



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACION
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS NOVAS
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA
MACAPAENSE – AMAPÁ, BRASIL.**

Luiz Carlos Pinto de Holanda

Asunción, Paraguay

2024

Luiz Carlos Pinto de Holanda

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS NOVAS
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO
MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA MACAPAENSE –
AMAPÁ, BRASIL.**

Tese apresentada para a Faculdade de Ciências em Educação e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clara Roseane da S.A. Mont'Alverne

Asunción, Paraguay

2024

Holanda, Luiz Carlos Pinto de,

A prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma escola do Campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil/ Luiz Carlos Pinto de Holanda

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Tese de Mestrado em Ciências da Educação. 223 p. – UAA, 2024.

Palavras - Chave:

1. Educação Física. 2. Prática Pedagógica. 3. Educação do Campo. 4. Metodologia. 5. Aprendizagem.

Luiz Carlos Pinto de Holanda

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS NOVAS
PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA AMAZÔNIA
MACAPAENSE – AMAPÁ, BRASIL**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, pela
Universidade Autónoma de Asunción- UAA.

Dedico aos meus filhos Lucas e Clara Holanda como fonte de inspiração e de persistência no caminhar desta árdua jornada.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me proporcionado saúde e capacidade intelectual para seguir em frente.

Aos colegas de trabalho que somaram fazendo as correções gramaticais.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne como exemplo na forma peculiar para conduzir o trabalho acadêmico.

Aos meus queridos amigos: Edielso Manoel Mendes Almeida, Risonete Santiago e Marta do Socorro Nascimento pela paciência, incentivo e contribuição na filtragem das ideias para construção da tese.

Gratidão a todos que participaram direta ou indiretamente para o êxito deste trabalho.

Os sonhos não determinam o lugar onde iremos chegar, mas produzem a força necessária para tirar-nos do lugar em que estamos.

(Augusto Cury)

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURA	X
LISTA DE FIGURAS	XII
LISTA DE TABELAS	XIII
RESUMEN	XIV
RESUMO	XV
ABSTRACT	XVI
INTRODUÇÃO	1
1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS NOVAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO	11
1.1 Educação do Campo	11
1.1.1 Breve histórico da Educação Campesina.....	13
1.1.2 Educação Rural.....	16
1.1.3 Diretrizes Curriculares para as Escolas do Campo	19
1.1.4 Educação do Campo e o Contexto Socioeconômico da Amazônia	22
1.1.5 Aspectos Socioculturais dos Adolescentes que vivem no Campo – Amazônia.....	29
1.1.6 Alternativa Educacional para as populações que vivem no campo na Amazônia Amapaense	31
1.2 Considerações sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME.....	33
1.2.1 Antecedentes.....	34
1.2.2 Características do SOME.....	35
1.2.3 Importância do SOME no Contexto Socioeducacional	37
1.2.4 O SOME e o Ensino da Educação Física.....	38
1.3 Educação Física.....	40
1.3.1 Objetivo da escola e da Educação Física conforme os PCNEM e BNCC....	43
1.3.2 Educação Física Escolar	48
1.3.3 Educação Física no Estado do Amapá.....	51

1.3.4 Educação Física no Ensino Médio	54
1.3.5 Prática Pedagógica a partir das Novas Perspectivas Metodológicas da Educação Física Escolar	58
1.3.6 Prática Pedagógica e o Protagonismo Estudantil no Ensino Médio	64
2 METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	70
2.1 Fundamentação metodológica	74
2.2 Problema da investigação	76
2.3 Objetivo da pesquisa	79
2.3.1 Objetivo geral	80
2.3.2 Objetivos específicos	80
2.4. Cronograma da Pesquisa	80
2.5 Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa	81
2.5.1 Delimitação da pesquisa	93
2.6 Participantes da pesquisa	95
2.6.1 Professor de Educação Física	96
2.6.2 Gestor	96
2.6.3 Alunos	96
2.7 Desenho da investigação	98
2.8 Técnicas e instrumentos da coleta de dados	102
2.8.1 Entrevista não estruturada ou aberta	102
2.9 Aspectos éticos: caminho percorrido para aprovação na Plataforma Brasil	103
2.9.1 Aspectos éticos da pesquisa	104
2.9.2 Riscos	105
2.9.3 Benefícios	106
2.9.4 Critérios de inclusão e exclusão	107
2.9.5 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa	108
2.9.6 Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados	108
2.9.7 Elaboração e validação dos instrumentos	108
2.10 Procedimento para a coleta de dados	109
2.11 Técnicas de análise e interpretação dos dados	110
3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	113

3.1 As concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de Educação Física do SOME para a Educação do Campo.....	113
3.2 O discurso teórico e a prática pedagógica do professor de Educação Física do SOME a partir da concepção de gestor e dos alunos.....	132
3.3 As contribuições da prática pedagógica da EF no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.....	150
CONCLUSÕES E PROPOSTAS	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
APÊNDICE 1 – Orçamento.....	187
APÊNDICE 2 – Solicitação de Anuência da Instituição.....	188
APÊNDICE 3 – Declaração de Cumprimento das Normas.....	189
APÊNDICE 4 – Plataforma Brasil - Parecer Consubstanciado do CEP.....	190
APÊNDICE 5 – Carta Enviada a Direção.....	194
APÊNDICE 6 - Termo de Compromisso de Sigilo Profissional.....	195
APÊNDICE 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	196
APÊNDICE 8 - Entrevista ao Aluno que cursa a 3ª série do Ensino Médio.....	199
APÊNDICE 9 - Entrevista ao Professor.....	201
APÊNDICE 10 - Entrevista a Gestora.....	204

LISTA DE ABREVIATURAS

- AC – Análise do Conteúdo
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEE/AP – Conselho Estadual de Educação do Amapá
- CEP – Comitês de Ética em Pesquisa
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNS – Conselho Nacional de Saúde
- CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- DEFD – Departamento de Educação Física e Desporto
- DOU – Diário Oficial da União
- EC – Educação do Campo
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EF- Educação Física
- EFE – Educação Física Escolar
- ER – Educação Rural
- FAO – Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei das Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
- MS – Ministério da Saúde
- OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- ODM – Objetivo de Desenvolvimento do Milênio
- OMC – Organização Mundial do Comércio
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PeNSE – Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar.

PPP- Projeto Político Pedagógico

RP – Ruralismo Pedagógico

SEED – Secretaria de Estado da Educação e Desporto

SOME – Sistema de Organização Modular de Ensino

SOMEI – Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 1: Mapa Político do Brasil.....	82
FIGURA Nº 2: Mapa da Amazônia Legal.....	83
FIGURA Nº 3: Mapa do Estado do Amapá – Capital Macapá.....	84
FIGURA Nº 4: Mapa do Município de Macapá.....	85
FIGURA Nº 5: Porto de comercialização do açaí (Abacate da Pedreira / Macapá/AP)	87
FIGURA Nº 6: Porto de comercialização do açaí (Lontra da Pedreira)	88
FIGURA Nº 7: Localização Geográfica da Escola Estadual João Maciel Amanajás.....	89
FIGURA Nº 8: Colheita do fruto do Açaí.....	90
FIGURA Nº 9: Debulha do fruto do açaí.....	91
FIGURA Nº 10: Ensacamento do açaí colhido.....	91
FIGURA Nº 11: Fachada da escola.....	94
FIGURA Nº 12: Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa.....	98
FIGURA Nº 13: Desenho Metodológico da Investigação.....	101
FIGURA Nº 14: Esquema da Análise e Interpretação dos Dados.....	112

LISTA DE TABELAS

TABELA N° 1: Programação das Ações.....	81
TABELA N° 2: Número de Escolas Atendidas pelo SOME em 2022.....	93
TABELA N° 3: Números da Rede Estadual de Macapá atendidas pelo SOME em 2022...	93
TABELA N° 4: Turmas e Matrículas da Escola Estadual João Maciel Amanajás.....	95
TABELA N° 5: Participantes da Pesquisa	97
TABELA N° 6: Técnicas Utilizadas na Pesquisa.....	103

RESUMEN

Esta investigación aborda la práctica pedagógica en el contexto de nuevas perspectivas metodológicas de la Educación Física – EF a en el Bachillerato en una escuela rural de la Amazonía Macapaense - Amapá, Brasil, dentro del Sistema de Organización de Enseñanza Modular - SOME, presente en el Estado de Amapá, como un asistencia educativa alternativa a los estudiantes de los últimos años de la escuela primaria y secundaria que viven en espacios geográficos ubicados en el campo de Amapá, partiendo de la inquietud que tiene como objetivo indagar si esta práctica se sustenta en las nuevas perspectivas metodológicas de la EF? El objetivo general es analizar la práctica docente del docente de Educación Física de secundaria, que trabaja en SOME en una escuela rural de la región amazónica de Macapa. Y, como objetivos específicos: Identificar las concepciones de las tendencias pedagógicas de la EF presentadas por el docente de Educación Física de SOME para Educación Rural; evaluar el discurso teórico y la práctica pedagógica del docente de Educación Física en SOME desde la concepción del directivo y los alumnos; Verificar los aportes de la práctica pedagógica de la Educación Física en el proceso de aprendizaje o formación integral del alumno. La investigación utilizó el enfoque cualitativo y el método fenomenológico. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación mediante Dictamen n° 5.795.817, vía Plataforma Brasil con el n° 65757722.5.0000.5021/CAAE, junto con los instrumentos de recolección de datos presentados como guía de entrevista, dirigidos al profesor de Educación Física, al directivo y a los estudiantes. en 3er año de secundaria, y el Formulario de Consentimiento Libre e Informado (TCLE); y como técnica la entrevista no estructurada (abierta). Los resultados de la investigación demostraron que el docente de EF SOME desarrolla su trabajo utilizando una práctica pedagógica que responde a los requerimientos epistemológicos de las nuevas perspectivas de la enseñanza de EF en el contexto escolar rural. Se concluye que a través del SOME se atiende a las poblaciones rurales en el propio lugar donde viven, recibiendo una educación dentro de los criterios establecidos por la ley, atendiendo a las especificidades del lugar donde se ubica la escuela. En este sentido, la escuela investigada es de carácter ribereño y presenta multifactores que interfieren en la práctica educativa de EF, requiriendo creatividad del docente para explorar espacios no convencionales cercanos a la escuela. El docente de Educación Física utiliza metodologías que se centran en nuevas formas de percibir, comprender y socializar los conceptos y actividades pedagógicas inherentes al componente curricular.

Palabras clave: Educación Física. Práctica pedagógica. Educación rural. Metodología. Aprendiendo.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da Educação Física – EF no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil, dentro do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, presente no Estado do Amapá, como alternativa educacional de atendimento aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio que residem nos espaços geográficos situados no campo amapaense, partindo-se da inquietação que visa investigar se a referida prática está consubstanciada nas novas perspectivas metodológicas da EF? O objetivo geral é analisar a prática docente do professor de Educação Física do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense. E, como objetivos específicos: Identificar as concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de Educação Física do SOME para a Educação do Campo; avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de Educação Física do SOME a partir da concepção do gestor e alunos; verificar as contribuições da prática pedagógica da Educação Física no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado. A pesquisa apropriou-se da abordagem qualitativa é do método fenomenológico. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa por meio dos Pareceres nº 5.795.817, via Plataforma Brasil sob nº 65757722.5.0000.5021/CAAE, juntamente com os instrumentos da coleta dos dados apresentados como, guia de entrevista, direcionada ao professor de Educação Física, a gestora e alunos da 3ª série do Ensino Médio, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e como técnica a entrevista não estruturada (aberta). Os resultados da investigação demonstraram que o professor de EF do SOME, desenvolve seu trabalho utilizando uma prática pedagógica que atende os requisitos epistemológicos das novas perspectivas do ensino da EF no contexto escolar do campo. Conclui-se, que através do SOME, as populações do campo são atendidas em seu próprio lugar onde residem, recebendo uma educação dentro dos critérios estabelecidos por Lei, atentando para as especificidades onde a escola está inserida. Nesse sentido, a escola investigada é de natureza ribeirinha e apresenta multifatores que interferem na prática educativa de EF, exigindo criatividade do professor para explorar espaços não convencionais próximos a escola. O professor de EF utiliza metodologias que se afinam para as novas formas de perceber, compreender e socializar os conceitos e as atividades pedagógicas inerentes ao componente curricular.

Palabras-chave: Educação Física. Prática Pedagógica. Educação do Campo. Metodologia. Aprendizagem.

ABSTRACT

This research addresses pedagogical practice in the context of new methodological perspectives of Physical Education – PE in High School in a rural school in the Macapa Amazon – Amapá, Brazil, within the Modular Teaching Organization System – SOME, present in the State of Amapá, as an educational alternative to serve students in the final years of Elementary and High School who reside in the geographic spaces located in the Amapá countryside, based on the concern that aims to investigate whether the aforementioned practice is embodied in the new methodological perspectives of PE? The general objective is to analyze the teaching practice of a high school Physical Education teacher, who works at SOME in a rural school in the Macapa Amazon. And, as specific objectives: Identify the conceptions of PE pedagogical trends presented by the SOME Physical Education teacher for Rural Education; Evaluate the theoretical discourse and pedagogical practice of the SOME Physical Education teacher based on the conception of the manager and students; Verify the contributions of the pedagogical practice of Physical Education in the learning process or comprehensive training of students. The research adopted the qualitative approach and the phenomenological method. The research was approved by the Research Ethics Committee through Opinion No. 5,795,817, via Plataforma Brasil under No. 65757722.5.0000.5021/CAAE, along with the data collection instruments presented as an interview guide, directed to the Education teacher Physics, the manager and students in the 3rd year of high school, and the Free and Informed Consent Form (TCLE); and as a technique the unstructured (open) interview. The results of the investigation demonstrated that the SOME PE teacher develops his work using a pedagogical practice that meets the epistemological requirements of the new perspectives of teaching PE in the rural school context. It is concluded that through SOME, rural populations are served in their own place where they live, receiving an education within the criteria established by law, paying attention to the specificities where the school is located. In this sense, the school investigated is riverside in nature and presents multifactors that interfere with PE educational practice, requiring creativity from the teacher to explore unconventional spaces close to the school. The PE teacher uses methodologies that focus on new ways of perceiving, understanding and socializing the concepts and pedagogical activities inherent to the curricular component.

Keywords: Physical Education. Pedagogical Practice. Rural Education. Methodology. Learning.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda “A prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil”, investigando a forma como o professor desenvolve a sua prática pedagógica em escolas do campo, atendidas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME.

O tema em questão faz parte das minhas inquietações enquanto pesquisador e professor ativo desse processo pedagógico utilizado pelo SOME, onde é possível disponibilizar a Educação Básica as comunidades interioranas que se distribuem geograficamente de forma atípica pelos espaços campesinos. Sou natural de Macapá, sempre residi na área urbana e, desde 2001, faço parte do quadro de professores do Ensino Médio do sistema modular com a disciplina de Educação Física - EF.

O SOME me proporcionou a oportunidade de experimentar novas realidades abrindo as portas para que eu pudesse contribuir e socializar de maneira significativa as experiências adquiridas ao longo das minhas jornadas de trabalho apreendidas nas escolas por onde passei. Compreender e se adequar ao novo não é uma tarefa fácil, pois, dividir espaços de moradia em alojamentos reduzidos e precários, com ou sem energia elétrica e sem ambiente adequado para fazer os planejamentos pedagógicos, sem levar em conta que o cotidiano das escolas do campo não segue, às vezes, um padrão linear de organização em função das dificuldades de ordem natural ou de contratempos (pane em algum transporte escolar, alunos que faltam em função da labuta diária para a subsistência, carência de material pedagógico, ausência de pedagogo entre outros) e o professor tem que usar a criatividade para superar tais adversidades.

Quanto aos alunos, muitos não têm o hábito da leitura, não valorizam os teles jornais, focam a atenção nas novelas como forma de entretenimento, não tem acesso aos recursos tecnológicos próprios e as escolas do campo não proporcionam tais condições, visto que a precariedade infraestrutural e ausência do sinal de internet constitui lacuna no processo educacional ofertado as comunidades ribeirinhas. Os professores levam seus acessórios de mídia e dentro das condições disponibilizadas pela escola, utilizam como ferramenta

pedagógica como forma paliativa de apresentar aos alunos os benefícios e a necessidade de interagir com os aparatos tecnológicos.

Quanto à relação família/escola é raro o acompanhamento espontâneo de pais ou responsáveis dos alunos. O acesso é um fator crucial para muitos, pois, só aparecem total ou parcialmente em dias de reunião específicas para eles, obrigando a suspensão de aula nesse dia para que os pais possam se deslocar no transporte escolar utilizado pelos alunos.

No tocante ao suporte médico-hospitalar, cada professor tem que ser precavido e levar o seu próprio material de primeiros socorros, uma vez que, em muitas comunidades não há posto de saúde, e quando há, dispõe de recursos medicamentosos bastante limitados, o que resulta em preocupação constante para não adoecer e poder desenvolver seu trabalho pedagógico sem atropelo e no tempo hábil. Em muitos casos de enfermidade grave, o apoio é prestado pelo próprio grupo de professores do SOME que está na comunidade e/ou comunidades adjacentes.

No caso da EF, as bases teóricas que embasam os conteúdos das unidades temáticas, são produzidas pelo professor e constituem a única fonte de acervo para o aluno se orientar, pois, as escolas não disponibilizam livros didáticos que dê suporte de leitura paralela para ampliar os conhecimentos e tornar a aprendizagem mais significativa.

São poucas as escolas do campo amapaense que contam com o quadro técnico-administrativo (gestor, secretário escolar e pedagogo), no entanto, a ausência do pedagogo na instituição representa uma lacuna no apoio que o professor deveria ter no planejamento e no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. A situação fica mais complicada pedagogicamente quando a escola dispõe somente do gestor para dar conta do serviço técnico-administrativo sozinho, e enquanto se ausenta da escola para resolver problemas na secretaria de educação, o professor fica sem referência de apoio para compartilhar as dificuldades e como amenizá-las no processo ensino e aprendizagem.

É nesse contexto amazônico que eu desenvolvo minhas atividades profissionais e que me motivam a colaborar com a educação dos povos campesinos amapaenses, buscando conhecimento (empírico, sistematizado e as leis que regulamentam as ações e atribuições do Poder Público) que possam atribuir significado satisfatório as minhas inquietações e contribuir para a melhoria da prática pedagógica da EF nas escolas do campo dentro do SOME.

Nesse sentido, as escolas situadas em áreas do campo são organizadas pedagogicamente com base nas Diretrizes que norteiam a funcionalidade da Educação do Campo - EC. De acordo com as normativas estabelecidas para essa modalidade de ensino, a educação oferecida aos povos do campo deve atender as suas necessidades e aspirações com sistematização da ação pedagógica peculiar a esse meio, “[...] com propostas pedagógicas que contemplem sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”. (Brasil, 2010, Art. 36)

Dentro desse viés educacional instituído por lei, o SOME “surgiu como proposta pedagógica alternativa viável visando proporcionar um ensino de qualidade, tendo como ponto de referência a problemática sociocultural, econômica e política do contexto onde será desenvolvido, [...]” (Amapá, 2019, p.1), com o objetivo de atender alunos da educação básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), residentes na zona rural do Estado do Amapá.

Nesse cenário da Amazônia amapaense, residem os povos que habitam as margens dos rios e os que habitam as áreas de terra firme com hábitos e costumes diferenciados em função das variadas formas de ocupação e atividades econômicas, situados em espaços de fácil e difícil acesso, onde, organizados em vilas ou individualmente ao longo dos rios ou das estradas, em geral se faz necessário à utilização de transporte escolar (automóvel ou embarcação) para deslocamento dos alunos até a escola.

As escolas de Ensino Médio atendidas pelos SOME existentes nas comunidades interioranas do Estado do Amapá, localizadas na medida do possível de forma equidistante em relação à moradia dos alunos, além de conviver com os problemas naturais (ribeirinhos), geográficos e de infraestrutura (instalações físicas, suporte de material pedagógico, energia elétrica, etc), constituindo fatores que refletem no processo ensino e aprendizagem, são disponibilizadas para que os alunos possam concluir a educação básica onde residem.

No tocante a EF como integrante da área de linguagens e suas tecnologias da grade curricular do Ensino Médio do SOME, é comum à busca de alternativas pedagógicas para superar a falta de ambientes adequados para a aplicação de atividades práticas e reverter uma concepção presente no imaginário da comunidade escolar, onde entende que as aulas de EF se resumem ao emprego da ginástica e da prática esportiva, em especial o futebol. A difusão

deste pragmatismo pedagógico é resultado do próprio histórico que a Disciplina teve como propósito educacional ao longo dos anos.

Atualmente, existem diversos pensamentos na forma de elencar e trabalhar os conteúdos, utilizando práticas pedagógicas que vão desde a abordagem tradicional, inovadoras e a indefinida, presentes na literatura específica e que podem ser observadas nas palavras de Selbach (2010, p.19), “[...] pois poucas disciplinas escolares no país viveram e vivem tão intensa “crise de identidade” quanto esta”. O argumento do autor ratifica a falta de consenso sobre o verdadeiro papel da EF no contexto escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2016) compreendem que não é pretensão curricular desprezar os conteúdos e as práticas educativas oriundas do Fundamental II, mas atribuir mecanismos pedagógicos que induzam os alunos a refletirem sobre o desenvolvimento da aula e relacionar os conteúdos com a vida em sociedade. Para tanto, é imprescindível analisar que,

Há uma variedade enorme de aprendizagens a serem conquistadas, bem como propostas de reflexão sobre as diferentes formas de atuação do professor na condução de ensino, tendo em vista uma formação de acordo com as novas proposições para a Educação Física no ensino médio. (PCNEM, 2016, p. 140)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC reconhece que a ação do professor de EF no Ensino Médio perpassa em possibilitar aos alunos o contato com as atividades ligadas aos temas da cultura corporal (jogos, esportes, ginástica, dança, entre outros) e afirma que,

[...] os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados a manutenção da saúde. (BNCC, 2018, p. 484)

As novas proposições apontam para a exploração dos temas inerentes a cultura corporal de movimentos, a fim de subsidiar os alunos com o intuito de torná-los cidadãos mais efetivos em seu meio, com atitudes que lhes proporcionem benefícios para uma vida saudável em todos os aspectos. Selbach (2010, p. 33) reitera este direcionamento que a Disciplina deve seguir, garantindo que, “É justamente nesse contexto que o aluno deve desenvolver novo olhar sobre a Educação Física”.

Nessa proposição metodológica, o professor precisa se tornar um mediador do conhecimento, aberto ao diálogo e explorar as experiências vivenciadas pelos alunos e relacioná-las com os conteúdos trabalhados em sala de aula, estabelecendo dessa forma, novos caminhos para chegar à compreensão de que o ensino da EF pode desenvolver, também, outros valores a partir dos conceitos que integram a essência da natureza das práticas corporais. Nista-Piccolo e Moreira (2012) consideram que o professor, “Agindo com bom-senso, sendo capaz de aceitar mudanças em suas estratégias de ensino, sua intervenção poderá resultar numa ampliação do quadro de novas experiências corporais”. Os autores entendem que o ambiente escolar se torna próspero e produtivo, quando professor e alunos se predispõem a aceitar com naturalidade os novos desafios presentes no sistema educacional brasileiro.

A ação pedagógica mencionada acima está diretamente relacionada com a prática pedagógica empregada pelo professor, cuja proposta encontra subsídios no contexto previsto para o novo Ensino Médio, pois a sua visão de mundo reflete na formação do aluno. Nas escolas de Ensino Médio do SOME, encontra-se certa resistência dos alunos quando o professor emprega metodologias inovadoras, com vistas às novas proposições da EF, pois o nível de motivação é baixo quando comparada com as metodologias tradicionais.

A predileção por procedimentos pedagógicos conservadores nas escolas de Ensino Médio situadas no campo, tem relação com as oportunidades de lazer que são mínimas nesses locais e os alunos enxergam nas aulas de EF, momentos oportunos e propícios para medir forças e verificar as diferenças esportivas entre as turmas, e acima de tudo, descontraír. Então, os alunos já têm em mente, um perfil no qual a EF deve ser aplicada, dificultando as manobras procedimentais que o professor venha empregar que não seja o uso pragmático do conteúdo.

As escolas do campo devem se organizar pedagogicamente, valorizando os saberes e os costumes locais, contribuindo através de um currículo político-pedagógicas, despertar nos alunos a importância de transpor as dificuldades naturais, sociais e econômicas, que caracterizam o contexto de cada comunidade, com implicância na aprendizagem, no sentido de encontrar nos conteúdos e na ação pedagógica empreendida pelo professor de EF, motivos para autossuperação e construção de um perfil para uma vida próspera.

Assim, busca-se com esse estudo uma compreensão aprofundada sobre a dinâmica da prática pedagógica desenvolvida pelo professor de EF de Ensino Médio do SOME e se, a mesma reflete as novas perspectivas da Disciplina para a formação integral dos alunos que residem nos espaços do campo na Amazônia macapaense.

A seguir, descrevem-se os passos adotados para investigar o objeto de pesquisa:

Justificativa da investigação

Por muito tempo as práticas dos docentes de EF vêm tomando como parâmetro o higienismo, o militarismo e o esportismo, influenciando nos objetivos da Disciplina, priorizando a saúde do corpo, alunos disciplinados e a competitividade; direcionando assim, as metodologias de ensino, iniciando uma cultura de atividades práticas e não uma Disciplina escolar que incentive o aspecto intelectual na formação do aluno. Essas características constituíram o viés ideológico dos movimentos políticos pedagógicos que nortearam os cursos de graduação e o ensino da Educação Física Escolar - EFE até meados dos anos 80.

As produções literárias difundidas nesse período, contrárias aos modelos conservadores, deram novos contornos à forma de abordar a EFE, associados a um suporte de cunho teórico diferenciado, envolvendo aspectos filosóficos e sociológicos, com tendências humanísticas, ampliando assim, a maneira procedimental de ensinar e mobilizar os saberes inerentes a sua natureza curricular. Dentro deste enfoque, buscava-se mecanismos pedagógicos que pudesse elevar o seu grau de importância no contexto escolar e contribuísse efetivamente, tanto quanto, como qualquer outro componente da grade curricular. Estas assertivas são encontradas nas palavras de Caparroz (2007, p. 150) ao ressaltar: “Mais uma vez denota-se a preocupação em aproximar a educação física dos outros componentes do currículo, mostrando que ela tem uma importante função em relação a uma educação que se pretenda integral”.

A necessidade de compreender a EFE em um patamar de importância curricular e que faça a diferença na construção da aprendizagem, contribuindo para fomentar as habilidades que tenha sentido e significado na formação de um ser com atitudes sociopolíticas conscientes, pautadas em metodologias que leve o aluno a refletir e aprimorar conceitos que faça interligação com os conteúdos de outros componentes, a partir de ações

que se sucedem nas aulas teórico/práticas, tem sido um campo de discussão quanto aos métodos aplicados no processo ensino e aprendizagem da EFE.

Atualmente as concepções da EF trazem novas perspectivas para o seu perfil como Disciplina escolar e para o trabalho docente, onde o novo objetivo visa à formação integral do educando a partir de práticas reflexivas, contextualizando a realidade com o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2006) endossa estas mudanças esclarecendo que ela tem como foco a exploração de temas relativos à cultura do corpo, onde a função educacional se baseia nas práticas corporais articulada com as realidades sociais. E assim, compreender as variedades das expressões simbólicas da cultura corporal que fazem parte do cotidiano do aluno, buscando dentro do rol de interesses, orientá-lo para que tenha autonomia reflexiva diante da realidade no qual está inserido, com intuito de desenvolver um cidadão crítico em suas ações.

Estudos tentam equacionar as diferenças que marcam o cerne do currículo político-educacional da EFE na busca de uma identidade que possam garantir “[...] a conquista do *status* de que gozam as demais disciplinas, como matemática e língua portuguesa, por meio de atividades físicas que dão ênfase ao desenvolvimento cognitivo” (Caparroz, 2007, p. 142). A impressão é que a EF sempre esteve a parte das metas pretendidas no planejamento escolar em função dos procedimentos pedagógicos e da própria descrição de seus objetivos e nas ações utilizadas para atingir os mesmos.

A ênfase ao tecnicismo rotulou a EF no contexto escolar como um componente eminentemente prático e, portanto, deveria se ocupar dos esportes, da ginástica e do lazer como meio para alcançar os benefícios à saúde, centrada no desenvolvimento do aspecto motor. Contrário a esse contexto cultural é que a EF desenvolvida na escola, procura assumir um papel de importância relevante e equivalente, podendo contribuir efetivamente para desenvolver através de seus conteúdos, aspectos cognitivos que permitam a reflexão e empregá-los de modo significativo nas demandas presentes em seus projetos de vida e no exercício pleno de sua cidadania.

Diante do exposto, percebe-se que a visão tradicional e as novas perspectivas do ensino de EF nas escolas do campo na Amazônia amapaense estão vivendo um processo de embate e transição, onde os professores que adotam uma visão tradicionalista ainda insistem em uma prática pedagógica que estimula o jogo e a competitividade. Por outro lado, os

professores que adotam a nova perspectiva têm uma postura mais humanista e de colaboração, pois,

É preciso que os exercícios físicos não sejam fruto da pura imitação mecânica; só assim a Educação Física passará a estimular a inteligência, não embrutecendo o indivíduo. É importante que as pessoas se movimentem com consciência de todos os seus gestos” (Oliveira, 2006, p. 96).

O paradoxo evidenciado acima converge para a atuação do professor no tocante ao ensino da EF, pois, há de se considerar o momento em que o mesmo frequentou o curso de sua graduação, o que tem implicância significativa na estrutura procedimental utilizada para aplicar os conteúdos em sala de aula. Para Barbosa (2014), o domínio de bases filosóficas no currículo dos professores referentes as discussões sobre o corpo, poderiam atribuir um sentido na aprendizagem mais consistente dentro de uma perspectiva pedagógica inovadora.

As bases filosóficas representam um divisor de atitudes pedagógicas e constituem pontos antagônicos entre a prática conservadora e a inovadora, caracterizadas nas metas que necessitam ser desenvolvidas e alcançadas durante a formação dos alunos no Ensino Médio. A primeira, com foco prático atribuído ao desenvolvimento dos aspectos biopsico-motor e esportivo, e a segunda, absorve o modelo ultrapassado e insere um enfoque sociológico e filosófico no processo ensino e aprendizagem, objetivando formar cidadão que possam refletir a sua realidade e suas necessidades, contribuindo para melhoria pessoal e da sociedade.

Nesse sentido, pretende-se realizar um estudo sobre as práticas pedagógicas que estão orientando as ações didáticas do professor do SOME, em uma escola do campo, verificando se a ação docente é norteadada por uma pedagogia tradicional ou como prática inovadora de EF, na referida instituição de ensino localizada na Amazônia macapaense.

Assim, este trabalho será mais uma contribuição para a educação do Estado do Amapá, que possa despertar o interesse acadêmico sobre a temática para suprimir a escassez da produção científica existente no contexto amazônico, constituindo acervo e referência para as escolas do campo amapaense e os diversos segmentos do cenário educacional brasileiro e, onde a Secretaria de Educação poderá ou não se apropriar dos mesmos para traçar políticas educacionais ao ensino de EF do SOME.

A relevância desse estudo para o campo científico, representa mais um caminho que pode ser percorrido por outras investigações sob a tutela da Universidad Autónoma de Asunción – UAA, servindo de base para outros acadêmicos que utilizam a temática afim de enriquecer a literatura que aborda o objeto de estudo em seu espaço delimitado, contribuindo assim, como sugestão para melhoria da qualidade educacional disponibilizada aos ribeirinhos amazônicos do Brasil, em especial, os macapaenses.

Considerando a disposição metodológica estipulada para realizar essa pesquisa, definiu-se por uma estrutura organizacional composta de 3 (três) partes com o intuito de alcançar os objetivos propostos, assim descritos:

A primeira parte apresenta a fundamentação teórica, onde será feito uma revisão abrangente da literatura abordando os elementos que compõem o tema, situando o objeto de investigação no contexto educacional amazônico, observando a coerência discriminatória dos tópicos e subtópicos da pesquisa. Desta forma, a revisão da literatura começa abordando a EC, em seguida, tecerá considerações sobre o SOME, envolvendo a EF e o objeto de estudo dentro deste contexto.

Com relação à EC, será apresentado um breve relato de seu percurso histórico, enquadrando as diretrizes que norteiam a finalidade e a sua aplicabilidade as escolas do campo, apresentando ainda, alternativa educacional as populações que vivem na Amazônia macapaense, relacionando a EC com o contexto socioeconômico e caracterizando os aspectos socioculturais dos adolescentes que vivem no campo – Amazônia.

No tocante ao SOME, buscar-se-á uma compreensão ampla começando pelos seus antecedentes, suas características, sua importância no contexto socioeducacional e finalizando com o SOME e o ensino da EF.

Quanto à EF é importante que se faça um apanhado da mesma em busca de uma compreensão ampla de sua aplicabilidade no processo educacional, justificando o objetivo da escola e da EF e relacionando com os documentos oficiais (PCNs e BNCC), convergindo para o contexto escolar e como a Disciplina se desenvolve no Estado do Amapá, especificamente no Ensino Médio, embasada em uma prática pedagógica a partir das novas perspectivas metodológicas e a relação desta prática para o protagonismo estudantil no Ensino Médio.

A segunda parte apresenta a metodologia da investigação, onde se descreverá todos os procedimentos metodológicos que serão utilizados na execução da pesquisa. A distribuição sequencial desses procedimentos metodológicos permitirá o acesso e a obtenção dos dados da pesquisa focados na probidade das ações que devem ser atribuídas durante o processo investigativo.

No tocante a análise e interpretação dos resultados, encontra-se na terceira parte desse estudo. Análise é a fase da pesquisa onde os dados levantados nas entrevistas serão ordenados de forma resumida com o intuito de encontrar respostas que satisfaçam o problema estabelecido para a pesquisa. Já a interpretação dos dados coletados busca atribuir respaldo e valorizações das evidências investigadas, fazendo um elo com os conhecimentos do referencial teórico descrito.

E, por fim, serão mencionadas as conclusões, destacando as conquistas alcançadas e suas possíveis limitações, seguido das propostas ou recomendações concernentes ao objeto de investigação evidenciado nos objetivos propostos a partir do problema de pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DAS NOVAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DO CAMPO

As mudanças no modelo de desenvolver o objeto do conhecimento da EF nas últimas décadas, gerou um impasse pedagógicos entre seus teóricos e profissionais. Ao longo dos anos a EF vem sofrendo transformações sobre a forma de pensar e abordar os seus conteúdos, estabelecendo pontos controversos ou concepções que demarcam a essência do fazer pedagógico do objeto do conhecimento e seu pretense papel no contexto educacional.

Essas mudanças buscam otimizar e expandir a utilização da EF dentro do currículo escolar, com a intenção de proporcionar ao aluno, a oportunidade de refletir e explorar as questões que envolvem os objetivos das suas atividades e relacioná-las com os eventos presente na sociedade. Tais mudanças, ainda encontram resistência, pois, a EF sempre enfatizou o lado prático de suas atividades, principalmente no tocante ao âmbito esportivo, que é fortemente influenciado pela mídia.

Trabalhar a EF no Ensino Médio em escolas do campo na Amazônia macapaense, perpassa por questões de cunho político e sociocultural, onde será preciso compreender sua importância neste meio enquanto componente curricular, observando a forte influência resultante da massificação pragmática do seu objeto do conhecimento.

No entanto, faz-se necessário adentrar também, nas peculiaridades que envolvem os alunos de Ensino Médio, o formato pedagógico alicerçado na EC e sua viabilidade de atendimento educacional nos espaços do campo presente no Estado do Amapá.

1.1 Educação do Campo

A modalidade intitulada EC, avançou significativamente enquanto política pública, reconhecendo que as pessoas que vivem nos espaços rurais do território brasileiro, precisam ser atendidas por uma educação de qualidade, pautada nas suas necessidades, valorizando

os seus saberes, propiciando condições pedagógicas próprias e que incentive os alunos a buscarem alternativas para melhoria de vida pessoal e local. O foco nesses fatores fortalece a tônica da equidade social entre urbano e rural, entendendo que “Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos”. (Brasil, 2007, p. 9)

É importante ressaltar que o termo campo, agrega valores significativos à vida de quem se estabelece e desfruta das possibilidades que ele oferece enquanto meio de produção/exploração de seus recursos naturais, relação/interação social e com o próprio ambiente, visando o desenvolvimento do progresso e do bem comum. A partir dessa ótica, pode-se conceituar campo,

[...] como espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades políticas, formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes que contribuam para negar e desconstruir o imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade. (Fernandes e Molina, 2005 como citado em Santos, 2017, p. 212)

Essas considerações contribuem para uma profunda reflexão a respeito do quadro negativo e atrasado atribuído ao povo do campo, que se mantém estruturado e desenvolvido socialmente no apêndice das políticas públicas, não devendo ser considerado uma extensão paralela da cidade, mas um espaço único e integrado politicamente em um bloco de ações pública a serviço da cidadania, sem privilegiar mais a cidade em detrimento do campo.

Educação e campo passam pelas mesmas acepções conceituais na ótica daqueles que não conhecem e nem se identificam com as suas características e especificidades de vivência, exploração e conservação do meio ambiente e que são obrigados a superar a carência de infraestrutura básica, as dificuldades impostas pela densidade demográfica, acessibilidade, entre outros, para sobreviver e alcançar os benefícios a que têm direitos socialmente.

A EC direciona o seu foco para esse espaço geográfico e, em tese, tem avançado através de políticas públicas a estabelecer um norte para estruturação de um currículo

político educacional pleno, no sentido de redirecionar a visão socioeducacional a que ao povo do campo tem direito.

Importa compreender o significado de currículo no processo educacional, pois, é através dele que se manifestam as intenções da escola, com base no que deve ser ensinado e aprendido. Nesse sentido,

O currículo representa a realidade da escola e do sistema de ensino e deve ser efetivado com e para os alunos, de acordo com o projeto político pedagógico, por meio de ampla discussão de propostas que aproximem a realidade local, regional e estadual dos estudantes ao currículo real do interior da escola. (Brasil, 2008 como citado em Bahia, Nascimento e Farias, 2016, p. 38)

O currículo escolar deve ser pensado a partir da realidade da EC para os que vivem na Amazônia rural, ressaltando a cultura presente no povo camponês, fortalecendo assim, a aprendizagem dos alunos e a compreensão de seus modos de vida e a sua relação com outros conhecimentos alheios a sua vivência cotidiana.

Para compreender a trajetória, funcionalidade e a importância da EC para os que vivem nos espaços rurais do Brasil, em especial o povo amazônico, requer uma busca as suas origens históricas para entender as fases pelas quais ela tem passado, incluindo as diretrizes legais que sustentam a sua aplicabilidade conforme as especificidades locais, o seu papel no contexto socioeconômico, de incentivo aos adolescentes que vivem no campo e a abertura para os entes federado criarem alternativas educacionais que atendam e resolvam as necessidades de sua população campesina.

1.1.1 Breve histórico da Educação Campesina

A assistência destinada ao povo do campo há muito acontece de forma lenta e, às vezes, deslocada do que foi estabelecido em Lei, caracterizando uma falta de compromisso do poder público por não fiscalizar o cumprimento eficiente das ações sociais ao qual é direito garantido na constituição. Quando se trata de educação, inúmeros fatores vêm à tona ao se pensar nas possibilidades que afetarão o custo/benefício com a implantação de instituições de ensino nos mais variados espaços rurais que constituem cada região do País.

Essa realidade ainda apresenta resquícios de fatos que remontam as origens da sociedade brasileira, descrita por Brasil (2007):

Paralelamente, o modelo escravocrata utilizado por Portugal para colonizar o Brasil e, mais tarde, os adotados pelos próprios brasileiros para a colonização do interior do país - de exploração brutal pelos proprietários de terra dos trabalhadores rurais, aos quais eram sistematicamente negados direitos sociais e trabalhistas - gerou um forte preconceito em relação aos povos que vivem e trabalham no campo, bem como uma enorme dívida social. (p. 10)

As circunstâncias apresentadas acima deixam evidente como eram estabelecidas as relações sociais nesse período e que a classe dominante direcionava entre outras medidas, as metas a serem alcançadas com o sistema educacional vigente. O estado de submissão imposto pelos padrões ajudou a delinear um estereótipo de indivíduo e de lugar com conotação de segundo plano e que proliferou ao longo dos anos, criando uma dicotomia entre todos os setores da sociedade na medida em que se faz alusão aos benefícios disponibilizados para o campo em relação à cidade dado o contexto globalizado.

Encontra-se em destaque na atualidade a expressão globalização educacional, que significa adaptarem-se as ferramentas modernas e atualizadas, como fatores simplificadores do processo de ensino e aprendizagem e proliferação das informações no mundo todo, priorizando o processo educativo. A introdução da globalização na educação é o mais novo desafio para os educadores, onde investem recursos financeiros e energia humana para introduzir a chamada modernidade no cotidiano das escolas. Como resultado desse processo, tem-se a possibilidade de tentar introduzir os alunos nos passos e nas intenções que a modernidade exige, resultando em uma aprendizagem mais eficiente, mais profunda, mais confortável, mais abrangente, mais participativa, mais motivadora, tranquila e feliz. Niskier (1995) afirma que o Brasil está diante de uma encruzilhada: ou mantém as atuais estruturas de ensino e condena o País ao atraso ou adota procedimentos muito firmes de mudanças, transformando a educação com uso de modernas tecnologias no campo.

O acesso à educação formal foi um privilégio estendido a poucos, como afirma Brasil (2007, p. 10), “Ao invés disso, se ofereceu, a uma pequena parcela da população rural, uma educação instrumental, reduzida ao atendimento de necessidades educacionais elementares e ao treinamento de mão-de-obra”. Ou seja, o ensino estaria voltado para instruir os alunos

do meio rural a ler, escrever e dominar as operações básicas de matemática, além de desenvolver atividades práticas que estivessem relacionadas com o seu dia a dia.

Dentro desse prisma histórico, entende-se que a educação oferecida ao meio rural tem sua gênese sustentada em medidas sócio educacionais vinculadas a interesses de valores secundários, alheios as aspirações do povo do campo. O processo de industrialização e das tensões políticas e econômicas que assolavam o país e o mundo na década de 30 teve como consequência o crescente desenvolvimento urbano e a motivação daqueles que viviam no campo a ir para as cidades em busca de melhores condições de trabalho, e conseqüentemente, a obtenção de uma vida digna e próspera (Sá e Silva, 2014), foi a partir deste cenário que se constatou que havia a necessidade de atribuir um olhar educacional diferenciado para este povo.

Na tentativa de evitar o crescente êxodo rural, “[...] acirraram-se os debates sobre as especificidades da escola na zona rural, emergindo, assim, algumas correntes de pensamento em defesa de uma educação diferenciada que fornecesse subsídios para fixar o homem no campo” (Sá e Silva, 2014, p. 64). Com base ainda nos autores, uma das correntes que se fortaleceu nesse processo foi o Ruralismo Pedagógico - RP, que tinha na pedagogia fortes argumentos em uma proposta que levassem o homem do campo a continuar habitando em seu local de origem, ou que refletisse em suas pretensas decisões de saída.

O processo de desenvolvimento da educação para o homem do campo começa com o RP, que surgiu na primeira década do século XX com o objetivo de evitar o êxodo do homem do campo para a cidade (Rocha e Colares, 2013), e foi desenhado para atender os mais variados interesses impostos pelas classes dominantes, deixando evidente a exploração humana com os trabalhos braçais na agricultura e não oportunizando a valorização do trabalho intelectual (Santos, 2010). Outra corrente que surgiu foi a Educação Rural - ER, caracterizando uma educação que firmava seus propósitos para respaldar as ações do povo do campo para fins utilitários, mas projetava uma organização tendenciosa para atender as aspirações econômicas das classes hegemônicas, despertando insatisfação dos que viviam na zona rural, pois estavam submetidos aos ideais que a educação vigente era trabalhada, focada para o capitalismo. (Fernandes, 2006)

1.1.2 Educação Rural

A ER foi um modelo de educação que tinha como cerne as prerrogativas de exploração econômica do ambiente natural existente no campo, visando desenvolver as habilidades do ser humano em uma perspectiva de fortalecimento e desenvolvimento do setor agrário, onde o homem do campo pudesse responder eficientemente a demanda de trabalho no qual ele era submetido. Esta linha pedagógica estabeleceu uma visão limitada de mundo no interior das instituições de ensino, massificando a mecanização da aprendizagem para atender o mercado de trabalho. Segundo Ribeiro (2012, como citado em Santos e Miranda, 2017, pp. 2-3)

De maneira geral, a educação rural é destinada à população agrícola, sendo esta constituída por todas aquelas pessoas que a agricultura representa o seu principal meio de sustento, sendo essas pessoas os camponeses, ou seja, aqueles indivíduos que residem e ao mesmo tempo trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos, por seu trabalho, seja este um salário, um lucro ou um juro.

O modelo de ER atribuída a esse povo visava apenas desenvolver de forma limitada aspectos cognitivos, suficientes para auxiliar nas empreitadas trabalhistas e exercer funções de subserviência aos patrões, sem perspectivas de melhorias na qualidade de vida.

Definir a ER dentro de um contexto histórico e social, pensada para atender as famílias de agricultores que residem e trabalham nas áreas rurais, que sobrevivem muitas vezes da renda da labuta diária, com uma educação omissa em não proporcionar conhecimentos básicos que levassem esses indivíduos a refletirem sobre a sua realidade, contempla a ótica dos interesses e da exploração do ser humano pelo poder econômico.

O currículo da ER com tendência a modernização, impunha um conhecimento que ia de encontro às pretensões das famílias que viviam nas áreas rurais, pois, as práticas não convencionais de lidar com as atividades agrícolas,

[...] fez com que o camponês perdesse a autonomia rural implantando um tipo de conhecimento estranho a eles como o manejo de técnicas e insumos agrícolas, além da relação com o mercado, onde o camponês teria que vender

a sua produção e/ou a sua força para adquirir “novos” para melhorar e aumentar a produção. (Santos e Miranda, 2017, p. 3)

Nesse sentido, a escola não tinha um papel que objetivasse a emancipação social e econômica dos camponeses, e também, não fortalecia os laços de identidade cultural entre o homem do campo e as suas atividades econômicas.

Concernente a isso, Nascimento e Bicalho (2019) ao se referirem as características que permeiam a ER, corroboram da seguinte maneira:

Salienta-se ainda que, historicamente, os modelos de educação rural carregaram, e carregam, nas suas entrelinhas, os valores e interesses da elite agrária, interessada nas demandas da mão de obra de mercado. A escola autoritária e conservadora, nessa configuração, é a sua maior aliada, pois não prepara nem projeta os estudantes para assumirem seu papel crítico e questionador na sociedade. Visa mantê-los na condição de passividade, alienação e alheios aos fatos históricos, políticos e sociais. Distante dos processos reflexivos de construção e desenvolvimento social, verdadeiramente inclusiva, a participação ativa dos sujeitos, individuais e coletivos, fica ameaçada. (p. 67)

Os interesses unilaterais da elite ruralista incidiam diretamente nos objetivos nos quais a educação deveria seguir, de modo que, o produto final desse aprendizado estivesse em conformidade com os atributos que a mão de obra necessitava para desenvolver as atividades trabalhistas. Para esse modelo de educação, o lado humanístico não era levado em consideração e nem oportunizava o aluno a refletir e questionar a sua autonomia bem como os seus direitos enquanto cidadão.

As escolas agrícolas criadas dentro desse enfoque espalharam-se por todo o Brasil formando cidadãos acríticos, submissos e que respondesse aos interesses impostos pelo mercado de trabalho ou eficiência na produção. A escola, então, seria um centro de treinamento para adestrar seus alunos a seguir esquemas traçados previamente atrelados aos ideais econômicos, políticos e educacionais.

Essa verticalidade metodológica, característica da ER se ajusta na concepção bancária de educação, onde o foco das atenções se restringe à figura do professor como detentor do conhecimento, o qual apresenta um modelo de ensino e aprendizagem

inquestionável, organizado para o aluno absorver os conteúdos e se auto desenvolver dentro de moldes imutáveis, estabelecidos como essenciais à sua formação escolar e operante na sociedade. Nas palavras de Freire (2019, p.28) podemos entender que “o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo”, não explora o potencial existente em cada aluno e que a dicotomia das interações entre professor e aluno não favorece a construção de um ambiente fértil e bipolar em sala de aula.

Os pensamentos contrários às aplicações de metodologias unilaterais vieram à tona e fortaleceu o surgimento de uma nova corrente, a EC. Pois, a ER tem seu norte focado para o capitalismo, enquanto que a EC se fundamenta e direciona o seu foco para a questão agrária, ou seja, uma se articula na contramão da outra, pois nesse embate, espera-se que o capital não seja a figura principal desse processo, e sim, que os sujeitos do campo estejam em primeiro plano como produto final dessa construção de ideologia educacional. (Fernandes, 2006)

Ainda é visível nos campos da Amazônia, a cultura sobre a figura do professor como sendo o transmissor do conhecimento e que os alunos estão na escola para ouvir os seus ensinamentos, constituindo subordinação mental ou que os mesmos não têm iniciativa própria, atitude que tem dificultado os avanços nas conquistas sociais e no desenvolvimento de atividades econômicas inerentes ao meio rural.

As investidas em ações pedagógicas contrárias as tradicionais, constitui impasses motivacional quanto aos interesses dos alunos na exploração do objeto do conhecimento proposto. Mudar uma concepção educacional aplicada há décadas, arraigadas fortemente no imaginário popular, não é tarefa que se resolve em pouco tempo, pois nesse processo, é imprescindível que o professor, também, esteja suscetível as mudanças que o sistema político educacional exige.

De acordo com Costa e Cabral (2016, p. 4) para redimensionar a visão que a ER repassou como adequada e suficiente, marcada por um plano educacional unilateral que favorecia os interesses da classe hegemônica é essencial que haja “[...] superação epistemológica dos paradigmas educativos [...]”, revertendo assim, a forma de abordar as dimensões que compõe o conhecimento, tanto sistematizado quanto empírico.

Os interesses das partes que envolvem o processo da ER sobrepõem a natureza pedagógica que a realidade campesina exige, ficando incertezas quanto aos reais objetivos

que devem solidificar as raízes culturais presentes nas relações do homem com o campo, rompendo com os elos de ligação entre seus hábitos e costumes com o espaço de vivência e subsistência, onde é possível produzir e construir saberes necessários a vida humana.

No bojo desses conflitos, a ER começa a ser questionada, havendo a necessidade da proposição de novos métodos, novas práticas educativas e um planejamento curricular que esteja voltado para atender as aspirações almejadas pelo povo camponês.

Nesse processo, a escola serve de palco de discursões e interpretações, permitindo teorizá-la em buscas de respostas para compreensão de seu papel no contexto que está inserida. As práticas educacionais devem sustentar a conexão que estabelece um novo sentido como argumento de mudança de um modelo educacional retrógrado para outro, que se apresenta com diversas possibilidades para expandir as reivindicações daqueles que se sentem insignificantes no meio social.

Portanto, essas mudanças começam a eclodir com o advento da EC que vai atribuir uma nova configuração educacional quanto às metas a serem alcançadas e a cosmovisão que os alunos devem apreender.

1.1.3 Diretrizes Curriculares para as escolas do Campo

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002) alicerçado na Lei educacional instituem as orientações que estabelecem as ações que vão nortear as adaptações necessárias para as escolas do campo que integram os diversos sistemas de ensino da educação básica, e com suas especificidades se enquadrem às Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sendo assim, a referida resolução considera que a educação escolar é primordial para o exercício da cidadania e para o progresso do País, sendo o Poder Público responsável por essa garantia para assegurar que aconteça a justiça social, a solidariedade e o direito de livre acesso entre todos os envolvidos, não importando o local onde esteja habitando.

No que se refere às propostas pedagógicas para as escolas do campo, as diretrizes orientam que devem ser preservadas e exploradas as características peculiares do campo dentro dos aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Destaca-se ainda com relação ao calendário escolar do campo, os órgãos normativos

têm a liberdade de fazer os devidos ajustes para que atenda a contento as comunidades, respeitando os fatores tanto de ordem natural como econômica, desde que se observem os ambientes pedagógicos e tempos destinados às aulas, para que os alunos não fiquem prejudicados. Já o ano letivo, não precisa obrigatoriamente seguir o ano civil uma vez que segue as especificidades de cada comunidade campesina. (Brasil, 2002)

Nesse contexto, Oliveira (2012b) percebe que a EC tem avançado em suas conquistas onde pode ser observado dentro da criação de propostas pedagógicas dispostas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em seu artigo 13, inciso II o seguinte:

[...] que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (Brasil, 2002. p. 41)

É pertinente salientar que devido à dimensão e pela distância da Região Amazônica dos grandes centros, Oliveira (2012b) ressalta que as obrigações sociais e educacionais instituídas em Leis ficam a desejar, pois a impressão é que a Amazônia se encontra em um estado de abandono. Essa realidade pode ser observada dentro do sistema de ensino, confrontando o que dispõe a Lei no seu Art. 28 (Brasil, 1996) que aborda a questão de se fazer adaptações necessárias à sua adequação para a realidade das escolas do campo, pois essa prática muitas vezes acontece dissociada das questões legais. (Prazeres, 2013)

Ainda dentro desse cenário é notória a indignação dos que vivem na zona rural, pois não veem perspectivas de avanços em condições satisfatórias que justifiquem uma educação de qualidade. Hage (2014) afirma que é complicado exigir eficiência quando se trabalha com as condições abaixo do padrão mínimo necessário para executar o trabalho educacional, desestimulando assim tanto professores quanto alunos.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), define uma educação de qualidade, como sendo aquela que abarca

[...] a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à

aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (2007, p. 9)

A relação mencionada acima tem se caracterizada como precária no âmbito das escolas do campo presentes na Amazônia, pois, as condições que a educação se desenvolve nessas instituições, geralmente são marcadas por um teto que se limita ao mínimo de infraestrutura, ficando o fator qualidade comprometido, incidindo diretamente no desempenho dos alunos.

A visão negativa dos estudiosos supracitados sobre a realidade atual da Amazônia, principalmente no caminhar das escolas do campo, induz a uma reflexão sobre o progresso em todos os setores da sociedade. Espírito Santo e Feitosa (2014) entendem que o uso da informática como recurso pedagógico é uma necessidade do presente e que a educação precisa evoluir e se apropriar desse conhecimento para subsidiar a aprendizagem, fortalecendo assim a construção de ações necessárias que possibilitem situar o aluno no cenário mundial ampliando e diversificando suas habilidades no tocante às práticas sociais para superar as fronteiras impostas pelo avanço no campo científico, visto que, em um sentido inverso não proporcionar essas vivências, não se estará contribuindo a contento para a familiarização e a imersão dele no mundo contemporâneo.

Nessa concepção, entre a percepção dos descasos e a importância da necessidade de material pedagógico para o processo ensino e aprendizagem, é necessária a implementação de políticas públicas que possam redirecionar esse quadro precário que é a EC em todos os âmbitos legais, que atenda os anseios de seus sujeitos, que relutam contra políticas assistencialistas que desviam a atenção dessa população e prolongam o descaso com a infraestrutura necessária para o desenvolvimento eficiente do processo educacional. (Hage e Cardoso, 2013)

Enquanto se questionam, discutem e reivindicam direitos assegurados, a vida continua e mesmo com todas essas dificuldades, os adolescentes da Amazônia necessitam acompanhar e ter experiências também com os avanços tecnológicos, pois as relações necessárias impostas pela globalização induzem a esse contexto (Carneiro e Castro, 2007). Portanto, essa realidade ainda distante de ser vivenciada na maioria das comunidades da zona rural estabelece um impasse de desvantagem quando comparados com os que residem

na área urbana, não proporcionando concomitantemente o contato com esses aparatos que processam as informações de interesse em tempo real ou em outras palavras, estão fora de sintonia das fronteiras da era digital.

Indubitavelmente essa carência tem atropelado a dinâmica de trabalho no âmbito escolar, tanto no que se refere ao auxílio do processo ensino e aprendizagem quanto à lacuna deixada pela indisponibilidade de manuseio desses recursos para a capacitação desses sujeitos de forma generalizada, obrigando-os a buscarem essa capacitação fora do seu lugar de moradia. O que Ruzany, Moura e Meirelles (2012) constataram como um dos pontos negativo dessa dependência dos centros urbanos, o qual seu uso, facilita o acesso rápido e eficiente das informações através desses serviços e que sua falta “[...] certamente limita bastante o desenvolvimento das potencialidades desses adolescentes e jovens” (p.37) do Ensino Médio das escolas do campo da Amazônia.

1.1.4 Educação do Campo e o contexto socioeconômico da Amazônia

Antes de abordar a educação na Amazônia é necessário compreender suas características dentro da diversidade e complexidade de seus espaços geográficos, a forma de exploração que ela é submetida e os povos que habitam e desfrutam os seus recursos naturais. Segundo Almeida (2010) a pluralidade é a característica marcante que se sobressai nessa Região, sendo habitada por alguns povos, tais como: caboclos, garimpeiros, posseiros, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, pescadores, agricultores, colonos imigrantes entre outros. Cada povo tem seus hábitos e costumes e convivem com suas diferenças culturais, mas estabelecem relações semelhantes com oportunidades de exploração econômicas advindas dos rios e da floresta, por isso construíram todo um processo de convívio cultural/ambiental para assegurar que os recursos explorados sejam de acordo com as suas necessidades, e não tragam efeitos perniciosos que possam pôr em risco a sua sobrevivência.

As populações que vivem e dependem dos recursos proporcionados pela natureza na Amazônia, que utilizam a agricultura familiar para sua subsistência, são colocados à margem dos valores que respaldam a dignidade do ser humano pela realização de projetos por grandes companhias de exploração que em geral são internacionais, configurando uma situação que deixa na insignificância ou em último plano os valores que esse povo

estabeleceu a partir dos saberes adquiridos ao longo dos tempos, mudando não só o panorama ambiental, mas também uma nova forma de dividir esse espaço e redirecionar a visão de mundo para que possa mostrar a sua importância naquele meio. Essa situação é observada por Correa e Hage (2011) que a denominaram de viver e administrar as suas relações socioeconômicas na invisibilidade, além de manifestarem também outros valores adquiridos de uma cultura que não seja a sua de origem.

Nessa perspectiva, resta às populações atingidas nesse processo exploratório conviver como coadjuvantes no seu próprio habitat e sobreviver posteriormente como protagonista dessa realidade, filtrando das sobras das ruínas o sustento para suas famílias. Com base ainda em Correa e Hage (2011), esses impactos dão origem a diversos problemas com sequelas no contexto social.

Frente a essa realidade que privilegia as iniciativas privadas e não valoriza os saberes construídos por esses sujeitos ao longo das décadas, na contramão da insignificância surgem às reivindicações que favoreçam uma relação eficiente de diálogo em todos os setores da sociedade, objetivando garantir novos rumos para esse processo ultrapassado, principalmente na área da educação. Nessa luta, todos indistintamente que compõem a comunidade dos que vivem e labutam na Amazônia são importantes nessa cadeia de esforços, pois as experiências individuais colaboram para construção e efetivação de políticas e práticas educacionais, onde é possível a reciprocidade do ato de ensinar e aprender visando uma qualidade de vida digna e que atenda às necessidades impostas pela sociedade contemporânea. (Correa e Hage, 2011)

Nesses termos, situar de maneira responsável a EC na Amazônia no contexto da globalização, tem conduzido os movimentos sociais a um delineamento de questões que atendam aos interesses educacionais desse povo, onde cabe ressaltar a preocupação demonstrada a seguir, por Correa e Hage (2011):

Assim, destacamos a necessidade de que os processos e espaços de construção dessas políticas e práticas se pautem por uma perspectiva de educação emancipatória que inter-relacione os diversos sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e afirmando seu caráter inter/multicultural, ao oportunizar a convivência e o

diálogo entre as diferentes culturas, etnias, raças, gêneros, gerações, territórios, e particular, entre o campo e a cidade. (p. 96)

Enquadrar essas características que constituem a identidade cultural dos que vivem na Amazônia rural, com objetivos de elaborar políticas educacionais que norteiem uma prática pedagógica de reflexão com uma visão ampla e crítica de seu povo em relação ao mundo, não é missão nada fácil, pois a garantia do direito de aprender, se relacionar e de dialogar com eficiência com os mecanismos necessários para o processo ensino e aprendizagem propostos, sem deixar a desejar a outras regiões do País. Essa realidade será possível quando a visão educacional vigente se abster de ideais propostos para zona urbana e focar nos interesses que subsidiem uma prática pedagógica condizente e satisfatória para a zona rural. Nesse ínterim, Correa e Hage (2011) entendem que devem ser levantados alguns questionamentos, tais como:

Como pensar a educação e a escola do campo de nosso próprio lugar, da Amazônia? Que políticas e práticas educacionais formular e efetivar que tenham a nossa cara, o nosso jeito de ser, de sentir, de agir e de viver amazônico? E como considerar o contexto nacional e internacional e ao mesmo tempo afirmar as identidades culturais da Amazônia? (p.80)

Essas indagações servem como ponto de partida para situar a Amazônia no contexto da educação atual, uma vez que os estudos têm evidenciado avanços significativos tanto político quanto educacional que almejem a qualidade dessas ações, suscitando a garantia universal do ato de aprender.

Em estudos realizados por Oliveira (2012a) considerou-se que em função da diversidade cultural e ambiental que a Amazônia é constituída e, para alicerçar esse contexto na EC na Amazônia, é preciso ter bases socioculturais e epistemológicas que possam dar suporte substancial as inúmeras práticas educativas. Dessa maneira, as bases socioculturais classificam-se em: Antropológica – onde a ênfase está nos sujeitos do campo; na Cultura – o local e as tradições culturais devem ser respeitados em todas as suas dimensões; Ético-político - está pautado nas lutas e movimentos sociais em prol da defesa dos direitos em todos os seus aspectos. (Oliveira, 2012a)

No que se referem às bases epistemológicas, elas favorecem o suporte necessário para garantir o diálogo entre os saberes construídos ao longo dos tempos com a garantia de

poder manifestá-los, pois se percebe que aos poucos estão sendo deixados de lado. Neste sentido, os movimentos que se contrapõem ao modelo educacional vigente formalizado para atender e satisfazer as necessidades da clientela da zona urbana, fundamentado nos ideais que sustentam e impulsionam os interesses dos que vivem no campo, sugerem uma proposta pedagógica que leve o homem do campo a refletir sobre a importância da educação em seu contexto e que, só a partir dela é possível ter uma visão generalizada de mundo para entender a dimensão dos valores e do potencial que suas práticas, sejam sociais ou de integração com a natureza, representam para a sociedade contemporânea.

Quando se pensa em currículo e proposta pedagógica para o campo, Oliveira, Araújo e Caetano (2012) ressaltam que é essencial levar em consideração à realidade do aluno, os saberes, a cultura e a diversidade, pois esses aspectos fornecem suporte “assegurando ao educando do campo uma educação associada às práticas sociais, que permita unir teoria e prática, incentive a coletividade e a busca do ser consciente possibilitando um ser ativo, questionador e transformador” (p. 41). Diante disso, o grande impasse epistemológico se concentra na busca por uma educação que assegure estabelecer uma associação entre o saber sistematizado e o saber popular no contexto escolar do campo, tornando um ponto negativo dentro das propostas curriculares que não contemplam os valores que permeiam a cultura desses sujeitos no seu próprio universo social. (Oliveira, 2012a)

Apesar dos avanços estarem a passos lentos nesse propósito de garantir todos os requisitos necessários para contemplar os ideais almejados pelos movimentos pedagógicos desta causa, observa-se um progresso significativo que estabelece um norte fortalecido pelas bases que fundamentam a EC na Amazônia. Sendo assim, através dessa estrutura organizacional formada, Oliveira (2012a) entende que o homem amazônida está mais fortalecido; suas vivências começam a ser valorizadas, podendo se posicionar criticamente diante da sociedade e não ficando só como mero figurante nesse processo.

A escola do campo na Amazônia respaldada pelo progresso científico no contexto educacional precisa ainda de uma política que apoiasse a incorporação de sua diversidade cultural com suas especificidades dentro do seu planejamento curricular, surgindo assim, as Diretrizes Operacionais voltadas para as escolas do campo, na eminência de favorecer as ações pedagógicas e pudessem contribuir para superar dificuldades típicas dessa Região.

As dificuldades que permeiam a vida dos habitantes que residem na zona rural do Estado do Amapá e o serviço educacional oferecido aos mesmos delegam ao corpo técnico/administrativo e docente uma relação constante de construção e reconstrução do planejamento para tentar se adequar pedagogicamente as adversidades sociais, econômicas, culturais e ambientais peculiares a cada localidade.

Nesse contexto, em geral, percebe-se que as famílias são de baixo poder aquisitivo e conta com os benefícios proporcionados socialmente pelo recebimento de bolsas família, estabelecendo um adicional nas finanças do orçamento mensal, o que ajuda na sobrevivência das famílias. Em muitos casos, o valor financeiro recebido da bolsa não é revestido ao fim que é destinado pelo programa social, desvirtuando desta feita, o foco da família, que deveria ser para subsidiar algumas necessidades básicas em prol da melhoria da aprendizagem e ao progresso educacional dos alunos. Muitas famílias não demonstram preocupação com os avanços provenientes da educação escolar dos filhos, mas sim, em garantir a matrícula e a frequência necessária para a manutenção econômica que a bolsa lhes proporciona.

No tocante a labuta diária, os ribeirinhos que vivem da comercialização do açaí, ocupa parte do tempo do dia coletando esse fruto para venda ou para troca com produtos de primeira necessidade. No processo da exploração do açaí, basicamente, há envolvimento familiar, principalmente dos alunos do Ensino Médio, pois quando retornam do trabalho, já está praticamente na hora de irem para a escola ou ao contrário, a reciproca é verdadeira. Já em área de terra firme, a fonte econômica vem principalmente da agricultura, às vezes do extrativismo (açaí), de garimpos ou de outras formas de trabalhos braçais característicos de quem vive no campo. Em ambas as áreas, a energia elétrica é um problema que afeta a zona rural do Estado, onde a maioria das comunidades ainda utiliza motor gerador para se beneficiar da energia e só funciona à noite. Com isso, muitas escolas não possuem um ambiente satisfatório de iluminação e de climatização adequados favorável ao processo ensino e aprendizagem.

Pode-se considerar também como fatores de interferência no cotidiano das escolas do campo da Amazônia amapaense a distância entre residência/escola, o tempo de deslocamento que os alunos passam dentro do transporte escolar e as dificuldades de acesso em alguns casos, inviabilizando o uso do turno da noite, concentrando as turmas dos diversos segmentos durante o período do dia. As drogas se proliferam nesse espaço contribuindo para

a evasão e interferência no ambiente de sala de aula, sem contar com os maus tratos de algumas famílias com os filhos ou enteados acarretando repetência e distorção idade/série. Quanto às instituições de ensino, a depreciação das instalações físicas do prédio, a falta de material didático e de espaço em torno da escola para a prática de atividades físicas, entre outros, colaboram para diminuir o êxito educacional, afetando, sobretudo, a dinâmica da investida pedagógica.

As características ambientais dificultam a dinâmica do lazer na maioria das comunidades e das escolas, pois a falta de suporte da administração pública para estes eventos, seja nos espaços da escola ou na comunidade, colaboram para a improvisação de ambientes recreativos, que convergem, em geral para o futebol de campo, tornando-se a única opção de entretenimento que satisfaça e supra a falta de infraestrutura.

No tocante a relação da EF com essas escolas, a construção de um currículo que se ajuste a diversidade ambiental em função das situações emergentes que se apresentam, seja terrestre ou fluvial, em consonância com as práticas socioculturais vivenciadas diariamente deveria favorecer atividades no contexto da EF, que inseridas no seu cotidiano e explorando os atributos da cultura corporal do homem amazônida pudesse retratar sua cultura (Matos, 2013). O que se observa nesse cenário, de forma generalizada é uma admiração sem igual pelo futebol, onde entendem que a aula se resume nesse esporte.

A massificação esportiva pela mídia no meio rural incorporou alguns hábitos de valores urbanos, havendo assim uma mesclagem cultural (urbana e rural) que Almeida (2010) caracterizou-a como híbrida. Mas culturalmente a Amazônia não é composta só por futebol, outros aspectos natos que fazem parte dessa sintonia que envolve o povo, a floresta e os rios podem ser explorados nos conteúdos da Disciplina, que em geral são conteúdos advindos do planejamento urbano, o que Prazeres (2013) questiona como entrave para fazer as devidas adaptações no processo pedagógico dando significado para a realidade do campo, enquanto que Almeida (2010) enfatiza considerando que incluso a organização dos conteúdos escolares deveria possibilitar a socialização do diálogo entre o saber científico e o saber popular que nasce com as interações entre o homem e a natureza.

Esses saberes organizados em uma lógica pedagógica, respaldado pelo conhecimento sistematizado dentro do contexto escolar, incluso no currículo, contribuiriam para uma visão

diferenciada desses escolares situando-os no tempo e no espaço para dialogar com os avanços tecnológicos e estar em condições de igualdade com os alunos do meio urbano.

Vários saberes constituem esse universo amazônico, pois na região ribeirinha a influência dos rios é determinante para o processo de atividades econômicas, culturais e na organização das atividades escolares e das aulas, pois em algumas escolas o tempo de enchente das marés determina o tempo e o horário em que a aula vai acontecer, pois na vazante, as praias surgem inviabilizando o fluxo das embarcações que transportam os alunos (Almeida, 2010), e em alguns casos, se perderem esse ponto da maré, não retornarão à luz do dia para casa ou enfrentarão os fenômenos típicos das águas como, ventos fortes seguidos de maresia ou mesmo a pororoca. Além desses contratempos naturais a EF, quando lida com atividades prática, às vezes encontra barreiras de ordem religiosas, pois algumas denominações evangélicas não permitem que os alunos participem dessas aulas ou de outras formas de lazer.

A forma como vai desenvolver essas atividades nos mais variados ambientes que compõem a zona rural, na Amazônia amapaense, faz-se necessário à compreensão das características ambientais para que o trabalho seja desenvolvido independente de infraestrutura satisfatória, com a aplicação de uma metodologia que atenda os objetivos propostos. Algumas escolas ribeirinhas não dispõem de espaços adequados para a chamada aula prática, exigindo do professor criatividade para adaptar a referida aula ao espaço disponível.

Sendo assim, as práticas corporais desenvolvidas em escolas situadas no campo, não seguem um padrão metodológico único, pois a própria característica ambiental sugere um planejamento diferenciado em função da localidade onde a escola está situada, podendo ser em áreas de terra firme ou várzea (ribeirinha), considerando ainda o nível de enchente e vazante nos dias de aula. (Matos, 2013)

Outros pontos relevantes que devem ser levados em consideração no planejamento são a infraestrutura, a disponibilidade de material didático, a constatação de que os alunos vão participar efetivamente das aulas e das atividades extraclasse (Viana, Hasse e Viana, 2014), além do acesso à escola, considerando o tipo de transporte, o tempo, a distância que leva para chegar até a instituição escolar, tem ainda a relevar o fator alimentar, pois, o nível

econômico de cada família ou o horário que os alunos saem de casa representa determinantes a serem observados durante o processo ensino e aprendizagem.

As variáveis aqui levantadas constituem elementos de reflexão pedagógica para a elaboração e execução do planejamento do Ensino Médio no qual a EF proporcionada pelo SOME se depara cotidianamente nas escolas do campo do Estado Amapá.

1.1.5 Aspectos socioculturais dos adolescentes que vivem no Campo – Amazônia

Embora haja interpretações distintas referentes aos extremos que demarcam a adolescência, há de se considerar a importância dessa fase na vida de cada pessoa. É exatamente nesse período que o ser humano precisa de uma atenção especial para que esse possa estabelecer uma relação de diálogo mais aberto e um acompanhamento que lhes proporcionem a construção de atitudes segura e equilibrada, oportunizando explorar e interagir o potencial de cada aspecto do desenvolvimento humano diante dos diversos contextos sociais.

Para entender esse período da adolescência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (2011) estabelece que a adolescência é a fase cronológica da vida que vai dos doze aos dezoito anos de idade. O Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (2014) entende que ainda não há uma definição conceitual para adolescência, mas que essa fase da vida em função do desenvolvimento dos aspectos biopsicossociais é um momento de inúmeras oportunidades. Considera também que nesse processo de desenvolvimento há três pontos a considerar: *construção da identidade*, onde os conflitos internos refletem a sua relação com o meio social; *capacidade de interação*, em que se percebe que há necessidade de se relacionar com outras pessoas, independente de idade e *conquista da autonomia*, onde se começa a perceber a vida de um ponto de vista mais abrangente, com responsabilidade, suas ações são construídas visando um futuro próspero.

Em outra vertente, os relatos da literatura sobre adolescência comprovam que é uma fase da vida considerada de transição e transformação nos aspectos: cognitivo, psicológico, social e físico (Malta et al, 2010), gerando incerteza comportamental no trato com seu semelhante e consigo mesmo. (Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar [PeNSE] – BH, 2012)

As peculiaridades dessa fase da vida, aliada a maneira de viver dos adolescentes que habitam os campos do Brasil, as florestas e as margens dos rios da Amazônia, são os elementos essenciais para compreensão e construção de um planejamento que satisfaçam os objetivos previstos para o público do campo.

O Brasil apresenta dimensões geográficas gigantescas, com características regionais, étnicas, culturais e socioeconômicas diversificadas. Quando se aborda nesse panorama a Região Amazônica, especialmente os adolescentes, observa-se um descaso com a falta de programas assistenciais voltados para complementar as atividades necessárias ao desenvolvimento integral desse público, constituindo diferenças marcantes pela falta de investimento nesta fase da vida.

Essa incoerência, afeta substancialmente o progresso dos adolescentes do campo, pois ao contrário, deveria possibilitar a construção de atitudes diferenciadas, redirecionando a visão de mundo, diminuindo cada vez mais a distância entre os espaços das conquistas e dos avanços obtidos socialmente. De acordo com o UNICEF (2014) em muitos países, a preocupação com essa fase da vida é acompanhada com maior rigor e seus jovens desfrutam dos benefícios e das vantagens alcançadas nos diversos setores da sociedade, enquanto que na Amazônia, os adolescentes têm seus direitos abreviados, minimizando o potencial de seu pleno desenvolvimento, pois os dados oficiais têm confirmado que há precariedade de assistência à educação, à saúde, o acesso à cultura, ao esporte, ao lazer e ainda, a valorização da vida e como consequências deste processo de falta de compromisso, muitos jovens, sem perspectivas de progresso, perdem a vida por motivos torpes.

Contextualizar a adolescência no Estado do Amapá é entender uma parte do processo de vivência do povo da Amazônia. Para o UNICEF (2011) o adolescente dessa região, principalmente o do campo, encontra alguns problemas no seu cotidiano, podendo ser de ordem natural e social, evidenciando uma adaptação (reaprendizagem) constante que conduz a um processo de harmonia (ou integração) nesses ambientes com situações climáticas e geográficas que diferem das encontradas nas áreas urbanas. Paralelo a isso, muitos jovens e adolescentes são obrigados a conviver com uma infraestrutura deficiente, principalmente nos lugares mais distantes, fatores que contribuem para um desenvolvimento lento e tardio das pessoas oriundas dessas regiões, e por vezes, também é comum a experiência com alunos

fora da faixa etária escolar, afetando, sobretudo a qualidade do trabalho desenvolvido no campo da educação.

A expectativa dos alunos do campo, dentro do contexto escolar, para captar dos conteúdos aplicados o máximo possível de informações e que sejam substancialmente significativas para incentivá-los a uma prática ativa e constante de atitudes que colabore eficazmente para sua atuação na sociedade, é necessário também que os objetivos propostos (BNCC, Currículo da Rede Pública, Projeto Político Pedagógico - PPP da escola e Plano de Aula do Professor), no PPP das escolas, possam contemplar, sobretudo no Ensino Médio, uma proposta para EF que atenda os direcionamentos sugeridos para as escolas do campo.

1.1.6 Alternativa educacional para as populações que vivem no Campo na Amazônia Amapaense

As populações que vivem nas áreas campestres na Amazônia, em geral, não desfrutam de forma adequada da assistência prestada pelo poder público para suprir as suas necessidades básicas, ficando a desejar a aplicação de muitas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento socioeconômico das famílias que ocupam os espaços interioranos do Amapá, distribuídas assimetricamente (densidade demográfica rarefeita), dificultando a fiscalização adequada das ações realizadas nesse contexto, principalmente no que tange a educação. Para garantir que os alunos pudessem concluir a educação básica em seu próprio lugar de moradia, o governo criou uma ação institucional denominada de SOME (Amapá, 2001, p.2) e se enquadra nas especificidades das escolas do campo e atende os dispositivos previstos nas Leis que regem a Educação Básica do Campo, oferecendo suporte aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio nas diversas populações existentes no Estado, independente das “[...] formas de produção de vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008, p. 25) território amazônico brasileiro. Esta realidade, também se apresenta nas comunidades interioranas do Estado do Amapá.

Através dos avanços evidenciados nas conquistas das políticas educacionais voltadas para o campo e instituídas no artigo 8º, das diretrizes que fixam as normas para a EC (Brasil,

2002), possibilitou aos sistemas de ensino a abertura para desenvolver experiências de escolarização básica, desde que não acarretasse prejuízos no contexto geral da educação estipulado no currículo pleno da base nacional. Diante dessa flexibilidade disponibilizada na Lei, o SOME, tornou-se uma alternativa viável para solucionar os problemas educacionais no contexto da EC no Estado do Amapá.

Pode-se conceituar o SOME a partir do exposto no Capítulo I, Art. 1º de seu Regimento Interno como sendo “[...] um Projeto de Educação Seriada definida no decorrer de um ano, em forma de blocos de disciplinas, em número de (04) módulos”. (Amapá, 2001, p. 2)

Apesar das adversidades serem constantes para executar esse atendimento, o ensino modular¹ tem se fortalecido como uma medida educacional de política pública e continua se expandindo, sinalizando como êxito, a possibilidade de ofertar educação às comunidades geograficamente distantes da capital e das sedes dos municípios. Possui uma dinâmica própria de organização, pois o processo de viabilidade de condução e de execução proporciona a abertura de caminhos para superação de fronteiras geográficas.

À medida que os alunos concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental, as famílias de baixa renda dessas comunidades têm dificuldade em deslocar-se para a sede dos municípios para que esses adolescentes possam dar continuidade em seu processo de escolarização. Diante disto as comunidades rurais por meio do diretor escolar e via documental, pleiteiam a implantação do SOME à Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEED.

A crescente demanda populacional aliada à ineficácia de planejamento educacional, faz com que a administração pública busque medidas paliativas ou excepcionais para resolver as demandas educacionais, pois, tem que garantir o direito de acesso à educação básica nos espaços do campo amapaense.

O Estado do Amapá faz parte da Amazônia, onde é comum no meio rural as populações não se distribuírem de forma homogênea ao longo desse território, o que condicionou o uso da ‘nucleação² rural’ (Brasil, 2008, Art. 5º) como melhor solução para

1 Os termos: sistema modular e ensino modular serão utilizados como sinônimos de Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME.

2 “viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa

disponibilizar eficientemente, dentro do possível, o atendimento aos alunos que residem mais distantes da comunidade selecionada para funcionar a escola.

Assim, cada comunidade onde a escola está situada configura-se novos horizontes de conhecimento, pois superar as barreiras dos costumes, das diferenças de ambientes (ribeirinhos e terra firme), estimulando e favorecendo meios que venham reduzir as distâncias entre as suas residências e as escolas, correlacionando, na medida do possível o conteúdo com o cotidiano de cada comunidade, objetivando sensibilizá-los a explorar de forma sustentável os recursos naturais disponíveis e incentivá-los a comercializar adequadamente os seus produtos.

1.2 Considerações sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME

Diante da necessidade de encontrar uma alternativa educacional para atender os alunos das escolas da zona rural do Território Federal do Amapá, e posteriormente, Estado do Amapá, afim de que pudessem dar prosseguimento em seus estudos e concluir a educação básica, levou a Secretaria de Educação a colocar em prática um projeto educacional que resolvesse o impasse gerado nos diversos municípios.

A implantação do projeto enquanto medida socioeducacional, alcançou com êxito as suas expectativas e possibilitou aos alunos estudarem em seus próprios lugares onde residem. Com o passar do tempo, a ação institucional deixou de ser um projeto e passou a se chamar Sistema de Organização Modular de Ensino e se expandiu em diversas comunidades do campo do Estado do Amapá.

A seguir, traça-se um perfil da inserção do SOME na educação amapaense, evidenciando os seus antecedentes, suas características, sua importância no contexto

etária” (Gonçalves, 2010, não paginado). Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/149.pdf>>. Acesso em 21mar.2017.

etária” (Gonçalves, 2010, não paginado). Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/149.pdf>>. Acesso em 21mar.2017.

socioeducacional e a relação do ensino da EF enquanto componente presente em sua grade curricular.

1.2.1 Antecedentes

O Sistema Modular foi criado em 1982 sob a forma de projeto como extensão dos cursos de Magistério (formação de professores de Pré-escolar e de 1ª a 4ª série) do Instituto de Educação do Amapá (IETA) e do Curso Básico de 2º grau da Escola Estadual Dr. Alexandre Vaz Tavares para atender os alunos da zona rural (cinco municípios – Amapá, Calçoene, Laranjal do Jarí, Mazagão, Oiapoque e o Distrito de Porto Grande foram selecionados) que não tinham condições de dar continuidade em seus estudos no lugar onde moravam e de se deslocarem para capital do estado. A investida do governo nesse projeto, “justificou-se por resolver, naquele momento, as duas principais dificuldades de Educação: a escassez de recursos humanos e a carência de recursos financeiros” (Relatório/1990/SEEC, apud Amapá, 1996), superando assim, os impasses encontrados para ofertar o ensino regular nas referidas localidades.

Essa atitude atendeu satisfatoriamente as expectativas previstas em sua proposta até o ano de 1986, visto que havia um acompanhamento administrativo-pedagógico ao trabalho desenvolvido, porém, paulatinamente a eficiência do trabalho pedagógico não foi mantida, ocasionando nos três anos seguintes uma precariedade na dinâmica do assessoramento prestado aos professores, tendo como consequência o aumento significativo de alunos desistentes, que acabou afetando a credibilidade do sistema modular. (Amapá, 1996)

No período de 1992 a 1994, houve um período de transição, onde o SOME paralisou suas atividades. Nesse ínterim, funcionou o curso de magistério através do sistema regular, mas a secretaria de educação não conseguia desenvolver um trabalho coeso e eficiente nessas escolas, por existir carência de profissionais específicos para as devidas disciplinas do curso pedagógico (Amapá, 1996), devido à falta de mão de obra qualificada, no sentido de assegurar as especificidades que o curso de formação de professores exigia.

Diante dos fatos citados anteriormente e depois de alguns estudos, observações e constatações a secretaria de educação decidiu após um encontro realizado em 23 de setembro de 1993, a SEED decide por reimplantar o ensino modular nesses municípios,

respaldando assim, o Estado no cumprimento de suas obrigações com a questão legal e social bem como sanaria um problema educacional de suprimimento das de lacunas nas disciplinas e dar continuidade aos cursos que haviam sido interrompidos, possibilitando a continuidade de estudos dos alunos desses municípios.

Em 1995 a Secretaria de Educação resolveu reimplantar e expandir o SOME, oferecendo os cursos Ensino Básico de 2º grau e o de Formação de Professores para atuarem do Pré-escolar a 4ª série (Magistério), atendendo os seguintes municípios e localidade: Oiapoque, Itaubal do Piririm, Amapá, Laranjal do Jarí, Vitória do Jarí, Ferreira Gomes, Tartarugalzinho e São Joaquim do Pacuí. Em 1997 resolveu expandir para outros municípios. (Amapá, 1996)

Apesar do SOME ter sido reimplantado e se expandido em nível de segundo grau para as comunidades, a carência de profissionais qualificados para ministrarem algumas disciplinas específicas continuavam evidentes, porém, era suprido por professores habilitados em áreas de conhecimento afins. Este fato, ainda ocorre no momento atual, mas em proporção menor, onde por meio de reorganização do sistema educacional ou concurso público o Estado vem buscando sanar ou ajustar esses problemas.

1.2.2 Características do SOME

Com base nos textos que sustentam a legalidade do SOME e a sua organização funcional, foi possível elencar algumas de suas características:

a) Ação institucional de Educação - O SOME deixou de ser um projeto experimental e tornou-se uma medida de política pública com características próprias que foi implantado para solucionar os problemas da Educação Básica dos alunos que moram na zona rural do Estado do Amapá, garantindo assim, a sua permanência na comunidade; (Brasil, 2002, art 8º)

b) Objeto educacional da EC – se insere nas determinações que norteiam o funcionamento das escolas do campo, sendo as aulas ministradas na escola da própria comunidade ou em uma escola polo que suporte a demanda de alunos que vem de outras comunidades adjacentes, ou que morem isolados ao longo dos rios ou das estradas, disponibilizando ainda o seu deslocamento de maneira segura; (Brasil, 2008, art 10)

c) Apresenta rotatividade de professores nas escolas - após o término de cada módulo, onde foi cumprido o período letivo (cinquenta dias) e assegurado três dias de recuperação conforme o exposto no Art. 11, § 2º do Regimento Escolar (Amapá, 2014), os professores retornam para a capital do Estado (Macapá), onde através de sorteio serão designados para outras escolas.

d) Organização diferenciada - o período letivo de cada módulo equivale a 50 (cinquenta) dias letivos, onde é possível organizar os blocos de disciplinas para cumprirmos a carga horária mínima prevista, conforme Art. 11, § 1º e 2º do Regimento Escolar; (Amapá, 2014)

e) Diversidades inerentes às comunidades - cada comunidade apresenta um contexto peculiar. O cotidiano escolar é variável na zona rural, seja de ordem cultural, social, econômica, religiosa, ambiental e espacial – distância entre a residência dos alunos e a escola e sua infraestrutura física, tanto interna como em seu entorno; (Brasil, 2002, art 5º)

f) Localização das escolas - as escolas estão situadas tanto em área de terra firme quanto em áreas ribeirinhas. O Estado do Amapá é banhado pelo Rio Amazonas e existem muitas comunidades situadas ao longo de seu litoral e com outros afluentes que se conhecem como braços (nome dado pelos ribeirinhos). O acesso para essas comunidades dá-se através de pequenas embarcações (catraias) motorizadas, que em algumas situações dependem da enchente da maré para poder chegar à escola ou retornar para suas residências. Outras escolas estão situadas em área de terra firme, onde o acesso se dá através de automóvel. Em alguns casos, os alunos e os professores necessitam dos dois meios de transportes para chegarem à instituição escolar; (Brasil, 2008, art 10)

g) Experiência profissional - cada escola que o professor atua serve de aprendizado, para esse profissional que vai acumulando vivências, pois essas escolas seguem ritmos diferenciados, tanto na organização e na estrutura como nas especificidades do cotidiano dos alunos. Essa experiência possibilita um repensar na construção de um novo planejamento para ser aplicado nas escolas seguintes. Em outras palavras, cada escola exige uma abordagem pedagógica diferenciada. (Brasil, 2002, art 8º)

1.2.3 Importância do SOME no contexto socioeducacional

Os efeitos positivos, referentes ao acesso a escolaridade às comunidades do campo, conquistados com o ensino modular em nível de 2º grau, atualmente Ensino Médio que, em geral, era instalado nas sedes dos municípios, levou a secretaria de educação expandir essa ação institucional aos alunos que terminavam os anos finais do Ensino Fundamental, evitando o êxodo rural. Assim, em 1997, instituiu-se o SOME para o Ensino Fundamental II, sendo executado em 1998, foi implantado em caráter experimental nas comunidades rurais dos municípios do Estado do Amapá. Esta metodologia educacional respalda-se na Lei 9.394/96, art. 81 da LDB (Brasil, 1996) onde “é permitido a organização de cursos ou instituição de ensino experimentais, desde que obedecidas às disposições desta Lei”, atrelada as normatizações estabelecidas em Resolução e Pareceres expedidos pelo respectivo Conselho Educação de cada Estado da Federação.

O Sistema Modular também foi implantado em algumas áreas indígenas do município de Oiapoque ofertando os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, que perdurou até o ano de 2008, quando criou-se o ensino modular específico para as áreas indígenas, em atendimento às especificidades dessa metodologia de ensino, chamado de SOMEI (Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena), iniciando em 2009. Este sistema é gerenciado pelo Núcleo de Educação Indígena, com o foco às especificidades da educação escolar indígena.

Por outro lado, à medida que as escolas das sedes dos Municípios e aquelas mais próximas das áreas urbanas apresentavam maior quantitativo de alunos matriculados, e as escolas conseguem organizar sua estrutura técnica-administrativa e docente, a Secretaria de Educação implanta o ensino Regular nessas escolas (geralmente por solicitação da comunidade e gestor escolar).

À medida que as vilas, assentamentos rurais e áreas ribeirinhas vão crescendo o quantitativo de moradias e índice populacional há procura pela implantação do SOME nessas comunidades centrais, que muitas vezes atendem alunos de outras comunidades por meio de transporte escolar (terrestre e fluvial). Concernente a isto, segundo os dados levantados na SEED em 2019, apontam que:

Atualmente o Ensino Modular atende a 68 Escolas Estaduais, com três Anexos, destas, são 37 (trinta e sete) Escolas atendidas só com o Ensino Fundamental Modular (6º ao 9º Ano); 02 (duas) Escolas em que funciona apenas o Ensino Médio; 32 (trinta e duas) escolas em que funciona o Ensino Fundamental e o Ensino Médio concomitantemente, atendendo aproximadamente 460 Comunidades de diversas regiões do Estado do Amapá. (Amapá, 2019, p. 2)

No tocante ao quadro efetivo de profissionais, o SOME conta com um quantitativo de 467 docentes (Amapá, 2019), entre os níveis fundamental e médio, a maioria com formação em nível superior. O SOME tem procurado cumprir seu papel socioeducacional respaldado nas Leis que regem a EC, as diretrizes que regulamentam o SOME e metas delineadas no Plano Estadual de Educação e principalmente respeitando a especificidades e diversidades regionais e culturais.

O sistema modular busca garantir o direito de acesso, continuidade e conclusão da educação básica às comunidades rurais do Estado do Amapá, em atendimento as legislações educacionais. Para efetivar esse sistema formou-se um quadro de docentes (por meio de processo de seleção ou convite) para atuarem no SOME, que tem organização específica, calendário escolar diferenciado e um sistema de rotatividade entre às comunidades atendidas por esse sistema.

1.2.4 O SOME e o ensino de Educação Física

A EF concebida dentro do âmbito do ensino modular, muitas vezes acontece em ambientes externo a área da escola, como campo de futebol e quadra esportiva da comunidade ou nas praias que se formam quando a maré está no processo de vazante. Em outras palavras, o professor tem que ter muita sensibilidade didática no momento de explorar ambientes alternativos com metodologias diferenciadas para poder ministrar o conteúdo com atividades práticas, sem perder o foco dos objetivos propostos. Além deste entrave, a falta de recursos didáticos é uma realidade que afeta consideravelmente o desempenho da dinâmica da aula. Muitos professores compram e levam o seu material, bem como, outros implementos necessários para subsidiar as suas atividades pedagógicas.

Nesse sentido, o processo ensino e aprendizagem da EF ficam comprometidos, pois as escolas do campo precisam desfrutar das condições de igualdade dos mesmos benefícios disponibilizados em espaços urbanos. Esse posicionamento pode ser constatado nas orientações complementares que fixam as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas, fortalecendo assim a tônica que deveria ser dada ao apoio pedagógico. Portanto, o que estabelece a Lei no seu Art. 7º é o seguinte:

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo. (Brasil, 2008, p. 25)

Com base no exposto acima, a literatura específica tem apontado no contexto educacional da Amazônia rural, uma realidade distante do que se espera do poder público. Desta forma Hage (2014) ressalta que os

[...] educadores desenvolvem o trabalho docente em condições pouco adequadas, onde as escolas possuem infraestrutura precária e funcionam em prédios muito pequenos, em péssimo estado de conservação e, em muitas situações, não possuem nem mesmo prédio próprio e funcionam em salões de festas, barracões, igrejas, em um único compartimento onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades que envolvem os sujeitos da escola e da comunidade. (p.1172)

Essa realidade também é retratada na apresentação das Orientações Operacionais do PDDE Escola Campo e corrobora ainda, que diante da precariedade de infraestrutura encontrada nessas instituições de ensino, afirma que, “[...] muitas vezes é inapropriado ou não dá condições adequadas ao trabalho dos professores e ao desenvolvimento das atividades educativas com os estudantes” (Brasil, 2013, p. 1). Por outro lado, observa-se na Constituição de vários Estados brasileiros, que são mencionadas algumas alusões às políticas de apoio a EC com o intuito de fortalecê-la e de valorizar o professor. No Amapá, uma dessas referências destaca “[...] que, no inciso XIV do artigo 283 de sua Carta, declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infra-estrutura necessária aos professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior”. (Brasil, 2012, p. 21)

O SOME e o ensino da EF está dentro desse clima paradoxal, entre as contradições da legalidade previstas em Lei e a realidade apresentada para desenvolver o trabalho pedagógico. Nestes termos, Hage (2014) deixa claro que é complicado exigir eficiência em condições de trabalho adversas.

A EF aplicada no contexto do SOME enfrenta desafios culturais, difíceis de serem revertidos satisfatoriamente, visto que a tendência pragmática pelo jogo de futebol é a prática esportiva de maior interesse dos alunos, constituindo-se em uma característica unânime que se sobressai em todas as escolas do campo onde o ensino modular acontece. Apesar de o futebol representar uma cultura universal, esta preferência pode estar associada a falta de opção de lazer local, uma via que pode preencher essa lacuna, ou em outro aspecto, como a prática educativa da EF foi repassada nas séries que antecederam o Ensino Médio.

Concernente a isso é que vamos imergir no cerne da EF para entender o seu papel enquanto componente curricular e analisá-la dentro de uma ótica que possibilite compreender a importância de seus conteúdos para a vida dos alunos que vivem no campo.

1.3 Educação Física

No contexto educacional, Nista-Piccolo e Moreira (2012) trazem à tona, uma realidade comum que perpassa por todos os componentes curriculares, e mesmo com as especificidades de cada um, os conteúdos trabalhados em sala de aula, sempre seguiram uma ordem uniforme e progressiva de ensino, conforme as orientações estipuladas nas estratégias determinadas pelos passos que devem ser observados dentro dos termos didáticos e pedagógicos. Os autores lembram, também que,

O ensino da Educação Física se restringia a um fazer, a uma prática de execução de atividades, não importando as razões dessa prática nem o contexto para a aquisição daquela aprendizagem. E mais ainda, o fazer sempre era padronizado, normalmente referenciado por um aluno que executava bem os movimentos solicitados, sendo que todos os demais deveriam copiar aquele movimento. (p.8)

Percebe-se que o ensino da EF não incorporava valores que extrapolassem a essência dos exercícios mecânicos, muitas vezes, quando o movimento era apreendido por algum aluno, este servia de referência para demonstrar para os demais.

A falta de subsídios conceituais que pudessem ser associados ao planejamento do professor de EF, sem exigir dos alunos uma cobrança mais acentuada, como nos demais componentes, consistia em motivos para fazer com que os mesmos tivessem uma afinidade de fácil aceitação com o processo pedagógico.

Essas características abriam espaços para que a EF servisse de canal para reproduzir os diversos interesses políticos, sociais e econômicos, que objetivavam o aprimoramento de atitudes mecânicas, com base em procedimentos pedagógicos, sem perder o grau de motivação durante aulas e a realização de atividades paralelas e complementares inerentes ao planejamento escolar.

A EF abarca em sua essência, diversos interesses, visíveis no campo da saúde, do esporte, do lazer, da educação, entre outros, em todos os lugares do mundo, cercada de valores comprovados cientificamente, acessível e aprazível ao público que a pratica em função dos benefícios bio-psico-social que ela proporciona à vida das pessoas.

No contexto educacional, foco do ambiente no qual o objeto dessa investigação se manifesta e se desenvolve, faz-se necessário, portanto, a sua inclusão na grade curricular da educação básica, por utilizar o movimento como eixo norteador de seus conteúdos, explorando-os dentro da organização estabelecida nos planejamentos do professor, buscando uma interrelação com os demais componentes, no sentido de fortalecer as ações da escola a atingir os seus objetivos visando uma educação de qualidade.

Na perspectiva global, foram pensados quatro aspectos consensuais (ensinar a conhecer, ensinar a fazer, ensinar a compartilhar e ensinar a ser) para que os sistemas educacionais tivessem o mesmo olhar e seguissem na mesma direção, a fim de proporcionar uma educação de qualidade (Selbach, 2010). Ainda com base no autor, os quatro pilares da educação mundial contemplam indistintamente, todos os componentes curriculares e “[...] seus conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais necessitam ser refletidos e, através das disciplinas curriculares, desenvolvidos”. (p. 76-77)

Em termos gerais, os conteúdos transcendem o acúmulo de informação, mas se caracterizam como “[...] ferramenta com a qual se aprende a aprender e, por saber aprender,

conseguir se transformar” (Selbach, 2012, p. 59). É a partir dos conteúdos que o homem percebe o mundo, apreende e relaciona a natureza dos fatos e suas causas, podendo-se acomodar ou intervir, a partir dos mesmos, para que haja transformação das relações que se estabelecem nos diversos meios que compõe a sociedade.

Nista-Piccolo e Moreira (2012), apoiando-se em Cesar Coll (2000), ressaltam a importância de selecionar conteúdos significativos para a aprendizagem dos alunos e que os mesmos, possam contribuir para o alcance dos objetivos previstos no planejamento do professor. Concernente a isso, “os conteúdos devem ser organizados em fatos, conceitos e princípios, procedimentos, valores, normas e atitudes”. (p. 70)

Percebe-se que tanto Nista-Piccolo e Moreira (2012) e Selbach (2010) compreendem que os conteúdos inerentes ao contexto escolar, devem ser trabalhados nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Entende-se por conteúdo na dimensão conceitual a “abordagem de conceitos, fatos, teorias, hipóteses e princípios e se referem à construção ativa e dinâmica das capacidades técnicas para que os alunos possam operar movimentos e símbolos, ideias e imagens que representam a realidade”. (Selbach, 2010, p. 59)

Quanto a dimensão procedimental, Nista-Piccolo e Moreira (2012, p. 73) deixam claro que “o procedimento específico de um determinado conteúdo é a sua própria prática” e que esta, acontece mediante a utilização de [...] técnica ou estratégia”. Em outras palavras é o ato de saber fazer e acontecer o processo pedagógico, organizado e sistematizado com vistas a alcançar metas.

A dimensão atitudinal refere-se aos resultados manifestados nos processos de interação existentes na dinâmica escolar, levando os alunos a “[...] compreensão de seus valores ou suas crenças, e pelas atitudes [...]” direcionadas e construídas neste ambiente, considerando” [...] os valores, as normas e os juízos”. (Nista-Piccolo e Moreira, 2012, p. 75)

Esses enfoques devem estar presentes nos planejamentos dos professores de EF, assegurando um trabalho coeso e comprometido com a cidadania e humanismo, valorizando a figura do indivíduo enquanto ser social.

Para uma compreensão ampla do papel que a EF tem servido aos propósitos do sistema educacional é que apresentamos a seguir, dentro de um recorte regional a trajetória histórica da EF no contexto escolar, com um olhar voltado para os documentos oficiais

(BNCC e PCNs), como ela é percebida no Estado do Amapá, em especial com os adolescentes que cursam o Ensino Médio nas escolas do campo norteado por uma prática pedagógica que possibilite o protagonismo do aluno na dinâmica do processo educacional.

1.3.1 Objetivo da escola e da Educação Física conforme os PCNEM e BNCC

Entre os vários documentos produzidos pelo Ministério da Educação o mais recente é o da BNCC, que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BNCC, 2018, p. 7). Essas normas estabelecem suporte às ações que se pretendem desenvolver e alcançar em todo o processo ensino e aprendizagem visando a construção de uma sociedade justa e equilibrada em todos os aspectos.

A BNCC para o Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018 com o objetivo de orientar os respectivos currículos dos sistemas e redes de ensino em todo território nacional, bem como as sugestões pedagógicas que devem ser contempladas nos planejamentos de instituições públicas e privadas que se ocupam indistintamente da educação básica. Esta tratativa é evidenciada no Capítulo II, Art. 5º do Diário Oficial da União (DOU, 2018) “A BNCC-EM é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas, dos sistemas federal, estaduais, distritais e municipais, para construírem ou revisarem os seus currículos de cursos do Ensino Médio”.

Entre as determinações previstas na BNCC estão o estabelecimento de conhecimentos, competências e habilidades na expectativa de que sejam ampliados no decorrer do processo ensino e aprendizagem da educação básica, adequando-se aos segmentos escolares à medida que os alunos avançam na sua jornada estudantil.

De acordo com o exposto no Capítulo I do DOU (2018), entende-se que:

Art. 2º As aprendizagens essenciais são definidas como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências; Art. 3º A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), e atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

A BNCC (2018) apresenta dez competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, sendo que a de número 5 (cinco) é específica para a EF, onde estabelece o seguinte: “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade”. (p.490)

Vinculadas a essa competência, são atribuídas 3 (três) habilidades e seu respectivo código alfanumérico conforme especificadas abaixo:

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças; (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos; (EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento. (BNCC, 2018, p. 495)

O código alfanumérico especifica a habilidade relacionada ao objeto do conhecimento previsto para a aprendizagem: EM – Ensino Médio; 13 – 1ª a 3ª série; LGG – Linguagens e suas Tecnologias; 5 – Competência; 01, 02 e 03 – habilidade.

Para tanto, a educação básica é organizada dentro das especificidades das áreas do conhecimento e devem ser interligadas entre si. A EF constitui parte integrante da Área de Linguagens e suas Tecnologias, pois o eixo norteador no qual a Disciplina se desenvolve (movimentos e gestos) justifica tal inserção, desde que, sejam substancialmente vinculadas a exploração das práticas corporais ou cultura corporal a fim de transformar o espaço ensino e aprendizagem em um ambiente que leve o aluno a reflexão contínua a partir da proposição

do conteúdo, construindo, desconstruindo e reconstruindo ideias, valores, estilo de vida e as relações sociais vinculados ao tema em questão no qual ele está inserido cotidianamente.

Segundo a BNCC (2018), pode-se entender as atividades chamadas de práticas corporais como jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura e devem ser trabalhadas no Ensino Médio como extensão dos conteúdos afins previstos para o Ensino Fundamental objetivando concretizar e expandir tais conhecimentos vivenciados anteriormente.

A escola, enquanto instituição social está vinculada a um determinado tipo de sociedade, portanto, precisa captar as demandas sociais, transformá-las em objetivos de ensino sem perder de vista o contexto histórico em que está inserida. Assim, a ação educativa escolar baseia-se em uma escolha eminentemente política. Seu direcionamento reflete na preparação do indivíduo que irá atuar em sociedade, por isso não pode deixar de considerar a organização para esse fim, o que exige da escola posicionamentos ideológicos que concorram para reflexão e compreensão da realidade e das circunstâncias que os eventos acontecem no mundo, subsidiando os alunos para se prepararem adequadamente para enfrentar as exigências advindas da vida em todas as suas dimensões.

Para tanto, a escola utiliza diversos procedimentos pedagógicos que alicerce o seu espaço “[...] como um ambiente de contínua reconstrução de experiências, orientadas para privilegiar o acolhimento, a colaboração e também a crítica, a comparação, a criação e a iniciativa” (González e Fraga, 2012, p. 17). Ou seja, utiliza estratégias que garanta a socialização destes elementos em relação às condições em que a escola percebe o mundo.

A escola “É uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas” (Tardif e Lessard 2007, p.44), ou seja, a escola é um espaço susceptível a mudanças e que pode desenvolver um trabalho em uma perspectiva multidimensional concomitantemente, formando indivíduos para perceber o mundo sob a ótica de diferentes pontos de vistas.

Freire (2019, p. 96) ressalta que “a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Isso propicia ao âmbito escolar um local de muitas possibilidades para fazer a leitura da realidade e despertar interesse para a construção de alternativas possíveis de produção da existência. Em um sentido mais específico, entende-se que “A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de

sociedade” (OCEM, 2006, p. 219), particularizando os conteúdos e atribuindo significados as suas respectivas funções para o entendimento do caminhar da humanidade.

Quanto às questões da intervenção e da visão de mundo no contexto escolar, a EF tem procurado ajustar a sua identidade na promoção deste plano de formação multidisciplinar vinculado ao viés político educacional, observados na produção científica de diversos autores favoráveis a essa vertente de pensamento e nos documentos oficiais como os PCNEM e BNCC. Apesar da controvérsia entre seus profissionais acerca do objetivo da Disciplina na escola, a EF favorece suporte para que o aluno possa tomar consciência das possibilidades de seu potencial criativo, de seu corpo e dos outros, de interagir harmoniosamente respeitando o ambiente e as relações no qual está inserido, além de motivá-lo a alcançar as suas aspirações (OCEM, 2006), visando melhoria na qualidade de vida.

Tais objetivos só são alcançados satisfatoriamente se as aulas acontecerem dentro de um ambiente favorável para o processo ensino e aprendizagem, no qual Freire (2019, pp. 64-65) considera que é imprescindível a disponibilização “[...] de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas [...]”, pois a ausência destes quesitos traria condicionantes de interferência na sala, prejudicando a socialização do conhecimento. Esta incumbência está prevista no art. 15 da Resolução do Conselho Estadual de Educação do Amapá - CEE/AP de 2012 que atribui à escola a responsabilidade de “Assegurar e disponibilizar material didático-pedagógico necessário para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, [...] bem como, garantir as condições ambientais adequadas”. (CEE/AP, 2012, p. 6)

Em geral, as escolas do campo são carentes de espaços físicos e principalmente de material didático pedagógico. O professor tem que adequar o seu planejamento as condições espaciais existentes ou não no entorno da escola e, às vezes, levar o material que vai ser necessário para dar o suporte às aulas práticas, sobretudo, os textos que embasam a sua explanação teórica com vistas a aplicação de metodologias que objetive explorar os conteúdos da EF e provoque à reflexão crítica e a participação efetiva dos alunos a partir de eventos construídos ou proporcionados em sala de aula, e que essas prerrogativas inovadoras se estenda além dos muros da escola, a fim de quebrar a lógica pragmática que foi disseminada e apreendida no imaginário social e educacional quanto ao papel da EFE.

Barbosa (2014) ao questionar, por exemplo, como o esporte pode ser trabalhado enquanto conteúdo escolar sugere um procedimento pedagógico na perspectiva inovadora:

Ao invés de trabalhar na perspectiva anterior, o professor poderia discutir com seus alunos o papel social do esporte, seus aspectos positivos e negativos, seu uso como “instrumento de alienação” ou como “fator de promoção da saúde”, e coisas dessa natureza? (p.99)

O olhar distinto sobre o objeto selecionado para o ensino da EF faz toda a diferença pedagógica, pois, a relação ação/conteúdo, representa compromisso e responsabilidade do professor na empreitada escolar. Tais conhecimentos devem atribuir significado aos problemas sociopolíticos e do nível de interesse que emergem ou que já são típicos do cotidiano dos alunos do Ensino Médio.

A exploração de atividades vivenciadas pelos alunos e inter-relacionadas com a EF permite adentrar em um campo onde é possível estabelecer conexão com diversos ramos da vida que conduzirá à aprendizagem, possibilitando a expansão das discussões sobre a motricidade do ser humano e a importância de compreender os seus sentidos e significados. O desenvolvimento de ações educativas que se processam através desse viés pedagógico,

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismos, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (Soares et al., 2012, p. 39)

A forma como o professor trabalha os elementos descritos acima, constitui contrapontos de reflexão entre o passado e o presente da EF, ou seja, para a primeira, o foco recaia no aprimoramento e valorização do físico, e a outra, além de ser flexível, valoriza a formação do indivíduo enquanto ser social e produtor de atividades humanas.

Ainda, com base em Soares et al. (2012, p. 49) “A falta de questionamento e posicionamento político no tocante aos conteúdos impostos pelos sistemas de ensino é um sintoma da alienação do professor que vive como objeto da história”. A acomodação do professor é uma atitude retrógrada que compromete o sistema educacional, que não valoriza

a sua qualificação e nem contribui na formação de aspectos almejados no planejamento geral da escola.

A EF desenvolvida na escola seja resultado dos avanços conquistados no campo científico, e através de seus profissionais, possa contribuir de forma transdisciplinar para melhoria do processo educacional, refletindo na formação de indivíduos para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

1.3.2 Educação Física Escolar

A EF no ambiente escolar pode representar um canal de possibilidades pedagógicas tanto quanto qualquer outro componente curricular, pois, ao explorar os conteúdos inerentes às especificidades da área de conhecimento a qual pertence, contribui para a formação integral do aluno, apesar da concepção retrógrada manifestada em muitos pronunciamentos oriundos principalmente do interior da escola, onde a excelência profissional do professor se caracteriza como um papel de coadjuvante pedagógico, “[...] não é muito exigente (conforma-se com o material e a infraestrutura disponíveis), está sempre à frente da organização de eventos e disponível para demanda da escola, independente do que proponha em suas aulas.” (González e Fraga, 2012, p. 39). Os autores ainda reiteram seus posicionamentos quanto à percepção deste quadro e deixam claros, que a impressão apresentada no cotidiano escolar é que os professores estão alheios, desfocados e distanciados do planejamento de conteúdos exigidos para a Disciplina.

A EF enquanto componente curricular ainda se desenvolve no contexto escolar as sombras do passado, apesar do vasto material científico produzido, fortalecido pelos documentos PCNs. González e Fraga (2012, p. 42) afirmam que, “não é fácil romper com a lógica que sustentou o trabalho docente em Educação Física por quase um século”. Redirecionar essa lógica de pensamento no contexto escolar constitui uma lida constante de argumentos para respaldar o papel que a EF se propõe atualmente.

É importante superar o pragmatismo ao qual a EF sempre se sustentou e atribuir significados relevantes para a vida do aluno através de metodologias que respalde a prática do professor no trato com os conteúdos e que concorra para a consecução dos objetivos propostos pela escola. No entanto, este processo envolve diversos fatores, entre eles, a

motivação do professor para aceitar a proposição do novo em sua ação pedagógica, atribuindo um olhar diferenciado na forma como percebe a importância da Disciplina dentro do processo ensino e aprendizagem, pois, “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças” (Oliveira, 2019, p. 12) Neste sentido, Freire (2019) considera que o contexto educacional representa um espaço aberto onde todos possam propor, discutir, aceitar e construir os caminhos que devem trilhar o cotidiano escolar, pois educador e educando não são um fim em si mesmos. Estar disposto a permitir que as mudanças sejam um fator constante na prática docente, pode-se conduzir um processo dinâmico que garanta em sala de aula, um comportamento recíproco de reflexão e criticidade no ato de ensinar e aprender que são descritos nos quatro pilares da educação, pois todos os indivíduos carregam uma carga de herança cultural e social.

Sobre a relação social é importante considerar que as pedagogias como ato de ensinar devem constituir um perfil que conduza o aluno a ser autônomo de sua construção acadêmica, como a exemplo da Pedagogia Crítico Social dos conteúdos porque, segundo Libâneo (1994, p.70) “a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”.

Segundo Monteiro, Sutil e Bonfim (2020), esses pilares (Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser) são estabelecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e objetivam uma aprendizagem satisfatória e de qualidade para os alunos. Os autores enfatizam que os quatro pilares estabelecem um norte ao trabalho educacional e que devem proporcionar condições para que os alunos sejam estimulados a possíveis “[...] descobertas e experimentações sociais, artísticas, desportivas, científicas e estéticas.” (p. 1471)

Nesse sentido, o esporte é um caminho que transcende o ensino de seus fundamentos e assume uma função que agrega diversos valores sociais, e quando relacionados aos seus conteúdos, enriquecem o ambiente educacional.

Através dos movimentos da dança, o homem é capaz de expressar mensagens que retrate uma realidade, uma lenda e ajuda a desenvolver em si, aspectos necessários que dão suporte as suas ações cotidianas. Assim, a dança “Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas

da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra, etc”. (Soares et al., 2012, p. 81)

A dança enquanto conteúdo da EF escolar, revestida de subsídios necessários a formação integral dos alunos, possibilita o desenvolvimento de algumas características necessárias ao processo de fortalecimento da personalidade humana. Alves e Andrade (2013) entendem que através da dança, é possível,

[...] levar os alunos a conhecerem a si próprios e os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade. (não paginado)

É dentro desse enfoque que a dança foi pensada na base curricular, com inúmeras possibilidades de explorá-la no interior da escola, a fim de proporcionar o suporte necessário para que os alunos possam alcançar o seu protagonismo na aprendizagem.

As práticas corporais de aventuras foram sugeridas como conteúdos a ser desenvolvidos nas aulas de EF a partir dos anos 90. A sua inserção no currículo escolar, atribui um sentido diferenciado nas investidas pedagógicas que podem ser exploradas e contextualizadas no processo educacional. De acordo com Rosa, Souza, Silva e Fernandes, (2019), não paginado) as Práticas Corporais de Aventura desenvolvidas no âmbito escolar,

[...] são compreendidas como as diferentes práticas esportivas manifestadas principalmente nos momentos de lazer, com características inovadoras e diferentes dos esportes tradicionais (futsal, handebol, voleibol e basquetebol), pois as condições de prática, os objetivos, a própria motivação e os meios utilizados para o seu desenvolvimento são outros.

Os autores supracitados enfatizam ainda que, apesar do tema possibilitar a interação com o meio ambiente, a sua utilização é pouco difundida nas aulas de EF, pois, além de apresentar um caráter inovador, “possibilita o desenvolvimento de coragem, autoconhecimento, autonomia, liberdade, superação de desafios, emoção e prazer pelas práticas de aventura”. (não paginado)

O planejamento e a socialização dos conteúdos de EF envolvendo os temas da cultura corporal na perspectiva dos PCNEM não tem despertado o interesse de muitos professores, visto que alguns receberam em sua formação inicial, orientações de um currículo que

priorizava as atividades prática e, portanto, sentem dificuldades em associar e articular adequadamente o conteúdo em sua prática pedagógica vinculada a um novo enfoque metodológico; outro fator que pode contribuir para dificultar o emprego de uma prática inovadora seria a falta de formação continuada ao longo da carreira ou comodidade profissional. Reverter esse quadro, onde o pragmatismo esportivo prevalece como conteúdo (currículo) hegemônico nesse contexto tem sido motivo de muitos estudos, procurando contribuir para redirecionar o papel ou a finalidade da EF no interior da escola e seus reflexos com indivíduos atunes efetivamente na sociedade.

1.3.3 Educação Física no estado do Amapá

Para entender o cotidiano do contexto da EF no estado do Amapá, faz-se necessário abordar a sua contextualização histórica, situando-a conforme as concepções se manifestavam a nível nacional.

A EF foi implantada no estado do Amapá em 1944, com a criação do Território Federal do Amapá, que coincidiu com a chegada do primeiro instrutor. Evoluiu conforme as vertentes metodológicas se estruturavam no Brasil. No início, adotou-se a Educação Física Militarista, e como o Amapá era uma extensão do reflexo do que predominava nacionalmente, no período de 1946 a 1968 a EF primou pela valorização educativa do jogo, onde os relatos da época apontavam que a prática esportiva, especialmente o futebol e o voleibol, já integravam os momentos livres das aulas. (Alberto, 2005)

Decorrida décadas, surgiram a nível nacional os questionamentos quanto aos métodos de trabalho e os objetivos que a EF se propunha no âmbito escolar. Diversas ideias inovadoras surgiram no campo teórico e que acabou aguçando o empenho local de alguns professores, pois contagiados pelas novas tendências pedagógicas, manifestavam interesse em querer reunir para discutir a nova forma de compreender e lidar com a Disciplina. Após a realização do Seminário de Educação Física Escolar - EFE que aconteceu em 1992, entre resistência, inquietações e expectativas para se enquadrar na nova concepção para trabalhar os conteúdos da EF, percebia-se que já existia,

[...] uma grande mudança de comportamento dos educadores, os quais demonstraram maior interesse em se atualizarem, acompanhando a evolução

da Educação Física nos últimos tempos, manifestando-se uma maior tendência em mudar suas práticas educativas, procurando adquirir conhecimento novos que proporcionem encaminhamentos adequados em busca da aprendizagem e a formação integral do aluno. (Amapá, 1993, p. 1)

Essa ância em querer compreender o novo, resultou em reivindicações que ficaram latentes, pois a tônica recaía no desejo de elaborar “[...] uma ‘Proposta’ consciente, servindo de sustentáculo da Educação Física orientada no Estado” (Amapá, 1993, p. 1) e que pudesse atender aos ideais em questão.

Em 1993, o Departamento de Educação Física e Desporto - DEFD juntamente com os professores de Educação Física se reuniram, discutiram e elaboraram a proposta curricular, com as considerações e orientações básicas sobre os conteúdos, a metodologia e os enfoques das vertentes que envolviam a dinâmica da EFE no Estado, no sentido de proporcionar subsídios ao professor para que ele identificasse em sua prática pedagógica as características de uma das correntes apresentadas, otimizando assim, o seu trabalho no cotidiano escolar.

Em 2000, aproveitando a reforma do ensino promovido pelo Estado, a fim de organizar uma proposta curricular embasada nas vertentes que estavam em evidência e indentificar também, os princípios que deveriam nortear e sistematizar a atuação do professor em sala de aula, novos questionamentos sobre o ensino da EF vieram à tona, principalmente com relação à prática pedagógica aplicada. Tinha-se a idéia de que a bagagem de conhecimento que o professor trazia da graduação, talvez não estivesse sendo suficiente para ele compreender os conteúdos da Disciplina a partir da luz de outros componentes curriculares (Kolyniak, 2000), ou seja, utilizar no contexto de aula uma abordagem interdisciplinar para que os alunos compreendessem o conhecimento trabalhado em uma perspectiva global.

Paiarava novamente as indagações sobre o objeto de ensino da EF no Amapá, ficando a dúvida se ela se caracterizava, como esporte, atividade física ou a questão do movimento. Essas inconsistências foram amenizadas na construção da proposta curricular, onde ficou entendido que “[...] a Educação Física deve abordar como temática o corpo e a motricidade do homem, tomada como eixo organizador de seu conteúdo” (Kolyniak, 2000, p. 90)

possibilitando aos alunos uma apropriação dos conteúdos para se posicionarem criticamente diante da sociedade.

Com os estudos realizados por Alberto em 2003 (Alberto, 2005, apostila) foi possível observar que a prática docente que imperava no cenário da EF do Estado, priorizava abordagens que envolviam duas concepções: a) preocupação com a saúde biofisiológica e com rendimento motor dos alunos e; b) a concepção de não dar tanta ênfase a competição desportiva. Nesta perspectiva, a EF no Amapá ainda em um processo de construção de identidade própria, caminhava entre a resistência da mudança que priorizava o corpo e o rendimento desportivo como fins de objetivos a serem alcançados, paralelo aos que já tinham uma compreensão de que, a cultura corporal trabalhada nas escolas constituía os meios do processo, tornando-se uma via de mão dupla, ou seja, que a partir dos movimentos trabalhados o aluno pudesse refletir para ressignificar as suas atitudes motoras.

Percebe-se que a atuação pedagógica dos professores de EF amapaense, ainda refletia as vertentes impostas pela metodologia e pelo enfoque dado a abordagem dos conteúdos que eles receberam na graduação, pois a visão repassada em cada época contribuiu para a construção de seu perfil profissional.

Assim, entende-se que o ano de 1996 e 1997 foi o começo de uma nova era para EF no Estado, coincidindo com a promulgação da LDB 9.394/96 e com os PCNs. O período que antecedeu essas datas ficou caracterizado por uma prática pedagógica que valorizava a aptidão física e a ênfase ao esporte, visto que “Os professores de educação física, tiveram na sua formação, experiências e uma bagagem de conhecimentos, alicerçadas, majoritariamente, nos conhecimentos de ordem técnica (disciplinas esportivas)”. (PCNs, 2000, p. 37)

Muitos professores dessa época ainda estão desempenhando suas funções pedagógicas em sala de aula. Uma característica importante percebida ainda na EFE amapaense, remanescente de uma política ideológica nacional repassada há várias décadas, consideradas ‘essenciais’ para o ser humano, que foi massificada no cotidiano escolar, visível nas aspirações dos alunos e comunidade em geral, é a cultura esportiva como fins de um processo de aprendizagem justificadas nas metas a serem alcançadas. Inclusa a essa realidade, encontram-se determinados entraves que dificultam as investidas em uma proposta de trabalho inovadora, pois “[...] há uma tradição muito acentuada na escola de que

Educação Física é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar e não ao compreender os seus sentidos e significados”. (Darido, 2011, p. 54)

A visão da autora quanto à percepção da importância da EF no contexto escolar, evidencia uma realidade encontrada nas comunidades que vivem no campo amapaense, pois a aplicação de metodologia com estratégias que fujam desta prática causa certo desinteresse na expectativa dos alunos aos conteúdos trabalhados em sala de aula, principalmente aos do Ensino Médio que já tem uma base cultural com a tendência tradicional da Disciplina.

1.3.4 Educação Física no Ensino Médio

De acordo com a BNCC (2018, p. 461) “O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro” e também, coincide com as transformações decorrentes do período da adolescência, com a missão de despertar atitudes significativas para que o aluno possa enfrentar as demandas impostas pela vida cotidiana. Esta incumbência, prevista para o novo ensino médio perpassa pela reformulação da questão curricular e metodológica visando o ser humano em sua totalidade, ou seja, “isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho”. (PCNEM, 2018, p. 8)

Para o Ministério de Educação e Cultura (MEC) (2018), os benefícios advindos da nova proposta curricular para o Ensino Médio, pretende incentivar os alunos a estabelecer uma conduta de maior empenho na busca de conhecimentos em áreas de seus interesses, com vistas a favorecer subsídios “[...] que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (não paginado), que atenda realmente as suas expectativas, motivando-os a frequentar a escola com satisfação e com reflexos na sua aprendizagem.

Corroborando com essa diretriz, Maranhão (2018, p. 16) pondera que “o Ensino Médio precisa considerar o passado, refletir sobre o presente, visando à projeção de um futuro cada vez melhor, pois tudo que temos de produção humana vem do trabalho e resulta no trabalho enquanto produto da vida social”. Nesse enfoque, a meta do Ensino médio visa

preparar os alunos para o mercado de trabalho, visto que o desenvolvimento do trabalho é que oportuniza uma vida social e economicamente equilibrada, proporcional a qualificação do desempenho pessoal que cada indivíduo possui e que garante a dignidade humana.

Segundo a BNCC (2018), atualmente, com a expansão da globalização, houve a necessidade de reorganizar e normatizar o currículo escolar a nível nacional com a finalidade de inserir desafios aos alunos de Ensino Médio para se familiarizarem com a dinâmica da vida contemporânea a fim de proporcionar subsídios diversificados, observados intencionalmente nas dimensões do conteúdo, para atender as necessidades exigidas para o exercício pleno da cidadania, ao mercado do trabalho e ao fortalecimento da construção de suas aspirações.

Diante desse prisma curricular desenhado para o Ensino Médio, a BNCC (2018) atribui à EF a missão de proporcionar através da ação pedagógica, experiências relevantes para a vida dos alunos, tornando-os capazes de reagir de forma eficiente frente às situações/problemas expressas nas práticas corporais em prol de atitudes salutaras indistintamente.

Esse delineamento (ou entendimento) previsto para o novo Ensino Médio trazem propostas que ampliam o campo de atuação da EF no contexto escolar, quebrando a hegemonia de conteúdos e metodologias que priorizavam a prática desportiva e o aprimoramento de seus fundamentos técnicos. De acordo com os PCNEM (2018), tais sugestões não tem a pretensão de retirar os conteúdos, como esportes e ginástica, mas, de atribuir diversos significados através de novas ações pedagógicas aos mesmos.

Mudar paradigmas pedagógicos de gerações de docentes e de alunos que foram formados dentro de uma filosofia pragmática e socializados há décadas na sociedade, criou-se empiricamente um lastro de ideias quanto aos seus conteúdos e a relação dos mesmos com estratégias ultrapassadas caracterizando-se como a essência da EF no meio educacional. Esta relação ainda continua presente no dia a dia da escola, tanto interna como externamente, dificultando ações que colaborem para despertar o senso reflexivo dos alunos de Ensino Médio para as necessidades curriculares na atualidade.

Para Nista-Piccolo e Moreira (2012), “Promover práticas diferenciadas não é tão simples, pois requer investigações sobre o tema e cuidados por parte do professor sobre o significado daquele assunto para os seus alunos”. A preocupação dos autores sobre os

procedimentos que devem ser observados no planejamento e execução das atividades de Educação Física é um dos contrapontos que precisam ser equacionados, a fim de diminuir a distância entre o que está convencionado de tradicional e de ações diferenciadas para ser aplicada no Ensino Médio.

Os autores ainda ressaltam que os professores tomam como referência a sua própria visão de mundo para construir a sua base curricular, acreditando ser ideal para o seu público estudantil, “[...] negligenciando aspectos culturais presentes na origem dos próprios alunos, permitindo, com isso, certa desvalorização da identidade cultural deles”. (Nista-Piccolo e Moreira, 2012, pp. 64-65)

Essa construção curricular do Ensino Médio, envolve os saberes a serem dialogados na ação pedagógica, que vão desde os acumulados historicamente, construído, reconstruídos, sem esquecer de relacionar com o saber popular. Considerando que o movimento corporal é o eixo do objeto de estudo no qual a EF se ocupa, e por explorar a linguagem expressa pelo corpo, inclusa segundo os PCNEM (2018) na Área de Linguagens e suas Tecnologias, e com isso, ampliou o seu campo de aplicabilidade na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal, podendo ainda, ser exploradas em uma perspectiva sem fronteiras e interdisciplinar, além de observar a eficácia da avaliação para a vida do aluno e a participação do professor em curso de formação continuada.

Estudos tem sugerido uma forma diferenciada de pensar o papel da EF no contexto escolar, com práticas inovadoras, que estimule o aluno de Ensino Médio a participar das aulas com empenho e prazer e que tenha efeito satisfatório em seu campo de interesse. Os PCNEM (2018) corroboram com esta linha de pensamento, esclarecendo que

A Educação Física no ensino médio tem características próprias, que devem considerar a fase vivenciada pelos alunos, as novas propostas de educação e, sobretudo, a nova feição que se deseja para a disciplina na fase final da formação básica dos jovens. (p. 139)

Para que isso aconteça vai depender que o professor tenha um norte pedagógico convergindo para as novas proposições presentes na literatura e nos documentos oficiais que sustentem as mudanças que a Disciplina almeja. No entanto, inserir uma proposta de trabalho nas escolas existentes no campo que altere o modo de pensar e viver as diversas possibilidades que a EF pode proporcionar aos alunos de Ensino Médio, contrapondo a

cultura existente nos espaços rurais, tende a refletir no ambiente em sala de aula, pois a motivação observada no decorrer do processo ensino e aprendizagem quando se utiliza tais proposições inovadoras, não é a mesma, visto que os alunos participam porque estão condicionados ao sistema de notas, mas com o pensamento focado nas questões práticas e esportivas (competividade) direcionadas ao lazer.

A falta de opções de lazer e de encontros sociais para descontração dos adolescentes residentes em regiões ribeirinhas na Amazônia macapaense faz com que os alunos busquem na escola, além da aprendizagem do saber curricular, atividades que possam suprir algumas necessidades sociais e de lazer, que pouco são vivenciadas em seus ambientes naturais de forma ampliada e interativa. Tradicionalmente, os alunos enxergam, também, na EF canais paliativos que colabore para preencher as lacunas existentes em determinados fatores essenciais para a vida do ser humano.

Em geral, os professores de EF que trabalham em escolas do campo, residem em área urbana e deslocam-se para cumprir os seus compromissos profissionais, o que dificulta o estabelecimento de laços empáticos consistentes com a realidade local e proporcionar atividades diversificadas que satisfaçam as deficiências impostas pelas especificidades características do campo. Arraijada nesse processo há de se considerar a afirmação proferida por Santos, Guntowski e Huss (2014, p.186), “Todavia, para que possa avançar e fazer sentido é necessária uma formação voltada a atender a demanda específica”. Os autores alertam para o preparo do professor enquanto acadêmico, pois, o conhecimento apropriado inerente a EC, constitui pontos-chave que possibilitarão desenvolver um trabalho seguro e eficiente.

Nesse sentido, é importante que o professor se aproprie de uma identidade didático-pedagógico e social para poder executar a ação educativa de maneira significativa, consistente e interativa, seja nas relações pessoais, nas dimensões do conhecimento e em suas atitudes, reavaliando constantemente o seu planejamento e o seu desempenho enquanto profissional da educação. De acordo com Pimenta (2007, p. 19) “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

O professor não é um ser acabado, pois, deve-se reinventar continuamente para que o produto de seu trabalho se manifeste tanto dentro como fora da escola, através da

mobilização dos saberes construídos e apreendidos em sala de aula. Esta visão de docência atinge substancialmente a figura do professor de EF, visto que é necessário suprimir barreiras preconceituosas que persistem há muito tempo a respeito da importância de seu papel nas instituições de ensino.

A busca por uma identidade curricular diferenciada aos modelos de ensino no qual a EF sempre esteve subordinada, principalmente em áreas ribeirinhas, denota um estado de atenção do professor no momento de planejar e executar as suas atividades para não gerar abruptamente conflitos sobre as pretensões de interesses entre o real e o ideal esperado na conjuntura escolar, ou seja, há necessidade de reflexão sobre a intencionalidade das partes. Os interesses devem ser mediados pelo diálogo e flexibilizados conforme a dinâmica que vai ser empreendida para trabalhar o objeto do conhecimento apresentado. As divergências que se manifestam no ensino da EF é porque “Grande parte dos alunos chega à escola associando a Educação apenas a esporte e lazer, e não é fácil, nem rápido, mostrar toda significação e amplitude disciplina. (Selbach, 2010, p. 49)

Assim, as aulas além dos prédios físico das escolas ribeirinhas, voltada para a ginástica e a prática esportiva (futebol) no qual os alunos cultivam em seus imaginários e esperam que as suas pretensões se materializem durante o período letivo, constitui entraves que vão impactar no momento em que o professor propõe o uso de metodologias que possam convergir para uma prática pedagógica inovadora na atualidade.

1.3.5 Prática pedagógica a partir das novas perspectivas metodológicas da Educação Física Escolar

A diversidade de procedimentos pedagógicos utilizados no ambiente escolar pode-se justificar baseado na opção da tendência pedagógica que o professor se apropria e se sente mais confortável para desenvolver seu ofício, contribuindo para que a escola alcance os seus propósitos enquanto instituição social. Para tanto, é imprescindível que o professor compreenda que o seu papel enquanto agente mediador da aprendizagem se processa dentro de aspectos filosóficos que envolvem o eixo norteador da prática pedagógica que ele utiliza.

Na visão de Brandl, Nista-Piccolo e Brandl (2010, p.2) “As práticas pedagógicas presentes no cotidiano escolar são determinadas, conscientemente ou não, pelas

concepções de mundo, de ser humano, de sociedade, de educação e de aprendizagem, dos atores deste ambiente”. As ações pedagógicas conduzem a percepção, apreensão e manifestação de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, podendo apresentar características variadas conforme o grau de estímulo proporcionado através da referida prática.

Nesse sentido, a escola é um espaço de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e aberto ao diálogo, onde os pontos de vistas são expostos, discutidos, aceitos ou rejeitados, objetivando consenso diante das contradições de ideias que se manifestam na sociedade, e que vão embasar a construção do currículo escolar. Então,

Conceber a escola como um espaço situado em uma sociedade conflituosa e marcado por constantes contradições entre as relações sociais de produção e o desenvolvimento das forças produtivas, pressupõe a necessidade de se considerar os movimentos que permeiam a prática pedagógica. (Giaretton e Szymanski, 2013, p. 15447)

O complexo, escola, professores e a prática que se desenvolve neste espaço, reflete diretamente na formação do indivíduo. Os professores que tem o hábito da leitura, tendem a mostrar maior interesse pela melhoria de seu desempenho pedagógico, podendo contribuir com práticas inovadoras e que garantam subsídios significativos para que os alunos possam atuar na sociedade conscientes de seus propósitos.

Imbuído desse entendimento,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. (PCNs, 1998, p.15)

Esse novo olhar que a EF se propões a desempenhar no contexto escolar, coaduna-se com as mudanças e as exigências que a sociedade espera encontrar na formação dos alunos que terminaram a educação básica.

Os alunos se apropriam do saber escolar através da prática pedagógica e nesta relação, aflora os conceitos implícitos nas práticas sociais que o professor entende como corretas e verdadeiras, imbuídas de ética, valores humanos e justiça social, ou seja, que a

escola proporcione um ambiente de aprendizagem com relações e interações que sejam presentes na vida em sociedade.

Para tanto, importa saber que,

Essa escola que se preocupa com os processos de aprendizagem dos alunos tem seu papel emancipador justamente na aprendizagem, pelos alunos, da sua capacidade de pensar, de refletir, de relacionar, de religar e isso se dá por meio do exercício do pensar com liberdade de expor seus pensamentos, de ter direito à voz para contar sobre o que pensou, sobre as relações mentais que fez, os sentidos por eles encontrados, contribuindo para que se sintam pertencentes ao mundo, donos de seus pensares, autores de suas ações, responsáveis por cada uma delas e com capacidade argumentativa de defendê-las. (Suanno, 2021, p. 91)

Nessa proposição, os alunos necessitam de liberdade para expressarem as suas inquietações e o professor deve oportunizar o diálogo, ser sensível ao aceitar um ponto de vista diferente do seu e que não é o dono da verdade.

Assim, na perspectiva dialógica, a prática pedagógica é a articulação entre prática social e os conhecimentos produzidos historicamente (Verdum, 2013), a partir deste contexto entende-se que a prática do professor necessita fazer a conexão (ou diálogo) dos conteúdos teóricos metodológicos com as problemáticas sociais e a realidade dos alunos. Pimenta (2007) também define a ação de educar como prática social, que necessita muito mais do que o “saber” e o “saber fazer” para que se realize. É preciso contextualizar o conhecimento, técnicas/metodologias e as visões de mundo dos sujeitos envolvidos na ação educativa, exigindo do professor uma prática mais reflexiva.

Maranhão (2018) ao tecer considerações sobre prática social entende que,

A prática social é o eixo do trabalho pedagógico em torno do qual a aprendizagem e o ensino se movimentam”. Nesse sentido, é possível dizer que a prática social é o ponto de partida e de chegada do processo de ensino, considerando que o trabalho pedagógico tem como finalidade ampliar a compreensão sobre elementos, nexos, inter-relações, contradições e fundamentos que constituem a realidade social. (p. 22)

A prática social deve mobilizar ações que façam sentido para a vida e que os alunos possam se apropriar dos conteúdos, disponibilizados pelos componentes curriculares e manifestar em suas atitudes com base nas dimensões conceituais e atitudinais.

Esses procedimentos se materializam em práticas que oportunizam a conexão ou diálogo entre setores e atores que compõe o ambiente educacional. Concernente a isso, na EFE, as práticas dialógicas estão intimamente ligadas às práticas corporais que segundo a OCEM (2006) é o mesmo que práticas culturais, envolvendo a realidade do aluno e da comunidade. No entanto, Soares et al. (2012) considera que a EF se constituiu juntamente com a nova sociedade capitalista onde o exercício físico se destacou como meio de atender as necessidades desta nova sociedade: a formação de um novo homem, mais forte e mais ágil. Neste contexto, o papel da EFE era formar indivíduos para um mercado de trabalho, com práticas que objetivava cuidados com o corpo, para manter a mão de obra forte e saudável, através de hábitos como o exercício físico e a higiene, enquanto que o esportismo estimulava a competitividade “observadas nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. (Soares et al., 2012, p. 54)

Essa tradição marcou a EF que foi introduzida como componente curricular a partir de uma visão mecânica da Disciplina (Caparroz, 2007). Só a partir das décadas de 1970 e 80 que surgem os movimentos renovadores (Soares et al., 2012), contrariando essa visão mecanicista da Disciplina moldada pelos reflexos do higienismo, militarismo e esportismo. E defendendo, entre outros, os princípios da pedagogia humanística, fomentando novas perspectivas para a EF e para a prática pedagógica, onde os exercícios físicos não sejam uma atividade puramente mecânica, mas sim uma prática reflexiva que possa estimular a inteligência e o senso crítico do indivíduo. (Oliveira, 2006)

A nova forma de compreender e trabalhar os conteúdos da EF na escola, através de práticas inovadoras, configurava-se na perspectiva de um olhar diferenciado, ampliando os horizontes de exploração, contribuindo assim, para a percepção da realidade social, onde a participação e a justiça pudessem ser estimuladas a partir das discussões provocadas em sala de aula. Neste enfoque,

[...] são consideradas inovadoras as práticas pedagógicas que não focalizam apenas determinadas modalidades esportivas, mas que preconizam o estudo de diferentes temas da cultura corporal de movimento nas aulas. Além disso,

o professor inova ao valorizar a gestão democrática da aula ou quando possibilita a aprendizagem de conhecimentos sobre o corpo e sobre o movimento, como os relacionados à fisiologia do exercício ou às implicações políticas e econômicas relacionadas com as manifestações da cultura corporal de movimento. Outro exemplo de inovação envolve o estímulo à reflexão dos estudantes sobre marcadores sociais como condições de classe, etnia, e gênero, entre outros. (Maldonado et al. ,2017, p. 352)

Portanto, as novas perspectivas da Disciplina defendem uma prática dialógica, onde a EF “[...] pode oferecer oportunidades para a formação do homem consciente, crítico sensível à realidade que o envolve [...]” (Oliveira, 2006, p. 97). Nesse sentido, Daolio (2007) ressalta que o professor deve considerar a cultura corporal em sua prática, não esquecendo que o movimento do corpo, possui símbolos e valores construídos historicamente, que diversificam a cultura do movimento do corpo de cada sociedade ou grupo, em determinado tempo-espço. Por isso, a atuação do professor deve ser uma práxis, onde aja articulação dos elementos da EF, como ginástica e jogos, com a realidade social, econômica, política e cultural que rodeia os alunos.

Nesse processo pedagógico, Freire (2019) ao se colocar no lugar do professor, ressalta que o mesmo deve transcender o seu planejamento e proporcionar um ambiente interativo em sala de aula para que a construção do conhecimento se processe de forma horizontal. Assim,

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (p.47)

O autor supracitado entende que o ambiente onde ocorre o processo ensino e aprendizagem, constitui um lugar para se processar, valorizar, construir e expandir o conhecimento que cada ator envolvido na interação pedagógica já traz como experiência de vida e que deve ser socializada junto ao contexto da coletividade escolar. Posto isso, cabe ao professor usar estratégias que facilite o desenvolvimento de ações que motive os alunos de Ensino Médio a se interessarem pelos momentos que ficam confinados em sala de aula, na busca de uma preparação que faça sentido para as suas aspirações.

A flexibilidade é outro atributo essencial para o desenvolvimento dessa prática, pois o professor assume o papel de mediador para fazer fluir com naturalidade e neutralidade a exploração dos objetos apresentado, ou seja, sua atitude democrática estabelece pontos que incidem diretamente na valorização do potencial que cada aluno apresenta. Nesta relação, Nista-Piccolo e Moreira (2010, p. 52) ressaltam que “É preciso que o professor consiga mediar entre os desejos expressos pelos discentes com os pontos necessários à educação e formação deles”.

Não se pode esquecer das condições de trabalho em que o professor é submetido, ainda que assegurado em Lei, o suporte pedagógico muitas vezes é precário e “Muitos desses professores, mesmo em muitos contextos adversos a quaisquer tentativas de mudança, conseguem inovar na condução das suas aulas, contribuindo para que essas mudanças realmente se efetivem e os estudantes possam valorizar cada vez mais essa área do currículo”. (Maldonado et al., 2017, p. 364)

É comum encontrar na literatura que aborda a prática pedagógica, o discurso de que o professor tem que ser criativo e que necessita repensar e ressignificar o seu trabalho pedagógico, no entanto, quando os autores supracitados trazem à tona a condição de contextos adversos, fica a convicção de que o professor, além de superar a falta de apoio na escola, precisa ainda, quebrar os tabus que envolvem o ensino da EF.

A infraestrutura disponibilizada para a realização das atividades pedagógicas são condicionantes que colaboram na ação educativa, refletindo na aprendizagem e no alcance dos objetivos estabelecidos. Nista-Piccolo e Moreira (2010, p. 79) enfatizam que “As questões do espaço e dos materiais usados têm, sim, muita influência na aprendizagem dos alunos”, tornando-se um impasse para o professor, despertar o senso crítico se a instituição que acolhe, não fornece o suporte necessário para o desenvolvimento pleno do aluno.

Em geral, a EF é colocada em um plano secundário de prioridade e muitas escolas não dispõem de espaço adequado para a realização de aulas práticas, e de acordo com Freire (2019, p. 65) “O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, educadores e à prática pedagógica”.

Para que o professor possa cumprir o seu dever profissional, comprometido com o progresso educacional de seus alunos, é fundamental que a escola ofereça o apoio necessário para que ele faça um trabalho de qualidade. A falta deste suporte desmotiva o professor e

“Alguns, alegando enfrentar inúmeras dificuldades, desistem de uma intervenção pedagógica intencional e permitem que os estudantes decidam sozinhos se e como as aulas serão conduzidas” (Maldonado et al., 2017, p. 351). É cômodo deixar os alunos à vontade e ficar só observando. Uma atividade aleatória e sem sentido pedagógico, visto que não há reflexão sobre o que ocorreu na atividade, caracterizando uma prática tradicional.

Os diversos caminhos que EF tem utilizado para trabalhar o objeto do conhecimento no contexto escolar contribui para a indefinição de seu papel no currículo educacional, pois, a opção pela prática pedagógica desejada, manifesta sim, a intenção do professor, mesmo que não tenha o intuito de prejudicar os alunos. Algumas razões podem ser elencadas e que, talvez, justifique a variedade de comportamentos pedagógicos no ensino da EF: diversas abordagens; professores formados dentro de uma visão que valoriza a aptidão física e a prática esportiva; desinteresse pela formação continuada; infraestrutura precária e o componente entendido erroneamente como ‘passa tempo’ dentro do âmbito escolar.

Independentemente das interferências infraestruturais e das intencionalidades que envolvem o planejamento do professor, “As práticas pedagógicas devem estimular a busca da autonomia; mobilidade intelectual; criatividade; invenção pessoal; capacidade de comunicação e crítica; abertura cultural; descoberta e produção de novos conhecimentos a partir da própria experiência; cooperação e afirmação de valores” (Brandl, Nista-Piccolo e Brandl, 2010, p. 8). O desenvolvimento desses atributos favorece o diálogo no contexto escolar, tornando-se uma educação significativa para a vida dos alunos.

A abertura para o diálogo em sala de aula tende a favorecer o desenvolvimento de habilidades que colaboram para que o aluno seja protagonista de sua aprendizagem no decorrer do Ensino Médio, ampliando seus horizontes em relação ao mundo e possa ser útil socialmente, para si, para a sua comunidade e para o país.

1.3.6 Prática pedagógica e o protagonismo estudantil no Ensino Médio

As constantes transformações ocorridas na sociedade, fruto da globalização, consequentemente deve refletir na organização do currículo escolar, proporcionando subsídios que ampliem os horizontes dos alunos de Ensino Médio concernentes aos valores universais básicos necessários para ingressar no mercado de trabalho, elaborar os seus projetos de vida e capazes de contribuir para a transformação social. De acordo com Barbosa

(2004) a EF aplicada na escola, com ações pedagógicas inovadoras, abarca os enfoques previstos para o novo Ensino Médio, atribuindo aos alunos a função de arquitetos de sua própria aprendizagem, mediados por uma prática pedagógica reflexiva com vistas as transformações que favoreçam as mudanças para que uma nova sociedade, mais justa e menos perversa socialmente possa surgir.

Nesse sentido, ainda com base no autor, “A nova sociedade formada por esta transformação redefinirá o papel da Educação Física e da escola, como reprodutora de uma situação, mas agora reproduzindo esta nova sociedade sem classes, em que não há dominantes e dominados” (p. 21). O currículo é dinâmico e deve extrapolar as fronteiras do senso comum no qual a EF sempre foi marcada na comunidade escolar, relacionando seus conteúdos para que os alunos possam entender como a mesma tem sido utilizada para atender a demanda política, social, econômica e cultural como canal acessível para atingir os diversos interesses das classes dominantes.

“A escola, como instituição social formadora e com um currículo amplo, tem papel determinante na articulação e desenvolvimento de ações pedagógicas que estimulem o protagonismo dos estudantes” (Maranhão, 2018, p. 15). As interações que a escola proporciona aos alunos caracteriza-se como eventual condição que vai estruturar os aspectos qualitativos que os alunos irão se apropriar cognitivamente enquanto aprendizes da educação básica.

A EF não se exime desse papel, pois, suas obrigações pedagógicas tem peso semelhante aos demais componentes curriculares para assegurar aos alunos, que sejam protagonistas de sua própria aprendizagem e contribua para que eles possam traçar as metas que compreendam como pertinentes as suas vidas.

A EF integrante da área de Linguagens e suas Tecnologias abarcam também, em seus planejamentos os novos direcionamentos propostos como meta a ser desenvolvida no processo educacional para o Ensino Médio, contribuindo com subsídios curriculares que fortaleça as expectativas dos educandos na elaboração de seus projetos de vida, ou seja, são os saberes necessários que os alunos precisam para interagir de maneira significativa, tornando-os capazes de contribuir para a efetivação de atitudes conscientes e que faça fluírem nos mesmos, a condição de protagonistas neste contexto através de práticas pedagógicas planejadas, despertando assim, a capacidade de autonomia referendada no

desenvolvimento de habilidades para que possam intervir nas relações sociais em que estão envolvidos.

A inserção da EF na área de Linguagens favorece o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diversificado, onde é possível associar as práticas corporais a inúmeras situações que decorrem no dia a dia. A habilidade metodológica do professor é que vai determinar a eficácia ou não da condução do ensino e da aprendizagem em sala de aula. Então, essa condição se fundamenta no

[...] papel do professor como mediador, como um conhecedor do desenvolvimento humano em uma perspectiva de saber direcionar os alunos à apropriação do conhecimento, por meio da valorização dos conteúdos e das ações mentais correspondentes ao modo de constituição dos mesmos [...]. [...] o ensino tem como objetivo promover o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos, assim como sua subjetividade, por meio da mediação do professor, o qual deve agir de forma com que o processo de assimilação dos conteúdos considere os motivos dos alunos. (Barros e Jorosky, 2015, p. 3471)

Nesse ínterim, a prática pedagógica é o canal de acesso pedagógico que possibilita o desenvolvimento de habilidades, possibilitando aos alunos condições de socialização/interação do conteúdo, levando-os ao autodesenvolvimento de seu potencial cognitivo, tendo o professor/mediador como figura que vai facilitar no decorrer do processo educacional, mecanismos pedagógicos que garanta a eficiência de sua atuação, assegurando assim, uma aprendizagem satisfatória e de qualidade.

Frente a essas exigências, parte-se do entendimento, a priori, do termo chamado de protagonista juvenil, condição a ser alcançada pelos alunos do Ensino Médio, evidenciado nas palavras de Paraná (2018) como sendo: “um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal” (p. 17). Para tanto, no âmbito educacional, faz-se necessário utilizar metodologias que estimule os alunos a experimentarem situações/problemas dentro do processo ensino e aprendizagem para que possam obter os atributos essenciais exigidos para interagir na vida cotidiana, capacitando-os para serem dinâmicos e efetivos em suas relações sociais.

As experiências assim vivenciadas no ambiente escolar, através das aulas de EF e com práticas pedagógicas sustentadas em princípios, “[...] cujo desejo é a transformação

social, a busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática” (Verdum, 2013, p. 95). Preparar os alunos para o exercício da cidadania, conscientizando-os da importância de suas ações para a condução e melhoria da dinâmica imposta pelo mundo globalizado, visto que este processo não é estanque, sendo imprescindível ter a capacidade de se reorganizar constantemente para acompanhar e participar da expansão do progresso.

Freire (2019, p. 74) ressalta que “O mundo não é. O mundo está sendo”. O autor chama atenção para a roda viva ao qual o mundo está sintonizado, ou seja, um dinamismo constante. É papel da escola preparar o aluno para ser inserido dentro da engrenagem da modernidade, de forma que possa construir ou articular ideias para melhoria do planeta. Isso não é uma tarefa tão simples no contexto da EF, pois envolve diversos fatores, entre eles está à prática empreendida pelo professor que geralmente opta pela tradicional, sendo conveniente para ele e para os alunos.

Na visão de Costa (2020, p. 54) “A escola deve incentivar o protagonismo juvenil que permita a construção da identidade do sujeito e de uma vivência social que lhe assegure a compreensão dos condicionantes políticos econômicos e sociais na construção das suas relações de produção”. É crucial que a prática pedagógica esteja alinhada na perspectiva destes parâmetros para que os alunos possam se situar no tempo e no espaço, animado pela interação do conhecimento, levando-os a adquirir uma consciência reflexiva, crítica e com posicionamentos eficazes, que surtam efeitos no entendimento dos diversos aspectos no qual a sociedade é constituída e organizada.

No entanto, para atribuir o sentido de protagonistas que os alunos do Ensino Médio precisam ter no percurso de sua vida escolar é necessário quebrar a hegemonia de práticas obsoletas que pouco contribui, atualmente, para a formação integral deste público. Verdum (2013, p. 96) adverte que é só “A partir de uma prática reflexiva é que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador”, ou seja, os ideais do professor devem estar alinhados com os novos encaminhamentos propostos na base nacional e, acima de tudo, esteja plenamente suscetível a repensar a sua prática na maneira de interagir as dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) em uma perspectiva que extrapole as relações do ambiente de sala de aula.

A partir dos temas da cultura corporal ou prática corporal de movimento, a EF abre um canal de viabilidade para trabalhar e desenvolver habilidades que conduza ao

protagonismo juvenil, fundamentada em um modelo pedagógico, que estimule o diálogo e que os alunos estejam em primeiro plano como referência no processo ensino e aprendizagem.

Buscamos em Costa (2020), fundamentos para justificar as obrigações do sistema educacional para efetivação curricular do protagonismo juvenil durante o Ensino Médio, ao afirmar que, “Cabe à escola, portanto, a responsabilidade de promover esta educação mais ampla que atinja o ser humano em suas múltiplas dimensões” (p. 57). Esta obrigação precisa estar organizada e empenhada em cadeia, considerando os entes federados, a instituição educacional e professores, a fim de proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento de procedimentos pedagógicos, que culmine satisfatoriamente para atingir a meta destinada ao envolvimento total dos alunos no decorrer de sua aprendizagem, em busca de autonomia e da capacidade de reflexão para reagir frente às incoerências e intervir em situações que se manifestam cotidianamente nas relações sociais.

A BNCC traça em suas metas, a formação integral do aluno, preparando-o para enfrentar os desafios da contemporaneidade alicerçada no desenvolvimento de competências e habilidades que tendem a dar suporte motivacional para que o aluno adquira comportamento que seja significativo para a sua aprendizagem e contribua para o estabelecimento de mudanças na dinâmica do cotidiano em sala de aula.

O professor de EF enquanto mediador do processo educacional deve ser criativo, dinâmico em seus procedimentos pedagógicos e determinado em associar o objeto do conhecimento ao desenvolvimento das competências. Para se adequar aos parâmetros estabelecidos pela base nacional, vai exigir do professor, mudança de comportamento pedagógico afim de que ele possa ministrar as suas aulas, pautadas na cosmovisão estabelecida no eixo norteador da BNCC.

Freire (2019) deixa claro que os alunos percebem as intenções do professor, e o seu comportamento se compara a um termômetro que se manifesta no decorrer da aula. Então,

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. (p. 94)

O posicionamento do autor sobre as ações educativas do professor perpassa pela competência judicativa de autoavaliar e reavaliar constantemente o seu trabalho, considerando o respeito e o exercício da ética na prática durante a socialização do conhecimento, virtudes que estabelecem laços de confiança na relação do processo educacional. A construção do protagonismo começa na transparência do caráter professor, onde a capacidade de pensar e fazer apresenta-se como dimensões que precisam estar articuladas e coadunadas politicamente, para que os alunos se organizem mentalmente, e possam se desenvolver intelectualmente.

O pragmatismo ainda é percebido de forma potencial no interior das escolas e, muitos professores cedem às pressões dos alunos, continuando na mesmice, promovendo o modelo tradicional de trabalhar os conteúdos da EF. Essa situação é comum em escolas do campo macapaense, pois, representa uma fuga da rotina escolar e se manifesta como forma de lazer. Atitudes dessa natureza colaboram para desvirtuar, atualmente, o verdadeiro papel que a EF deve se ocupar na escola, conforme os documentos oficiais.

2 MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa enquanto ciência percorre caminhos sistematizados em busca de conhecimento com a finalidade de apresentar soluções a determinadas inquietações de determinado problema. Gil (2008, p.26) esclarece que “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Para isso, é importante que o pesquisador conheça os diversos tipos de pesquisas para que possa definir os instrumentos e os procedimentos adequados a fim de obter resultados que satisfaçam o problema e os objetivos da investigação.

O planejamento dos passos para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, atingir os objetivos propostos é que vai caracterizar a sua metodologia. De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p.53) “metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa”. Ao planejar e executar uma pesquisa científica, ela precisa estar fundamentada em princípios sistematizados, sustentados em métodos e técnicas adequados que possam estabelecer caminhos predeterminados e, associados ao conhecimento racional, chegar ao resultado almejado da investigação.

Gil (2008, p.8) define “método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”, facilitando criteriosamente os caminhos a serem percorridos na pesquisa e conduzir de maneira generalizada às ações para obtenção do conhecimento inerente ao objeto de investigação. Para Zanella (2013) o vocábulo método vem do grego *méthodos* e é composto de duas palavras: “*metá* que significa no meio de; através, entre, acrescida de *odós*, que significa *caminho*” (p. 19, grifo nosso). O pesquisador se apropria desse caminho para proporcionar um desenho investigativo e discorrer sobre o objeto em questão, considerando uma série de procedimentos intelectuais e técnicos, a fim de alcançar os resultados esperados de pesquisa.

Assim,

Ao compreendermos a importância da Metodologia, identificamos que não existe um único método e sim uma multiplicidade de métodos que procuram atender as necessidades conforme o assunto e a finalidade da pesquisa, bem

como as várias atividades das ciências. Pesquisar com método não implica ter uma atitude reprodutora, pelo contrário, é procurar cultivar um espírito crítico, reflexivo, amadurecido, contribuindo para o progresso da sociedade. Agora observem com atenção alguns objetivos da Metodologia Científica: • distinguir a Ciência e as demais formas de obtenção do conhecimento; • desenvolver no pesquisador uma atitude investigativa; • estabelecer relações entre o conhecimento estudado atualmente com os existentes; • promover possibilidades para leitura crítica da realidade; • sistematizar atividades de estudos; • integrar conhecimentos; • desenvolver postura holística, na superação da fragmentação dos conhecimentos; • orientar na elaboração de trabalhos científicos; • desenvolver o espírito crítico. (Aragão e Mendes, 2017, p.10)

Severino (2007) ao se referir aos procedimentos, complementa enfatizando que eles necessitam estar vinculados a um “fundamento epistemológico” (p.100) que possa embasar e nortear os passos da metodologia que vai ser aplicada. Dentre os métodos científicos existentes, optou-se pelo fenomenológico. Moreira (2004) afirma que a fenomenologia se consagrou como um dos movimentos filosóficos de extrema importância no século XX estabelecendo uma associação de familiaridade com a psicologia.

A pesquisa fenomenológica se desenvolve em uma estrutura de eixos norteadores, conforme descrito abaixo por Martins e Farinha (1984, p.75-88 como citado em Siani, Correa e Las Casas 2016, p. 208),

[...] elaboraram um conjunto de considerações sobre a aplicação de três princípios que fundamentam uma pesquisa fenomenológica e, como se deve iniciar um primeiro nível de pesquisa, são eles: (1) definição da região de investigação; (2) descrição fenomenológica e (3) dialética da interpretação. Estes princípios especificam o campo inicial da investigação fenomenológica e, não incluem aspectos importantes do conjunto hermenêutico (interpretativo) que constituem um segundo nível de procedimentos da investigação. Os autores nos alertam, de antemão, que tais princípios referem-se a “postura de ação” que pode ser assumida pelo pesquisador mais do que propriamente a adesão a um referencial teórico. Tais procedimentos

serão apresentados em síntese, e de modo sequencial referem-se ao olhar atento para o fenômeno quando e como ele se mostra; o descrever e não o explicar os fenômenos e, o não se deixar levar pelas crenças sobre a realidade, mas colocar os fenômenos no mesmo horizonte.

No primeiro princípio, o pesquisador deve fazer um mapa mental do ambiente que vai explorar e focar nas inúmeras possibilidades para perceber dentro da vivência do investigado as manifestações emanadas do fenômeno apresentado. O segundo princípio, se vincula ao ritmo de ação que o pesquisador deve impor, indo a campo, descrevendo as características do fenômeno e fazer a devida filtragem ou descarte daquilo que possa ofuscar a sua essência. No tocante ao terceiro princípio é o momento de interpretar os dados levantados com base na experiência de vida do investigado com o fenômeno.

A pesquisa fenomenológica exige que o pesquisador seja imparcial em suas atitudes para poder captar através da intuição, as informações e seus significados que possam surgir no momento em que estiver investigando o objeto de pesquisa.

Em consonância com a diretriz metodológica estipulada para esta pesquisa, onde necessariamente vai se ocupar em analisar os dados produzidos, no viés articulado com a abordagem qualitativa e o método fenomenológico, decidiu-se optar por Análise de Conteúdo - AC na perspectiva de Bardin (1977), visto que ele apresenta características didáticas para serem seguidos. O objetivo desse método visa “[...] compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. (Chizzotti, 2005, p. 98)

Ainda dentro do rol metodológico de investigação é obrigatório selecionar as técnicas pelas quais os dados serão coletados, a fim de registrar as informações de forma segura e confiável. Portanto, os instrumentos (técnicas) de pesquisa utilizados para a coleta de dados serão: roteiro de entrevista, entrevista não estruturada (aberta).

Assim, o conhecimento científico se constrói a partir dos caminhos metodológicos instituídos para a pesquisa, buscando uma explicação lógica, racional, sistematizada e planejada para que possa explorar da melhor forma possível o objeto de investigação. Neste sentido, o presente estudo, embasado em critérios metodológicos, busca dar respostas que possam satisfazer o seu problema e os seus objetivos.

Investigar a educação na Amazônia rural macapaense é importante para todas as esferas (municipal, estadual e federal) federativas do País e para o mundo, pois, há poucas referências na literatura que abordam o objeto de pesquisa em questão, dentro da dimensão do campo da Região Norte. As especificidades previstas em documentos legais são superficiais e os livros didáticos trazem conteúdos deslocados da realidade, principalmente para os povos das águas (ribeirinhos) que tem um modo próprio de viver e conviver com o meio ambiente. As dificuldades para o fazer pedagógico neste meio é cercado de muitas limitações, seja de ordem social, econômica e natural.

A prática pedagógica enquanto fenômeno de investigação em questão é constituída de inúmeras características, e foi possível elencar algumas delas expressas nas palavras de Oliveira (2006), Verdum (2013), BNCC (2018) e Freire (2019). Esses atributos estão diretamente associados ao planejamento pedagógico e refletem substancialmente no momento em que o professor vai colocá-lo em prática.

Nesse sentido, a prática pedagógica configurada no âmbito da EF do Ensino Médio deveria estabelecer um novo olhar para dinamizar o processo educacional para atender as necessidades dos alunos frente às exigências presentes no caminhar do mundo globalizado. Para tanto, os novos delineamentos para a Disciplina, sugerem subsídios para que o fazer pedagógico do professor apresente mudanças significativas para o processo ensino e aprendizagem, sendo flexível para organizar o planejamento conforme as situações se apresentem e que fujam da normalidade cotidiana escolar, com um currículo comprometido com a realidade dos alunos para que eles possam perceber e redimensionar suas ações a partir do meio onde vivem, e depois, para além dele. É importante que o professor reflita constantemente sobre a sua prática, auto avaliando criticamente o seu trabalho em busca de uma performance eficiente e com uma práxis que envolva os subsídios da EF através das práticas corporais possibilitando aos alunos a conquista da autonomia necessária as exigências da contemporaneidade.

Na EF para o Ensino Médio, além de abarcar todos os complicadores pedagógicos existentes é preciso reverter o entendimento dos alunos e da comunidade quanto aos seus objetivos, pois, o pragmatismo e o futebol de campo são as ideias que prevalece em seus imaginários quanto a importância da dimensão conceitual da Disciplina.

Assim, este trabalho será mais uma contribuição para a educação escolar do Estado do Amapá, que possa despertar o interesse acadêmico sobre a temática para suprimir a escassez da produção científica existente no contexto amazônico, constituindo acervo e referência para as escolas do campo amapaense e os diversos segmentos do cenário educacional brasileiro e, onde a Secretaria de Educação poderá ou não se apropriar dos mesmos para traçar políticas educacionais ao ensino de EF do SOME.

Quanto à relevância social da pesquisa, os resultados serão apresentados aos investigados e que seus benefícios possam associar ou redimensionar a prática pedagógica do professor de EF do SOME do Ensino Médio.

Em termos simples, a importância acadêmica do estudo relaciona-se ao fato de que, a partir de sua elaboração e alcance dos objetivos, o acervo da instituição de ensino e da Academia poderão contar com material atualizado referente a temática abordada, proporcionando a outros acadêmicos um suporte científico para pesquisas que aprofundem o assunto, resultando na ampliação do saber e, portanto, no estímulo para que a teoria seja transposta para a prática do profissional no contexto das Ciências da Educação.

2.1 Fundamentação metodológica

A pesquisa científica se desenvolve mediante a seleção de procedimentos metodológicos que devem ser adotados e norteados por uma abordagem que conduza o pesquisador a atingir os objetivos propostos para a investigação. Com base nessas informações, a presente pesquisa apropriou-se da abordagem qualitativa para perscrutar a prática pedagógica do professor de EF do Ensino Médio que atua no SOME, sendo necessário que o pesquisador visite in loco o contexto natural onde o objeto de investigação se manifesta.

Entende-se por pesquisa qualitativa “aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e o comportamento observável” (Taylor e Bogdan, 1986 como citado em Aranda, 2018, p. 254, tradução nossa). A pesquisa qualitativa aborda a subjetividade do mundo vivenciado e pertinente ao fenômeno, diagnosticando o imaginário, atribuindo significado ao processo da pesquisa.

Moreira (2004, p. 57), lista algumas características da pesquisa qualitativa:

Um foco na interpretação, em vez de na quantificação; ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade; flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa; orientação para o processo e não para o resultado; preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência; reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa.

De acordo com o autor supracitado, a pesquisa qualitativa procura captar o sentido real do que objetiva a investigação, priorizando o pensar do participante, oportunizando ao pesquisador a liberdade de poder direcionar a pesquisa conforme as situações vão se apresentando, visando sua compreensão e seu desdobramento, com o intuito de conseguir a fidelidade das informações diante da vivência dos envolvidos e imbuído de habilidades para conduzir a pesquisa conforme as dificuldades vão surgindo, observando que “Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo”. (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70)

O problema científico nos conduziu ao método fenomenológico, que converge para uma abordagem qualitativa, pois, tanto o método quanto a abordagem primam pela descrição, interpretação e compreensão do fenômeno no seu contexto natural. Dentre os métodos que estabelecem uma associação de afinidade (reciprocidade) com a pesquisa qualitativa, optou-se pelo fenomenológico, por atender aos objetivos propostos. De acordo com Alvarenga (2019) o significado das experiências construídas no cotidiano do contexto natural onde o objeto está inserido, constitui o ponto chave da investigação deste método.

Na concepção de Aranda (2018, p. 267, tradução nossa) “a fenomenologia como método é definida como uma ciência descritiva, rigorosa, concreta, que mostra e explica o próprio ser, que se preocupa com a essência do vivido”, ou seja, um mergulho às raízes do fenômeno investigado, visando descrevê-lo, interpretá-lo e compreendê-lo dentro de um espaço e de tempo do mundo natural de um sujeito, sem se preocupar por esgotar essa investigação. Fenômeno é tudo aquilo que se apresenta e pode ser captado pelos órgãos dos sentidos dos indivíduos dentro do contexto de sua vivência em seu ambiente natural.

O método fenomenológico apresenta diversas características e, entre elas, a redução (voltar às raízes) fenomenológica ou suspensão de julgamento, sendo considerada a mais importante do referido método. Segundo Zilles (1996 como citado em Moreira, 2004), existem outras características que fazem parte do método fenomenológico, que são:

Um método derivado de uma atitude, que presume ser absolutamente sem pressuposto, tendo como objetivo proporcionar ao conhecimento filosófico as bases sólidas de uma ciência de rigor, com evidência apodítica; analisa dados inerentes à consciência e não especula sobre cosmovisões [...]; é descritivo [...]; como conhecimento fundado nas essências [...]; conduz a certeza e, por conseguinte, é uma disciplina *a priori*; é uma atividade científica no melhor sentido da palavra [...]. (pp. 94-95)

Os atributos que permeiam o método fenomenológico levam em consideração a postura que o pesquisador deve assumir diante do mundo natural do investigado, livre de qualquer interferência, registrando no cotidiano a sua experiência, buscando na experiência do fenômeno investigado as evidências para a investigação, ressaltando que não chegará à evidência apodítica, mas chega à verdade, respaldada dentro de um processo de cientificidade.

Sendo assim, o fenômeno investigado abordará a prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da EF no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense. Busca-se identificar na vivência do investigado, a opinião a respeito de sua prática pedagógica aplicadas na referida escola, com o intuito de tentar chegar às questões imperceptíveis, mas relevante nesse processo, livre de qualquer conceito pré-existente, descrevendo, interpretando e compreendendo o fenômeno apresentado.

Assim, tanto o método fenomenológico quanto a pesquisa qualitativa, primam pela descrição, interpretação e compreensão densa do fenômeno através das experiências vivenciadas no ambiente natural manifestada através dos sujeitos investigados.

2.2 Problema da investigação

Para Aranda (2018, p. 51, tradução nossa) “O problema é sempre um ponto de partida. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, pois envolve

várias etapas inter-relacionadas”. Ele marca uma proposição inicial de pesquisa no qual é necessário uma organização de elementos procedimentais, a fim de responder de forma satisfatória, no final da investigação a pergunta que gerou a necessidade de realizar a pesquisa científica.

Ainda com base em Aranda (2018) é possível elencar algumas características inerentes ao problema:

Precisão – não pode gerar dúvida; Clareza – que a organização dos vocábulos que constituem a pergunta, possa ser de fácil compreensão para todos; Viável – que as condições intelectuais, espaciais e de recursos (teórico e de infraestrutura) sejam favoráveis na busca da solução para o problema levantado; Relevante, significativo – qual a contribuição a ser dada a comunidade investigada e científica; Solucionável – que através dos dados levantados seja possível satisfazer a resposta do problema.

Nessa perspectiva, a EF ao atender os interesses da nova sociedade capitalista que surgia no século XVIII deixou um legado marcado pelo militarismo, higienismo (medicina) e esportismo, que influenciou a prática pedagógica do professor da EF, nas escolas brasileiras, por décadas, a fim de produzir mão de obra forte, resistente e disciplinada para o mercado de trabalho (Oliveira, 2006). Estas influências ainda continuam presentes nas ações dos docentes, onde os conteúdos são ministrados através de métodos que priorizam atividades práticas e recreativas em detrimento do desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno. Neste sentido, ainda com base no autor acima, o homem é um ser constituído de corpo e mente, logo, a aprendizagem motora e intelectual acontecem simultaneamente, não podendo assim, desassociá-los.

As predileções por atividades práticas da disciplina EF que priorizam o entretenimento são percebidas em algumas práticas pedagógicas das escolas do campo da Amazônia macapaense, que fazem parte do SOME. O SOME é uma medida socioeducacional de política pública para a educação básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), em forma de blocos de disciplinas para atender as populações interioranas que residem nos diversos espaços geográficos que constituem a área territorial do Estado do Amapá. Essa ação governamental se enquadra dentro das leis que regem a EC viabilizando a implantação e a expansão do SOME para atender os alunos que habitam os diversos lugares da Amazônia amapaense.

Vislumbrar as atividades práticas da EF como diversão e momento de descontração é uma visão ainda muito presente da Disciplina na comunidade escolar (aluno, professores, diretor, coordenação pedagógica, conselho escolar, etc), pois ainda não se desvencilhou da ideia de uma EF como prática desportiva e competitiva, saúde corporal ou entretenimento, sem a necessidade de discutir as situações-problemas, que resultam da aplicação destas atividades e relacioná-las devidamente com a realidade social no qual os alunos estão inseridos. Neste processo onde existem algumas resistências que delongam o emprego de uma metodologia crítico-superadora, há uma lacuna que pode estar associada à prática pedagógica utilizada pelo professor de Ensino Médio, onde os objetivos evidenciados em sua proposta curricular não estejam definidos adequadamente para os avanços epistemológicos alcançados pela Disciplina.

Nesse contexto, há uma resistência paradigmática no ensino escolar em relação às tendências pedagógicas que definem a metodologia de ensino, mostrando que muitos professores têm um discurso onde destacam as novas perspectivas da EF – a cultura corporal – com objetivo de uma formação omnilateral do aluno. Mas as práticas destes professores, ainda apresentam traços característicos da didática tradicional da Disciplina, que conseqüentemente reflete na aprendizagem dos alunos, pois, estes têm como base a proposição convencional dos conhecimentos repassados há décadas. Assim, perpetuando uma visão tradicionalista da EF, dificultando a utilização de uma proposta pedagógica inovadora.

Diante desse quadro, tem-se como questões norteadoras para esta pesquisa as seguintes indagações: Qual a compreensão do professor de EF do SOME sobre as especificidades que norteiam a Educação do Campo? Há coerência entre o discurso e a prática do professor do SOME em relação às concepções que orientam sua prática? Como a prática pedagógica do professor de EF do SOME, contribuem para o processo de aprendizagem ou formação integral do alunado? Como as atividades práticas desenvolvidas na EF são articuladas pelo professor do SOME, diante das dificuldades inerentes as escolas do campo pertencentes ao município de Macapá?

Na realidade, as questões norteadoras subsidiam a questão/problema central, proporcionando um esclarecimento mais simplificado da resposta. Portanto, pode-se afirmar

que essas perguntas dão mais sustentação à busca do pesquisador por respostas que reflitam a realidade, tal como se apreende na combinação entre teoria e prática.

Portanto, estes questionamentos convergem para a seguinte problemática: *A prática pedagógica do professor de EF do Ensino Médio que atua no SOME, em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil, está consubstanciada nas novas perspectivas epistemológicas da EF?*

2.3 Objetivos da pesquisa

Os objetivos da pesquisa definem as pretensões a serem atingidas ao final do trabalho de investigação. Na concepção de Aranda (2018, p. 69, tradução nossa) “Definir o objetivo da pesquisa consiste em dizer de forma clara e concisa o que se pretende obter e o que fazer com os resultados da pesquisa”, enquanto que Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 52) corroboram enfatizando que “Objetivo é sinônimo de meta, fim”.

Os objetivos possuem algumas funções que vão orientar o percurso da pesquisa:

Orientar o processo de pesquisa e determinar o caminho a seguir para alcançá-lo; - Eles especificam o conhecimento a ser alcançado ao nível dos resultados comprovados; - Eles delimitam o escopo (amplitude) da investigação; constituem o guia permanente do estudo, evitando desvios indesejados; - Eles permitem estabelecer as etapas que são exigidas no estudo; - Tanto os métodos, técnicas e instrumentos de coleta de dados estão subordinados aos objetivos. (Aranda, 2018, pp. 69-70, tradução nossa)

Os objetivos delimitam e orientam os passos que o pesquisador deve seguir fielmente, obedecendo a um planejamento metodológico para evitar desvios do tema e, com isso, alcançar as metas pretendidas.

Os objetivos da pesquisa se classificam em geral e específicos:

Aranda (2018, p. 72, tradução nossa) considera que o objetivo geral “Constitui a afirmação global sobre o resultado final que se pretende alcançar, deve responder à pergunta de pesquisa e expressar o propósito específico da pesquisa”. Ele evidencia o parâmetro no qual o pesquisador foca o desenvolvimento e conclusão da pesquisa. Quanto aos objetivos específicos, o autor esclarece que eles emergem do objetivo geral e se apresentam de forma pormenorizada, com o intuito de concretizar o objetivo geral.

Neste sentido, os objetivos estipulados para esse estudo foram descritos da seguinte forma:

2.3.1 Objetivo geral

- Analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense.

2.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar as concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de EF do SOME para a EC;
2. Avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de EF do SOME a partir da concepção do gestor e alunos;
3. Verificar as contribuições da prática pedagógica da EF no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

2.4 Cronograma da pesquisa

O cronograma da pesquisa reporta-se a descrição detalhada de todas as atividades que vão acontecer dentro do processo investigativo, observando primordialmente o tempo em que as ações serão executadas, bem como dividi-la em etapas. Segundo Mattos, Rosseto e Blecher (2008, p. 181) “O cronograma tem a função de organizar as fases da pesquisa e estabelecer metas a serem cumpridas em relação aos prazos estabelecidos para a conclusão da pesquisa”.

Essa etapa será organizada conforme o quadro descrito abaixo, especificando a sequência nas quais as ações deverão ser apresentadas e executadas dentro do prazo previsto.

TABELA N° 1: Programação das Ações

Fase	Atividade	Tempo	Meses
PRIMEIRA	-Revisão Teórica		Junho/2019
ETAPA	-Desenho da Investigação -Elaboração dos instrumentos	26 meses	a Agosto /2021
SEGUNDA	-Validação dos instrumentos		Setembro/2021
ETAPA	-Elaboração final dos instrumentos -Aplicação final dos instrumentos	17 meses	a Janeiro/2023
TERCEIRA	- Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados		Fevereiro/2023
ETAPA	- Redação do informe final - Elaboração de propostas	9 meses	a Outubro/2023

Fonte: o autor

2.5 Contexto espacial e socioeconômico da pesquisa

A pesquisa será realizada na comunidade de Ipixuna Miranda, zona rural de Macapá, Estado do Amapá, Região Norte do Brasil.

O Brasil está localizado na América do Sul e só não faz fronteira com o Chile e o Equador, sendo constituído de 26 estados e mais o Distrito Federal, os quais abarcam, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020a), a quantia de 5568 municípios distribuídos em uma extensão territorial de 8.510.345,538 km².

O Brasil é um país que apresenta uma área geográfica com proporções continentais e é dividido em cinco Regiões (Região Norte, Região Nordeste, Região Sudeste, Região Sul e Região Centro-Oeste). Essa divisão, conforme o IBGE (2017, não paginado), “visa

contribuir com uma perspectiva para a compreensão da organização do território nacional e assistir o governo federal, bem como Estados e Municípios, na implantação e gestão de políticas públicas e investimentos”.

FIGURA Nº 1: Mapa político do Brasil



Fonte: IBGE 2019

A capital do Brasil é Brasília, centro das instâncias máximas dos poderes (legislativo, executivo e judiciário), sendo organizado e gerenciado através do governo federal, estadual e municipal. Com relação ao idioma é o único país das Américas a falar o português. A moeda oficial é o Real.

As bases econômicas do país se sobressaem explorando o setor primário (produção de matérias-primas), secundário (processamento da matéria-prima) e terciário (comercialização), prevalecendo internacionalmente à produção agrícola (agronegócio).

Segundo as informações disponibilizadas no Portal da Indústria (2021), o Fundo Monetário Internacional (FMI) classificou o Brasil como sendo a nona economia mundial e a primeira da América Latina. O país integra juntamente com a Argentina, Uruguai e Paraguai o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e ainda é associado à Organização Mundial do Comércio (OMC).

As riquezas naturais presentes no solo brasileiro é motivo de diversos interesses de outros países, passando pela exploração e pela preservação da floresta, entre outros. Esse olhar especulativo se deve ao fato de que,

Nossa vasta superfície de terra contínua é agraciada por grande oferta de água doce, abundante energia solar e a maior reserva de biodiversidade do globo. Nossas riquezas naturais ganham ainda maior relevância neste momento em que alterações climáticas e perda de diversidade biológica limitam a resiliência dos ecossistemas e a capacidade humana de responder a ameaças à segurança alimentar, à saúde das populações, ao comércio e à paz entre as nações. (Lopes, 2019, não paginado)

A Amazônia brasileira concentra a maior parte desse manancial natural, pois, a exploração desenfreada da floresta reflete no equilíbrio do clima no planeta.

FIGURA Nº 2: Mapa da Amazônia Legal



Fonte: todamateria.com.br

A Amazônia é considerada a maior floresta do planeta e concentra uma biodiversidade de importância vital para o equilíbrio da vida.

O termo Amazônia Legal criado pelo governo brasileiro com o objetivo de alavancar o desenvolvimento econômico, político e social nesse espaço delimitado, através da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), entidade federal que coordena e supervisiona programas e planos de outros órgãos (Eco, 2014).

O Eco (2014, não paginado) ressalta que,

A Amazônia Legal é uma área de 5.217.423 km², que corresponde a 61% do território brasileiro. Além de abrigar todo o bioma da Amazônia brasileira, ainda contém 20% do bioma Cerrado e parte do Pantanal matogrossense. Ela engloba a totalidade dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte do Estado do Maranhão.

O Amapá, integrante dessa organização geopolítica amazônica é o Estado que apresenta o menor índice de desmatamento.

FIGURA Nº 3: Mapa do Estado do Amapá – Capital Macapá.



Fonte: pt.mapsofworld.com

O Amapá é um dos Estados Federativos do Brasil cuja capital é Macapá, localiza-se ao extremo norte do País, faz fronteiras com o Estado do Pará, Suriname e Guiana Francesa, compondo a Amazônia Legal e é banhado pelo Rio Amazonas. O acesso aos outros Estados acontece de forma fluvial ou aérea.

O Estado é constituído de 16 municípios e de acordo com os dados do IBGE (2020a), o Amapá ocupa uma área territorial de 142.470,762 km², com uma população estimada para o ano de 2020 de 861.773 habitantes, diante de uma densidade demográfica de 4,69 hab/km².

O cenário geográfico e cultural presente no Estado do Amapá, enquanto parte da Região Amazônica é diversificado. Os ambientes físicos que sofrem a ação direta ou indireta

do Rio Amazonas, constituem-se em grandes áreas de várzeas, dificultando a presença eficaz do poder público, caracterizando uma lentidão em todos os aspectos necessários ao progresso.

Quanto ao setor econômico, as atividades extrativistas que se sobressaem são: a exploração de ouro, açaí, frutas e madeira. O processo de industrialização está em fase inicial com um quantitativo muito pequeno, onde absorve pouca mão de obra. Outro fator que movimenta a economia advém dos recursos financeiros do funcionalismo público através dos proventos pagos pelo governo federal, estadual e municipal.

Segundo dados do IBGE (2021), no ano de 2020, foram registrados que o Estado do Amapá possuía 713 instituições de Ensino Fundamental com 134.820 matrículas efetivadas e 152 instituições de Ensino Médio, com 31.639 alunos matriculados.

O município de Macapá concentra a maior população do Estado, conseqüentemente, as atividades sociais e econômicas, desenvolvem-se de forma proporcional aos seus habitantes.

FIGURA Nº 4: Mapa do município de Macapá



Fonte: wikipedia.org

O município de Macapá possui uma extensão territorial de 6.563,849 km² e uma população que foi estimada para o ano de 2020 de 512.902 habitantes. No mesmo ano, o setor educacional registrou 263 escolas de Ensino Fundamental com 75.819 alunos matriculados e 68 escolas de Ensino Médio com 18.342 matrículas efetuadas. (IBGE, 2020 b)

O município de Macapá abarca em sua jurisdição territorial, algumas comunidades ribeirinhas, tendo as distâncias e a densidade demográficas rarefeita como fatores de dificuldades, principalmente para o setor educacional. Os ribeirinhos ou povos das águas macapaenses tem o rio como forma de subsistência, tanto alimentar como via de trânsito para consolidar as suas necessidades básicas sociais ou econômicas. Exploram também, a floresta em forma de extrativismo (fruto do açaí) ou outra cultura que se desenvolva adequadamente, a caça, a pesca e esporadicamente a madeira de lei.

Dentre as culturas de extrativismo que se explora na região macapaense, o açaí (*Euterpe oleracea* Mart.) se destaca pelos seus ricos e abundantes recursos vegetais, na produção de alimentos para moradores locais que cultivam esta lavoura, sendo uma das principais fontes de matéria-prima do agronegócio do palmito no Brasil, a maior concentração deste produto aparece em solo de várzea, sendo uma composição nos ecossistemas florestais naturais, na valia da importância socioeconômica da palmeira, que está diretamente relacionada com a agricultura familiar, sendo utilizada de várias maneiras, como plantas ornamentais em paisagismo, construção de casas de campo e pontes, cobertura habitacional em áreas rurais, vermífugos e medicamentos antidiarreicos, produção da celulose, como alimentos (polpa processada e palmito), produção de gemas biológicas, como fertilizantes orgânicos, dentre outros. (Queiroz e Mochiutti, 2012)

O açaizeiro é uma palmeira típica da Amazônia, mas que aparece com outros nomes em outras regiões do país. Assim,

O açaizeiro (*Euterpe oleracea* Mart.), também conhecido por açaí, açaí-do-pará, açaí-do baixo-amazonas, açaí-de-touceira, açaí-de-planta, açaí-da-várzea, juçara, juçara-de-touceira e açaí-verdadeiro, pode ser considerado como a espécie mais importante do gênero *Euterpe*, dentre as dez registradas no Brasil e as sete que ocorrem na Amazônia. [...]. O reconhecimento como fruteira de expressão econômica é fato recente, porém já ultrapassou as fronteiras da Amazônia, sendo comercializado nas grandes capitais brasileiras, nas mais diferentes formas (sorvetes, picolés, alimento energético, acompanhado de outras frutas e cereais, bebida energética, geleias, etc.). Em virtude da expansão comercial dessa bebida, muitos produtores brasileiros vêm mostrando interesse no seu cultivo em escala

comercial, especialmente os das Regiões Norte e Nordeste. (Oliveira, Carvalho e Nascimento, 2002, p.1)

A popularização do açaí além das fronteiras da Região Norte, contribui para que o preço do produto se mantenha em alta, favorecendo uma renda mais justa para quem faz a colheita do fruto. O destino final do fruto se concentra nas bateadeiras (máquina de beneficiamento), onde se produz o vinho que complementa a alimentação do povo de Macapá, e as fábricas, que beneficiam a polpa do mesmo para exportação.

Os empregos disponíveis para os moradores dessas comunidades são raros, geralmente oferecidos pela escola, através do caixa escolar e os pertinentes ao posto de saúde. A renda familiar advém basicamente da colheita do açaí e da pesca do camarão, pois, em função da cultura local, os ribeirinhos focam a exploração nestes dois produtos nativos na época da safra, sendo a colheita do açaí no inverno e do camarão no verão macapaense.

Os produtos são negociados no porto das casas ou nos portos existentes na capital, Macapá e, ainda, existe o sistema de troca (produto colhido ou pescado por produtos de primeira necessidade). Os adolescentes participam diretamente deste processo econômico familiar e às vezes, o tempo livre destinado aos estudos em casa fica comprometido, pois, em algumas casas a energia pública falha muito ou não tem.

FIGURA Nº 5: Porto de comercialização do açaí (Abacate da Pedreira – Macapá/AP)



Fonte: o autor

FIGURA Nº 6: Porto de comercialização do açaí (Lontra da Pedreira)



Fonte: o autor

Outra forma de captar recursos para ajudar no sustento das famílias ribeirinhas são os programas sociais como o Bolsa Família. De acordo com Brasil (2015, p. 3),

O Bolsa Família foi um dos principais fatores para que o Brasil cumprisse, com dez anos de antecedência, o primeiro Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM) proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU): reduzir a extrema pobreza pela metade. O Programa também contribuiu para que o Brasil saísse do Mapa da Fome, o que foi anunciado, no fim de 2014, pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação (FAO).

O poder aquisitivo e de acesso aos serviços sociais, disponibilizados pelos entes federados, às famílias que habitam os espaços ribeirinhos macapaenses é cercado de dificuldades, pois, o desenvolvimento é lento e a expectativa de galgar melhorias na qualidade de vida, perpassa pelos alunos que conseguem transpor o ambiente rural, após a conclusão da educação básica e tentar êxito na área urbana, seja através da continuidade dos estudos no ensino superior e/ou se encaixarem no mercado de trabalho.

Dentro desse âmbito amazônica macapaense é que a pesquisa vai ser desenvolvida, envolvendo a Escola Estadual João Maciel Amanajás, situada em área rural do município de Macapá – Amapá, às margens do Rio Ipixuna Miranda, afluente do Rio Amazonas, na comunidade de Ipixuna Miranda. A instituição é eminentemente ribeirinha e o acesso é

através de embarcações, chamadas de catraias (transporte escolar). A escola é isolada das demais casas, pois, devido à grande dimensão dos terrenos, as casas não obedecem a um padrão de organização de proximidade uma das outras ao longo do rio em uma região de várzea que sofre a ação do processo de enchente e vazante diária da maré.

FIGURA Nº 7: Localização geográfica da Escola Estadual João Maciel Amanajás



Fonte: Google Earth (adaptado)

No inverno, que vai de novembro a junho na Amazônia, acontece o fenômeno dos grandes lançantes ou águas grandes, onde o nível da água se eleva de tal forma que invade basicamente toda a extensão do solo da região ribeirinha, mas que normaliza, logo em seguida, com a vazante. Outro fenômeno típico deste ambiente são as erosões (fenômenos das terras caídas) que acontecem constantemente, afetando as moradias e a própria escola, obrigando a reconstrução das mesmas à medida que as caídas das terras oferecem perigo para a segurança de todos. O acesso de cada porto para cada casa ou para escola, acontece através de passarelas, chamadas de pontes. A energia elétrica utilizada é pública, mas que é precária em função da falta de manutenção da empresa mantenedora. A comunicação por telefone se restringe a quem possui antena rural ou sinal de internet. A escola não possui nenhum dos dois tipos de mecanismos de comunicação.

Na localidade de Ipixuna Miranda o fator que impulsiona a economia, é o cultivo e exploração do açaí, pois o solo dessa região é mais apropriado para o plantio deste fruto, este mantém a subsistência das famílias no período do inverno. No verão, na entressafra do açaí, a opção é a pesca artesanal do camarão. Os alunos por sua vez, participam ativamente no processo de colheita do fruto do açaí, da pesca e até da caça para ajudar nas finanças e na aquisição de alimentos para suas casas. Alguns pais ou responsáveis trabalham na escola como funcionários do caixa escolar mantido pelo governo e pelo município, e outros desfrutam dos benefícios da bolsa família.

FIGURA Nº 8: Colheita do fruto do Açaí



Fonte: o autor

Para se colher o fruto do açaí é necessário à utilização de um artefato feito de saca (trigo ou cebola) de fibra ou da própria folha do açaizeiro, onde se amarram as pontas, ficando com o aspecto de um círculo, chamado de peçonha. Esse implemento artesanal é colocado nos pés do tirador de açaí para que ele possa subir e descer na palmeira de forma prática e segura, a fim de obter o cacho do fruto.

FIGURA Nº 9: Debulha do fruto do açaí



Fonte: o autor

Depois que os cachos de açaí estão no solo, vem o processo de debulha, que consiste em separar os frutos das vassouras. Essa ação é realizada em cima de uma lona ou plástico, próxima da/s árvore/s que foram colhidos.

FIGURA Nº 10: Ensacamento do açaí colhido



Fonte: o autor

Após a debulha é realizado o ensacamento parcial na floresta, para que seja transportado para a residência, onde será medido em uma lata de 20 litros e ensacado novamente para ser negociado. A negociata tem como base uma saca de 60 kg. Cada saca comporta quatro (4) latas de 20 litros.

Todo o processo é feito de forma manual e o ribeirinho tem a opção de negociar a sua produção no porto de sua casa, nos portos das comunidades do Abacate da Pedreira, Lontra da Pedreira ou nos portos acessíveis de Macapá.

A distância da capital é um fator que interfere consideravelmente em todos os aspectos, pois, os direitos garantidos em Lei para os ribeirinhos, ficam a desejar constituindo uma dependência constante de algumas atividades básicas da área urbana.

No que tange a infraestrutura da escola, ela possui 6 salas de aulas pequenas, sala de diretoria, cozinha, refeitório e sala de leitura. Não possui biblioteca, quadra esportiva e nem espaço físico adequado em seu entorno, para a realização das aulas práticas de Educação Física e dispõe de vinte e quatro funcionários. Não possui pedagogo ou coordenador pedagógico e nem secretário escolar. Estas funções são desempenhadas pela gestora da escola. Atende alunos dos anos iniciais através do sistema regular e os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio através do SOME, nos turnos de manhã e tarde. A escola atende alunos vindos de três comunidades adjacentes e que durante o trajeto para escola/casa, sofrem os impactos momentâneos da agitação das águas do Rio Amazonas.

A água utilizada pela comunidade escolar é captada do rio e tratada na própria escola para consumo. Não há processo de filtragem; o sanitário é anexado ao prédio da escola; o esgoto é canalizado para a fossa e os resíduos/lixo produzidos são queimados e as latas e plásticos são ensacados para ser levado pelo coletor municipal (gari) a cada trinta dias.

Em termos esportivos, o lazer é algo que pode ser visto de duas maneiras, programado e improvisado pelos moradores, e tem o futebol como base de satisfação pessoal do grupo de alunos e da comunidade. O lazer programado se caracteriza pela organização de torneios de futebol, com participação aberta as outras comunidades, envolvendo premiação em dinheiro ou animais (boi ou suíno). Improvisado quando acontece aleatoriamente e podem ocupar, além do campo de futebol da comunidade, outros espaços disponíveis no local.

As aulas práticas de EF são realizadas no campo de futebol pertencente à comunidade, um pouco distante da escola, sendo necessário caminhar até o mesmo através das passarelas de madeira.

Os povos das águas se esforçam e tentam superar as desigualdades impostas pela natureza, pela falta de infraestrutura adequada e pelos aparatos tecnológicos substancialmente necessários no processo de globalização. A flexibilização e a criatividade pedagógica são recursos que o professor faz uso constante para compensar a falta de material didático a fim de alcançar seus objetivos.

TABELA Nº 2: Números de Escolas atendidas pelo SOME/Médio em 2022

Escolas	36
Turmas	107
Matrículas	1801

Fonte: Centro de Pesquisa Educacionais – CEPE

TABELA Nº 3: Números de escolas da rede estadual de Macapá atendida pelo SOME/Médio, em 2022

Escolas Estaduais	13
Turmas da Rede Estadual	41
Matrículas da Rede Estadual de Macapá	576

Fonte: Centro de Pesquisa Educacionais - CEPE

2.5.1 Delimitação da pesquisa

A pesquisa abordará dentro do SOME presente no Estado do Amapá, a prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da EF no Ensino Médio em uma escola ribeirinha da rede pública estadual situada no campo, denominada Escola Estadual João Maciel Amanajás, localizada no município de Macapá/AP, Brasil.

FIGURA Nº11: Fachada da escola



Fonte: o autor

A escola é edificada com madeira de lei, localizada a 50m da margem do Rio Ipixuna Miranda, inserida no espaço da floresta. O acesso acontece através do uso de passarelas por causa das chuvas que deixa o solo encharcado e, também, em virtude das enchentes no período das marés altas (lançantes), principalmente na estação do inverno que inunda completamente o solo onde a mesma está localizada, assim como as demais áreas das comunidades adjacentes.

Vale ressaltar que o prédio onde a escola funciona atualmente é alugado para a SEED/AP, pois, o espaço físico onde a escola antiga era localizada foi tragado pelo fenômeno das terras caídas.

A escola atende alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme discriminado na tabela abaixo.

TABELA Nº 4: Turmas e Matrículas da Escola Estadual João Maciel Amanajás

Anos iniciais do Ensino Fundamental	Turmas	04
	Matrículas	48
Anos finais do Ensino Fundamental	Turmas	04
	Matrículas	50
Ensino Médio	Turmas	03
	Matrículas	35

Fonte: Arquivo da Escola

2.6 Participantes da pesquisa

Os participantes selecionados para a pesquisa pertencem a Escola Estadual João Maciel Amanajás, situada em área ribeirinha do município de Macapá-Ap. As ações pedagógicas desenvolvidas nesse ambiente são cercadas de dificuldades que vão desde as infraestruturais (técnico – administrativo, instalações físicas), alunos que residem distantes e dependem do transporte escolar fluvial, ausência de sinal de internet, entre outros. O acesso, a localização da escola e as características sociais, econômicas e culturais semelhantes às demais comunidades situadas geograficamente em sua adjacência ou que são banhadas pelos afluentes do Rio Amazonas, foi à condição que levou a escolha da referida escola como local para coletar os dados da pesquisa.

Considerando os objetivos propostos para a pesquisa, será selecionado 1 (um) professor de EF do Ensino Médio de um universo de 9 (nove) professores que compõe o quadro efetivo da Disciplina do SOME/Médio, 1 (um) gestor e todos os alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio, perfazendo um total de 10 (ou 100%). Tais indivíduos serão chamados de participantes da pesquisa. Segundo Alvarenga (2019) na pesquisa qualitativa, os participantes da pesquisa são vistos como sujeitos sociais e fazem parte do contexto no qual a pesquisa está sendo realizada. Há toda uma participação deles no processo de produção dos dados da pesquisa. Ou seja, eles participam fornecendo as informações, interagindo e tirando dúvidas do pesquisador. Eles participam de todo o processo de construção do conhecimento, por isso que eles são chamados de participantes da pesquisa.

2.6.1 Professor de Educação Física

A razão da escolha de 1 (hum) professor para participar da pesquisa se deve ao fato de ser único na escola para atender as três séries do Ensino Médio do Sistema Modular. O professor de EF, participante da pesquisa, possui larga experiência no contexto da Disciplina enquanto profissional e no próprio SOME, será investigado a partir de sua atuação prática docente com os alunos da instituição de ensino localizada na Amazônia macapaense, considerando-se os seguintes fatores: articulação da prática pedagógica com os conteúdos; relação dos níveis de contribuição desta articulação com o processo de ensino e aprendizagem; relevância para a vida cotidiana dos alunos, e interação do docente com a comunidade.

2.6.2 Gestor

Em geral, os gestores das escolas do campo assumem múltiplas funções no desenvolvimento das atividades escolares, sendo capazes de ter uma percepção da eficiência da prática pedagógica utilizada pelos professores e seus reflexos na aprendizagem dos alunos. Neste sentido, o gestor em questão desenvolve suas atividades concernentes à administração, além de assumir os trabalhos da secretaria da escola e de coordenador pedagógico.

2.6.3 Alunos

Considerando as séries existentes na instituição investigada, os alunos da 3ª série do Ensino Médio por estarem na última etapa deste processo, possuem uma visão ampliada da prática da EF aplicada em seu cotidiano escolar. A referida turma da Escola Estadual João Maciel Amanajás possui 10 alunos matriculados e por residirem, também, em comunidades adjacentes à escola, foram selecionados integralmente para participar da pesquisa, podendo contribuir efetivamente na entrevista com a possibilidade de externar as dificuldades e os benefícios empreendidos pela prática pedagógica na EF.

Os 10 (dez) alunos participantes da pesquisa estabelecerão a ponte para fechar o circuito entre a fala do professor e do gestor, considerando a importância da EF na vida dos mesmos.

TABELA Nº 5: Participantes da pesquisa

PARTICIPANTES DA PESQUISA	QUANTIDADE
Professor de Educação Física	01
Gestor	01
Alunos 3ª série do Ensino Médio	10

Fonte: o autor

A partir das informações levantadas através da entrevista e entrevista aberta com o professor de EF, gestor e os alunos da 3ª série do Ensino Médio de 2022, foco de interesse desta investigação, será possível traçar um perfil da prática pedagógica desenvolvida na escola e se a mesma apresenta aspectos que vislumbre mudanças estipuladas para as novas proposições metodológicas.

O contato com os participantes da pesquisa é um fator que vai estar cercado de dificuldades, pois, as medidas sanitárias tomadas pelo poder público por causa da pandemia da covid-19 que assolou a humanidade, determinaram o isolamento social no contexto escolar, compreendendo o ano de 2019, 2020 e o primeiro semestre de 2021 com aulas no formato remoto. A partir de agosto do referido ano até janeiro de 2022, as aulas estariam liberadas no formato híbrido, desde que as escolas pudessem cumprir as medidas sanitárias impostas pelo decreto governamental. A Escola João Maciel Amanajás, local da pesquisa, atendeu os requisitos básicos de proteção ao vírus e proporcionou aos alunos 40% de aula presencial com base em um planejamento especial. No caso do SOME, o acesso online é um fator que afeta a comunicação entre professor e aluno, pois, são poucas as escolas e alunos que dispõem do sinal de internet.

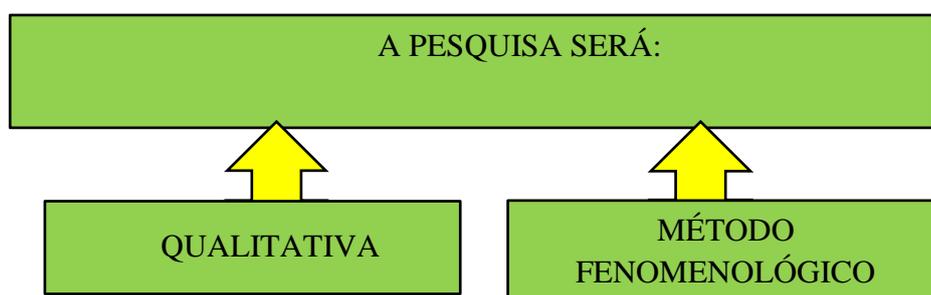
É importante esclarecer que o Ensino Híbrido, de acordo com Novais, Costa e Cabau (2020, p. 182) com base em Bacich; Tanzi; e Trevisani (2015) “é um processo contínuo que propõe mudanças nas metodologias, com práticas que envolvem misturas de saberes e valores integrando dois modelos de aprendizagem: o presencial e o online”. Outra alternativa utilizada para suprir e dá continuidade as atividades escolares durante o isolamento social é o chamado Ensino Remoto, que “é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita”. (Saviani e Galvão, 2021, p. 38)

2.7 Desenho da investigação

Em termos gerais, o desenho da investigação se refere à organização dos elementos metodológicos que vão garantir a sistematização e a execução da pesquisa com o intuito de encontrar solução para o problema levantado. Nas palavras de Silva (2018, p.8), entende-se “[...] que o desenho de pesquisa deve ser tal que responda satisfatoriamente a uma pergunta de pesquisa”.

A organização dos elementos selecionados para essa investigação é evidenciada a seguir.

FIGURA Nº 12: Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa



Fonte: o autor

A pesquisa em evidência será desenvolvida dentro do enfoque qualitativo, tendo como objeto de estudo a prática pedagógica do professor de EF do Ensino Médio que atua no SOME, sendo necessário adentrar ao contexto no qual o docente desenvolve suas atividades profissionais, ou seja, na escola situada no espaço do campo da Amazônia

macapaense. Esta dinâmica metodológica encontra respaldo nas palavras de Alvarenga (2019, p.51), quando afirma que “a investigação qualitativa geralmente se dá em um ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado”.

Dentre os métodos que estabelecem uma associação de afinidade (reciprocidade) com a pesquisa qualitativa, optou-se pelo fenomenológico, por atender aos objetivos propostos. De acordo com Alvarenga (2019) o significado das experiências construídas no cotidiano do contexto natural onde o objeto está inserido, constitui o ponto chave da investigação deste método.

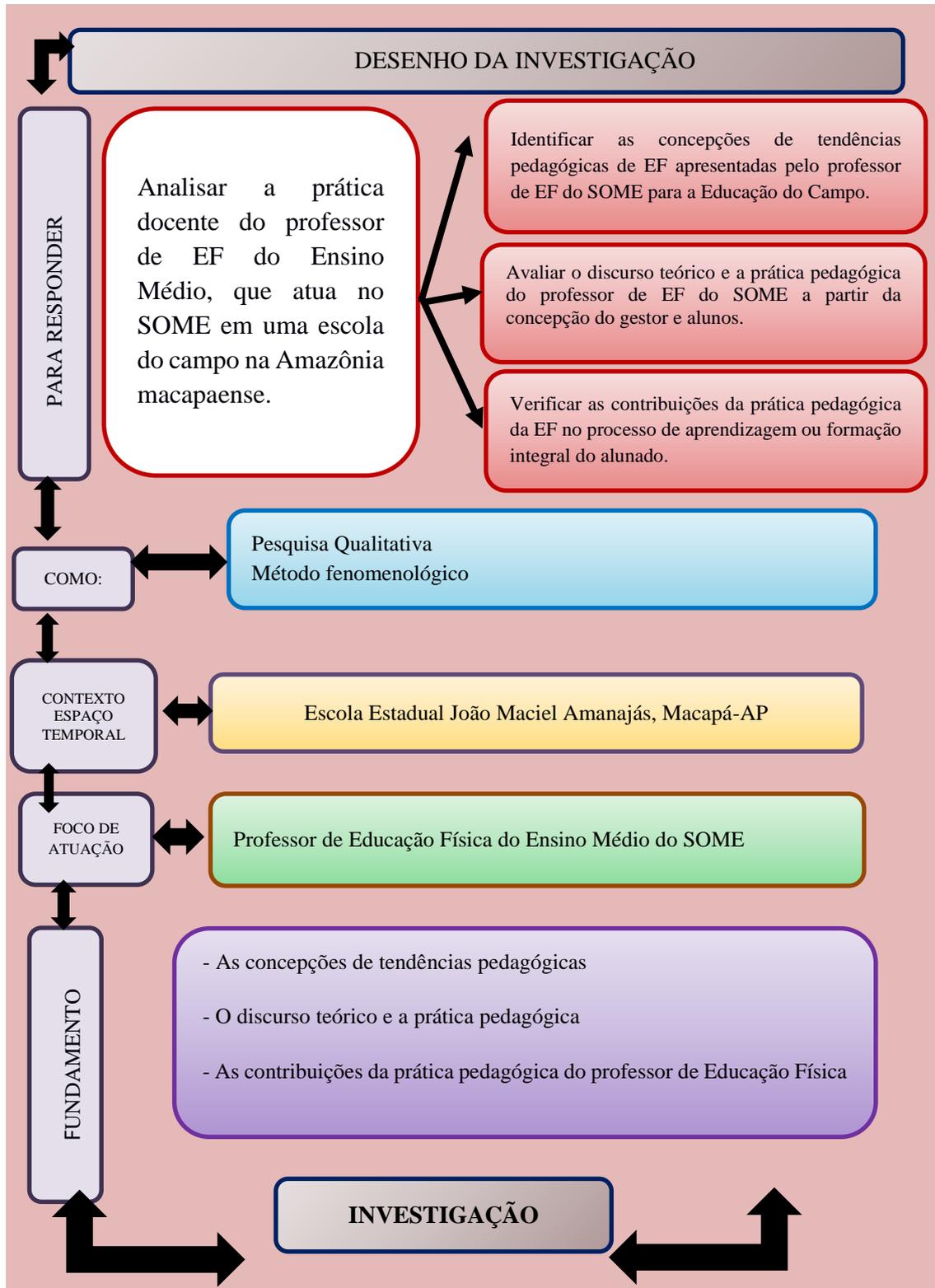
Sendo assim, busca-se identificar na vivência do investigado, a opinião a respeito de sua prática pedagógica aplicadas na referida escola, com o intuito de tentar chegar às questões imperceptíveis, mas relevante nesse processo, livre de qualquer conceito pré-existente, descrevendo, interpretando e compreendendo o fenômeno apresentado.

A presente pesquisa será realizada na Escola Estadual João Maciel Amanajás, situada no município de Macapá, às margens do rio Ipixuna, lotada geograficamente na SEED/AP como Macapá rural, ofertando os anos iniciais e ensino modular para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A opção pela referida escola se deve em função da acessibilidade e por apresentar características ambientais, socioeconômicas e sociais semelhantes às demais instituições de ensino que estão localizadas as margens dos afluentes do Rio Amazonas. A escola atende alunos residentes onde a mesma está situada e mais três comunidades adjacentes. O deslocamento é realizado exclusivamente através de embarcação. O quadro técnico-administrativo da escola se concentra na figura do gestor, enquanto que o docente é conforme a demanda estipulada para cada período em que acontece o módulo. No tocante aos professores, eles desenvolvem suas atividades profissionais em 4 (quatro) escolas conforme calendário anual específico da secretaria de educação, dentro de uma programação de rotatividade embasada em sorteio, atentando ao critério estabelecido para as áreas (fácil, médio fácil, médio difícil e difícil) de acesso.

As inquietações que permeiam a prática da EF na região ribeirinha macapaense fazem-nos refletir sobre a concepção pedagógica que o professor deve utilizar para ministrar suas aulas, pois, o nível de criatividade que ele impõe para consumir o seu planejamento, mesmo cercado de dificuldades, ainda consegue trabalhar os seus conteúdos e provocar

comportamentos que elevam a autoestima dos alunos. É com base na prática pedagógica da EF do Ensino Médio, aplicada na escola selecionada, norteadas pela abordagem qualitativa e do método fenomenológico é que a pesquisa vai se desenrolar para atingir os objetivos descritos conforme figura abaixo.

FIGURA Nº 13: Desenho metodológico da investigação



Fonte: o autor

2.8 Técnicas e instrumentos da coleta de dados

Entende-se por técnicas e instrumentos para a coleta de dados da pesquisa, os meios pelos quais o pesquisador utiliza para obter as informações pertinentes ao objeto de investigação de forma segura e confiável. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajn (2002, p. 163), as pesquisas qualitativas são “multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para coleta de dados”.

Como a investigação vai acontecer em uma escola do campo, o professor de EF do Ensino Médio irá participar diretamente da produção dos dados a ser coletados a partir dos instrumentos que vão ser utilizados.

Nessa fase da pesquisa, faz-se necessário utilizar técnicas que sejam vinculadas as investigações qualitativas. Neste âmbito, Alvarenga (2019, p.55) afirma que “a coleta de dados se realiza com técnicas não padronizadas. O investigador coleta dados expressados através da linguagem verbal e não verbal”. Neste sentido, optou-se como técnica, o roteiro de entrevista e a entrevista não estruturada (aberta) para produzir os dados referente a prática pedagógica do professor de EF do Ensino Médio da Escola Estadual João Maciel Amanajás no município de Macapá/AP.

2.8.1 Entrevista Não Estruturada ou Aberta

A entrevista constitui um recurso que favorece o que se denomina de conhecimento interpessoal, pois torna mais simples o contato face a face e a compreensão de uma diversidade de acontecimentos, de elementos que fundamentam, ao mesmo tempo, o conhecimento e a elaboração do potencial daqueles que estão na posição de entrevistado e, de certa forma, também daquele que está realizando a entrevista.

Para Negrini (2004, p. 73), a entrevista “Se constitui em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou com o roteiro”. Entre os tipos de entrevista existentes na pesquisa científica, optou-se pela não estruturada ou aberta.

No entendimento de Aranda (2018) a entrevista, sobretudo a não estruturada (aberta) refere-se a um momento onde o diálogo prevalece de ambos os lados, ainda que complexo, o entrevistado livre de pressão psicológica se propõe a responder as questões que lhes direcionadas, seguindo uma ordem lógica conforme pré-estabelecido na entrevista.

A tabela abaixo evidencia os objetivos específicos, relacionando as técnicas utilizadas e as respectivas fontes de informações para que os dados da pesquisa sejam coletados.

TABELA Nº 6: Técnicas Utilizadas na Pesquisa

OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	TÉCNICAS	FONTE DE INFORMAÇÃO
Identificar as concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de Educação Física do SOME para a Educação do Campo.	Entrevista Aberta	Professor
Avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de Educação Física do SOME a partir da concepção do gestor e alunos.	Entrevista Aberta	Gestora Alunos
Verificar as contribuições da prática pedagógica da Educação Física no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.	Entrevista Aberta	Professor Alunos

Fonte: o autor

2.9 Aspectos éticos: caminho percorrido para aprovação na Plataforma Brasil

Os cuidados com a utilização de seres humanos em pesquisas tornaram-se uma preocupação latente e constante da comunidade científica, que deve ser monitorada por órgãos que estabelecem critérios éticos que vai assegurar o envolvimento dos mesmos sem que afete a sua integridade física, mental e social. Uma das vias que pode ser utilizada para

assegurar a cientificidade da pesquisa e seu registro em âmbito nacional é a Plataforma Brasil, considerada como sendo,

[...] uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. (CEP/Universidade Federal Rural de Pernambuco [UFRPE], n.d.)

Para tanto, ainda com base no CEP/UFRPE a submissão do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil deve seguir alguns passos, tais como: - Folha de Rosto; - Carta de Anuência (Apêndice 2); - Currículo Lattes; - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE; - Projeto de Pesquisa Detalhado; - Termo de Confidencialidade; e - Declaração de Autorização de Uso de Dados. O cumprimento dessas tarefas é que permite o aceite e a aprovação na referida base.

2.9.1 Aspectos éticos da pesquisa

A ética envolve formas de comportamentos que o indivíduo possa refletir e manifestar em suas relações e interações nos diversos setores da vida, tendo a coerência como ponto chave de confiabilidade. No campo científico, entende-se que a ética é a postura que o pesquisador assume diante da comunidade investigada e científica, respeitando a natureza que constitui os hábitos e valores de quem vai ser investigado, no sentido de evitar que danos sejam causados a alguém.

Fiorentini e Lorenzato (2009, p. 196) esclarecem que,

No caso específico da pesquisa, os questionamentos éticos dizem respeito, entre outros, aos direitos dos entrevistados, ao respeito e bem estar dos participantes, à preservação da identidade das pessoas envolvidas, aos usos e

abusos das informações e citações de outros autores, à fidedignidade das informações, às implicações sociais e políticas da pesquisa.

Nesse sentido, os aspectos éticos que conduzem as pesquisas envolvendo seres humanos, devem estar em conformidade com a Resolução 196/96 do Ministério da Saúde – MS, do Conselho Nacional de Saúde – CNS da Saúde da República Federativa do Brasil, devendo seguir entre outras, as seguintes exigências fundamentais, explicitadas na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012:

II.5 - consentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), [...]; III.1, b) ponderação entre riscos e benefícios, [...]; (III.1, c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; (III.1, d) relevância social da pesquisa [...].

Com base nos aspectos selecionados acima, acredita-se que as pesquisas devem primar pela autonomia dos grupos legalmente incapazes e vulneráveis, e acima de tudo, garantir o respeito a sua dignidade e protegê-los em sua fragilidade, tendo em vista que as pesquisas devem proporcionar mais benefícios do que malefícios, evitando a maleficiência e que possam atingir a todos indistintamente.

Assim sendo, após os trâmites do Projeto de Pesquisa pela base da Plataforma Brasil, o Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer nº 5.795.817, de 06 de dezembro de 2022 (Apêndice 4), autorizou o pesquisador a ir a campo para fazer o levantamento dos dados da pesquisa.

2.9.2 Riscos

De acordo com Resolução Nº 466 (2012, Capítulo V) “A análise de risco é componente imprescindível à análise ética, dela decorrendo o plano de monitoramento que deve ser oferecido pelo Sistema CEP/CONEP em cada caso específico. Cabe ao pesquisador utilizar uma postura ancorada na probidade que requer a pesquisa científica. (Apêndice 3)

Quanto ao Sistema CEP/CONEP, compõe “um sistema que utiliza mecanismos, ferramentas e instrumentos próprios de inter-relação, num trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do Brasil, de forma coordenada e

descentralizada por meio de um processo de acreditação”. (Resolução nº 466, 2012, Capítulo VII).

A pesquisa em questão seguirá todos os trâmites legais emanados pelo Sistema CEP/CONEP, garantindo uma organização e execução de procedimentos que assegure aos participantes um ambiente que transmita segurança durante as entrevistas.

Nesse sentido, serão tomados todos os cuidados para que os informantes não sejam expostos a qualquer tipo de risco, como mencionado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. (Apêndice 7)

Entre as medidas de segurança a serem tomadas no momento das entrevistas, os participantes serão orientados quanto aos protocolos sanitários (uso de máscara, álcool em gel 70%, distanciamento físico de no mínimo 1 metro) impostos pelos órgãos de saúde do Estado do Amapá para evitar a contaminação pelo novo Coronavírus, causador da COVID-19.

O conforto e a segurança dos participantes da pesquisa são fatores indispensáveis que devem estar em primeiro plano, caso contrário, o participante poderá se ausentar da pesquisa ou abster-se a qualquer momento, à medida que se sentir desconfortável com o desenvolvimento do processo investigativo.

Ademais, por se tratar de uma pesquisa com o objetivo geral de analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense, ela não apresenta outros riscos além dos oriundos da pandemia do COVID-19, tendo em vista, o contato presencial para coletas de dados.

2.9.3 Benefícios

Antes de discorrer sobre os benefícios que a pesquisa científica pode proporcionar a população investigada ou a humanidade, é importante reconhecer que “O objetivo da pesquisa científica é desenvolver ou contribuir para o conhecimento generalizável e deve ela ter a possibilidade de responder às incertezas ou lacunas do conhecimento científico” (Spiandorello, 2012, p. 22).

Posto isso, a investigação vai contribuir para uma compreensão apropriada de como a prática pedagógica da EF é aplicada na escola ribeirinha, sobrepondo as barreiras naturais

e infraestruturais que fazem parte do dia a dia da instituição de ensino. Dessa forma, estabelece-se um norte pedagógico para elaborar um planejamento que se enquadre nas especificidades locais.

No tocante a aprendizagem, a partir das informações dos alunos, será possível fazer uma reavaliação e reflexão do processo de ensino para melhor atendimento enquanto alunos do SOME.

Como aporte científico, a pesquisa servirá de referência para as comunidades investigadas e adjacentes, tendo em vista:

- Redirecionar a visão da prática pedagógica da EF nos moldes das novas proposições metodológicas previstas na BNCC;
- Contribuir para o aperfeiçoamento do SOME nas comunidades, com o objetivo de elevar os padrões de qualidade educacionais;
- Fornecer dados e informações que subsidiem o redimensionamento das ações do SOME em relação às escolas do campo, situadas em áreas ribeirinhas.

2.9.4 Critérios de inclusão e exclusão

De acordo com Patino e Ferreira (2018, não paginado) os “critérios de exclusão são definidos como aspectos dos potenciais participantes que preenchem os critérios de inclusão, mas apresentam características adicionais, que poderiam interferir no sucesso do estudo ou aumentar o risco de um desfecho desfavorável para esses participantes”.

Assim, os Critérios de Inclusão, de acordo com os aspectos éticos e jurídicos aplicados à pesquisa científica são:

Alunos menores de idade que estejam frequentando normalmente as aulas devidamente autorizados pelos pais ou responsáveis;

Alunos maiores de idade que frequentam normalmente as aulas, mas com o TCLE assinado;

Além dos alunos, o professor de EF e a gestora da escola, também assinarão o TCLE e que as suas informações possam ser confiáveis e de extrema importância para o sucesso da pesquisa.

Os critérios de exclusão aplicam-se aos participantes que não se enquadrarem nos critérios acima descritos.

2.9.5 Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

Em conformidade com o informativo disponibilizado pelo CEP e Universidade Federal de Viçosa (UFV) (2020), no Item 2, letra F, esclarece que,

Caso sejam necessários a suspensão, interrupção ou o cancelamento da pesquisa, em decorrência dos riscos imprevisíveis aos participantes da pesquisa, por causas diretas ou indiretas, caberá aos investigadores a submissão de notificação para apreciação do Sistema CEP/Conep, conforme o Manual de envio de Notificações.

A pesquisa em questão estará propensa de interrupção a qualquer momento, caso haja algum fator complicador que possa surgir e trazer algum tipo de desconforto ou risco que afete a integridade biopsicossocial dos investigados. Um dos fatores no momento que pode causar essa atitude é o não cumprimento das medidas sanitárias em decorrência da pandemia da COVID-19, causada pelo novo Coronavírus.

2.9.6 Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados

A Resolução N° 510, de 07 de abril de 2016 estabelece em seu Capítulo II, Art. 3°, Inciso VII que trata dos princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o seguinte: “garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz”. Ao abordar os participantes o pesquisador deve estar convicto destes procedimentos, pois, o respeito ao anonimato dos investigados pode ser relevante para garantir um clima amistoso de participação espontânea. (Apêndice 6)

A investigação em questão estará imbuída desse clima e firmando um propósito de garantir que os dados produzidos serão usados dentro das normas estabelecidas pelo CEP.

2.9.7 Elaboração e validação dos instrumentos

Um instrumento para estar apto para uso científico é necessário que ele seja validado por autoridades que dominem a essência do objeto de investigação, verificando se os objetivos propostos têm relação intrínseca para os fins que se destina. Nessa ação, entende-se que,

A validação é o processo de examinar a precisão de uma determinada predição ou inferência realizada a partir dos escores de um teste. Validar, mais do que a demonstração do valor de um instrumento de medida, é todo um processo de investigação. O processo de validação não se exaure, ao contrário, pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para o mesmo instrumento. (Raymundo, 2009, p. 87)

A validação é a autorização que garante que os instrumentos estão de acordo com os objetivos e sua aplicação vai garantir a eficiência na aquisição dos dados. É, também, o momento de fazer os devidos ajustes, caso haja alguma eventual inconsistência.

Para garantir essa validação, foi necessário elaborar para cada grupo de participantes da pesquisa (professor de EF, gestora e alunos) um formulário contendo questões que versam sobre o objeto de investigação, onde serão enviados para análise, aprovação ou considerações a serem observadas na relação questões/objetivos para quatro Doutores especialistas na área da Universidad Autónoma de Asunción - UAA.

2.10 Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos para a coleta de dados constituem as fases em que o pesquisador irá se desdobrar para conseguir fazer o levantamento das informações que satisfaçam as necessidades da pesquisa. Marconi e Lakatos (2017, p. 180) deixam claro que “São vários os procedimentos para a realização da coleta de dados, que variam de acordo com as circunstâncias ou com o tipo de investigação”. É com base nos procedimentos que se obtêm dados imprescindíveis a partir do início da pesquisa.

Essa etapa vai ter seu início na SEED-AP, através de uma conversa informal com o coordenador do SOME/Médio, onde será exposta a natureza da reunião e a necessidade de

amplo apoio para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, tanto a gestora quanto o professor de EF, através de uma conversa via telefone serão informados da possibilidade de participarem espontaneamente da investigação. Os alunos vão ser visitados em suas residências e convidados para tal propósito.

No segundo momento, o procedimento ocorrerá dentro dos critérios da legalidade, seguindo o uso de um protocolo, explicando aos participantes da pesquisa a maneira como as informações serão coletadas. A partir desse momento, a produção dos dados irá ser levantada individualmente e em diferentes períodos de tempo conforme acerto prévio de encontro para a entrevista aberta na certeza de que os subsídios adquiridos sejam imprescindíveis para realizar a análise e a interpretação dos dados.

Assim sendo, os recursos utilizados para obtenção das informações se coadunam aos objetivos estipulados para a pesquisa a fim de proporcionar suporte para analisar os dados levantados nas entrevistas, e possa responder as inquietações sobre a prática pedagógica de EF Aplicada na Escola Estadual João Maciel Amanajás, situada na área rural/ribeirinha do município de Macapá – Amapá.

2.11 Técnicas de análise e interpretação dos dados

É a fase em que o pesquisador vai sistematizar os dados coletados nas entrevistas com o professor de EF do Ensino Médio do SOME para melhor compreensão e fazer a devida relação com a literatura apresentada no marco teórico, a fim de responder ao problema de pesquisa levantado. Neste processo, Centurión (2015) ressalta que:

Em relação aos dados qualitativos (expressões orais e/ou escritas; palavras, frases, interjeições), é conveniente organizar a informação a partir de eixos temáticos (tópicos ou conceitos) ou categorias que aparecem nas perguntas ou afirmações realizadas durante o processo da entrevista. (p.38)

Com base no autor supracitado, os eixos temáticos dessa investigação serão organizados tomando como referência as questões norteadoras que balizam a prática pedagógica do participante da pesquisa, visto que elas saem dos objetivos específicos.

Para Gil (2008) a análise e a interpretação dos referidos dados constituem etapas distintas e apresentam características diferenciadas, mas em sua essência mantém uma

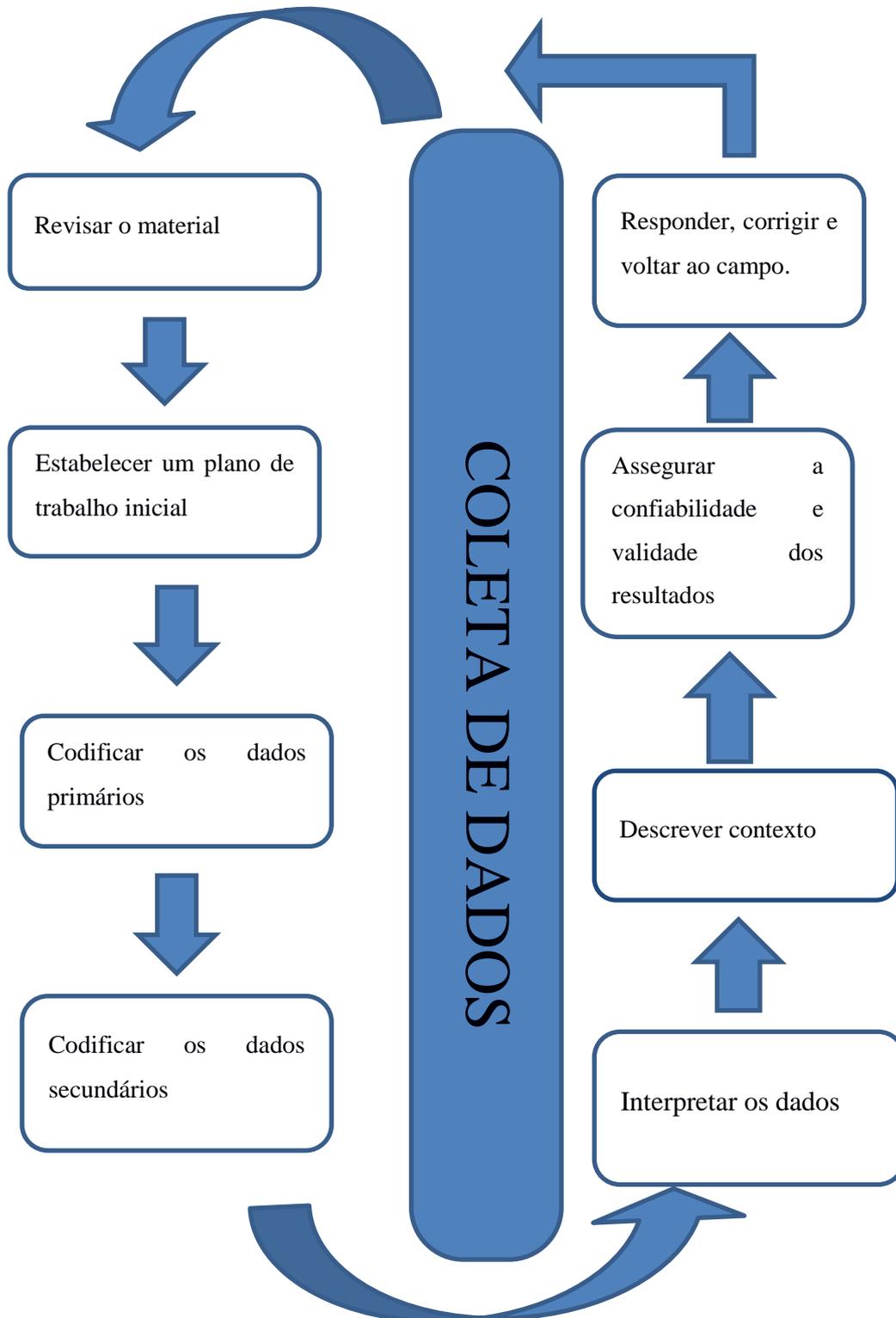
relação de interdependência. Faz também referência aos contrapontos presentes em seus respectivos objetivos, assim descritos:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil 2008, p.156)

Esse processo se desenvolve através de técnicas específicas que possam desencadear informações condizentes com o método selecionado para a investigação. Nesse sentido, os dados serão analisados através da técnica de AC, norteadas pelos estudos evidenciados na perspectiva de Bardin (1977), visando interpretar o teor da mensagem apreendidas nas entrevistas com os participantes investigados. Esta técnica se processa em três momentos: “pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados, inferência e interpretação” (Bardin, 1977, p. 95), e possibilita sintetizar as diversas informações contidas na comunicação e suas influências no objeto pesquisado.

Segundo Câmara (2013, p. 183) “A *primeira fase*, a *pré-análise*, pode ser identificada como uma fase de organização. Nela estabelece-se um esquema de trabalho que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis”. É nessa etapa que o pesquisador começa a se preparar para desenvolver a análise dos dados coletados, fazendo as transcrições das entrevistas na íntegra e que, de acordo com a autora é preciso considerar alguns pontos como via de regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade.

FIGURA Nº 14: Esquema da Análise e Interpretação dos Dados



Fonte: o autor

3 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta parte da pesquisa visa apresentar os resultados deste estudo, que tem como objetivo geral analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense.

O levantamento dos dados da pesquisa foi realizado no mês de janeiro de 2023, envolvendo o Professor de EF, a Gestora e 10 (dez) alunos que cursam a 3ª série da Escola Estadual João Maciel Amanajás, através da utilização de um roteiro de entrevista. A coleta dos referidos dados, serão analisados e interpretados afim de averiguar o exposto no objetivo geral e específico.

Para tanto, o pesquisador utilizará a técnica de análise do conteúdo, seguindo os passos demonstrados nos estudos de Bardin (1977), conforme descrito no Marco Metodológico.

No transcorrer da análise, o procedimento percorreu os seguintes passos:

- a) Relação entre a teoria das concepções pedagógicas e a temática que envolve o SOME;
- b) Concepções contidas nas entrevistas abertas com o professor de Educação Física, gestora e alunos da 3ª série do Ensino Médio;
- c) Os dados contidos nas entrevistas abertas realizadas com os participantes.

Assim, os dados produzidos nesta investigação, serão tabulados seguindo a organização descrita abaixo:

- Análise das respostas do 1º objetivo, segundo o Professor;
- Análise das respostas do 2º objetivo, segundo a Gestora e Alunos;
- Análise das respostas do 3º objetivo, segundo o Professor e Alunos.

3.1 Concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo Professor de Educação Física do SOME.

A investida nesse quesito, reflete o grau de conhecimento do Professor de EF sobre a diversidade e possibilidade de aplicação das tendências pedagógicas inerentes ao componente curricular, em face das adversidades presentes no SOME.

As perguntas direcionadas ao Professor de EF atuante na instituição investigada, estão presentes no primeiro bloco de questões que vai de 01 a 11 e são respaldadas no 1º objetivo específico, que visa identificar as concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de Educação Física do SOME para a Educação do Campo.

Questão 01: Qual a tendência pedagógica que norteia a sua prática enquanto professor?

Ao ser questionado sobre a tendência pedagógica que norteia a sua prática enquanto professor, o professor afirmou “*ser crítico social dos conteúdos*”. Esta tendência, ancora-se essencialmente no acesso dos conteúdos, os quais irão balizar suas atitudes e fornecer subsídios para os alunos na construção de uma sociedade justa.

Sendo assim, Azevedo et al. (2013, p. não paginado) considera que “O trabalho docente se relaciona com a prática vivida dos educandos com o conteúdo elaborado pelo próprio professor”, pois, de acordo com o previsto na EC, a realidade campesina do aluno sugere essa iniciativa, ou seja, que o foco de interesse da comunidade escolar precisa estar inserido no currículo da instituição de ensino e do professor.

O aluno ribeirinho carrega uma carga de saberes de vivência bem extensa, cabendo ao professor de EF habilidade para estabelecer uma prática dialógica que vise associar as experiências desse contexto cultural aos conteúdos pré-determinados, afim de confrontar as verdades dentro de parâmetros pedagógicos sugeridos pelo professor. Concernente a isso, Leite, Barboza e Azevedo (2011, p. 5), ressaltam que “O educador deve ter consciência ao confrontar os conteúdos e as experiências, respeitando sua cultura e a do aluno”. É importante que o professor não sobreponha as suas verdades de mundo em detrimento ao modo de pensar e viver do aluno ribeirinho.

A ação pedagógica do professor de EF dentro da tendência crítico social dos conteúdos no ambiente ribeirinho, pode aguçar a curiosidade do aluno a procurar outras informações que seja de seu interesse, a partir dos conteúdos ministrados, tentar compreender outros processos sociais que atenda às suas pretensões inerentes ao seu projeto de vida.

Questão 02: Como a tendência pedagógica adotada contribui para o seu fazer pedagógico?

Complementando sobre como a tendência pedagógica adotada contribui para o seu fazer pedagógico, o professor afirmou “*que busca conteúdos básicos que possam repercutir na vida dos alunos*”.

Na concepção de Moraes (2020) as tendências pedagógicas advêm de um contexto completamente social e, através da definição de uma delas é que a escola constrói o seu currículo, visando uma prática social que estimule e prepare o aluno para exercer a cidadania em sua plenitude. As tendências pedagógicas são de grande valia, pois permitem ao educador a compreensão para definir e articular a teoria no desenvolvimento da prática docente.

É com base na essência teórica de cada tendência pedagógica que os conteúdos socializados no ambiente escolar possam nortear a dimensão atitudinal na vida do aluno e, assim, prepará-lo para as relações sociais do mundo contemporâneo. Para tanto, Freire (2019) adverte que durante a ação pedagógica, o professor deve ir além de seu planejamento oportunizando um ambiente onde prevaleça a interação.

Nesse contexto, o professor se torna um mediador da aprendizagem ao fornecer conteúdos que possam confrontar a realidade do aluno, enriquecendo a dinâmica do processo ensino e aprendizagem. Para Conceição, Siqueira e Zucolotto (2019) a compreensão da aprendizagem que é mediada pelo docente se enquadra dentro da concepção de Vygotsky, que labora com o aprender mediada pelo professor, em que o desenvolvimento cognitivo não está dissociado do ambiente natural e sociocultural de vivência do aluno. Sendo assim, entende-se que a mediação é uma ação humana em que se tem aquilo que o indivíduo sabe, e aquilo que ele faz com o auxílio de uma outra pessoa, isto dar-se por meio de uma construção subjetiva e desenvolvimento cognitivo que firma o aprender.

O professor investigado, ressalta a preocupação na elaboração de seu planejamento com o que caracteriza a tendência pedagógica que ele utiliza, elencando conteúdos que faça sentido para a vida do aluno, explorando atividades em sala de aula que esteja relacionada com o contexto socioeconômicas e culturais peculiares do ambiente ribeirinho, objetivando, segundo Leite, Barboza e Azevedo (2011, p. 2) formar “[...] cidadãos ativos e críticos, capazes de se apropriarem e lutarem pela conquista de seus ideais [...]”. Nesse propósito,

professor e aluno buscam sentido nos conteúdos para refletirem a realidade local e suas possibilidades de atuação em outro ambiente social.

Questão 03: Quais as concepções de Educação Física que você adota em sua prática?

Sobre as concepções de EF adotadas em sua prática, o professor descreveu “*como sendo desenvolvimentista, cultural/plural, crítico-emancipatória e crítico-superadora*”.

Esse é um discurso que pode ser entendido como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.

A pluralidade de concepções pedagógicas que o professor investigado faz uso em suas aulas, é típica dos conflitos produzidos pelos teóricos de EF e que permeiam a essência da metodologia utilizada pelo mesmo, no meio escolar. Esta inconstância metodológica no processo pedagógico do professor, pode refletir “[...] uma mistura indefinida que acaba por ser quase nenhuma delas”. (Selbach, 2010, p. 20)

As condições (tempo/infraestrutura) que o professor de EF dispõe para desenvolver suas atividades pedagógicas contribuem para que o mesmo adote mais de uma concepção, a fim de explorar da melhor forma possível, a conexão entre as atividades vivenciadas no dia a dia pelo aluno e os conteúdos propostos no seu planejamento, “isso porque instiga o aluno, ao longo de sua escolarização, a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento” (Soares et al, 2012, p. 33). Toda concepção pedagógica é revestida por uma filosofia que estabelece uma visão olística da realidade contemporânea e o aluno incorpora essa forma de visualizar os fatos de sua vivência, a partir da prática educativa que o professor utiliza, relacionando o objeto do conhecimento trabalhado em sala de aula a dimensão atitudinal, ressignificando assim, a sua aprendizagem.

A opção pela escolha da concepção no ambiente escolar, visa nortear os passos a serem dados na construção e execução das ações pedagógicas, no sentido de melhorar a qualidade do processo educacional, e concomitantemente, estabelecer parâmetros de referência para discussão e reflexão de mudanças de atitudes em determinadas relações presentes na sociedade.

Questão 04: De modo geral como ocorre o fazer pedagógico nas escolas do campo?

Ao ser perguntado sobre como ocorre, de modo geral, o fazer pedagógico nas escolas do campo, o professor afirmou que, “*devido à carência de material didático teórico, e para*

a prática de atividades físicas, normalmente, desenvolve-se a prática de forma equilibrada, com aulas teóricas e atividades práticas, pois a grande maioria das escolas não dispõe de local adequado para tais conteúdos”.

É importante observar que a escola é o ambiente onde se proporciona inúmeras vivências típicas das relações humanas, envolvendo questões que englobam o norteamento do processo dialógico, onde saberes e formas de raciocínio se diferenciam com o propósito da edificação do ser humano, alicerçado na intencionalidade pedagógica. Desta feita, ficam aclaradas as atividades teóricas e práticas sempre alinhadas com o processo de ensino e aprendizagem, haja vista que escola tem um currículo previamente estabelecido, laborando com um corpo técnico, levando em conta os suportes infraestruturais disponíveis para desenvolver o trabalho pedagógico e sempre com um olhar voltado para as diversidades sociais e culturais que diferem o campo dos centros urbanos. (Gomes e Machado, 2021)

Para Nista-Piccolo e Moreira (2010) o suporte infra estrutural disponibilizado ao professor para desenvolver as suas atividades pedagógicas é um fator que influencia na aprendizagem do aluno. Freire (2019) corrobora afirmando que, quando a atenção dada a este suporte não acontece de forma adequada é uma afronta ao processo educacional.

Considerando as dificuldades e as adversidades encontradas na escola investigada, o perfil metodológico do professor que atua nas instituições do campo macapaense, exige que ele seja perspicaz em seu planejamento curricular, selecionando conteúdos aplicáveis nesse ambiente, sendo de interesse do aluno e possa contribuir consideravelmente com a sua formação educacional.

O desenvolvimento das atividades de EF nas escolas do campo, não seguem um padrão de continuidade organizacional, visto que, a infraestrutura apresentada ao professor, varia de uma escola para outra, obrigando o mesmo a fazer adaptações constantes na execução de seu planejamento.

Questão 05: A comunidade participa?

Sobre a participação da comunidade nas atividades da escola, o professor afirmou que *“há esta participação quando é desenvolvido algum tipo de projeto de integração, desde que haja o consenso entre as partes, como torneios esportivos, gincanas de conhecimentos e culturais”.*

Uma das formas de envolver a comunidade escolar e local no processo educacional é através da execução de projeto integrador, abrindo espaço para que todos possam contribuir para atingir as metas previstas no planejamento.

Nesse sentido, Barbosa et al. (2019) destaca a importância de projetos no ambiente escolar, pois, isto ajuda nas relações democráticas no ambiente formal de educação, onde é possível construir uma conexão de proximidade entre família-escola, fortalecendo os laços nas tomadas de decisões e o bom andamento do trabalho coletivo.

É natural que a comunidade onde a escola investigada está inserida, esteja sempre na expectativa da realização de projetos na escola, principalmente quando elaborado pelo professor de EF, sobretudo quando é esportivo, pois é visto como uma forma de proporcionar lazer e reunir a comunidade local e adjacente à escola. É um momento que possibilita interação entre escola e comunidade. Costa e Sandini (2016, p.2) ressaltam que a ausência da presença da família no ambiente escolar tem ressonância no “[...] sucesso ou fracasso do aluno em seu desenvolvimento educacional”, sendo necessário criar mecanismos que envolvam a comunidade através de um trabalho que faça-os refletir e agir para melhoria da coletividade escolar.

Na área ribeirinha, a instituição de ensino é referência como organismo público para a comunidade, o que torna imprescindível o seu envolvimento nas atividades da escola, e isso, contribui para o fortalecimento das decisões na construção do planejamento, ajudando a transparecer os anseios da comunidade na educação dos filhos.

Questão 06: Você participa?

A participação do professor, segundo o mesmo, ” se resume na elaboração e efetivação das atividades. ”

Os projetos enquanto atividades pedagógicas são necessárias para o andamento do processo ensino e aprendizagem, possibilitam a interdisciplinaridade e abre espaço para que todos os atores da instituição possam contribuir direta ou indiretamente, na tentativa conjunta de somar esforços, e assim, sugerir proposições metodológicas ou pedagógicas, solucionar ou amenizar problemas, ou ainda, aperfeiçoar os procedimentos que facilite o desenvolvimento do objeto do planejamento e faça sentido para a realidade do aluno e da comunidade escolar. (Castro, 2016)

As parcerias favorecem um ambiente de cooperação no interior da escola e respaldam o professor que coordena as atividades do projeto a fazer com entusiasmo o seu trabalho. No caso do professor investigado, para que ele desenvolva o seu projeto, vai ter que contar com o apoio da comunidade escolar, visto que mobilizará todos os alunos da escola e, às vezes, pais e responsáveis.

Sendo assim, o professor investigado cumpre seu papel profissional com a escola, organizando e colocando em práticas os projetos que devem ser executados, seja de ordem particular ou sugerido pela gestora. Para Queiroz (1998), o professor é a pessoa responsável por moldar o valor educativo das aulas e sua participação nas atividades escolares é fundamental. Professores inspiradores podem despertar o interesse dos alunos pelo aprendizado e pela busca do conhecimento. Seu entusiasmo, paixão e dedicação podem fazer com que os alunos se sintam motivados a participar ativamente das aulas e se esforçar para alcançar seus objetivos.

Nesse sentido, o envolvimento do professor com atividades típicas da comunidade ribeirinha, favorece um processo de integração e deixa transparecer no contexto educacional suas intenções pedagógicas e um sentido de pertencimento ao referido meio.

Questão 07: Quais as atividades que você desenvolve e que considera mais significativas?

Ao ser indagado sobre as atividades que desenvolve e que considera mais significativa, o professor relatou que, *“tendo em vista a carência de atividades socio-recreativas nas comunidades, geralmente é colocada em prática a parte esportiva”*.

O esporte no âmbito escolar, em geral, tem o poder de fazer com que o aluno venha para escola com satisfação e, às vezes, traz de volta o aluno que já havia abandonado os estudos, pois é uma forma de suprir uma carência social em muitas comunidades.

Para Silva et al. (2011) as atividades sócio recreativas e de lazer, tem a finalidade de divertimento, bem como vogado para finalidades específicas, denotando que ela é a reprodução de jogos e brincadeiras, que passam pelas tradições histórico, social e cultural, coadunada com as questões técnico pedagógicas dentro do ambiente educacional do currículo escolar, devidamente delineado com a LDB (Brasil, 1996) e a BNCC (2018). Estas linhas jurídicas educacionais ajudam a compor o firmamento dos significados sociais,

pedagógicos e culturais que estão engendrados na realidade do local onde a instituição se encontra.

Nos espaços do campo da Amazônia macapaense, o torneio de futebol é a atividade esportiva que motiva e mobiliza a participação de toda a comunidade escolar, isso porque, proporciona lazer, suprimindo uma necessidade básica do ser humano, que em geral é omitida pela administração pública nesse ambiente ribeirinho. É nesse engajamento que podemos também avaliar a aprendizagem do aluno, observando aspectos atitudinais condizentes com que foi trabalhado em sala de aula.

Nos argumentos de Branco e Lucas (2021, p.3) ressaltaram que,

A educação física escolar trabalha ajudando na formação global do ser humano e também na promoção da qualidade de vida, o que conseqüentemente, vem afirmar a importância da educação física no âmbito escolar da educação do campo, enfatizando que mesmo sem um espaço adequado podemos aplicar uma educação física de qualidade que contribua para a formação de jovens cidadãos do campo.

Para os autores, o professor pode utilizar um espaço não formal para desenvolver suas atividades pedagógicas com eficiência, explorando o conteúdo para atingir as metas desejadas. O espaço não formal para as aulas práticas de EF, caracterizam o contexto da escola investigada. Assim, o reconhecimento do contexto e da realidade local é um aspecto fundamental para uma educação voltada ao respeito a diversidade social.

A busca por atividades que motivem o aluno ribeirinho a ir para a escola, participar ativamente da aula e que faça o mesmo a refletir e questionar, a partir de seu meio as melhorias para a sua comunidade e para o seu bem-estar biopsicossocial é um desafio pedagógico constante para o professor de EF, no sentido de encontrar estratégias que que aguce a curiosidade do aluno a frequentar a escola diariamente.

Segundo Gasparim (2005),

Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também os ouvir sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma básica de criar interesse por uma

aprendizagem significativa do aluno e uma prática docente também significativa. (Gasparim 2005, p. 15-16)

O autor reforça a importância de valorizar as atividades que façam sentido para o aluno ribeirinho e que seja agradável frequentar o ambiente escolar, mesmo com a limitação espacial, recursos didáticos precários e disponível para o professor desenvolver a prática pedagógica.

Questão 08: Os aspectos culturais são considerados em sua prática pedagógica? E **Questão 09:** Quais aspectos?

O professor também relatou *“que os aspectos culturais são considerados em sua prática pedagógica, levando em consideração, principalmente a questão folclórica e religiosa da comunidade, evidenciando a questão histórica e as festividades locais, assim como as descobertas de talentos relacionados à literatura local, como a música, poesia”*.

O trabalho do professor e dos alunos será desenvolvido por meio de ações didático-pedagógicas, adequadas a cada tipo de conteúdo trabalhado, que são fundamentais à efetiva construção conjunta do conhecimento nas dimensões científica, social e histórica, assim, há a necessidade de valorizar os saberes do senso comum, pois, *“as manifestações das práticas culturais do mundo ribeirinho espalham-se pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições das práticas culturais urbanas”* (Fraxe, 2004, p.19).

O professor investigado explora dentro da área do conhecimento e do componente curricular, os aspectos culturais típicos da região onde a escola está localizada, contribuindo assim, com a valorização dos eventos socioculturais nela incutida. Nessa perspectiva, Silva (2016, p.8) ressalta que é um processo recíproco de aprendizagem, e que *“Desta forma, os professores aprendem quando geram conhecimento local ‘da’ prática, refletindo, teorizando e construindo seu trabalho de forma a relacioná-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais”*.

É importante para a escola do campo que o professor envolva o saber popular ao conhecimento sistematizado, fortalecendo os entre os objetivos da escola e as pretensões da comunidade na aprendizagem dos alunos.

Questão 10: Existem dificuldades no fazer pedagógico? E **Questão 11:** Quais dificuldades?

Em relação às dificuldades existentes no fazer pedagógico, o professor citou que, *além das citadas anteriormente, a evasão escolar é bastante sentida pelos profissionais, haja vista que a grande maioria dos alunos utilizam o transporte escolar terrestre e fluvial. Estas dificuldades contribuem para esse afastamento dos alunos da escola, levando em consideração, também, que muitos deles passam até ou mais de 3 horas em uma embarcação, mal acomodados, além de virem de regiões onde não dispõe de energia elétrica.*

Em relação ao cumprimento da função social da escola, cabe a esta os processos de adequação das necessidades desse aluno. Para Maranhão (2018), a ação pedagógica visa proporcionar ao aluno, elementos essenciais que favoreça a percepção da realidade social, e que o mesmo, sinta-se capaz de pertencer a este meio, e assim, contribuir com as mudanças que a sociedade local necessita.

O fazer pedagógico está condicionado a multifatores essenciais para uma boa prática educativa, pois, na visão de Barbosa, Pereira, Luz e Souza (2021, p.9)

A ausência de recursos e investimentos para as escolas do campo impacta não só na utilização de novas formas de comunicação e conhecimentos para serem transmitidos aos alunos, como também limita os professores no que se refere a utilização de novos recursos que melhor assessoram a formação desses alunos.

O processo educacional desenvolvido em escolas do campo está sujeito a inúmeros fatores que afetam a eficiência das atividades pedagógicas. São fatores de ordem natural, social e de infraestrutura escolar. No entanto, o professor procura contornar e equacionar os problemas existentes e trabalhar com que lhe é oferecido afim de proporcionar um ensino significativo para o aluno.

Na escola investigada, o professor de EF enfatizou que o deslocamento fluvial é uma condição que interfere no fazer pedagógico, ocasionando desgaste físico e mental no aluno, com reflexos na aprendizagem e na permanência no ambiente escolar.

A seguir estão contidas as questões referentes a segunda parte do Guia de Entrevista ao professor, cujas questões vão de 12 a 23 e estão relacionadas ao 3º **objetivo específico:**

verificar as contribuições da prática pedagógica da Educação Física no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

Questão 12: Você conhece as legislações que norteiam as escolas do campo e os documentos curriculares do SOME? **Questão 13:** Esses princípios são praticados? **Questão 14:** Como?

O professor ao ser questionado se conhece as legislações que norteiam as escolas do campo e os documentos curriculares do SOME, afirmou que “*sim*”, pois tanto conhece o aspecto legal quanto tem certeza que os os pricipios neles contidos são observados na prática, uma vez que as “[...] *atividades são desenvolvidas para que possam atender as necessidades locais, tendo em vista as ocupações, fonte de renda, daquela comunidade*”.

Conhecer os aspectos legais que embasam o funcionamento das escolas situadas no campo é um bom início de trabalho, pois, o professor já delinea a organização de seu planejamento pautado em conteúdos e atividades pedagógicas que façam sentido para o aluno que vive as margens dos rios. Nessa perspectiva, a escola do campo, segundo Pizzatto e Foschiera (2019, p. 5-6) “é um espaço fundamental para que o interior das cidades se mantenha firme, tanto para economia local, mas, principalmente, na construção de cidadãos cultos e críticos que buscam uma vida de qualidade em busca de seus direitos.

Os conhecimentos apreendidos nesse propósito, oferece subsídios para que o aluno possa ampliar a sua visão além do espaço que ele vive e, assim, começar a associar o seu protagonismo ao seu projeto de vida.

Dentro desse quadro social, o SOME oferece e oportuniza a educação nos espaços do campo amapaense, atendendo o aluno em seu próprio lugar onde reside, evitando que o mesmo e sua família, busquem na área urbana, a solução para dar continuidade e poder concluir a educação básica. O SOME agrega em seu formato de atendimento pedagógico, os itens legais necessários para que as escolas do campo por ele atendidas, cumpra sua função social, reconhecendo que sua importância “é o principal meio para possibilitar aos sujeitos que vivem no campo uma vasta riqueza em seus ensinamentos, oportunizando novas possibilidades e desafios (Pizzatto e Foschiera, 2019, p.12). Os autores entendem que a

interação entre o saber que o aluno possui, associado ao conhecimento científico, podem gerar novas idéias e possibilidades para um repensar nas ações inerentes ao seu meio.

A resposta do professor de EF é condizente com o perfil das exigências que caracterizam as necessidades do aluno que estuda em escola do campo, aclarando que as “[...] atividades são desenvolvidas para que possam atender as necessidades locais, tendo em vista as ocupações, fonte de renda, daquela comunidade”. Os fatores citados anteriormente sinalizam a importância do atendimento do SOME no contexto ribeirinho ou em área de floresta.

Questão 15: Quais os aspectos positivos e negativos da Educação do Campo e do SOME?

O professor de EF elencou os aspectos da seguinte forma:

Aspectos positivos: - Atendimento in loco do Ensino Médio nas regiões do campo; - O encontro de alunos de comunidades diferentes para a troca de informações referentes a sua localidade, assim como a troca de amizades.

Aspectos negativos: - A falta de estrutura física nas escolas do campo, no que se refere a material escolar/didático/merenda escolar de qualidade insuficiente para uma boa alimentação; - O material para as aulas de Educação Física é o próprio professor quem leva: apostilas, livros e os objetos para aulas práticas: bolas, redes, argolas, etc; - Transporte escolar desconfortável, na maioria das vezes com lugares insuficientes para os alunos.

Analisar os pontos positivos e negativos da realidade das escolas do campo na Amazônia é um tanto complexo, visto que, para o professor estabelecer um critério pedagógico para superar as dificuldades existentes e desenvolver a prática educativa, os resultados esperados tendem a aparecer, manifestado de alguma forma, estabelecida ou referenciada através de um tipo de avaliação.

Concernente a realidade das escolas do campo, o professor tem que ser criativo cotidianamente para executar o seu trabalho, servindo-se de materiais pedagógicos insuficientes para aplicar uma boa dinâmica durante a aula, “[...], mas que em meio a esse descaso se reinventam e produzem práticas de resistências para garantir o direito à educação do campo[...]” (Hage, Silva e Freitas, 2021, não paginado). Reinventar-se é uma constante

na vida do professor das escolas do campo, visto que o suporte necessário ao desenvolvimento de uma aula que atenda as exigências básicas do ensino e aprendizagem, geralmente estão aquém das necessidades mínimas esperadas.

O professor de EF ao se referir aos pontos positivos da EC e do SOME, evidenciou o atendimento no local ao qual o aluno pertence e a socialização de idéias ou trocas de experiências entre os alunos. O contexto escolar investigado é propício para observar o aprimoramento da dimensão atitudinal, pois, como as residências dos alunos são afatadas uma das outras e o acesso é fluvial, justifica-se, assim, a necessidade de estabelecer contato mais próximo entre eles, como forma de descontração ou conversação relacionada a aprendizagem.

Quanto aos pontos negativos, o investigado enfatizou a assistência precária disponibilizada para as escolas do campo funcionarem, além do professor de EF ter que levar o seu próprio material para ministrar as suas aulas práticas. Os pontos levantados pelo professor investigados influenciam na eficiência da ação pedagógica ocasionando prejuízo para a formação do aluno.

As obrigações da administração pública com as escolas situadas no campo, não se efetivam completamente na prática, onde professores e alunos buscam transpor as fronteiras das dificuldades para que o processo educacional tenha continuidade.

Questão 16: A educação ofertada pelo SOME atende as perspectivas da comunidade?

Questão 17: Sim/não? **Questão 18:** Por quê?

O Professor de EF confirmou que o serviço educacional ofertado pelo SOME atende “*sim*” as perspectivas da comunidade porque “*Proporciona a oportunidade aos alunos de frequentarem o Ensino Médio em sua própria região*”.

Uma das razões da existência do SOME é ofertar atendimento educacional para o aluno frequentar a escola em seu próprio lugar a que pertence, evitando que ele se desloque para área urbana sem condições de manter-se economicamente. O SOME enquanto ação governamental em cumprimento da Lei, deve proporcionar uma educação que faça sentido para a comunidade onde atende, compreendendo que “a escola é um espaço onde os sujeitos exprimem seus valores culturais, experienciam novas formas de relacionamento social e aprendem o que a humanidade até então produziu e sistematizou em forma de conhecimento

escolar” (Ambonil e Bezerra, n.d., p.2). As escolas do campo devem sinalizar que está acessível aos valores culturais presentes na comunidade, facilitando o diálogo entre o conhecimento empírico e o científico.

A metodologia de atendimento utilizada pelo SOME, constitui uma medida educacional que favorece o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem aos mais longínquos espaços do campo, superando fronteiras naturais e geográficas do Estado do Amapá. Esse modelo de atendimento, peculiar aos povos campo, em especial os povos das águas, incorpora os requisitos preestabelecidos, pautados “[...] na realidade de trabalhadores e trabalhadores que continuam produzindo sua vida no espaço rural” (Costa e Sandini (2016, p.4). Ofertar o atendimento educacional no espaço campesino, contribui para que o povo se sinta motivado, pois os alunos são parte integrante do processo econômico familiar.

O professor de EF ressalta que o atendimento do SOME realizado na área em que a escola ribeirinha está inserida, configura uma conquista de uma realidade, onde a comunidade pode permanecer com suas atividades de subsistência, auxiliada pela colaboração dos filhos, que podem dar continuidade em seus estudos, sem precisar ir para outro lugar distante de sua casa.

Questão 19: O que poderia ser melhorado na educação ofertada pelo SOME?

Nesse quesito, o professor informou que *“a falta de estrutura física e didática nas escolas, para melhor atendimento do alunado”*, seriam pontos que precisam de atenção para que a educação ofertada pelo SOME de seja fato interessante e atraente para o alunado.

O aluno do campo tem o direito de ser educado no lugar onde mora, então, a escola tem que proporcionar todo aparato didático pedagógico afim de prepará-lo para os desafios da contemporaneidade a partir do meio em que ele estabelece relação de convivência social, econômica e cultural. Nesse sentido, Silva, Silva e Siqueira (2016, p.7) entendem que *“O professor deve estar preocupado em despertar no aluno uma visão ampla do espaço onde ele está inserido, fazendo-o enxergar possibilidades de transformação e crescimento dentro desse espaço”*. As características apresentadas pelos autores tem relação direta com o suporte pedagógico que a escola oferece para o professor ministrar suas aulas.

As escolas que o SOME gerencia na área campesina do Estado, apresenta infraestrutura variada, sendo comum nas comunidades ribeirinhas, uma constante falta de

local adequado para desenvolver as atividades práticas de EF, constituindo um item chave para a consecução de um processo educacional satisfatório. Os autores acima citados, esclarecem que o papel do professor no contexto campesino “é o de ajudar os alunos a ver e compreender a realidade assumindo a responsabilidade de ser elemento de mudança da realidade em que vive” (p.7). Essa percepção pedagógica do todo, visa uma formação integral que realmente atenda os requisitos básicos do currículo proposto na escola.

A sugestão dada pelo professor de EF para que houvesse melhorias no atendimento do SOME as comunidades do campo são plausíveis, pois, a disponibilidade de instalações adequadas para que as atividades do componente curricular aconteçam dentro dos critérios didático pedagógicos, o professor precisa ter a sua disposição, as condições necessárias para trabalhar o objeto do conhecimento e atingir as metas esperadas contidas em seu planejamento.

Questão 20: Como você avalia seu trabalho na Educação do Campo?

Ao ser questionado quanto ao seu desempenho na Educação do Campo, o professor de EF deixou claro o seguinte: “*Considero que desenvolvo um bom trabalho*”.

É importante que o professor tenha parâmetros de referência para fazer uma autoavaliação de seu trabalho, principalmente na Educação do Campo, onde as condições pedagógicas muitas vezes são adversas para desenvolver uma aula com padrão de qualidade exequíveis. No entendimento de Mello e Benevenuto (2020, p.6) para atender a complexa realidade que permeia a vida campesina, “O docente que vai trabalhar em uma escola do campo, primeiramente, precisa entender a grande importância que existe em conhecer a proposta de Educação do Campo, para que possa convergir os seus saberes com os saberes produzidos pelo campo”. A interação entre os saberes é um dos princípios que deve nortear a prática educativa, atribuindo valor e sentido ao fazer do homem do campo.

A identidade do professor com as atividades pedagógicas desenvolvidas no campo é uma característica que atribui uma atitude de pertencimento ao meio, o que possibilita uma compreensão mais apurada das necessidades que precisam ser incorporadas na rotina escolar. Ainda com base nos autores supracitados, “A formação docente é um fator muito importante para as práticas pedagógicas, pois é através dela que o professor adquire ferramentas e recursos pedagógicos capazes de promover o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (p.11). O interesse em se aperfeiçoar nas especificidades inerentes as

escolas do campo é um indicador na vida profissional do professor para que ele possa desenvolver um trabalho condizente com o previsto nas diretrizes que orientam o processo educacional determinadas para o público do campo.

Para desenvolver um bom trabalho nas escolas do campo é importante que o professor reveja e reflita constantemente a sua ação educativa, motivado em contribuir com a formação do aluno, para que tenham êxito em um contexto ampliado da vida.

Questão 21: Como a Disciplina pode ajudar a desenvolver as habilidades dos alunos dessa região?

Ao ser questionado sobre como a EF pode contribuir para desenvolver as habilidades dos alunos, o professor disse que,

o nosso trabalho contribui, principalmente, no que se refere aos relacionamentos interpessoais: companheirismo; o respeito as regras e normas (Leis) que todo cidadão deve observar; as informações sobre os aspectos de saúde; boa alimentação e a prática saudável de atividade física.

Através da EF, pode-se desenvolver inúmeras habilidades na formação do aluno que servirão de referência para toda a vida, seja em relação a qualidade de vida ou na interação no meio social. Silva e Menezes (2023) ao buscarem uma afirmação para respaldar a contribuição que a EF pode oferecer no contexto educacional, ressaltaram “que o desenvolvimento do ser humano acontece de forma contínua, refletindo na capacidade de interação com o mundo, através dos movimentos repletos de historicidade e objetividade, da cultura corporal (p.2). Os temas que compõem a cultura corporal de movimento carregam inúmeros significados, que pode podem ser explorados pedagogicamente, visando uma formação que atenda as necessidades biopsicossociais do aluno.

A EF está incorporada na área de Linguagem e suas Tecnologias e se apresenta como um canal de possibilidades didáticas pedagógicas para explorar os temas da cultura corporal de movimento dentro de um enfoque holístico interdisciplinar, proporcionando ao aluno uma aprendizagem consistente para interagir na sociedade contemporânea. Reis (2010, 2010, p.3) afirma que,

É notório enfatizar que é dever da Educação Física no Ensino Médio valorizar o conhecimento teórico, garantindo assim uma maior autonomia ao aluno,

para que se tenha uma melhor compreensão sobre a cultura corporal e ao mesmo tempo proporcionar ferramentas para uma crítica reflexiva e construtiva.

O professor de EF deve fornecer subsídios conceituais para que o aluno consiga compreender a essência da proposta trabalhada e colocá-la em prática no seu dia a dia, observando a correta aplicação das informações para não ser vítima de transtornos pessoais em sua utilização.

Portanto, o teor das informações contidas na resposta do professor investigado, estão inseridas dentro dos temas da cultura corporal de movimento, sinalizando que a EF contribui para desenvolver as habilidades do aluno ribeirão.

Questão 22: Qual a relação da Disciplina na vida cotidiana do aluno?

Ao ser questionado sobre a relação que a Disciplina desempenha na vida cotidiana do aluno, o professor de EF informou da seguinte forma: “[...]percebemos que existe uma transformação nos comportamentos dos alunos no que tange as questões de alimentação, cuidados pessoais/higiene, prevenções de doenças”

A forma como o professor de EF aborda os conteúdos em sala de aula, representa um marco referencial de comportamento a ser analisado e apreendido pelo aluno, no propósito de alcançar metas, contribuindo para a formação de caráter, que poderão ser observados nas relações sociais que o aluno estabelece com o seu semelhante, dentro ou fora do âmbito escolar. Esse entendimento é observado nas palavras de Silva, Almeida, Gois, Nascimento e Souto (2022, p.6) afirmando que “A Educação Física possui uma relação entre o conhecimento tratado nas aulas e a compreensão em múltiplas dimensões sociais”. Ou seja, os objetos do conhecimento tratado nas aulas de EF tem ampla abrangência social e pode ser socializado em sala de aula através de atividades pedagógicas específicas do componente curricular, ou ainda, interagindo com outros componentes.

Os autores acima citados, enfatizam que o interesse do professor de EF no desenvolvimento integral do aluno, acontece quando as estratégias por ele utilizadas, favorece uma aula dinâmica e motivadora, despertando o senso analítico do aluno, através da ação e reação, entre o que é ensinado e as atitudes que se manifestam na prática, veificadas dentro do âmbito escolar.

Os conhecimentos de EF proposto no currículo escolar são importantes para o dia a dia do aluno, cabendo ao professor orientar as atividades de forma correta, pois, são ensinamentos que vão perdurar por toda vida.

No espaço ribeirinho, a carência de informações sobre qualidade de vida e a necessidade de estabelecer relações sociais saudáveis, são pontos cruciais que devem ser trabalhados nas aulas de EF. O professor investigado percebeu a concretização de atitudes nos alunos da escola investigada como resposta a essa preocupação, através de mudança estilo de comportamento, sendo saudável para o convívio social e para seu próprio corpo.

Questão 23: As situações problemas ocorridas nas aulas práticas são debatidas dentro de um contexto amplo social?

As aulas práticas de EF são propícias para o surgimento de situações problemas e quando o professor investigado foi perguntado se essa demanda é levada para sala de aula e debatida dentro de um contexto amplo social, respondeu que *“Sim. [...] através de uma palestra, quando é possível, ou através de um texto/artigo que possa fazer referência daquele ocorrido, e até mesmo formando grupos para debates sobre a referida situação”*.

As situações problemas estão presente em todo contexto educacional, sendo mais acentuado nas aulas de EF em função das atividades práticas realizadas fora do espaço convencional de aula (área livre, campo de futebol, quadra poliesportiva, etc). O professor utiliza as situações que surgem no decorrer da aula e promove um debate, aproveitando os pontos de vista dos alunos e depois filtra as idéias, resultando em uma forma de resolver conflitos pacificamente. Na concepção de Silva et al., (2022, p. 6) *“todos os conteúdos (dos jogos ao esporte competitivo) são importantes na ampliação do senso crítico do aluno, desde que trabalhados de forma contextualizada e problematizada com a realidade social de cada aluno”*. Toda situação levantada ou questionada, precisa de um embasamento teórico para que o diálogo siga uma linha de raciocínio lógico, técnico e que convença o aluno.

As situações problemas são mecanismos pedagógicos que podem ser empregadas a qualquer momento da aula, fazendo com que o aluno externar a sua opinião em debates, fazendo juízo acerca do tema proposto. Sendo assim, o professor deve ter em mente que,

Apresentar desafios, talvez possa ser a “chave” para a realização de propostas nas quais os alunos consigam expressar a individualidade, com liberdade para responder, de forma autônoma, a essas tarefas desafiadoras. Encontramos em alguns autores a proposta de ensino por meio de situações-problema, as quais se caracterizam como desafios. (Brandl, Nista-Piccolo e Brandl, 2010, p.4)

Essa proposição de ensino é de suma importância para o aluno ribeirinho, pois é uma forma de provocar o exercício da comunicação, aceitando pontos de vista diferente do seu através de argumentos com base científica.

O professor é o mediador dessa dinâmica e tem que está apto para colocá-la em prática. No universo educacional da escola investigada, o professor de EF deixou claro que faz uso dessa proposta de trabalho dentro das possibilidades viáveis que a instituição oferece. Sua atuação na mediação de conflitos exige perspicácia e sabedoria para conduzir e finalizar um debate, lembrando que, às vezes, um simples fato pode desencadear inúmeras soluções.

Considerações finais sobre as respostas inerentes ao primeiro objetivo: Concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de Educação Física do SOME.

Ao fortalecer a prática social dentro de uma pedagogia de teoria que amplia o conhecimento sobre o viés social, detentor dos conteúdos a serem ensinados, tem-se a perspectiva real das condições da formação escolar para a sociedade.

É importante considerar nessas respostas, que a prática pedagógica é condição primordial da própria realidade dinâmica da escola. Sem ela não haverá a criticidade que permeia a ampliação do conhecimento.

Para tanto, é importante a definição da concepção pedagógica que vai nortear a preparação do aluno para o mundo social. De acordo com o professor entrevistado, ele se apropria de mais de uma concepção que embasam a sua prática pedagógica, contribuindo assim, para tentar superar as possíveis carências de habilidades motoras (Desenvolvimentista), fortalecendo o elo da percepção entre o componente curricular e os atributos da cultura humana (Cultural/Plural), bem como, através da apropriação de cada objeto do conhecimento trabalhado, construir um indivíduo capaz de analisar criticamente a sua realidade, buscando a excelência de sua autonomia e do protagonismo em suas relações sociais (Crítico-emancipatória e Crítico-superadora).

Considerações finais sobre as respostas inerentes ao objetivo de número 3, destinada ao professor: verificar as contribuições da prática pedagógica da EF no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

As atividades de EF agrega inúmeras possibilidades para desenvolver os diversos aspectos característicos da vida humana, cabendo ao professor explorá-las com base nos conteúdos que sustentam o objeto do conhecimento selecionado, contribuindo para a formação integral do aluno, com vistas a interagir no mundo contemporâneo, exercendo a cidadania e com expectativa para ingressar no mercado do trabalho.

3.2 O discurso teórico e a prática pedagógica do professor de Educação Física do SOME a partir da concepção de gestor e dos alunos

Adiante, seguem as perguntas direcionadas a Gestora da instituição investigada, com o intuito de alcançar o objetivo específico de número 2: Avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de EF do SOME a partir da concepção do gestor e alunos.

Questão 01: A escola oferece suporte de material pedagógico para o professor ministrar suas aulas?

Ao ser perguntada se a escola oferece suporte de material pedagógico para o professor ministrar suas aulas, a gestora respondeu *“que sim, na medida do possível, pois a escola recentemente começou a receber recursos para manter os materiais”*.

Os recursos didáticos, incluindo recursos tecnológicos, são de fundamental importância para efetivar uma prática mais coerente dentro da sala de aula e nos espaços escolares. As instituições de ensino devem possuir um olhar construtivo em relação à prática didática e complementar, às condições e suporte pedagógico, facilitando o trabalho do professor. Para que o professor de Educação Física desenvolva com excelência sua prática pedagógica, se tornam necessárias condições de trabalho adequadas. (Farias Filho e Vago, 2001)

O improviso de material didático é uma prática muito comum nas escolas do campo. Tal atitude é para suprir a deficiência de recurso que a escola não disponibiliza para o professor de EF ministrar as suas aulas. Sousa e Santiago (2018, p.41) salientam que “A

adaptação de materiais é uma forma de suprir as necessidades dos professores e alunos, e também ajuda a fazer com que ambos tenham uma aproximação maior, tornando assim um meio de trazer o aluno para as aulas práticas”. A adaptação de material pedagógico pode trazer benefícios para a relação professor/aluno, mas a constância dessa atitude pedagógica pode comprometer o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, porque sem o recurso ideal, torna-se difícil planejar e ministrar uma aula adequada.

Os recursos pedagógicos disponibilizados ao professor na instituição investigada, caracterizam-se como suporte paliativo e que não estabelecem uma relação de comprometimento com uma educação de qualidade, deixando a desejar a função social da escola.

Questão 02: A escola dispõe de espaço físico para as aulas práticas?

Ao ser questionada se a escola dispõe de espaço físico para as aulas práticas, a resposta obtida foi que *“não, pois as aulas práticas são ministradas no campo de futebol da comunidade”*.

As características presentes no ambiente ribeirinho é um entrave que dificulta a apropriação de espaço físico no entorno da escola que possam ser utilizados para o desenvolvimento das atividades práticas de EF. A presença da espacialidade nas instalações da escola que atenda aos requisitos previstos no currículo do componente, torna-se crucial para uma aula interessante, pois, na concepção de Severo e Carvalho (2015, p. 4) “Entender o espaço físico como fator essencial para a EF é dar novos sentidos e significados à prática pedagógica”. A oferta de espaço físico adequado estabelece um norte viável para que as ações do planejamento atinjam as metas desejadas.

A gestora investigada informou que a escola não possui espaço próprio para as aulas práticas de EF e que o professor utiliza o campo de futebol da comunidade. Nestas circunstâncias, o ambiente ribeirinho apresenta características naturais próprias que dificultam a construção de instalações adequadas para as aulas de EF. Sousa e Santiago, (2018, p.36) chamam atenção para essa situação, informando que “Na Educação Física, os recursos materiais e de infraestrutura merecem uma atenção destacada diante das especificidades existentes”.

A escola investigada utiliza o campo de futebol da comunidade para que o professor de EF desenvolva suas aulas. Essa parceria/acerto entre escola e comunidade, ocorre de modo informal, portanto, propenso a interferência externa no decorrer das aulas, estabelecendo um sinal de alerta nos cuidados do professor no que tange a segurança física, tempo de permanência no local e tranquilidade para trabalhar o seu objeto do conhecimento.

Ainda com base em Severo e Carvalho (2015) o contexto espacial apresentado na escola investigada para o desenvolvimento dos conteúdos de EF, constitui um agravante na eficiência do processo educacional, interferindo significativamente no desenrolar da ação pedagógica.

Questão 03: A escola possui coordenador pedagógico?

Em relação à coordenação pedagógica atuante na escola a gestora informou “*que não há uma pessoa exercendo este cargo*” na instituição investigada.

A presença da figura do pedagogo no corpo técnico administrativo da escola colabora para efetivação de um trabalho coeso, auxiliando o professor na construção do planejamento e dirimindo dúvidas sobre a efetivação da prática pedagógica. Para Silva e Leão (2022), as atribuições do pedagogo não se resumem somente a observar e cumprir as atribuições legais no processo educacional, “mas também àquelas que surgem da necessidade diária e particular da escola, de acordo com as especificidades do ambiente em que a instituição em que atua está inserida, porém sem sair das funções específicas e inerentes ao seu cargo”. (p. 3)

A ausência do pedagogo na instituição investigada, além de sobrecarregar o trabalho da gestora, enfraquece a dinâmica pedagógica, ficando o professor no controle das ações a serem desenvolvidas no período letivo. A participação da gestora, nesse sentido se apresenta na condição de informar os projetos a serem executados ou que vão ser elaborados pelos professores, caracterizando um certo processo de falta de integração entre os componentes.

De acordo com Silva e Leão (2022, p.5) “O pedagogo, quando assume seu lugar, tem a responsabilidade de refletir, de discutir e de buscar coletivamente soluções para as práticas pedagógicas que estarão presentes no dia a dia escolar”. Esta vacância no corpo técnico da escola causa sérios prejuízos no contexto educacional, afetando também, a função social que a escola deveria proporcionar as comunidades ribeirinhas.

Nesse sentido, entende-se que o quadro técnico administrativo completo de uma escola é uma das condições para proporcionar uma educação de qualidade. Além das dificuldades de infraestrutura que a escola investigada está sujeita, não dispõe do auxílio da função do pedagogo para assumir a coordenação pedagógica, pois é ele que organiza a dinâmica necessária para o processo ensino e aprendizagem fluir com mais naturalidade, assessorando o professor nas suas inquietações pedagógicas.

Questão 04: A escola possui Projeto Político Pedagógico?

Ao ser perguntada se a escola em que atua possui um Projeto Político Pedagógico, a gestora relatou “*que ela e sua equipe estão construindo este documento*”.

O PPP é um instrumento importante para a instituição escolar, auxiliando a gestão, o corpo docente e os alunos a desenvolverem todas as atividades propostas ao longo do período letivo, trazendo informações, objetivos, e as características do funcionamento da escola.

Na concepção de Guedes (2021, p. 6),

a construção do PPP é a formulação de uma identidade e a afirmação de uma cultura organizacional. E por se tratar de um documento firmado pelo coletivo, expressando uma intencionalidade que imprime em suas metas o compromisso com o futuro, objetivando o vínculo da escola com a transformação social.

Nesse sentido, o PPP estabelece um norte a ser seguido e metas a serem alcançadas no decorrer do processo educacional, podendo ser revistas e reorganizadas pela coletividade escolar e local a qualquer momento.

É no PPP que são estabelecidos os critérios para alicerçar os parâmetros que irão dar suporte na construção de um aluno reflexivo e crítico de sua realidade, entendendo “que o pedagógico não se limita a sala de aula, pois, entende-se que a escola em todos os seus aspectos de convivência é de aprendizagem e formação” (Guedes, 2021, p. 8). Tais aspectos visam atribuir sentido para que o aluno possa fomentar as suas pretensões no tocante ao seu projeto de vida e prepará-lo para exercer a cidadania.

A ausência do pedagogo na instituição investigada, torna a elaboração do PPP um propósito a ser conquistado a longo prazo, visto que a rotatividade dos professores do SOME

(anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) dificulta o estabelecimento de um laço de harmonia pedagógica entre um grupo e outro, além de contar com a boa vontade de participar/construir da equipe que se apresenta a cada bloco de componentes.

Questão 05: A metodologia utilizada pelo professor de Educação Física do Ensino Médio contribui para a formação integral do aluno?

A gestora foi perguntada se a metodologia utilizada pelo professor de EF do Ensino Médio contribui para a formação integral do aluno. A resposta obtida foi “*que sim, pois traz um processo de regras e uma postura para os alunos*”.

A escola deve estar focada nas transformações que ocorrem constantemente na sociedade e procurar ajustar o seu currículo para que possa satisfazer as necessidades do aluno, orientando-o para que se torne protagonista de sua própria aprendizagem, perceba a importância de absorver informações para construção de seu projeto de vida e, conseqüentemente, ingressar no mercado de trabalho.

Esse desenho metodológico perpassa pela concepção de mundo do professor, o que influencia na forma que ele socializa o objeto do conhecimento em sala de aula. É através da prática pedagógica que se propicia um ambiente educacional preocupado com a formação do indivíduo em sua totalidade, atentando para os aspectos que devem ser fortalecidos para se sobressair na sociedade globalizada.

Para tanto, esse procedimento acontece por vias de práticas pedagógicas que vão dinamizar a exploração e apreensão dos saberes. Para Baptistella, Perske e Sarturi (2021, p. 160) “As práticas pedagógicas são entendidas como sendo o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem, seus desdobramentos e experiências inseridas nos diversos contextos das escolas”. Esta ação pode estabelecer a dinâmica que propicia o elo entre os saberes e o suporte necessário a formação integral.

De acordo com Konzen (2019) é função da escola proporcionar experiências que se sobreponham as contidas no currículo tradicional, estabelecendo pontes que possam interligar o conhecimento aos diversos atributos necessários a preparação do indivíduo para o exercício pleno da cidadania.

Proporcionar a preparação do alunado do campo para interagir no meio social conforme os ditames da Lei educacional, perpassa pela relação de afinidade que o professor

estabelece com a comunidade e, movido pela intencionalidade contida na ação pedagógica, adequar condições para que o aluno ribeirinho adquira elementos que realmente contribua para torná-lo cidadão, sendo capaz “[...] de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” (Cury 2002, pp. 5-6). O direito a essa aquisição na formação do aluno é um requisito que o autor chama atenção, sendo importante que o professor conheça a realidade onde a escola está inserida, estabelecendo parâmetros para que o aluno possa desenvolver o seu potencial cognitivo, favorecendo um aprendizado significativo nesse processo.

Assim, a metodologia que o professor utiliza em suas aulas, deve contribuir para apreensão do conhecimento e de atitudes necessárias para promover condições de aprendizagem satisfatórias, dando ao aluno, o devido suporte para que ele possa atingir metas, tanto pessoal, quanto educacional.

A gestora da escola investigada, afirmou que o professor tem essa preocupação no desenrolar de suas atividades, contribuindo assim, para o enriquecimento do processo ensino e aprendizagem.

Questão 06: O professor consegue relacionar os conteúdos com as atividades práticas?

Outro fator importante para a prática pedagógica é se o professor consegue relacionar os conteúdos com as atividades práticas na Educação Física. A gestora, ao ser questionada sobre essa atuação do professor na instituição, afirmou “*que isso sempre acontece*”.

A interação entre a dimensão conceitual e atitudinal passam a fazer sentido a partir da elaboração prévia do planejamento das atividades pedagógicas que o professor vai trabalhar, com definição clara de metas a serem alcançadas no decorrer das aulas. Para Lima (2020, p. 4) “é o docente quem tem o pleno conhecimento da realidade da sala de aula e precisa se adaptar as mais diversas adversidades recorrente no contexto educacional para desenvolver suas funções”. Ou seja, para o professor organizar a demanda pedagógica é necessário que ele esteja imbuído das possibilidades de aplicação e articulação do objeto do conhecimento, no sentido de enriquecer o processo ensino e aprendizagem.

Para Gonçalves, Santos e Martins (2007, p.498) “Os professores precisam refletir sobre suas ações docentes relacionando-as com as teorias que realmente têm uma aplicação

para sua prática”. Essa diretriz pedagógica estabelece um laço entre os conceitos trabalhados em sala de aula com os procedimentos a serem executados na prática, facilitando a compreensão generalizada do objeto do conhecimento.

Na percepção da gestora investigada, o professor de EF consegue estabelecer um vínculo plausível de ligação entre o discurso teórico com as atividades desenvolvidas na aula prática. É importante que a gestora faça o acompanhamento das ações contidas no planejamento do professor, para verificar se o mesmo está alinhado com a proposta pedagógica da escola.

O acompanhamento da gestora nas proposições pedagógicas do professor de EF, coopera para um trabalho educacional comprometido com uma prática social que facilite alcançar os objetivos elencados no planejamento curricular da escola.

Questão 07: De modo geral como ocorre o fazer pedagógico nas escolas do campo?

Foi questionado como ocorre, de modo geral, o fazer pedagógico nas escolas do campo. A gestora informou *“que ela é a responsável pelo pedagógico, pois não há um coordenador pedagógico atuando na instituição. Muitas vezes, eu realizo essa atribuição com um pouco de dificuldade, devido ao acúmulo de funções”*.

O fazer pedagógico nas escolas do campo está associado a fatores que enfatize as necessidades de vivência do povo que habita os espaços campesino da Amazônia macapaense, dando suporte teórico/prático para que o aluno seja capaz de perceber, analisar e explorar o seu potencial cognitivo em prol de melhorias para si, para o ambiente onde está inserido e para a sociedade de um modo geral.

Nesse processo educacional, a figura do professor é o fio condutor que vai estabelecer a natureza da essência do cotidiano no contexto escolar, embasado em uma ideologia que faça sentido para as comunidades do campo. Para tanto, Miranda e Dias (2019, p. 6-7) consideram que *“É necessário um novo olhar sobre a formação docente de Educadores do Campo e sua relação junto à comunidade, a fim de que haja efetiva transformação das práticas educativas [...]”*. É importante que o professor deixe transparecer o sentido de pertencimento ao meio no qual vai desempenhar a prática pedagógica para que o trabalho cause os efeitos esperados.

O professor precisa da assistência do pedagogo na elaboração do planejamento educacional, onde, através dele é possível sugerir estratégias de ensino que facilite o desenvolvimento da prática pedagógica a ser utilizada. A ausência do coordenador pedagógico na instituição investigada, faz com que a gestora assuma mais esse cargo, não dando assim, o devido apoio as ações que o professor vai desenvolver em sala de aula.

Sendo assim, percebe-se que a organização das atividades pedagógicas fica a cargo da responsabilidade do professor, cabendo a ele, elaborar e executar o seu planejamento educacional, onde decide o teor de importância da essência conceitual do objeto do conhecimento a ser trabalhado e repassa a gestora, não havendo discussão prévia nesse procedimento de construção que vai nortear a prática educativa do docente. A falta de um profissional no quadro técnico administrativo de uma escola, implica na qualidade educacional oferecida ao aluno e, conseqüentemente, afetará o desempenho da ação pedagógica em sala de aula.

Questão 08: A comunidade participa?

Sobre a participação da comunidade, a gestora informou “*que acontece sempre que são convidados*”.

A inserção da comunidade nas tomadas de decisões das ações a serem desenvolvidas na escola, colabora para o fortalecimento do processo educacional de sua clientela, sendo possível ampliar e diversificar o campo de abrangência do seu currículo, enriquecendo as proposições de experiências a serem utilizadas no decorrer da educação básica. Para (Costa e Machado 2011, p. 79) “O objetivo da participação da comunidade na unidade escolar deve ser contribuir para uma educação global e de qualidade para os educandos e para mudanças e melhoria de vida da comunidade e da sociedade [...]”. O efeito positivo dessa parceria só será evidenciado no cotidiano escolar se houver constância no engajamento da família com a função social da escola.

Na escola investigada é possível perceber o envolvimento da família, à medida que são solicitadas para participar dos encontros ou atividades programadas no planejamento. Já existe uma conscientização acentuada a respeito de sua importância, pois, nas palavras de Costa e Machado (2011, p.74) é possível perceber que “Os pais hoje têm maiores possibilidades de conhecer, intervir (em certa medida) e participar nas decisões e

funcionamento da escola”. Quando a família participa das ações da escola, contribui para construção de um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento de uma prática educativa alinhada com as atividades que foram tomadas conjuntamente.

O panorama geográfico e as dificuldades de acesso à escola investigada, não favorece uma presença constante da família na escola, fazendo com que a interação família/escola se torne esporádica, mas contribui para somar esforços na tentativa de evitar que a instituição caminhe unilateralmente no propósito dessa empreitada educacional. Para Miranda e Dias (2019, p. 6) é importante ter em mente nesse cenário, que é preciso cultivar uma relação de compreensão e reconstrução de atitudes entre escola e comunidade para possibilitar avanços em decisões que fortaleça o processo de ensino.

Questão 09: Você participa?

A gestora também afirmou que *“participa deste processo”*, acrescentando *“[...] sua vivência e experiência a esse processo, atuando nas esferas administrativas e pedagógicas da instituição”*.

A contribuição da gestora na construção das ações a serem desenvolvidas no período letivo propicia um clima pedagógico amistoso, onde cada envolvido no processo manifesta as suas intenções na organização do planejamento. Para tanto, torna-se necessário que “os sujeitos da ação educativa precisam estar livres para agir e contribuir, então, para que a escola cumpra o seu papel social de formar sujeitos críticos, reflexivos, detentores de certo conhecimento e conscientes de seu papel cidadão” (Costa e Machado, 2011, p.76). O conhecimento das ações que devem ser implementadas nas práticas sociais no meio escolar, facilita o trabalho da gestão, pois a visão geral do funcionamento da instituição, tende a proporcionar um ambiente de envolvimento favorável para planejar e executar as atividades pedagógicas.

No contexto da escola investigada, a gestora assume sozinha as múltiplas funções técnico-administrativa, sobrecarregando o seu trabalho, aumentando as suas responsabilidades e acabam deixando lacunas nas atribuições que lhe foram conferidas por Lei. O acúmulo de funções reflete na eficiência do papel que a gestora tem que desempenhar na instituição que é de *“[...] organizar o trabalho pedagógico que contribua para uma aprendizagem efetiva por parte dos alunos bem como gestar as diversas demandas impostas*

em relação aos aspectos administrativos, financeiros, humanos das escolas” (Paraná, 2013a, p.3).

A gestora ressalta a importância de compartilhar “[...] *sua vivência e experiência a esse processo[...]*” de construção educacional coletiva, pois, de acordo com Paraná (2013a, p.6) “a reorganização do trabalho e do espaço escolar passou a exigir do gestor escolar uma atuação pautada na discussão, no debate, no envolvimento da comunidade, ensejando uma gestão mais participativa e representativa do consenso comunitário escolar”. Portanto, é imprescindível que o gestor não se desdobre em tantas funções na escola para ter liberdade de conduzir o trabalho centrado nas questões que alicerçam o ato pedagógico.

Questão 10: Você participa do trabalho da escola como um todo?

A gestora afirmou “*que participa do trabalho da escola como um todo, dentro das limitações, por acumular funções*”.

O gestor carrega uma carga de atribuições dentro e fora da escola, sendo necessário uma visão completa e o domínio das situações que perpassam no seu interior, além de habilidade para dialogar com os envolvidos no processo educacional.

Para Paraná (2013a, p.15)

O trabalho do gestor escolar vai além de gerenciar pessoas e finanças, pois o grande desafio da escola é torná-la um ambiente escolar em que se favoreça o aprendizado, um local de encontro de mentes havidas pelo saber, pela descoberta de forma prazerosa e funcional.

Proporcionar um ambiente fértil para que a função social da escola se processe em sua plenitude, depende da visão pedagógica que o gestor possui, com implicância no protagonismo do aluno.

Em situações que o gestor assume outro cargo além de administrador escolar, pode limitar a sua atuação no cumprimento de suas obrigações como,

[...] focar a ação da gestão na aprendizagem dos alunos; avaliar as ações da escola; coordenar a construção, acompanhar a execução e avaliação do PPP; monitorar e avaliar continuamente a qualidade do processo pedagógico; priorizar o coletivo. (Paraná, 2013a, p. 10)

Quando o gestor não foca exclusivamente em suas obrigações, o cumprimento das ações descritas acima compromete a eficiência da dinâmica pedagógica e a tendência é a execução de um trabalho que fica marcado por uma intencionalidade que não se efetivou completamente na prática.

Cabe ressaltar, que a gestora investigada, informou que participa do trabalho desenvolvido na escola como um todo, porém, com limitações por causa de outras atribuições que desempenha. Essa é uma realidade encontrada em muitas escolas situadas no campo, produto de decisões tomadas pelo órgão ao qual a escola está atrelada legalmente.

Questão 11: Você conhece as legislações que norteiam as escolas do campo e os referenciais curriculares do SOME?

Ao ser questionada sobre seu conhecimento sobre as legislações que norteiam as escolas do campo e os referenciais curriculares do SOME, a gestora *“afirmou que sim. Porém, ao ser nomeada, não conhecia os referenciais curriculares do SOME, tendo que adquirir este entendimento para estar como gestora”*.

As linhas que demandam os referenciais curriculares das escolas do campo, acenam para uma necessidade das conexões educacionais, onde deve salvaguardar as experiências, valorizar as origens do povo campestre e integrá-la no planejamento curricular. É importante que os atores educacionais estejam cientes das orientações que norteiam as ações e as devidas adequações pedagógicas para as comunidades que residem em localidades que geograficamente são distantes dos centros urbanos, não retirando assim, a autonomia da mesma. (PCNs, 2000)

O SOME é alicerçado nas diretrizes que norteiam a EC e atende in loco as comunidades interioranas do Estado do Amapá, o que valoriza o meio rural, dando a devida oportunidade de formação e cidadania, e currículo coadunado com a realidade nacional, evidenciando de forma harmoniosa os posicionamentos básicos para viver em sociedade. (Brasil, 2000)

Para que as escolas do campo atinjam essas metas é importante ter em mente que “a administração da escola pública deve voltar mais seu olhar para o trabalho pedagógico, uma vez que por meio dele que a educação escolar atinge seus fins” (Paraná, 2013, p.11). O

interesse do gestor em adquirir conhecimento é um indicativo de que está envolvido com o êxito do processo educacional.

No caso da gestora investigada e sua relação com os preceitos do SOME, afirmou que buscou esse entendimento da funcionalidade do SOME para desenvolver o seu trabalho alinhado com as devidas Leis que rege o mesmo. O interesse da gestora em obter uma visão ampliada da organização e execução pedagógica do sistema modular, facilita as suas atribuições administrativas para conduzir de forma eficiente a demanda do contexto escolar.

Questão 12: Que relação existe entre a escola e a secretaria de educação a respeito das especificidades das escolas do campo?

Sobre a relação existente entre a Escola e a Secretaria de Educação a respeito das especificidades das escolas do campo, a gestora informou “*que existe uma relação de proximidade e dentro das especificidades da realidade da escola*”.

Para Carvalho et al. (2008) a descrição que envolvem as tratativas da Escola e Secretaria de Educação, é como um maestro que rege a orquestra e o músico que lê e executa a partitura, ou que a Secretaria de Educação elabora o cronograma de ações como modelo padrão e a escola coloca-a em prática, com autonomia pedagógica para observar e adequar as suas estratégias educacionais com base na realidade contida no meio ao qual a escola está inserida. O autor ainda considera a necessidade de um corpo técnico atuante e que esteja afinado com as carências que precisam ser fortalecidas no planejamento curricular da escola.

A proximidade e a integração entre as instituições, pode ser um indicativo de que as lacunas que afetam a dinâmica da prática educativa, diminuem consideravelmente. Então, é prudente que a SEED/AP enquanto órgão responsável pelo gerenciamento e mantenedora do sistema educacional do Estado, tenha uma relação de compromisso com o suporte infraestrutural e pedagógico com a escola investigada, considerando um olhar mais sensível para o ambiente onde os ribeirinhos vivem e como articulam as suas questões socioeconômicas típicas da Amazônia macapense.

A importância dessa proximidade é para não esquecer que o processo educacional acontece na escola e a Secretaria de posse das informações que precisam ser sanadas através de medidas urgentes, pode intervir com mais celeridade, como por exemplo, em questões

que envolvem o transporte escolar, considerado um fator que influencia diretamente no andamento do processo ensino e aprendizagem.

Questão 13: Quais as concepções de educação que você adota em sua prática administrativa pedagógica?

A gestora foi indagada sobre as concepções de educação que são adotadas em sua prática administrativa pedagógica. Ela então relatou que a concepção pedagógica que adota é “*a liberal renovadora*”, quando a escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.

A Tendência Liberal Renovadora, que em suma propala que a escola tem um papel incisivo na adequação do meio social, mediante as experiências que precisam ser propiciadas para que o aluno possa vivenciar as questões que englobam o conhecimento, sendo necessário estabelecer uma ponte democrática entre professor e aluno.

Segundo Silva (2018, p. 99) “O aluno passa a ter papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, no qual a criatividade, a curiosidade e a inventividade devem ser estimuladas pelo professor”. Ou seja, a exploração do potencial cognitivo acontecerá balizada em experiências e, para tanto, a aprendizagem deve acontecer em um clima de descontração e valorização do envolvimento do aluno com as atividades socializadas.

Na perspectiva dessa tendência, “a escola deve adequar-se às necessidades individuais ao meio social. Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos diante das situações-problemas, exploradas por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas” (Silva, 2018, p.7). O contexto das escolas do campo deve provocar a intersecção das atividades pedagógicas com a cultura local, valorizando o modo que eles exploram a natureza como forma de subsistência.

Ainda com base no autor acima, entende-se que para o público ribeirinho, a adoção dessa tendência pela gestora investigada, estimula a valorização do ponto de vista do aluno, sendo um marco de partida para facilitar a interação do saber local com o conhecimento sistematizado e sua relação com as experiências proporcionadas na escola, com reflexos na prática docente.

Questão 14: Quais os aspectos positivos e negativos da educação do campo?

Foi pedido que a gestora apontasse os aspectos positivos e negativos da EC. Como aspectos negativos, foi citada “*a falta de comprometimento da Secretaria com a realidade; a falta de recursos para melhorar a educação; e a melhoria nas instalações escolares*”. O aspecto positivo foi que “*houve uma melhora nos diagnósticos em relação à aprendizagem dos alunos*”.

O suporte de material didático e de infraestrutura disponibilizado pela escola são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem, levando-se em conta que, quando se tem a devida atenção se tem o devido entendimento de que a relação professor/aluno pode acontecer de forma harmônica e produtiva.

No cerne da resposta da gestora se esboça a realidade vivida *in loco*, para que a instituição venha andar em conformidade com as linhas jurídicas da educação, que deve haver comprometimento de todos os atores na ação educativa. Em uma expressão mais fundamentada, Carvalho et al. (2008, p.8) descreve que “[...] a respeito do diretor da escola é que ele tem uma importância fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico”, lembrando ainda, que ele conhece a realidade local da educação executada na instituição, todavia, há necessidade que a gestão maior, que delibera tratativas orçamentárias para propiciar uma melhor qualidade educacional.

Apesar da escola apresentar diversos pontos negativos que influenciam na prática educativa, a gestora segue conduzindo as ações necessárias para que o processo ensino e aprendizagem aconteça de forma significativa para a comunidade e que os alunos tenham êxito na sua jornada estudantil, absorvendo conhecimentos necessários para conduzi-los a alcançar os seus objetivos.

Questão 15: A educação ofertada pelo SOME atende as perspectivas da comunidade?

Questão 16: Sim/não? **Questão 17:** Por quê?

Quando perguntada se a educação ofertada pelo SOME atende às perspectivas da comunidade, a gestora afirmou que “*sim, pois o SOME é uma forma de ofertar a educação onde não tem como chegar o ensino regular, por não haver condições nessas áreas*”.

Considerando a densidade demográfica rarefeita nos espaços dos campos da Amazônia amapaense, a melhor forma educacional de atender o povo ribeirinho que cursam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio é através de uma educação pautada em módulo presencial, onde o professor pode perceber a realidade do aluno e organizar seu planejamento com o intuito de atender as perspectivas e necessidades dos povos das águas.

Ao se tratar do aspecto legal do sistema educacional, o planejamento e execução das ações a serem desenvolvidas na escola demandam um trabalho compromissado com a formação integral do aluno, independente do lugar ou a forma de prestar esse serviço ao público estudantil. Parte dessas obrigações instituídas em Lei, estão inclusas nas palavras de Cury (2014, p.2),

A educação escolar é um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio [...].

Sendo um bem público, cabe a gestão escolar primar pela exlência do trabalho pedagógico, dando o devido suporte dentro das possibilidades caracterizadas pelas condições naturais ambientais e orçamentária que a escola dispõe.

Nesse contexto, o SOME abarca essas peculiaridades e atende essa população em seu próprio lugar de vivência, tentando evitar que o aluno pare de estudar ou se desloque para as áreas urbanas para dar continuidade ou concluir a educação básica.

O SOME tem características pedagógicas e metodológicas próprias e estão atreladas aos preceitos da EC e do CEE/AP, onde se cumpre os dias letivos previstos e a carga horária mínima de forma intensiva. Assim, através do SOME, os ribeirinhos podem concluir a educação básica em seu próprio habit, adquirindo conhecimentos necessários para atender os preceitos instituídos pelo sistema educacional brasileiro.

A gestora tem ciência da importância do SOME enquanto forma metodológica que o poder público tem de prestar atendimento educacional as comunidades que vivem nos lugares mais distantes do Estado, com um nível satisfatório de execução pedagógica.

Questão 18: O que poderia ser melhorado na educação ofertada pelo SOME?

Sobre o que poderia ser melhorado na educação ofertada pelo SOME, a gestora apontou “*que poderia ser em relação aos dias letivos, pois torna-se um curto período de tempo para tanto conteúdo a serem ministrados*”.

As melhorias feitas na escola, incide na qualidade do processo educacional. De acordo com Cury (2014), a realização da prática educativa tem como meta escolar o entendimento de que “O aluno, sujeito de um aprendizado, é o pólo e a finalidade da escola” (p.17). A relação tempo, espaço e material pedagógico suficiente para envolver o aluno nas atividades escolares são fundamentais para atribuir qualidade em seu aprendizado.

O tempo e aplicação de conteúdo, foram fatores relevantes citados pela gestora que poderia ser melhorado, porém, não é possível estender o prazo destinado a cada módulo, pois a organização do calendário anual da SEED/AP já estipula o início e fim de cada período letivo, assegurando uma carga horaria mínima a que o aluno tem direito.

As limitações de infraestrutura tendem a dificultar o aprofundamento do aluno em determinados conteúdos trabalhados pelo professor. Em geral, os alunos só frequentam os espaços da escola no seu horário de aula, porque moram distantes e o transporte escolar só trás no horário a eles destinados. Essa organização dificulta o acesso a livros na biblioteca e os alunos ficam limitados ao material que o professor repassa para eles.

Questão 19: Existem dificuldades no fazer pedagógico do professore de Educação Física do SOME? **Questão 20:** Quais as dificuldades?

Ao ser perguntada se existem dificuldades no fazer pedagógico dos professores de Educação Física do SOME, a gestora afirmou que “*sim. No caso da instituição investigada, “[...]as dificuldades seriam em relação à falta de um local próprio para as aulas práticas*”.

A disponibilidade de espaços adequados para as aulas de EF contribui para a dinâmica do processo ensino e aprendizagem, o que pode favorecer a exploração de novas experiências corporais e despertar um interesse maior aos diversos conteúdos ministrados, aumentando assim, a motivação e o interesse do aluno no decorrer das aulas. Para Lacerda, Porcino e Marques (2020, p.7), esse espaço “seria aquele que atendesse a todos os anseios das práticas: dinâmicas, lúdicas, pedagógicas, didáticas, ativas, laborais e educacionais dentro do campo de atuação do ensino e aprendizagem da educação física escolar”.

As condições naturais que constitui o meio ribeirinho macapaense, não favorece a construção de espaços planejados para a prática de EF, e no entender dos autores supracitados, a falta do espaço adequado são condicionantes pedagógicos que precisam ser analisados e considerados no planejamento do professor.

As escolas ribeirinhas da Amazônia macapaense, estão cercadas de problemas que afetam o desenrolar das atividades pedagógicas inerentes aos componentes que compõe a grade curricular. Segundo a gestora, entre esses inconvenientes, estão a falta de instalações apropriadas para o desenvolvimento das aulas práticas de EF, levando o professor a elaborar estratégias para adequar o seu planejamento de aula aos ambientes disponíveis na escola ou em seu entorno.

Questão 21: Como você avalia seu trabalho de gestora na Educação do Campo?

Em relação ao seu desempenho como gestora escolar, a participante avaliou seu trabalho de gestora na Educação do Campo como “*sendo bom, precisando melhorar em alguns pontos*”.

Ao se permitir fazer uma Autoavaliação sobre o seu desempenho frente a uma escola ribeirinha, a gestora deu sinal da realização de um trabalho democrático que permite a flexibilização nas tomadas de decisões, sendo uma característica típica das concepções críticas, onde através do diálogo e da participação coletiva da comunidade escolar, com base em Cury (2014, p.21) a gestão contemporânea possa propor “[...]novos campos de articulação e de consulta”. Nesta perspectiva, a gestora não é a dona da verdade, ela necessita de apoio, de idéias e de possíveis soluções para conduzir o seu trabalho da melhor forma possível.

A função do gestor é mediar proposições para que o processo ensino aprendizagem sofra mudanças efetivas, atentando para a realidade escolar, através de um trabalho participativo e que as discussões levantadas resulte em medidas que atenda as necessidades do aluno. Baldin e Pagliarin (2021, p.2) enfatizam que “Nas escolas do campo não é diferente, é imprescindível a participação de todos para as futuras decisões das escolas, para que seja possível a formação de um espaço de construção de ideias, diálogos e valores”.

Existem diversos conflitos crônicos em que a solução não depende só da intervenção da gestora e aqueles que podem ser solucionados imediatamente ou a posteriori, mas que exige um preparo aprofundado sobre a função de gerenciar uma escola para poder agir com tranquilidade, sabedoria e bom senso no sentido de dar uma resposta ao problema levantado.

A realidade da escola ribeirinha, muitas vezes não segue um padrão de continuidade. Existem interferência de fatores internos e externos e as atitudes conceituais da gestora devem ser reorganizadas constantemente, afim de melhorar o apoio aos aspectos que envolvem a dinâmica pedagógica e que a escola possa atingir os seus objetivos.

Portanto, a participação contínua da gestão em todas as atividades das escolas do campo é o ponto de referência “na organização de saberes, valores e princípios culturais do espaço que se encontra inserida” (Baldin e Pagliarin, 2021, p. 3). Assim, a gestora tem noção das limitações de seu cargo por assumir múltiplas funções.

Questão 22: O que poderia melhorar?

Ao ser pedida para especificar um ponto principal para melhorar, ela relatou “*ser a parte pedagógica*”.

Essa reflexão surgiu para a gestora devido ao acúmulo de funções atualmente na instituição, pois a mesma não pode contar com a presença e o apoio de uma pessoa atuando na coordenação pedagógica da escola.

Não é fácil no contexto escolar um agente da educação acumular multiplas funções (gestor, pedagogo e secretário escolar), sendo evidente que ficarão lacunas em muitos aspectos. Para Baldin e Pagliarin (2021, p.9),

A organização de uma escola parte da própria organização do gestor responsável por tudo o que acontece na instituição de ensino, assim, a figura do Coordenador Pedagógico parte do pressuposto de um viés pedagógico, auxiliando o professor na busca de seus ideais e desenvolvimento em sala de aula de práticas inovadoras, buscando estratégias e alternativas para que ocorra a mediação dos mais variados desafios que nossa sociedade complexa nos impõe.

Há diferença nas atribuições específicas entre gestor e pedagogo. É lógico que o gestor tem que estar inteirado dos passos e das decisões que o pedagogo estabelece com o professor, cabendo-lhe interesse em adquirir conhecimento necessário para para gerir sua unidade educacional. A qualidade esperada no contexto educacional, passa pela contemplação de uma equipe técnica e administrativa completa na escola.

A ausência do pedagogo na escola sobrecarrega o trabalho do gestor, obrigando-o a desdobrar-se para que o processo educacional possa fluir dentro da normalidade. De acordo

com Melo e Silva (2021, p.6) essa situação “requer do gestor conhecimento a respeito dos aspectos educativos, como o currículo, metodologias, avaliação e outros, para que na prática ele possa acompanhar, contribuir e avaliar o desempenho da instituição ao qual gerencia”. O gestor tem conhecimento desses atributos que envolve o processo educacional, porém, o foco dele está no setor administrativo da escola.

Nesse sentido, no tocante ao desempenho profissional da gestora investigada, ela informou que precisa melhorar “*a parte pedagógica*” para poder acompanhar com mais propriedade a prática educativa e, assim, melhorar a qualidade educacional da Escola Estadual João Maciel Amanajás.

Considerações finais sobre as respostas inerentes ao objetivo de número 2, destinada a gestora: avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de Educação Física do SOME a partir da concepção de gestor e dos alunos.

A gestora deve ter conhecimento de todas as ações que acontecem na instituição, incluindo a pedagógica, afim de analisar as necessidades e atender as possíveis demandas, para que o processo ensino e aprendizagem transcorra de forma eficiente e tranquila, proporcionando um clima amistoso de relação entre escola e comunidade, e de integração entre os funcionários lotados na escola.

Apesar da gestora não contar com o pedagogo para coordenar as atividades pedagógicas na escola, ela faz esse acompanhamento, assessorando os professores em suas necessidades metodológicas dentro da disponibilidade de tempo, organizando encontros em grupos e/ou individual para atendimento.

A gestora ao analisar a prática educativa do professor de EF do SOME com os alunos investigados, na aplicação das atividades pedagógica, relatou que ele tem domínio do conteúdo com reflexos na atuação prática, contribuindo com o desenvolvimento psicomotor dos alunos, além de proporcionar eventos que envolva a comunidade de um modo geral.

3.3 As contribuições da prática pedagógica da EF no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

A seguir estão contidas as questões do Guia de Entrevista destinadas aos alunos, cujas questões vão de 01 a 04 e estão relacionadas ao objetivo específico de número 3: verificar

as contribuições da prática pedagógica da Educação Física no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

Foram construídas as perguntas direcionadas aos participantes convidados, com vistas a atender os objetivos geral e específicos elencados na proposta deste estudo, priorizando a ética dentro da pesquisa, de modo que os entrevistados se mantenham confortáveis ao responder o instrumento, garantindo sua privacidade, segurança e integridade, com respostas sinceras e fidedignas que ajudem a alcançar os objetivos propostos.

Para garantir o sigilo dos participantes da pesquisa, os alunos serão codificados pela letra “A” seguido de um numeral.

Seguem as perguntas dirigidas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio da instituição investigada.

Questão 01: As aulas do professor de Educação Física são importantes para sua formação escolar?

Ao serem perguntados se as aulas do professor de Educação Física são importantes para sua formação escolar, todos os 9 participantes responderam que sim.

A1: orienta a cuidar da saúde física e mental.

A2: ajuda no desenvolvimento e é uma disciplina importante.

A3: ajuda na saúde.

A4: aprendemos a jogar vários jogos e outras coisas que as vezes trabalhamos no nosso cotidiano.

A5: porque ajuda na saúde.

A6: porque durante as aulas aprendemos diversas coisas que vão nos ajudar no futuro.

A7: para que possamos praticar o nosso futebol com saúde e que o meu corpo cresça mais saudável.

A8: Porque ajuda no meu desenvolvimento, na minha saúde e no meu processo de aprendizagem.

A9: Porque ajuda na saúde e na educação.

A formação escolar para o aluno é interpretada a partir da sua interação com a prática de sala de aula e seus interesses. Desta forma, ao relatar a ajuda da orientação e o cuidado

do professor em relação às aulas e as metodologias utilizadas para o processo de aprendizagem, é possível verificar a contribuição da prática pedagógica na formação do alunado. Szymanski (2001, p. 90) corrobora que a escola tem um papel preponderante na contribuição do sujeito, tanto do ponto de vista de seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da constituição da identidade, além de sua inscrição futura na sociedade.

Ao serem questionados sobre a importância da EF para sua formação escolar, todos os participantes responderam que sim, porém, os alunos A1, A3, A5, A7, A8 e A9 enfatizaram que os conteúdos ligados a saúde são necessários para uma vida equilibrada, enquanto que os alunos A4 e A7 priorizaram as atividades esportivas como referência de conteúdo necessários à sua formação.

É vasto o campo de atuação da EF no contexto escolar, podendo contribuir ativamente com o processo educacional. Essa visão de envolvimento pedagógico do componente é sentida nas palavras do aluno A6: *“porque durante as aulas aprendemos diversas coisas que vão nos ajudar no futuro”*.

A contribuição que a EF oferece para formação integral do aluno, visa proporcionar experiências com os diversos objetos pertinentes a área de linguagens, oportunizando o aluno a adquirir conhecimentos e capacidade de associá-los aos demais conteúdos trabalhados nos outros componentes. Uma das condições para essa assertiva acontecer na prática é se a EF apresentar características “[...] com sentido formador, preocupada com todos os alunos da classe, com o crescimento e o desenvolvimento adequado de todos” (Lovera, 2015, p. 1). A preocupação existente no âmbito educacional é promover um espaço aprazível para aprendizagem e que através da EF é possível abordar diversas questões que não sejam só esporte e saúde, mas que envolve também, conteúdos que contribuem para que o aluno seja ativo e envolvido com as questões sociais de sua comunidade e, também prepará-lo para o mercado de trabalho.

Os alunos ribeirinhos buscam nas aulas de EF motivos para suprir a carência de lazer formal organizado pela comunidade, entendendo que o objetivo da EF é exclusivamente voltado para as atividades esportivas. Por outro lado, a mídia além de fomentar a cultura esportiva, alimenta o imaginário do aluno ao fato de preocupar-se com o padrão de beleza corporal, associando a questão alimentar e as atividades físicas em prol de hábitos saudáveis.

Questão 02: A forma como o professor desenvolve as suas aulas desperta interesse com participação efetiva de todos os alunos?

Ao serem questionados se a forma como o professor desenvolve as suas aulas desperta interesse com participação efetiva de todos os alunos, 2 alunos responderam que não, citando o interesse na diversão, e também reclamam que o professor fala demais, passa muito trabalho (atividades teóricas) para fazer, então nem todos os alunos se interessam a participar efetivamente nas aulas. Os outros sete alunos, responderam que sim, como segue.

A1: Não – interesse na diversão.

A2: Orientam sobre várias coisas importantes sobre o corpo.

A3: Todos executam as atividades e bom quando tem futebol.

A4: Não – muitos alunos reclamam que o professor fala demais, passa muito trabalho para fazer, então nem todos os alunos se interessam a participar efetivamente nas aulas.

A5: Porque ajuda no nosso aprendizado, tanto no campo quanto em sala de aula.

A6: porque a forma que a saúde é trabalhada dentro de sala ajuda várias pessoas a ter uma vida mais saudável.

A7: Porque com o conhecimento do professor, ajuda cada vez mais no dia a dia com o aluno.

A8: Porque é uma aula bem interessante, que pode ajudar na nossa saúde.

A9: Para alguns colegas não, porque muitos não gostam de todos os esportes físicos.

Despertar o interesse dos alunos a participar efetivamente das aulas de EF é uma das formas de exigir que professor tenha a preocupação de fazer uma sondagem dos conteúdos que possam atender às necessidades e aspirações do público alvo, bem como selecionar estratégias que melhor se adapte para efetivar a sua prática. Assim, quando o aluno se interessa pela aula, constrói-se “um ambiente de aprendizagem que permite aos estudantes acessarem conhecimentos de ordem procedimental, conceitual e atitudinal ao tematizar de forma consciente e planejada as manifestações da cultura corporal”. (Brasil, 1998)

A EF presente no Ensino Médio nas escolas ribeirinhas macapaense, desperta os mais variados interesses dos alunos, pois, conforme as estratégias a serem utilizadas pelo

professor, estabelecem um termômetro motivacional para participarem das aulas. De acordo com o aluno A5 *a atuação do professor contribui para uma aula interessante “ Porque ajuda no nosso aprendizado, tanto no campo quanto em sala de aula”*.

Ressalta-se a importância de aplicar uma prática educativa agradável, focada no desenvolvimento dos aspectos biopsicossociais, conforme salienta Lovera (2015, p. 2-3) ao afirmar que “as aulas de Educação Física se tornam uma importante ferramenta para a aprendizagem de valores através da prática de atividades físicas, trabalho em equipe, cooperação, disciplina, aceitação de regras, inclusão, hábitos saudáveis, entre outros.

O aluno ribeirinho ainda tem dificuldade para se desvencilhar de práticas ultrapassadas, onde o pragmatismo era o cerne pedagógico das aulas de EF.

Questão 03: O conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula é confirmado nas atividades práticas?

Sobre a confirmação dos conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula, dois alunos (A3 e A9) responderam que isso acontece *às vezes*, pois a escola não possui espaço suficiente para realização de todas as atividades práticas, e também porque depende de alguns assuntos. Outras vezes, sim, porque a gente estuda mais o futebol e o vôlei. Um aluno (A5) respondeu que *os conteúdos não são confirmados nas atividades práticas*. Os outros seis alunos responderam que *sim*, conforme comentários abaixo.

A2: Tudo que é estudado em sala é feito na prática.

A3: O que é falado em sala de aula é feito no campo.

A4: Fala sobre o futebol e sobre o vôlei e ensina quando leva os alunos para praticar.

A6: Todo material trabalhado dentro de sala de aula foi o mesmo na prática esportiva.

A7: Ajuda muito mais com o conhecimento na escrita e também na prática.

A8: Trabalha as regras, exercícios e os toque de bola.

Os conteúdos fazem parte de uma premissa do currículo que devem ser incorporados à prática pedagógica. Neste sentido, o que o aluno estuda em sala de aula é uma proposta de conhecimento descrita no planejamento do professor, que deve ser minuciosamente seguido para conceber o alcance dos objetivos da aula, de forma que o professor, “ao final do seu

trabalho, deve ter construído um aluno que possa participar de atividades corporais, estabelecendo relações equilibradas e construtivas com os outros”. (Brasil, 2018, p. 18)

Tornou-se cultural a ideia de que aula prática de EF são as atividades realizadas fora da sala convencional, que pode ser a quadra, o campo de futebol ou outro espaço onde seja possível utilizar a motricidade. Santos, Câmara e Fonseca (2018, p. 26) chamam atenção para o entendimento entre teoria e prática, pois “Alguns pensam que a teoria é somente o que é transmitido dentro da sala de aula e a prática só pode existir em um ambiente adequado à mesma”.

Ao buscar entendimento sobre a coerência existente entre as proposições conceituais trabalhadas pelo professor de EF em sala de aula e sua relação com o desenvolvimento das atividades práticas na percepção dos alunos, comprovou-se pelas respostas da maioria dos investigados que acontece essa sintonia pedagógica, expressa na fala do aluno A2: “*Tudo que é estudado em sala é feito na prática*”.

Concordamos com a compreensão de Santos, Câmara e Fonseca (2018, p. 26) que “Não existe teoria sem prática, uma depende da outra e se há prática é por que em algum momento houve a teoria e vice-versa. A existência de uma ou outra depende da relação mútua entre elas”. A efetivação dos objetivos da aula acontece quando o professor consegue estabelecer diálogo entre a teoria e a prática para dar sentido ao objeto do conhecimento.

É de grande valia que a organização do planejamento das aulas do professor de EF não se apresente de forma fragmentada, ou seja, a teoria dissociada da prática, devendo ficar claro para o aluno ribeirinho a correlação entre ambas, pois, dependendo da meta a ser alcançada, o professor pode explorar o conteúdo através de diversas atividades práticas.

Questão 04: As aulas ministradas pelo professor satisfazem as suas expectativas?

As aulas ministradas geram expectativas nos alunos, por se tratar de um de seus componentes preferidos, por envolver atividades físicas, interação, prática esportiva, e um momento fora da sala de aula. Apenas aluno A4 relatou “*que suas expectativas não são atendidas durante a prática docente*”, alegando que “*pensa que o professor vai fazer só aula prática, porém há sempre avaliação, atividades para fazer, e que, se fizessem só aulas práticas, nada iriam aprender sobre o que é EF*”. Os outros participantes responderam que suas expectativas são atendidas, com os seguintes comentários.

A1: Aulas bem explicadas e ajudam a ter e manter hábitos saudáveis.

A2: Aborda sobre saúde.

A3: Não é só jogar futebol, fala sobre outras modalidades e outras coisas importantes para os estudos.

A5: Sim.

A6: Aprendemos mais coisas do que esperávamos.

A7: Um pouco, mas as minhas expectativas esperadas eram na prática.

A8: Porque nem todos os momentos devem ser só nas aulas fora de sala, alguns momentos devem ser de estudos dentro de sala de aula.

A9: Porque nem sempre nas aulas de Educação Física vai ser esporte.

As aulas de EF geram diversas expectativas no imaginário do aluno, a começar pelo próprio professor, sua concepção pedagógica e a forma como interage e motiva as suas aulas. Espera-se que o professor estabeleça um clima amistoso e de reflexão com os sujeitos da aprendizagem, oportunizando a participação na tomada de decisões e nas ações a serem desenvolvidas durante as aulas, valorizando assim, os interesses e as necessidades dos alunos. (Ribeiro, Martins e Mello, 2021)

No contexto da escola investigada, já existe uma consciência sobre os conteúdos e a forma como eles podem ser trabalhados no desenrolar da aula de EF. Esta conscientização é notada na fala do aluno A8, ao responder se as aulas do professor atendem suas pretensões e afirmou “*Porque nem todos os momentos devem ser só nas aulas fora de sala, alguns momentos devem ser de estudos dentro de sala de aula*”.

Cada aluno percebe a importância dos conteúdos da EF para sua vida em geral, seja para o presente ou futuro, absorvendo informações que lhe darão suporte para desenvolver as habilidades e competências essenciais para a sua formação integral.

De acordo com Charlot (2000 apud Ribeiro, Martins e Mello, 2021, p.11) essa expectativa deve estar fundamentada nos interesses que motivam os alunos a frequentar a escola, sendo necessário,

A compreensão, por parte dos discentes, sobre o papel da EF no currículo escolar é relevante. Concordamos que os conhecimentos tratados no contexto escolar se materializam por meio das relações com os saberes, que são apropriados de forma particulares pelos sujeitos das aprendizagens, em um

processo que conjuga a relação dos indivíduos com o conhecimento, com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Os pontos ressaltados acima, estabelecem conexão com a forma de pensar da maioria dos alunos investigados, pois entendem que os conteúdos da EF e a forma como é socializada em sala de aula, possibilita ampliar o nível de conhecimento necessários para construção da autonomia e para estabelecer relações com o mundo.

À medida que os alunos vão avançando de série é provável que suas expectativas também mudem em relação aos conceitos encontrados no meio social. As perspectivas que alimentam as intenções dos alunos investigados nas aulas de EF, muitas vezes advém da necessidade da prática do lazer ou de informações captadas com auxílio de mídias, cabendo ao professor organizar uma ação didático-pedagógica que abarque e atenda, também, os anseios desses alunos.

Considerações finais sobre as respostas inerentes ao objetivo de número 3, destinada aos alunos: Verificar as contribuições da prática pedagógica da EF no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

Para o alunado ribeirinho a EF é um componente curricular que desperta bastante interesse por lidar com atividades que preenchem as lacunas pertinentes ao lazer e ao esporte, carentes na organização social da comunidade. Buscam nessas atividades satisfação em interagir, motivados em participar principalmente quando a aula é prática, pois é uma forma de experimentar uma aprendizagem em espaço aberto.

A etapa a seguir da coleta de dados contidas no Guia de Entrevista, que vai da questão 05 a 08 são apresentadas as respostas dos alunos, referente ao objetivo específico de número 2, que versa sobre avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de EF do SOME a partir da concepção do gestor e alunos.

Questão 05: O professor faz uso de atividades que são próprias da comunidade em suas aulas?

A cultura das pessoas de um lugar é algo muito importante, e deve ser levado em conta, devido às referências de pertencimento e afeto, que podem ser reforçados em sala de aula com os alunos. Ao serem perguntados sobre o uso de atividades que são próprias da comunidade durante a prática pedagógica, seis alunos (A3, A4, A5, A6, A7 e A8)

responderam que “*o professor não utiliza tais atividades*”. Três alunos (A1, A2 e A9) responderam “*que sim*”, dentre os quais A2 e o A9 descreveram “*que são o futebol e o voleibol*”.

A escola, de forma geral, deve valorizar e agregar em seu planejamento curricular os saberes produzidos típicos da comunidade camponesas onde ela está inserida, entendendo que “As relações socioeconômicas são vividas e construídas por sujeitos concretos, multiculturais, portanto, com diferenças (ou não), em suas organizações sociais, em seu modo produção e em suas vivências individuais e coletivas” (Paraná b, 2013, p. 8). Estes atributos que caracterizam o modo de ser e viver do homem do campo, associado ao conhecimento sistematizado reforça o sentido de permanecerem explorando consciente e sustentável o seu ambiente de subsistência.

A EF dentro da área do conhecimento no qual está enquadrada legalmente, encontra espaço pedagógico para explorar atividades peculiares da comunidade onde a escola investigada está localizada, cabendo ao professor, na medida do possível, a tarefa de ressignificar os saberes lá existentes. Paraná (2013b, p.8) com base em Garcia, (2004) ressalta que, “Assim, o currículo seria abrangente, de acordo com as necessidades e experiências vivenciadas pelos alunos, com conteúdos próprios e a metodologia própria para os diferentes níveis de ensino”.

A maioria dos alunos informaram que o professor não faz uso de atividades inerentes ao meio ribeirinho, ficando a impressão de que os conteúdos trabalhados na escola, fazem parte da proposta elaborada para a área urbana.

Questão 06: Como?

Os alunos descreveram como essa prática de atividades próprias da comunidade acontece dentro da proposta pedagógica do professor ao ministrar as aulas.

A1: O professor faz uso de atividades que são praticadas no campo, como: jogar futebol, fazer alongamento, etc.

A2: Ajudando com o desenvolvimento e colocando, as vezes em algumas brincadeiras, atividades da comunidade e dizendo o melhor jeito de fazê-las.

A3: Tem algumas coisas que ele fala que não tem na a ver com as atividades que a gente faz na nossa comunidade. Ele não vai nos ensinar a remar, mas sim, ele vai falar sobre futebol e outras coisas, etc.

A4: Ele não trabalha sobre as atividades que tem em nossa comunidade, como: remar, nadar, pescar e tirar açai.

A5: Ele traz ensinamentos de outro lugar porque os da comunidade são bem diferentes.

A6: O que ele trabalha não são do cotidiano da comunidade.

A7: Porque o nosso dia a dia é diferente das atividades de sala de aula daquelas praticadas em nossa comunidade.

A8: Ele não faz relação com as nossas atividades da comunidade.

A9: No esporte, ele ajuda a lembrar algumas regras, no vôlei também.

A maioria dos alunos informaram que o professor não faz uso de atividades inerentes ao meio ribeirinho, ficando a impressão de que os conteúdos trabalhados na escola, fazem parte da proposta elaborada para a área urbana. Isso pode ser notado na resposta do aluno A5: “*Ele traz ensinamentos de outro lugar porque os da comunidade são bem diferentes*”.

Nas palavras de Paraná (2013b, p.16) “*entende-se que na educação do campo, devem emergir conteúdos e debates sobre o contexto de vida dessa população*”. Os alunos ribeirinhos estão inseridos nesta modalidade de ensino e para o professor de EF aplicar os seus conteúdos, deveria conhecer a realidade que ora se apresenta.

Para tanto, o uso de estratégias convenientes para facilitar a conexão pedagógica, por exemplo, entre atividade física e o ato de “[...] *remar, nadar, pescar e tirar açai*” (A4) é o caminho a ser proposto para correlacionar os saberes adquiridos com as experiências do dia a dia e ao conhecimento científico.

Os alunos A1 e A9 fizeram referência ao esporte praticado na comunidade, onde através do mesmo, pode-se explorar inúmeras possibilidades pedagógicas sobre as relações que acontecem na sociedade. O foco do aluno ainda se baseia na execução de atividades práticas.

Questão 07: Como a Educação Física pode auxiliar as suas atividades no seu dia a dia?

A1: Ela nos ajuda a praticarmos exercícios de forma correta e também a termos hábitos alimentares mais saudáveis

A2: Sempre ajudando no preparo físico, resistência e, também, ensinando os cuidados que devemos tomar.

A3: Porque sem a Educação Física, quando a gente vai jogar bola, a gente se alonga.

A4: Serve para o alongamento, fazer exercícios físicos, que faz bem para a saúde.

A5: Educação física serve para praticarmos muitos exercícios em casa.

A6: Educação Física serve para manter a saúde em dia.

A7: Auxilia nas minhas atividades de trabalho, no meu caminhar do dia-a-dia.

A8: A Educação Física auxilia com os exercícios e os ensinamentos sobre diversão.

A9: Ajuda na estimulação do corpo

Através da cultura corporal do movimento a EF pode auxiliar o aluno em diversas situações do seu dia a dia, estabelecendo ligação com os aspectos biopsicossociais, independente do ambiente escolar. Assim, as respostas citadas pelos alunos fortalecem a prática pedagógica da escola em relação ao componente curricular, alcançando os objetivos sociais que permeiam o que compõe a matriz, como forma de conceber práticas pedagógicas efetivas no contexto socioeducacional.

Villanueva (s.d., p.19) corrobora com a ideia descrita acima destacando o seguinte:

Mas para que isso ocorra, a Educação Física também deve ter a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais. Só assim, o papel da Educação Física Escolar terá relevância no âmbito social.

As orientações que o aluno recebe no decorrer da educação básica servirão de guia quanto a importância da EF nas atividades decorrentes do cotidiano para uma vida ativa e saudável.

Ainda com base no autor acima citado, os alunos devem ser estimulados desde cedo a praticar atividade física e que essa atitude aconteça na escola, a partir das aulas de EF. O aluno A7 considera que os conhecimentos adquiridos “*Auxilia nas minhas atividades de trabalho, no meu caminhar do dia-a-dia*”. Essa informação deixa claro que as noções conceituais recebidas pelo aluno, extrapolaram os limites do ambiente escolar, sendo observado e aplicado no cotidiano.

As respostas dos alunos foram diversificadas, ficando a impressão que a EF ocupa uma função importante na vida do aluno e que seus conteúdos ligados a saúde, esporte, atividade física e recreação são os desperta maior interesse nos investigados.

Questão 08: De que forma as discussões sobre os problemas surgidos durante as aulas de Educação Física contribuem nas suas relações na vida cotidiana?

Seguem as respostas dos alunos:

A1: São importantes para aprendermos a respeitarmos uns aos outros e termos uma boa convivência.

A2: Me orientando em como pensar e agir antes de fazer as coisas, ajudando a entender que a vida não é feita só de vitórias e me ensina a me contentar com isso.

A3: Os problemas, de repente alguém tá no jogo e um time perde, é assim que começam as discussões porque não sabe perder, não só futebol, tem outras coisas também.

A4: Quando temos problemas, muitas vezes o professor vai lá e conversa, falando o que é certo, o que é errado, para ele não continuar fazendo as coisas erradas.

A5: Vai servir como ensinamento e respeito ao próximo.

A6: Serve para termos mais respeitos com o próximo dentro e fora de sala de aula.

A7: Em relação às derrotas e vitórias, o professor deixa bem claro que só uma equipe vence.

A8: Ela nos ajuda a aprender nossas diferenças, nossa igualdade e saber viver junto as outras pessoas.

A9: Quando tem discussão, o professor chama a atenção ou comunica a diretora. Porque basta conversar. E algumas vezes acontece isso na nossa vida cotidiana.

As discussões que contextualizam a relação social do currículo fazem com que as práticas educacionais contribuam para a transformação. Uma escola voltada para o pleno desenvolvimento do educando valoriza a transmissão de conhecimento, mas também enfatiza outros aspectos: as formas de convivência entre as pessoas, o respeito às diferenças, a cultura escolar. (Penin et al., 2001, p.45)

É imprescindível envolver discussões interdisciplinares, como a prática pedagógica em sala de aula, na qual os alunos sejam envolvidos de modo a desenvolver competências e habilidades na construção de saberes significativos com questões que são postas em sala de aula. Fica evidente a importância da figura do professor, particularmente o de Educação Física, na construção da identidade e formação do caráter dos alunos, na orientação quanto às diretrizes e valores sociais e em propiciar recursos psicológicos para o crescimento global do homem. (Hedegard, 2002; Rego, 2003)

As contribuições do ensino da EF sobre as respostas dadas dos alunos e suas vivências, como por exemplo, a relação com outras pessoas, fazem com que se repense os objetivos escolares em relação à vida dos alunos.

Quando o professor de EF abre espaço para o emprego de estratégias pedagógicas que proporcione um ensino aberto e participativo, contribui para que o aluno desenvolva a autonomia e capacidade para tentar resolver os problemas que emergem no dia a dia. O aluno *A1* considera que as proposições ligadas a esse tipo de metodologia “*São importantes para aprendermos a respeitarmos uns aos outros e termos uma boa convivência*”. Portanto,

Uma das tarefas do professor, no ensino aberto, é preparar situações de ensino que possam estimular o aluno a agir, com capacidade para resolver os problemas e solucionar os seus próprios questionamentos, com base no seu conhecimento e nas suas experiências. (Brandl, Nista-Piccolo e Brandl Neto, 2010, p.4)

Essas estratégias colaboram para o fortalecimento de atitudes que façam o aluno refletir diante das situações, fazendo uma autoanálise para responder com atitudes plausíveis aos problemas que possam causar conflitos no dia a dia.

Em função das atividades de EF, o ambiente é favorável para utilizar essa estratégia, no sentido de mediar os conflitos surgidos principalmente na parte esportiva. De acordo com as respostas obtidas nas entrevistas, o professor proporciona um clima amistoso em suas aulas e possibilita essa reflexão à medida que se faz necessário.

Considerações finais sobre as respostas inerentes ao objetivo de número 2, destinada aos alunos: avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de EF do SOME a partir da concepção do gestor e alunos.

As orientações trabalhadas através da prática educativa pelo professor de EF, colaboram para o alunado refletir sobre a necessidade de cuidar adequadamente do corpo, da alimentação saudável, da prática de atividade física, das relações sociais e focar na construção do projeto de vida. Esses são alguns fatores que o conhecimento da EF pode proporcionar ao aluno ribeirinho, ajudando-o a fortalecer a sua formação integral.

A investigação seguiu os passos metodológicos elencados no corpo da tese, com o intuito de conhecer como a prática pedagógica da EF se desenvolve na área ribeirinha. Assim, os objetivos culminaram para responder à pergunta: *a prática pedagógica do professor de EF do Ensino Médio que atua no SOME, em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil, está consubstanciada nas novas perspectivas epistemológicas da EF?* Os resultados descreveram que a prática pedagógica é instituída em concepções na realidade dos sujeitos deste local. Entende-se como relação das práticas instituídas, a qualidade de ensino, mas com condições específicas na relação didático pedagógica: a falta de estrutura, material didático insuficientes para os alunos são algumas das prerrogativas encontradas nas comunidades onde o SOME está instalado.

Dentro dos condicionantes exposto acima e dos dados obtidos nas falas dos entrevistados, *o professor de EF do SOME desenvolve seu trabalho utilizando uma prática pedagógica que atende os requisitos epistemológicos das novas perspectivas do ensino da EF no contexto escolar.*

Para justificar essa afirmativa, precisamos analisar os antecedentes dentro do contexto histórico que atribuiu um novo olhar sobre a forma de pensar e trabalhar a EF no ambiente escolar, que iniciou a partir dos anos 80, quando “a produção teórica parece colocar a educação física em xeque, apontando para a necessidade de uma reflexão sobre a

identidade da área” (Caparroz, 2007, p.19). As produções científicas do período citado, eram contrários aos objetivos e aos resultados esperados na aprendizagem dos alunos.

O autor entende que a crítica lançada sobre o modelo trabalhado até então nas escolas, contribuíram para alavancar debates sobre a forma que a EF valorizava o aspecto biológico e pragmático do conteúdo, de modo que, ao analisar essa realidade viria à tona questões que necessitavam ser repensadas sobre a EF e a educação através de um viés humanístico, que atendesse os novos requisitos que a sociedade moderna exigia, com implicância ao currículo vigente, focado na “[...] relação entre a escola e a sociedade, entre a educação física e as exigências do mercado do trabalho”. (Caparroz, 2007, p.9)

Com base nas reflexões, surgiu o movimento ‘renovador’, onde entendiam que o papel da EF ao atender os conteúdos voltados ao gesto técnico do esporte e da aptidão física com vistas a saúde, deixava “[...] de atender as necessidades do homem total”. (Oliveira, 2006, p.8). Essa visão encontrava respaldo na antropologia, filosofia e na sociologia para justificar que os objetivos da função da EF na escola, extrapolava os limites da preocupação apenas com o ato motor do aluno, mas que seria um meio para explorar as habilidades e as competências do aluno em uma perspectiva voltada para o social.

A EFE pensada a partir de um prisma que se fundamenta nas novas perspectivas metodológicas, e de acordo com Barbosa (2014, p. 74) preocupada com “[...] a necessidade de envolver os conhecimentos sobre o corpo humano por uma visão de totalidade”. Nesta perspectiva, novas estratégias didático-pedagógicas seriam necessárias para envolver o aluno nesse quadro educacional, através de atividades que “[...] visa desenvolver meios para melhor usufruir sua vida; vida essa que se manifesta nos jogos, no esporte, na dança, nas lutas, na ginástica, enfim, em tudo quanto é necessário para se fazer de uma pessoa um verdadeiro cidadão” (Selbach, 2010, p.34).

As novas perspectivas metodológicas de conceber a EFE se enquadram dentro das concepções críticas que empreendem uma visão na melhoria da realidade social, que segundo Sales e Ferreira (2021, p.4) compreendem que “a educação escolar deverá empenhar-se na preparação dos indivíduos para participarem da transformação social, provendo de um conhecimento com base nas habilidades cognitivas e operativas necessárias à participação na vida social”. Ou seja, os aspectos inerentes ao ser humano, necessários a vida pessoal e em sociedade, devem ser estimulados pela EF para que o aluno tenha noção

da dimensão das possibilidades que seu corpo pode produzir em benefício próprio e da humanidade. O autor ainda ressalta, que contrário a essa perspectiva metodológica, ainda persiste nas escolas o modelo tradicional de trabalhar a EF, focado em uma aprendizagem mecanizada, onde o conhecimento acumulado historicamente é reproduzido.

Ainda é marcante no ambiente ribeirinho a presença da concepção tradicional para por em ação o processo de ensino e aprendizagem da EF, por ser um modelo com característica que valoriza a aptidão física, o esporte e os jogos dentro da dimensão procedimental, deixando o aluno motivado, podendo ser uma forma de escape da sala de aula convencional.

Apesar de ainda prevalecer no contexto da escola investigada a preferência por uma aprendizagem pragmática, o professor investigado usa estratégias pedagógicas que estabelece sintonia com as novas perspectivas de ensino da EF, elaborando um planejamento que permite “atividades de natureza relacional que propõem o respeito mútuo, nas quais o aluno reconhece suas características físicas, bem como a de seus colegas, sem discriminar quem quer que seja por suas características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Selbach, 2010, p.36).

Essa intencionalidade constitui uma condicionante que está inserida dentro das características de uma das tendências pedagógicas utilizada pelo professor de EF que é a crítico-superadora. A obra de Soares et al. (2012) que tem como pano de fundo a referida tendência, torna-se um dos marcos determinantes na luta por uma EF pautada em uma perspectiva inovadora, com ênfase na formação de um aluno que seja capaz de refletir e analisar a sua realidade a partir da dimensão conceitual e atitudinal.

CONCLUSÕES E PROPOSTAS

Após a realização da análise e interpretação dos dados coletados, serão apresentadas as conclusões da pesquisa, assim como as propostas direcionadas aos órgãos e setores competentes responsáveis pela educação ofertada nos espaços do campo do Estado do Amapá.

Analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio que atua no SOME, em uma escola ribeirinha na Amazônia macapaense, requer uma percepção aprofundada da realidade de todo o contexto que envolve a instituição investigada, a partir da colaboração dos participantes da pesquisa, envolvendo o professor de EF, a gestora e os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

As conclusões tem como base, a relação dos dados produzidos com os objetivos específicos, resultando em aporte para enriquecimento das ações do SOME em área ribeirinha. Assim, diante da análise empreendida para identificar as concepções das tendências pedagógicas na Educação Física, partindo do ponto de vista dos professores, torna-se evidente que a intenção subjacente à prática docente desempenha um papel crucial na definição do perfil pedagógico adotado, especialmente destacando-se a abordagem crítica social dos conteúdos. Percebeu-se que a intenção da prática docente norteia o perfil pedagógico crítico social dos conteúdos. Significa dizer que ao projetar conteúdo para o desenvolvimento da formação integral e contextualizada do aluno é necessária uma visão cultural, plural e emancipatória que exerça sobre a prática de ensinar a relação espaço temporal em diversas áreas das linguagens.

Ao ser avaliado o discurso teórico da prática pedagógica do professor de EF sobre a percepção do gestor, pertinente ao objetivo de número 2, fica claro que muitos fatores interferem no dinamismo do processo educacional, sobretudo, no que tange as características da escola, que apresenta uma infraestrutura limitada e aliada as condições naturais do ambiente, reflete na prática docente.

A pesquisa revelou uma intrincada interseção entre teoria e prática no contexto educacional. Ao analisar as nuances do discurso do professor, foi possível identificar os

pontos de convergência e divergência entre a teoria pedagógica proposta e a percepção do gestor.

Destaca-se a importância da comunicação efetiva entre o corpo docente e a gestão educacional. A compreensão mútua desses atores é essencial para a construção de uma prática pedagógica alinhada aos objetivos institucionais. A análise também evidenciou a necessidade de uma abordagem integrada, na qual o professor, ao embasar sua prática em fundamentos teóricos sólidos, pode contribuir significativamente para a implementação das estratégias delineadas pela gestão.

Observou-se que eventuais discrepâncias entre o discurso teórico do professor e a percepção do gestor podem surgir devido a diferentes perspectivas, prioridades e desafios enfrentados por ambas as partes. É crucial, portanto, estabelecer canais de diálogo contínuo e construtivo para promover uma compreensão mais profunda e uma colaboração eficaz.

A avaliação do discurso teórico da prática pedagógica do professor de Educação Física em relação à percepção do gestor destaca a complexidade do ambiente educacional e a importância de um alinhamento estratégico entre teoria e prática para o alcance dos objetivos educacionais. A contínua reflexão e ajustes colaborativos entre os profissionais envolvidos são fundamentais para promover uma educação de qualidade e efetiva.

É importante considerar que ao se tratar de EF contemporânea, a base do projeto pedagógico se institui na relação das práticas de um currículo pleno e do monitoramento de atividades pedagógicas que contribua para a formação integral do aluno do Ensino Médio, visando o exercício da cidadania e sua preparação para ingressar no mercado de trabalho, sendo importante a disponibilidade de material didático e de espaços adequados que possam ser explorados na execução das aulas.

Além disso, a ausência do pedagogo para coordenar as atividades pedagógicas na escola, dificultam a assessoria ao desenvolvimento de uma ação educativa ajustada às necessidades da comunidade, necessária no processo de escolarização pela organização didática do professor. Tais orientações devem auxiliar e contribuir para formação integral do aluno ribeirinho e o fomento sistematizado dessas práticas escolares, devem coincidir com metodologias que auxiliem na construção e na formação de um sujeito plural.

Nesse sentido, a gestora, apesar do acúmulo de funções na escola, consegue perceber coerência e eficiência na prática exercida pelo professor de EF do SOME.

As contribuições da prática pedagógica no processo de aprendizagem da EF como objetivo específico de número 3, que fundamenta a formação integral do alunado, deixa claro que ao elencar elementos importantes da formação escolar, considerou-se que a EF ajuda no desenvolvimento biopsicossocial do aluno ribeirinho e, estando relacionada com a educação escolar, fará parte do processo social e emocional do sujeito.

Ao verificar as contribuições da prática pedagógica da Educação Física (EF) no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado, emerge uma compreensão mais profunda do impacto singular que essa disciplina pode exercer no desenvolvimento dos estudantes. A análise destas contribuições revela não apenas os benefícios físicos, mas também os aspectos cognitivos, emocionais e sociais que a EF pode agregar ao processo educacional.

Ao longo desta investigação, ficou evidente que a prática pedagógica na Educação Física vai além do simples ensino de habilidades motoras. Ela desempenha um papel crucial na promoção da saúde, no estímulo à sociabilidade, na construção da autoestima e na formação de hábitos saudáveis. Além disso, a disciplina proporciona oportunidades para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, como trabalho em equipe e respeito mútuo, que são essenciais para a formação integral dos alunos.

A constatação de que a EF contribui para a aprendizagem integral dos estudantes implica reconhecer que a disciplina não é apenas um componente periférico, mas sim uma peça fundamental no quebra-cabeça da educação holística. O envolvimento ativo em atividades físicas não só fortalece o corpo, mas também nutre a mente, contribuindo para um ambiente escolar mais equilibrado e enriquecedor.

A relação da educação com os temas da cultura corporal de movimento, deve ser trabalhado no cotidiano da escola e o professor consegue alcançar bons resultados no campo metodológico, fazendo a integração destes dois polos no processo de ensino e aprendizagem. Isso implica também no entendimento sobre as aulas ministradas pelo professor de EF, que deve despertar o interesse na participação efetiva dos alunos; orientando-os de acordo com o objetivo proposto nas aulas, como um ambiente onde se é possível acessar o conhecimento de forma planejada e manifestada na sua organização pedagógica.

Portanto, ao final desta análise, é possível afirmar que a prática pedagógica na Educação Física desempenha um papel significativo na formação integral dos alunos,

influenciando positivamente não apenas o aspecto físico, mas também o cognitivo, emocional e social. Este entendimento ressalta a importância de valorizar e aprimorar continuamente as abordagens pedagógicas na EF, reconhecendo seu potencial para enriquecer o processo educacional e promover o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nesse sentido, percebeu-se nas falas dos alunos entrevistados que a prática educativa utilizada pelo professor de EF favorece um aprendizado satisfatório e contribui para a sua formação integral.

Assim, através do SOME, as populações do campo são atendidas em seu próprio lugar onde residem, recebendo uma educação dentro dos critérios estabelecidos por Lei, atentando para as especificidades onde a escola está inserida. Nesse sentido, a escola investigada é de natureza ribeirinha e apresenta multifatores que interferem na prática educativa de EF, exigindo criatividade do professor para explorar espaços não convencionais próximos a escola. O professor de EF utiliza metodologias que se afinam para as novas formas de perceber, compreender e socializar os conceitos e as atividades pedagógicas inerentes ao componente curricular.

A análise da prática pedagógica do professor de Educação Física revela um engajamento proativo na adaptação e incorporação de metodologias contemporâneas. Ao perceber, compreender e socializar os conceitos e atividades pedagógicas inerentes ao componente curricular, o professor demonstra uma abordagem dinâmica e sensível às mudanças nas formas de aprendizado e interação dos alunos.

Nesse contexto, a conclusão é que o professor de Educação Física não apenas abraça a evolução das metodologias educacionais, mas também desempenha um papel ativo na modelagem e na implementação dessas mudanças. A capacidade de se adaptar e inovar, mantendo-se sensível às necessidades e interesses dos alunos, demonstra um comprometimento com a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

PROPOSTAS

Diante do exposto sobre o contexto do ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas no ensino da EF e, ainda relacionando as necessidades que urgem sobre esta pesquisa, recomenda-se:

- Os setores competentes da SEED/AP possam promover formação continuada sobre as concepções de tendências pedagógicas da EF, fortalecendo a prática do professor;

- Construir materiais didáticos que sirvam de aporte para a prática pedagógica direcionada à realidade da comunidade;

- Sensibilizar as autoridades competentes para ampliar os espaços e recursos necessários à prática da EF no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

Assim, as articulações pedagógicas devem ampliar o conceito sobre uma educação de qualidade na perspectiva da realidade de cada localidade que o SOME atende.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberto, A.A.D. (2005). *História da Educação Física no Amapá: Primeiros Movimentos*. UNIFAP, Apostila, Amapá.
- Almeida, E.M.M. (2010). *Educação Ribeirinha na Amazônia*. São Leopoldo / RS, Oikos editora.
- Alvarenga, E.M. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa – normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. (2da Edición). [3ª Reimpresión]. Asunción, Paraguai. UNA / CEDOC / UTIC / UTCD.
- Alves-Mazzotti, A.J., Gewandsznajder, F. (2002). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo. Learning. 3. reimpr. Pioneira Thomson. Recuperado de [https://edisciplinas.usp.br > mod > resource > view PDF](https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view/PDF)
- Alves, C.C., Andrade, L.T. (2013). A prática de dança na Educação Física escolar: realidades e desafios. EFDeportes.com, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 18, nº 184. septiembre Recuperado de [https://www.efdeportes.com > efd184 > a-danca-na-edu...](https://www.efdeportes.com/efd184/danca-na-edu...)
- Amapá. (1993). Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEEC). Departamento de Educação Física e Desportos (DEFD). *Orientações Básicas para a Prática da Educação Física Escolar*, Antecedendo a Proposta Curricular da Área de Educação Física. Amapá.
- Amapá. (1996). Secretaria de Estado da Educação. Deptº. de Ensino Médio e Supletivo. Divisão de Ensino de 2º Grau. *Projeto Sistema de Organização Modular de Ensino*. Macapá-AP, julho/1996. (Apostila).
- Amapá. (2001). *Regimento Interno do SOME*.
- Amapá. (2014). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Desenvolvimento e Normatização das Políticas Educacionais. *Núcleo de Inspeção e Organização Escolar*. Sistemática de avaliação da rede estadual de ensino. ANEXO I do Regimento Escolar Padrão SEED/AP; Amapá. Recuperado de [www.gestor.ap.gov.br/.../Gestor8bc092ccdd929a4583ef9766266599c7Texto .pdf](http://www.gestor.ap.gov.br/.../Gestor8bc092ccdd929a4583ef9766266599c7Texto.pdf)
- Amapá. (2019). Secretaria de Estado da Educação e Desporto [SEED], *Unidade de Ensino Fundamental Modular [UEFUM] e Unidade de Ensino Médio Modular [UEMOD]. Documento orientador*. Macapá-AP.
- Amboni, V., Bezerra Neto, L. (nd). *A educação do campo nos marcos da escola pública*. Recuperado de [https://www.gepec.ufscar.br > publicacoes > a3...](https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/a3...)

- Aragão, J. W. M., Mendes, M.A.H. Neta. (2017). *Metodologia Científica*. [recurso eletrônico]. Salvador. UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância. 51 p.: il. Recuperado de [https://educapes.capes.gov.br > bitstream > capes PDF](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/PDF)
- Aranda, T. J.C. (2018). *Metodología de la Investigación Científica: manual para elaboración de la tesis y trabajos de investigación*. Edición Actualizada. Asunción – Paraguay. Marben Editora Gráfica S.A.
- Bahia, C.S., Nascimento, J.V., Farias, G.O. (2016). Formação em educação física e a intervenção na escola. In: Farias, G. O., Nascimento, J., orgs. *Educação, saúde e esporte: novos desafios à Educação Física* [online]. Ilhéus, BA: Editus. pp. 26-54. doi: 10.7476/9788574554907.0001.
- Baldin, B., Pagliarin, L.L.P. (2021). *A gestão escolar em escolas do campo: um olhar sobre a produção científica*. Recuperado de [https://rd.uuffs.edu.br > prefix > BALDIN](https://rd.uuffs.edu.br/prefix/BALDIN)
- Baptistella, E., Perske, K.E., e Sarturi, R.C. (2021). *Práticas pedagógicas e a organização escolar: caminhos para a implementação da educação integral em uma escola pública de Santa Maria/RS*. *Educación, sentidos y transformaciones*, Florianópolis, v. 15, n.2, p.156-170.ISSN:1982-3207. Recuperado de [https://seer.ufrgs.br > Poled > article>download](https://seer.ufrgs.br/Poled/article/download). Acesso em 03 set 2023.
- Barbosa, C.L.A. (2004). *Educação Física Escolar: da alienação à libertação*. 4ª ed. Petrópolis – RJ. Vozes.
- Barbosa, C.L.A. (2014). *Educação Física e Didática: um diálogo possível e necessário*. 4ª ed. Petrópolis – RJ. Vozes.
- Barbosa, D.M. et al. (2019). *A influência da participação da comunidade escolar junto à gestão democrática*. Recuperado de https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conapesc/2019/TRABALHO_EV126_MD1_SA17_ID1556_30072019103239.pdf
- Barbosa, A.V.P., Pereira, E.S., Luz, S.C., e Souza, D.V.S. (2021). *Professores do campo na amazônia: relato de pesquisa e aprendizagens no curso de pedagogia da ufra*. Recuperado de [https://editorarealize.com.br > anais > conedu](https://editorarealize.com.br/anais/conedu)
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- Barros, F.C.OM., Jorosky, N.H. (2015). Práticas pedagógicas e formação de professores: Vivências humanizadoras em sala. In *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*. Recuperado de [https://educere.bruc.com.br > arquivo > pdf2015 PDF](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/PDF)
- Branco, P.C.C., Lucas, A.M. (2021). *A educação física e as práticas pedagógicas na educação do Campo*. v. 3, n.3, p. 1-13, ISSN: 2675-343X. Recuperado de [http://amazonlivejournal.com > 2021/08 > A-E](http://amazonlivejournal.com/2021/08/A-E).

- Brandl, C.E.H., Nista-Piccolo, V.L., e Brandl, I. Neto. (2010). Situações-problema: possibilidades significativas para as práticas pedagógicas na educação física escolar. In: *Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. (23 a 25 de setembro) UIVALI-Itajaí/SC. Recuperado de <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil* [recurso eletrônico]. — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação. Recuperado de [www.stf.jus.br > cms > legislacaoConstituicao > anexo > CF](http://www.stf.jus.br/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF)
- Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro (LDB)*. Brasília. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>
- Brasil. (2002). Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução. CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril. *Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília-DF: SECAD/MEC. Recuperado de [http://pronacampo.mec.gov.br > imagens > pdf > mn_resoluca...](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resoluca...)
- Brasil. (2007). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Brasília – DF. Cadernos SECAD 2. Recuperado de <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-26987>
- Brasil. (2008). *Resolução Nº 2, de 28 de abril*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, Nº 81. Seção 1, p. 25-26. Recuperado de http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/docs/docs_outros_documentos/resolucao_02_2008_CNE.pdf
- Brasil. (2010). *Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho*. Brasília. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Recuperado de portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/bib_edu_campo.pdf
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. *PDDE Escola do Campo*. Resolução cd/fnde nº 32 de

02 de agosto. Guia de Orientações Operacionais. Brasília. Recuperado de Portal.mec.gov.br/docman/...2013.../13732-guia-escola-campo-2013

Brasil. (2013b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. *Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER*. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO: Documento Orientador. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf>

Brasil. (2015). *Bolsa Família*: Transferência de renda e apoio à família no acesso à saúde, à educação e à assistência social. Programa Bolsa Família – MDS. Brasília-DF. Recuperado de https://www.mds.gov.br/Cartilha_PBF_2015_PDF

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a base. Brasília: MEC. Recuperado de basenacionalcomum.mec.gov.br/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site

Câmara, R.H. (2013). Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*. 6 (2). jul – dez. Recuperado de <https://docplayer.com.br/3208253-Analise-de-conteu...>

Caparroz, F.E. (2007). *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola*. 3ª ed. Campinas-SP, Autores Associados.

Carneiro, M.J., Castro, E.G. (2007). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X.

Castro, I.B.D. (2016). *A metodologia de projetos em sala de aula: Uma experiência com educadores do Colégio Estadual Tancredo Neves – EFM*. Recuperado de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca_pde/2016/2016artigo_gestao_unicentro_ivonetebarp.pdf

Carvalho, E.J.G. [et al]. (2008). *Gestão escolar*. Maringá - PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Universidade Estadual de Maringá. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-2.pdf>

Centurión, D. (2015). *Manual Abreviado de Método e Estilo: guia para elaboração de teses e dissertações baseada em normas acadêmicas internacionais* (1. Ed). Curitiba, PR: CRV.

Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7ª ed. São Paulo. Cortez. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola. V. 16)

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP & Universidade Federal de Viçosa - UFV (2020). *Informativo - Dúvidas frequentes e procedimentos para pesquisa sobre*

e durante a pandemia da Covid-19. Recuperado de <https://cep.ufv.br/sem-categoria/duvidas-frequentes-...>

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP & Universidade Federal de Pernambuco – UFRPE. (n.d). *Informativo*. Submissão de Projetos. Recuperado de <http://www.cep.ufrpe.br/plataformabrasil>

Conceição, E.F.V., Siqueira, L.B., e Zucolotto, M.P.R. (2019). *Aprendizagem mediada pelo professor: uma abordagem vygotskyana*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/journal/5606/560662198030/html/>

Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP). (2012). *Resolução nº. 62/2012-CEE/AP*. AMAPÁ. Recuperado de <http://www.gestor.ap.gov.br/.../Gestor1e51f5120b51033daffef7673a1e53b1Texto.pdf>

Correa, S.R.M., Hage, S.A.M. (2011). Amazônia: a urgência e necessidade da construção de políticas e práticas educacionais inter/multiculturais. Janeiro/junho *Revista Nera*. Ano 14, Nº. 18 - ISSN: 1806-6755. Recuperado de revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1336/1326

Costa, C.F., Machado, E.V. (2011). Participação da Comunidade na Escola: Transformações Significativas e Exitosas. *Revista @mbienteeducação* V. 4, nº 1, : 72-81. ISSN 1982-8632. Recuperado de <https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br>

Costa, A.R., Macías, C.C.C., Faro, C.L.C., e Mattos, L. (2016). Ginástica na escola: por onde ela anda professor? *Conexões Campinas*. out. /dez SPv.14n.4p.76-96. ISSN 1983-9030. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/download/PDF>

Costa, C.G.S. (2020). BNCC, Flexibilização Curricular e Protagonismo Juvenil: movimentos atuais de “construção” do Ensino Médio Brasileiro, a partir da LEI 13.415/2017. *MARGENS - Revista Interdisciplinar*. Versão Digital – ISSN: 1982-5374 Vol.14. N. 23. (p. 43-60). DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/mri.v14i23.9510>

Costa, I.F., Sandini, S.P. (2016). *Resgate da comunidade escolar: buscando novas Soluções para os velhos problemas*. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/pdebusca>

Costa, M.L., Cabral, C.L.O. (2016). *Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática*. jul./dez. *Rev. Bras. Educ. Camp*. Tocantinópolis. v. 1. n.2. p. 177-203. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177>

Cury, C.R.J. (2014). *O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Recuperado de <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/NRE>

Daolio, J. (2007). *Da cultura do Corpo*. (11a ed.). Campinas/SP: Papyrus.

- Darido, S.C. (2011). *Educação Física na Escola: Conteúdos, duas Dimensões e Significados*. UNESP, Rio Claro - SP. Recuperado de <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/.../01d19t03.pdf>
- Diário Oficial da União (DOU). (2018). Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. Resolução nº 4, de 17 de dezembro. Publicado em: 18/12/2018 | Edição: 242 | Seção: 1 | Página: 120. *Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017*. Recuperado de https://www.in.gov.br/asset_publisher/content
- Eco. Dicionário Ambiental. (2014). *O que é a Amazônia Legal*. (novembro). Recuperado de <https://www.oeco.org.br/28783-o-que-e-a-amazonia-lega>
- Espírito Santo, E., Feitosa, J.C.R. (2014). TIC nas escolas do campo: do quê mesmo estamos falando? *Caderno Intersaberes*. jan. – dez.vol. 3, n.4, p.9 -38|. ISSN 2317 – 692x 23.
- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (2011). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata*. Brasília.
- Farias Filho, L. M.; Vago, T. M. (2001). Entre relógios e tradições: elementos para uma história dos tempos escolares em Minas Gerais. In: Vidal, D. G.; Hilsdorf, M. L. (Orgs.). *Tópicos em história da educação*. São Paulo.
- Fernandes, B.M. (2006). Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília/MDA. Recuperado de [www.reformaagrariaemdados.org.br/.../Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Pisquisesa%20- ...](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/.../Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Pisquisesa%20-...)
- Ferreira, H.S., Sampaio, J.J.C. (2013). *Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde*. Recuperado de EFDeportes.com, RevistaDigital. Buenos Aires - Año 18 - Nº 182
- Fiorentini, D., Lorenzato, S. (2009). Ética na pesquisa educacional: Implicações para a Educação Matemática. In: *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, p. 193-206. Recuperado de <https://www.fe.unicamp.br/files/subportais/et...> PDF
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2011). *O direito de ser adolescente: oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades / Fundo das Nações Unidas para a Infância*. – Brasília, DF: UNICEF. Recuperado de www.tjdft.jus.br/situacao-da-adolescencia-brasileira.

- Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). (2014). *Guia de Participação dos Adolescentes* - Selo UNICEF 2013-2016/ Fundo das Nações Unidas para a Infância - Brasília: UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/.../br_guia_participacao_adolescente_pam1316.pdf
- Gasparim, J.L. (2005). *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3ª edição. São Paulo: Autores Associados.
- Giaretton, F. L., Szymanski, M.L.S. (2013). Atividade: conceito chave da práxis pedagógica. In: *EDUCERE - IX Congresso Nacional de Educação*. Recuperado de <https://educere.bruc.com.br › arquivo › pdf2013>
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gonçalves, E.C.F., Santos, A.E.O., e Martins, J.A. Jr. (2007). *Prática docente: dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física nos cinco primeiros anos de atuação profissional*. O mundo da saúde São Paulo: 31(4):494-499
- Gomes, M.J.S., Machado, I.F. (2021). O fazer pedagógico no chão da escola do campo em tempos de pandemia. *Revista de Educação, Ciência e Cultura* (ISSN22236-6377). Canoas, v. 26, n. 3; <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v26i3.8375>. Recuperado de <http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>.
- González, F.J., Fraga, A.B. (2012). *Afazeres da educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar*, Edelbra.
- Guedes, N.C. (2021). *A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola*. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9. ISSN: 2675-9174. Recuperado de <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoem-perspectivas/>.
- Hage, S.A.M., Cardoso, M.B.C. (2013). Educação do Campo na Amazônia – Interfaces com a educação quilombola. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 425 – 438. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v7i13.316>.
- Hage, S.A.M. (2014). *Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para construção da escola pública do campo*. Educ. Soc. Campinas, v. 35, nº 129, p. 1165-1182. Recuperado de www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf
- Hage, S.M., Silva, H.S.A., e Freitas, M.N.M. (2021). Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do programa escola da terra no Brasil e na Amazônia paraense. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*. vol. 30, no.61. Salvador. jan./mar Epub 18-Out-2021. Recuperado de <http://educa.fcc.org.br › scielo>

- Hedegard, M. A. (2002). Zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: H. Daniels (Org.). *Uma introdução a Vygotsky* (pp. 199-228). São Paulo: Loyola.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2017). *Divisão Regional do Brasil*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/geociencias/divisao-regional>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020a). *Áreas Territoriais*. Recuperado de <https://www.ibge.gov.br/15761-areas-dos-municipios>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2020b). *Macapá – AP – IBGE Cidades*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/macapa>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (2021). *Amapá – IBGE Cidades*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007). *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília. 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão, ISSN 1414-0604 ; 24). Recuperado de <http://portal.inep.gov.br/documents/A+qualida...PDF>
- Kauark, F., Manhães, F.C., e Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Kolyniak, C., F.O. (2000). Educação Física – identidade da disciplina. In: Buoro, Amélia Bueno... et al. *O Ensino de 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio – as disciplinas, as habilidades*, São Paulo: IEE-PUC-SP; SEED-Ap; CEFORH-Ap.
- Konzen, A.S.M. (2019). *A Formação Integral do Aluno*. Estudo de caso a partir do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais - NTTPS na EEMTI Matias Beck, em Fortaleza, Ceará. ISBN: 978-85-8171-244-4. Recuperado de <https://www.seduc.ce.gov.br/sites>
- Lacerda, R. P., Porcino, J.M.A., e Marques, J.E.A. (2020). A Importância do espaço físico no desenvolvimento de atividades físicas no Ensino Fundamental - I. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, ISSN 2178-6925. Recuperado de <https://revistas.unipacto.com.br/publicacoes/51...>
- Leite, A.M., Barboza, D.C.L., e Azevedo, A.J. de. (2011). *A presença da pedagogia crítico social dos conteúdos na prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Ano IX – Número 17 – janeiro – Periódicos Semestral. Recuperado de http://faef.revista.inf.br/arquivos_destaque.
- Lima, S.M. (2020). Educação e Currículo: Fundamentos e Práticas Pedagógicas. *Conedu. VII Congresso Nacional de Educação*. ISSN 2358-8829. Recuperado de <https://editorarealize.com.br/anais/conedu>

- Lopes, M.A. (2019). *Transformar riquezas naturais em progresso*. Diário do Comércio. Recuperado de <https://diariodocomercio.com.br/opinião/transformar-riquezas-naturais-em-progresso>
- Lovera, F. J. (2015). A importância da educação física na formação de cidadãos críticos, pensantes e atuantes. *Revista de Educação Ideau*. Vol. 10 – Nº 21 - Janeiro – julho. ISSN: 1809-6220. Recuperado de https://www.bage.ideau.com.br > files_mf.
- Maldonado, D.T., Farias, U.S., Meireles, B.F., Santos, A.R., Moreira, V.S., Nogueira, V.A., e Freire, E.S. (2017). *Perspectivas de mudança nas práticas pedagógicas da educação física escolar: uma análise dos estudos publicados nos anais de eventos paulistas*. Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde. Campinas: SP, v. 15, n. 3, p. 1980-9030. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br > ojs > download>
- Malta, D.C., Sardinha, L.M.V., Mendes, I., Barreto, S.M., Giatti, L., Castro, I.R.R., et al. (2010). Prevalência de fatores de risco e proteção de doenças crônicas não transmissíveis em adolescentes: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), Brasil, 2009. *Ciênc. & saúde coletiva*. 15 (supl 2). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1413-81232010000800002>
- Maranhão. (2018). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: caderno de Educação Física*. Recuperado de <https://www.educacao.ma.gov.br > files > 2015/11 PDF>
- Marconi, M.A., Lakatos, E.M. (2017). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8ª ed. [2. Reimpr.]. São Paulo. Atlas.
- Matos, G.C.G. (2013). Entre rios e florestas: experiências de campo de um professor de educação Física em ambiente amazônico. *Em Aberto*. Brasília, v. 26, n. 89, p. 107-117. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.26i89.2387>
- Mattos, M.G., Rosseto Júnior, A.J., e Blecher, S. (2008). *Metodologia da pesquisa em Educação Física: Construindo sua monografia, artigos e projetos*. (3ª ed) revisada e ampliada. São Paulo. Phorte Editora.
- Mello, A.P.L., Benevenuto, M.A.D.R. (2020). *Reflexões sobre práticas docentes na educação do campo no município de Japeri - Rio de Janeiro*. Pesquisa em Ensino, Dossiê n.4, Vol. 3. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br > article > download>
- Melo, F.K.S.M., Silva, G. (2021). *As atribuições dos gestores escolares no Contexto da escola pública*. Recuperado de <https://editorarealize.com.br > anais > conedu>
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2018). *Programa Ensino Médio Inovador – MEC*. Recuperado de <portal.mec.gov.br > component > content > article > id=...>

- Miranda, L.P., e Dias, S.A. (2019). A pratica docente nas escolas do campo. *Conedu. VI Congresso Nacional de Educação*. Recuperado de <https://editorarealize.com.br> › anais › conedu.
- Monteiro, M.G.S., Sutil, M.Z.O., e Bonfim, R.J. (2020). A influência dos quatros pilares da educação na formação do cidadão: Um artigo original. In *Anais do 3º Simpósio de TCC, das faculdades FINOM e Tecsona*. 1470-1485. Recuperado de <https://finom.edu.br> › assets › uploads › cursos › tcc PDF
- Moraes, C.A.S. (2020). (Org.). *Sociedade e condição humana na modernidade* [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora.
- Moreira, D.A. (2004). *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. São Paulo. Pioneira Thomson Learning.
- Nascimento, F.C.B., e Bicalho, R. (2019). *Breve contextualização da educação rural no brasil e os contrastes com a educação do campo*. Educação em Debate. Fortaleza, ano 41, nº 78. Recuperado de <http://www.periodicosfaced.ufc.br> › download
- Neira, M.G.; Gramorelli, L.C. (2017). *Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações*. Pensar a Prática. Goiânia, v. 20, n. 2. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v20i2.38103>
- Niskier, A. (1995). *Educação em Primeiro Lugar*. São Paulo: Moderna.
- Nista-Piccolo, V.L., e Moreira, W.W. (2012). *Esporte para a vida no Ensino Médio*. 1ª Edição. São Paulo - SP: Telos Editora. (Coleção Educação Física Escolar).
- Novais, I.A.M., Costa, M.L.F., e Cabau, N.C.F. (2020, jul.-dez.). *Ensino Híbrido: um processo contínuo de gestão de sala de aula*. *Polyphonia*. v. 31/2. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br> › article › download PDF
- Oliveira, M.S.P., Carvalho, J.E.U., e Nascimento, W.M.O. (2002). *Circular Técnica. Cultivo do Açaizeiro para Produção de Frutos*. EMBRAPA. Belém-PA. Recuperado de <https://www.agencia.cnptia.embrapa.br> › Reposito...
- Oliveira, V. M. (2006). *O que é Educação Física*. 11a ed.. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Oliveira, I.A. (2012a). Educação no Campo na Amazônia: Bases socioculturais, epistemológicas e matrizes educacionais. In *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas*. Recuperado de [www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/...](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/)
- Oliveira, I.A. (2012b). Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. In *XVI – Encontro Nacional de*

Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP – Campinas. Recuperado de www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/.../1931b.pdf

Oliveira, I.A., Araújo, M.D., e Caetano, V.N.S (Organizadoras). (2012). *Epistemologia e Educação: reflexões sobre temas educacionais*. Belém: PPGED-UEPA. Recuperado de <https://paginas.uepa.br/mestradoeducacao/Downloads/Ebook/LIVRO...>

Oliveira, E.C. (2019). Prefácio. In G. Freire, P., *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. (11 – 14). Paz & Terra.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Conhecimentos de Educação Física (1 Vol.)*. Brasília (DF): Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 213-237. Recuperado de portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - PCNs (2000). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2016). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+): Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília (DF): MEC. Recuperado de portal.mec.gov.br/...da.../12598-publicacoes-sp-265002211.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (2018). *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCN+): Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC. Recuperado de portal.mec.gov.br/...da.../12598-publicacoes-sp-265002211

Paraná. (2013a). O papel do gestor escolar na melhoria da qualidade da educação. In: *Os Desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor - PDE*. Produções Didático-Pedagógicas. Volume II. Versão On-line ISBN 978-85-8015-075-9. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > pdebusca

Paraná. (2013b). *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*. Volume I. Artigos. Versão On-line ISBN 978-85-8015-076-6 Cadernos PDE. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > pdebusca PDF

Paraná. (2018). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica*. Curitiba: SEED/PR. V.2. (Cadernos PDE). Recuperado de www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br > noticias > article

Patino, C.M., Ferreira, J.C. (2018). *Crítérios de inclusão e exclusão em estudos de pesquisa: definições e por que eles importam*. Educação Continuada: metodologia Científica. J. bras. pneumol. 44 (02). Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S1806-37562018000000088>

- Penin, S. T. S., Vieira, S. L., e Machado, M. A. M. L. (2001). *Progestão: como articular a função social da escola com as especificidades e as demandas da comunidade?* Brasília, Consed. (Módulo 1).
- Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE). (2012). *Prevalência dos fatores de risco e de proteção comportamentais em adolescentes de Belo Horizonte*. Belo Horizonte – MG. Recuperado de https://prefeitura.pbh.gov.br/boletim_PeNSE/PDF
- Pimenta, S.G. (2007). *Saberes pedagógicos e Atividade Docente*. (5a ed.). São Paulo: Cortez.
- Pizzatto, M., Foschiera, E.M. (2019). *A importância da escola do campo*. Recuperado de <http://repositorio.upf.br/bitstream/riupf>
- Portal da Indústria. (2021). *Entenda a economia do Brasil, seu contexto, atualidades e perspectiva*. Recuperado de <http://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z> > e...
- Prazeres, M.S.C. (2013). Educação do campo e pedagogia da alternância no Brasil e na Amazônia: Bases históricas. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, nº 52, p. 357-371, set – ISSN: 1676-2584. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640247>
- Prodanov, C.C., Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico* [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico (2ª ed.) Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul- Brasil: Feevale.
- Queiroz, J.A.L., Mochiutti, S. (2012). *Guia Prático de Manejo de Açaizais para produção de Frutos*. 2ª ed. Ver. e Amp. Macapá. Embrapa Amapá. Recuperado de <http://ainfo.cnptia.embrapa.br/bitstream/item/PDF>
- Raymundo, V.P. (2009). Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre. v. 44, n. 3, p. 86-93. Recuperado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view>
- Reis, P.F. (2010). *Desafios da educação física escolar no ensino médio frente à sociedade contemporânea*. Recuperado de <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/File>
- Resolução. (2012). *Nº 466, de 12 de dezembro*. Recuperado de <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>
- Resolução. (2016). *Nº 510, de 07 de abril*. Nova resolução (510/2016) de Ética na Pesquisa | ANPEd. Recuperado de <https://www.anped.org.br/news/nova-resolucao-510...>
- Ribeiro, B.A., Martins, R.L.D.R., e Mello, A.S. (2021). Os conteúdos de ensino da educação física na perspectiva dos estudantes: uma revisão sistemática de produções da área. *Revista Pensar a Prática* | ISSN: 1980-6183, v. 24: e 67737 DOI

10.5216/rpp.v24.67737. Recuperado de <https://revistas.ufg.br/fef/article/download/PDF>

- Rocha, S.H.X., Colares, M.L.I.S. (2013). A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, mai - ISSN: 1676-258. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i50.8640296>
- Rosa, H.J.G., Souza, AC., Silva, A.K.S., e Fernandes, C.T. (2019). Práticas corporais de aventura em escolas brasileiras: revisão sistemática. *Research, Society and Development*. vol. 8, núm. 6. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.1043>
- Ruzany, M.H., Moura, E.A.F., e Meirelles, Z.V. (2012). *Adolescentes e jovens de Populações Ribeirinhas na Amazônia-Brasil*. Rio de Janeiro: visão social Editora LTDA. Recuperado de www.adolesc.uerj.br/wp-content/uploads/2016/03/mamiraua.pdf
- Sá, E.F., Silva, M.O. (2014). O Ruralismo Pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Vol. 11. n. 23. Disponível em periodicos.estacio.br/reeduc/article/viewArticle
- Sales, S.C.F., Ferreira, T.F. (2021). Concepção tradicional e concepção crítica da educação: bases históricas. *Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil*, v. 8, n. 8, p. 1-11. Recuperado de <http://anais.uesb.br/semgepraxis/article/view>
- Santos, A.M., Câmara, H.C., e Fonseca, A.S.S. (2018). Fragmentação dos saberes: um breve olhar sobre a educação física escolar. *Revista Redfoco*. Vol. 5, n.1. Recuperado de <https://periodicos.apps.uern.br/RDF/article/view>
- Santos, J.R. (2010). Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In *IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade - ISSN 1982-3657*. Recuperado de educonse.com.br/2010/eixo_02/e2-97.pdf
- Santos, K.B., Guntowski, H.A., e Huss, S.R.M. (2014). *A formação do profissional de Educação Física para atuar na Educação do Campo*. *Motrivivência*. v. 26, n. 42, p. 185- 193. Recuperado de [https://www.researchgate.net/.../Physical Education](https://www.researchgate.net/.../Physical%20Education)
- Santos, R, B. (2017). *História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais*. *Teias*. v. 18, n. 51. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/download>
- Santos, A.T., Miranda, E.F. (2017). *Educação do Campo: Paradigmas e Controvérsias*. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 134-146. Recuperado de <http://anais.uesb.br/index.php/article/viewFile/PDF>
- Selbach, S. (2010). *Educação Física e Didática*. Petrópolis, RJ. Vozes.

- Severino, A.J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23ª ed.). rev e atualizada. São Paulo: Cortez.
- Severo, N. A., Carvalho, M.J. (2015). Territorialidade e diferenças regionais no Brasil e america latina: conexões com a educação física e ciências do esporte. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte |CONBRACE. VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte | CONICE. Vitória – ES – Brasil. ISSN 2175 -5930. Recuperado de <http://congressos.cbce.org.br> > paper > viewFile.
- Siani, S.R., Correa, D.A., e Las Casas, A.L. (2016). Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrihada na experiência de vida. *Revista de Administração da UNIMEP*. v.14. n.1. Páginas 193-219. DOI: 10.15600/1679-5350/rau.v14n1p193-219
- Silva, A.G. da. (2018). Tendências pedagógicas: Perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. *Unoesc & Ciência - ACHS Joaçaba*, v. 9, n. 1, p. 97-106, jan/jun. Recuperado de <https://files.core.ac.uk/pdf/12703/235124902.pdf>
- Silva, A.M.P., Silva, A.P., e Siqueira, E.C.S. (2016). *Educação do campo: contexto de vivências significativas*. Recuperado de <https://editorarealize.com.br> > anais > conidis
- Silva, A.R., Almeida, A.T.S., Gois, O.P., Nascimento, M.M.N., e Souto, J.M.S.F.O. (2022). *A contribuição da educação física escolar na formação social do indivíduo*. Recuperado de <https://rsdjournal.org> > rsd > article > download
- Silva, D.A.M et al. (2011). *Importância da recreação e do lazer*. Brasília: Gráfica e Editora Ideal.
- Silva, D.F. (2016). *A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Matemática: a visão dos egressos professores*. Recuperado de http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd7_danieli_silva.pdf
- Silva, P.G. (2018). *Desenho de Pesquisa*. Coleção Metodologias de Pesquisa. Brasília. Enap. Recuperado de <https://repositorio.enap.gov.br> > bitstream > Livro... PDF
- Silva, T.A., Leão, K.M. (2022). *A atuação do Pedagogo no Ambiente Escolar: Suas atribuições e contribuições no que cerne o trabalho educativo*. Cadernos de Diálogos. Recuperado de <https://periodicos.faculdadefamart.edu.br> > article
- Soares, C.L., Taffarel, C.N.Z., Varjal, E., Castellani, L., F.O., Escobar, M.O., e Bracht, V. (2012). *Coletivo de Autores: Metodologia do Ensino de Educação Física*. (2a ed.). São Paulo: Cortez editora.
- Sousa, A.N.S. (2014). Resgatando o conteúdo estruturante jogos e brincadeiras no Ensino Médio: uma visão criativa e lúdica. In – Paraná. *Os desafios da escola pública*

paranaense na perspectiva do professor. PDE – Produções Didático-pedagógica. Volume II. Versão Online. ISBN 978-85-8015-079-7. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > pdebusca PDF

Sousa, D.S., Santiago, M.L.E. (2018). Recursos didáticos e de infraestrutura: reflexo sobre as aulas de educação física em escolas públicas na cidade de Miguel Alves-PI. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Universidade Federal do Piauí, v.6, n. 2, p.34-44. ISSN: 2318-986X. Recuperado de <https://revistas.ufpi.br> > parfor > article > view

Spiandorello, W.P. (2012). *Pesquisa científica, TCC e outros modelos de avaliações de trabalhos de conclusão de curso*. *Conjectura*. v. 17, n. 1, p. 219-228. Recuperado de <http://www.uces.com.br> > revistas > article > viewFile PDF

Suanno, J.H. (2021). *Educação como prática social com justiça social: um olhar criativo, complexo e transdisciplinar*. *Polyphonía*. v. 32/1. Recuperado de <https://www.revistas.ufg.br> > article > view

Szymanski, H. (2001). *A relação família-escola: Desafios e perspectivas*. Brasília: Plano.

Tardif, M., Lessard, C. (2007). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 3ª ed. Petrópolis, RJ. Vozes.

Viana, D.C., Hasse, K.M., e Viana, H.B. (2014). A realidade da Educação Física escolar em escolas rurais: uma análise das estruturas físicas designadas para a prática esportiva. *EFDeportes.com. Revista Digital*. Buenos Aires - Año 19 - Nº 192. Recuperado de <https://www.efdeportes.com> > efd192 > educacao-fisica...

Viana, G.C., Braz, I.C.M., Fernandes, M.P.R., Sousa, M.H.O., Lourenço, M.K.S., e Sousa, R.A. (2019). Abordagem construtivista na educação Física escolar: contribuições da obra de João Batista Freire. In: Ferreira, H.S. (org.). *Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática*. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE. Recuperado de <http://www.uece.br> > eduece > dmdocuments > Abor...PDF

Villanueva, M.S. (sem data). *A função social da educação física escolar no combate ao sedentarismo*. SEED-PR. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br> > arquivos

Verdum, P. (2013). Prática Pedagógica: O que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito – PUCRS*. v.4, n.1. Recuperado de <http://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/viewFile/14376/9703>

Zanella, L.C.H. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. – 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC. Recuperado de <http://arquivos.eadadm.ufsc.br> > material_didatico PDF

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Orçamento

Os gastos com as despesas para realização da pesquisa serão custeados integralmente pelo pesquisador.

A discriminação dos materiais de consumo e pessoal que serão utilizados na pesquisa e seus respectivos valores estão especificados nas tabelas abaixo:

Os gastos com Materiais de Consumo e Pessoal estão especificados na tabela abaixo:

Nº de ordem	Especificação	Quantidade	Valor (R\$)	
			Unitário	Subtotal
01	Resma de papel	02	20,00	40,00
02	Recarga de tinta/ impressora	03	85,00	255,00
03	Canetas	05	2,00	10,00
04	Álcool em gel 70 (470 g)	02	19,90	39,80
05	Combustível (litro)	70	6,12	428,40
06	Digitador	01	-	800,00
07	Revisor	01	-	1.500,00
08	Motorista / automóvel	01	-	400,00
09	Piloto / fluvial	01	-	500,00
-	-	-	Total	3.973,20

APÊDICE 2 – Solicitação de Anuência da Instituição

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**
DIRECCIÓN DE METODOLOGÍA

SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Macapá/AP, 19 de agosto de 2022.

De: **Luiz Carlos Pinto de Holanda**
Para: **Greta Carla Corrêa Amanajás**
Diretora da Escola Estadual João Maciel Amanajás
Assunto: Solicitação de Anuência para realizar pesquisa de Mestrado

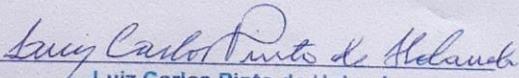
Prezada Diretora,

Eu, **Luiz Carlos Pinto de Holanda**, pesquisador e Mestrando em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai, responsável pelo estudo intitulado "**A Prática Pedagógica no contexto das Novas Perspectivas Metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma Escola do Campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil**", tendo como Orientadora a **Professora Dra. Clara Roseane da Silva Andrade Mont'Alverne**, solicito a Vossa Senhoria ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa de Mestrado em Ciências da Educação, junto à esta renomada instituição.

A pesquisa tem como objetivo analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,


Luiz Carlos Pinto de Holanda
Mestrando e Pesquisador Responsável

Recbi em : 22/08/2022 .


Greta Carla Corrêa Amanajás
Diretora
E.E. Prof. João Maciel Amanajás
Decreto nº 3766/2020

1

Firma (assinatura) del alumno/a _____ Firma del tutor/a propuesto _____

APÊNDICE 3 – Declaração de Cumprimento das Normas

**DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO 466/12 E
510/16, DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E SOBRE O USO E DESTINAÇÃO
DO MATERIAL/DADOS COLETADOS.**

Eu, **Luiz Carlos Pinto de Holanda**, Mestrando em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Asunción-PY, pesquisador responsável pelo projeto intitulado: “**A Prática Pedagógica no contexto das Novas Perspectivas Metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma Escola do Campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil.**”, tendo como Orientadora a Professora Doutora **Clara Roseane da Silva Azevedo Mont’Alverne**, me comprometo a observar a Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde especialmente o item XI em todas as fases da pesquisa, inclusive entregas de relatórios anuais e do relatório final e asseguro a responsabilidade indelegável e indeclinável, compreendendo os aspectos éticos e legais, onde cabem:

- apresentar o protocolo devidamente instruído ao sistema CEP/Conep, aguardando a decisão da aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa, conforme definido em resolução específica de tipificação e gradação de risco;
- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela Conep a qualquer momento;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Garanto ainda que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não, bem como declaro que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, através dos instrumentos aplicados serão utilizados na amostragem da pesquisa em questão. Fica explícito no projeto que os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade da pesquisa proposta, ou conforme o consentimento do participante.

Macapá-AP, 06 de Setembro de 2022



Luiz Carlos Pinto de Holanda

Pesquisador Responsável

APÊNDICE 4 – Plataforma Brasil - Parecer Consubstanciado do CEP

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense - Amapá, Brasil

Pesquisador: LUIZ CARLOS PINTO DE HOLANDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 65757722.5.0000.5021

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE AUTÔNOMA DE ASSUNÇÃO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.795.817

Apresentação do Projeto:

Segundo o pesquisador,

Este projeto discorrerá sobre a prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil, com o objetivo de analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio, que atua no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense. A presente pesquisa será desenvolvida dentro do enfoque qualitativo e do método fenomenológico, envolvendo 1 (um) professor de EF do Ensino Médio, 1 (um) gestor e todos os alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio, perfazendo um total de 10 (ou 100%). A técnica utilizada para produzir os dados da pesquisa será o roteiro (guia) de entrevista e a entrevista não estruturada (aberta) e para analisar os referidos dados, tomará como base a técnica de Análise de Conteúdo norteada pelos estudos evidenciados na perspectiva de Bardin (1977).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223 - 2º Piso, Sala de Coordenações, Comitê de Ética em Pesquisa.
Bairro: Jesus de Nazaré CEP: 68.908-126
UF: AP Município: MACAPÁ
Telefone: (96)2101-5199 E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 5.795.817

do campo na Amazônia macapaense.

Objetivo Secundário:

- Identificar as concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de EF do SOME para a EC;

- Avaliar o discurso

teórico e a prática pedagógica do professor de EF do SOME a partir da concepção do gestor e alunos;

- Verificar as contribuições da prática pedagógica da EF no processo de aprendizagem ou formação integral do alunato.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador,

Riscos:

Durante a participação na pesquisa, poderá surgir um desconforto pelo tempo exigido para responder a entrevista, ou insegurança quando não

souber fornecer alguma resposta às perguntas feitas pelo pesquisador, ou ainda uma simples inibição ou constrangimento por ser submetido a

questionamentos na presença de um observador, ou mesmo de pessoa do próprio convívio.

Para minimizar tais incômodos, as perguntas foram elaboradas com todo cuidado, e o pesquisador estará presente e fará os esclarecimentos dos

objetivos e dos cuidados com o sigilo, o anonimato e a confidencialidade durante a aplicação da entrevista, estará atento aos sinais verbais e não

verbais de cada participante, em uma sala reservada, promovendo um ambiente tranquilo, oferecendo atendimento individualizado e tempo

necessário para as respostas de acordo com a necessidade de cada participante.

Benefícios:

Antes de discorrer sobre os benefícios que a pesquisa científica pode proporcionar a população investigada ou a humanidade, é importante reconhecer que "O objetivo da pesquisa científica é desenvolver ou contribuir para o conhecimento generalizável e deve ela ter a possibilidade de responder às incertezas ou lacunas do conhecimento científico". (Spiandorello, 2012, p. 22) Posto isso, a investigação vai contribuir para uma compreensão apropriada de como a prática pedagógica da EF é aplicada na escola, sobrepondo as barreiras naturais e infraestruturais que fazem parte do dia a dia da instituição de ensino. Dessa forma, estabelece-se um norte

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223 - 2º Piso, Sala de Coordenações, Comitê de Ética em Pesquisa.

Bairro: Jesus de Nazaré CEP: 68.908-126

UF: AP Município: MACAPÁ

Telefone: (96)2101-5199

E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ



Continuação do Parecer: 5.795.817

pedagógico para elaborar um planejamento que se enquadre nas especificidades locais. No tocante a aprendizagem, a partir das informações dos alunos, será possível fazer uma reavaliação e reflexão do processo de ensino para melhor o atendimento enquanto alunos do SOME. Como aporte científico, a pesquisa servirá de referência para as comunidades investigadas e adjacentes, tendo em vista: - Redirecionar a visão da prática pedagógica da EF nos moldes das novas proposições metodológicas previstas na BNCC; - Contribuir para o aperfeiçoamento do SOME nas comunidades, com o objetivo de elevar os padrões de qualidade educacionais; - Fornecer dados e informações que subsidiem o redimensionamento das ações do SOME em relação às escolas do campo, situadas em áreas ribeirinhas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O protocolo de pesquisa acompanha todos os termos de apresentação obrigatória.

Recomendações:

Vide campo 'Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações'.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos nos documentos do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado pesquisador,

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS n.º 466, de 2012, e na Norma Operacional n.º 001, de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Cordialmente,

A coordenação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223 - 2º Piso, Sala de Coordenações, Comitê de Ética em Pesquisa.
Bairro: Jesus de Nazaré CEP: 68.908-128
UF: AP Município: MACAPÁ
Telefone: (98)2101-5199 E-mail: cep.macapa@estacio.br

FACULDADE ESTÁCIO DE
MACAPÁ

Continuação do Parecer: 5.795.817

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1992444.pdf	21/09/2022 21:35:12		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADOLUIZ.doc	21/09/2022 21:34:58	LUIZ CARLOS PINTO DE HOLANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	21/09/2022 21:21:56	LUIZ CARLOS PINTO DE HOLANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21/09/2022 21:18:35	LUIZ CARLOS PINTO DE HOLANDA	Aceito
Outros	InstrumentosdeColetadeDados.docx	20/09/2022 21:38:06	LUIZ CARLOS PINTO DE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAODECOMPROMISSO.pdf	20/09/2022 19:19:46	LUIZ CARLOS PINTO DE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	ANUENCIAINSTITUICAO.pdf	02/09/2022 09:28:57	LUIZ CARLOS PINTO DE HOLANDA	Aceito
Outros	CURRICULOASSISTENTE.pdf	28/08/2022 14:20:01	LUIZ CARLOS PINTO DE	Aceito
Outros	CURRICULOORIENTADORACLARA.pdf	28/08/2022 14:18:57	LUIZ CARLOS PINTO DE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	28/08/2022 14:07:37	LUIZ CARLOS PINTO DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPA, 06 de Dezembro de 2022

Assinado por:**Maysa de Vasconcelos Brito
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. José Tupinambá de Almeida, 1223 - 2º Piso, Sala de Coordenações, Comitê de Ética em Pesquisa.
 Bairro: Jesus de Nazaré CEP: 68.908-126
 UF: AP Município: MACAPA
 Telefone: (98)2101-5199 E-mail: cep.macapa@estacio.br

APÊNDICE 5 – Carta Enviada a Direção



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA
COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Macapá-AP, 23 de novembro de 2021.
Ilm^a. Sr^a. Greta Carla Corrêa Amanajás

Prezada Diretora, sou Mestrando da Universidad Autónoma de Asunción, Paraguai. Estou desenvolvendo a tese de conclusão de curso, sob a orientação da Prof.^a Dr^a Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne, intitulada "A prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas de Educação Física no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil". O objetivo da pesquisa é analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense.

A relevância da pesquisa para a educação do campo macapaense pauta-se em perscrutar conhecimentos sobre a forma que a prática pedagógica da Educação Física, no Ensino Médio se desenvolve nesse espaço, com foco na tendência pedagógica que caracteriza a ação do professor durante o processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, gostaria de contar com o apoio desta Instituição de Ensino para realização da pesquisa de campo da referida investigação.

A pesquisa se caracteriza por ser de abordagem qualitativa com apoio do método fenomenológico, e para a produção dos dados será utilizado o guia de entrevista e a entrevista aberta, tendo como participantes a diretora, o professor de Educação Física do Ensino Médio e os alunos da 3^a série, visando obter informações detalhadas para compreensão da prática pedagógica empregada pelo professor do SOME nessa instituição de ensino.

A autorização da direção para que essa pesquisa seja realizada é essencial, uma vez que, a partir dos resultados da investigação poderá estabelecer um parâmetro de referência para saber se a prática da Educação Física no Ensino Médio do SOME, está ou não comprometida com as novas proposições previstas na política educacional do País.

Atenciosamente,


Luiz Carlos Pinto de Holanda
Mestrando em Ciências da Educação - UAA

Recebi em: 24/11/2021


Greta Carla Corrêa Amanajás
Diretora
E.E. Prof. João Maciel Amanajás
Decreto nº 3766/2020-GEA

APÊNDICE 6 - Termo de Compromisso de Sigilo Profissional

TERMO DE COMPROMISSO DE SIGILO PROFISSIONAL

Eu, _____, RG N° _____, CPF N° _____, nos termos da Resolução CNS N° 466/2012 e da Norma Operacional CNS N° 001/2013, 2.1.C, comprometo manter sigilo do conteúdo tratado durante todo o procedimento de análise dos protocolos de pesquisa tramitados no Sistema CEP/CONEP, bem como do conteúdo das reuniões do SENAI CIMATEC e dos documentos, inclusive virtuais, sob pena de responsabilidade.

Macapá-Amapá, ____ de _____ de 2021.

Assinatura

APÊNDICE 7: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: A Prática Pedagógica no contexto das Novas Perspectivas Metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma Escola do Campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil.

Dados de identificação

Pesquisador Responsável: **Luiz Carlos Pinto de Holanda**

Orientadora: **Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne**

Instituição a que pertence a Pesquisador Responsável: **Universidad Autónoma de Asunción-Py.**

Telefones / E-mails para contato: (96) 991870055 / luizholanda2010@hotmail.com

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa que tem como título: **A Prática Pedagógica no Contexto das Novas Perspectivas Metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma Escola do Campo na Amazônia Macapaense – Amapá, Brasil**, de responsabilidade do pesquisador **Luiz Carlos Pinto de Holanda** sob orientação da **Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne**. Este estudo tem por objetivo: Analisar a prática docente do professor de Educação Física do Ensino Médio, que atua no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense.

Sua participação consistirá em conversar com o pesquisador individualmente, ficando livre para responder com suas próprias palavras algumas perguntas constantes na entrevista construído com questões abertas específicas, sobre a prática pedagógica que o professor de Educação Física desenvolve em seu ambiente de trabalho, previamente elaborado de acordo com cada objetivo desta pesquisa. A data, local e horário da aplicação da entrevista serão escolhidos de acordo com a sua disponibilidade como participante.

Durante sua participação, poderá ocorrer desconforto pelo tempo exigido para responder as questões da entrevista e/ou inibição pela presença de um observador. Poderá ocorrer algum constrangimento durante a entrevista pelo teor das perguntas, porém, para reduzir possíveis desconfortos, se concordar responder aos questionamentos, nossa conversa acontecerá em ambiente separado. Além de seu nome, nenhum outro dado pessoal lhe será pedido. Vamos identificá-lo com um código somente.

Esperamos com esta pesquisa, analisar a prática docente do professor de EF do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense, além de identificar as concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de EF do SOME para a Educação do Campo; avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de EF do SOME a partir da concepção do gestor e alunos; verificar as contribuições da prática pedagógica da EF no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado. Poderá ainda contribuir para o avanço de outras pesquisas e estará colaborando para a construção do conhecimento científico ao colaborar com a construção de uma pesquisa de mestrado.

Garantimos o sigilo, a privacidade e a confidencialidade das informações. A qualquer momento, você pode se recusar a participar e se retirar da pesquisa, sem constrangimentos e penalidades. As informações e materiais obtidos nesta pesquisa não poderão ser utilizados para outras finalidades que não sejam a desta pesquisa científica.

No caso de gastos decorrentes da participação nesta pesquisa, você será imediatamente e integralmente ressarcido de todos os gastos. No caso de algum dano, imediato ou tardio, decorrente desta pesquisa, você também tem direito de ser indenizado pelo pesquisador responsável por esta pesquisa, bem como a ter assistência gratuita, integral e imediata.

Sempre que desejar, você poderá entrar em contato para obter informações sobre este projeto de pesquisa, sobre sua participação ou outros assuntos relacionados à pesquisa, com o pesquisador responsável pelo telefone: (96) 991870055 / luizholanda2010@hotmail.com.

Você também pode entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Estácio de Macapá corresponsável por garantir e zelar pelos direitos do participante da pesquisa, pelo telefone: (96)2101-5199, pelo e-mail: cep.macapa@estacio.br ou pessoalmente no endereço Av. José Tupinambá de Almeida, 1223 - 2º Piso, Sala de Coordenações, Comitê de Ética em Pesquisa.

Este termo está elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinada ao seu término, pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador, sendo uma das vias entregue ao participante.

Eu, _____, fui informado e concordo em participar, voluntariamente, do projeto de pesquisa acima descrito.

Macapá - AP, ____ de _____ de 2023

Nome e assinatura do participante

Nome e assinatura do pesquisador

Luiz Carlos Pinto de Holanda

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE 8 - Entrevista ao Aluno que cursam a 3ª série do Ensino Médio



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

ENTREVISTA – ALUNO QUE CURSA A 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Prezado (a) Aluno (a),

Esta entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cuja temática é: A prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil.

Problema: A prática pedagógica do professor de Educação Física do Ensino Médio que atua no SOME, em uma escola do campo na Amazônia macapaense, está consubstanciada nas novas perspectivas epistemológicas da Educação Física?

Objetivo geral da pesquisa: Analisar a prática docente do professor de Educação Física do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense.

As questões direcionadas aos alunos estão dispostas em dois blocos com os respectivos objetivos específicos. Assim, as questões de 01 a 04 são respaldadas no 2º **objetivo específico:** Avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de Educação Física do SOME a partir da concepção do gestor e alunos; as questões de 05 a 07 são baseadas no 3º **objetivo específico:** Verificar as contribuições da prática pedagógica da Educação Física no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

Assim sendo, solicito sua análise no sentido de verificar se há coerência entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção das referidas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação. Caso alguma questão gere dúvidas descreva se possível quais foram as dúvidas geradas.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

NOME:

DATA: / / .

Questão 01: As aulas do professor de Educação Física são importantes para sua formação escolar?

Questão 02: A forma como professor desenvolve as suas aulas desperta interesse com participação efetiva de todos os alunos?

Questão 03: O conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula é confirmado nas atividades práticas?

Questão 04: As aulas ministradas pelo professor satisfazem as suas expectativas?

Questão 05: O professor faz uso de atividades que são próprias da comunidade em suas aulas?

Questão 06: Como?

Questão 07: Como a Educação Física pode auxiliar as suas atividades no seu dia a dia?

Questão 08: De que forma as discussões sobre os problemas surgidos durante as aulas de Educação Física contribuem nas suas relações na vida cotidiana?

APÊNDICE 9 - Entrevista ao Professor



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

ENTREVISTA – PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a),

Esta entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cuja temática é: A prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil.

Problema: A prática pedagógica do professor de Educação Física do Ensino Médio que atua no SOME, em uma escola do campo na Amazônia macapaense, está consubstanciada nas novas perspectivas epistemológicas da Educação Física?

Objetivo geral da pesquisa: Analisar a prática docente do professor de Educação Física do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense.

O primeiro bloco de questões que vai 01 a 12 são respaldadas no **1º objetivo específico:** Identificar as concepções de tendências pedagógicas de EF apresentadas pelo professor de Educação Física do SOME para a Educação do Campo; para o terceiro bloco de questões que vai de 13 a 23 estão relacionadas ao **3º objetivo específico:** Verificar as

contribuições da prática pedagógica da Educação Física no processo de aprendizagem ou formação integral do alunado.

Assim sendo, solicito sua análise no sentido de verificar se há coerência entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção das referidas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação. Caso alguma questão gere dúvidas descreva se possível quais foram as dúvidas geradas.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

NOME:

DATA: / / .

Questão 01: Qual a tendência pedagógica que norteia a sua prática enquanto professor?

Questão 02: Como a tendência pedagógica adotada contribui para o seu fazer pedagógico?

Questão 03: Quais as concepções de Educação Física que você adota em sua prática?

Questão 04: De modo geral como ocorre o fazer pedagógico nas escolas do campo?

Questão 05: A comunidade participa?

Questão 06: Você participa?

Questão 07: Quais as atividades que você desenvolve e que considera mais significativa?

Questão 08: Os aspectos culturais são considerados em sua prática pedagógica?

Questão 09: Quais aspectos?

Questão 10: Existem dificuldades no fazer pedagógico?

Questão 11: Quais dificuldades?

Questão 12: Você conhece as legislações que norteiam as escolas do campo e os documentos curriculares do SOME?

Questão 13: Esses princípios são praticados?

Questão 14: Como?

Questão 15: Quais os aspectos positivos e negativos da Educação do Campo e do SOME?

Questão 16: A educação ofertada pelo SOME atende as perspectivas da comunidade? Questão 17: Sim/não?

Questão 18: Por quê?

Questão 19: O que poderia ser melhorado na educação ofertada pelo SOME?

Questão 20: Como você avalia seu trabalho na Educação do Campo?

Questão 21: Como a Disciplina pode ajudar a desenvolver as habilidades dos alunos dessa região?

Questão 22: Qual a relação da Disciplina na vida cotidiana do aluno?

Questão 23: As situações problemas ocorridas nas aulas práticas são debatidas dentro de um contexto amplo social?

APÊNDICE 10 - Entrevista a Gestora



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

ENTREVISTA – GESTORA

Prezada Gestora,

A entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cuja temática é: A prática pedagógica no contexto das novas perspectivas metodológicas da Educação Física no Ensino Médio em uma escola do campo na Amazônia macapaense – Amapá, Brasil.

Problema: A prática pedagógica do professor de Educação Física do Ensino Médio que atua no SOME, em uma escola do campo na Amazônia macapaense, está consubstanciada nas novas perspectivas epistemológicas da Educação Física?

Objetivo geral da pesquisa: Analisar a prática docente do professor de Educação Física do Ensino Médio, que atua no SOME em uma escola do campo na Amazônia macapaense.

O segundo bloco contempla as questões direcionadas a gestora, que vai de 01 a 22 e são respaldadas no 2º **objetivo específico:** Avaliar o discurso teórico e a prática pedagógica do professor de Educação Física do SOME a partir da concepção do gestor e alunos;

Assim sendo, solicito sua análise no sentido de verificar se há coerência entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção das referidas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir

melhorias utilizando para isso o campo de observação. Caso alguma questão gere dúvidas descreva se possível quais foram as dúvidas geradas.

Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

NOME:

DATA: / / .

Questão 01: A escola oferece suporte de material pedagógico para o professor ministrar suas aulas?

Questão 02: A escola dispõe de espaço físico para as aulas práticas?

Questão 03: A escola possui coordenador pedagógico?

Questão 04: A escola possui Projeto Político Pedagógico?

Questão 05: A metodologia utilizada pelo professor de Educação Física do Ensino Médio contribui para a formação integral do aluno?

Questão 06: O professor consegue relacionar os conteúdos com as atividades práticas?

Questão 07: De modo geral como ocorre o fazer pedagógico/ nas escolas do campo?

Questão 08: A comunidade participa?

Questão 09: Você participa?

Questão 10: Você participa do trabalho da escola como um todo?

Questão 11: Você conhece as legislações que norteiam as escolas do campo e os referenciais curriculares do SOME?

Questão 12: Que relação existe entre a escola e a secretaria de educação a respeito das especificidades das escolas do campo?

Questão 13: Quais as concepções de educação que você adota em sua prática administrativa pedagógica?

Questão 14: Quais os aspectos positivos e negativos da educação do campo?

Questão 15: A educação ofertada pelo SOME atende as perspectivas da comunidade?

Questão 16: Sim/não?

Questão 17: Por quê?

Questão 18: O que poderia ser melhorado na educação ofertada pelo SOME?

Questão 19: Existem dificuldades no fazer pedagógico dos professores de Educação Física do SOME?

Questão 20: Quais as dificuldades?

Questão 21: Como você avalia seu trabalho de gestora na Educação do Campo?

Questão 22: O que poderia melhorar?