de Mato Grosso que fundaram as bases da pecuária em regiões da Nhecolândia. d) e de um restrito número de comerciantes europeus platinos, que, após a perda de hegemonia econômica das casas comerciais dos portos, excetuados os que se evadiram de Mato Grosso, deslocaram seus capitais para atividades econômicas como a pecuária ou se conformaram à sua nova condição de pequenos comerciantes. (Alves *et al* 2012, p. 11-12)

O espaço do Pantanal é resultado da ação humana advinda dos últimos milênios, em que é possível conceber que cada povo que por ali passou deixou um pouco para construir essa história, mas é importante compreender que,

A peculiaridade regional só pode ser traduzida como singularidade, algo que só se revela quando captado como expressão do universal. No caso, a cultura sul-mato-grossense é sobretudo, cultura burguesa, pois o seu processo de realização subordinava-se à forma de produção de mercadorias generalizada pelo capital. Mas é uma configuração cultural singular, por força de costumes, das tradições, dos valores de seus habitantes e das características de seu espaço geográfico, que se amalgamaram numa forma única de ser. (Alves *et al*, 2012, p. 14)

Alves (2003) complementa nossa ideia sobre a citação acima ao explicar que quando educação e cultura são discutidas, quase sempre a expectativa geral é a de que o debate seja centrado sobre a nossa realidade; sobre aquilo que nos singulariza. A questão assim considerada já contém uma dificuldade, pois essa concepção de realidade admite a sua atomização. Destituída de unidade, tal concepção sugere a possibilidade de coexistência de diversas realidades em contraposição ao que tem existência concreta: a realidade humana.

Afirma ainda o mesmo autor que a questão da cultura se apresenta como um imbróglio pouco inteligível nas elaborações ditas teóricas dos educadores. Por suas implicações imediatas com as concepções e práticas de educação do campo

2.2 Pantanal: “Cultura e tradições”

Importante refletir se há uma cultura⁹ pantaneira. O que realmente é cultura? Estamos diante de uma palavra polissêmica que em diferentes áreas pode apresentar diferentes conceitos. Aqui nos pautamos em compreender que a cultura é a realidade humana. Portanto é preciso reconhecer o Pantanal em todas as suas nuances desde a história de sua ocupação às suas formas de vida e de trabalho.

Nogueira (2009) afirma que o Pantanal é um sistema ecológico que não se completa apenas com o conjunto de uma fauna e de uma flora variadíssima. Muito mais importante é o homem que nele vive em todas as suas condições de vida e de trabalho. A mesma autora nos faz um alerta sobre o Pantanal ser um lugar que, além das belezas naturais, da riqueza da fauna e da flora, nos apresenta também sua gente, cujo modo de vida peculiar tem merecido atenção especial como fator de propagação e consolidação da cultura no Brasil bem como nas fronteiras latino-americanas.

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

Ao mesmo tempo que existem essas marcações tradicionais nesses “sujeitos pantaneiros”, temos também uma complexa mistura de culturas. Pois, por ser uma região marcada pela “ocupação efetivada por fluxos migratórios, provenientes de regiões diferentes.” (Nogueira, 2009, p. 150) ainda existe uma constante construção dos sujeitos inseridos no território. De modo que, existem influências como a indígena e paraguaia que se fazem presentes na construção desses indivíduos inerentes sendo a

conhecida sabedoria empírica do homem dos pantanais, que detém um modo especial de observar e de interpretar os fenômenos naturais, a fim de orientar-se nas práticas do dia-a-dia. Esse modo de agir, norteador pelo saber empírico, testado em diversas circunstâncias da vida e repassado por sucessivas gerações, facilitou-lhe, por décadas e décadas, o manejo das atividades diárias. E é esse saber interpretar e saber fazer que a ciência moderna redescobre com o nome de “saberes tradicionais”, recuperados, à luz dos discursos a respeito do desenvolvimento sustentável. (Nogueira, 2009, p. 151)

Desse modo, a cultura pantaneira é complexa por conta da miscigenação que tem como base os hábitos e costumes herdados de diferentes povos de diferentes regiões do Brasil, o que a torna diversa em seus costumes e no próprio modo de vida pantaneiro.

⁹ Cultura aqui entendida como essência da vida, como o que já foi criado pelas gerações precedentes.

Nesse sentido, a constituição do homem pantaneiro, tem como destaque uma variedade de influências culturais e étnicas ao longo da história. Essas influências incluem processos migratórios ligados aos bandeirantes e nordestinos, além de populações negras e indígenas já presentes em partes do território. Outro fator é que a proximidade fronteiriça também ocasionou uma contribuição de imigrantes paraguaios e bolivianos, que chegaram ao Pantanal em busca de trabalho. Essas diferentes culturas e tradições se mesclaram ao longo do tempo, criando um modo de vida único para o homem pantaneiro.

Outro aspecto bem demarcado na formação do indivíduo pantaneiro é uma facilidade para olhar e

Observar a fauna e a flora para descobrir as mudanças de comportamento do tempo, e ainda os corpos celestes para buscar indícios de chuva, enchentes ou estios prolongados. Tudo isso representa um pouco de sua sabedoria empírica, ditada pelo convívio com um ambiente propício a qualquer tipo de aventura. A medicina caseira sempre fez o homem pantaneiro cuidar de todos os seus males. Para tudo, ele tem um remédio, extraído da própria natureza. (Gonçalves *et al*, 2002, p. 39).

Nesse sentido, a sabedoria tradicional do sujeito pantaneiro se baseia na observação da natureza e em práticas de medicina caseira. De modo a destacar como o pantaneiro utiliza seu conhecimento empírico, adquirido pela experiência direta com a terra, para interpretar sinais da fauna, flora e dos corpos celestes. Essas observações são importantes para prever mudanças climáticas, como chuvas, enchentes e secas prolongadas. Outra questão bem pontuada é o saber de recursos naturais, extraídos diretamente do ambiente em que vive, para tratar de doenças e problemas de saúde. Essa capacidade de encontrar remédios na própria natureza é também parte integrante da sabedoria do homem pantaneiro, refletindo sua conexão ao ambiente do Pantanal.

Vale salientar que tais conhecimentos da natureza também são provenientes da proximidade com as culturas dos povos indígenas. Pois, quando analisamos os aspectos culturais e históricos, é preciso destacar que a região pantaneira tem uma forte influência indígena, principalmente dos povos indígenas Guató, Terena e Bororo. Visto que sua presença é bem significativa na região do Pantanal. De modo que, suas tradições, crenças espirituais, artesanato e práticas de subsistência contribuem para a identidade cultural da região. Como por exemplo, com as histórias e cosmologias que são transmitidas de geração em geração, em sua maioria relacionadas à natureza e aos animais que habitam a região.

Podemos perceber tal influência também no próprio nome da cidade de Corumbá, que possui origem Tupi-Guarani, Curupah que significa “lugar distante”. Vale ressaltar que, de acordo com Rios (2020), “O Pantanal para muitos é bicho, mato, onça, peixes e rios. Um lugar que renasce a cada dia e que guarda, de forma primorosa, as mais belas e impressionantes

histórias de conquistas, guerras, sonhos e esperança.” (Rios, 2020, p. 25). Nesse sentido, esse território é rico em diversidades no plural, em um movimento de transmutação entre seus elementos de flora, fauna e cultura que formam a constituição pantaneira.

Vargas (2006) explica que a identidade pantaneira ultrapassa os âmbitos local e regional. Por muito tempo, essa cultura viu-se em total isolamento, mas que aos poucos foi sendo destaque internacional por sua singularidade e, sobretudo, por ser parte integrante da paisagem e do território do Pantanal. Considera que o território absorve as características identitárias, construídas historicamente, e que tudo isso se encaminha para a paisagem, em que a paisagem é o resultado.

Nesse sentido, a construção da subjetividade humana por meio das atividades cotidianas e dos meios culturais se relaciona com essas influências na identidade cultural do Pantanal. Desse modo, vale salientar que a construção de um ser pantaneiro é realizada a partir de um

Sujeito de uma dada realidade e assume a construção do processo nessa visão de subjetividade; considera-se que ela é decorrente da atividade cotidiana humana, efetivada por meio da produção da vida, das emoções, dos sentimentos, dos valores, dos pensamentos e dos meios culturais. (Piatti; Urt, 2012, p. 134)

De modo que se destaca como as práticas e expressões culturais locais contribuem para a formação da subjetividade e da identidade coletiva das comunidades pantaneiras. E que ainda em uma complexa transformação, visto que tais perspectivas subjetivas também são fluidas.

Entretanto, tais aspectos culturais e históricos entram em um embate frente a vida cotidiana, ao trabalho, ao contínuo do viver nessas regiões pantaneiras. Pois, ao mesmo tempo que conhecimentos e tradições são repassados, as exigências do mundo globalizado também ocorrem. De modo que, “a cultura pantaneira, da mesma forma que as demais culturas, oscila entre o apego aos valores tradicionais, representativos de um modo tradicional de percepção do mundo e o convite às mudanças, ditadas pela nova ordem” (Nogueira, 2009, p. 148). Nesse sentido, as transformações sociais, econômicas e ambientais em curso estão desafiando essas tradições de maneiras complexas. Por exemplo, as pressões econômicas e as demandas por desenvolvimento estão levando a novas formas de uso da terra e exploração dos recursos naturais, que muitas vezes entram em conflito com as práticas tradicionais.

É importante analisar conforme nos aponta Alves (2009) muitas vezes em função e concepção atribuída à cultura há equívocos teóricos na organização das escolas e traz apontamentos, como exemplo, sobre o Projeto Sapicuá¹⁰

¹⁰ O Projeto Sapicuá Pantaneiro nasceu em 2003 com o objetivo de resgatar, desenvolver e incentivar o artesanato da região do Pantanal de Mato Grosso do Sul.

Explica que a cultura fica reduzida a objetos culturais e, quanto ao processo de fabricação dos produtos, congela os procedimentos de antanho como se eles pudessem ter uma existência autônoma em nosso tempo. Por partir de uma redução e postular uma ingênua necessidade de preservação da “cultura pantaneira”. (Alves, 2009, p. 134)

O autor explica que este projeto acaba por propor à educação duas tarefas irrealizáveis: a preservação da “cultura pantaneira” e a forma de conceber a singularidade e autonomia da “cultura pantaneira” - o que torna o debate regionalista e ignora a universalidade no intuito de confirmar a singularidade.

Importante essa questão apontada por Alves, pois há o romantismo de conceber a educação nesses locais como forma de “salvação” – de preservação e de manutenção da cultura, mas a cultura é dinâmica e se modifica conforme o tempo e as mudanças globais, por isso, é importante não particularizar o espaço como único, mas inseri-lo em uma concepção de amplitude cartográfica, ou seja, de modo universal.

Pois a cultura se move, se modifica e é recriada constantemente. Repensar a cultura nesses moldes é apenas alavancar o turismo, pois com o tempo, os objetos perdem a sua função, valores de uso, valores de troca. O homem que vive no Pantanal não é o mesmo, o trabalho avança. Altera as formas de relações estabelecidas, nas funções e na transformação e finalidades culturais.

Por tais questões é que a educação formal, a escola, precisa ser vista e concebida em um movimento mais amplo, no interior da sociedade capitalista, sem “romantismo” de que a sua presença em um determinado território pode reativar e transformar as tradições já existentes ou que já existiram e com o tempo foram alteradas, ou seja, em qualquer espaço a escola tem a sua função de possibilitar que os estudantes se apropriem dos conhecimentos já produzidos pela humanidade e ao se apropriarem consigam compreender o espaço e suas tensões e as suas contradições tendo em vista a sociedade vigente.

2.3 As escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense

No contexto do Mato Grosso do Sul, estado intrinsecamente ligado ao Pantanal, vale ressaltar a proximidade desse bioma com alguns municípios, tais como Aquidauana, Corumbá, Ladário, Maracaju, Miranda e Coxim. Estes, por sua vez, desempenham um papel crucial na preservação do Pantanal, abrigando as Unidades de Conservação (UCs) que se estendem por

Outra questão que vale salientar são os rios que fazem parte dessa construção

hidrográfica da região. Não é por acaso que as concepções fluviais desempenham um papel fundamental na estrutura social do Pantanal sul-mato-grossense. A região é marcada por uma complexa teia de rios, com destaque para o Rio Paraguai, que não apenas é o maior curso de água, como também origina diversos afluentes essenciais para a configuração do ecossistema local. Entre esses afluentes, o Rio Miranda destaca-se como um componente crucial da hidrografia pantaneira, sendo um afluente direto do Rio Paraguai. O Rio Aquidauana, que, por sua vez, é um afluente do Rio Miranda. E por fim o Rio Negro, sendo um afluente do Rio Jauru, que, também é um afluente da rede hidrográfica do Rio Paraguai.

Além da rica biodiversidade que caracteriza a fauna e a flora pantaneiras, é fundamental reconhecer a presença marcante de comunidades tradicionais e originárias nesse cenário. Indígenas, quilombolas, ribeirinhos, agricultores familiares e outros grupos desempenham papéis significativos na construção social e cultural do Pantanal. A influência dos afluentes do Rio Paraguai adiciona complexidade a essa composição cultural, moldando a identidade do ser pantaneiro para além de uma simples definição de bioma.

Vale ressaltar também que existem diferenças até mesmo dentro de toda essa zona territorial pantaneira. Visto que, “os pantanais referenciados são resultantes de um complexo geoeconômico, social e cultural diversificado e formado por vários pantanais.” (Nogueira, 2009, p. 150). Ou seja, em cada área pantaneira veremos essas diferenças como parte da marcação de uma identidade que ainda se constrói e reconstrói constantemente.

Por isso, compreender a regionalização para a organização de políticas públicas deveria ser o primordial para a construção da nação brasileira. Porém, ao final essas comunidades tornam-se apenas números que são lembrados pelos índices de IDH do país, mas sem se analisarem como solucionar a raiz do problema. Pois, para tais poderes, é mais cômodo e até econômico que essas pessoas saiam de suas comunidades para que tenham acesso a dignidade básica indo até outras localidades que lhes ofereçam esses direitos básicos.

Um ponto importante que deve ser central para a educação nesses ambientes não urbanos é o que Caldart (2004) traz à tona sobre a questão de que a educação do campo deve ser realizada no lugar onde essa população vive. Ou seja, o trabalho deve acontecer a partir da identidade local para possibilitar a participação da comunidade que ali habita e que já traz em si marcas de sua própria cultura.

Uma educação que não é produzida para ser levada aos sujeitos, mas para ser construída a partir do que a população traz de si e do seu campo de vivência. De modo que, as vivências dentro desses dois movimentos, o ribeirinho e o rural, são importantes para

também entendermos como essas trajetórias escolares, semelhantes, mas não iguais, são afetadas por dificuldades relacionadas a questões sociais, políticas e econômicas.

A partir dessas discussões surge então o imperativo para compreender as concepções escolares nesses ambientes. Visto que, a educação na região é intrinsecamente ligada ao contexto do Pantanal também como parte de uma dinâmica social e ambiental da região.

Nesse contexto é que se deu a problemática desta pesquisa acerca das concepções de formação e práticas pedagógicas com ênfase as escolas das águas do município de Corumbá. Visto que, se fez necessário compreender o estabelecimento dessas escolas no contexto pantaneiro. Pois, sabe-se que existem problemáticas ligadas ao acesso educacional no quesito de infraestrutura, transporte, acesso, permanência e formação nessa região. Por isso, também é preciso pensar sobre a valorização de uma educação ligada aos conhecimentos culturais locais e como se dá o acesso a condições que também permeiam a educação como trabalho, saúde e lazer.

Então, escolhemos Corumbá como recorte da nossa pesquisa sobre as escolas pantaneiras por conta de grande quantitativo de escolas na região. A escolha também ocorreu devido ao Programa Social Povo das Águas, realizado pela prefeitura de Corumbá. Segundo esse programa, existe uma “articulação das políticas sociais, em interface com os órgãos de educação, saúde, assistência social, gestão governamental, infraestrutura, meio ambiente e desenvolvimento sustentável” (Corumbá, 2012, p. 4). De modo que, Corumbá é responsável pela promoção, garantia e oferta de direitos das populações do baixo, médio e alto Pantanal, englobando o rio Paraguai e São Lourenço.

Diante desse programa, é definido que a parte alta do rio Paraguai compreende as regiões da Ilha Ínsua, Região de Domingos Ramos, Região do Castelo, Baía Vermelha, Região do Amolar, Paraguai Mirim, Barra do São Lourenço, Região do Chane e Porto Índio. Já a região da parte baixa do rio Paraguai compreende Volta Grande, Boca do Paraguai Mirim, Porto Morrinho, Porto Formigueiro, Porto da Manga, Porto Esperança e Forte Coimbra. Por fim a região do Taquari como médio Pantanal que abrange a região do Corixão, Cedrinho, Colônia do Cedro, Colônia São Domingos, Colônia do Bracinho e Rio Negrinho (Corumbá, 2012).

De acordo com o Plano Municipal de Educação, na área do Alto Pantanal há aproximadamente 198 famílias, totalizando 740 pessoas. Enquanto o Médio Pantanal, que abrange a Região do Rio Taquari tem aproximadamente 220 famílias, totalizando 627 pessoas. E por fim o Baixo Pantanal possui aproximadamente 233 famílias, totalizando 699 pessoas (Corumbá, 2015).

A partir de dados obtidos com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, atualmente as escolas se organizam da seguinte maneira.

Quadro 1 – Dados “Escolas das Águas”

Escola	Localização	Período escolar	Organização das Sala	Número de alunos matriculados
EMREI Polo Paraguai Mirim e Extensões	Alto Pantanal	Integral	Multisseriada (Pré-Escola / 1º ao 5º / 6º ao 9º)	
				Pré-Escola (7)
				1º ao 5º (07)
				6º ao 9º (18)
EMREI Polo Paraguai Mirim e Extensões – Extensão Jatobazinho	Alto Pantanal	Semi-internato	Integral / Seriado (Pré I / Pré II / 1º / 2º / 3º / 4º / 5º)	
				Pré-Escola (11)
				1º ao 5º (45)
EMREI Polo Porto Esperança e Extensões	Baixo Pantanal	Integral	Multisseriada (1º ao 5º / 6º ao 9º)	
				1º ao 5º (07)
				6º ao 9º (4)
EMREI Polo Santa Aurélia e Extensões	Médio Pantanal	Integral	Multisseriada (Pré-Escola / 1º ao 5º / 6º ao 9º)	
				Pré-Escola (5)
				1º ao 5º (24)
EMREI Polo São Lourenço e Extensões	Alto Pantanal	Integral com internato para alguns alunos	Multisseriada (1º ao 5º / 6º ao 9º)	
				1º ao 5º (14)
				6º ao 9º (09)
EMREI Polo São Lourenço e Extensões – Extensão Santa Mônica	Alto Pantanal	Integral e com internato	Seriada (1º / 2º / 5º) e biseriada (3º / 4º)	1º ao 5º (57)
EMREI Polo São Lourenço e Extensões – Extensão São Sebastião	Alto Pantanal	Regular	Multisseriada (Pré-Escola / 1º ao 5º)	
				Pré-Escola (2)
				1º ao 5º (06)
EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões	Médio Pantanal	Integral	Multisseriada (1º ao 5º / 6º ao 9º)	
				1º ao 5º (09)
				6º ao 9º (03)
EMREI Polo Sebastião				
				1º ao 5º (18)

Rolon e Extensões – Extensão Fazenda Lourdes	Médio Pantanal	Integral	Multisseriada (1º ao 5º / 6º ao 9º)	6º ao 9º (03)
EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões – Extensão Nazaré	Médio Pantanal	Integral com internato para alguns alunos	Multisseriada (Pré-Escola / 1º ao 5º / 6º ao 9º)	Pré-Escola (7) 1º ao 5º (23) 6º ao 9º (13)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, 2024.

Organização: autora, 2024.

No ano de 2024, 10 escolas “das águas” estavam ativas, com cerca de 310 alunos. Esses discentes são desde a pré-escola até o ensino fundamental – Anos finais. Na maioria das escolas, como é possível perceber no quadro, as turmas são multisseriadas. Rios (2020, p.115) aponta que “Esse modelo se justifica pela necessidade de oferecer a escolarização às crianças que vivem em zona rural. Uma vez que o número de alunos nem sempre são suficientes para a organização de classes seriadas.” Porém, é importante frisar que não estamos afirmando que as salas seriadas sejam o modelo ideal, mas é o convencional e por isso, as salas multisseriadas, precisam ser de fato implementadas de forma a gerar possibilidades de ensino e aprendizagem. Tal aspecto demonstra a necessidade de uma flexibilidade quanto à organização específica de cada escola e suas demandas.

Outro ponto que vale destacar que as escolas se dividem em escolas polo, sendo as escolas que abrigam as demais escolas que por sua vez são as extensões, que são justamente os prolongamentos da escola polo. Uma questão importante é que essas dez escolas não possuem Projeto Político-Pedagógico (PPP) próprio. Pois, esse documento que guia essas escolas é único para todas elas, o que não possibilita uma análise profunda sobre as necessidades e especificidades de cada escola.

O fato de que praticamente todas as escolas sejam de tempo integral é justificado como uma possibilidade de um melhor acompanhamento aos alunos, como também a implantação de projetos para compor o tempo de permanência dos alunos nessas escolas. Alguns exemplos de atividades para além das aulas regulares que são ofertadas para esses alunos: Programa MS Alfabetiza, Agrinho, MPT, Encontro Literário, Professor por Excelência, Concurso Estadual de Redação e Desenho do Legislativo – Senado Ramez Tebet – Mato Grosso do Sul, Projeto de Leitura, Projeto Horta, entre outros. Outra informação importante é que todas as escolas utilizam o material didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e as coletâneas do Programa MS Alfabetiza.

Vale destacar que o Programa do MS Alfabetiza - todos pela alfabetização das

crianças¹ tem como objetivo a melhoria dos indicadores educacionais da rede pública de ensino do estado, com enfoque na alfabetização, letramento e práticas de escrita e leitura. Tal programa foi instituído pela lei nº 5724/2021 do governo de Mato Grosso do Sul, sendo que a Secretaria do Estado de Educação (SED) tem a responsabilidade pela implantação e manutenção do programa em todas as escolas públicas do estado.

Cabe ressaltar que a ação tem como parceiros a Fundação Lemann, Instituto Natura, Associação Bem Comum (ABC), Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), Associação dos Municípios de Mato Grosso do Sul (ASSOMASUL), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Fundação de Apoio e Desenvolvimento à Educação Básica de Mato Grosso do Sul (FADEB-MS).

Tais parcerias geram um modelo de Programa que visa desafios como por exemplo, o fato de gerar esforço e recompensa ao premiar as escolas com resultados, considerando a escola destaque. Tal situação gera competitividade, retrata uma organização empresarial com incentivos e bonificação. Competência e qualidade são palavras de ordem para obter desempenho. O que foge de uma educação pública cujo interesse é que os estudantes aprendam e se apropriem do conhecimento sistematizado e os professores da mesma forma se beneficiem de uma formação para ampliar os conhecimentos e gerar um ensino voltado para a aprendizagem dos alunos.

É um Programa com alicerce em habilidades e competências propostas, inclusive com respaldo na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, o que produz profundas mudanças na função da educação escolar, que passa a ter como foco a empregabilidade e a formação para o emprego, distanciando-se de um processo educativo emancipador para a classe trabalhadora. Dessa forma, a educação ajuda a melhorar a economia, qualificando as pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo. É neste contexto que os professores precisam refletir se seu trabalho escolar está sendo alienante ou emancipador. Mas, em uma formação como esta não há tempo para essa reflexão, mas para compreender os passos de como ensinar e de que forma obter resultados mais qualitativos.

Outro destaque que damos nesses programas é ao Agrinho. Este programa foi iniciado pelo governo estadual do Paraná e chega no estado do Mato Grosso do Sul em 2016, com uma atuação em cerca de quarenta (40) municípios e em trezentas e quarenta e oito (348) escolas municipais e estaduais. De modo que, tal programa nos revela uma relação de

¹ O Programa citado teve seu lançamento no dia 25 de outubro de 2021, realizado no auditório da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campus de Campo Grande. cerimônia, além de presencial, foi transmitido pelo canal da Secretaria Estadual de Educação - SED, aos 79 municípios de Mato Grosso do Sul.

contrariedade na educação pantaneira que visa por meio deste programa alienar os sujeitos envolvidos no processo de vida pantaneira. Visto que, o material didático desse programa possui orientações ideológicas que evidenciam um olhar alienante quanto às discussões ligadas às forças agropecuárias.

Segundo Rossi e Vargas (2017, p. 215)

toda a representação do campo é, por assim dizer, “romantizada”, no sentido de que corresponde àquilo que a ideologia dominante intenta propagandear enquanto visão de mundo, não correspondendo, de fato, às condições materiais e sociais que, efetivamente, conformam o espaço agrário.

Nesse sentido, a questão do programa Agrinho é particularmente relevante ao considerar seu impacto na educação pantaneira. O programa, que se apresenta como uma ferramenta de desenvolvimento agrário e de formação para o setor do agronegócio, paradoxalmente se mostra contraditório quando analisado sob a ótica da educação voltada para a formação humana e crítica.

De modo que

O agronegócio constitui a expressão ideológica dominante capitalista. Apresenta o agronegócio como "o" melhor e mais benéfico "modelo de desenvolvimento" agrário, que deve ser defendido e aceito por todos, já que se trata do mais "moderno", "inclusivo" e "harmônico" sistema de estruturação da agricultura perante a sociedade atual. Um breve panorama sobre o avanço do agronegócio no Brasil, no mundo todo e também em Mato Grosso do Sul explicita, de modo claro e preciso, a correlação intrínseca deste "modelo agrícola capitalista" com as desigualdades sociais, a destruição ecológica, os malefícios à saúde humana e, inclusive, ao suicídio de indígenas e camponeses. Por isso, é sempre bom lembrar que o agronegócio não está apartado da lógica expansionista e de acumulação do próprio sistema do capital nesta fase histórica específica do modo de produção capitalista. Não há como dissociar tal dinâmica agrária do próprio movimento contraditório e perverso do capital. (Rossi; Vargas, 2017, p. 219)

Portanto, é preciso pôr em evidência que a educação nesses espaços também disputa espaço com visões ideológicas capitalistas. Visto que, ao considerar o modelo agrário como o mais "moderno", "inclusivo" e "harmônico" se ignora as profundas desigualdades sociais, a destruição ecológica e os impactos adversos à saúde e ao bem-estar das comunidades desses territórios. Sendo assim, a introdução de um programa como o Agrinho, que se alinha com essa lógica capitalista e expansionista, reforça uma visão limitada e alienadora da educação.

Aspecto este que entra em contradição com uma educação realmente voltada para a formação humana e consciente que deveria promover uma compreensão crítica do espaço social e ambiental. Portanto, o programa Agrinho, ao focar apenas em promover o agronegócio e suas práticas, contribui para uma forma de educação que, longe de ser

emancipadora, acaba sendo alienadora.

Tal aspecto também se relaciona com o quadro que veremos a seguir. Visto que, as parcerias entre as fazendas que possuem espaços para abrigar as escolas também podem vir a demandar esse tipo de educação voltada a essa relação com o agronegócio. Pois, a educação também é um espaço político de disputas de forças voltadas ao benefício do capital. Vale pontuar que segundo o Instituto de Estudos Socioeconômicos (2006) que, na sociedade capitalista, há uma forte luta em relação aos recursos dos fundos públicos. De modo que tal orçamento gera um espaço de disputas políticas em que existem forças do capital que entram nessa arena de interesses para conseguir esses repasses dos fundos públicos.

Nesse aspecto, a parceria entre fazendas e instituições públicas para abrigar as escolas ribeirinhas pode trazer vantagens estruturais, assim como também levanta preocupações quanto à autonomia pedagógica e à inserção de interesses privados nos currículos escolares decada escola.

Quanto à arena política da educação temos um espaço concreto de disputa de poder. No caso dessas escolas ribeirinhas, as parcerias podem vir a (re)produzir discursos do agronegócio que direcionam a educação para atender aos interesses desses setores. De modo a reforçar a alienação política e econômica na região. Isso pode ocorrer ao se promover uma visão limitada do mundo rural, centrada na produção agrícola em larga escala, ignorando outras formas de subsistência, cultura e sustentabilidade.

Não ao acaso que é preciso pensar que a educação em ambientes ligados ao campo deve se basear na ideia de que

O campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa. É a antítese do campo do latifúndio, da grilagem de terras, do agronegócio, da exploração do trabalho, da monocultura, da produção de commodities. É onde estão os territórios dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos. (Camacho, 2019, p. 71)

Nesse sentido, o orçamento público se torna uma arena de disputa entre diferentes forças políticas e econômicas. No contexto de parcerias com fazendas, há o risco de que fundos públicos sejam canalizados para atender às necessidades de donos de grandes fazendas. Aspecto este que em vez de promover uma educação inclusiva e crítica acaba por ter um possível enfoque na lógica do mercado e da agropecuária.

Portanto, ao constituir o currículo e as atividades escolares de acordo com as necessidades de interesses particulares, essas parcerias podem contribuir para a alienação dos estudantes, ao limitarem suas perspectivas de vida alienada em um desenvolvimento

falho. Não ao acaso que a educação nesses contextos pode vir a se relacionar com a concepção de que “Esses novos tempos virão acrescidos de uma nova ideologia, ou seja, da substituição do ‘trabalho artesanal e da enxada’ pela nova ‘empregabilidade’, que exigiria novos conhecimentos, novas mentalidades, novas formações técnicas” (Neto, 2009, p. 27). Essa questão se conecta à reprodução de uma lógica econômica que favorece o capital, em detrimento de um entendimento mais amplo das relações de trabalho e sociedade.

Ressalta-se que essas relações também podem vir a fortalecer um controle ideológico nas escolas, que influenciam os valores e crenças dos estudantes de modo a favorecer os interesses do capital. Não ao acaso, como vimos em relação ao programa do Agrinho, essas parcerias não estimulam um pensamento crítico que pense nas formas de agricultura mais sustentáveis ou na diversificação econômica das comunidades ribeirinhas. Portanto, ao focar em questões ligadas ao agronegócio, o sistema educacional acaba por desconsiderar a importância de práticas como a agroecologia, pesca sustentável ou turismo ecológico, que podem ser mais benéficos para o meio ambiente e para as comunidades locais a longo prazo.

Nesse sentido, organizamos o quadro abaixo com o objetivo de apontar as parcerias que são firmadas entre o setor público e o setor privado para o funcionamento das escolas em pauta.

Quadro 2 – Parcerias da Prefeitura Municipal de Corumbá

EMREI Polo São Lourenço e Extensões – Extensão Santa Mônica	Parceria público privada entre a PMC/Instituto Rural Escola das Águas
EMREI Polo São Lourenço e Extensões – Extensão São Sebastião	Comodato entre PMC/Agropecuária Jacarezinho
EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões – Extensão Fazenda Lourdes	Comodato entre PMC/Fazenda Lourdes
EMREI Polo Paraguai Mirim e Extensões – Extensão Jatobazinho	Parceria público privada entre a PMC/Instituto ACAIA Pantanal

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Organização: autora, 2024.

Diante do quadro verificamos que temos quatro escolas que possuem uma parceria estabelecida para o funcionamento das “escolas das águas”. A Prefeitura Municipal de Corumbá realiza em algumas escolas uma parceria entre público e privado com institutos de Organizações Não Governamentais (ONGs) até a parcerias de comodato com as fazendas para que exista a concessão do espaço próprio para que as escolas operem nessas localidades. Além disso, essas parcerias também podem ser responsáveis pelas equipes operacionais de cada escola. Pois, além dos docentes, temos outros profissionais que fazem parte da rotina escolar. De modo que temos profissionais responsáveis pela cozinha, limpeza, transporte e monitoria dos alojamentos. Por isso, que a contratação pode ser realizada pela própria gestão da fazenda ou institutos responsáveis pela escola.

As parcerias são preocupantes, pois hoje vemos cada vez mais instituições adentrando a educação, moldando interesses, se responsabilizando pela formação de professores, produzindo materiais para uso em sala de aula. Sabemos que interesses mercadológicos, geram

individualismo, um fator subjetivo, como se o sujeito, por seu engajamento, fosse capaz de promover transformações sociais. De maneira que coloca o sujeito como protagonista e, portanto, atribui maior responsabilidade a ele, por exemplo, aos professores nas escolas, com menos investimento.

Importante compreender que os professores muitas vezes estão alienados dessas situações, por não entenderem de fato, o jogo do capitalismo que envolve a própria estrutura da escola e que os envolve nessa dinâmica como parte do processo de um desenvolvimento romantizado, de que eles, os professores junto aos seus alunos, podem modificar o ambiente a sua volta por meio de tais projetos.

2.4 Os professores nas escolas ribeirinhas

É importante compreender que o campo é um território permeado por contradições em sua estrutura econômica, social e humana que geram assimetrias e que resultam na elaboração de políticas públicas para as comunidades. Sendo que, tal aspecto vai além da educação, atingindo também questões relacionadas ao acesso a deslocamentos, saúde e a outros direitos básicos para a vida humana.

As políticas hierárquicas e da esfera nacional também marcam realidades singulares quanto às práticas pedagógicas nessas localidades. Pois, há um anseio de que a sociedade

brasileira seja constituída com base em uma organização homogênea e que busca alcançar uma totalidade que na verdade exclui e negligência as necessidades que diferenciam as diferentes populações brasileiras. E ao invés das políticas municipais, estaduais demonstrarem com afinco essas suas singularidades a fim de construir políticas de promoção da equidade, na verdade elas acabam por precisar os preceitos da federação apenas por conta do repasse de verbas.

De modo que acabam incentivando a construção de parâmetros excludentes e que mantém as relações de poder existentes socialmente. Não ao acaso, a educação é uma política extremamente ligada ao capital que permeia esse sistema e que o torna refém desses repasses.

Por essa razão, Castro (2018) afirma que existem diferentes caminhos que podem ser seguidos para realizar as trajetórias escolares. De modo que, as perspectivas e significados que tais alunos podem ter acerca de suas escolhas escolares também são construídos por suas próprias vivências. Em um movimento que também é gerado por conta da interação dos grupos escolares e dessa partilha do que há de comum entre esses alunos e de suas construções de sentidos de suas próprias trajetórias.

Nesse sentido, os professores que trabalham em escolas ribeirinhas desempenham um papel crucial para a manutenção das escolas, mas não podem ser cobrados como protagonistas na promoção de uma educação de “qualidade”, ou nas possibilidades de que a escola possa construir uma visão de mudanças e transformações nas comunidades mais remotas do país. Pois, há muitas questões que são cobradas dos professores de modo a promoverem valores como a igualdade, o respeito mútuo, a sustentabilidade ambiental e a valorização da cultura local, ajudando a fortalecer as comunidades ribeirinhas e a promover o desenvolvimento sustentável. Não seria demais tantas questões atribuídas aos professores? O que de fato é papel da escola? Os professores são levados a pensar sobre isso? Nesse sentido é importante compreender como acontece as formações de professores neste contexto.

Ao mesmo tempo que “os professores vivem desafios e sua ação é um contínuo e dinâmico processo de construção, tendo em vista as relações que estabelece em seu contexto de trabalho e a partir dessa interação se constitui como sujeito atuante ao exercer a sua atividade” (Rios, 2020, p. 93). Nesse sentido, o trabalho docente nessas regiões está além do ensino, vai além da própria sala de aula, tendo em vista a organização dessas escolas, o que atribui aos professores uma dinâmica para além da sua função. Para compreender melhor essa atuação profissional, temos o seguinte quadro.

Quadro 3 – Professores das “escolas das águas”

Escola	Número de professores	Formação dos professores
EMREI Polo Paraguai Mirim e Extensões	4 (contratados)	
		Pedagogia
		Letras
		Ciências Biológicas
EMREI Polo Paraguai Mirim e Extensões – Extensão Jatobazinho	05 (contratados)	Pedagogia
EMREI Polo Porto Esperança e Extensões	03 (01 efetiva + 02 contratadas)	
		Pedagogia
		História
		Matemática
EMREI Polo Santa Aurélia e Extensões	04 (Contratados)	
		Pedagogia
		Letras
		Ciências Biológicas
EMREI Polo São Lourenço e Extensões	03 (Contratados)	
		Pedagogia
		Letras
		Matemática
EMREI Polo São Lourenço e Extensões – Extensão Santa Mônica	05 (2 efetivos-cedidos + 3 contratadas)	Pedagogia
EMREI Polo São Lourenço e Extensões – Extensão São Sebastião	1 contratada	Pedagogia
EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões	03 (Contratados)	
		Pedagogia
		Letras
		Ciências Biológicas
EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões – Extensão Fazenda Lourdes	03 (Contratados)	
		Pedagogia
		Matemática

EMREI Polo Sebastião Rolon e Extensões – Extensão Nazaré	04 (Contratados)	
		Pedagogia
		Letras
		Ciências Biológicas

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

Organização: autora, 2024.

Diante dos dados obtidos vale ressaltar algumas reflexões. Primeiro se dá sobre a escassez das áreas de formação dos professores. Na maior parte das escolas a formação dos professores é somente na área do conhecimento da pedagogia. Tal aspecto é um ponto de destaque para a própria apreensão dos alunos em relação às diversas áreas dos saberes, assim como uma possível sobrecarga dos docentes quanto a precisarem ensinar para além de suas áreas de formação inicial.

Outro fator nítido é o regime de trabalho desses professores². Em grande maioria, temos trinta e cinco professores contratados e apenas três efetivos. De modo que, dois dos efetivos são cedidos, ou seja, são servidores concursados em outros órgãos, mas que são disponibilizados para prestar serviço para a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá - SEMED. Quanto aos contratos dos professores, no geral, todos têm o prazo de doze meses de serviço, podendo ser prorrogado por meio de aditivo contratual por mais doze meses.

Essa questão reflete a marca da alta rotatividade de professores nas escolas das águas. Visto que, por permanecerem por um período tão curto, eles têm um tempo limitado para participar de formação continuada proposta por esta secretaria. Nesse ponto há um ônus significativo para a SEMED, que quando investe recursos na formação desses docentes tem uma descontinuidade dessa formação por conta da saída contratual desses professores. Esse ciclo de formação e saída contribui para um quadro de precarização, em que o estímulo ao desenvolvimento profissional é reduzido, e os professores não têm tempo nem para consolidar conhecimentos aprofundados da realidade local e nem perspectiva para aplicar os conhecimentos que foram apropriados. Isso prejudica a continuidade do processo educativo, que também rompe a construção de um vínculo mais sólido com a comunidade e com o contexto educacional ribeirinho.

Como é possível perceber, o regime de período escolar e a organização das salas são fatores que colocam em destaque as organizações específicas das escolas ribeirinhas. Pois, não seria possível definir uma única forma de organização para todas as escolas municipais rurais. Por tal questão, que também é possível pensar que, essa organização, embora

² As informações apresentadas foram cedidas pela secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

desafiadora para os professores, traz algumas vantagens significativas. Pois, em um ambiente multisseriado, os alunos têm a oportunidade de aprender uns com os outros, promovendo um senso de comunidade e colaboração com alunos de diferentes níveis e vivências. Isso aliado ao fato de as escolas serem integrais também significa que os alunos passam mais tempo na escola, o que possibilita um acompanhamento mais profundo por parte dos professores, mas também desafiador, pois o professor vai além de seu turno de trabalho. Não ao acaso que “as classes multisseriadas/multianuais é uma forma de precarizar o ensino, pois dificulta a contratação de professores nas diversas áreas, o que reduz as contratações e, por isso, os docentes assumem diferentes disciplinas, mesmo sem formação.” (Rios, 2020, p. 128). Nesse sentido, essa organização também é acompanhada de contradições multifatoriais, e, mesmo sendo fatores que vão para além do trabalho docente, são demandas que recaem diretamente na responsabilidade do professor.

Janata e Anhaia (2015, p. 697) nos provocam a pensar essas salas multisseriadas afirmando que é preciso

[...] compreender como a materialidade vivida nas turmas multisseriadas, com crianças de idades entre 6 e 10 anos, que apresentam diferentes níveis de desenvolvimento efetivo e iminente, podem potencializar, a partir da interação entre professor-aluno, bem como aluno-aluno, os processos de apropriação do conhecimento, estabelecendo uma aprendizagem que se adianta ao desenvolvimento, preceito caro à psicologia histórico-cultural.

Entretanto, os mesmos autores afirmam que isso requer uma sólida formação de docentes que atuam nesses espaços para que, a partir da compreensão dos fundamentos teóricos dessa concepção possam lançar mão de estratégias pedagógicas intencionais que impulsionem a aprendizagem de seus estudantes garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Nesse sentido, não se abre mão da centralidade do adulto nesse processo, tendo ele a função de planejar, intervir, sistematizar, avaliar e replanejar o trabalho pedagógico, atividades que dizem respeito à especificidade de sua atuação profissional. Entretanto, não se fecham os olhos às possibilidades que as contradições do real trazem ao trabalho do professor, entendendo que nestas podem ser encontradas gêrmenes de superação da escola capitalista, ainda que fiquem no plano da luta possível no presente. (Janata; Anhaia, 2015, p. 697)

Aliadas a tais questões incorrem também a ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, a falta de material didático adequado e ausência de infraestrutura para acomodar as exigências dessas turmas de classes multisseriadas/multianuais.

Outro ponto a ser refletido é que a maior permanência dos alunos na escola permite que os professores conheçam melhor cada estudante, podendo identificar suas necessidades e potencialidades de forma mais precisa. Além disso, o ambiente do Pantanal, rico em

histórias, cultura e diversidades naturais também pode vir a oferecer oportunidades educativas, mas não pode direcionar a escola em sua função precípua a de ensinar conteúdos e gerar conhecimentos. A combinação permite um acompanhamento mais individualizado e o fortalecimento do vínculo entre professores e estudantes, desde que estejam garantidas condições adequadas de funcionamento, como materiais e recursos didáticos, infraestrutura física, acesso à internet, entre outras necessidades básicas.

Vale destacar que existe a necessidade neoliberal de que os professores devam assumir novas funções em uma sociedade em constante mudança. Pois “Numa sociedade em mudança constante, novas funções colocam-se para serem assumidas pelos professores, não só do ponto de vista de uma reflexão e análise pedagógica, como a partir de instâncias político-sociais.” (Facci, 2023, p. 33). Nesse sentido, os professores precisam se desdobrar para lidar não só com o ensino, como também com a forma como os aspectos políticos e sociais afetam sua prática, isso fica evidente nas escolas ribeirinhas aqui destacadas.

SEÇÃO III

3. O QUE AS PESQUISAS APONTAM?

Para a realização do mapeamento das produções nesta pesquisa, nos baseamos na metodologia do estado do conhecimento que segundo Ferreira (2002), essa metodologia é definida como de caráter bibliográfico e parece trazer “[...] em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (Ferreira, 2002, p. 2). A mesma autora afirma também que essa metodologia visa responder a aspectos edimensões que são destacados e privilegiados “[...] em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.” (Ferreira, 2002, p. 2).

Ainda na busca de compreender o objetivo de um mapeamento dessa natureza, observa-se em Romanowski e Ens (2006, p. 41) que esses estudos são justificados por possibilitar “[...]aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes.”

Conforme nos apontam Morosini; Nascimento; Nez (2021, p. 70) “a produção científica tem se expandido no Brasil, neste século, sendo reflexo, entre outras razões, do crescimento da Pós-Graduação. Para qualificar as teses ou dissertações, é imprescindível que a produção científica já produzida fundamente os trabalhos em construção.” É nesse sentido que optamos por essa metodologia na perspectiva de encontrar produções que versem sobre nosso objeto de estudo e nos permitam compreender o campo de estudo e os resultados já encontrados por outros pesquisadores.

Para tanto, não utilizamos critério de recorte temporal na perspectiva de encontrar o maior número possível de produções. Um critério pensado foi a escolha por teses e dissertações por compreender que tais produções são frutos de pesquisas e, portanto, apresentam diversas possibilidades de analisar o objeto em estudo. Como local de busca selecionamos a plataforma do Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto, Oasisbr. Visto que este portal possui acesso aberto, sendo, atualmente, o mais atualizado em relação às informações científicas do país. Além de também possuir vinculação direta com a Plataforma Sucupira, que realiza a coleta de informações com base no Sistema Nacional de Pós-Graduação do país. De maneira que abarca não só teses e dissertações, que foram o foco desta análise, como também artigos, livros, trabalhos de

conclusão de curso e outros documentos de grande importância científica. Selecionamos também os repositórios das universidades federais de Mato Grosso do Sul (UFMS e UFGD), estadual (UEMS) e na universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com o objetivo de ampliar as buscas e encontrar produções que ainda estão nestes repositórios e não constam na plataforma selecionada.

Assim, a partir do uso deste mecanismo de busca, realizamos este balanço acerca dos trabalhos realizados na pós-graduação que tiveram alguma relação com a temática sobre escolas ribeirinhas, em especial a região do Centro-Oeste. No quadro a seguir expomos os descritores organizados por universidades que trazem as produções e o seu quantitativo.

3.1 Pesquisas mapeadas

Quadro 4 – Descritores das pesquisas

PLATAFORMA	DESCRIPTORES	TRABALHOS ENCONTRADOS
Oasisbr	"escolas ribeirinhas"	8
	"escolas das águas"	7
	"escolas pantaneiras"	6
UFMS	"escola das águas", "professores" e "formação"	11
	"águas", "professores" e "práticas pedagógicas"	
	"escola das águas" e "formação de professores"	
	"escola das águas" e "práticas pedagógicas"	
	"escolas ribeirinhas" e "Pantanal sul-mato-grossense"	
UFGD	"escola das águas", "professores" e "formação"	4
	"águas", "professores" e "práticas pedagógicas"	
	"escola das águas" e "formação de professores"	
	"escola das águas" e "práticas pedagógicas"	
	"escolas ribeirinhas" e "Pantanal sul-mato-grossense"	

UCDB	"escola das águas", "professores" e "formação"	2
	"águas", "professores" e "práticas pedagógicas"	
	"escola das águas" e "formação de professores"	
	"escola das águas" e "práticas pedagógicas"	
	"escolas ribeirinhas" e "Pantanal sul-mato-grossense"	
UEMS	"escola das águas", "professores" e "formação"	1
	"águas", "professores" e "práticas pedagógicas"	
	"escola das águas" e "formação de professores"	
	"escola das águas" e "práticas pedagógicas"	
	"escolas ribeirinhas" e "Pantanal sul-mato-grossense"	

Fonte: autora, 2024.

Para compreender como fazer uma pesquisa baseada em levantamentos, fizemos um primeiro teste na plataforma Oasisbr com o primeiro descritor de “escola ribeirinha” e tivemos como resultado 121 trabalhos na plataforma, entre eles trabalhos da pós-graduação, sendo teses e dissertações, e artigos publicados em revistas científicas. Algo a salientar é que muitas das teses e dissertações encontradas com este descritor tinham um grande foco em escolas ribeirinhas do norte do país, em especial nos estados do Amazonas e Pará. Então, com o intuito de encontrar apenas trabalhos com relação às escolas ribeirinhas da região delimitada, com foco no território pantaneiro, realizamos a leitura de todos estes resultados e encontramos apenas 8 trabalhos que tinham alguma compatibilidade com o foco pesquisado.

O segundo descritor “escola das águas” teve grande relevância para este balanço, pois esta é a atual nomenclatura utilizada pela secretaria de educação da cidade de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, para se referir às escolas ribeirinhas da região. Visto que, o desenvolvimento educacional na região é um dos focos para o atendimento da população por meio do Programa Povo das Águas (Corumbá, 2012). Além de ser uma denominação que possui validação pelas próprias escolas das águas, como se faz presente no Projeto Político - Pedagógico do Polo Esperança e de suas Extensões (Corumbá, 2017). Segundo

Rios (2020, p.37), “Esse nome foi dado pela prefeitura para que fizesse a diferenciação da escola do campo daquelas de terra firme. Nome que se incorporou desde 1997 segundo registros encontrados na ECOA³.” Portanto, utilizamos essa nomenclatura visando o maior enfoque no território pantaneiro.

Com este descritor tivemos cerca de 52 resultados, que variaram entre as teses, dissertações e artigos publicados em diversas revistas. Entretanto, como resultado das leituras realizadas, apenas 8 trabalhos tinham alguma relação com o objetivo inicial do levantamento. Entretanto, algo que percebemos nestes trabalhos é que uma grande parte já tinha aparecido no descritor anterior. Ainda assim, continuamos considerando-o pois também encontramos novos trabalhos de suma importância para este levantamento.

O descritor seguinte “escola pantaneira” teve apenas 7 resultados na pesquisa inicial, sendo seis trabalhos da pós-graduação e um artigo. Tal descritor foi escolhido por ser um termo mais específico para a região. Por essa razão que também é compreensível este ter sido o descritor com menos resultados. O interessante é que por ter esta característica local, os seis trabalhos da pós-graduação fazem referência ao estado do Mato Grosso do Sul. De modo que, quatro deles eram específicos de escolas rurais do campo, localizadas em áreas de fazendas, e, somente, os outros dois tinham relação com as escolas das águas.

Ao final, em relação aos três descritores, encontramos 13 diferentes trabalhos que tinham em sua proposição a análise de alguma temática acerca das escolas ribeirinhas localizadas na região do Centro-Oeste. Vale pontuar que no quadro acima temos um total de 39 trabalhos encontrados nos repositórios, porém, por conta da duplicidade de trabalhos entre as plataformas, ao separarmos para as análises ficaram apenas 13 trabalhos finais. Como resultado das análises organizamos este quadro com todos os trabalhos que foram analisados de maneira intrínseca para que pudéssemos pensar e questionar acerca desse campo científico da educação em áreas que abranjam os povos ribeirinhos da região.

Quando realizamos este levantamento com esses três importantes descritores que nomeiam as escolas voltadas às populações das águas, somos provocados a compreender a fundo as singularidades e pluralidades dessas escolas. É necessário ver tais populações do campo, neste caso com foco na população ribeirinha, com um olhar diferenciado, levando em conta as suas nuances e especificidades regionais e locais. Ao mesmo tempo que também se faz necessário compreender as suas semelhanças e mais ainda ampliar o olhar para a universalidade. Seja em um movimento que vislumbre um maior incentivo público, como

³ Organização Ecoa - Ecologia e Ação no Pantanal <https://ecoa.org.br/#>

também para construir as melhorias nesse campo a partir do conhecimento da realidade e dificuldades dos diferentes locais que abarcam a educação ribeirinha.

Por tal razão que este balanço nos possibilitou não só entender o que já foi produzido em relação às escolas ribeirinhas do Centro-Oeste, como também questionar algumas concepções que perpassam tais análises e incentivar nas diversas reformulações desta nossa pesquisa.

Na observação de tais dados, algumas impressões ganham contornos neste levantamento. Como quais as discussões que tecem esses trabalhos voltados às escolas das águas? Quais os enfoques temáticos que ainda devem ser pensados ou investigados? Quais os temas mais investigados? Como estão ocorrendo essas análises? O que ainda pode e deve ser investigado?

A educação nas escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense emerge nesse sentido como uma temática complexa e singular, permeada pela diversidade cultural da região. Diante disso, o presente levantamento visou aprofundar a compreensão das concepções de formação e práticas pedagógicas, em relação ao cenário educacional dessas escolas e às nuances da pesquisa acadêmica acerca dessas concepções. Nesse sentido, é necessário apresentar as discussões realizadas no âmbito científico a partir de um levantamento abrangente das pesquisas já produzidas nessa área, com ênfase no estado de Mato Grosso do Sul.

Quando iniciamos o levantamento tivemos como objetivo encontrar produções, sendo teses e dissertações, que fizessem referência às escolas ribeirinhas, com foco na região do Centro-Oeste. Para isso, combinamos três principais descritores: escola ribeirinha, escola pantaneira e escola das águas. Cada um foi utilizado de forma separada, a fim de encontrar o máximo de trabalhos existentes sobre a temática chave, mas no segundo momento foram articulados para ampliar as buscas.

Por se tratar de um levantamento sobre tal campo de pesquisa, baseamos a organização dos produtos encontrados no formato de uma bibliografia anotada. Visto que essa é a primeira etapa da constituição de um estado do conhecimento. Pois, nesse momento queremos “delimitar o que se quer descobrir ou conhecer sobre determinado tema” (Morosini *et al*, 2021, p. 62). Assim, após a separação dos trabalhos encontrados com foco na temática inicial, organizamos cada um deles para analisá-los em categorias de título, autor, ano, tipo, repositório, palavras-chave e resumo.

Em uma busca para encontrar o máximo de trabalhos que realizassem a análise em questão, nos baseamos nos cursos avaliados e reconhecidos pela Fundação Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no estado, além de nos apoiarmos perante as informações disponibilizadas na Plataforma Sucupira. Assim, os repositórios de análise das universidades do Mato Grosso do Sul foram da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

No repositório da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), realizamos a primeira pesquisa com os descritores “escola das águas”, “professores” e “formação”, tendo 941 resultados. Na segunda pesquisa com os descritores “águas”, “professores” e “práticas pedagógicas” obtivemos 431 resultados. Na seguinte pesquisa de “escola das águas” e “formação de professores” também tivemos 941 resultados. Já na pesquisa com “escola das águas” e “práticas pedagógicas” apareceram 422 resultados. Por fim, com os descritores “escolas ribeirinhas” e “Pantanal sul-mato-grossense” tivemos 50 resultados.

O repositório da UFMS, mesmo com filtros de resumo, palavras-chave, títulos e afins, ainda realiza uma busca muito ampliada em seus trabalhos. Por isso, mesmo com mais de 900 resultados, como descrito no parágrafo anterior, ao analisar cada um deles, apenas nove trabalhos de teses e dissertações foram incorporados em nossas análises. Visto que, outros trabalhos encontrados tinham enfoques diversos que acabavam não tendo nenhuma relação com a temática das “escolas das águas” do Pantanal sul-mato-grossense procurada. Assim, a partir dos resultados obtidos, organizamos os trabalhos acadêmicos encontrados em quadros com os títulos, autores, ano de publicação, tipo de trabalho em dissertação ou tese e o repositório encontrado.

No repositório da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), a primeira pesquisa com os descritores “escola das águas”, “professores” e “formação” resultou em cerca de 463 resultados. Enquanto a pesquisa com os descritores “águas”, “professores” e “práticas pedagógicas” nos deu 545 resultados. Na seguinte pesquisa de “escola das águas” e “formação de professores” tivemos 147 resultados. Já na pesquisa com “escola das águas” e “práticas pedagógicas” apareceram 40 resultados. Por fim, com os descritores “escolas ribeirinhas” e “Pantanal sul-mato-grossense” tivemos 129 resultados.

Assim como no repositório da UFMS, ao nos depararmos com tantos resultados imaginamos uma vasta quantidade de trabalhos que poderiam ter relação com a temática. Entretanto, o repositório mesmo com a utilização de filtro para palavras-chave, para resumo ou para título, ainda deixa o quantitativo de resultados muito aberto. Por isso, ao analisarmos cada resultado tivemos um baixo número de trabalhos que se relacionavam, mesmo que

minimamente, com a nossa pesquisa. Em geral, a maioria dos trabalhos não tinha nenhuma relação com a temática, sendo muito mais voltados até para as áreas das exatas e naturais. De modo que, por exemplo, por conta da palavra “água” tivemos pesquisas sobre ensino de preservação ambiental ou cuidado ambiental em variadas escolas dos municípios do Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, para uma melhor análise da nossa temática, encontramos apenas 4 trabalhos analisados neste repositório que poderiam ser agregados a nossa pesquisa.

No repositório da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) deixamos a pesquisa para ser realizada em todo o acervo da universidade, sem colocar nenhum filtro específico além dos descritores. Pois, ao pesquisar já percebemos como os resultados deste repositório são bem designados. Por isso, ao utilizarmos os descritores “escola das águas”, “professores” e “formação” tivemos um único resultado. Os descritores “águas”, “professores” e “práticas pedagógicas” não geraram nenhum resultado. E assim como na primeira busca com “escola das águas” e “formação de professores” tivemos o mesmo resultado inicial. Já na pesquisa com “escola das águas” e “práticas pedagógicas” e com os descritores “escolas ribeirinhas” e “Pantanal sul-mato-grossense” não tivemos nenhum resultado. No final, a partir do repositório da UEMS, tivemos apenas o trabalho de conclusão de curso, da graduação em Pedagogia, de Zerlotti, o qual não entraria no escopo por não ser uma pesquisa da pós-graduação.

No repositório da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) tivemos apenas dois resultados. De modo que, ao utilizarmos os descritores “escola das águas”, “professores” e “formação” tivemos um único resultado. Os descritores “águas”, “professores” e “práticas pedagógicas” geraram um único resultado, diferente do inicial. E também com os primeiros descritores, a busca por “escola das águas” e “formação de professores” deu o mesmo resultado. Já na pesquisa com “escola das águas” e “práticas pedagógicas” e com os descritores “escolas ribeirinhas” e “Pantanal sul-mato-grossense” não tivemos nenhum resultado.

Com base nos resultados obtidos no levantamento inicial da plataforma Oasisbr, em conjunto com os dados dos repositórios, delineamos o atual panorama de pesquisas a serem analisadas nesta dissertação. No decorrer desse processo, precisamos retirar três pesquisas que encontramos no repositório da UFGD e que fizeram parte da tabulação inicial. Pois, em uma análise mais aprofundada percebeu-se que essas pesquisas de Przylepa (2022) e Cavalcanti (2021) não mantinham uma correlação significativa com a temática em questão, sendo, portanto, removidas do escopo do estudo. No caso da pesquisa de Ferreira (2021), percebeu-se que mesmo que a pesquisa tenha sido realizada com foco em escolas ribeirinhas

e que tenha sido defendida em um programa de pós-graduação do Mato Grosso do Sul, a escola ribeirinha que se faz referência na pesquisa é do estado do Pará. Tal aspecto sai do nosso escopo de análise, justamente por quisermos tratar acerca das pesquisas voltadas às escolas ribeirinhas do Mato Grosso do Sul. Nesse sentido, foi necessário retirá-la das análises.

Além disso, também precisamos retirar o trabalho de conclusão de curso identificado no repositório da UEMS. Uma vez que, o enfoque das análises se concentra em teses e dissertações. Essa decisão visa assegurar a coesão e relevância dos estudos a serem examinados, mantendo o foco nas contribuições mais aprofundadas em relação a área de pesquisa em questão. Portanto, ao final de todo esse levantamento, o quadro das pesquisas analisadas nesta seção foram as seguintes:

Quadro 5 – Trabalhos selecionados para análises

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO	REPOSITÓRIO
As escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense: um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha	Dilson Vilalva Esquer	2023	Dissertação	UFMS
Formação e identidade de professores de educação física nas “escolas das águas” do Pantanal sul-mato-grossense	Andreza Sumára Gomes dos Santos Roman	2022	Dissertação	UFMS
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	Natiely Ramyla de Almeida Ferreira Nobre	2021	Dissertação	UFMS
Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal	Marcia Cristiane Venturini Hilbig	2021	Dissertação	UFMS
Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal	Fabiane de Oliveira Macedo	2020	Tese	UCDB
A prática pedagógica do professor de educação física nas escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense	Elisângela Corrêa Rios	2020	Dissertação	UFMS
Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá: Práticas de ensino na Escola Jatobazinho.	Francisca Renata Oliveira	2018	Dissertação	UFMS

A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil	Cleide Marcelina Marcal de Abreu	2018	Dissertação	UFMS
Jogar e brincar de crianças pantaneiras e a relação com a cultura escolar: um estudo em uma “Escola das Águas”	Rogério Zaim de Melo	2017	Tese	PUC-RJ
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	Patricia Honorato Zerlotti	2014	Dissertação	UCDB
A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico-cultural.	Celia Beatriz Piatti	2013	Tese	UFMS
Educação ambiental e atuação das ONGs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul	Maria Riveliza da Silva	2012	Dissertação	UFMG
O brincar e a cultura no olhar de professores do Pantanal: a linguagem lúdica de uma infância	Heddy Patrick Alves Garcia	2010	Dissertação	UFMS

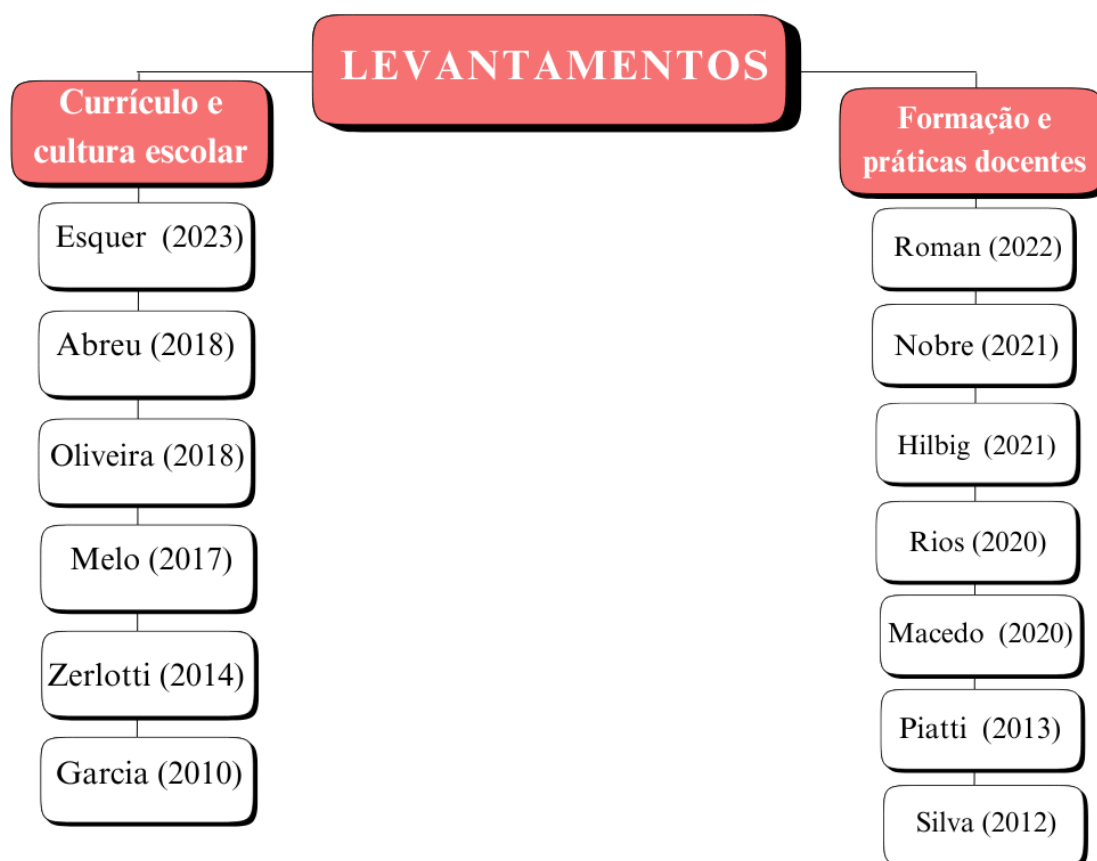
Fonte: autora, 2024.

3.2 Categorização das pesquisas mapeadas

A partir dos dados apresentados no quadro, dissertaremos acerca das áreas temáticas de análise. Essa divisão organizará a seção em discussões ligadas ao currículo e cultura escolar, formação dos professores, prática pedagógica docente, educação especial e educação ambiental.

Cabe ressaltar que tais temas foram encontrados na leitura das produções mapeadas e portanto serão eixos de análise.

Figura 2 – Categorização das pesquisas



Fonte: autora, 2024.

3.2.1 Currículo e cultura escolar

Nesta parte discutiremos as pesquisas de Esquer (2023), Abreu (2018), Oliveira (2018), Melo (2017), Zerlotti (2014) e Garcia (2010). Visto que, tais autores tiveram um enfoque maior nas concepções de currículo e/ou cultura escolar. Vale destacar que tal temática é a mais pesquisada entre as pesquisas mapeadas. Portanto, definimos essa temática de concentração a partir da análise dos trabalhos em que foi possível compreender como as formulações dos currículos nessa localidade se constroem a partir da própria cultura. De modo que, essa é uma premissa estabelecida pela própria LDB, no artigo 26, que define que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB, 1996)

Nesse contexto, é não apenas comum, mas também incentivado que o currículo seja estruturado em sintonia com a cultura escolar predominante. Essa organização curricular é criada para articular os conteúdos escolares das instituições com elementos culturais na experiência educacional.

Mas, cabe lembrar que considerando-se a relação dialética entre objetivos e meios da educação, “o currículo situa-se, portanto, na esfera dos meios, subordinando-se a determinada intencionalidade pedagógica e colocando-se a serviço de sua concretização. Como tal, reveste-se de dimensões ontológica, epistemológica e ético-política” (Martins; Pasqualini, 2020, p.24).

Assim, elaborar um currículo e concretizá-lo como processo vivo envolve,

processos de escolha: da vasta atividade humana historicamente acumulada e depositada nos sistemas conceituais das diversas áreas de conhecimento e esferas da prática social, o que se almeja oferecer aos estudantes? Nessa direção é que a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural advogam o ensino dos ‘verdadeiros’ conceitos, isto é, dos conceitos científicos. (Martins; Pasqualini, 2020, p. 26).

Além dessa perspectiva de não perder de vista os conceitos científicos é importante destacar o currículo como intencional, ou seja, é sempre pensado do ponto de vista político pedagógico e dessa forma o currículo escolar

será sempre expressão de determinada intencionalidade educativa que se institui na relação escola-sociedade, colocando-se como instrumento a serviço de uma direção esperada para a formação dos estudantes, razão pela qual afirma-se que o currículo reveste-se de uma dimensão político-pedagógica. (Martins; Pasqualini, 2020, p. 29).

Frente ao tema, no âmbito da pesquisa de Esquer (2023) “As escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense: um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha”. Nesta pesquisa temos uma análise sobre a organização interna dessas escolas, considerando suas especificidades culturais e a dinâmica local. De modo que, diferente das outras pesquisas com entrevistas, temos uma pesquisa documental que discutiu sobre as diretrizes pedagógicas que orientam o funcionamento das escolas das águas, assim como a adaptação dessas escolas aos desafios do território pantaneiro e às necessidades da comunidade ribeirinha. O PPP, por exemplo, apresenta as metas educacionais, os valores e as estratégias pedagógicas adotadas pela escola, o que ajuda a contextualizar a prática educativa nesses ambientes. Tal mapeamento é muito importante para as discussões que faremos em nossa próxima seção, dada a relevância e a profundidade que ela adiciona ao nosso entendimento do tema em discussão.

A pesquisa destaca que foi possível

identificar que na REME de Corumbá não existe um currículo específico, voltado para a realidade dessas escolas. Um currículo no sentido de ser um guia para os professores, que lá chegam, não para padronizar, mas sim, para dar visibilidade a que tipo de pedagogia precisa ser levada em consideração, no contexto ribeirinho. (Esquer, 2023, p. 12)

Para a pesquisadora, a ausência desse currículo específico revela uma lacuna na formação e no suporte oferecido aos docentes nas escolas ribeirinhas. Caso não reconheçam e integrem as características de cada escola no contexto ribeirinho, a prática pedagógica pode não atender de maneira adequada às necessidades dos alunos e às realidades desses territórios no ambiente escolar.

É apontado como resultado alguns indícios de prevalência de uma cultura escolar urbana de um lado e, de outro, possibilidades para pensar em uma configuração de cultura escolar ribeirinha, ou própria das águas. Considera a importância de compreender a cultura escolar em contextos ribeirinhos, bem como a necessidade de proposição de políticas de formação e curriculares direcionadas para as escolas das águas.

A pesquisa de Abreu (2018) sobre “A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil” tem destaque não apenas pela sua temática singular, mas também pela abordagem única adotada. Apesar de se enquadrarem em um programa de Educação, a pesquisa de Abreu nos traz uma visão mais próxima da área da assistência social. Essa singularidade ressalta a amplitude da influência da educação no acesso aos direitos fundamentais para a vida. De modo que, a pesquisadora analisa a história da formação das escolas das águas na região, apresentando de maneira elucidativa aspectos históricos sobre a configuração das escolas das águas que surgiram a partir do desenvolvimento das políticas públicas de erradicação do trabalho infantil, a partir do ano de 2004.

Vale destacar o que Abreu (2018) constata de que, inicialmente, apenas as turmas do 1º ao 5º ano eram submetidas ao regime de tempo integral, enquanto os alunos do 6º ao 9º ano frequentavam apenas pela manhã. Essa questão desencadeou uma necessária reorganização educacional, uma vez que, a participação desses últimos alunos, auxiliando os pais em suas atividades de trabalho, resultou em significativa ausência escolar. Assim, visando assegurar o acesso e a permanência dos alunos, foi estendido o regime de tempo integral para todo o Ensino Fundamental, o que também demonstra a força que a cultura local teve na construção da cultura escolar nessa região.

Outro aspecto bem pontuado pela pesquisadora é que

Outra questão é que a maioria dos jovens das comunidades pesquisadas que terminam o Ensino Fundamental tem dificuldades para dar continuidade aos estudos, porque não existe Ensino Médio em nenhuma das escolas da região. Ou seja, precisam se deslocar para a zona urbana e, principalmente, enfrentar o problema da moradia na cidade. Essa situação faz com que os adolescentes da faixa etária de 14 a 17 anos sejam obrigados a voltar às frentes de trabalho e se submeter às situações insalubres do trabalho de coleta da isca, em diversos horários do dia e noite ou outras atividades relativas a pequena produção (Abreu, 2018, p.

Nesse sentido, Abreu (2018) critica a falta de infraestrutura educacional nas comunidades ribeirinhas, que força os jovens a abandonar a educação formal e a se submeter a condições de trabalho precárias. Isso destaca a necessidade de políticas públicas que garantam não só o acesso à educação, como também as possibilidades de continuidade escolar, independentemente de onde vivem.

A pesquisadora traz considerações importantes sobre as mudanças da realidade nas comunidades ribeirinhas nesse processo de construção do plano de erradicação do trabalho infantil no paralelo com a educação e implementação das leis de assistência que abrangem crianças, jovens e adultos nas situações de vulnerabilidade social, constatando que a implantação das escolas foi fundamental para as mudanças na região e favorecer a presença do poder público nas comunidades Paraguai Mirim e São Lourenço.

Constata também que do ano de 2004, data da construção das escolas até os dias atuais percebe-se o empoderamento do ribeirinho se organizando para novas conquistas e buscando qualidade de vida. Explica que mesmo diante de divergências e de convergências é inegável que a construção das escolas nestas comunidades favoreceu o princípio de coletividade, pois, percebe-se que o “prédio” tornou-se ponto de referência. E é nesses encontros, ora proporcionado pelo expediente escolar, ora para ações de diversos setores, tanto públicos como de iniciativa da sociedade civil, a comunidade dá voz as suas necessidades e registra sua participação enquanto cidadãos.

Esse princípio da coletividade foi fortalecido com a atuação presente dos Ministérios Público, Federal e Estadual na região, apontando possibilidades de garantias previstas para as comunidades tradicionais, uma delas a contribuição efetiva de combate ao trabalho infantil na região pantaneira.

Essa temática está intrinsicamente relacionada à pesquisa de Oliveira (2018) sobre “Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá: Práticas de ensino na Escola Jatobazinho”, que se debruça sobre o regime de tempo integral na prática em uma das escolas das águas. A pesquisa de Oliveira oferece uma análise profunda da interseção entre a cultura escolar e a prática educativa nesse regime integral, o que nos confere uma compreensão mais concreta da importância dessa organização curricular na realidade social da região. Assim como em outras pesquisas, Oliveira constata que “um desafio em comum que é a elaboração de projeto político pedagógico que a fundamente de acordo com seus métodos de trabalho.” (Oliveira, 2018, p. 88).

Outro ponto que a pesquisadora nos desvela sobre esse campo da cultura e currículo é

que

Devido às dificuldades e desafios próprios do contexto das Escolas das Águas, é comum alta rotatividade dos professores e profissionais no início da carreira. Identifica-se que, no grupo de entrevistados, apenas uma professora está na equipe escolar apenas uma professora está na equipe escolar há mais de três anos. Outro dado que chama atenção é o tempo de conclusão da graduação. A maioria do corpo docente tem menos de cinco anos de formada, sendo apenas uma professora com mais de cinco anos. (Oliveira, 2018, p. 89)

Tal aspecto demonstra as dificuldades de consolidar um currículo baseado nas próprias práticas pedagógicas, pois, esse cenário de rotatividade e a falta de experiência dos professores nas "Escolas das Águas" são problemas recorrentes e que implicam diretamente nos currículos. Esses fatores podem afetar a qualidade do ensino e a estabilidade do ambiente escolar, tornando mais desafiador o processo educativo em regiões ribeirinhas. Vale pontuar que existem sérias necessidades de políticas que promovam a retenção de professores e o desenvolvimento profissional em áreas de difícil acesso.

Nesta pesquisa, a autora explica que as formações dos professores são realizadas pelo Instituto Acaia, importante ressaltar que a dissertação foi publicada em 2018. Na ocasião, apontou que o Acaia Pantanal disponibiliza gratuitamente aos alunos ribeirinhos uma completa estrutura de ensino enquanto a Secretaria de Educação garante a contratação dos professores, além de ajuda com alimentos e combustível de geradores. A parceria confere ao Acaia Pantanal grande autonomia na gestão pedagógica da escola. Isso, mostra um problema sério de políticas públicas que se utiliza de parcerias para gestar a escola com interferência na formação dos professores.

Outro ponto de convergência relevante entre as pesquisas é evidenciado pelas contribuições de Melo (2017) acerca do “Jogar e brincar de crianças pantaneiras e a relação com a cultura escolar: um estudo em uma “Escola das Águas”” e a de Zerlotti (2014) sobre “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”. Para além de compartilharem concepções sobre a cultura escolar, ambas as pesquisas abordam essas ideias a partir da perspectiva singular dos alunos. Essas investigações se destacam como únicas entre as analisadas, uma vez que concentram seus esforços em explorar como os jovens percebem a escola, como se inserem nesse ambiente e qual é a importância dessa interação na construção de um currículo mais significativo e na valorização da rica cultura local. Vale ressaltar que ambas conduziram suas coletas de dados em diferentes escolas pantaneiras, o que, por um lado, possibilita uma construção de conhecimento semelhante em relação à cultura escolar pantaneira, mas, por outro lado,

proporciona nuances únicas que se entrelaçam e se complementam.

Zerlotti (2014, p. 100) aponta que

A preparação para assumir as aulas no contexto das Escolas das Águas se resume na participação dessas professoras em um ou dois dias, em reuniões com a Diretora e as coordenadoras e/ou técnicos da Secretaria de educação, nas quais são apresentados a PPP, a organização, a infraestrutura e o funcionamento, bem como algumas características da cultura da comunidade

Nesse aspecto a formação dos professores é breve e provavelmente insuficiente para lidar com os desafios específicos de cada comunidade em que as escolas estão inseridas. Tal situação pode comprometer a organização do ensino e a adaptação dos professores ao ambiente ribeirinho, o que indica um necessário aspecto de maior investimento em formações e capacitações contextualizadas a especificidades de cada território escolar.

A falta de percepção quanto as especificidades dos territórios também se reflete nos currículos. Visto que, “A necessidade de ser “igual”, de garantir equidade entre as crianças da cidade e as crianças das águas, leva a presença de um currículo hegemônico, onde as particularidades da cultura pantaneira foram pouco observadas” (Melo, 2017, p. 120). O que se torna um mecanismo que se retroalimenta dessas perspectivas de não olhar para as especificidades, visando uma concepção hegemônica da educação.

Por fim, destaca-se a contribuição pioneira de Garcia (2010) em “O brincar e a cultura no olhar de professores do Pantanal: a linguagem lúdica de uma infância” nas pesquisas de pós-graduação com foco nas escolas das águas. Sua pesquisa posiciona o professor como um protagonista essencial, proporcionando um espaço de reflexão sobre suas concepções em relação ao currículo, ao trabalho docente, à cultura local e à aplicação do lúdico como ferramenta de ensino-aprendizagem. De modo que o brincar se traduz em

múltiplas formas de como a criança que mora no Pantanal vive, seja por meio dos jogos tradicionais, com brinquedos industrializados e brinquedos construídos, com jogos intuitivos e imaginativos presentes nas manifestações criativas das histórias e dos jogos ricos em simbolismos culturais. Contudo, é na relação com o meio ambiente que esse brincar pantaneiro se evidencia, principalmente nas relações com as águas, no saber nadar, remar, pescar, entre outros, na exigência do meio. (Alves, 2010, p. 73)

Tal perspectiva demonstra como o mergulhar das brincadeiras é parte também do pedagógico e cultural. De modo que Alves oferece uma visão singular sobre como esses elementos lúdicos desempenham um papel vital na construção de uma experiência educacional mais envolvente e eficaz.

Diante dos dados é importante compreender que

O ato educativo, sintetizando ensino e aprendizagem, se apresenta, portanto, como esteira da formação humana, instalando-se entre ambos uma relação de

condicionabilidade recíproca. Em outras palavras, trata-se aqui de afirmar que o ato educativo forma o ser. Esta premissa, explicitada do ponto de vista psicológico pela psicologia histórico-cultural e do ponto de vista pedagógico pela pedagogia histórico-crítica, confere destaque à educação escolar como um tipo específico de educação, a quem compete corroborar a inteligibilidade do real para além de suas manifestações fenomênicas, dado que requer a seleção de conhecimentos aptos a tal feito; bem como a eleição das formas mais adequadas para fazê-lo (Martins; Pasqualini, 2020, p. 26)

As autoras ainda nos permitem entender que “elaborar um currículo e concretizá-lo como processo vivo envolve, portanto, processos de escolha: da vasta atividade humana historicamente acumulada e depositada nos sistemas conceituais das diversas áreas de conhecimento e esferas das práticas” (Martins; Pasqualini, 2020, p. 26).

Assim é preciso materializar um “currículo balizado por aspectos ontológicos e epistemológicos de orientação ético-política contra-hegemônica toma como questão prioritária a natureza dos conhecimentos a serem transmitidos às novas gerações pela via escolar” (Martins; Pasqualini, 2020, p. 30).

Portanto, as pesquisas analisadas, mesmo envoltas em uma mesma temática, demonstram uma visão abrangente sobre a interação entre a cultura escolar, a estrutura curricular e a prática educativa nas escolas das águas. São variadas as abordagens teóricas das pesquisas, os procedimentos utilizados, que vão desde a análise documental até atividades de formação, o que contribui para uma compreensão holística dos desafios e oportunidades enfrentados pelas escolas nas regiões pantaneiras. A atenção dada ao local apresenta-se nas pesquisas como fortalecimento da identidade dos alunos, dentro e fora da escola, como também promove uma abordagem educacional mais inclusiva e significativa.

De modo que as pesquisas mapeadas destacam a responsabilidade que os professores e os gestores têm na construção de currículos que se alinhem às raízes culturais locais, proporcionando assim uma educação que integre os conteúdos escolares a realidade das escolas tornando-se significativa para as comunidades ribeirinhas no Mato Grosso do Sul.

3.2.2 Formação e práticas docentes

Importante destacar que a prática pedagógica conforme alerta Martins e Pasqualini (2020, p. 20), “é um tipo específico de prática social, entendida como ações concretas do conjunto de homens e mulheres que, com o seu trabalho, constroem as condições objetivas que sustentam a vida social e, sobretudo, das novas gerações”.

As autoras explicam que sendo assim, é importante destacar em qual direção a prática pedagógica seguirá, uma vez que a sociedade de classes antagoniza os interesses dos

dominantes e dos dominados exigindo, também da escola, uma clara opção política.

Nessa direção, o foco nos professores emergiu como um tema crucial de investigação nesta pesquisa, principalmente quanto a formação desses professores e suas atuações. Também tendo um paralelo às práticas pedagógicas, visto que, a formação inicial e/ou continuada tem influência direta nas práticas pedagógicas, conforme será discutido em breve. Nesse contexto, destacam-se as contribuições de Roman (2022), Nobre (2021), Hilbig (2021), Rios (2020), Macedo (2020), Piatti (2013) e Silva (2012) no âmbito das pesquisas temáticas.

A dissertação de Roman (2022) “Formação e identidade de professores de educação física nas “escolas das águas” do Pantanal sul-mato-grossense” aborda, assim como estudos anteriores, as questões relacionadas à escassez de recursos, inadequações nas instalações e os desafios enfrentados pelos docentes em sua prática educacional. Em diálogo com a formação de professores, particularmente os que atuam na área de educação física. De modo a levar em consideração o que é destacado pela autora em relação a identidade profissional, especialmente em ambientes ribeirinhos.

Para a pesquisadora, a identidade profissional nesses territórios acaba sendo moldada pelas oportunidades de engajamento em atividades comunitárias, em consonância com os aspectos hidrográficos característicos da região pantaneira. Portanto, é crucial considerar como as estruturas educacionais locais incorporam essa identidade regional no processo formativo dos professores que trabalham em escolas nessas comunidades. É importante ressaltar que a formação docente nessas áreas ribeirinhas muitas vezes se desenvolve em meio a condições precárias, tanto em termos de infraestrutura física quanto na disponibilidade de materiais didáticos, o que pode até mesmo limitar a realização de atividades ao ar livre aproveitando o espaço extenso e amplo onde estão localizadas as escolas.

Roman (2022, p. 57) pontua que

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.

Nesse sentido, a autora discute sobre a formação inicial de professores de educação física que assumem cargos docentes nas escolas ribeirinhas. Assim como, Roman (2022) outros autores promovem discussões que permitem compreender a importância da formação

continuada para o aprimoramento dos processos educacionais ao longo do tempo. Essa abordagem ampla da formação docente destaca a necessidade de um investimento contínuo no desenvolvimento profissional dos educadores, a fim de enfrentar os desafios em contextos específicos, como as regiões ribeirinhas.

Enquanto isso, Nobre (2021) “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” compreende e reconhece que os territórios ribeirinhos constituem um mosaico de desafios e particularidades que exercem influência direta sobre os processos de alfabetização dos alunos. Dessa forma, sua análise se volta para a compreensão da complexa dinâmica envolvida na formação inicial e continuada dos profissionais docentes nesses territórios.

Vale pontuar o que na pesquisa de Nobre (2021, p. 79)

constatamos o descaso com a educação campesina e, com a narrativa da professora Curicaca torna-se relevante voltarmos nessa questão, visto que fica evidente que, até então, as escolas ribeirinhas aceitavam pessoas sem formação para trabalharem, deixando explícita a falta de preocupação com a educação dessas crianças, reforçando e confirmando os fatos narrados.

Este cenário de negligência e descaso com a educação nas áreas ribeirinhas reflete também a falta de professores qualificados em relação à falta de compromisso com o desenvolvimento educacional. Isso reforça, novamente, a necessidade de políticas educacionais que valorizem e invistam na formação e qualificação dos professores em regiões rurais e ribeirinhas.

É por tais questões que a autora se propõe a investigar de que maneira essas formações iniciais e continuadas moldam as práticas pedagógicas e como essas, por sua vez, dialogam com as nuances socioculturais que permeiam o contexto de ensino específico dessas comunidades ribeirinhas. Ao dialogar com as vozes das professoras entrevistadas, Nobre (2021) traz à luz a necessidade premente de uma abordagem diferenciada na formação inicial dos educadores, levando em consideração a singularidade da inserção desses profissionais em ambientes ribeirinhos, muitos dos quais ingressam nesse contexto sem uma familiaridade prévia.

Nobre (2021) também explora as dinâmicas das formações continuadas, destacando uma lacuna preocupante entre os conteúdos abordados e a realidade concreta do exercício docente nas áreas pantaneiras. Essa desconexão evidencia um desafio significativo enfrentado pelos professores no processo de integração de seus conhecimentos formais com as demandas práticas de seu cotidiano educacional. É crucial ressaltar que essa falta de

alinhamento entre as formações oferecidas e as necessidades contextuais dos profissionais resulta não apenas em uma falha desses programas de desenvolvimento profissional, mas também em um não uso dos recursos disponíveis para fortalecer as práticas educacionais e, por consequência, o aprendizado dos alunos também.

Assim, emerge a necessidade premente de repensar os paradigmas da formação docente, visando uma maior congruência entre teoria e prática, entre as demandas locais e os conteúdos formativos, para promover uma educação mais efetiva e significativa nas comunidades ribeirinhas.

Importante ressaltar que de acordo com o que asseveram Carvalho e Martins (2017), a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Para essa formação é importante e necessário abranger junto ao preparo técnico fundamentos teóricos e metodológicos para que os professores se apropriem dos conhecimentos necessários à docência. Uma vez que compreendem essa dinâmica, conseguem aliar teoria e prática.

O trabalho de Hilbig (2021) “Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal” se concentra na esfera da educação especial em escolas localizadas em áreas ribeirinhas. Seu escopo abrange a discussão sobre a formação de profissionais quanto a especificidade da educação inclusiva, especificamente no contexto da Educação Especial nas escolas das águas. A educação especial em geral é uma temática que possui muita importância e é uma grande emergente nos trabalhos dentro da área educacional. Nesse sentido, esperava-se que tivessem mais trabalhos voltados à temática, mas ainda assim somente um tinha esse enfoque.

Embora haja uma interseção temática com nosso subtópico sobre a formação de professores, decidimos categorizar esse estudo em um tópico distinto, dada sua ênfase singular na educação especial, uma área que carece de discussões aprofundadas e atenção em territórios ribeirinhos. Um ponto notável e distintivo dessa pesquisa é a sua abordagem prática e o retorno concreto à própria formação dos professores que fazem parte do escopo de pesquisa. Além de realizar questionários, prática comum em estudos dessa natureza, a autora implementou ações práticas ao conduzir formações direcionadas aos professores sobre a educação especial, levando em consideração o contexto específico das escolas ribeirinhas. Essas sessões de formação não apenas ofereceram uma oportunidade de coleta de dados, como também proporcionaram à pesquisadora várias devolutivas valiosas sobre as dificuldades enfrentadas, os resultados obtidos e a eficácia geral do processo de formação realizado.

Esse enfoque prático destaca a relevância de se conceber a pesquisa acadêmica como uma construção conjunta, integrando diretamente a prática profissional em sua concepção. Ela evidencia não apenas a pesquisa como um exercício isolado, mas sim como uma ferramenta dinâmica que pode ser moldada e refinada por meio de interações diretas com a comunidade educacional. Tal abordagem ressalta a importância não apenas de discutir as conclusões acadêmicas, como também de incorporar ativamente os aprendizados práticos e as perspectivas dos profissionais envolvidos.

Essa integração efetiva também destacou como as discussões políticas sobre formação e as pesquisas acadêmicas podem se beneficiar significativamente de uma abordagem mais colaborativa, impulsionando a promoção e efetivação de políticas educacionais mais sólidas e adequadas aos contextos específicos. Como a educação especial envolve muitas questões, é importante destacar a necessidade de ampliar essa formação com temáticas que tragam suporte e entendimento aos professores de como incluir crianças e/ou jovens com deficiências na sala de aula.

Nesse sentido, Rios (2020) em “A prática pedagógica do professor de educação física nas escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense” realiza sua pesquisa analisando como o meio social das escolas das águas se relaciona com as práticas nas aulas de Educação Física. O objetivo principal foi compreender como o professor de Educação Física que atua nas escolas ribeirinhas na região de Corumbá em Mato Grosso do Sul, precisamente no Pantanal sul-mato-grossense, organiza a sua atividade pedagógica tendo em vista o espaço natural onde se localizam as escolas.

A pesquisadora analisou que muitos dos ambientes das escolas não são utilizados para as atividades, por variados motivos, principalmente segurança. Porém, não há um investimento para sanar tais questões. Tal aspecto destaca os desafios estruturais que precisam ser enfrentados para melhorar aspectos importantes da educação nessas comunidades ribeirinhas.

Em sua pesquisa conclui que a impossibilidade de uso dos espaços naturais não se configura em um problema, mas poderia ser sanado com a criação de espaços que pudessem suprir essa dificuldade oferecendo aos professores de Educação Física possibilidades de cumprir com os objetivos dessa área, introduzindo atividades as quais pudessem favorecer a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, dessas escolas, em todos os aspectos necessários ao seu desenvolvimento social, físico e intelectual.

Diante disso Gatti nos alerta que pensar a prática pedagógica é antes de tudo mudar a concepção vigente sobre “prática” e “teoria” – pois:

Prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia (Gatti, 2013, p. 55)

A autora segue afirmando que

[...] o papel do professor é absolutamente central. Figura imprescindível; detém um saber que alia conhecimento e conteúdos à didática e às condições de aprendizagem para segmentos diferenciados; que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno: processo que se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, do uso das técnicas ou de recursos diversos etc

Portanto, a formação dos professores é essencial para que eles possam se reconhecer no ato de ensinar – reconhecer o seu papel – pois os professores devem dominar os fundamentos da educação; os conteúdos que irão ensinar; as formas de se ensinar; para que possam de fato promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir às nossas crianças e jovens o direito, subjetivo e inalienável, de aprender (Carvalho e Martins, 2017, p. 179)

Em relação à pesquisa de Macedo (2020) “Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal”, vamos para um viés de análise a partir de perspectivas multifatoriais que fazem parte do trabalho do professor. A pesquisa teve como objetivo geral compreender o trabalho docente nas Escolas das Águas e os elementos constituintes do bem-estar/mal-estar docente para os seus professores no sentido de reconhecer as características da docência nas Escolas das Águas; avaliar os níveis de satisfação/insatisfação do professor com o seu trabalho (atividade laboral, socioeconômica, relacional e infraestrutura); e analisar os desafios e as conquistas na vida no trabalho docente dos professores das Escolas das Águas.

Quanto à questão da formação, percebe-se, segundo relato de uma das professoras entrevistadas, que

As atividades e rotinas da escola, para a professora Tina, seguem o esquema aprendido na formação inicial realizada na cidade de Corumbá. A dinâmica das escolas urbanas, bem como dos estudantes, difere da que acontece nas escolas rurais, o que causou certo impacto à professora. A docência é uma atividade humana que demanda investimento cultural, social, físico, cognitivo e afetivo. No seu trabalho, a professora Tina precisou se reorganizar profissional e pessoalmente. (Macedo, 2020, p. 138)

A pesquisadora aponta que os professores criam estratégias de enfrentamento para a realização do seu trabalho no Pantanal. Os elementos do trabalho constituintes do bem-

estar/mal-estar docente vinculam-se mais às características dos professores, como os seus propósitos de vida, crenças, valores, autonomia, domínio do ambiente. Concluindo que a avaliação positiva que os professores das Escolas das Águas fazem sobre os seus respectivos trabalhos favorece o bem-estar docente. Nesse sentido, é preciso compreender que os professores nesses contextos precisam constantemente não só adaptar suas práticas pedagógicas e voltadas ao próprio ensino, como também é preciso que sejam feitos ajustes na vida pessoal e profissional para lidar com as demandas que as escolas das águas possuem.

Em seguida, Piatti (2013) em “A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico-cultural” teve como enfoque a análise da constituição das professoras que atuam na região do Pantanal, tanto em escolas da terra, como em escolas ribeirinhas. É uma pesquisa que tem como foco conhecer o processo de constituição das professoras ao atuarem nas escolas pantaneiras e compreender como as suas práticas se concretizam entre possibilidades e contradições em relação à cultura. A concepção de constituição do sujeito, que se configura neste estudo, é a partir da compreensão de um sujeito, que constrói sentidos nas relações que estabelece, em determinados ambientes e contextos, cujas vivências concretizam-se historicamente e, portanto, são relações sociais e culturais.

Há um ponto importante que a autora traz à luz para a discussão, visto que, a partir das entrevistas realizadas, “Em todos os depoimentos há um encadeamento de falas que sinalizama preocupação das professoras em manter viva a forma de vida da região, ou seja, afirmar o modo de vida de um determinado grupo que vive junto em um espaço específico, nesse caso, o Pantanal.” (Piatti, 2013, p. 148). Suas análises destacam a preocupação das professoras ribeirinhas em usar a educação como um meio de preservar e reafirmar a cultura e o modo de vida das comunidades do Pantanal. Em um movimento dialógico e reflexivo sobre a importância de uma abordagem educacional que valorize e integre as tradições locais, a fim de promover a continuidade cultural e o respeito à vida das comunidades ribeirinhas.

A autora considera que não há lugar isolado, com diferenças culturais, que representam pessoas diferentes, singulares, há espaços com especificidades próprias. Dessa maneira, rompe-se com a ideia de um sujeito singular, único e reforça a ideia de que as pessoas se constituem nas relações estabelecidas e, portanto, a constituição do sujeito se dá nesse processo dialético. Entendendo que é possível por meio da educação formal e a não-formal, estabelecer uma inter-relação entre o universo escolar e a comunidade que o cerca.

Em sua dissertação, Silva (2012) “Educação ambiental e atuação das ONGs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul” destaca uma significativa importância

à educação ambiental e ao exame do papel das Organizações Não Governamentais (ONGs) nesse contexto, especialmente no cenário do Pantanal. A pesquisa de Silva (2012) se concentra na análise da atuação da principal ONG que opera nas regiões pantaneiras, a ECOA. Essa instituição é uma organização não governamental que surgiu em 1989, em Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, formada por um grupo de pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento.

O foco da pesquisa recai sobre o Projeto Criança das Águas, uma iniciativa que adota uma visão holística para abordar questões fundamentais relacionadas ao meio ambiente, com ênfase em uma abordagem completa sobre a visão socioambiental e cultural. Tal fator demonstra um compromisso abrangente em cultivar uma compreensão abrangente do meio ambiente, indo além das abordagens isoladas e concepções simplistas da educação ambiental.

A atenção à atuação da ECOA⁴, possibilita compreender o papel significativo dessas organizações na formação de uma abordagem educacional voltada para a preservação e sensibilização ambiental a partir do próprio conhecimento cultural local. De modo que, a pesquisa estimula um entendimento mais amplo das dinâmicas entre as ações educacionais, as peculiaridades ambientais do Pantanal e o desenvolvimento da consciência ambiental nessas localidades. Dessa forma, Silva (2012) desvela aspectos cruciais que permeiam a interseção entre a educação ambiental, as ONGs e a preservação do ambiente pantaneiro.

Ao buscar os trabalhos foi possível analisar a importância de temas como, por exemplo, a educação ambiental. No livro⁵: “Pantanal sul-mato-grossense ameaças e propostas” dos autores Alves, Mercante e Favero (2012) apresentam questões sobre impactos, ameaças à conservação da natureza e à vida no Pantanal sul-mato-grossense o que nos faz refletir sobre o homem no Pantanal. Compreender esse espaço de fauna e flora de beleza exuberante passa por compreender as crises ambientais e as problemáticas que o cercam. Os autores organizadores esperam que o livro citado seja utilizado nas escolas de ensino fundamental e médio de Mato Grosso do Sul nos estudos de educação ambiental, pois segundo eles as pesquisas na área têm revelado o reclamo generalizado dos professores por

⁴ Durante os anos de 2009 a 2011, a Ecoa executou o projeto Crianças das Águas – Pantanal: identidade e cidadania, promovendo atendimento na área da saúde, com a vacinação, exames médicos, odontológicos e oftalmológicos de mais de 300 crianças ribeirinhas, além de fomentar o desenvolvimento educacional dos núcleos escolares das comunidades pantaneiras através de oficinas de comunicação, teatro e dança, para as crianças, e de cursos de capacitação para os professores. <https://ecoa.org.br/criancas-das-aguas-pantanal-identidade-e-cidadania/>

⁵“Pantanal sul-mato-grossense ameaças e propostas” – Gilberto Luiz Alves; Mercedes Abid Marcante; Silvio Favero (orgs). Autores Associados: São Paulo. Universidade Anhangueria. Uniderp, 2012.

recursos didáticos que tratem dos problemas ambientais que particularizam essa região. Tema importante para desmistificar que Pantanal se resume às belezas de fauna e flora, mas também apresentar as adversidades pelas quais o bioma passa, os conflitos e as ações de degradação e de preservação do bioma. É preciso conscientizar as crianças e os jovens, e, principalmente contribuir para formação crítica dos professores para que possam atuar por meio do ensino de conteúdos aliados ao tema.

Por fim, Silva (2012) em sua pesquisa “Educação ambiental e atuação das ONGs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul” parte para um viés da área de concentração da geografia. Nesse sentido, o trabalho busca discutir não só sobre a educação ambiental, como também sobre como as Organizações Não-Governamentais (ONGs), atuam nesse aspecto educacional, com ênfase a ONG Ecologia e Ação (ECOA), a qual tem uma ampla atuação na escola Polo Paraguai Mirim e Extensões – Extensão Jatobazinho.

Um aspecto a se destacar sobre o trabalho e sua relação com a capacitação e formação dos professores é que, como já destacamos anteriormente, há

uma grande dificuldade enfrentada pelo projeto é que na norma legal das escolas públicas, em relação às licitações e contratos, os professores devem ser substituídos a cada dois anos. Na verdade, esse tipo de rotatividade nada mais é do que um mecanismo de funcionamento da escola municipal de Corumbá e que, mesmo a Secretaria de Educação sendo parceira da ECOA, é difícil mudar essa forma de funcionamento. Inclusive, isso prejudica muito os trabalhos de base que são desenvolvidos pelo projeto, pois há todo um investimento e tempo para a realização das capacitações dos professores, que acabam ficando pouco tempo nas escolas das comunidades envolvidas e por consequência não dando continuidade aos trabalhos já que os novos professores ainda não foram qualificados – e quando são têm que começar os trabalhos do início. Sobre esta questão, André Siqueira aponta que: “(...) você demora um ano capacitando um professor para que ele entenda a necessidade de vir com novos projetos para dentro da escola, para fazer algo de diferente, e ele depois de um ano sai.” (Silva, 2012, p. 76)

Assim, após todo um processo de capacitação que demanda tempo e recursos, os professores acabam deixando as escolas antes que consigam aplicar e dar continuidade ao que aprenderam. Isso gera uma interrupção constante no desenvolvimento das ações pedagógicas, além de comprometer a continuidade dos projetos educacionais, já que novos professores chegam sem o devido preparo. Aspectos que causam retrocessos na formação dos profissionais e no avanço dos projetos educativos nessas comunidades.

Em síntese, nesta seção as pesquisas apresentam temas como formação de professores e identidade; formação de professores e processos de alfabetização; professores e sua constituição; formação de professores e educação especial; formação de professores e educação ambiental, assim como bem-estar/mal-estar docente.

Temas que ressaltam a necessidade premente de debate em relação à formação de

professores, bem como das práticas pedagógicas, além de reflexões sobre como estes professores se constituem nessas escolas, distantes e isoladas, com carga horária excessiva junto aos estudantes, o que promove mais tempo e responsabilidade com as crianças para além de sua função de ensinar.

Outro fato importante é a descontinuidade das formações continuadas, uma vez que há rotatividade de professores, portanto há sempre novos professores assumindo a escola, e consideramos assumir de fato, pois para além de ensinar, são responsáveis pela dinâmica escolar com questões administrativas e pedagógicas.

Tais questões são alinhadas ao fato do debate referente ao bem-estar/mal-estar docente que permite uma compreensão sobre a atuação desses professores e a rotina nessas escolas, diferentes em sua organização e que não são alvo da formação inicial dos professores, portanto eles precisam aprender a conviver e administrar o tempo e o espaço junto aos estudantes.

É importante situar que as escolas em seu contexto abarca diferentes questões referentes às comunidades, à diversidade, ao isolamento, ao deslocamento de difícil acesso e portanto concordamos com Alves *et al* (2012, p. 14) ao explicar que:

a peculiaridade regional só pode ser traduzida como singularidade, algo que só revela quando captado como expressão do universal. No caso, a cultura sul-mato-grossense é sobretudo, cultura burguesa, pois seu processo de realização subordina-se à forma de produção de mercadorias generalizada pelo capital. Mas é uma configuração cultural singular, por força dos costumes, das tradições, dos valores de seus habitantes e das características de seu espaço geográfico, que se amalgamam numa forma única de ser.

Dessa forma, pensar esse território geográfico pantaneiro, com suas nuances de espaço e tempo, revela-se nas pesquisas apresentadas como forma de conhecer a necessidade de fomentar debates referentes a formação de professores, em diferentes temáticas, bem como das práticas pedagógicas que se efetivam nas escolas do núcleo pantaneiro. Tais debates devem buscar destacar as políticas públicas necessárias à formação docente, principalmente, a formação continuada, para que possa subsidiar os professores no reconhecimento de seu papel – como professor e de sua função principal – o ato de ensinar.

3.3 Análises sobre a formação e práticas pedagógicas no contexto das escolas das águas

Neste tópico, discutiremos como as pesquisas abordam as temáticas de formação de professores e práticas pedagógicas. Esse processo ocorre de forma dialética em relação à

realidade concreta das escolas localizadas em áreas ribeirinhas e ao modo que essa realidade é refletida nas pesquisas existentes. A realidade inicial que encontramos é a escassez de estudos nesta área, uma questão já apontada anteriormente, com a observação de um baixo quantitativo de pesquisas. Este fenômeno se repete neste tópico, exigindo um enfoque ainda mais restrito devido à especificidade da temática que desejamos analisar. A carência de pesquisas destaca a necessidade urgente de mais investigações que possam explicitar os diversos aspectos possíveis da formação de professores, das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados nessas escolas.

A partir da identificação dessas pesquisas mapeadas e categorizadas, partiremos para uma análise dialógica entre elas e as problemáticas existentes na educação desses territórios. Investigamos como essas pesquisas refletem e, por vezes, desafiam as práticas pedagógicas e a formação de professores nas escolas ribeirinhas. Iniciamos com a discussão das pesquisas sobre formação de professores, um componente crucial para efetivar o ensino. Pois, é essencial compreender como a formação inicial e continuada dos professores impacta na capacidade de organizar o currículo às realidades locais. De modo que as pesquisas destacam a importância de uma formação com bases teóricas sólidas, mas que também sigam enfatizando a necessidade de preparar os professores para lidar com as condições específicas e as adversidades encontradas nas escolas das águas.

Em seguida, abordamos as práticas pedagógicas envolvidas no exercício docente. Visto que, as práticas pedagógicas não são apenas métodos de ensino, pois elas refletem valores, culturas e contextos sociais que precisam ser integrados no processo educativo, nesse caso ao território pantaneiro. A análise das pesquisas tem como viés perceber como as práticas pedagógicas podem ser transformadas por meio da reflexão crítica e em resposta às necessidades dos alunos e das comunidades, assim como do conhecimento teórico dos professores. Portanto, ao examinar esses trabalhos, buscamos não só compreender o que está sendo produzido, como também pensar criticamente o que as pesquisas mostram em relação a essas práticas e formações e como elas se revelam nas escolas em comunidades pantaneiras.

3.3.1 Formação de professores e práticas pedagógicas

Para uma melhor compreensão sobre a discussão, organizamos o seguinte quadro acerca das pesquisas.

Quadro 6 – Distribuição das pesquisas com os temas formação de professores e práticas pedagógicas

TÍTULO	LINHA DE PESQUISA	PROGRAMA DE MESTRADO
As escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense: um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha	Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares	Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Pantanal - UFMS
Formação e identidade de professores de educação física nas “escolas das águas” do Pantanal sul-mato-grossense	Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores (as) em espaços escolares e não escolares	Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Pantanal - UFMS
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	Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores (as) em espaços escolares e não escolares	Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Pantanal - UFMS
Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal	Políticas, Práticas Institucionais e Exclusão/Inclusão Social	Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Pantanal - UFMS
Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal	Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB)
A prática pedagógica do professor de educação física nas escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense	Processos formativos, práticas educativas, diferenças	Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS- Campo Grande
Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá: Práticas de ensino na Escola Jatobazinho.	Políticas, práticas educacionais e exclusão/inclusão social	Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Pantanal - UFMS
A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil	Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores (as) em espaços escolares e não escolares	Educação Social pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal.
Jogar e brincar de crianças pantaneiras e a relação com a cultura escolar: um estudo em uma “Escola das Águas”	Formação Humana: Cultura, Linguagem e Tecnologia	Programa de Pós graduação em Educação da PUC-Rio
Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar:	Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom

um estudo na escola das águas, extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul		Bosco (PPGE-UCDB)
A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico-cultural.	Processos formativos, práticas educativas, diferenças	Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS- Campo Grande
Educação ambiental e atuação das ONGs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul	Espaço e Reprodução Social: práticas e representações	Mestrado em Geografia - Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
O brincar e a cultura no olhar de professores do Pantanal: a linguagem lúdica de uma infância	Educação, Psicologia e Prática Docente	Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS- Campo Grande

Fonte: autora, 2024

Como podemos observar, temos alguns destaques importantes. O primeiro é que a maior parte das pesquisas sobre formação e/ou práticas são realizadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Câmpus do Pantanal, em Corumbá e outra parte pela sede da UFMS em Campo Grande. Os trabalhos foram elaborados a partir de diferentes linhas de pesquisa desses programas, o que revela que essa discussão vai para além do campo da formação e práticas pedagógicas. Em comparação com o campus sede, em Campo Grande, temos apenas uma única linha de pesquisa que possui enfoque na temática, sendo a linha de Processos formativos, práticas educativas, diferenças.

Nesse sentido, como observado no quadro, existem diversas linhas de pesquisa que permitem análises voltadas para a região pantaneira e as escolas das águas. No entanto, como é possível perceber, a maioria das investigações concentra-se na área da educação. Dos trabalhos analisados, apenas um foi produzido em um programa de pós-graduação fora do campo educacional, sendo este o estudo de Silva (2012) que é da área da Geografia.

Um aspecto também a se destacar é que apenas um dos trabalhos provém de um programa de pós-graduação fora do estado de Mato Grosso do Sul. Trata-se da pesquisa de Melo (2017), a qual foi realizada na PUC do Rio de Janeiro.

Outra organização que fizemos para as análises se baseou nos referenciais teóricos e nos objetivos de cada pesquisa, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 7 – Métodos e objetivos das pesquisas analisadas

TÍTULO	REFERENCIAL TEÓRICO	OBJETIVO DA PESQUISA
As escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense: um estudo sobre	Múltiplos autores - Não aponta referencial teórico específico	Analisar as similaridades e singularidades das escolas das águas do Pantanal sul-mato-

a cultura escolar ribeirinha		grossense para a configuração de uma cultura escolar ribeirinha
Formação e identidade de professores de educação física nas “escolas das águas” do Pantanal sul-mato-grossense	Fundamentos em autores Sociólogos: Zygmunt Bauman e Stuart Hall	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.
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	Múltiplos autores - Não aponta referencial teórico específico	Investigar a percepção de professores (as) alfabetizadores (as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre a sua formação e atuação em escolas ribeirinhas da rede municipal de ensino de Corumbá, MS.
Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal	Método histórico-dialético	Investigar e contribuir com os processos formativos de professores para a inclusão de estudantes da Educação Especial em Escolas das Águas do Pantanal no município de Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS).
Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal	Estudos de Esteve (1991), Jesus (1996), Rebolo (2012) e Rebolo e Bueno (2014)	Compreender o trabalho docente nas Escolas das Águas e os elementos constituintes do bem-estar/mal-estar docente para os seus professores
A prática pedagógica do professor de educação física nas escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense	Teoria histórico-cultural	Compreender como o professor de Educação Física atua nas escolas ribeirinhas na região de Corumbá em Mato Grosso do Sul, precisamente, no Pantanal sul-mato-grossense.
Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá: Práticas de ensino na Escola Jatobazinho.	Múltiplos autores - Não aponta referencial teórico específico	Analisar o contexto em que acontece a educação de tempo integral numa escola ribeirinha no Pantanal, em Corumbá (MS)
A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil	Múltiplos autores - Não aponta referencial teórico específico	Analisar o processo de implantação das escolas nas comunidades ribeirinhas do Alto Pantanal, no município de Corumbá, no Estado de Mato Grosso do Sul
Jogar e brincar de crianças pantaneiras e a relação com a cultura escolar: um estudo	Múltiplos autores - Não aponta referencial teórico específico	Analisar a cultura lúdica das crianças de uma—Escola das Águasl e sua relação com a

em uma “Escola das Águas”		experiência escolar.
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	Estudos de autores como Antônio Carlos Diegues e Manuela Carneiro da Cunha, Michael Apple, Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flavio Moreira, Kenneth Zeichner, Paulo Freire, Peter McLaren e Vera Candau e Enrique Leff	Identificar os saberes dos alunos das Escolas das Águas relacionados ao ambiente pantaneiro e analisar como estes são contemplados no currículo escolar
A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico-cultural.	Teoria Histórico - Cultural	Compreender a constituição das professoras que atuam em espaços educativos na região do Pantanal explicitando como se dá a apropriação da cultura que perpassa o processo educativo
Educação ambiental e atuação das ONGs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul	Múltiplos autores - Não aponta referencial teórico específico	Discutir o papel das Organizações Não-Governamentais (ONGs) no desenvolvimento da Educação Ambiental tendo como foco a ONG Ecologia e Ação (ECOA) e suas ações em Mato Grosso do Sul.
O brincar e a cultura no olhar de professores do Pantanal: a linguagem lúdica de uma infância	Fenomenologia Hermenêutica	Identificar como brinca a criança que vive no Pantanal, em Mato Grosso do Sul, desvela, na visão de professores de escolas da zona rural da rede municipal de ensino de Corumbá-MS,

Fonte: autora, 2024.

A análise permite perceber que há diferentes abordagens teóricas nos diversos métodos de pesquisa. Cada pesquisa adota uma perspectiva teórica distinta sobre o mesmo objeto de estudo. Essa variedade teórica não apenas enriquece o campo de estudo, como também possibilita um entendimento mais abrangente do tema. Além disso, os diferentes objetivos e métodos empregados nessas pesquisas podem resultar em perspectivas únicas e valiosas para o campo de análise.

Esse campo, ainda em desenvolvimento, busca se firmar nas discussões acadêmicas e profissionais, especialmente no contexto da formação e das práticas pedagógicas. A diversidade de abordagens pode fomentar um debate aprofundado, contribuindo para a

consolidação e evolução das pesquisas voltadas às escolas ribeirinhas no Pantanal sul-matogrossense como um objeto de estudo emergente. Assim, o diálogo entre as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas pode oferecer novas possibilidades e horizontes para a educação e a prática pedagógica, incentivando uma reflexão mais ampla e crítica sobre o tema.

Vale pontuar uma questão acerca da diferença entre o referencial teórico e a metodologia de análise de dados. O referencial diz respeito à base de conceitos, teorias e estudos que irão orientar a pesquisa. Nele são situados os principais autores e discursos sobre o tema pesquisado. Ou seja, o referencial teórico fundamenta a pesquisa, de maneira a explicar as ideias e teorias que sustentam a pesquisa. Nesse sentido, vemos que existem pesquisas que se fundamentam em estudos e perspectivas de teorias específicas, como a Teoria Histórico – Cultural, que faz parte deste trabalho e de outros analisados em nosso levantamento. Assim como, existem trabalhos que se utilizam de múltiplos autores para traçar as suas discussões teóricas. Como, por exemplo, o de Zerlotti (2014, p. 17), o qual aponta que se baseará nos estudos de

Antônio Carlos Diegues e Manuela Carneiro da Cunha, que conceituam e caracterizam o saber local ou tradicional, de Michael Apple, Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flavio Moreira, que discutem o currículo como uma construção social, e de Kenneth Zeichner, Paulo Freire, Peter McLaren e Vera Candau, que discutem a multiculturalidade e o diálogo intercultural no currículo, além de Enrique Leff, com o conceito de “saber ambiental”

Em contrapartida, alguns dos trabalhos analisados por não pontuarem seu referencial teórico, tendem a dar mais ênfase na metodologia de análise de dados. Ou seja, têm como referência para as discussões propostas na pesquisa o processo prático e técnico organização, interpretação e análise dos dados. Nesse caso as entrevistas, observações, questionários ou documentos que fazem parte da pesquisa. De modo a dar enfoque em discutir o método, seja ele qualitativo ou quantitativo. Isso envolve técnicas específicas de análise, como análise de conteúdo, análise estatística, análise do discurso, entre outras.

Nesse sentido, o referencial teórico fornece a fundamentação conceitual para entender o problema de pesquisa. Enquanto a metodologia de análise de dados descreve os procedimentos práticos para produzir e analisar os dados obtidos na pesquisa e levarão aos possíveis resultados da pesquisa. Assim, no quadro a seguir, temos a intenção de explicitar esses procedimentos realizados em cada um dos 13 trabalhos mapeados para essa análise sistemática. Visto que, em cada pesquisa, a escolha dos referenciais e dos procedimentos para a pesquisa foram fundamentais para os seus resultados.

Quadro 8 – Procedimentos e resultados das pesquisas analisadas

TÍTULO	PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	RESULTADOS
As escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense: um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha	Levantamento e análise de documentos das escolas das águas	Para a construção de uma cultura escolar ainda é preciso analisar mais a fundo a estrutura e o funcionamento dessas escolas
Formação e identidade de professores de educação física nas “escolas das águas” do Pantanal sul-mato-grossense	Revisão bibliográfica de levantamento, análise documental e entrevistas	Há lacunas que precisam quanto à Educação Física, identidade e a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, que precisam acontecer de forma diferente
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	Entrevistas com roteiro semiestruturado	A formação inicial precisa ser adaptada ao contexto das escolas ribeirinhas e a formação continuada enfrenta desafios devido a ações descontextualizadas. Além disso, as professoras ribeirinhas enfrentam dificuldades como isolamento, ensino em salas multisseriadas e problemas logísticos
Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal	Pesquisa colaborativa que utilizou documentos, questionários, entrevistas semiestruturadas e formações on-line.	A existência de uma escassa oferta de cursos de formação continuada sobre inclusão escolar aos professores que atuam nesse contexto
Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal	Questionário de identificação das características do trabalho dos professores, a Escala de Bem-Estar Docente (EBED) e Entrevistas Narrativas (EN)	Maior satisfação dos professores está relacionada à identificação deles com a atividade laboral e com as relações interpessoais; na direção oposta, a menor satisfação se manifesta em relação à infraestrutura
A prática pedagógica do professor de educação física nas escolas ribeirinhas no Pantanal sul-mato-grossense	Análise documental, principalmente o Projeto Político-Pedagógico das escolas e entrevistas semiestruturadas	Poucos professores atuantes da área de educação física nas “escolas das águas” demonstraram uma problemática ligada a rotatividade de professores, baixo quantitativo nessas áreas e dificuldades na atuação
Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá: Práticas de	Estudo de caso com utilização de análise documental,	A percepção quanto aos nexos da educação integral é permeada por aspectos ligados a pedagogia da

ensino na Escola Jatobazinho.	entrevistas e observação participante	alternância
A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil	Entrevistas com questões semiestruturadas	É necessário fortalecer a educação e o ensino na região para que sejam legitimados os direitos a infância e juventude em consonância com o Estatuto da Criança e Adolescente
Jogar e brincar de crianças pantaneiras e a relação com a cultura escolar: um estudo em uma “Escola das Águas”	Observações, entrevistas, desenhos produzidos pelas crianças sobre jogos e brincadeiras e fotografias de jogos e brincadeiras	O conjunto de regras e horários rígidos da cultura escolar limita as possibilidades de brincar das crianças e limita as brincadeiras que elas mais apreciam que são as de contato com a natureza
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	Entrevistas abertas (individuais e grupais), conversas informais, análises imagéticas, produção de desenhos e observações da região	Evidencia as dificuldades ligadas à formação do professor em conteúdos específicos relacionados à região
A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico-cultural.	Entrevistas semiestruturadas, leitura de imagens e textos e diário de bordo	Professoras constroem suas vidas e territórios que se entretêm em sua própria história e, portanto, na história do outro. Assim, valorizam a escola, seus alunos e o Pantanal, como espaço no qual constroem a sua profissão, se constituem como pessoa e como profissional.
Educação ambiental e atuação das ONGs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul	Levantamento documental e entrevistas	A ECOA desenvolve seus trabalhos voltados à questão socioambiental e se utiliza de projetos voltados à Educação Ambiental
O brincar e a cultura no olhar de professores do Pantanal: a linguagem lúdica de uma infância	Entrevistas livres, depoimentos, vivências, memórias, narrações e histórias de vida	Na relação com o meio ambiente que o brincar pantaneiro se evidencia, principalmente nas relações com as águas, no saber nadar, remar, pescar e entre outros

Fonte: autora, 2024.

Essas pesquisas, seus procedimentos e resultados são essenciais para uma discussão aprofundada sobre a formação e as práticas pedagógicas nas escolas das águas. Pois, elas

evidenciam diferentes necessidades ligadas à prática e à formação nesses territórios. De modo que se pense em formações mais contextualizadas para os professores que atuam nas “escolas das águas”. Outro ponto é que elas destacam também os desafios específicos enfrentados nas escolas ribeirinhas e sugerem caminhos para melhorar essas formações e as práticas pedagógicas.

Importante destacar que a maioria das pesquisas apresentadas se utilizou de entrevistas. Tal metodologia possibilita colocar o participante de forma ativa e integrada à pesquisa, aspecto este que pode indicar caminhos para conhecer as percepções desses professores e alunos que fazem parte das escolas ribeirinhas.

Vale pontuar que no caso das pesquisas em educação, os resultados encontrados nem sempre podem ser fechados ou únicos. Isso se deve a vários fatores, como as dinâmicas sociais e econômicas que influenciam diretamente nesse campo. Portanto, a educação é um fenômeno que está em contínuo processo de transformação, sendo impactada por diferentes políticas públicas, tanto federais, estaduais e municipais. Nesse sentido, aspectos que podem ser aplicados em uma das escolas das águas, podem não funcionar de forma idêntica em outra. Assim, até as próprias pesquisas demonstram como a questão da formação e das práticas pedagógicas também possui suas variadas particularidades, as quais influenciam direta ou indiretamente nas realidades enfrentadas pelos profissionais e alunos de cada escola.

Cabe destacar que nossas análises se amparam nas interpretações vigotskianas sobre o método que institui a importância explicativa relacional que a compreensão de um determinado fenômeno é sempre por via social, cultural e histórica e que as relações se estabelecem nas e pelas relações em que dialeticamente se constituem. Por isso, “[...] toda apresentação fundamentalmente nova dos problemas científicos, conduz inevitavelmente a novos métodos e técnicas de investigação. O objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita” (Vygotski, 1995, p. 47).

Desse modo, ao pesquisar determinado fenômeno seguimos a ideia que para além da descrição é necessário a explicação, para além do produto é preciso se galcar no processo e é sempre necessário retornar as suas origens. Nesse sentido, é importante “[...] converter o objeto em movimento e o fossilizado em processo” (Vygotski, 1995, p. 105). Portanto, o fenômeno é sempre visto a partir de um processo em que se constituiu a partir de determinadas condições, históricas e sociais. Uma análise não pode ser apenas fundamentada em descrições, mas elas são necessárias, porém é fulcral estabelecer parâmetros teóricos para conhecer, explicar e analisar o objeto que se estuda em suas

múltiplas determinações.

Assim, compreendemos que ao estudar os fenômenos é por via de seu movimento, ou seja, compreendê-lo em sua concretude, em sua historicidade por meio de um processo dialético, em suas contradições, assimetrias, tensões, posições e oposições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, os resultados demonstraram a complexidade e diversidade que envolvem a educação nas chamadas "escolas das águas" no Pantanal sul-mato-grossense. Nossas análises ao dialogarem com o território pantaneiro possibilitaram uma discussão sobre características únicas desses territórios e suas influências nas práticas pedagógicas e na formação de professores nas escolas ribeirinhas.

Partindo da perspectiva da Teoria Histórico – Cultural, tivemos como intenção utilizar esse arcabouço teórico para entender a formação do sujeito no contexto social e histórico em que está inserido. Essa abordagem nos permitiu aprofundar na compreensão de como as práticas educativas são moldadas pelas especificidades culturais e sociais do contexto pantaneiro. Em um movimento dialógico em que o contexto geográfico e as condições de vida dos habitantes ribeirinhos desempenham um papel crucial na constituição dos “povos das águas”.

É importante ressaltar que em termos quantitativos consideramos ainda tímidas as pesquisas que abordam as temáticas de nosso interesse – formação de professores e práticas pedagógicas” – mas os resultados obtidos no mapeamento oferecem pistas importantes para a compreensão das temáticas e de suas singularidades neste território.

As pesquisas apontaram em nossa análise, que o território pantaneiro revelou que as escolas ribeirinhas ainda enfrentam desafios particulares, como o difícil acesso e a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas às condições locais, o acúmulo de funções dos professores, excesso de tempo destinado à escola e aos cuidados com os estudantes para além da sala de aula, o enfrentamento das classes multisseriadas/multianuais e dos desafios da infraestrutura das instalações, bem como do distanciamento e acesso às localidades onde estão situadas as escolas.

Ao discutir sobre a formação dos professores, é importante situar que as parcerias que são realizadas para funcionamento das escolas e muitas delas para a formação dos professores interferem na interpretação que os professores têm da realidade no território pantaneiro e de sua própria atuação como profissional.

Há uma constante nas pesquisas analisadas que apontam para a necessidade de uma

formação que considere as especificidades do território pantaneiro, buscando desenvolver conhecimentos que permitam aos educadores atuar de maneira contundente nesse contexto.

Isso fica evidente na intenção de organizar os dados das pesquisas existentes em dois grandes temas, sendo eles: currículo e cultura escolar e formação e práticas docentes. Tal aspecto possibilitou um resultado de que, embora haja uma produção científica significativa sobre as escolas no Pantanal, ainda existem lacunas a serem preenchidas. Os resultados das pesquisas mostram que há uma preocupação dos pesquisadores em pensar a formação dos professores e as práticas pedagógicas vislumbrando o espaço geográfico, como se essa contextualização fosse o que marca as escolas e as faz se manter na região.

É evidente nas análises dos pesquisadores que há uma falta de proximidade com as práticas e formações ligadas a esses territórios. De modo que, com base no método de análise, percebe-se como essa temática ainda está na base da aparência, em um vislumbre de sua essência por meio das pesquisas existentes. Mas que, esses territórios possuem necessidades de mais estudos que abordem de maneira integrada a formação de professores e as práticas pedagógicas no contexto das escolas das águas.

Pontuamos que a formação de professores precisa estar mais alinhada às demandas específicas dessas escolas, especialmente no que tange à integração entre a teoria e a prática pedagógica. Afinal, o que sabem esses professores de fato, sobre o espaço onde estão localizadas as escolas? Há uma convergência nas pesquisas encontradas, pois evidenciam a importância de uma abordagem dialógica que considere as realidades locais e as influências culturais na construção de práticas educativas que sejam, ao mesmo tempo, relevantes e contextualizadas.

É evidente que há uma preocupação inicial que aparece nas pesquisas com a cultura local em consonância com as atividades desenvolvidas na escola, assim como na formação dos professores. Os pesquisadores apontam que o local onde as escolas estão localizadas tem interferência na elaboração dos currículos e, portanto, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores que atuam nessas escolas. Demonstrando que a cultura deve ser o ponto principal de preocupação na formulação do PPP de cada uma das escolas.

Portanto, é fundamental compreender os resultados das pesquisas mapeadas para estabelecer um elo entre os aspectos históricos, culturais e sociais do Pantanal com a educação oferecida nas escolas ribeirinhas. Isso permitirá não somente uma compreensão mais profunda das dinâmicas educativas nesse território, como também a proposição das práticas pedagógicas que são efetivadas nessas escolas e como a formação de professores tem sido abordada e de fato efetivada nesses espaços.

Assim, ao considerar a escola como a instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade, a definimos como lugar de transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que incide em definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos. Nessa direção, significa reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos ou professores.

Portanto, afirmar que a escola é lugar de socializar o conhecimento sistematizado pela humanidade é também reconhecer que materialmente esse conhecimento possibilitará aos estudantes e aos professores se posicionarem criticamente diante das contradições que o próprio território pantaneiro apresenta. Nesse ponto, não basta incluir a “cultura pantaneira” como marca de desenvolvimento no currículo das escolas, é antes de tudo, necessário que os indivíduos compreendam as relações sociais que estão presentes neste contexto e as implicações que elas apresentam em sua formação e nas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio; MARTINS, Lígia Márcia. A produção do conhecimento científico: relação sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 11, p. 313-325, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/jNXHHJnmpN4pvfwMbTYjgFz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Jan. 2025
- ALVES, Gilberto Luiz. Universal e singular: em discussão a abordagem científica do regional. **ALVES, GL Mato Grosso do Sul: o universal e o singular. Campo Grande:** Editora UNIDERP, p. 17-29, 2003.
- ALVES, Gilberto Luiz; MERCANTE, Abid Mercedes; Favero, Silvio. **Pantanal sul-mato-grossense**. Ameaças e propostas. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade Anhanguera. Uniderp, 2012 (Coleção Educação Contemporânea).
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprenderisso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 19, p. 169-178, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: Mar. 2024.
- CALDART, Roseli, Salete. Elementos para uma construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. Ca.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, v.5. p. 10-31.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista Nera**, n. 50, p. 64-90, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/C%C3%A9lia/Downloads/5888-Texto%20do%20Artigo-24710-24646-10-20190825-4.pdf> Acesso em: Jan. 2025
- CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/15382/14349> . Acesso em: Jan. 2025.
- CASTRO, Vanessa Gomes de . **Trajetórias escolares em contexto social desfavorável**. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Humanas. Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://www.unincor.br/images/arquivos_mestrado/dissertacoes/leonora_guine_de_mello_carvalho.pdf. Acesso em: jun. 2023.
- CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina, Picchetti. Dos Métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. In: MOURA, de Oriosvaldo Manoel (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá. **Lei nº 2.263, de 24 de agosto de 2012.** Aprovada pela Câmara Municipal de Corumbá. 2012.

CORUMBÁ. **Polo Esperança e Extensões.** Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação. 2017.

CORUMBÁ. **Plano Municipal de Educação 2015-2025.** Corumbá, MS: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. Salvador: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 5, n. 2, p. 59-72, dez./2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9699/7087> Acesso em: Jun. 2023

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Editora Autores Associados, 1996.

ELHAMMOUMI, Mohamed. O paradigma da pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova psicologia. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar.** Marília: Oficina Universitária, p. 25-36, 2016.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** Rocket Edition, 1876. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/sobre-o-papel-do-trabalho-na-transformacao-do.pdf> Acesso em: Set. 2024.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Para além do escolanovismo em Vigotski: compreendendo o trabalho do professor na obra Psicologia Pedagógica. In. FACCI, M. G. D.; TULESK, S. C.; BARROCO, S. M. S. **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação.** Maringá: Eduem, 2009. (p. 87 – 106).

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana.** Autores Associados, 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Jun. 2023

GATTI, Bernardete. A Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista, Curitiba**, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Jan. 2025.

GOLDER, Mario. **Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo.** Tradução: Célia Regina Barbosa Ramos. São Paulo: Xamã, 2004.

GONÇALVES, Debora Fittipaldi; BERNART, Fabiane Araújo; ZARDIN, Sabrina Gisele. O homem pantaneiro sul-mato-grossense: sua vida e sua história. **Multitemas**, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Limites dos Biomas Brasileiros: Pantanal e Cerrado**. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/apps/biomas/pdf/Lim06_PantCerr.pdf. Acesso em: Jun. 2024.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/syCgqHPMfmYQN8QtggrfqVt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: Jun. 2023

LABORATÓRIO DE APLICAÇÕES DE SATÉLITES AMBIENTAIS (LASA). **Alarmes**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://lasa.ufrj.br/>. Acesso em: fev. 2024.

LEITE, Marcelo. **Pantanal: Mosaico das águas**. São Paulo: Ática, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich . Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich . **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru-SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich . **Actividad, consciência, personalidade**. Habana: Pueblo y Educación, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro. 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. Tradução: Fernando Limogeli Gurgueira. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTINS, Lúgia Márcia. DUARTE, Newton. (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, Lúgia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias. **São Paulo: Cultura Acadêmica**, p. 13-31, 2010.

MARTINS, Ligia. Marcia.; PASQUALINI, Juliana Campregher . O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 23-37, 2020. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8280> Acesso em: Fev.2024

MARSIGLIA, Ana Carolina; MARTINS, Lúgia Márcia. Contribuições da pedagogia

histórico-crítica para a formação de professores. *Geminal: marxismo e educação em debate*, p. 97-105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/%20view/9702/7090> Acesso em: Jun. 2024

MOROSINI, Marília. Costa. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. *Revista de Educação da UFSM*, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/18875> Acesso em: Jun.2024

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Crv, 2021.

MOROSINI, Marília; NASCIMENTO, Lorena Machado; NEZ, Egeslaine. Estado de conhecimento: a metodologia na prática. *Humanidades & Inovação*, v. 8, n. 55, p. 69-81, 2021.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: expressão popular, v. 2012, 2011.

NETO, Antonio Júlio. Formação de professores para a Educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Izabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 25-37. (Coleção Caminho da Educação do Campo, 1).

NOGUEIRA, Albana Xavier. Pantanal: homem e cultura. Editora UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

NOGUEIRA, Albana Xavier. Pantanal: Entre o apego às antigas tradições e o apelo às mudanças. *Revista de história*, v. 1, n. 1, p. 145-164, 2009.

PIATTI, Celia. Beatriz. URT, Sônia. Cunha. Expressões regionais: identidade, cultura e educação nas obras literárias. In: **Pantanal: perspectivas históricas e culturais**. Org: Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira, Helen Paola vieira Bueno, Marta Costa Beck, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2012.

PINO, Angel. **As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTELA, Fernando; NETO, João Lima Santanna. **O Pantanal**. São Paulo: Ática, 2001.

RIGON, Algacir José; ASBABR; Flavia Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de Humanização. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 15-50

ROMANELLI, Nancy. A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. **Psicologia em Estudo**, v. 16, p. 199-208, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/KKMtQRWMqWRrDZ8YyHRRCYt/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: jun .2024

ROMANOWSKI, J. P. ; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, 2006. p. 37-50. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>
Acesso em: Jun. 2024

ROSSI, Rafael; VARGAS, Icléia Albuquerque. Ideologia e educação: para a crítica do programa agrinho. *Revista Nera*, n. 40, p. 206-224, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4919>. Acesso em: Jun.2024

SAVIANI, Demerval. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo, Livros do Tatu e Cortez, 1991.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: Jun. 2024.

SOUZA, Célia Alves de; LANI, João Luís; SOUSA, Juberto Babilônia de. Origem e evolução do Pantanal mato-grossense. VI Simposio nacional de geomorfologia. Anais... Universidade Federal de Goiás, 2006. Goiânia. Disponível em: <https://labogef.iesa.ufg.br/n/37621-simposio-nacional-de-geomorfologia>. Acesso em: Jun. 2024.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores. *Educação, Ciência e Cultura*, v. 24, n. 1, p. 71-84, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4584>. Acesso em: Jun. 2024.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotski: a construção de uma psicologia marxista. Maringá: EDUEM, 2008.

URT, Sônia da Cunha. A Produção científica e a constituição de grupos de pesquisa na universidade: apenas um sonho? In: URT, S. C. e MORETTINI, M. T. (orgs.) **A Psicologia e os desafios da prática educativa**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005. p.43-62.

URT, Sônia da Cunha. A constituição do sujeito por meio da apropriação da cultura e da educação: o foco na atividade docente. In: **Identidade, Formação e Processos educativos**. Sônia da Cunha Urt e Rosana Carla Gonçalves Gomes Contra (orgs) - Campo Grande, MS, Life Editora, 2012.

VARGAS, Icléia Albuquerque (org) *Educação Ambiental: gotas de saber: reflexão e prática*. Campo Grande, MS: Editora.Oeste, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Psicologia pedagógica. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre. Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. Teoria e método em Psicologia. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich. Obras Escogidas. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, Andreia. Vieira. REIS., Alice Casanova dos; TITON, Andréia Piana; URNAU, Lílian Caroline; DASSOLER, Tais Rodrigues. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, UFSC, 19 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBJZpNkFJqzV5kkn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: Jun. 2024.

PRODUÇÕES MAPEADAS

ABREU, Cleide Marcelina Marçal. **A implantação das escolas ribeirinhas no Pantanal corumbaense: um elemento de enfrentamento ao trabalho infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2018. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/files/2019/01/Dissertacao-Mestrado-UFMS-CPAN-Cleide-Abreu.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ESQUER, Dilson Vilalva. **As escolas das águas do Pantanal sul-mato-grossense: um estudo sobre a cultura escolar ribeirinha**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/7341>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GARCIA, Heddy Patrick Alves. **O brincar e a cultura no olhar de professores do Pantanal: a linguagem lúdica de uma infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/75>. Acesso em: 20 jan. 2024.

HILBIG, Marcia Cristiane Venturini. **Formação de professores para a inclusão de estudantes da educação especial nas escolas das águas do Pantanal**. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3904>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MACEDO, Fabiane de Oliveira. **Bem-estar-mal-estar docente dos professores das escolas das águas no Pantanal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2020. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1034690-fabiane-de-oliveira-macedo.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

NOBRE, Natiely Ramyla de Almeida Ferreira. **Das águas do rio ao som das aves pantaneiras: a formação para o trabalho em escolas ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense na visão de professoras alfabetizadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4286>. Acesso em: 20 jan. 2024.

OLIVEIRA, Francisca Renata. **Os nexos da educação integral no Pantanal de Corumbá/MS: práticas de ensino na escola Jatobazinho**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2018. Disponível em: <https://ppgecpan.ufms.br/francisca-renata-oliveira-os-nexos-da-educacao-integral-no-pantanal-de-corumbams-pratica-de-ensino-na-escola-jatobazinho/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

PIATTI, Celia Beatriz. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2013. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=271037. Acesso em: 20 jan. 2024.

RIOS, Elisângela Corrêa. **A prática pedagógica do professor de Educação Física nas escolas ribeirinhas do Pantanal sul-mato-grossense**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4361>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ROMAN, Andreza Sumára Gomes dos Santos. **Formação e identidade de professores de educação física nas “escolas das águas” do Pantanal sul-mato-grossense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5440>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, Maria Riveliza da. **Educação ambiental e atuação das ONGs: uma análise das ações da ECOA em Mato Grosso do Sul**. 2012. 169 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/191>. Acesso em: 20 jan. 2024.

ZAIM-DE-MELO, Rogério. **Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma “Escola das Águas”**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1513360_2017_completo.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na Escola das Águas – Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande. 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/14030-patricia-zerlotti.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.