

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

YOUNG SHIM GONÇALVES

**CADERNOS DE ALUNOS (DES)VELAM: O QUE HÁ DE PANTANEIRO NA
ESCOLA PANTANEIRA?**

**Campo Grande/MS
2018**

YOUNG SHIM GONÇALVES

**CADERNOS DE ALUNOS (DES)VELAM: O QUE HÁ DE PANTANEIRO NA
ESCOLA PANTANEIRA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira

Campo Grande/MS
2018

.....

.....Gonçalves, Yong Shim.

Cadernos de alunos (des)velam: o que há de pantaneiro na escola pantaneira? Campo Grande, MS: UEMS, 2018.

178f. 30 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, 2018.

Orientador: Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira.

1. Escola Pantaneira. 2. Práticas de ensino. 3. Narrativas Autobiográficas. Saberes experienciais. I. Título.

CDD:

YOUNG SHIM GONÇALVES

**CADERNOS DE ALUNOS (DES)VELAM: O QUE HÁ DE PANTANEIRO NA
ESCOLA PANTANEIRA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Eliane Greice Davanço Nogueira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Prof. Dra. Vilma Miranda de Brito
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

*Ando devagar Porque já tive pressa
E levo esse sorriso Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza De que muito pouco sei
Ou nada sei
Conhecer as manhas E as manhãs
O sabor das massas E das maçãs
É preciso amor Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Penso que cumprir a vida Seja simplesmente
Compreender a marcha E ir tocando em frente
Como um velho boiadeiro Levando a boiada
Eu vou tocando os dias Pela longa estrada, eu vou
Estrada eu sou
Conhecer as manhas E as manhãs
O sabor das massas E das maçãs
É preciso amor Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Todo mundo ama um dia Todo mundo chora
Um dia a gente chega E no outro vai embora
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz E ser feliz
Conhecer as manhas E as manhãs
O sabor das massas E das maçãs
É preciso amor Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir
Ando devagar Porque já tive pressa
E levo esse sorriso Porque já chorei demais
Cada um de nós compõe a sua história
Cada ser em si
Carrega o dom de ser capaz
E ser feliz*

Tocando em Frente - Almir Sater

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pai celestial, quem me criou e sempre me protegeu e cuidou. Gratidão profunda e eterna por todas as conquistas, vitórias e aprendizagens. Devo tudo a Ele.

Ao meu pai Norivaldo Pedro Gonçalves, o homem mais sábio, determinado e trabalhador que conheço, que com suas atitudes me deu os maiores exemplos de vida e dedicação, que compartilhou ensinamentos que levarei comigo pelo resto da minha vida, a quem tenho profunda gratidão por todo o apoio até o término desse curso de mestrado.

À minha mãe Shu Moi Lim Gonçalves, exemplo de amor incondicional e sacrifício, a mulher mais batalhadora, corajosa e dedicada que conheço. Sempre nos mostrou sua dedicação incondicional à nossa família. Juntamente com meu pai, foi responsável pela constituição do meu caráter e pela pessoa que sou hoje. Gratidão eterna, pois, sem seu apoio jamais chegaria onde cheguei, a ela devo tudo.

À minha irmã Sen Hwa Lim Gonçalves, a melhor irmã que eu poderia ter, que permaneceu sempre ao meu lado, apoiou, incentivou e vibrou em todos os momentos dessa trajetória. Obrigada por estar sempre ao meu lado.

Ao meu querido e amado filho Hyo Kun Gonçalves, a razão de eu buscar sempre dar o melhor de mim, superar minhas dificuldades para ser uma melhor mãe, uma pessoa melhor e um exemplo para ele. Minha inspiração nos momentos de dificuldade, meu porto seguro, meu consolo nos momentos de stress, a razão dos meus sorrisos, apesar de estar vencida pelo cansaço. Obrigada pela paciência, meu filho, nesses dois anos em que não fui tão presente, nas idas e vindas, nas viagens, nos muitos “mamãe eu não quero que você estuda”, “mamãe eu quero ir com você”, “mamãe tô com saudade”. Meu parceiro sempre, você foi minha maior motivação e força, obrigada filho, mamãe ama demais!

A todos os meus mestres, professores, educadores, que durante minha trajetória como estudante marcaram minha vida, incentivaram-me a almejar mais, a buscar mais, foram inspiração para estar aqui hoje.

A todos os meus colegas e amigos que me apoiaram, incentivaram, consolaram durante esse percurso, aqui representados por Mareide, cujo apoio e amizade foram fundamentais nesse processo, apresentou-me o programa de mestrado e me deu forças, conselhos, incentivos durante toda minha trajetória como mestranda, parceira de longas estradas, madrugadas de estudo, viagens, congressos e muitas gargalhadas. Sueli, pela amizade e incentivo, pela companhia madrugadas afora estudando. Valdinei por todas as gentilezas, companheirismo e parceria nesses dois anos de correria do mestrado. Como também a todos os colegas que não foram citados, mas compartilharam dessa trajetória e incentivaram-me, colegas de mestrado e demais amigos.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional Profeduc/UEMS que nos orientaram durante as aulas possibilitando novos olhares, saberes e nos incentivaram à pesquisa.

À Profa Dra. Vilma Miranda de Brito que com seu olhar cauteloso e carinhoso contribuiu grandiosamente para essa pesquisa.

À Profa Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios que acrescentou em muito para essa pesquisa com seus saberes experienciais sobre o tema abordado e com propriedade teceu comentários pertinentes que aprimoraram a pesquisa.

Em especial à minha orientadora Profa Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira que possibilitou a “tirada do véu” para que enxergasse novas/outras possibilidades e caminhos, que me encantou e inspirou desde a primeira fala, acolheu-me e orientou-me durante todo esse percurso, o qual foi fundamental para minha constituição docente. Guiou-me sempre, provocando-me a realizar o movimento de olhar para dentro e refletir sobre a minha prática. Ensinou-me os caminhos e descaminhos, não proporcionando respostas, mas questionamentos que sempre incitavam a (auto)reflexão na/sobre/da minha prática, minha sincera gratidão prô querida!

À nossa querida Josi que nunca mediu esforços para nos auxiliar na secretaria do mestrado no que precisávamos.

À minha querida amiga Sandra Novais Sousa, que por uma lisonjeira e generosa benfeitoria do destino me incentivou, apoiou, ensinou e auxiliou sempre com todo cuidado, paciência, sabedoria e olhar único, viabilizando auto reflexões fundamentais e construtivas.

RESUMO

A presente pesquisa se insere no âmbito da Pesquisa em Educação e apresenta como objeto de estudo as práticas de ensino dos professores que atuam em uma classe multisseriada de 1º e 2º anos em uma escola pantaneira. Parte-se da hipótese de que a realidade singular do Pantanal, a qual contempla uma diversidade cultural e de saberes, oferece desafios específicos que exigem do professor diferentes estratégias pedagógicas. Diante desse contexto, apresenta-se como objetivo geral compreender a relação entre as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em classes multisseriadas de 1º e 2º anos e a constituição docente frente às especificidades da escola pantaneira. Os objetivos específicos são: apresentar e analisar o processo formativo da própria pesquisadora, que, como professora da escola pantaneira, também se converteu em sujeito da pesquisa, a fim de compreender e problematizar sua iniciação à docência, por meio das experiências em classe multisseriada de 1º e 2º anos na escola pantaneira; compreender como os professores das escolas pantaneiras percebem os processos de ensino e aprendizagem nesse contexto, por meio da análise das narrativas de duas professoras; identificar o que está sendo trabalhado em termos de conteúdo e currículo nos dois primeiros anos do ensino fundamental, por meio de observação das aulas e da análise das atividades didáticas empreendidas pelos professores e materializadas nos cadernos dos alunos, em busca de indícios de uma especificidade da escola pantaneira. O lócus da investigação foi a Escola Municipal Polo Pantaneira - Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro, situada no município de Aquidauana/MS. A seguinte questão de pesquisa norteia esse estudo: há indícios de um contexto pantaneiro nas práticas de ensino desenvolvidas pelos professores dos primeiros anos do ensino fundamental da Escola Municipal Polo Pantaneira - Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro? Para responder a esse questionamento, utilizou-se como referencial teórico-metodológico a pesquisa narrativa, a partir dos pressupostos do método (auto)biográfico. A produção dos dados contou com a pesquisa documental, tendo como fontes a legislação e as diretrizes curriculares pertinentes à temática. No campo empírico, foram realizadas observações das aulas, com registro em diário de campo, produção de narrativas pelos professores e análise dos cadernos dos alunos. Como resultados, a partir das análises dos cadernos de alunos de uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do ensino fundamental, bem como das narrativas dos sujeitos que vivenciam tal contexto, percebeu-se a desconexão presente entre os conteúdos ministrados e registrados no caderno e o contexto no qual tais alunos estão integrados. Percebeu-se também a escassez de momentos em que os alunos podem expressar com liberdade, criatividade e espontaneidade, elementos de suas vidas e de seus cotidianos no contexto pantaneiro. No que se refere à formação inicial e continuada desses professores, as narrativas sinalizaram que não são contemplados nos espaços formativos a realidade pantaneira. Assim, cumprindo com a exigência do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, apresenta-se uma proposta de intervenção em que se reflete sobre a necessidade de: propiciar, na formação inicial, a vivência em diferentes contextos escolares durante o Estágio Supervisionado, incluindo classes multisseriadas de escolas do campo e pantaneiras; criar tempos e espaços para estudo coletivo dos professores dentro de cada unidade escolar, favorecendo a pesquisa sobre a prática e a busca cooperativa por soluções para os diferentes desafios enfrentados em cada instituição; aumentar, no âmbito do poder público, as oportunidades de ingresso dos professores em exercício na educação básica a programas de pós-graduação, com destaque para o Mestrado Profissional em Educação.

Palavras-chave: Escola Pantaneira; Práticas de ensino; Narrativas Autobiográficas; Saberes experienciais.

ABSTRACT

The present research is part of the Research in Education and presents as object of study the teaching practices of teachers who work in a multi-grade class of 1st and 2nd year in a pantanal school. It is based on the hypothesis that the unique reality of Pantanal, which contemplates a cultural and knowledge diversity, offers specific challenges that require of the teacher different pedagogical strategies. In this context, the general objective is to understand the relationship between the teaching practices developed by teachers in multi-grade classes of 1st and 2nd year and the teacher's constitution regarding the specificities of the Pantanal school. The specific objectives are: to present and analyze the formative process of the researcher herself, who, as a teacher of the Pantanal school, also became the subject of this research, in order to understand and problematize her initiation to teaching, through the experiences in the multiserial class of 1st and 2nd year at the Pantanal School; to understand how the teachers of the Pantanal schools perceive the processes of teaching and learning in this context, through the analysis of the narratives of two teachers; to identify what is being worked on in terms of content and curriculum in the first years of elementary school, by observing the classes and analyzing the didactic activities undertaken by the teachers and materialized in the students' notebooks, in search of evidence of a specificity of the Pantanal school. The focus of the investigation was the Polo Pantaneira Municipal School - Joaquim Alves Ribeiro School Nucleus, located in the municipality of Aquidauana/MS. The following research question guides this study: are there indications of a pantanal context in the teaching practices developed by the teachers of the first years of elementary school of Polo Pantaneira Municipal School-Joaquim Alves Ribeiro School Nucleus? In order to answer this questioning, the theoretical-methodological reference was the narrative research, based on the presuppositions of the (auto) biographical method. The production of the data counted on the documentary research, having as sources the legislation and the curricular directives pertinent to the thematic. In the empirical field, observations of the classes were made, with record in field diary, production of narratives by teachers and analysis of students' notebooks. As a result, from the analysis of the student records of a multi-grade group of 1st and 2nd year of elementary school, as well as of the narratives of the subjects who experience such context, the disconnection between the contents taught and recorded in the notebook and the context in which such students are inserted. It was also noticed the less opportunities of students to express with freedom, creativity and spontaneity, through the activities carried out in the classroom, elements of their lives in the pantanal context. With regard to the initial and continued formation of these teachers, the narratives indicated that the Pantanal reality is not contemplated in the formative spaces. Thus, complying with the requirements of the Postgraduate Program in Professional Education in the State University of Mato Grosso do Sul, a proposal for intervention is presented which reflects on the need to: provide, in initial training, the experience in different school contexts during the Supervised Internship, including multisite classes of rural and pantanal schools; to create times and spaces for the collective study of teachers within each school unit, favoring research on the practice and cooperative search for solutions to the different challenges faced in each institution; to increase, within the scope of public power, the opportunities for teachers to join basic education to postgraduate programs, especially the Professional Master's in Education.

Keywords: Pantaneira School; Teaching practices; Autobiographic Narratives; Experiential knowledge.

FIGURAS

| | | |
|-------------------|---|----|
| Figura 1. | A ponte | 34 |
| Figura 2. | O Pé de Flamboyant | 36 |
| Figura 3. | Semente germinando | 37 |
| Figura 4. | Escola Municipal Arnaldo Isidoro de Lima | 39 |
| Figura 5. | Varanda da casa que era transformada em sala de aula nas brincadeiras | 41 |
| Figura 6. | Escola rural: parte da minha infância | 42 |
| Figura 7. | Lago visto do prédio da escola | 47 |
| Figura 8. | Sob o pé de Flamboyant | 53 |
| Figura 9. | Comitiva atravessando o gado na vazante | 54 |
| Figura 10. | Diário de Bordo: registro do primeiro dia como professora regente. | 57 |
| Figura 11 | Diário de bordo do dia 18 de fevereiro de 2014. | 59 |
| Figura 12 | Aula do dia 19 de fevereiro de 2014. | 61 |
| Figura 13 | Aula do dia 1º de fevereiro de 2014. | 62 |
| Figura 14. | Aula do dia 24 de abril de 2014. | 63 |
| Figura 15. | Aula do dia 15 de julho de 2014. | 64 |
| Figura 16. | Aula do dia 16 de julho de 2014. | 66 |
| Figura 17. | Aula do dia 31 de julho de 2014. | 68 |
| Figura 18. | Aula do dia 8 de agosto de 2014. | 69 |
| Figura 19. | Aula do dia 23 de setembro de 2014. | 69 |
| Figura 20. | Aula do dia 3 de setembro de 2014. | 70 |
| Figura 21. | Aula do dia 1º de outubro de 2014. | 71 |
| Figura 22. | Aula do dia 25 de março de 2015. | 72 |

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Figura 23. | Aula do dia 23 de abril de 2015. | 73 |
| Figura 24. | Aula do dia 6 de maio de 2015. | 74 |
| Figura 25. | Aula do dia 07 de maio de 2015. | 75 |
| Figura 26. | Aula do dia 26 de maio de 2015. | 76 |
| Figura 27. | Aula do dia 2 de junho de 2015. | 77 |
| Figura 28. | Aula do dia 3 de junho de 2015. | 78 |
| Figura 29. | Aula do dia 1º de julho de 2015. | 79 |
| Figura 30 | Aula do dia 16 de setembro de 2015. | 80 |
| Figura 31 | Aula do dia 20 de outubro de 2015. | 81 |
| Figura 32 | Aula do dia 13 de novembro de 2015. | 82 |
| Figura 33 | Aula do dia 18 de novembro de 2015. | 82 |
| Figura 34 | A seca no Pantanal. | 94 |
| Figura 35. | Enchente | 127 |
| Figura 36. | Atividade do 1º ano - Meios de transporte. | 130 |
| Figura 37. | Atividade do 2º ano. | 141 |
| Figura 38. | Imagens dos cadernos do 1º ano, Professora D. | 143 |
| Figura 39. | Atividade na lousa, aula de Ciências, Professora D. | 151 |
| Figura 40. | Alunos na janela da escola pantaneira. | 151 |
| Figura 41. | Atividade da aula de Geografia, 1º ano, Professora D | 153 |
| Figura 42. | Alunos contemplando a paisagem na janela da escola. | 153 |

QUADROS

| | | |
|------------------|---|-----|
| Quadro 1. | Pesquisas encontradas no Portal de Periódicos da Capes - Março/2016 | 25 |
| Quadro 2. | Perfil das Professoras da escola pantaneira pesquisada | 105 |
| Quadro 3. | Escolas Pantaneiras do município de Aquidauana | 117 |

SIGLAS

| | | |
|-----------|---|---|
| CPAQ | - | Campus de Aquidauana |
| GEMED | | Gerência Municipal de Educação de Aquidauana/MS |
| GEPENAF | | Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas |
| LDB | | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| N.E.J.A.R | - | Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro |
| PSPN | | Piso Salarial Profissional Nacional |
| P.C.L.E | - | Prática de Construção da Leitura e Escrita |
| PNAIC | | Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa |
| UFMS | - | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UNICAMP | - | Universidade Estadual de Campinas |
| UFPA | - | Universidade Federal do Pará |
| UFES | - | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UCS | - | Universidade de Caxias do Sul |
| UFSCAR | - | Universidade Federal de São Carlos |
| UNIOESTE | - | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |
| UFPI | - | Universidade Federal do Piauí |
| UNIR | - | Universidade Federal de Rondônia |
| UNIDERP | - | Universidade Anhanguera Uniderp |
| UEA | - | Universidade do Estado do Amazonas |
| UFSM | - | Universidade Federal de Santa Maria |
| UTP | - | Universidade Tuiuti do Paraná |
| UEPG | - | Universidade Estadual de Ponta Grossa |
| USP | - | Universidade de São Paulo |

| | | |
|----------|---|---|
| UEM | - | Universidade Estadual de Maringá |
| UFAM | - | Universidade Federal do Amazonas |
| UFRGS | - | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFV | - | Universidade Federal de Viçosa |
| UFPEL | - | Universidade Federal de Pelotas |
| UCDB | - | Universidade Católica Dom Bosco |
| UFMA | - | Universidade Federal do Maranhão |
| UFAM | - | Universidade Federal do Amazonas |
| UFPA | - | Universidade Federal do Pará |
| UNB | - | Universidade de Brasília |
| UTP | - | Universidade Tuiuti do Paraná |
| UFPI | - | Universidade do Piauí |
| UNISINOS | - | Universidade do Vale do Rio dos Sinos |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO I - A CHEIA: A PONTE QUE POSSIBILITA CAMINHOS É QUASE ENCOBERTA PELA INUNDAÇÃO DE QUESTIONAMENTOS | 34 |
| 1.1 Onde tudo começou | 35 |
| 1.2 A Germinação | 37 |
| 1.3 O Crescimento..... | 41 |
| 1.4 O Amadurecimento..... | 43 |
| 1.5 A Preparação da semente: quebrando a dormência | 46 |
| 1.6 O Florescimento | 48 |
| CAPÍTULO II - A VAZANTE: POUCAS (IN)CERTEZAS ME RESTARAM, O QUE NÃO FOI LEVADO PELAS FORÇAS DA CORRENTEZA NESTA TRANSITORIEDADE? | 54 |
| 2.1 Classes multisseriadas no ensino de escolas do campo situadas no Pantanal..... | 85 |
| CAPÍTULO III - ESTIAGEM/SECA: VIVER OU SOBREVIVER NA INÉRCIA DA PROFISSÃO? | 94 |
| 3.1 O método narrativo promovendo protagonismo aos professores..... | 96 |
| 3.2 Narrativas que promovem um (melhor) olhar para o professor pantaneiro..... | 104 |
| 3.3 Diferenças campo - cidade | 122 |
| CAPÍTULO IV - A ENCHENTE: MINHA PONTE ESTÁ BEM FIRME E MOSTRA OUTROS/NOVOS CAMINHOS, PERCEBO QUE O CICLO É NECESSÁRIO | 127 |
| 4.1 Cadernos escolares: fonte privilegiada de pesquisa entre formação e prática docente.... | 128 |
| 4.2 Cadernos: registros narrativos da experiência pedagógica em uma classe multisseriada do 1º e 2º ano da Escola Pantaneira..... | 136 |
| PRODUÇÃO DE COMPREENSÕES | 157 |
| REFERÊNCIAS | 162 |
| APÊNDICES | 171 |
| Apêndice A. Proposta de Intervenção..... | 172 |

INTRODUÇÃO

Estudar em meio à natureza, contemplando uma paisagem exuberante, com fauna e flora rica em diversidades é privilégio de poucos. É nesse ambiente e contexto que desenvolvo essa pesquisa. Aquidauana é um município brasileiro do estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região dos Pantanaís Sul-Mato-Grossenses e, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), situa-se na Serra de Maracaju a 139 quilômetros da capital do estado, Campo Grande. O Pantanal compreende uma imensa planície alagável de 210 mil quilômetros quadrados, localizados no Brasil, Bolívia e Paraguai. Em terras brasileiras concentram-se 80% deste ecossistema, nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. (BRASIL, 2012). Atualmente, o município é responsável por uma escola pantaneira com um polo e quatro Núcleos Escolares.

No Pantanal, o ciclo das águas determina a vida de seres humanos, animais e plantas:

[...] Na época da seca, de maio a outubro, a paisagem se apresenta coberta de verde, rios, vazantes e baías. Aves migratórias, onças pintadas, jacarés e capivaras podem ser vistos pelas estradas pantaneiras. Na estação da cheia, que se estende de novembro a abril, os rios da região alagam grande parte dos campos e transformam a planície em um imenso mar de água doce, beneficiando as espécies aquáticas. (THIMOTEO, 2003, p. 3).

Segundo a autora, o Pantanal é reconhecido como uma das mais exuberantes e diversificadas reservas naturais do planeta, com uma rica flora composta de variadas espécies de savanas, cerrados, campos de matas e pastagens naturais. Complementa que o Pantanal possui a maior densidade faunística das Américas devido às condições apresentadas para a reprodução animal em seus rios, terras e céus:

Distribuem-se mais de 230 espécies de peixes, 80 de mamíferos e 50 de répteis. Na região já foram catalogadas mais de 650 espécies de aves aquáticas. Por apresentar tamanha diversidade, é possível caracterizar onze sub-regiões, ou pantanaís, cada um com suas características próprias de flora, fauna e aspectos físicos. (THIMOTEO, 2003, p. 5)

A autora menciona dados do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama) enfatizando a relevância da localização geográfica do Pantanal, uma vez que constitui um elo de ligação entre o Cerrado (Brasil central), Chaco (Bolívia) e a região Amazônica (ao norte), reunindo elementos desses ecossistemas em uma só região. (THIMOTEO, 2003)

Esse imenso e complexo patrimônio ecológico é gerido pelo ciclo das águas. Todo o conjunto dos pantanais compõem a bacia do Alto Paraguai, tendo como principal escoadouro o Rio Paraguai e seus afluentes: na margem direita, os rios Jauru, Cabaçal, Sepotuba e Negro; na margem esquerda, o Cuiabá com seus afluentes, São Lourenço e Piquiri; o Taquari e o Miranda, com seu afluente Aquidauana e o Apa. (THIMOTEO, 2003).

A autora compara a paisagem do Pantanal formada nas cheias com um grande lago cheio de ilhas, lembrado nas lendas indígenas como “mar de Xaraés”:

Ao saírem de seus leitos, os rios inundam grandes áreas e formam uma rede de lagoas, baías e baixadas alagadas, interligadas pelos corixos. Só escapam à inundação as cordilheiras e algumas ilhas. Uma grande quantidade de matéria orgânica é levada pela correnteza a grandes distâncias e, durante a vazante, os detritos depositados nas margens e praias de rios e lagoas fertilizam o solo, no qual brota a pastagem natural que alimenta o gado. Na seca, as aves migratórias em seu ciclo de reprodução, são atraídas pelos peixes concentrados nas baías que permanecem inundadas, formando ali seus ninhos e viveiros. (THIMOTEO, 2003, p. 5)

Como podemos perceber, o ciclo das águas é o grande regente dessa imensa “orquestra natural” que permanece em constante harmonia. Os pantaneiros, com o decorrer do tempo, habituaram-se e aprenderam a conviver com o ciclo das águas e suas peculiaridades em meio ao contexto pantaneiro. Assim como a vida, a economia do Pantanal também é regida pelo ciclo das águas:

Associada aos fatores ambientais, a principal atividade econômica da região é a pecuária bovina de corte. Praticada de forma extensiva, o sistema de criação abrange a cria e a recria, com poucas divisões nas pastagens e quase nenhum manejo. Apenas as grandes propriedades são economicamente viáveis, visto que os rebanhos têm que ser levados para as áreas secas, na época de intensa inundação. A pecuária extensiva é a atividade mais compatível com a preservação do Pantanal, pois o principal alimento para o gado é a pastagem nativa, o que não interfere no equilíbrio ecológico da região. O solo da planície em geral alagável e de baixa fertilidade, apresenta limitações à lavoura, fazendo com que a agricultura seja pouco desenvolvida e se resume à modalidade de subsistência nas fazendas. Nos planaltos, apesar das limitações quanto à fertilidade, topografia ou escassez de água, existem situações favoráveis à agricultura. As reservas minerais também trazem divisas para a região, sendo explorados o ferro, o manganês e o calcário no Pantanal sul, e o ouro no Pantanal norte. (THIMOTEO, 2003, p. 5-6)

O pantaneiro integrou-se e adaptou-se às singularidades desse contexto. As crianças desde cedo aprendem e herdaram os saberes da região, a agilidade física e o respeito à natureza transmitidos pelos seus ancestrais e habitantes primitivos como os Guaranis, Paiaguás e Guatóis. Desse modo, a natureza permaneceu quase inalterada mesmo após 200 anos de ocupação e exploração econômica (THIMOTEO, 2003).

Assim como o ciclo das águas, o dia a dia no Pantanal é mediado pela cooperação: o povo pantaneiro coopera entre si tanto no manejo tradicional do gado como em festividades típicas realizadas nas fazendas. O principal meio de transporte utilizado é o cavalo pantaneiro, que consegue resistir ao trabalho dentro d'água e suporta carregar os apetrechos necessários ao trabalho, de diferentes tipos e tamanhos, devido à sua robustez e força. “O pantaneiro é vaqueiro, caçador, pescador e canoeiro” (THIMOTEO, 2003, p. 7). No entanto, não deixa de haver muita rotatividade e mudança das famílias, que passam de fazenda em fazenda, ora por atritos com os patrões, ora pela busca de melhores condições de trabalho. Uma característica da maior parte dos pantaneiros, contudo, é o apego e o respeito à sua terra. (THIMOTEO, 2003).

Foi nesse contexto que o tema em estudo surgiu durante a minha experiência como professora iniciante em uma escola pantaneira no município de Aquidauana, em que me deparei com uma diversidade cultural e de saberes, mas também com diversas situações: classes multisseriadas, dificuldades nos transportes, estradas em situações precárias, grande índice de ausências devido ao acesso precário às moradias em tempos de chuva, falta de ambientes de letramento (pais analfabetos), abandono dos estudos para exercer o trabalho nas fazendas, descontinuidade dos estudos devido à frequente mudança e circulação de empregos nas fazendas, distância, longas e cansativas viagens no percurso até a escola, distância dos pais (internato), dentre outras.

Thimoteo (2003) afirma que o pantaneiro sabe que deve adaptar o seu ritmo às condições impostas pela natureza, pois, embora seja reconhecido como uma das mais exuberantes e diversificadas reservas naturais do planeta, esse imenso patrimônio ecológico é regido pelo ciclo das águas, sendo os períodos de enchentes e secas os responsáveis pela riqueza e pela vida no Pantanal. Devido à baixa declividade do Rio Paraguai e seus afluentes, há dificuldades no escoamento das águas da chuva e dos rios que nascem no planalto, o que faz com que quase metade da área do Pantanal seja alagada na época das cheias.

Diante do mencionado, integrar-se à realidade pantaneira e saber conviver com suas adversidades não é uma tarefa fácil. A autora nos lembra a realidade do difícil acesso às fazendas, grandes distâncias entre elas ou entre a sede e o retiro, que obriga os moradores a se habituarem à solidão e ao isolamento.

Inserida nesse cenário, a Escola Pantaneira integrada à educação do campo atende aproximadamente 300 pantaneiros e recebeu, no ano 2000, a aprovação do Conselho Estadual de Educação para seu funcionamento. Tem como eixo de sua sustentação:

- I. Uma organização escolar própria com oito horas diárias de aula e ano letivo com seis meses de duração, respeitando o ciclo das águas; e
- II. Uma proposta de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do Pantanal, que além de adequar-se à natureza do trabalho na região levasse ao resgate da arte e da cultura locais. (THIMOTEO, 2003. p. 8)

A autora ainda explica que existe um grande diferencial na proposta pedagógica dessas escolas:

Na Escola Pantaneira, o trabalho transcende as salas de aula. Assim, “O Pantanal é a escola”. A educação ambiental, como desenvolvida na Escola, trabalha a valorização dos recursos naturais e da cultura local, buscando criar uma consciência quanto a preservação do ambiente, para que futuras gerações também tenham o privilégio de usufruir dele. (THIMOTEO, 2003. p. 16).

Contudo, as dificuldades impostas por diversos fatores, dentre os quais a distância e as péssimas condições das estradas, dificuldades no transporte dos alunos, questões políticas e econômicas, distanciaram esta teoria de sua efetiva prática e obrigaram à revisão da ideia original.

A distância de Aquidauana para as fazendas no interior do Pantanal varia de 50 a 220 quilômetros, o que faz com que os percursos realizados com transporte terrestre, em estradas de terra em precárias condições, tenham longas durações. Além disso, como muitas fazendas são distantes até 30 quilômetros do ponto em que passa o transporte escolar, a ida à escola começa com um percurso a cavalo ou de trator, da residência até a porteira principal, na rodovia.

Por isso, mesmo não sendo a ideia original, o regime de internato ou semi-internato tornou-se uma opção para a permanência das crianças na escola, conforme Thimoteo (2003). A adoção desse regime fez com que, além de ensinar, os professores assumissem uma multiplicidade de papéis, dentre eles o cuidado dos estudantes em tempo integral.

Diante dessa situação singular, surgem os questionamentos inevitáveis: como ocorre a prática desse professor no contexto em que ele está inserido e diante da realidade posta? Como foi sua formação inicial e como se dá, se realmente existir, sua formação continuada, no que diz respeito ao contexto em que estão inseridos? Tais questões se refletem diretamente na aprendizagem de seus estudantes, mediante a complexidade de tarefas e funções que ficam ao encargo do professor. Desse modo somos levados a promover um olhar cauteloso para o processo de formação desses professores.

A formação continuada dos professores é, pois, uma necessidade que se impõe a cada dia. Relaciona-se diretamente com o processo contínuo de desenvolvimento profissional dos

professores, que pode contribuir para a melhoria da sua ação pedagógica e de suas formas de atuar sobre sua realidade, conseqüentemente promovendo uma educação com mais qualidade.

Sobre a formação do professor, Nóvoa (2002) afirma que:

[...] a metodologia praticada nas escolas atualmente não tem o acompanhamento pedagógico necessário para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz [...] O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. (NÓVOA, 2002, p.23).

Portanto, durante sua formação docente, o professor tem possibilidades de, gradativa e continuamente, aprimorar não somente os seus conhecimentos, como também o entendimento de que a essência do seu trabalho é a interação humana. Para tanto, é necessário que, em sua caminhada profissional, haja a compreensão de que a base fundamental dessa formação contínua está no respeito às diferenças e aos saberes de cada um. Aprimorar o saber pedagógico é algo que ocorrerá na escola, além dela e ao longo de toda a vida, visto que todo saber é construído de acordo com a sua necessidade de utilização, considerando-se a trajetória formativa e profissional de cada pessoa.

O surgimento do campo de estudos sobre formação de professores deu-se em 1973, conforme Diniz-Pereira (2013), e consolidou-se em 1986 a temática como campo de pesquisa. Segundo o autor, baseado em Candau (1982; 1987), a maioria dos estudos privilegiava a dimensão técnica do processo de formação de professores.

Nessa perspectiva, continua o autor, o professor era percebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados eficazes. A maioria dos estudos sobre formação de professores, até 1981, indicava a preocupação com métodos de treinamento de professores.

Por influência de estudos filosóficos e sociológicos, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente e, a partir dessa concepção, Diniz- Pereira (2013) afirma que a prática dos professores deixa de ser concebida como neutra, surgindo uma nova perspectiva que considerava a prática educativa como transformadora. Privilegiou-se, a partir de então, a formação do professor pesquisador, ressaltando a importância da formação do profissional reflexivo, ou seja, que pensa-na-ação.

O autor, parafraseando Zeichner (2009), acentua que a prioridade da investigação sobre formação de professores deveria ser a compreensão dos vínculos entre aspectos específicos da

formação docente (currículo, ensino, políticas, programas) e o “aprender a ensinar”, as práticas dos professores e a aprendizagem dos estudantes sob diferentes contextos.

Para uma formação docente, Souza (2014) aponta três pilares fundamentais: 1) Conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e reconstrutor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais; 2) Propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e mudar suas ações; 3) Levar os professores a buscarem alternativas que alcancem as práticas sociais e colaborativas para favorecer mudanças no cenário educacional-social.

Sob essa mesma ótica, Vaz e Soligo (2005) afirmam que não é justo exigir dos professores sem prepará-los para tal realidade, visto que a falta de tratamento adequado do conhecimento didático na formação de professores é consequência de um equívoco: a crença que o domínio dos fundamentos relacionados à compreensão da sociedade, à educação, aos processos de aprendizagem e aos conteúdos de ensino serviria para subsidiá-los quanto aos procedimentos mais adequados para ensinar.

As autoras pontuam que nos projetos de formação há a falta de priorização de um conhecimento didático consistente, teoricamente fundamentado, articulado à reflexão sobre a prática real. Nessa perspectiva, a formação continuada de professores deve, portanto, ser voltada para as reais necessidades dos professores. Segundo Nóvoa (1995, p. 27), esse direcionamento formativo auxiliaria a “[...] aquisição de conhecimentos e de técnicas”, ou seja, a (re) construção dos conhecimentos ao longo da trajetória profissional e a aquisição de novas técnicas para o avanço da prática pedagógica.

Leite (2016) mencionado por Nogueira e Lacerda (2016), ressaltam a necessidade de atenção para o processo de desenvolvimento profissional dos professores. A autora complementa que:

O desenvolvimento profissional é visto como um processo dinâmico e evolutivo da profissão e da formação docentes, inclui a formação inicial e permanente, e pressupõe uma atitude de constante aprendizagem por parte dos professores, sobretudo das aprendizagens associadas à escola. À formação se juntam outros elementos relevantes que são parte da vida do professor, como as condições trabalhistas, os recursos econômicos, os critérios de seleção, de avaliação etc. (LEITE, 2016, p. 22)

Nesta perspectiva, segundo Diniz-Pereira (2013), o professor tem sido considerado, historicamente, um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados eficazes e, por influência de

estudos filosóficos e sociológicos, a educação passa a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente.

Portanto, ao se conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e reconstrutor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais, parto da hipótese de que as situações formativas devem desafiar tal professor a pensar sua prática, transformar e recriar suas ações, levando-os a buscarem alternativas que alcancem as práticas sociais e colaborativas para favorecer mudanças no cenário educacional-social.

É pensando, portanto, na real situação dos professores no contexto pantaneiro, que realizei essa pesquisa, a fim também de compreender se a “aquisição de conhecimentos e de técnicas” (NÓVOA, 1995, p. 27) a eles ofertados em suas formações (iniciais ou continuadas) têm sido relevantes para o enfrentamento dos desafios que sua realidade concreta impõe no seu cotidiano profissional, procurando indícios de um contexto pantaneiro nas práticas de ensino desenvolvidas pelos professores, por meio da análise dos cadernos escolares e observações em sala de aula.

A problemática que levou à proposição dessa pesquisa está ligada ao fato de que, na maioria das vezes, os professores inseridos nesse contexto o desconhecem e precisam passar por um processo de contextualização para assimilar, valorizar e trabalhar essa realidade, considerando-a no intuito de transformá-la para trazer uma educação significativa para seus alunos. Muitas vezes tal processo de contextualização na vivência do estudante leva um ano, anos ou mesmo toda a vida.

É necessária, dessa forma, a aquisição de uma concepção do aluno como um ser capaz de reorientar seu destino, auxiliando-o a superar suas dificuldades e estimular sua multiplicidade de potencialidades. Assim como Bicudo (2006) ressalta, a educação deve centrar-se na pessoa que está em processo de educação e não na área de conhecimento estudada. Nessa perspectiva, a educação não deve se limitar apenas ao conteúdo curricular (o que também é importante), conhecimentos sobre ciências ou sobre humanidades, mas deve também focalizar o aluno como um todo considerando suas formas humanas de conhecer (cognitiva, social, emocional e sensorial).

Desse modo, a educação centrada no aluno, como a autora reforça, considera sua realidade, respeitando-a, bem como os conhecimentos advindos de suas vivências dentro do seu contexto. Olhando para a realidade pantaneira sob esta perspectiva, os conhecimentos dos alunos das escolas pantaneiras são adquiridos em suas próprias experiências vividas, seja no brincar nos campos, na ajuda aos pais ao cuidar dos afazeres da fazenda - o que é muito comum

e prazeroso para os alunos - ou mesmo na escola. A diversidade de fauna, flora e conhecimentos adquiridos pelo *habitus* familiar, saberes passados de gerações à gerações, tudo isso influencia o modo de ser do educando das escolas pantaneiras. Reforço, portanto, a importância de os professores explorarem esses saberes em seu fazer pedagógico.

Os professores das escolas pantaneiras são advindos da cidade e possuem uma visão de mundo por vezes diferente. Diante disso, há a necessidade de se exercer um olhar sensível e diferenciado ao se tratar dessa realidade, valorizando as singularidades e os conhecimentos de mundo das crianças pantaneiras. Bicudo (2006) reforça a crença de que é possível focar um objeto sob diferentes perspectivas, as quais são humanas e expressam diferentes modos de ver.

Portanto, os professores devem ser facilitadores da aprendizagem do aluno, e aceitá-lo em suas singularidades, em uma atitude de permitir-se para poder acolher e ser acolhido. Na perspectiva da autora, o professor deve ser autêntico e respeitar tanto seu aluno quanto a sua história, cultura, anseios, sonhos, limites, etc.

A educação na realidade pantaneira anseia por um processo de (trans)formação em que o conjunto da escola, professores, pais e alunos valorizem e considerem sua realidade, suas vivências e saberes experienciais na formação integral do aluno, no currículo trabalhado pela escola e na prática do professor em sala de aula. De fato, de acordo com Rios (2008, p. 92), "A possibilidade de se estudar novas ruralidades supõe, portanto, a compreensão dos contornos, das especificidades e das representações desse espaço rural", compreendido pela autora, ao mesmo tempo, "como espaço físico (referência à ocupação do território e aos seus símbolos), lugar onde se vive (particularidades do modo de vida e referência identitária) e lugar de onde se vê e se vive o mundo (a cidadania do homem rural e sua inserção nas esferas mais amplas da sociedade)."

Ressalto, nesse sentido, a necessidade de se proporcionar uma boa formação para os professores atuantes no contexto pantaneiro, o que implica um olhar diferenciado para sua formação inicial e continuada. É o que Souza (2014) confirma, quando aponta que a preparação do profissional deve ocorrer na graduação, pós-graduação, extensão e no decorrer de toda sua vida, em um constante processo de interlocução com a sociedade, disseminando o saber já produzido, socializando resultados e divulgando experiências significativas.

Como muito bem coloca Canário (2016) quando afirma que:

[...] a prática profissional deixa de ter o estatuto epistemológico de “aplicação” de saberes previamente adquiridos, para passar a ser o ponto crítico que permite articular de modo fecundo as vertentes da investigação, da formação e da produção de mudanças, entendidas como melhorias dos procedimentos pedagógicos e didáticos em

uso. Neste quadro, a formação profissional inicial tem de assumir uma perspectiva estratégica que possibilite um processo de formação permanente ao longo de todo o percurso profissional. (CANÁRIO, 2016, p. 9).

Para Bicudo (2006), o professor precisa voltar-se, assim, a uma atitude de apreciação, relacionamento empático, experiência unificadora, responsabilidade e diálogo. Tal educação possui como meta auxiliar o aluno em sua totalidade a se tornar pessoa, ajudando-o a realizar suas possibilidades enquanto ser humano singular, uma vez que esse singular não se constitui, segundo a autora, isoladamente, mas está relacionado ao mundo com o qual dialoga de maneiras diversas.

Nesse viés, propus aqui investigar as práticas docentes na escola pantaneira, por meio dos cadernos escolares, a fim de compreender a relação entre as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores de uma classe multisseriada em uma escola pantaneira e sua constituição docente. Intento ainda analisar se as atividades didáticas empreendidas pelos professores e materializadas nos cadernos escolares dos alunos tem sido realizadas na perspectiva da educação contextualizada e centrada no aluno, respeitando seu contexto social e cultural.

Como primeiro movimento dessa investigação, procurei fazer um levantamento de pesquisas sobre a temática aqui estudada, a fim de compreender como outros pesquisadores analisam as especificidades da educação em contexto pantaneiro. A pesquisa foi realizada junto ao Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o descritor "Escolas Pantaneiras", em que encontrei um total de 2.130 trabalhos, entre teses e dissertações e artigos de revistas, das mais variadas linhas de pesquisa. Utilizando o descritor "escolas do/no Pantanal" ou simplesmente "Pantanal", foram encontrados artigos que tratam de temas ligados ao meio-ambiente, preservação ambiental, educação ambiental, agropecuária ou agronegócios. No entanto, refinando esses resultados para "Contexto Pantaneiro", não se obteve nenhum trabalho. Igualmente, ao se pesquisar artigos científicos que tratassem do tema proposto, poucos resultados foram encontrados.

A partir da leitura e análise dos resumos das teses, dissertações e artigos, optei por reunir os autores que enfatizam temas que mais se aproximam da abordagem sobre educação rural ou educação do/no campo uma vez que foram escassas as dissertações que abordam especificamente o tema por mim proposto e pesquisado.

Foram descartadas pesquisas de outras áreas de conhecimento, com temas alheios ao foco principal dessa pesquisa, tais como: psicologia, educação física, ciências da saúde, matemática e letras ou linguística. A análise aqui realizada permitiu-nos averiguar por quais

rumos têm seguido as pesquisas relacionadas à educação do campo bem como a atenção dedicada a esse tema atualmente.

Considerando-se que a presente pesquisa aborda especificamente questões relacionadas à escola pantaneira, elenquei primeiramente as teses e dissertações que tratam da educação em regiões pantaneiras. Como primordialmente mencionado, foram poucas as pesquisas encontradas nessa abordagem. Mesmo utilizando o descritor “escolas pantaneiras” os resultados obtidos em sua maioria referem-se a escolas do campo ou ribeirinhas, com ênfase em políticas públicas, classes multisseriadas e formação inicial e continuada para professores de escolas do campo. Poucas são as pesquisas direcionadas à realidade do Pantanal sul-mato-grossense no que diz respeito à prática pedagógica desses professores em classes multisseriadas em meio a um contexto pantaneiro, à contextualização dos professores ou dos alunos integrados a tal realidade, bem como ao processo de pertencimento àquela realidade singular.

Diante dos resultados obtidos de nossa busca, elegemos categorias para melhor organizar as diferentes abordagens feitas sobre o referido tema utilizado no descritor, dentre elas:

- A constituição dos professores atuantes em regiões do/no pantanal no que tange à formação inicial ou em serviço;
- Alfabetização em classes multisseriadas, bem como o processo de constituição do docente nelas atuante, tendo em vista a constante multisseriação ocorrida em escolas rurais devido a questões financeiras (economia de contratação de professores), políticas ou mesmo geográficas (poucos alunos em cada turma), dentre outras;
- Análise do contexto socioambiental rural, no que se refere a aspectos de localização geográfica das escolas de campo, em que tais alunos ou professores estão inseridos, e a possível integração ou não das práticas escolares nesse contexto;
- Políticas públicas educacionais para escolas do campo, abrangendo avanços ou retrocessos e as dificuldades na implementação de políticas educacionais para essas escolas;
- O processo de Formação de professores, seja inicial ou continuada, que atuam em escolas rurais ou do campo;
- As licenciaturas existentes para a formação de professores do campo e o currículo para/na educação do campo;
- As práticas pedagógicas adotadas para a atuação em escolas do campo e sua relação com essa realidade;
- As escolas família agrícola;

- Os processos de transição de uma escola rural para a escola urbana ou o curso inverso (escolas urbanas - rurais), de alunos ou de professores, e seus processos de adaptação, abordando as dificuldades encontradas tanto por parte dos alunos que frequentam escolas urbanas porém vivem em um ambiente rural, as quais não possuem suas peculiaridades levadas em consideração nos conteúdos curriculares, quanto por parte dos professores, os quais parecem não estar suficientemente preparados para lidar com alunos advindos de realidades e contextos diferentes e singulares;

Considerando a escassez de referenciais teóricos e pesquisas direcionadas ao tema dessa pesquisa, justifico sua relevância, tanto como base teórica para tantas outras que hão de vir, como para contribuir para a compreensão da educação em solo pantaneiro, dos professores atuantes em tal realidade e do processo de constituição docente no contexto pantaneiro, processo esse tão necessário, essencial, único e rico. Dimensionamos os rumos das pesquisas realizadas concernentes ao referido tema no Quadro 1.

Quadro 1. Pesquisas encontradas no Portal de Periódicos da Capes - Março/2016

| OBJETOS DE PESQUISA | QUANTIDADE | UNIVERSIDADES / PERIÓDICOS | AUTORES |
|--|------------|--|--|
| Constituição de Professores na Região Pantaneira | 2 | UFMS; UNIDERP | Tese: (PIATTI, 2013) |
| | | | Dissertação: (SANTOS, 2004) |
| Classes Multisseriadas/ Constituição Docente em Classes Multisseriadas | 15 | UNICAMP; UFPA; UFSCAR; UNIOESTE; UFPI; UNIR; UFSCAR; UFES; UCS; Educação&Realidade; Educação e Pesquisa; Educação&Sociedade; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais; | Teses: (ANDRADE, 2016); (LOPES, 2013); (MORETO, 2015) |
| | | | Dissertações: (ARAUJO, 2012); (BASSO, 2013); (CATTELAN, 2014); (COSTA, 2015); (DIAS, 2015); (NETTO, 2014) |
| | | | Artigos: (JANATA, ANHAIA, 2015); (KNIJNIK, WANDERER, 2013); (MUFARREJ, 2014); (OLIVEIRA, LUCENA, 2014); (PARENTE, 2014a); (PARENTE, 2014b) |
| Contexto socioambiental/ geográfico Rural | 4 | UNIDERP; UEA; UFES; UTP | Teses: (BOFF, 2014); (MARCOCCIA, 2015) |
| | | | Dissertações: (ABDO, 2005); (UMARU, 2011); (PEIZINI, 2016); (SANTOS, 2015); |

Continua

Continuação do Quadro 1. Pesquisas encontradas no Portal de Periódicos da Capes - Março/2016

| | | | |
|---|----|--|---|
| Políticas Públicas Educacionais para escolas do Campo | 7 | UEPG; USP; UEM; UFSCAR; UFRGS; UFV; UTP | Tese: (PRIEBE, 2013) |
| | | | Dissertações: (PAULA, 2013); (SILVA, 2013); (LIMA, 2015); (AGUILAR, 2013) |
| Formação inicial/continuada de Professores e Escolas Rurais | 4 | USP; UFSM; UTP; UFAM | Teses: (MARTINS, 2016); (FARIAS, 2014); (FARIA, A., 2015); (BORGES, 2015) |
| Licenciatura e Currículo em Educação do Campo | 6 | UCDB; UFMA; UFAM; UFV; UFPA; UNB | Teses: (ALVES, 2015); (TELES, 2015) |
| | | | Dissertações: (COELHO, 2015); (DINELLY, 2011); (FARIA, M., 2015); (LIMA, 2011) |
| Prática Pedagógica na escola do Campo | 7 | UTP; UFPI; UFPEL; UEM; UNB; UNISINOS; UFPA | Tese: (SOUZA, 2015) |
| | | | Dissertações: (MARIA, 2015); (MELO, 2014); (SILVA, 2015); (CORNICELLI, 2015); (MACHADO, 2014); (FERREIRA, 2011) |
| Escolas Família Agrícolas | 1 | UFV | Dissertação: (VIEIRA, 2016) |
| Transição da escola rural para urbana | 2 | UTP; UFPEL | Tese: (VIGHI, 2013) |
| | | | Dissertação: (CORDEIRO, 2016) |
| TOTAL | 48 | | Teses: 14 Dissertações: 28 Artigos: 6 |

Fonte: Capes (2016)

Organização: a autora.

Em sua pesquisa intitulada “A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico cultural”, Piatti (2013) aborda sobre a constituição da identidade de professoras que atuam em escolas pantaneiras e o sentido de ser professora nessa escola, uma vez que, segundo a autora, a identidade se forma na relação com o outro. Desse modo, a autora realizou entrevistas com professoras a fim de desvendar a constituição da identidade pantaneira e compreender como se dá tal constituição na região do Pantanal, explicitando como ocorre a apropriação dessa cultura a qual perpassa o processo educativo. A autora conclui que tais professores valorizam a escola e seus alunos, bem como a região, como um espaço no qual estes também constroem sua profissão e constituem-se, tanto em âmbito pessoal como profissional. A autora reconhece que existem culturas diversas e entrelaçadas, que representam os sujeitos singulares e seus contextos universais.

Nesse viés, Abdo (2005) traz a pesquisa “Mapas mentais e percepção ambiental de crianças pantaneiras da região de Aquidauana, Mato Grosso do Sul” e enfatiza a percepção

ambiental de crianças pantaneiras de duas escolas no município de Aquidauana e identifica certos indicadores do conhecimento ambiental e cultural. O autor, a partir de seus estudos, revela que as crianças não se encontram integradas a esse ambiente rural em que estão inseridas como de fato geralmente imaginamos. Os alunos, mesmo inseridos em tal realidade pantaneira, ainda apresentam um conhecimento ambiental fragmentado, o que não favorece que a criança se sinta pertencente, integrante/integrada, interdependente e agente transformadora do ambiente em que a cultura regional seja valorizada.

Santos (2004) também aborda as questões ambientais e as ações educativas referentes a tais questões em escolas pantaneiras do município de Aquidauana/MS. A autora analisa os aspectos ambientais que interferem no desenvolvimento de ações escolares que possibilitem aos alunos sentirem-se integrados em um ambiente singular como o Pantanal, como também se sentirem agentes transformadores de um ambiente rico como o pantaneiro, valorizando a preservação da cultura e visando uma melhor qualidade de vida em sociedade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com análise de documentos e realização de entrevistas escritas e orais. A autora aponta que é preciso ampliar os recursos direcionados a tal realidade divergente e com necessidades peculiares, como, por exemplo, uma maior flexibilidade curricular e adequação do regimento escolar, para que esteja articulado à proposta e melhore a qualidade da educação em tal região.

Andrade (2016), Netto (2014), Cattelan (2014), Lopes (2013), Moreto (2015), Basso (2013), Costa (2015) e Dias (2015) buscam discutir sobre as dificuldades, avanços e retrocessos no que se refere ao ensino em classes multisseriadas, sua implementação, o processo de adaptação dos professores a tal realidade e as dificuldades encontradas na prática de tais professores atuantes em tais classes. Tratam do saber-fazer e do saber experiencial, constituído pelo diálogo entre os saberes da experiência e do conhecimento científico disponível. Analisam também quais fundamentos e práticas educativas baseiam a constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em classes multisseriadas, uma vez que, segundo os autores, a profissionalidade enquanto competência profissional no campo transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre compromisso político e domínio científico.

Santos (2015) e Peizini (2016) propuseram-se a pesquisar sobre as práticas pedagógicas socioambientais de professores atuantes em escolas do campo, caracterizando como se constituem tais práticas e avaliando os seus limites e possibilidades (SANTOS, 2015). Analisam também os processos de interação de diversas culturas vivenciadas por tais professores imersos em localidades geográficas singulares como as de fronteiras, por exemplo.

A partir dos estudos, relataram que as práticas de tais professores se (re)significam na interação com os diversos saberes - culturais, experienciais e coletivos - produzidos nessa dinâmica (PEIZINI, 2016).

Sobre as políticas públicas para a educação no/do campo Paula (2013), Silva (2013), Lima (2015), Aguilar (2013), Boff (2014), Priebe (2013) e Marcoccia (2015) articulam sobre as condições objetivas que possibilitam ou dificultam a implementação de políticas públicas educacionais para a educação no campo, analisando as estruturas e as condições de funcionamento viabilizadas ou não por essas políticas, bem como os processos de nucleação ou extinção de escolas rurais (PAULA, 2013; LIMA, 2015; SILVA, 2013). Discorrem também sobre as diferenças infraestruturais entre escolas de áreas urbanas e rurais e as interferências de tais diferenças na vida de moradores de regiões rurais e urbanas (AGUILAR, 2013) e os sentidos encontrados a partir do pensar e fazer os projetos educacionais e as políticas para o campo a partir das demandas dos sujeitos do campo contribuindo para a construção da educação do campo (BOFF, 2014; PRIEBE, 2013). Analisam também se tais políticas asseguram a defesa e a garantia de uma escola pública de qualidade para todos com acesso à educação, manutenção das escolas e articulações entre as escolas e os movimentos sociais de trabalhadores rurais em sua luta para um projeto histórico emancipatório (MARCOCCIA, 2015).

Martins (2016), Farias (2014), Adriano Faria (2015) e Borges (2015) abordam em suas pesquisas questões relacionadas ao processo de formação seja inicial, continuada ou em serviço, de professores que atuam em escolas do campo, as trajetórias da formação profissional, as práticas de docência, o conhecimento da profissão e a permanência na docência rural rememorando e recontando histórias de atuação no ensino rural, perpassando lembranças de momentos de sofrimento e superação no decorrer de tais processos formativos e trajetórias de vida e formação (MARTINS, 2016; FARIAS, 2014). Analisam também as formações continuadas a que os professores do campo têm acesso (modalidades EaD), suas motivações para a busca dessas formações, bem como as possibilidades e limites para a realização de tais formações contínuas de professores da escola do campo (FARIA, A., 2015; BORGES, 2015).

No que diz respeito à formação inicial para a educação no campo, em seus estudos sobre a licenciatura para a educação no campo e Pedagogia da alternância, e a licenciatura em Pedagogia da Terra, identificaram que as vivências são fundamentais para o processo de construção do conhecimento e que as singularidades definem estratégias de produção e ação. Compreenderam também que as práticas educativas dos movimentos do campo são meios de pressionar o Estado para a implementação de políticas públicas voltadas para a reforma agrária e concluem que a educação deve pautar suas estratégias pedagógicas em ações criativas que

conjuguem o sujeito que aprende ao conhecimento (TELLES, 2015; COELHO, 2015). Já Mariana Faria (2015) e Alves (2015) demonstram em seus resumos que os currículos da escola do campo não discutem sistematicamente as questões do campo embora haja por parte dos professores a preocupação em oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade. Colocam que as políticas de educação do campo são criadas para atender às demandas dos sujeitos do meio rural, com caráter regulador, permeadas por ações fundadas no capitalismo buscando a redução de gastos.

Sobre o fazer pedagógico, Maria (2015) analisa a prática pedagógica e o uso do livro didático em escola do campo, evidenciando que a prática pedagógica de professores atuantes em tais localidades, mesmo que ainda sob influência de um modelo de educação urbano-industrial, busca a superação de um modelo educacional centrado na concepção de educação no campo, valorizando a cultura e realidade daqueles que trabalham e vivem no campo. Melo (2014) e Silva (2015) direcionam suas discussões para a necessidade de uma educação escolar que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos estudantes como parte integrante do currículo. Apontam que a prática docente precisa articular os conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa, promovendo um equilíbrio entre formas sistematizadas e assistematizadas de educar, assegurando os direitos dos educandos no desenvolvimento de suas habilidades e competências necessárias em seu cotidiano.

Machado (2014) e Souza (2015) concluem que as práticas da educação do campo ainda necessitam de avanços mais direcionados a esses sujeitos e enfatizam a necessidade de se ampliar oportunidades de formação para desenvolver práticas educativas voltadas para a melhoria da vida no campo, de modo que a formação na licenciatura em educação do campo contribua especificamente para a realidade em que tais educadores atuam. Por fim, pontuam que a construção de uma cultura profissional é constituída por diferentes experiências formativas acumuladas pelos sujeitos.

Vieira (2016) relata sobre a necessidade de se compreender o processo de formação das Escolas Família Agrícolas (EFAS) e a importância de tal formação na vida de três mulheres protagonistas em busca da concretude de um sonho e do direito de acesso à educação em suas comunidades. A autora conclui afirmando a existência de um orgulho na gestão dessas EFAs em que a vizinhança se apropria do processo pedagógico e observa-se o envolvimento comunitário, o que gera uma formação agroecológica, embora haja ainda um silenciamento popular das instâncias técnicas de gestão e de assessoria.

Finalmente Cordeiro (2016) e Vighi (2013) demonstram em suas pesquisas as dificuldades encontradas por alunos que transitam de escolas rurais para urbanas e presenciam

mudanças em suas rotinas escolares, embora continuem vivendo em suas comunidades rurais permeadas de tradições e símbolos, os quais contribuem para a constituição de suas identidades. Por outro lado, os professores de tais escolas urbanas também revelam o sentimento de falta de preparo na eficiência de atendimento a tais alunos oriundos de regiões rurais, reconhecendo a fragilidade de suas formações para orientar suas práticas na educação do campo (CORDEIRO, 2016). Em questionários e roteiros de entrevistas com os alunos, a autora afirma que, para a maioria dos alunos, os professores não abordam a temática campo/rural, o que indica a necessidade de debates e reflexões para a reestruturação do Projeto Político Pedagógico tanto para as escolas municipais como para as escolas do campo.

Vighi (2013) analisa em sua pesquisa o processo de adaptação de professores da área urbana em escolas do/no campo no município de Pelotas/RS. A autora pontua que tais professores possuem um precário conhecimento da realidade rural, pois não vivem, não pertencem e não estão inseridos em tal realidade, o que torna o processo complexo. Em sua conclusão, a autora destaca a necessidade de um olhar diferenciado para tal profissional em processo de adaptação ao contexto do campo, pois estes mobilizam saberes no desempenho de suas atividades docentes. Menciona também a possibilidade de valorização do contexto rural, haja visto a carência de pesquisas na área, como também a falta de acompanhamento para tais professores recém chegados em tal realidade, o que poderia facilitar tal processo de adaptação. A autora conclui que a adaptação desses professores ocorre de forma gradual, exigindo compreensão da rotina do homem rural, o que faz necessário que haja alterações na estrutura organizacional das escolas e nos programas de formação docente para mudanças nesse quadro (VIGHI, 2013).

Essa breve verificação de trabalhos que tratassem da prática de professores que atuam em regiões que guardam alguma semelhança com as áreas alagadas do Pantanal, no sentido das peculiaridades geográficas e pedagógicas, por se tratarem de escolas com classes multisseriadas, demonstra que o tema não foi ainda explorado pelos pesquisadores dos programas de Pós-Graduação, o que mostra a relevância da presente pesquisa, que, de certa forma, traria um tema até certo ponto inédito, que é a constituição e prática docente de professores que lecionam em classes multisseriadas nas escolas pantaneiras.

Buscando, então, “classes multisseriadas”, encontramos igualmente seis referências, sendo que Janata e Anhaia (2015) e Oliveira e Lucena (2014) tratam da formação dos professores que atuam em salas multisseriadas; Parente (2014a) e Mufarrej (2014) focalizam as práticas pedagógicas e os desafios impostos aos professores que trabalham nestas condições; Knijnik e Wanderer (2013) analisam uma política de âmbito federal endereçada às escolas

multisseriadas do campo, com foco na área da matemática, o Programa Escola Ativa (PEA); e Parente (2014b) estuda a realidade brasileira em comparação com a experiência internacional em salas multisseriadas.

Dessa forma, das seis pesquisas encontradas, a pesquisa de Cumarú (2011) tratava exclusivamente da formação de professores da Amazônia para o ensino do tema “mudanças climáticas” nas escolas dessa região; a de Lima (2011), intitulada "Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA" e de Dinelly (2011), com o título "Currículo e construção de identidade nas escolas rurais do município Boa Vista do Ramos", buscavam investigar a maneira como o currículo de escolas ribeirinhas se relacionava com os saberes culturais do meio onde estavam inseridas, focalizando, portanto, a dimensão curricular; a pesquisa de Araujo (2012) apresentava como objeto de estudo a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas, não tratando especificamente da formação do professor; e, por fim, a de Ferreira (2011), possivelmente a que mais se aproxime da proposta da presente pesquisa, investigou a constituição da docência em professoras dos anos iniciais da educação básica, a partir das experiências vividas pelas professoras relacionadas ao tempo e espaço em que trabalham, nas regiões ribeirinhas da Amazônia.

Com base nessas leituras, nas possibilidades e lacunas que apresentam em relação à realidade específica das escolas pantaneiras, apresento como questões de pesquisa: como os professores das escolas pantaneiras estão atuando em tal realidade? Qual é a sua prática e sua constituição docente em um contexto tão singular? O seu fazer pedagógico leva em consideração a realidade em que seus alunos estão integrados bem como os seus saberes experienciais? O que há de pantaneiro na prática desses professores?

Diante dessas indagações, surgiu o interesse de investigar o tema, apresentando como pressupostos teóricos e epistemológicos, coerentes com uma abordagem qualitativa, os referenciais que tratam da utilização das histórias de vida e da escuta sensível, da participação ativa dos professores como sujeitos e não objetos de pesquisa, visando compreender as dificuldades, os desafios e os anseios dos professores em relação à valorização dessa realidade. Assim, pretendo buscar estratégias que permitam situações de autoformação, de apropriação de conhecimentos e reflexão sobre a prática, que levem a uma mudança de percepção dos professores em meio a todas as dificuldades de sua realidade, na busca de encontrar alternativas para enxergar a riquíssima diversidade cultural e os saberes singulares advindos daquele contexto singular.

Reforço aqui que o objetivo desse levantamento não foi de aprofundar cada viés das pesquisas realizadas acerca da educação do campo, e sim confirmar a ênfase inédita que estamos dando ao contexto pantaneiro no qual os professores são submersos e inundados em seus questionamentos.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral compreender a relação entre as práticas de ensino desenvolvidas pelos professores em classe multisseriada de 1º e 2º anos e a constituição docente frente às especificidades da escola pantaneira. Os objetivos específicos são: apresentar e analisar o meu processo formativo, uma vez que, como professora da escola pantaneira, também me converto em sujeito dessa pesquisa; compreender e problematizar minha iniciação à docência, por meio das experiências docentes em classe multisseriada dos anos iniciais na escola pantaneira; compreender como os professores das escolas pantaneiras percebem os processos de ensino e aprendizagem nesse contexto, por meio da análise das narrativas de duas professoras; identificar o que está sendo trabalhado em termos de conteúdo e currículo nos dois primeiros anos do ensino fundamental, por meio de observação das aulas e da análise das atividades didáticas empreendidas pelos professores e materializadas nos cadernos escolares dos alunos, em busca de indícios de uma especificidade da escola pantaneira.

Para tanto, assim como o ciclo das águas que rege o pantanal subdivide-se em 4 épocas, essa pesquisa foi organizada em 4 capítulos. No primeiro, trago a narrativa do meu processo formativo, relacionando-a, por meio da teoria, aos elementos que promovem a constituição docente. No segundo, apresento registros de um diário produzido durante dois anos de trabalho na escola pantaneira, refletindo e analisando sobre as situações didáticas e os aspectos que apontam (ou não) investimentos em meu desenvolvimento profissional. O terceiro capítulo traz, por sua vez, as vozes de outros sujeitos do contexto da escola pantaneira: 2 professoras, que, por meio de uma entrevista narrativa, contam sobre o ensino e a aprendizagem nessa escola, de acordo com suas percepções. Por fim, o último capítulo traz dados de observações realizadas em classe multisseriada do 1º e 2º ano da referida escola, bem como das análises dos cadernos dos alunos, a fim de compreender se existem indicativos das especificidades da escola pantaneira nas atividades observadas.

Como proposta de intervenção, um dos requisitos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, apresentamos uma reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam em escolas pantaneiras. Espero que essa pesquisa traga, como principais colaborações ao conhecimento da área educacional, dados relevantes sobre o contexto do ensino nas escolas do campo da região do Pantanal, a formação dos professores e as especificidades do currículo ali trabalhado, que sirvam como subsídios para se repensar a

formação inicial e continuada dos docentes e as formas de abordagem dos conteúdos nas escolas pantaneiras.

CAPÍTULO I - A CHEIA: A PONTE QUE POSSIBILITA CAMINHOS É QUASE ENCOBERTA PELA INUNDAÇÃO DE QUESTIONAMENTOS

Figura 1. A ponte



Fonte: Fotografia produzida pela autora

O Pantanal está em um de seus momentos mais deslumbrantes. Com as chuvas torrenciais do verão, os rios transbordaram e os peixes agora nadam nos campos e florestas. As canoas navegam onde antes eram estradas de terra. As águas refletem o azul do céu no chão, e parecem emendar tudo em um único elemento. É chegada a cheia, que se completará até meados de abril. Ávila (2006).

Quando rememoro minhas muitas idas e vindas Pantanal adentro para ter acesso à escola onde meus alunos me aguardavam ansiosos para mais um dia de aula, a imagem mais marcante que ainda hoje fica em minha memória é a ponte. Eu saía às 04h:50min da manhã, entrava em um ônibus nada confortável, barulhento e com bancos duros, sem contar o período em que o transporte foi feito em Kombi ou van. Foram dias de muito frio e poeira, que guardavam algo em comum: a inundação de questionamentos que pairavam em minhas ideias. Será que vou dar conta? Será que minha aula vai render hoje? O que trabalho com os alunos? Conteúdo de primeiro ou segundo ano? Ou mesclo os conteúdos? Como vou fazer para prender sua atenção? Esses, dentre outros questionamentos, habitavam meus pensamentos à época, recém chegada em um contexto ricamente singular que, contudo, parecia-me encoberto e submerso: ainda precisava desbravar aquele Pantanal por mim desconhecido.

Muitas vezes, ao apreciar o lindo cenário pantaneiro que eu vislumbrava da minha janela, com dificuldades de encontrar uma posição menos desconfortável e vencida pelo cansaço da viagem, eu pegava no sono. Inúmeras e incontáveis vezes acordava diante daquela ponte, que dividia o eu da cidade do eu do campo. A professora urbana ficava para trás daquela ponte e, ao passá-la, inundações de questionamentos e dúvidas seguiam com a professora que estava se descobrindo pantaneira. A ponte estava quase submersa pelas águas das cheias, aventureiros com seus carros estacionados à beira do rio eram comuns, arriscando uma pescaria agora que os peixes “corriam” livremente em um universo aquático em que antes se via apenas poeira.

Eu olhava os pneus do nosso transporte ao passar por aquela ponte. A água não alcançava por muito pouco, avistávamos apenas as copas das árvores que se apresentavam submersas, porém mais vivas do que nunca. Eu me perguntava, preocupada, se os ônibus haviam conseguido entrar nas fazendas, e minha pergunta era rapidamente respondida quando chegávamos na escola e os motoristas nos informavam que “o ônibus do pontal atolou”, o que significava que todos os alunos daquela fazenda e região não conseguiriam vir à aula porque o ônibus, na tentativa de ter acesso às fazendas em épocas de cheia, ficavam pelas estradas, atolados. Eram 15 dias e às vezes mais de um mês que se estragavam ônibus nessas idas e vindas pantanal adentro, então, o que fazer? Qual era a culpa daqueles alunos que acordavam três horas da manhã, enfrentavam chuva em um trator para chegar até o ponto do ônibus, esperavam na escuridão no meio do Pantanal para poder vir à escola e o ônibus não passava? Coloco falta para esses alunos? Como avalio? Como promover sua aprendizagem, diante dessas condições adversas?

A inundação de questionamento encobriu por um bom tempo a minha ponte, que me permitia acesso a outros caminhos, e foi nesse contexto que me constituí professora e, principalmente, professora pantaneira.

1.1 Onde tudo começou

Antes de tudo, acho necessário apresentar ao leitor minha implicação com a pesquisa e com o Pantanal. Comparo todo o meu processo de ser/estar professora pantaneira com a formação de uma árvore de Flamboyant, em todas as suas etapas de crescimento, desde a germinação até se tornar uma árvore madura pronta para florir.

Figura 2. O Pé de Flamboyant



Fonte: Fotografia produzida pela autora.

O flamboyant pertence à família *Leguminosae* e subfamília *Caesalpinioideae*, a mesma do pau-brasil. Seu nome científico é *Delonix regia*, que vem do grego délos (visível) e onyx (pequeno grifo), uma referência à forma dos segmentos florais. É chamado popularmente também de flor-do-paraíso. A *Delonix regia* ou acácia-rubra é nativa da ilha de Madagascar, tendo em seguida se espalhado pela zona tropical da ÁHYPER continental, sendo posteriormente, por sua beleza, levada a outros continentes, como a Europa e as Américas. O nome em português flamboiã deriva do nome francês *flamboyant*, por sua vez oriundo do latim *flammare*, incendiar. Recebeu esse nome devido ao vermelho vivo característico de suas flores. (BERTOLINI; BRUN, 2014)

Segundo Bolognez (2012), as flores são vermelhas e alaranjadas e suas vagens são compridas e grandes, contendo em média 20 sementes. A primeira florada da árvore ocorre entre três e quatro anos após o plantio. Os frutos são grandes vagens, de formato alongado, achatado e sinuoso, que variam de 40 a 60 centímetros de comprimento por 5 a 7 centímetros

de largura. As sementes são numerosas, de formato ovalado e dispostas transversalmente no fruto. A frutificação ocorre entre os meses de março e julho. A propagação ocorre por meio de sementes, que apresentam dormência pela impermeabilidade do tegumento à água.

1.2 A Germinação

Figura 3. Semente germinando



Fonte: De verde casa¹ (2012)

Para Bolognez (2012), a germinação é o momento em que ocorre o início do crescimento do embrião. O autor cita Toledo e Marcos Filho (1997) os quais complementam que a germinação é afetada por uma série de condições intrínsecas e essenciais para que o processo se realize adequadamente. Tais condições são: disponibilidade de água, temperatura, pH do substrato, luz, oxigênio, maturidade fisiológica da semente, mecanismo de dormência entre outros.

Tive um “solo fértil para minha germinação”, embora sinta hoje que me faltaram certas condições que me poderiam possibilitar um melhor desenvolvimento nas séries iniciais, sem traumas ou classificações. Penso eu hoje, enquanto professora alfabetizadora, que devo proporcionar as melhores “condições” possíveis para meus alunos para que assim não partilhem futuramente do mesmo sentimento que possuo hoje, de escassez de condições favoráveis ao desenvolvimento para se tornar uma bela e frondosa árvore.

Nasci em Porto Velho/RO, no oitavo dia do mês de agosto no ano de 1988. Minha mãe é malasiana de descendência chinesa e meu pai paranaense com traços de italiano e espanhol, tenho uma irmã 1 ano e meio mais nova, companheira das façanhas da infância. Não tenho

¹ Disponível em: <http://www.deverdecasa.com/2012/08/sementes-sao-pacotinhos-recheados-de.html>. Acesso em 23 set. 2016.

recordações de minha cidade natal, pois saímos de lá depois de dois anos de meu nascimento, passamos por várias cidades, devido ao meu pai ser pastor: Porto Velho, Vitória da Conquista, Salvador, Maringá, e com 5 anos de idade mudamos para Foz do Iguaçu, onde começa meu primeiro contato com a escola. Mesmo com tantas mudanças, tivemos uma infância maravilhosa.

Meu pai foi muito presente em minha vida escolar, uma vez que minha mãe, sendo estrangeira, deixava mais a cargo do meu pai o auxílio nas tarefas escolares - de forma alguma desmerecendo minha mãe que, após certo domínio de sua terceira língua, o português, auxiliou-me inúmeras vezes também em minhas tarefas escolares - e sinto hoje, ao recordar das tardes me explicando as tarefas, que fez o que estava ao seu alcance para incentivar em mim a imaginação e o gosto pelo estudo. Lembro-me que muito antes de ingressar na escola, uma vez que ingressei direto na primeira série, sem passar por educação infantil, meu pai já havia me ensinado a jogar xadrez, jogo pelo qual é fascinado até os dias de hoje, sendo um magnífico professor de xadrez, descobridor e formador de muitos campeões de xadrez atuais, incluindo minha irmã e eu, as quais fomos por anos consecutivos as campeãs enxadristas de nosso município em competições interescolares, conquistando até alguns títulos em nível estadual.

Enfim, mesmo não sendo boa de memória, quando me remeto à minha infância recordo-me de flashes ou cenas de meu pai estimulando meu raciocínio, seja em jogadas de xadrez, seja em adivinhas ou desafios de lógica que ele sempre trazia para que eu resolvesse. Sei que muito do que sou hoje, em termos acadêmicos, sem contar, é claro, a formação de meu caráter e pessoa, devo aos incentivos e estímulos de meu pai.

Diz meu pai que entrei na escola já alfabetizada, o que, em sua concepção, significava que eu já sabia ler e escrever. A única cena em minha memória que confirma e fundamenta sua afirmação refere-se a uma tarde em que estava eu na mesinha de centro da sala, lembro-me de uma folha sulfite mimeografada com a grafia majestosa e inconfundível de meu pai e eu com um lápis na mão - acredito eu que estaria fazendo minha tarefa, que era frequente, conforme relatos do meu pai, uma vez que eu não me lembro desses outros momentos. Desta tarde, lembro-me, como um filme nítido em minha memória, que foi ali, naquela mesinha, com aquele papel mimeografado e carinhosamente elaborado por meu pai, que eu li minha primeira palavra: "TA-TU". Recordo-me, como se fosse ontem, que juntei e li pausadamente "Taaa...Tu" e mais que depressa corri para a porta do banheiro que ficava ao final do corredor e gritei: "Papai! Tatu se escreve "Te a te u?" (T-A-T-U) e ele me confirmou: "É". Minha alegria foi transbordante porque aqueles agrupamentos de letras naquela folha começaram a fazer sentido.

Em meu primeiro dia de aula na Escola Municipal Arnaldo Isidoro de Lima - nome que jamais me esqueço pois todo santo dia a professora nos fazia escrever aquele cabeçalho “Escola Municipal Arnaldo Isidoro de Lima - E.M.A.I.L., Foz do Iguaçu”, lembro que fui com minha saia rosa rodada preferida e entrei naquela sala imensa, sentei na primeira carteira e, daquela cadeira gigante que deixava meus pés suspensos, cuidava meu pai na porta. Eu estava calma, pois meu pai estava lá e eu acreditava que permaneceria ali. Olhei em volta e meus colegas estavam todos chorando, enquanto eu só observava. No entanto, quando voltei meus olhos para confirmar que meu pai estava na porta, ele não estava mais lá. Então, o desespero me tomou e lá estava eu a chorar, em coro com meus colegas. Rapidamente, a professora interveio: “Calma gente, eu não mordo...”.

Figura 4. Escola Municipal Arnaldo Isidoro de Lima



Fonte: acervo da pesquisadora

Fixei meus olhos na professora e parei de chorar, ela nos pediu que buscássemos os crachás com nossos nomes feitos com metade de uma folha sulfite dobrada ao meio e escrita com canetão azul, na medida em que fosse pronunciando os nomes. Peguei meu crachá e sentei no meu lugar. Vítima de minha péssima memória não me recordo do nome da minha primeira professora, apenas lembro-me que ela tinha cabelos pretos, era morena e bonita. Foi minha professora até a terceira série.

Não lembro o método que fui alfabetizada, nem as atividades realizadas em sala, mas tenho dois momentos fortemente marcados na minha memória que jamais esqueço: o primeiro foi quando nossa professora nos informou que estava grávida, que teria um bebê, e comemoramos alegres a notícia; o segundo, foi um dia que levamos tarefa para casa no livro,

eu fiz minha tarefa e, como sempre fui muito curiosa e interessada nos estudos, folheei o livro até o final, não entendia tudo o que estava escrito ali mas ficava encantada com tantas cores e desenhos bonitos, virei uma página e vi um par de olhos grandes, automaticamente me deu vontade de colorir, mais que depressa busquei meus lápis de cor e pintei de verde (porque sempre quis ter olhos verdes, achava lindo). Certo dia a professora pediu que colocássemos o livro em cima da carteira que ela passaria olhando a tarefa, eu estava tranquila aguardando a professora e ela parou na minha mesa e pegou meu livro, sem me perguntar nada sobre ou conversar, ela falou em voz alta “Olha gente, os olhos da Young Shim são verdes né?”, nesse momento todos os colegas da classe riram como se todos soubessem que eu havia cometido um erro gravíssimo, e eu não entendia o motivo até que percebi que era para ter pintado com a cor dos nossos olhos, mas ficava indagando: “Por que eu não podia pintar daquela cor se eu gostava e sonhava com olhos verdes?”.

Esse momento particularmente marcou de forma negativa meus primeiros anos de alfabetização, fiquei traumatizada depois daquilo e nunca mais fiz tarefa voluntariamente ou por curiosidade. Uma recordação positiva, ao meu ver à época, foi o dia que passei para o status “Parabéns” na tabuada e que ao contrário do dia em que todos riram de mim, todos os colegas me aplaudiram. Fiquei tardes e tardes decorando a tabuada porque a nossa professora colocava cartolinas na parede acima da lousa com os nomes de todos os alunos da classe classificando por níveis quem decorava toda a tabuada: “Ruim” (quem não sabia nem a do 2), “Regular” (quem acertou tudo até a tabuada do 4), “Bom” (acertou do 5 e 6), “Muito Bom” (quem decorou do 7 e 8) e o tão sonhado “Parabéns”, palavra que até parecia brilhar naquela última cartolina e possuía pouquíssimos nomes (quem havia decorado tudo). A professora nos mandava fazer uma fila, perto da mesa dela e ela ia “tomando” oralmente a tabuada um por um. Hoje consigo perceber como fomos classificados e treinados nos modelos bem tradicionais de educação, apesar de nunca mais ter esquecido a tabuada, lembro fortemente do meu esforço de muitas tardes estudando aquela tabuada com o auxílio de minha mãe. Esclareço que não estou defendendo aqui esta proposta tradicional, são apenas memórias resgatadas que ficaram fortemente gravadas em mim.

O que eu não me lembro de sala de aula é compensado pelas lembranças do “fora da sala de aula”. Lembro nitidamente os meus recreios, pulando elástico, brincando de pique-esconde, pega-pega, dos lanches deliciosos, das esperas pela professora no lado de fora da sala, em fila e com uma calorosa recepção “Um, dois, três...quatro, cinco, mil...a nossa professora é a mais bonita do Brasil!”.

Ao chegar em casa, a primeira coisa que eu fazia era repassar tudo o que havia estudado para minha irmã, que já me esperava sentada em frente a uma pequena lousa com a qual brincávamos de professora e aluna, e desde essa tenra idade eu já mostrava interesse em ser professora. Já um pouco maior, lembro que combinava com meus colegas de “brincar de escolinha” em minha casa, tínhamos uma lousa imensa, eles vinham até minha casa com cadernos, eu passava tarefa e adorava ser sua professora, ganhava bilhetes de “Professora eu te amo” e achava o máximo, e minha irmã sempre estava no meio das brincadeiras.

Figura 5. Varanda da casa que era transformada em sala de aula nas brincadeiras



Fonte: acervo da pesquisadora

Esses momentos da minha infância ficaram fortemente marcados em minha memória e constituíram parte da minha formação, parte de minha trajetória, acredito terem sido fundamentais, já que me fizeram perceber que são essas experiências nos anos iniciais que nos marcam, nos fazem tomar determinadas decisões ou seguir por determinados caminhos, nos identificarmos mais com uma matéria ou disciplina do que com outra.

Hoje, reflito sobre o papel fundamental que tenho na formação dos meus alunos, como professora alfabetizadora. Minhas experiências de infância me fizeram compreender minha enorme responsabilidade na vida dos meus alunos, pois posso ser uma professora que lhes propiciará traumas ou alguém que se tornará fonte de inspiração para eles. Resgatar essas lembranças, dessa forma, fizeram-me (re)pensar minha prática.

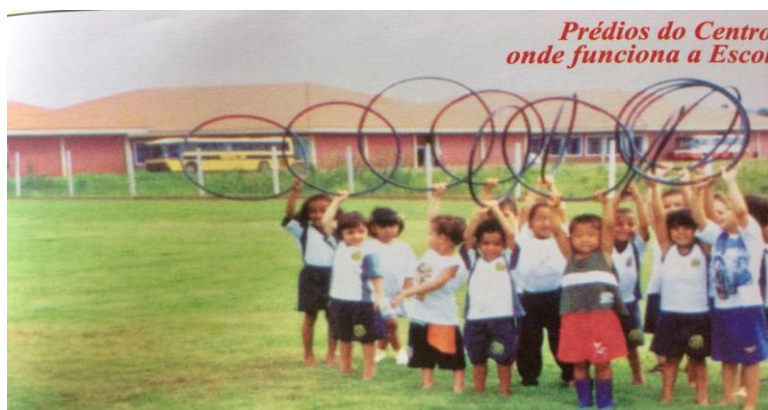
1.3 O Crescimento

Posso dizer que tive ótimas condições necessárias ao meu crescimento: bons professores, escola com boa estrutura e, principalmente, o encantador contato com a natureza que me fez apaixonar-me desde a infância por nossa rica e belíssima fauna e flora.

Meus pais nunca precisaram exigir de mim boas notas ou estudo, sempre gostei de estudar desde pequena e, assim, buscava tirar as melhores notas e estar entre os melhores da sala. Da 5ª série até o terceiro ano do ensino médio, já no município de Jardim/MS, estudei em uma escola rural situada na fazenda New Hope fundada pelo Reverendo Dr. Sun Myung Moon, na rodovia que dá acesso ao município de Bonito/MS. Esta escola funcionava em sistema de escola integral, com as disciplinas específicas pela manhã e as aulas diversificadas à tarde, era um modelo de escola. Passávamos o dia todo na escola, eu, particularmente, ainda mais, pois meus pais trabalhavam na escola, meu pai como motorista e minha mãe na secretaria. Assim como a maioria dos alunos que ali estudavam, eu era apaixonada por nossa escola. Lá aprendi, além das matérias ditas “obrigatórias” música (teoria musical, coral, fanfarra, violão, violino, teclado, dança, balé), artes marciais (Kung Fu, Tae Kwon Do, Judô), esportes (Vôlei, basquete, Handebol, Futsal) e me tornei uma pessoa apaixonada por esse lado artístico, devido ao grande incentivo que recebíamos na escola.

O cenário da escola era encantador e único! Lembro-me da paisagem do trajeto feito todos os dias até a escola, que durava cerca de meia hora, de pura natureza, que eu contemplava maravilhada! Até hoje sou apaixonada pelo cenário de Mato Grosso do Sul nas viagens que faço, sou remetida a um sentimento nostálgico em meio à natureza, tenho muita saudade. Lembro-me que chegava à escola e ao descer do ônibus fechava os olhos e respirava aquele ar puro, um cheirinho especial de fazenda, sentia uma brisa tão gostosa no rosto, então abria os olhos e saía correndo para a fila do café da manhã, que era delicioso.

Figura 6. Escola rural: parte da minha infância



Fonte: Revista Projeto Jardim (2003, p. 35).

A estrutura física da escola me parecia, à época, incrível, gigante. Hoje, ao visitar os prédios, não me parece tão grande quanto eu me lembrava. Eram seis pavilhões imensos de tijolos à vista, dos quais utilizávamos quatro para a escola, três quadras cobertas (invejadas pelos alunos da cidade), laboratório para nossas aulas práticas de química, laboratório para as aulas de informática com mais de vinte computadores, sala de jogos de mesa e tabuleiro (tênis de mesa, xadrez, dama, e outros jogos criados e inventados por meu pai que era o professor de jogos de tabuleiro), sala de artes marciais, sala dos instrumentos musicais, sala de balé, não é necessário me estender para que se perceba que a estrutura era diferenciada.

Nossas salas de aula ficavam no primeiro pavilhão, vindo da quadra. Na hora do lanche e do almoço comíamos vigiados pelas emas nas janelas, que ficavam esperando os pedaços de pão que alguns alunos jogavam. Éramos cercados de verde: árvores com deliciosas sombras, flores, grama. Ao entrarmos na fazenda, os ônibus passavam sobre a ponte do rio Miranda e, na entrada, havia um pequeno lago. O trajeto da cidade até a escola era um dos momentos que eu mais gostava, era uma cenário incomparável, a imagem da rodovia cercada da natureza com características do nosso cerrado, paisagem que nos leva a pensar que aquele espaço permanecia intocável pelo homem, tamanha a grandeza do encantamento.

Reside aqui uma, e provavelmente a maior, razão de eu me identificar tanto com as escolas pantaneiras, todas aquelas lembranças e a nostalgia retorna ao estar em uma escola em contato com a natureza, “no meio da natureza” assim como “o lugar de onde eu vim” que foram os melhores anos da minha infância vivenciados na escola rural New Hope. Daquela época cultivo muitos amigos que, apesar de terem constituído suas famílias, espalharem-se pelo mundo, ainda hoje quando nos comunicamos permanece em comum essa saudade nostálgica e a retumbante frase pronunciada por todos os alunos egressos que encontramos mundo afora: “Era a melhor escola, não tinha igual. Fomos muito felizes lá”.

Toda essa trajetória, minhas vivências no campo educacional e essas singulares e preciosas experiências escolares despertaram em mim o interesse pela educação e colaboraram para que eu optasse por essa área profissional, poder trabalhar *naquela* escola ou, pelo menos, poder proporcionar para os novos e futuros alunos uma experiência tão rica e única quanto a que vivenciei.

1.4 O Amadurecimento

Com minha inesquecível experiência de ter crescido em um ambiente único em meio à natureza, amadureceu em mim a ideia de ser professora, para de algum modo poder contribuir

na melhoria da educação, tendo em vista nossa atual precariedade. Prestei o vestibular e passei para o curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Registro aqui novamente o incentivo e apoio constante e ilimitado de meus pais, em especial de meu pai que aos 50 anos de idade, no ano de 2005, a fim de me incentivar na nova etapa de ensino superior, prestou junto comigo o vestibular. Eu para a UFMS em Pedagogia e ele para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), para o curso de Normal Superior, passando com êxito em 11º lugar. Meu pai concluiu seus estudos juntamente comigo, após quatro anos de muita dedicação, conquistando sua merecida formação em nível superior, como um exemplo de perseverança.

Ao ingressar no curso de Pedagogia, eu possuía muita vontade de aprender, muitas vezes questionava diante do conteúdo que nos era passado: “Qual a relevância disso para minha prática?”, “Será que vou utilizar ou precisar disso na minha sala de aula?” Identificava-me mais com as disciplinas que nos levavam à realidade da sala de aula, à prática.

Promovendo um olhar reflexivo para minha formação, percebo hoje, do lugar de onde olho, tendo passado por inúmeros percalços na construção de minha identidade docente, que tive sim ótimas professoras em minha formação acadêmica e, nesse sentido, não posso deixar de citar minha professora de Artes e orientadora de meu TCC, Ana Lúcia Gomes da Silva, que nos motivavam em suas aulas inspiradoras, nas quais era nitidamente visível a paixão pelo que faziam. Reforço, portanto, a potente influência e marca que um bom professor pode deixar em seu aluno para o resto de sua vida, guardada em sua memória, as quais podem ser positivas e também negativas, das quais nunca nos “livramos”.

Lembro-me também de professores que passaram por nossa formação e simplesmente “passaram”, não nos agregaram nada, não nos motivaram ou contribuíram em nada. Recordo-me de aulas que me entediavam ao ver os professores “jogando conversa fora” ou dando uma atividade na qual era visível a escassez de relevância para o curso, eu como aluna percebia claramente que aquela atividade havia sido proposta para “enrolar” o tempo e passar a aula, e era clara que a motivação daquele professor seria tão somente o retorno salarial.

Recordo-me de aulas nas quais exercitávamos a função de “artesãos”, em que passávamos grande tempo das aulas “confeccionando” materiais para a aula. Não discordo da relevância, pois muitos desses materiais possuo até o dia de hoje e utilizo em minhas aulas, como bem aponta Sousa (2014):

[...] Não que esses conhecimentos práticos não sejam úteis, e são; entretanto, quando se pensa que temos professores com um longo tempo de serviço e, portanto, com uma passagem de tempo significativa desde sua formação inicial, nos perguntamos se estes

tiveram oportunidades de acompanhar as mudanças no cenário educativo nos últimos anos e os estudos e pesquisas realizadas desde então. Pode-se achar suficiente apenas os conhecimentos adquiridos na formação inicial [...]? (SOUSA, 2014, p. 192).

Contudo, quando me remeto às lembranças dessas aulas, lembro-me mais dos momentos confeccionando livros de pano, joguinhos, preenchendo diários com a frase retumbante “você precisam aprender a prática! não podem chegar na escola sem saber preencher um diário”, confesso que fui aprender a preencher um diário de fato findando o primeiro bimestre escolar na escola pantaneira em que lecionava, com o auxílio de colegas.

Eram frequentes as frases “você têm que aprender confeccionar materiais para usar nas aulas pois lá na prática pode não haver materiais” ou “Não podem chegar na prática sem saber disso ou daquilo...”, mas, “qual era essa prática?”, eu me pergunto hoje. À época, aluna dedicada, passei muitas madrugadas costurando livros de pano ou confeccionando materiais e jogos, contudo, questiono hoje: qual seria a prática a que aqueles professores se referiam? Qual seria a concepção de prática deles? Quem dera, penso eu hoje, ter passado tais madrugadas debruçada em livros que discorriam sobre a prática docente, identidade profissional, o fazer pedagógico do professor, reflexão na/da prática, entre outros.

Depois, ao frequentar o estágio - que foi um tanto superficial, uma vez que senti que a diretora queria “se livrar” o quanto antes de nós, que em sua concepção, pelo que me pareceu, estávamos a vigiar sua gestão e suas professoras - ainda assim constatei que a prática da sala de aula não era fácil, muito menos simples. Eu observava a metodologia de outras colegas mais experientes, trocava ideias sobre as dificuldades e ia incorporando a tradição escolar com seus mitos, ritos e concepções.

Concluí o curso com muita vontade de colocar em “prática” o que eu havia “aprendido”, em minha humilde concepção, mas, ao mesmo tempo, insegura e com incertezas sobre se eu seria capaz de conduzir uma sala e cumprir a enorme responsabilidade de educar crianças, contribuir para a formação de caracteres e para a transformação das realidades das crianças que fossem entregues a mim, considerando as particularidades de cada uma.

Nos cursos de formação de professores aprendemos a teoria. A teoria é vista com grau de importância superior à prática, já que é ela quem deve determinar os rumos que a segunda deve obedecer, configurando-se como um receituário prescritivo a ser rigidamente seguido pelo professor no momento de sua ação pedagógica.

A consequência deste modelo é a dificuldade do professor para compreender a dinâmica da realidade escolar que se apresenta bem diferente dos modelos prescritivos (teóricos). Ao iniciar como regente das séries iniciais, percebi que a realidade é muito diferente, muito do que

aprendemos ajuda, porém, o nosso ser professor, nossa docência se constrói na nossa prática, no nosso dia a dia de professor. Muito do que aprendi estava além dos muros da universidade, e muito do que somos como professores faz parte do que somos como pessoa.

Concluí no ano de 2013 um curso de especialização em Administração Escolar, Supervisão e Orientação no intuito de complementar meus saberes e aprender mais. No ano de 2014, fui contratada como professora na rede municipal de Aquidauana e tive meu primeiro contato com as escolas pantaneiras. Eu lecionava Língua Inglesa, apesar de não ser formada em letras, pois conheciam minha familiaridade com a Língua estrangeira Inglês e me convidaram para ministrar essa disciplina em algumas escolas rurais e indígenas, saindo às madrugadas. Na cidade, eu lecionava aulas de recreação e jogos para a educação infantil.

1.5 A Preparação da semente: quebrando a dormência

A árvore estava lá, distante...quase imperceptível, quase em branco e preto com suas cores ofuscadas pelo véu que ainda cobria meu rosto. A árvore ainda estava coberta de dúvidas, questionamentos, incertezas, medos, angústias e toda a insegurança de uma professora iniciante, a professora que estava descobrindo sua identidade pantaneira e nem imaginava ainda encontrar/descobrir-se pesquisadora.” (A pesquisadora)

Diz Bolognez (2012) que dormência é um fenômeno próprio da semente que impede o início do processo de germinação, devido a ausência de algumas substâncias na semente que acabam por impedir temporariamente que a semente retome seu crescimento. Segundo o autor, a dormência de sementes pode ser superada por meio de um processo chamado “escarificação”. A escarificação consiste em certos procedimentos nada tranquilos, porém necessários, para se superar a dormência: podem ser processos naturais, como a passagem pelo trato digestivo de animais, por ação de microrganismos, queimadas, acidez do solo ou artificiais, que seria por um processo, por exemplo, em que é preciso lixar as laterais da semente alguns milímetros para que ocorra melhor absorção da água. Após o processo de escarificação, a semente precisa ficar submersa na água por um período aproximado de 24 horas, para que assim a dormência possa ser quebrada e a semente possa germinar.

Muitas vezes, para sairmos do nosso estado de dormência, precisamos estar à mercê de certos processos por vezes dolorosos, porém necessários, uma vez que só no momento em que estamos lá, vulneráveis, é que saímos da nossa zona de acomodação, quando percebemos que

não podemos ficar daquele jeito e precisamos rapidamente buscar estratégias que correspondam às nossas necessidades.

No ano de 2015, fui convidada a trabalhar como regente em uma turma multisseriada na Escola Municipal Polo Pantaneira Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro - na fazenda Taboco, local situado na região do Pantanal, no município de Aquidauana. Começa aí efetivamente meu primeiro contato com o ser e estar professora nas escolas pantaneiras. Minha identificação com a escola começou assim que desci do ônibus e contemplei aquela paisagem que automaticamente me remetia às lembranças de meus anos estudados na escola do campo. Era como se estivesse revivendo o mesmo sentimento ao descer do ônibus, a mesma sensação de fechar os olhos e sentir uma suave brisa em meu rosto e respirar ar puro. O cenário natural também era fabuloso, desde o trajeto na estrada até chegar à escola, que também era contemplada com um pequeno lago em frente ao prédio em que se situavam as salas de aula.

Figura 7. Lago visto do prédio da escola



Fonte: acervo da pesquisadora

A estrutura física, contudo, deixava muito a desejar: salas de aula pequenas e pouco arejadas, banheiros pequenos em situações péssimas, pouca iluminação, nas épocas de verão os alunos sofriam com o calor. Aquela foi a primeira turma em que permaneci como regente o ano

inteiro, até então eu havia feito apenas substituições. No momento em que percebi que estava com quase 20 alunos, advindos de contextos diversos e diferentes daqueles com os quais até então eu trabalhava, muitos sem familiaridade alguma com a escrita, por não ter esse contato em seus lares, pois muitos pais trabalhavam como peões nas fazendas e as mães como cozinheiras o dia inteiro chegando em casa apenas a noite, sendo que alguns não possuíam muito estudo, outros, muito tempo, e outros, ainda, interesse em introduzir seus filhos no mundo da leitura.

Em compensação, haviam aqueles pais ou responsáveis (muitas das crianças viviam com avós ou tios, devido aos pais estarem trabalhando em fazendas onde não haviam escolas próximas ou os ônibus não passarem) que, embora não tivessem tido o privilégio do estudo, davam o seu melhor para que seus filhos, netos ou sobrinhos fossem privilegiados com o estudo.

Nas primeiras semanas de minha regência percebi quão despreparada eu estava. Eu olhava para aquela sala, com crianças ora correndo, batendo em um, gritando, ora provocando o outro, e aquela conhecida pergunta pairava no ar “O que eu estou fazendo aqui?!”. Eu buscava conteúdos para a turma e enquanto o segundo ano desenvolvia as atividades propostas, o primeiro ficava desorientado. A época das avaliações era a mais temida por mim, eu ficava quase doida, pois o primeiro ano não fazia avaliação e enquanto eu tentava auxiliar nas dúvidas aos alunos do segundo ano, os do primeiro ano dispersavam, rapidamente perdiam o interesse pelas atividades que eu propunha a eles. Era complicado conciliar o ensino simultâneo das duas turmas.

Todas essas inquietações me incomodavam: como faço para despertar o interesse desses alunos? O que faço para elaborar aulas com conteúdos que contemplem tanto o primeiro quanto o segundo ano? O que fazer quando na mesma sala tenho alunos bem familiarizados com a leitura e escrita, enquanto outros mal sabiam pegar direito no lápis? Nenhuma dessas situações foram colocadas na minha formação inicial. Eu participei os três anos na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o que me ajudou muito e foi fundamental para minha prática na época, eu ouvia atentamente nos momentos de partilha com os outros professores as experiências deles em suas salas de aula e adaptava para o contexto pantaneiro, foi de grande valia.

1.6 O Florescimento

Foi quando cursei a disciplina de “Formação de Professores em Alfabetização”, como aluna especial no curso do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que tive meu primeiro contato com a Profa. Dra. Eliane Greice Davanço Nogueira. Naquele momento, em que eu buscava ansiosamente respostas para os meus questionamentos e, na primeira aula encantei-me, fez muito sentido para mim cada palavra que ela proferia. Lembro-me de virar para minha amiga Mareide, a qual me apoiou e tem papel marcante nessa caminhada, e dizer “Mareide eu quero ser orientanda dela!”, ao que minha amiga respondeu “Ela é incrível, né? Corre atrás que você consegue, não perde ela não.”

Nas aulas daquela disciplina, a professora Eliane, com cada palavra, parecia “tirar o véu que cobria meus olhos”. Atualmente, como sua orientanda, lembro-me de cada palavra proferida. A professora sempre diz que o programa do mestrado é onde nos tiram o “véu” que cobre nossos olhos, o que concordo plenamente, contudo, no meu caso (sorte a minha) meu véu foi tirado naquele momento, como aluna especial em uma disciplina do mestrado.

Estava eu em uma das aulas expondo meus questionamentos e dificuldades enquanto professora alfabetizadora de uma turma multisseriada em uma escola pantaneira. Nesse momento, a professora, depois de ouvir minhas queixas, falou “Shim, olha só quanta riqueza você tem ao seu redor, e você pode fazer uso dela a seu favor.” Talvez outrem pudesse já ter me falado a mesma frase, com as mesmas palavras, mas, naquele momento, aquelas palavras, cada letra proferida, fizeram todo o sentido para mim.

Foi ali que meu véu foi tirado e eu parei e pensei “é mesmo, olha a riqueza que me cerca”, me veio aquele sentimento nostálgico de que eu também cresci em uma escola do campo. Sentimento que, talvez em meio ao desespero e despreparo em que me encontrava, eu havia esquecido. Aquilo me permitiu enxergar a riqueza que possuía aquele contexto pantaneiro, as possibilidades que eu tinha de poder fazer uso do cotidiano dos meus alunos para proporcionar aulas significativas.

Nesse período em que eu cursava a disciplina de Formação de professores alfabetizadores, para compor o artigo a ser apresentado ao final dessa disciplina, por sugestão da professora, que hoje é minha orientadora, assisti ao filme “Nenhum a menos”. A professora garantiu que eu iria encontrar no filme muitas semelhanças com minha realidade, e de fato, foram a algumas semelhanças que me “agarrei” para não ser levada pela correnteza da vazante, foram os elementos fixos em minha transitoriedade.

A história do filme “Nenhum a menos²” tem início quando o professor de uma escola primária, Gao, na remota aldeia de Shuiquan, localizada na China, é obrigado a deixar as aulas por motivos particulares. Sem conseguir um professor que o substituísse e que aceitasse trabalhar em condições tão precárias e com tão poucos recursos, o prefeito é obrigado a contratar a única pessoa que se apresentou como voluntária para o trabalho: Wei Minzhi, uma garota de treze anos que possuía apenas o ensino primário em sua formação, que deveria permanecer um mês na escola que seria, além de seu local de trabalho, sua moradia a ser compartilhada com os demais estudantes.

No filme, são enfatizadas, portanto, situações em que o imprevisto, a persistência e a resistência às adversidades são constantes no cotidiano escolar. Aborda temas como formação docente, evasão escolar, dificuldades de ensino e de aprendizagem, especificidades de escolas rurais e precariedade do serviço público ofertado à população.

Já no início do filme, percebi a primeira semelhança com a realidade das escolas pantaneiras: a distância. Esta, traz dificuldades a alunos e professores, demonstrado no filme pelo fato de nenhum outro professor, além da jovem Wei Minzhi, aceitar a substituição, como também na árdua e cansativa rotina de horas de estrada dos alunos no percurso até a escola.

Um outro aspecto abordado no filme é a questão da atuação como professora substituta ou temporária, situação muito frequente no contexto pantaneiro pelo fato de que não são os professores concursados aqueles que optam ou são ali lotados. No filme, a personagem Wei Minzhi vive os desafios de ser uma professora substituta em uma sala de aula em que os alunos estão acostumados com o ritmo do professor regente, necessitando, para ensinar, buscar subsídios e formas de trabalhar com a turma.

Em minha busca por esses subsídios, cabe aqui abrir um parênteses importantíssimo para falar sobre o Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), que contribuiu significativamente para que meu “véu” fosse tirado. Quase simultaneamente ao meu ingresso como aluna especial de uma disciplina do programa do mestrado, comecei a participar dos encontros do grupo de pesquisa da professora Eliane Greice, o Gepenaf, a convite da minha amiga Mareide. Nos reuníamos mensalmente em Campo Grande para discutir temas pertinentes à educação, formação docente, possíveis questionamentos dos professores iniciantes, dentre outros. Os temas sugeridos pela professora (coordenadora do grupo) e discutidos por todo o

² “Dirigido por Zhang Yimou com uma câmera sutil, em estilo apenas parcialmente ficcional, “Nenhum a Menos” revela as condições da educação na zona rural chinesa. O diretor flagra uma escola primária em estado precário, na remota aldeia de Shuiquan, na qual os recursos são tão reduzidos que seu titular, Gao, é obrigado a reservar um giz para cada dia letivo.” Resenha disponível em <http://www.infoescola.com/cinema/nenhum-a-menos/>, acesso em 17fev. 2016.

grupo - cabe aqui chamar a atenção para o fato de que os encontros do grupo eram sempre abertos a todos que quisessem participar e expor sua opinião, questionamentos e ponto de vista - eram de extrema relevância para o momento em que eu me encontrava. Parecia que aquelas palavras eram exatamente direcionadas a mim, à minha situação, pois tratávamos de questões que muitas vezes eram respostas que eu buscava em minha prática docente e me permitiam distanciar-me da minha situação para poder olhar minha prática.

De acordo com Nogueira et al (2016), o Gepenaf é um grupo de estudos e pesquisa criado em 2010 na cidade de Campo Grande/MS, sob o título de Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas (Gepenaf), com a finalidade de reunir pesquisadores de diferentes instituições de ensino, como, por exemplo, além da UEMS, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal (UNIDERP), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), interessados em produzir conhecimento e pesquisa sobre teoria e prática na formação docente, utilizando narrativas formativas, como: biografias, autobiografias, memoriais, histórias de vida. O grupo vem desenvolvendo pesquisas e seus componentes apresentando trabalhos em eventos regionais, nacionais e internacionais, bem como produzindo teses, artigos, livros, capítulos de livros e prestado assessorias a nível local e estadual.

Como publicação relevante, destaca-se o capítulo intitulado "Dos Percursos de Formação aos Processos de Formação: memórias de inserção na cultura escolar evidenciadas pelas narrativas autobiográficas", do livro "Pesquisa (Auto)Biográfica Temas Transversais - Memória, dimensões Sócio-históricas e Trajetórias de Vida", editado em 2012 no âmbito V Congresso Internacional de Pesquisas (Auto) Biográficas (CIPA).

A cada produtivo encontro do Gepenaf eu sentia como se estivesse sendo suprida do conteúdo que me faltava para que eu pudesse olhar e refletir minha prática. Por vezes chegava à reunião cansada da viagem, pois não moro na mesma cidade em que ocorrem as reuniões, mas sempre revigorava minhas forças nos encontros. Nunca saí de um encontro do Gepenaf como entrei, a cada reunião eram acrescentados novos saberes e questionamentos, contribuindo para pensar a educação com um olhar mais crítico e menos idealizado, bem como para perceber o lugar da teoria nessa construção de conhecimento.

Foi nesse momento que comecei a buscar estratégias para solucionar meus questionamentos, estudei, escutei experiências de outros professores que se encontravam na mesma situação, fiz diversas tentativas, às vezes com sucesso, outras com fracasso, e foi em meio a erros e acertos que fui me constituindo professora pantaneira, ali acontecia meu florescimento.

Esse trajeto contribuiu significativamente em minha concepção de educar e transformou minha prática e meu olhar sobre minha realidade. Nesses percursos, percebi que possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos exige a ressignificação do processo de aprender do próprio professor, provocando a necessidade de um projeto formativo que oportunize uma trajetória de apropriação de conhecimento teórico e reflexão sobre sua prática, na prática.

Após muitas experiências com desafios, realidades, incertezas e esforços na busca de êxitos, compreendi que o aprendizado da docência, desde os primeiros anos, implica um processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços em que as práticas possam ser discutidas e partilhadas.

Reflito e percebo hoje que o lugar de onde venho e para onde vou se entrecruzam em um encontro, o momento em que um simples diálogo possibilitou que “o véu que cobria meus olhos” - como bem colocou minha professora/orientadora - me fosse tirado. Foi nesse momento que eu deixei meu *habitus* estudantil para iniciar meu *habitus* professoral, ou seja, que eu deixei de exercitar apenas meus costumes como aluna, para finalmente promover um olhar de professora, agir e pensar como tal, foi a partir daí que subi o primeiro degrau como pesquisadora em busca de estratégias, do domínio de um corpus teórico que me subsidiasse, possibilitando então a minha reflexão sobre a minha prática, ela foi meu apoio para passar essa transitoriedade do ciclo, submersa por uma cheia de questionamentos e dúvidas, de onde emergi e superei tal processo.

Após todo esse percurso por sinuosos processos da “quebra da minha dormência” eu percebi que na verdade a árvore sempre esteve lá, eu é quem não possuía ainda “os olhos que a enxergassem”. Por vezes, em nosso percurso de formação da identidade profissional, quando submersos a uma legião de dúvidas e questionamentos acerca de nossa prática, da formação e do ser/estar professor em diversos contextos, deixamos de notar detalhes ao nosso redor que podem ser potenciais recursos para transformar o olhar e podem nos levar a refletir sobre o lugar em que estamos e nosso fazer pedagógico. Como bem diz Silva (2011), podemos fazer os dois movimentos: olhar para dentro de si e para fora da escola.

Certo dia, em sala de aula esforçava-me para corresponder às minhas expectativas enquanto professora e ao mesmo tempo para acalmar meus alunos, quando lembrei-me da fala da professora “Shim olha a riqueza que você possui...”. Propus sairmos da sala de aula para que eu lhes contasse uma história debaixo daquele pé de flamboyant, e a adaptamos juntos ao nosso contexto Pantaneiro. Foi um primeiro movimento para utilizar o contexto em que estávamos a favor da aprendizagem.

Figura 8. Sob o pé de Flamboyant



Fonte: acervo da pesquisadora

Passada a cheia, percebo que foi um processo necessário. O homem pantaneiro se adapta ao ciclo das águas: quando as cheias se iniciam é constante o cenário de comitivas guiando suas boiadas em busca de áreas elevadas onde seu gado pode permanecer seguro até aguardar a vazante. Percebo que, assim como o homem pantaneiro, o professor pantaneiro também precisa aprender com o ciclo das águas, a inundação traz sacrifícios, questionamentos, inquietações, mas também nos provoca um desequilíbrio, a partir do qual buscamos novos caminhos para um novo estado de equilíbrio.

Após a inundação de questionamentos, quando a cheia renova a vida no Pantanal e depois permite a continuidade do ciclo, eu enxergo a ponte melhor e vejo o que permaneceu fixo nesse processo transitório.

CAPÍTULO II -A VAZANTE: POUCAS (IN)CERTEZAS ME RESTARAM, O QUE NÃO FOI LEVADO PELAS FORÇAS DA CORRENTEZA NESTA TRANSITORIEDADE?

Figura 9. Comitiva atravessando o gado na vazante



Fonte: Conhecendo Mato Grosso³ (2015)

É o período em que a água começa a escoar, sempre no sentido leste para oeste. As águas da cheia vão de encontro aos Rios Miranda, Aquidauana e outros que fazem parte da planície pantaneira e seguem para o Rio Paraguai, principal rio do pantanal. Isso ocorre de março a junho.

Neste período os peixes tentam desesperadamente retornar aos rios, mas quando os caminhos secam, os peixes ficam presos em lagoas ou baías temporárias que se formam sendo um grande atrativo farto para a fauna local.

Também ocorre o nascimento de gramíneas que servem de alimento para o gado, cervos, capivaras e outros animais herbívoros.

Fazenda São Francisco⁴ (2017)

Ao me ver diante de uma sala de aula multisseriada, com uma realidade tão diferente daquela esperada ao sair de minha graduação, sem nenhum apoio ou suporte que me auxiliasse

³ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/conhecendomt/4437628074>. Acesso em 17 fev. 2017.

⁴ Disponível em: <http://www.fazendasanfrancisco.tur.br/conheca-o-pantanal/>. Acesso em 17 fev. 2017.

em meus questionamentos, senti-me como em uma vazante, em que tudo o que eu havia “aprendido” ou visto durante minha graduação parecia ter seguido o curso do rio e ido embora, frente à minha trajetória como professora pantaneira.

Sentia que faltava algo, seriam as competências para atuar como professora? Competências essas que, conforme Canário (1988, p.10) “precisam ser desenvolvidas muitas vezes de sala para sala, devem ser construídas dependendo do contexto”?

Foi na prática em sala de aula, após sinuosos caminhos percorridos, que percebi que eu estava me formando, no sentido da prática “[...] não como uma aplicação de teorias, mas como conhecimento produzido pelo profissional com base em situações onde existe incerteza, singularidade, complexidade e conflito de valores.” (MARCOLINO, MIZUKAMI, 2008, p. 542). Para as autoras,

O conhecimento que se demonstra em situações do dia-a-dia é um conhecimento tácito, ou implícito – o profissional sabe que sabe, mas não consegue explicar o que sabe (Schön, 1983) – e necessita se tornar explícito para que possa ser conhecido e avaliado. Nesta direção, o profissional precisa se envolver em um processo de reflexão sobre a ação, com base no qual ele poderá descobrir se suas ações estão coerentes com suas crenças e compreensões pessoais, redefinir seus significados e até produzir novos conhecimentos valendo-se dessas reflexões. (MARCOLINO, MIZUKAMI, 2008, p. 542)

O processo de constituição dos professores acontece em diversos espaços, mas, acrescento aqui, com diversos parceiros. Passei pelo meu “batismo de fogo” no início da docência, contudo, recebi auxílio de colegas professores que identificavam em minhas dificuldades momentos semelhantes ao que passaram, e diziam “não se preocupe não, no começo é assim mesmo, mas a gente vai se acostumando”, frase que me acalmou durante o turbilhão de sentimentos de medo, insegurança, desespero, inexperiência que me preenchiam.

Quando estamos passando por uma vazante em nossas vidas, quando parece que seremos carregados pela correnteza de incertezas, ao percebermos que existem “outros de nós” que também passaram ou estão passando por situações semelhantes e sobreviveram, é como se estes fossem os pequenos elementos que encontramos no meio do caminho nos quais podemos nos segurar e nos apegar.

Para discorrer sobre meu processo de constituição docente, trago relatos do meu cotidiano como professora de uma classe multisseriada em escola pantaneira, registrados em um diário. Para Zabalza (2004, p. 14-15), tais diários são “[...] documentos nos quais os professores e professoras recolhem suas impressões sobre o que vai se sucedendo em suas

classes. [...] tanto pelo conteúdo das anotações como pela forma em que se leva a cabo o processo de recolha, redação e análise da informação."

A produção desse diário, aqui chamado de "diário de bordo", foi sugestão da amiga Mareide que, com mais experiência na docência, assim que comecei a exercer profissionalmente o magistério, ao ouvir minhas preocupações, desventuras, angustias e alegrias, sugeriu que eu as registrasse, o que comecei a fazer diariamente. Segundo Zabalza (2004, p. 14), para se configurar como fonte de pesquisa, esses registros no diário precisam "[...] manter uma linha de continuidade na coleta e na redação das narrações (que não seja uma atividade intermitente, feita apenas de vez em quando e sem nenhuma sistematicidade)." Ao ingressar no mestrado, minha orientadora percebeu que esses registros consistiam em uma fonte de dados valiosa, que poderiam contribuir para enriquecer o conhecimento acerca do trabalho em uma escola do campo na região do Pantanal.

A rotina de trabalho começava às 04h:30min da madrugada, quando me preparava para pegar a Kombi que me levaria à fazenda do Taboco. Lembro-me que, no meu primeiro dia de aula como professora regente, uma miscelânea de sentimentos, difíceis de descrever, preenchiam meus pensamentos: nervosismo (como qualquer professor em seu primeiro dia de aula); temor, por nunca ter lecionado em uma escola pantaneira anteriormente; insegurança, por ser inexperiente; alívio, por ter a oportunidade de trabalhar, tendo em vista a grande procura de aula por nós professores contratados; nostalgia, por rememorar minhas viagens à escola do campo na infância.

A Kombi levava quase duas horas para chegar à escola, popularmente conhecida como escola do Taboco (nome da fazenda em que está localizada) e que muito posteriormente descobri seu nome oficial "Escola Municipal Polo Pantaneira Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro". À entrada da fazenda, do lado esquerdo, havia uma notável e elegante construção que na região costumam chamar de "sede", a residência dos proprietários. Ao lado esquerdo, uma construção antiga e simples, onde funcionava a escola. A rotina consistia em, ao chegarmos, alunos e professores, primeiramente tomarmos café da manhã e depois seguirmos para a sala de aula.

Cabe aqui abrir um parêntese para o fato de que os filhos de tais proprietários das fazendas onde estão localizadas as escolas pantaneiras, em especial aqueles situados na fazenda Taboco a qual é a mais próxima da cidade (50km), não estudam nas escolas localizadas nas fazendas de seus pais, eles migram para as escolas da cidade. É explícito aqui o forte (pré)conceito de que as escolas do campo são inferiores às da cidade.

Ao encontro do acima afirmado Mota e Rios (2017) afirmam que:

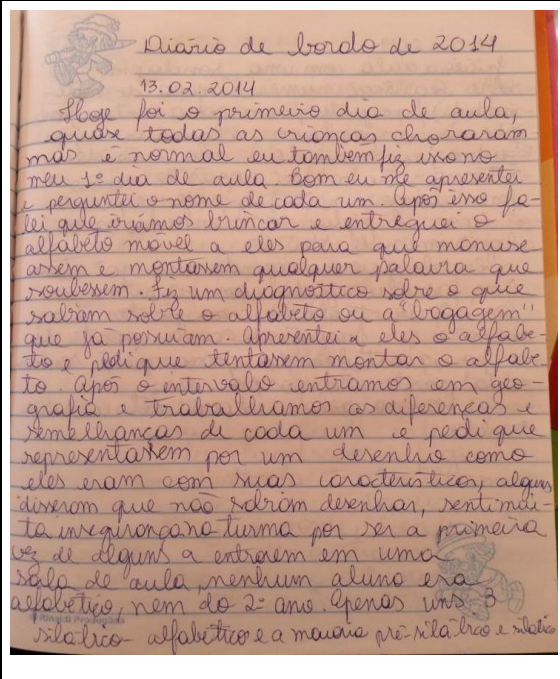
[...] ao lidar com a docência em classes multisseriadas de escolas rurais já partimos de construções sobre a diferença que dicotomizam a relação rural-urbano, uma vez que as escolas rurais sempre foram vistas como inferiores e sem qualidade, estando fadadas ao fracasso, pois a elas estava relegada uma política da falta. (MOTA; RIOS, 2017, p. 198)

Arroyo (2012) afirma sobre as lutas de classes existentes nesses espaços onde a desigualdade e diferenciação são explícitas entre filhos de fazendeiros os quais não permanecem estudando em escolas localizadas dentro de suas fazendas mas migram para escolas da cidade:

Esse é um dos atrevimentos mais desestabilizadores que vem dos trabalhadores, dos povos indígenas, negros, quilombos, camponeses, ribeirinhos, favelados e de seus(suas) filhos(as) ao chegarem às escolas: resistir a se reconhecerem subalternos, inferiores, irracionais, incultos. Logo se afirmar capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar. Saberes do trabalho, das resistências. Produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas. (ARROYO, 2012, p. 32)

Em meio a desigualdades nesse espaço de lutas, realizei registros em meu diário sobre acontecimentos corriqueiros no exercício de minha docência. No dia 13 de fevereiro de 2014, primeiro dia de aula de uma turma multisseriada de 1° e 2° anos do ensino fundamental, meu movimento inicial foi realizar um diagnóstico de escrita:

Figura 10. Diário de Bordo: registro do primeiro dia como professora regente

| | |
|---|--|
|  <p>Diário de Bordo de 2014 13.02.2014 Hoje foi o primeiro dia de aula, quase todas as crianças choraram mas é normal eu também fiz isso no meu 1º dia de aula. Bom eu me apresentei e perguntei o nome de cada um. Após isso falei que iríamos brincar e entreguei o alfabeto móvel a eles para que manuseassem e montassem qualquer palavra que soubessem. Fiz um diagnóstico sobre o que sabiam sobre o alfabeto ou a "bagagem" que já possuíam. Apresentei a eles o alfabeto e pedi que tentassem montar o alfabeto. Após o intervalo entramos em geografia e trabalhamos as diferenças e semelhanças de cada um e pedi que representassem por um desenho como eles eram com suas características, alguns disseram que não sabiam desenhar, senti muita insegurança na turma por ser a primeira vez de alguns a entrarem em uma sala de aula, nenhum aluno era alfabetizado, nem do 2º ano. Apenas uns 3 silábico-alfabéticos e a maioria pré-silábico e silábico.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO: Hoje foi meu primeiro dia de aula, quase todas as crianças choraram mas é normal eu também fiz isso no meu primeiro dia de aula. Bom eu me apresentei e perguntei o nome de cada um. Após isso falei que iríamos brincar e entreguei o alfabeto móvel a eles para que manuseassem e montassem qualquer palavra que soubessem. Fiz um diagnóstico sobre o que sabiam sobre o alfabeto ou a "bagagem" que já possuíam. Apresentei a eles o alfabeto e pedi que tentassem montar o alfabeto. Após o intervalo entramos em geografia e trabalhamos as diferenças e semelhanças de cada um e pedi que representassem por um desenho como eles eram com suas características, alguns disseram que não sabiam desenhar, senti muita insegurança na turma por ser a primeira vez de alguns a entrarem em uma sala de aula, nenhum aluno era alfabetizado, nem do segundo ano. Apenas uns três silábico-alfabéticos e a maioria pré-silábico e silábico.</p> |
|---|--|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Analisando esse momento de iniciação à docência com o olhar distanciado de pesquisadora, percebo a tentativa de seguir um modelo de ensino, realizar o clássico "diagnóstico", de uma forma que considerava, à época, lúdica. A preocupação com a escrita fez com que eu não levasse em consideração o fato de ser o primeiro dia de aula também dessas crianças, que igualmente haviam realizado uma viagem desgastante para chegar à escola, estavam assustadas e apreensivas, ou seja, não iriam me dar uma resposta fidedigna sobre os seus conhecimentos sobre a língua escrita, que necessitam de espaços e tempos favoráveis à reflexão.

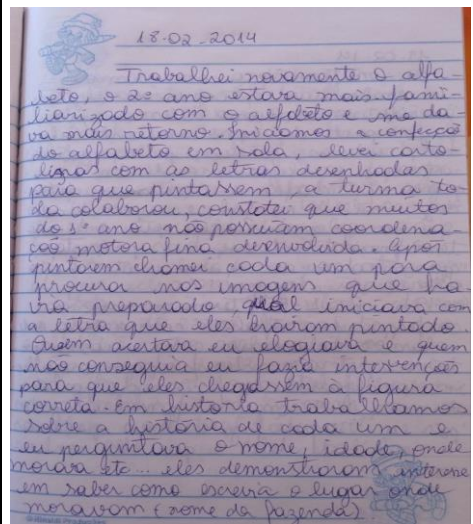
Ao dizer que iríamos brincar, escamoteando, na verdade, uma avaliação, foi perdida uma oportunidade de realmente "brincar", após ouvi-los dizer, por exemplo, do que gostavam ou costumavam brincar. Fundar, primeiramente, um clima de confiança e afetividade, para depois propor uma escrita significativa, algo que sentissem o desejo de escrever para se expressar.

No entanto, na tentativa de seguir o currículo, que me dizia que a próxima aula seria de "geografia", novamente propus algo que, para o primeiro dia de aula de crianças que talvez ainda não tivessem estado em uma escola, era igualmente desafiador e avaliativo: um desenho, mas não um desenho livre, um desenho direcionado, difícil até mesmo para um adulto, pois implicava não somente conhecer a si mesmo, suas características, como também saber representá-las.

Não era de se admirar que, conforme escrito em meu diário de bordo, eles ficassem "inseguros", uma vez que estavam sob um olhar avaliativo e não sob um olhar compreensivo, participativo e acolhedor.

No dia 18 de fevereiro de 2014, foi registrado em meu diário de bordo:

Figura 11. Diário de bordo do dia 18 de fevereiro de 2014

| | |
|---|---|
|  | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Trabalhei novamente o alfabeto, o segundo ano estava mais familiarizado com o alfabeto e me dava mais retorno. Iniciamos a confecção do alfabeto em sala, levei cartolinas com as letras desenhadas para que pintassem, a turma toda colaborou, constatei que muitos do primeiro ano não possuíam coordenação motora fina desenvolvida e tinham dificuldade de pintar dentro da linha do desenho. Após pintarem chamei cada um para procurar nas imagens que havia preparado, qual iniciava com a letra que eles haviam pintado. Quem acertava eu elogiava e quem não conseguia eu fazia intervenções para que eles chegassem à figura correta. Em história trabalhamos sobre a história de cada um e eu perguntava o nome, idade, onde morava, etc., eles demonstraram interesse em saber como escrevia o lugar onde moravam (nome da fazenda).</p> |
|---|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A cada dia e em cada atividade proposta era uma descoberta, para mim cada dia era inédito, em tudo que era realizado em sala de aula eu observava atentamente o que lhes despertava o interesse e em quais atividades sentiam dificuldades. Embora minhas noções sobre alfabetização fossem vagas, dentro da minha capacidade eu realmente me esforçava em prol dos meus alunos. Confeccionar o alfabeto com eles apontava meus esforços em torná-los protagonistas de sua aprendizagem e estabelecer, minimamente, uma relação entre o ensino e o contexto em que viviam, tentando fugir da utilização daqueles alfabetos prontos e decorados com imagens distantes do nosso cotidiano (hipopótamo, xale...). À época, tais preocupações já despontavam, pois refletia: “Que aluno de um primeiro ano no Mato Grosso do Sul vai conhecer um hipopótamo?”, isso não fazia sentido para mim, então eu busquei objetos que faziam parte do cotidiano deles.

No entanto, não havia despertado em mim a ideia de que o meu cotidiano diferia do cotidiano daquela turma. As “figuras mais próximas à realidade deles” ao meu ver eram: apontador em lugar de avião, flor no lugar de foca, xícara ao invés de xale; contudo ainda não havia percebido que elas ainda não exploravam o cotidiano pantaneiro deles: tuiuiú, jaguatirica, tamanduá, onça, entre outros.

Na letra Y, colocamos o meu nome, Young Shim, que eles nunca mais esqueceram. Analisando os motivos, percebe-se que esse nome, para eles, guardava um sentido concreto: tratava-se de uma pessoa real, próxima a eles, não de um substantivo abstrato. Era um nome personificado. Talvez se minha preocupação, ao invés de simplesmente substituir as figuras que eu imaginava que não eram conhecidas por eles, fosse em colocar imagens de algo que tivesse

algum significado real, fizesse parte de suas histórias, houvesse o mesmo nível de retenção sobre o valor sonoro das outras letras do alfabeto.

O avanço em relação às tentativas de empreender uma prática significativa de ensino estão no caráter um pouco menos reprodutivista das minhas ações, experimentando formas de fazê-los participar ativamente da aula, embora ainda estivesse centrada na aprendizagem letra a letra do alfabeto como requisito inicial da alfabetização. Nesse momento, não percebia que esse aprendizado poderia se dar em situações reais de escrita e leitura. Utilizava, sem ter compreensão disto, um método sintético, próximo ao alfabético, crendo que precisava partir das partes para chegar ao todo. Segundo Frade (2007, p. 1), "Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo. Na história dos métodos sintéticos temos a eleição de princípios organizativos diferenciados que privilegiam a decoração de sinais gráficos e as correspondências fonográficas." O que eu buscava, assim, era que eles fizessem essa correspondência entre o som e a grafia da letra inicial das figuras que organizamos no alfabeto ilustrado.

Em meus registros do dia 19 de fevereiro de 2014, relatei minhas impressões de uma aula de matemática. A análise desse registro mostra que, para mim, falar em "cotidiano" dos estudantes era falar do que estava à nossa volta, no ambiente escolar. Para trabalhar o cálculo mental, acreditava, era preciso me ater ao concreto, visível. Embora isso seja importante, Kamii (1994, p. 90) esclarece, em relação a uma abordagem construtivista, que ensinar algoritmos precocemente, utilizando materiais concretos, artificializa a apreensão das crianças acerca dos números e operações. Assim, para a autora, "[...] o construtivismo sugere a convivência de encorajar as crianças a inventarem seus próprios procedimentos em vez de ensinar algoritmos e explicá-los com materiais concretos"

De acordo com Fontes (2010, p. 85), a construção do conhecimento lógico matemático implica o respeito ao sujeito, ao seu pensamento e à sua criação, e deve ser baseado "na capacidade natural de pensar das crianças", por meio da promoção de "[...] situações que façam as crianças colocarem em jogo suas ideias, compará-las aos de outros colegas e avançar em sua aprendizagem e não priorizar a técnica operatória do algoritmo que limita a expressão de criatividade do aluno."

O que eu classificava como cálculo mental, portanto, baseava-se na capacidade de contagem e adição de memória, utilizando os procedimentos que eu ensinava, sem promover, com isso, sua capacidade de "colocar em jogo suas ideias" expressando sua criatividade. A proposição de situações-problema, desafiadoras mas possíveis, que poderiam envolver, inclusive, objetos e seres do seu cotidiano pantaneiro, que não precisavam estar

necessariamente presentes, concretamente, na sala de aula, deixando que eles buscassem estratégias de resolução que fossem dialogadas, explicitadas, poderia propiciar o desenvolvimento de seu raciocínio lógico matemático e capacidade de abstração.

Figura 12. Aula do dia 19 de fevereiro de 2014

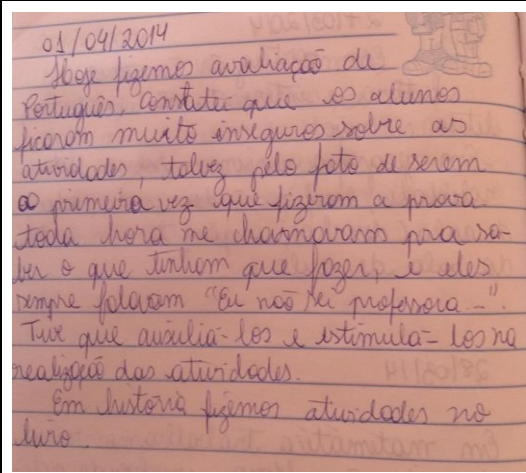
| | |
|--|---|
| <p>19.02.14 Em matemática começamos a trabalhar contagem de objetos inseridos no cotidiano deles ou que fazem parte do nosso ambiente (alunos, cadeiras, janelas, porta, mochilas), introduzi os algarismos de 1 a 10 e passei atividades no caderno. Introduzi o cálculo mental e noções de adição no 2º ano. Percebi que o 1º ano tem muito interesse nas propostas apresentadas ao 2º ano e até há o retorno de alguns. Em P.C.L. terminamos a confecção do alfabeto com a sala onde colamos os desenhos em suas respectivas letras. Eles ficaram orgulhosos do alfabeto confeccionado por eles mesmos. Sentiram-se familiarizados pois eu busquei figuras mais próximas à realidade deles e que eles conheçam.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Em matemática começamos a trabalhar contagem de objetos inseridos no cotidiano deles ou que faziam parte do nosso ambiente (alunos, cadeiras, janelas, porta, mochilas), introduzi os algarismos de 1 a 10 e passei atividades no caderno (manualmente um por um pois não copiam ainda e xérox na escola pantaneira é raridade), introduzi o cálculo mental e noções de adição no segundo ano. Percebi que o primeiro ano tem muito interesse nas propostas apresentadas ao segundo ano e até há o retorno de alguns. Em PCLE [Prática de Construção da Leitura e Escrita] terminamos a confecção do alfabeto com a sala onde colamos os desenhos em suas respectivas letras. Eles ficaram orgulhosos do alfabeto confeccionado por eles mesmos, sentiram-se familiarizados pois eu busquei figuras mais próximas à realidade deles e que eles conheçam. Na letra Y ao invés de colocar nomes desconhecidos como sempre vem (Yasmin, Yuri), coloquei o nome da professora Young Shim, eles acharam o máximo.</p> |
|--|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Assim, não era de se admirar que eu ficasse impressionada e preocupada com a insegurança dos meus alunos na resolução das atividades propostas. Nos primeiros meses, as frases que eu mais ouvia na sala de aula eram “Eu não sei professora...” “Eu não consigo fazer professora...” A princípio, eu atribuía aquela situação a uma provável baixa autoestima, ao fato de a maioria deles nunca haver frequentado uma sala de aula e não possuir nenhum ambiente de letramento em seus lares, uma vez que seus pais passavam o dia todo trabalhando na fazenda e muitos deles, ao chegarem da escola, ainda saíam no campo para ajudar os pais. Não compreendia que a falta de estudo ou de incentivo dos pais, que não os auxiliava em suas tarefas escolares, poderia ser compensada em sala de aula com aulas que os estimulassem a atribuir sentido e prazer à leitura e à escrita, em que pudessem desenvolver suas estratégias sem seguir instruções que os encaminhariam a uma resposta correta e evitasse, dessa forma, o erro.

Em meu diário de bordo, assim registrei, por exemplo, o momento das provas:

Figura 13. Aula do dia 1º de fevereiro de 2014

| | |
|---|--|
|  <p>01/04/2014 Hoje fizemos avaliação de português, constatei que os alunos ficaram muito inseguros sobre as atividades, talvez pelo fato de serem a primeira vez que fizeram a prova. Toda hora me chamavam para saber o que tinham que fazer, e eles sempre falavam "Eu não sei professora...". Tive que auxiliá-los e estimulá-los na realização das atividades. Em história fizemos atividades no livro.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje fizemos avaliação de português, constatei que os alunos ficaram muito inseguros sobre as atividades, talvez pelo fato de ser a primeira vez que fizeram a prova. Toda hora me chamavam para saber o que tinham que fazer, e eles sempre falavam "Eu não sei professora...". Tive que auxiliá-los e estimulá-los na realização das atividades. Em história fizemos atividades no livro.</p> |
|---|--|

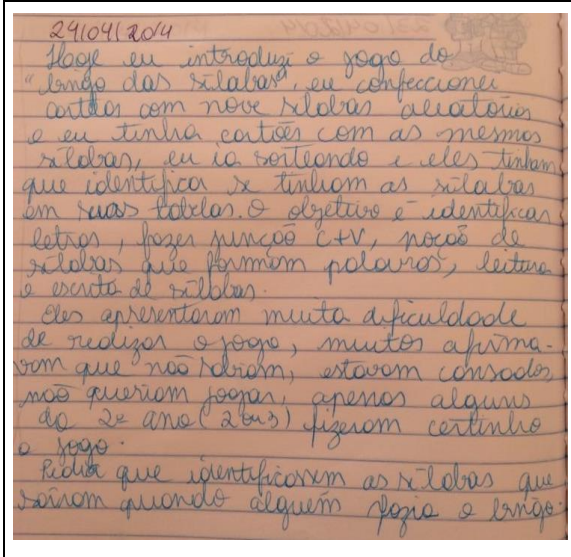
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

É importante ressaltar que o livro que eu utilizava era o mesmo utilizado na cidade, com atividades que não consideravam o contexto em que eles viviam. Lembro-me que em algum momento haviam me avisado na escola que os livros poderiam ser utilizados, contudo, precisaria tomar cuidado pois seriam reutilizados no ano seguinte. Eu desconsidereei aquele comentário, não por desrespeito à regra, mas por respeito aos meus alunos. Eu não concordava em deixar aqueles livros amontoados, cobertos de fezes de pombos, teias de aranha, abandonados, então, dei um para cada aluno, para que levassem para casa, manuseassem, folheassem e fizessem atividades como tarefa de casa. Embora estivesse apenas reproduzindo os conteúdos, eu acreditava, à época, que era melhor que deixar os livros apenas guardados. Refletindo sobre a situação, do ponto de vista pedagógico, entendo que eu poderia ter criado atividades que contemplassem o contexto pantaneiro, que os estimulassem a pensar e produzir. A utilização do livro como principal recurso pedagógico era justificada pelo fato de eles não possuírem o hábito de copiar do quadro.

Esse exercício de me aproximar e me distanciar do meu foco é muito rico. Hoje, relendo meus relatos em meu diário de campo, re-existo naquele contexto, consigo enxergar o quanto meus conhecimentos pedagógicos foram acrescidos, os equívocos, as tentativas de acertos que acabavam em erros. O fato de conseguir refletir sobre as situações didáticas propostas é sinônimo que o investimento em meu desenvolvimento profissional docente tem rendido frutos.

Consigo perceber, nesse momento da minha carreira, que alfabetizava de forma tradicional, mesclando ora o método alfabético, ora o silábico, imaginando que a utilização de jogos daria outro caráter a essa metodologia.

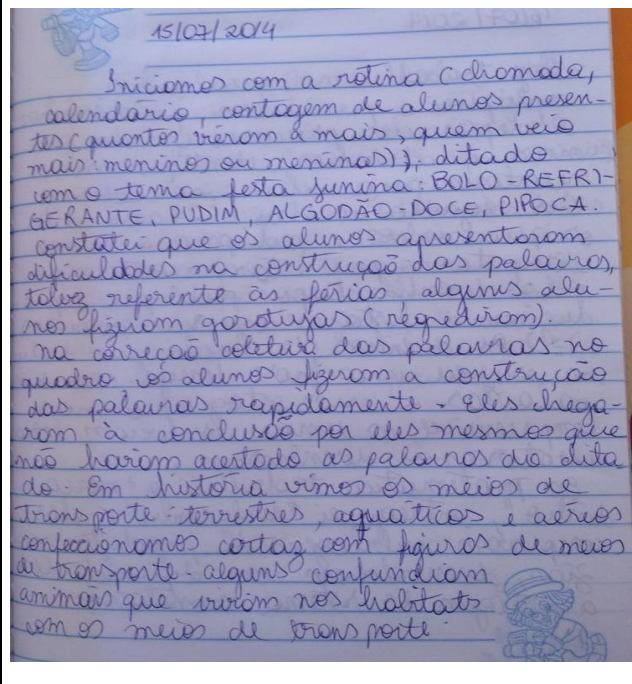
Figura 14. Aula do dia 24 de abril de 2014

| | |
|--|--|
|  <p>24/04/2014</p> <p>Hoje eu introduzi o jogo do "Bingo das Sílabas", eu confeccionei cartelas com nove sílabas aleatórias e eu tinha cartões com as mesmas sílabas, eu ia sorteando e eles tinham que identificar se tinham as sílabas em suas tabelas. O objetivo é identificar letras, fazer junção C+V, noção de sílabas que formam palavras, leitura e escrita de sílabas.</p> <p>Eles apresentaram muita dificuldade de realizar o jogo, muitos afirmaram que não tinham, estavam cansados, não queriam jogar, apenas alguns do 2º ano (2 b/s) fizeram certinho o jogo.</p> <p>Pedia que identificassem as sílabas que saíram quando alguém fazia Bingo.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje eu introduzi o jogo do "Bingo das Sílabas", eu confeccionei cartelas com nove sílabas aleatórias e eu tinha cartões com as mesmas sílabas para sortear, eu ia sorteando e eles tinham que identificar se tinham as sílabas em suas cartelas. O objetivo é identificar letras, fazer a junção C+V, noção de sílabas que formam palavras, leitura e escrita de sílabas. Eles apresentaram muita dificuldade em realizar o jogo, muitos afirmavam que não sabia, estavam cansados, não queriam jogar, apenas alguns do segundo ano (dois ou três) fizeram certinho o jogo. Eu pedia que identificassem as sílabas que saíram quando alguém fazia Bingo.</p> |
|--|--|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Após o retorno do período das férias, ao refazer o diagnóstico, minha sensação foi de desânimo. Eu já havia estabelecido certa rotina com eles, mas percebia que eles não estavam correspondendo ao esperado na realização das atividades. Em minhas anotações do dia 15 de julho de 2014, durante um ditado diagnóstico realizado com a turma, registrei:

Figura 15. Aula do dia 15 de julho de 2014

| | |
|---|--|
|  <p>15/07/2014</p> <p>Iniciamos com a rotina (chamada, calendário, contagem de alunos presentes (quantos vieram à mais, quem veio mais: meninos ou meninas)); ditado com o tema festa junina: BOLO-REFRIGERANTE, PUDIM, ALGODÃO-DOCE, PIPOCA. Constatei que os alunos apresentaram dificuldades na construção das palavras, talvez referente às férias alguns alunos fizeram garatufas (regrediram). Na correção coletiva das palavras no quadro os alunos fizeram a construção das palavras rapidamente. Eles chegaram à conclusão por eles mesmos que não haviam acertado as palavras do ditado. Em história vimos os meios de transporte: terrestres, aquáticos e aéreos, confeccionamos cartaz com figuras de meios de transporte. Alguns confundiam animais que viviam nos habitats com os meios de transporte.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Iniciamos com a rotina (chamada, calendário, contagem de alunos presentes, (quantos alunos vieram, quem veio mais: meninos ou meninas)), ditado com o tema festa junina: BOLO, REFRIGERANTE, PUDIM, ALGODÃO-DOCE, PIPOCA. Constatei que os alunos apresentaram dificuldades na construção das palavras, talvez referente às férias, alguns alunos fizeram garatufas (regrediram). Na correção coletiva das palavras no quadro os alunos fizeram a construção das palavras rapidamente. Eles chegaram à conclusão por eles mesmos que não haviam acertado as palavras do ditado. Em história vimos os meios de transporte: terrestres, aquáticos e aéreos, confeccionamos cartaz com figuras de meios de transporte. Alguns confundiam animais que viviam nos habitats com os meios de transporte.</p> |
|---|--|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Lembro que aquele fato me deixou frustrada com meu trabalho, naquele momento me sentia literalmente em uma vazante, parecia que todo meu esforço até ali havia sido carregado pelas correntezas da vazante. Hoje reflito será que houve regresso? Retomando as palavras de Rubem Alves (2011) “o aprendido é aquilo que fica depois que o esquecimento faz o seu trabalho”, portanto meus alunos ainda não haviam aprendido, e eu muito menos.

Penso que, se tivesse feito o movimento contrário, por ser um retorno às aulas depois de um período de férias, realizando primeiramente uma atividade coletiva, significativa, e depois solicitado que escrevessem sozinhos, provavelmente o resultado seria outro.

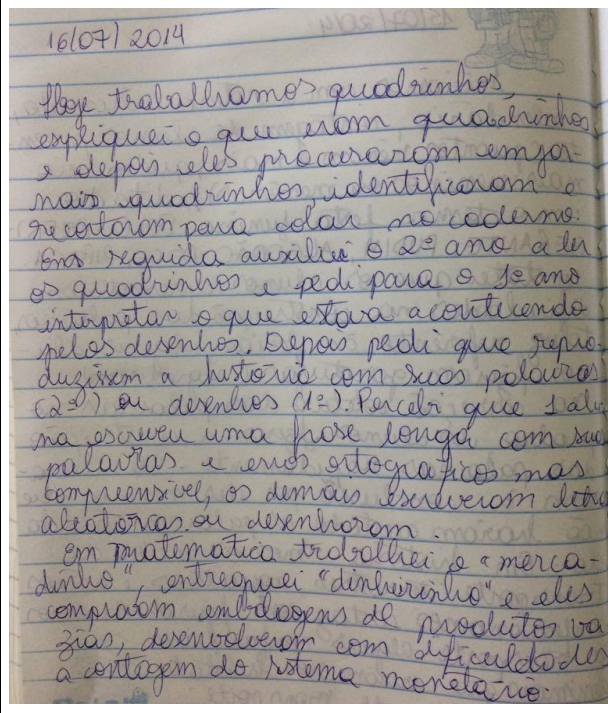
Quem sabe escrever os meios de transporte mencionados na aula de História, mas priorizando os meios que eles utilizavam, pois, assim, compreenderia que um animal, como o cavalo, poderia ser ao mesmo tempo um meio de transporte. Sugerir que registrassem quais meios de transporte já utilizaram em suas vidas, quais nunca utilizaram, mas sentiam vontade de um dia experimentar... Quais animais, aquáticos, terrestres ou aéreos, reais ou do reino da fantasia, que poderiam servir como meio de transporte, orientar que trocassem suas listas entre si, para que um colega apresentasse o que o outro registrou. Enfim, muitas possibilidades afloram em meus pensamentos hoje, que poderiam fazer mais significativo o momento da escrita, com um objetivo social, de comunicar-se, expressar-se e, principalmente, explorar sua criatividade, raciocínio e criticidade.

Eu procurava não fazer distinção entre as atividades propostas para o segundo e primeiro anos, embora fosse uma turma multisseriada, por pensar que os alunos não se sentiriam bem se eu trabalhasse atividades e conteúdos diferentes e que uma turma ficaria com vontade de fazer a atividade da outra. Dessa forma, eu passava os mesmos conteúdos e exercícios, porém com níveis de dificuldades diferentes. Creio que foi uma estratégia eficiente para lidar com essa complexa situação, viável principalmente por serem crianças com pouca diferença de idade e níveis de escrita próximos. Se fosse, como em muitos casos encontrados em escolas do campo, em que turmas do 1º ao 5º ano estão reunidas, provavelmente a estratégia devesse ser diferenciada.

Para Zabala (1998, p.15), “[...] os efeitos educativos dependem da interação complexa de todos os fatores que inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.”.

Eu percebia que eles aceitavam melhor as atividades quando eu não fazia muita distinção entre as turmas e o primeiro ano muitas vezes me surpreendia, pois eles se sentiam incentivados quando pensavam que eu estava trabalhando “o mesmo conteúdo do segundo ano” com eles. Uma cena que ficará fortemente marcada em minha memória é a de quando eu entrava em determinada sala de aula, também multisseriada, e via duas lousas na sala, uma para um ano e a outra para outro ano. Por muito tempo me indaguei “será que está certo o que estou fazendo? Será que daquele jeito não é mais efetivo?”. Nunca fui instruída por alguma diretora ou coordenadora sobre como lidar em uma turma multisseriada. Esses aspectos da organização do trabalho pedagógico ficavam a critério de cada professor, uma vez que a gestão priorizava, ao atender os quatro polos pantaneiros dos quais era encarregada, as questões como falta de merenda, falta de transporte, transferências de alunos ou preparação dos diários - os quais, todos os anos, invariavelmente, chegavam muito atrasados nas escolas, por volta de maio ou junho.

Figura 16. Aula do dia 16 de julho de 2014

| | |
|--|---|
|  <p>16/07/2014</p> <p>Hoje trabalhamos quadrinhos, expliquei o que eram quadrinhos e depois eles procuraram em jornais quadrinhos, identificaram e recortaram para colar no caderno. Em seguida auxiliei o segundo ano a ler os quadrinhos e pedi para o primeiro ano interpretar o que estava acontecendo pelos desenhos. Depois pedi que reproduziram a história com suas palavras (segundo ano) ou desenhos (primeiro ano). Percebi que um aluno escreveu uma frase longa com suas palavras e erros ortográficos mas compreensível, os demais escreveram letras aleatórias ou desenharam.</p> <p>em matemática trabalhei o "mercadinho", entreguei "dinherinho" e eles compraram embalagens de produtos vazias, desenvolveram com dificuldades a contagem do sistema monetário.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje trabalhamos quadrinhos, expliquei o que eram quadrinhos e depois eles procuraram em jornais quadrinhos, identificaram e recortaram para colar no caderno. Em seguida auxiliei o segundo ano a ler os quadrinhos e pedi para o primeiro ano interpretar o que estava acontecendo pelos desenhos. Depois pedi que reproduziram a história com suas palavras (segundo ano) ou desenhos (primeiro ano). Percebi que um aluno escreveu uma frase longa com suas palavras e erros ortográficos mas compreensível, os demais escreveram letras aleatórias ou desenharam. Em matemática eu trabalhei o "mercadinho", entreguei "dinherinho" e eles compravam de faz-de-conta embalagens de produtos vazias que eu havia levado, desenvolveram com dificuldades a contagem do sistema monetário.</p> |
|--|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Por falta de um ambiente colaborativo, os questionamentos e a insegurança sobre a efetividade dessa minha forma de trabalhar com a turma multisseriada acompanhou-me por muito tempo. Não me senti motivada a perguntar a um par mais experiente, tanto pelo fato de que os professores que eu encontrava não vivenciavam o contexto pantaneiro, como por receio de expor minhas fragilidades, concepções, formas de trabalhar e ficar suscetível a críticas. Como professora iniciante, sentia a necessidade de me firmar naquele campo, sem demonstrar minhas fragilidades, até porque as cobranças institucionais em relação ao principiante são as mesmas direcionadas aos professores experientes.

Foi no encontro do Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica (CIPA) de 2016, realizado em Cuiabá, que pude lançar luz a essas dúvidas. Interessante que isso não aconteceu durante uma palestra ou nas comunicações orais sobre escolas do campo das quais participei, e sim em uma simples e informal conversa entre amigos.

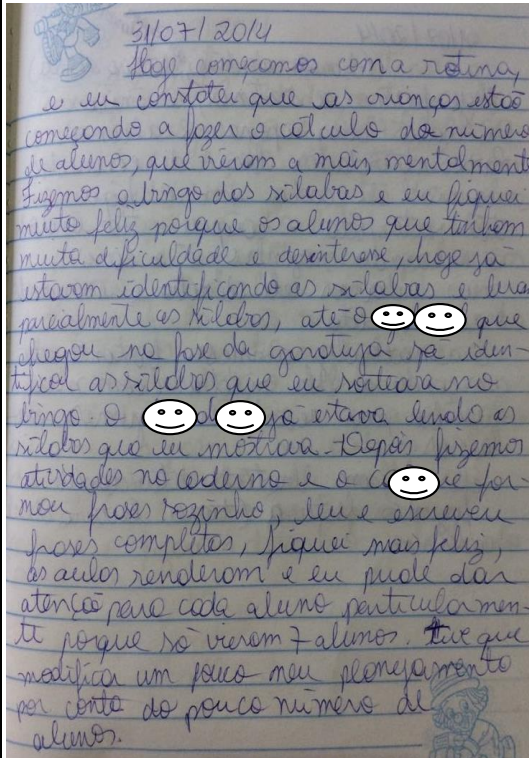
Em um jantar com minha orientadora e sua amiga de infância, Profa. Dra. Rosaura Soligo, pesquisadora brasileira da temática da alfabetização e formação de professores, entre outros professores, foi solicitado que eu contasse sobre minha pesquisa. Certamente, fiquei insegura e receosa de narrar sobre minha prática, uma vez que a pesquisa também a englobava, frente uma especialista no assunto. Mas, respondi que mesclava os conteúdos e os adaptava para as duas turmas, que não separava e nem fazia divisão na lousa. A professora Rosaura

Soligo disse: “é assim mesmo”, e sua validação me trouxe imenso alívio, alegria e satisfação em saber que eu estava no caminho certo.

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são formados nos mais diferentes contextos. Uma realidade presente no meu contexto era o número expressivo de alunos na turma. Em certa época do ano, cheguei a ter cerca de 25 crianças em minha sala de aula, frequentes, o que também se transformava em um desafio, pois eu percebia que, quando, por algum motivo, alguns faltavam, e a turma ficava em menor número, minhas aulas rendiam mais e eu conseguia dar uma atenção maior a cada um, como pode ser observado no relato escrito em meu diário de bordo no dia 31 de julho de 2014.

Percebo que minha metodologia de alfabetização continuava baseada no ensino das sílabas. Embora começasse a ver avanços em algumas crianças, pois, como argumentam Ferreiro e Teberosky (1985, p. 29), "O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagem", uma vez que "A obtenção do conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito". Fornecendo os modelos de escrita, sem priorizar a produção própria das crianças, seu protagonismo na aprendizagem não estava sendo estimulado, ainda que estivessem aprendendo a reproduzir, memorizar e decodificar as sílabas. "Um sujeito que não está realizando algo materialmente, porém segundo as instruções ou modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente, um sujeito ativo." (FERREIRO; TEBEROSKY 1985, p. 29).

Figura 17. Aula do dia 31 de julho de 2014

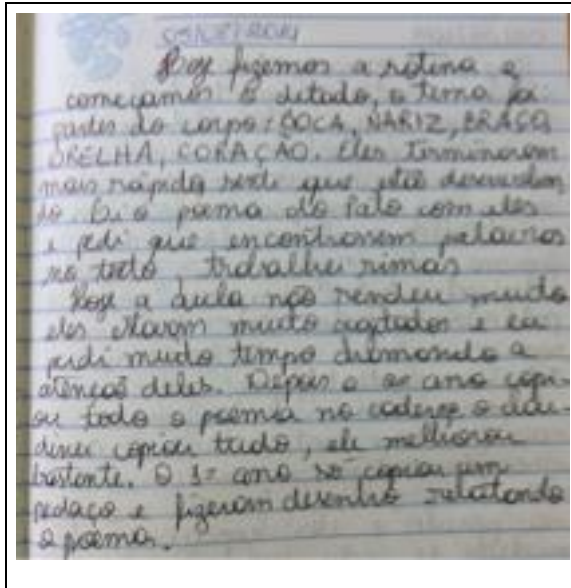
| | |
|---|---|
|  <p>31/07/2014 Hoje começamos com a rotina e eu constatei que as crianças estão começando a fazer o cálculo do número de alunos, que vieram a mais mentalmente. Fizemos o bingo das sílabas e eu fiquei muito feliz porque os alunos que tinham muita dificuldade e desinteresse, hoje já estavam identificando as sílabas e leram parcialmente as sílabas, até o [nome do aluno] que chegou na fase da garatuja já identificou as sílabas que eu sorteava no bingo. O [nome do aluno] já estava lendo as sílabas que eu mostrava. Depois fizemos atividades no caderno e o [nome do aluno] formou frases sozinho, leu e escreveu frases completas, fiquei mais feliz, as aulas renderam e eu pude dar atenção para cada aluno particularmente porque vieram 7 alunos. Tive que mudar um pouco meu planejamento por conta do pouco número de alunos.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje começamos com a rotina (eu faço a chamada, em seguida vou para o calendário para que identifiquem o dia da semana, do mês, o mês e o ano, depois os alunos fazem a contagem de quantos alunos vieram, quantos meninos e meninas, quem veio a mais e quantos a mais, eles adoram), e eu constatei que as crianças estão começando a fazer o cálculo do número de alunos e os que vieram a mais, mentalmente. Fizemos o bingo das sílabas e eu fiquei muito feliz porque os alunos que tinham muita dificuldade e desinteresse, hoje já estavam identificando as sílabas e leram parcialmente as sílabas, até o [nome do aluno] que chegou na fase da garatuja já identificou as sílabas que eu sorteava no bingo. O [nome do aluno] já estava lendo as sílabas que eu mostrava. Depois fizemos atividades no caderno e o [nome do aluno] formou frases sozinho, leu e escreveu frases completas, fiquei mais feliz. As aulas renderam e eu pude dar atenção para cada aluno particularmente porque vieram 7 (sete) alunos. Tive que mudar um pouco meu planejamento por conta do pouco número de alunos.</p> |
|---|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Mesmo eu reproduzindo práticas que estavam enraizadas em mim, inconscientemente trabalhando em sala da mesma forma que havia aprendido em minhas aulas na infância, eu estava buscando caminhos. A travessia pelo ciclo é necessária, atravessando a vazante processo que nos provoca um desequilíbrio, para a partir daí buscarmos um novo estado de equilíbrio. Assim vamos nos constituindo professores, descobrindo nossa identidade e aprendendo. Cabe aqui a reflexão de Barthes (1989, p. 47), quando afirma que “Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe; isto se chama pesquisar”. Assim, eu só pude perceber minhas incoerências durante o processo de desenvolvimento que tem me transformado em professora pesquisadora.

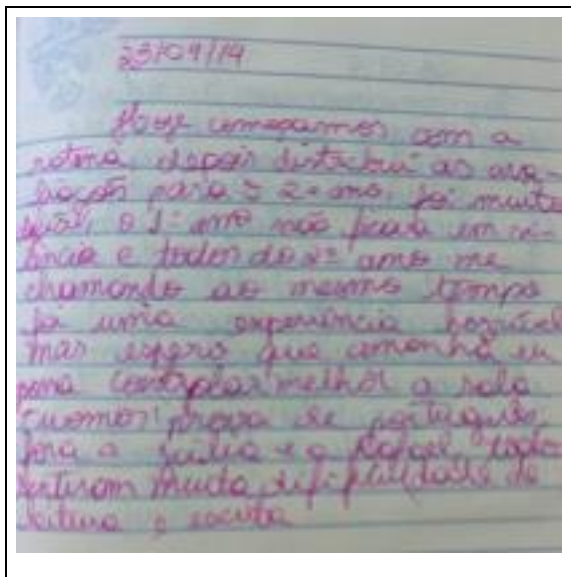
Um aspecto que percebo como uma dificuldade inerente ao meu início como docente foi a questão da indisciplina, como pode ser observado nos relatos dos dia 5 de agosto e 23 de setembro de 2014 (Figuras 18 e 19):

Figura 18. Aula do dia 8 de agosto de 2014

| | |
|---|--|
|  | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje fizemos a rotina e começamos o ditado, o tema foi: partes do corpo: BOCA, NARIZ, BRAÇO, ORELHA, CORAÇÃO. Eles terminaram mais rápido, senti que estão desenvolvendo. Li o poema do Pato com eles e pedi que encontrassem palavras no texto, trabalhei rimas.</p> <p>Hoje a aula não rendeu muito, eles estavam muito agitados e eu perdi muito tempo chamando a atenção deles. Depois o 2º ano copiou todo o poema no caderno, o [nome do aluno] copiou tudo, ele melhorou bastante. O 1º ano só copiou um pedaço e fizeram desenho relatando o poema.</p> |
|---|--|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 19. Aula do dia 23 de setembro de 2014

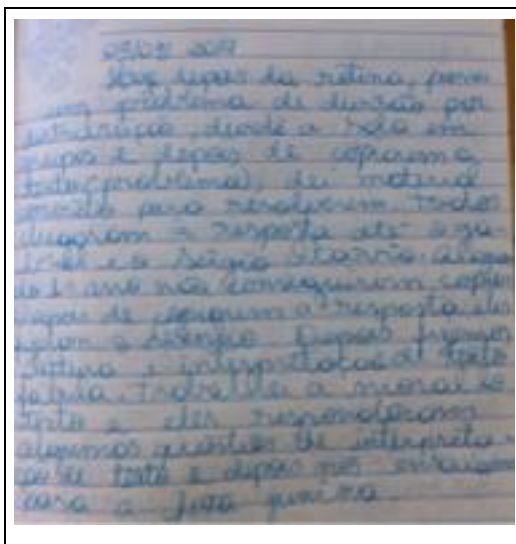
| | |
|---|---|
|  | <p>Hoje começamos com a rotina, depois distribuí as avaliações para o segundo ano. Foi muito difícil, o primeiro ano não ficava em silêncio e todos do segundo ano me chamando ao mesmo tempo, foi uma experiência horrível. Mas espero que amanhã eu possa controlar melhor a sala. Tivemos prova de português, fora a [nome da aluna] e o [nome do aluno], todos sentiram muita dificuldade de leitura e escrita.</p> |
|---|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Com o olhar distanciado da pesquisadora, reflito que as atividades, provavelmente, não os estavam motivando ao interesse pela aula, o que, conseqüentemente, gerava distração, indisciplina, dispersão. A ênfase no ditado de palavras soltas, mesmo que eu imaginasse, à época, que por serem relacionadas a um tema, no caso, partes do corpo, estivesse sendo uma atividade contextualizada, não estava tendo o efeito desafiador necessário. Ditado e cópia estavam sempre presentes, considerando-se, ainda, a falta de recursos para utilizar ferramentas pedagógicas diferentes.

Dessa forma, no dia 3 de setembro de 2014, registrei em meu diário de bordo:

Figura 20. Aula do dia 3 de setembro de 2014

| | |
|---|---|
|  | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje depois da rotina, passei um problema de divisão por distribuição, dividi a sala em grupos e depois de copiarem o texto (problema), dei material concreto para resolverem. Todos chegaram à resposta até o [nomes dos alunos]. Alguns do primeiro ano não conseguiram copiar. Depois de copiarem a resposta eles fizeram o desenho. Depois fizemos leitura e interpretação de texto com uma fábula, trabalhei a moral do texto e eles responderam algumas questões de interpretação. Depois nós ensaiamos para a festa junina.</p> |
|---|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Em minha concepção, à época, as aulas de matemática eram as que mais rendiam, pois os alunos já estavam mais familiarizados com a matemática. Eles sempre acompanhavam seus pais às compras, quando a família ia à cidade fazer a compra do mês, portanto, a contagem, os números, as cédulas de dinheiro, tudo era mais comum em contexto deles e cotidiano. Eu percebia claramente que o desempenho deles nas aulas de matemática era maior. O interesse também era maior, provavelmente porque viam mais sentido na necessidade de aprender a lidar com o dinheiro que muitos recebiam dos pais ou dos patrões dos pais, por ajudarem nos afazeres do campo.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985, p. 27, grifo das autoras) "sabemos - graças, em particular, aos trabalhos de Piaget e sua equipe sobre o tema - que os processos que conduzem às noções matemáticas elementares não passam pela memorização ou por atividades mecânicas de reprodução". Assim, "Se os homens conseguiram forjar, durante gerações, noções numéricas corretas, certamente não foi graças a esses métodos, e sim *apesar* deles." Felizmente, segundo as autoras, isso foi possível porque "[...] nenhuma criança espera receber instruções de um adulto para começar a classificar, para ordenar os objetos de seu mundo cotidiano."

Dessa forma, embora houvesse alunos que demonstrassem o interesse em aprender a leitura e a escrita, para muitos deles estava interiorizada a ideia de que esse conhecimento não era útil para os afazeres do campo. No entanto, seu interesse se modificava quando a aula era

de matemática, e eu acreditava, à época, que era devido a essa disciplina estar mais próxima ao que necessitavam para o dia a dia na fazenda e para questões práticas.

Questiono-me, hoje, se essa diferença de motivação não foi intensificada pela metodologia que eu utilizava em ambas as aulas. Reflito sobre as afirmações de Ferreiro e Teberosky (1985, p. 28) e pergunto-me se eu não estaria entre os docentes que "[...] se veem obrigados a uma prática pedagógica dissociadora: são piagetianos (ou tentam sê-lo) na hora da matemática; são associacionistas (às vezes sem o querer) na hora da leitura." Para as autoras,

Essa dissociação é insustentável na prática, não somente por razões de coerência pedagógica, senão porque estão sendo sustentadas, simultaneamente, duas diferentes concepções da própria criança, *concebida como criadora, ativa e inteligente na hora da matemática, e passiva, receptora e ignorante na seguinte.* (FERREIRO; TEBEROSKY 1985, p. 28, grifo das autoras).

Em minhas observações em sala de aula, incontáveis vezes presenciei ações em que as docentes manifestaram stress, falta de controle, inibiram ou repreenderam os alunos. Hoje, à luz da pesquisa, reflito e compreendo que tais atitudes frustradas e frustrantes são consequências de diversos fatores por vezes fora do alcance do professor. Relendo meus momentos de frustração compreendo perfeitamente os desafios diários de uma professora que ainda não se constituiu nem se descobriu pantaneira, que ainda percorre a vazante, assistindo todas as suas tentativas e estratégias serem carregadas pela força da correnteza, e sua inquietante busca por caminhos e elementos não transitórios aos quais ela possa se apegar para atravessá-la e sobreviver ao ciclo.

Figura 21. Aula do dia 1º de outubro de 2014

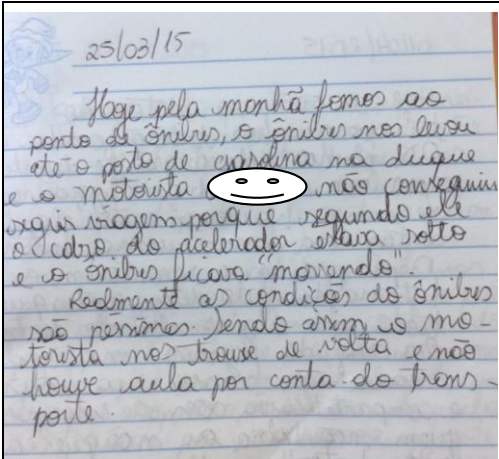
| | |
|--|---|
| | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje comecei com a rotina depois apliquei prova para os alunos que haviam faltado do segundo ano. Fiquei muito frustrada com a [nome da aluna], não sabe identificar nem as letras do alfabeto, todos os outros alunos desenvolveram tanto e ela não evoluiu, fiquei nervosa e chateada, quase perdi a cabeça. Acho que preciso rever meus conceitos e ter mais paciência com ela, estimulá-la de outras formas, refletir sobre a situação dela para encontrar outras didáticas.</p> |
|--|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Esse relato, já bem próximo do final do ano letivo, faz-me refletir e relembrar meus conceitos, a teoria que embasava a minha prática. Avaliei, com uma prova, aquilo que, como professora, eu sabia que a aluna ainda não havia consolidado, atribuindo-lhe uma nota, que depois seria revista por mim mesma, levando em consideração a trajetória individual da criança. Mas, naquele momento, foi a frustração o sentimento presente, e não direcionado a mim ou a minha prática, mas à aluna, acreditando que se “todos os outros alunos desenvolveram tanto e ela não evoluiu”, o problema estava nela, e não em minha metodologia.

Essa frustração se estendia às condições de trabalho, à distância, ao isolamento, às dificuldades no transporte, à falta de estrutura física e apoio pedagógico, dentre outros. Em meu diário do 25 de março de 2015, já no início do ano letivo seguinte, por exemplo, relatei:

Figura 22. Aula do dia 25 de março de 2015

| | |
|--|--|
|  <p>25/03/15</p> <p>Hoje pela manhã fomos ao ponto de ônibus, o ônibus nos levou até o posto de gasolina na Duque e o motorista [nome] não conseguiu seguir viagem porque segundo ele o cabo do acelerador estava solto e o ônibus ficava "morrendo". Realmente as condições do ônibus são péssimas, sendo assim o motorista nos trouxe de volta e não houve aula por conta do transporte.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje pela manhã fomos ao ponto de ônibus, o ônibus nos levou até o posto de gasolina na Duque e o motorista [nome] não conseguiu seguir viagem porque segundo ele, o cabo do acelerador estava solto e o ônibus ficava "morrendo". Realmente as condições do ônibus são péssimas, sendo assim o motorista nos trouxe de volta e não houve aula por conta do transporte.</p> |
|--|--|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

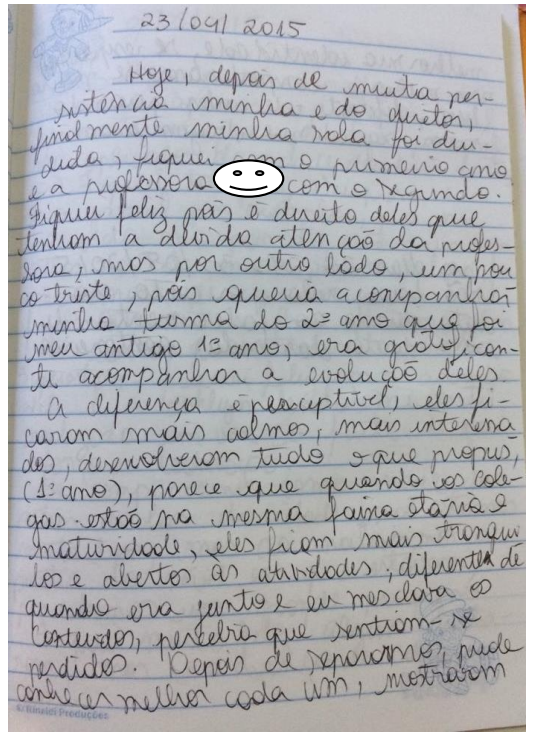
Cabe ressaltar que quando o nosso ônibus estragava, por dificuldades de comunicação com as regiões do Pantanal - a internet, a maior parte do tempo, ora estava fora do ar ora apresentava sinal instável - os alunos não eram avisados a tempo. Portanto, muitas vezes os transportes nas fazendas funcionavam normalmente e muitos daqueles alunos levantavam às 3h da manhã para irem até a porteira ou estrada esperar o ônibus, enfrentando chuva, frio e a escuridão das estradas.

No ano de 2015, as escolas pantaneiras ganharam um reforço no quadro gestor com o professor Jucinei de Almeida, que passou a estar sempre presente. Todos os dias ele pegava o ônibus conosco às 5:00 (cinco) da manhã e enfrentava estrada até a escola pantaneira, era muito prestativo e sempre perguntava se necessitávamos de algum apoio, material ou algo que estivesse ao seu alcance para nos auxiliar. Estava sempre presente em comunicação com os pais

e familiares dos alunos atendendo no que precisavam. Era um gestor que não media esforços para promover melhoras na escola. Por ter sido professor das escolas pantaneiras, conhecia bem a realidade da região. Embora ele estivesse submetido à mesma gestão dos anos anteriores que, por questões mais políticas, é responsável há vários anos, e até o momento de escrita desse relatório, pela direção das escolas pantaneiras, e sua função fosse como a de um diretor adjunto, ele conseguiu implantar algumas mudanças.

Uma destas foi a divisão das turmas de 1º e 2º anos, que deixou de ser multisseriada, como relato em meu diário do dia 23 de abril de 2015.

Figura 23. Aula do dia 23 de abril de 2015

| | |
|--|---|
|  <p>23/04/2015</p> <p>Hoje, depois de muita persistência minha e do diretor, finalmente minha sala foi dividida, fiquei com o primeiro ano e a professora [nome] com o segundo ano. Fiquei feliz pois é direito deles que tenham a devida atenção da professora, mas por outro lado, um pouco triste pois queria acompanhar minha turma do 2º ano que foi meu antigo 1º ano, era gratificante acompanhar a evolução deles. A diferença é perceptível, eles ficaram mais calmos, mais interessados, desenvolveram tudo o que eu propus (primeiro ano). Parece que quando os colegas estão na mesma faixa etária e maturidade, eles ficam mais tranquilos e abertos às atividades, diferente de quando era junto e eu mesclava os conteúdos, percebia que sentiam-se perdidos. Depois de separarmos, pude conhecer melhor cada um, mostraram</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje, depois de muita persistência minha e do diretor, finalmente minha sala foi dividida, fiquei com o primeiro ano e a professora [nome] com o segundo ano. Fiquei feliz pois é direito deles que tenham a devida atenção da professora, mas por outro lado, um pouco triste pois queria acompanhar minha turma do segundo ano que foi meu antigo primeiro ano, era gratificante acompanhar a evolução deles. A diferença é perceptível, eles ficaram mais calmos, mais interessados, desenvolveram tudo o que eu propus (primeiro ano). Parece que quando os colegas estão na mesma faixa etária e maturidade, eles ficam mais tranquilos e abertos às atividades, diferente de quando era junto e eu mesclava os conteúdos, percebia que sentiam-se perdidos. Depois de separarmos, pude conhecer melhor cada um, mostravam [melhor sua identidade, se expressavam melhor e comportaram-se muito bem, diferente de antes quando ficavam agitados e bagunçavam]</p> |
|--|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

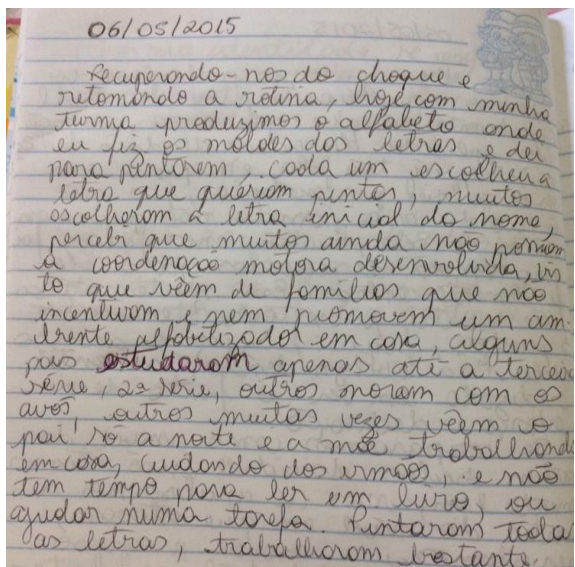
Senti nitidamente a diferença já no primeiro dia de aula com as turmas separadas, pois percebia que deixava de dar uma maior atenção aos alunos do 1º ano, priorizando a consolidação da alfabetização das crianças do 2º, quando as duas turmas ocupavam a mesma sala. O fato de que o 2º ano era avaliado com notas, aliada à preocupação de entregá-los ao 3º ano sabendo ler e escrever justificava essa priorização. Nessas condições, as crianças do 1º ano sentiam muita dificuldade de acompanhar algumas atividades, enquanto eu sentia dificuldade em atender às duas turmas.

Com a divisão, assumi a sala do 1º ano, com crianças na faixa etária de 5 anos, e percebi que elas começaram a participar mais da aula, expressar-se mais, diminuindo significativamente a indisciplina. Reflito que, provavelmente, seu comportamento agitado, as brincadeiras fora de hora, a "bagunça", eram formas de chamar a atenção da professora.

A partir dessa nova forma de organização, agora com um pouco mais de experiência, advinda do trabalho no ano anterior, mais familiarizada com a turma, que também era em menor número, e iniciando a participação no programa federal de formação de professores alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), sentia que poderia explorar outros caminhos, pensar as atividades levando em consideração o conhecimentos dos meus alunos, realizar novas tentativas de experiências com as quais eu não havia obtido êxito e, a partir de minha autoavaliação e reflexão da/na/sobre minha prática, modificar meu fazer pedagógico em sala de aula. Começava a me integrar ao contexto pantaneiro, estava me descobrindo professora pantaneira.

Algum tempo após a divisão das turmas, nosso querido companheiro e diretor veio a falecer, não apenas nossa escola como todas as escolas pantaneiras entraram em choque, foi uma grande perda. Tivemos três dias de luto e depois retomamos nossa rotina com muita dificuldade, como narro em meu diário do dia 6 de maio de 2015.

Figura 24. Aula do dia 6 de maio de 2015

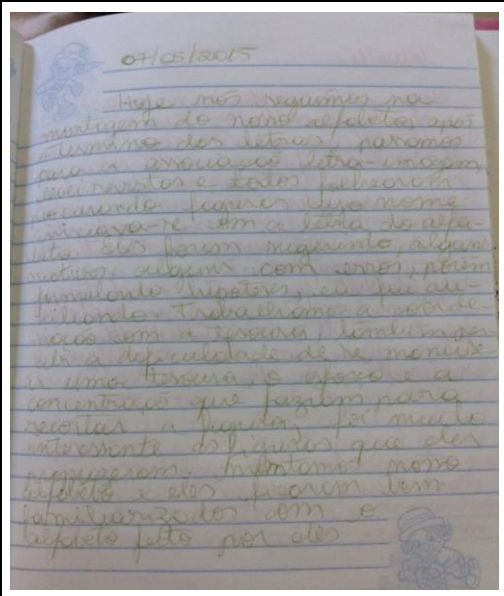
| | |
|--|--|
|  <p>06/05/2015</p> <p>Recuperando-nos do choque e retomando a rotina, hoje com minha turma produzimos o alfabeto onde eu fiz os moldes das letras e dei para pintarem, cada um escolheu a letra que queria pintar, muitos escolheram a letra inicial do nome, percebi que muitos ainda não possuem a coordenação motora desenvolvida, visto que [vem] de famílias que não incentivam e nem promovem um ambiente alfabetizador em casa, alguns pais estudaram apenas até a terceira série, 2ª série, outros moram com os avós, outros muitas vezes veem o pai só a noite e a mãe trabalhando em casa, cuidando dos irmãos, e não tem tempo para ler um livro, ou ajudar numa tarefa. Pintaram todas as letras, trabalharam bastante.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Recuperando-nos do choque e retomando a rotina, hoje com minha turma produzimos o alfabeto onde eu fiz os moldes das letras e dei para pintarem. Cada um escolheu a letra que queria pintar, muitos escolheram a letra inicial do nome, percebi que muitos ainda não possuem a coordenação motora desenvolvida, visto que [vem] de famílias que não incentivam e nem promovem um ambiente alfabetizador em casa, alguns pais estudaram apenas até a terceira série, segunda série, outros moram com avós, outros muitas vezes [veem] o pai só a noite e a mãe trabalhando em casa, cuidando dos irmãos, e não tem tempo para ler um livro, ou ajudar numa tarefa. Pintaram todas as letras, trabalharam bastante.</p> |
|--|--|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Apesar de tentar colocar alguma individualidade nas atividades, eu ainda seguia o modelo tradicional de iniciar a alfabetização pelo alfabeto. Acreditava que o fato de eles

contribuírem para sua produção, pintarem as letras, pesquisarem as figuras que ilustrariam o alfabeto e as recortarem fazia com que a atividade fosse significativa, contextualizada. Dessa forma, adaptava às práticas próprias do método alfabético, de marcha sintética, a ações que, à época, eu considerava que daria autonomia e protagonismo às crianças.

Figura 25. Aula do dia 07 de maio de 2015

| | |
|--|---|
|  | <p>Hoje nós seguimos na montagem do nosso alfabeto, após o término das letras passamos para associação letra-imagem, levei revistas e todos folhearam procurando figuras cujo nome iniciava-se com a letra do alfabeto. Eles foram sugerindo, alguns criativos, alguns com erros, porém formulando hipóteses, eu fui auxiliando. Trabalhamos a coordenação motora com a tesoura, também percebi a dificuldade ao manusearem uma tesoura, o esforço e a concentração que faziam para recortar a figura, foi muito interessante as figuras que eles propuseram. Montamos nosso alfabeto e eles ficaram familiarizados com o alfabeto feito por eles</p> |
|--|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Nota-se que minhas preocupações sinalizavam qual a teoria que embasa minha prática. Como explicam Ferreiro e Teberosky (1985, p. 19), "O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave [...] é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos [...] Os elementos mínimos da escrita são as letras."

Assim, mesmo sem ter consciência disso, eu reproduzia os métodos tradicionais, que têm como principais características desconsiderar os saberes que as crianças trazem para a escola sobre a escrita alfabética e compreender que "[...] a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 19), embora me considerasse uma professora não tradicional,

pois fazia o diagnóstico do nível de escrita, conhecia e nomeava esses níveis (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) e classificava, logo de início, as crianças de acordo com estes.

Seguindo o modelo, começava pelo alfabeto, desconsidera o texto, o nome da criança como unidade significativa e as situações de letramento, em que as crianças vão se apropriando do valor sonoro das letras/grafemas a partir do contato com a "cultura do escrito" (FERREIRO, 2013).

Figura 26. Aula do dia 26 de maio de 2015

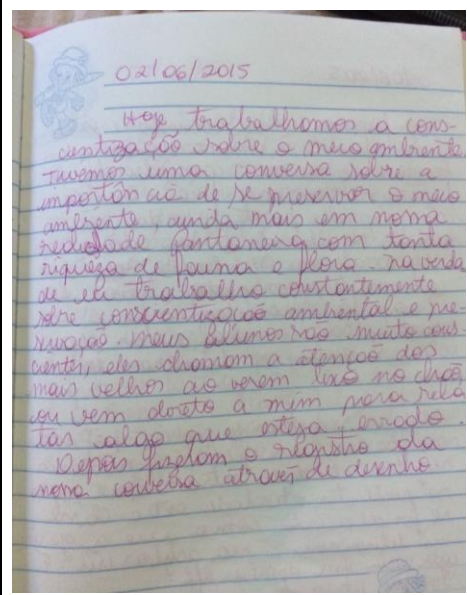
| | |
|--|--|
| <p>26/05/15 Hoje trabalhei medidas não convencionais, expliquei a história do surgimento de um padrão de medidas devido a necessidade, os alunos adoraram minha história pois adaptei com exemplos da realidade deles.</p> <p>"já pensou se o [nome do aluno] tivesse que andar daqui até a fazenda Santa Izabel, e o seu Zé falasse que eram 1000 passos. Mil passos do seu Zé são iguais a mil passos do [nome do aluno]? O [nome do aluno] ficaria no meio da estrada e a onça ia comer ele...". Hoje o aluno [nome do aluno] me surpreendeu, todos os dias em nossa rotina os alunos fazem a contagem dos alunos presentes, quantos meninos e quantas meninas, depois eles mesmos registram no quadro, e fazem a adição do total da turma e a subtração para ver quantos a mais vieram.</p> <p>26/05/2015 palavra ALUNOS, eu quase me emocionei, o [nome do aluno] chegou na garatuja e com muita insegurança, tudo ele falava "Ah professora eu não sei, eu não consigo fazer". E hoje com o auxílio dos colegas ele construiu a palavra sozinho. Fiquei muito feliz de ver o avanço deles, é gratificante!</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje trabalhei medidas não convencionais, expliquei a história do surgimento de um padrão de medidas devido a necessidade, os alunos adoraram minha história pois adaptei com exemplos da realidade deles "já pensou se o [nome do aluno] tivesse que andar daqui até a fazenda Santa Izabel, e o seu Zé falasse que eram 1000 passos. Mil passos do seu Zé são iguais a mil passos do [nome do aluno]? O [nome do aluno] ficaria no meio da estrada e a onça ia comer ele...". Hoje o aluno [nome do aluno] me surpreendeu, todos os dias em nossa rotina os alunos fazem a contagem dos alunos presentes, quantos meninos, quantas meninas, depois eles mesmos registram no quadro e fazem a adição do total da turma e a subtração para ver quantos a mais vieram. O [nome do aluno] escreveu sozinho a palavra ALUNOS, eu quase me emocionei, o [nome do aluno] chegou na garatuja e com muita insegurança, tudo ele falava "Ah professora eu não sei, eu não consigo fazer". E hoje com o auxílio dos colegas ele construiu a palavra sozinho. Fiquei muito feliz de ver o avanço deles, é gratificante!</p> |
|--|--|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Esses registros apontam que, minimamente, eu tentava adaptar o currículo à vivência das crianças. No entanto, fugia-me à percepção que as analogias, como no caso da medida em passos, seriam mais significativas se eu permitisse que eles explorassem as possibilidades e chegassem às conclusões que eu oferecia prontas. Comecei a sair mais de sala de aula e explorar nosso entorno, em meio às belezas singulares do Pantanal, procurando trabalhar valores e

conscientização ambiental, entre tantos outros conteúdos que eu tentava adaptar para a realidade deles.

Figura 27. Aula do dia 2 de junho de 2015

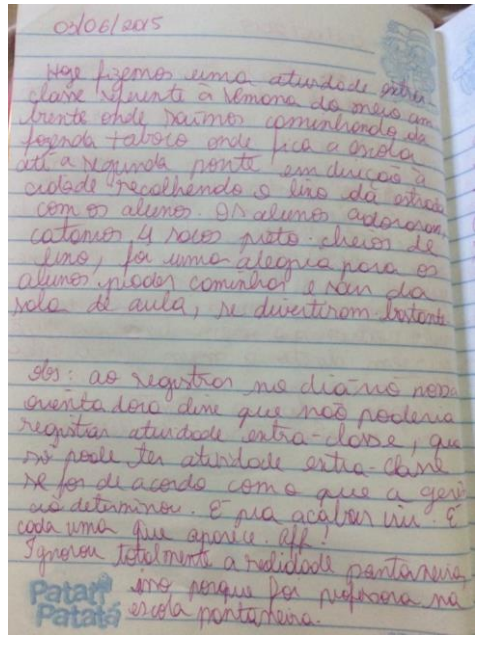
| | |
|--|--|
|  | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje trabalhamos a conscientização sobre o meio ambiente, tivemos uma conversa sobre a importância de se preservar o meio ambiente, ainda mais em nossa realidade pantaneira com tanta riqueza de fauna e flora. Na verdade, eu trabalho constantemente sobre conscientização ambiental e preservação. Meus alunos são muito conscientes, eles chamam a atenção dos mais velhos ao verem lixo no chão, ou vem direto a mim para relatar algo que esteja errado. Depois fizemos registro da nossa conversa através de desenho.</p> |
|--|--|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Àquela época, trabalhar a conscientização ambiental, para mim, seguindo o currículo prescrito pela escola, era falar de preservação ambiental, de um modo geral, da questão do lixo, entre outras. Não percebia que a questão ambiental presente na vida e na realidade daquelas crianças envolvia aspectos mais complexos, ligados aos seus meios de subsistência ou dos donos das fazendas em que suas famílias trabalhavam, como, por exemplo, a remoção da vegetação nativa para a plantação de lavouras ou pastagens, que leva ao assoreamento dos rios na planície e intensifica as inundações, destruindo também o habitat de animais nativos, ou a utilização de agroquímicos, que causam a contaminação dos peixes e dos rios.

Embora a questão do lixo seja importante, ela não resume as preocupações ambientais, principalmente para quem mora em um ecossistema que precisa de cuidados para manter seu equilíbrio. Na aula do dia 03 de junho de 2015, por exemplo, registrei:

Figura 28. Aula do dia 3 de junho de 2015

| | |
|---|---|
|  <p>Hoje fizemos uma atividade extraclasse referente à semana do meio ambiente onde saíamos caminhando da fazenda Taboco onde fica a escola até a segunda ponte em direção à cidade recolhendo o lixo da estrada com os alunos. Os alunos adoraram, catamos 4 sacos preto cheios de lixo, foi uma alegria para os alunos poder caminhar e sair da sala de aula, se divertiram bastante.</p> <p>Obs.: ao registrar no diário nossa coordenadora disse que não poderia registrar atividade extraclasse, que só pode ter atividade extraclasse se for de acordo com o que a gerência determinou. É pra acabar viu! É cada uma viu, aff! Ignorou totalmente a realidade pantaneira, isso porque foi professora na escola pantaneira.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje fizemos uma atividade extraclasse referente à semana do meio ambiente onde saíamos caminhando da fazenda Taboco onde fica a escola até a segunda ponte em direção à cidade recolhendo o lixo da estrada com os alunos. Os alunos adoraram, catamos 4 sacos preto cheios de lixo, foi uma alegria para os alunos poder caminhar e sair da sala de aula, se divertiram bastante.</p> <p>Obs.: Ao registrar no diário nossa coordenadora disse que não poderia registrar atividade extraclasse, que só pode ter atividade extraclasse se for de acordo com o que a gerência determinou. É pra acabar viu! É cada uma viu, aff! Ignorou totalmente a realidade pantaneira, isso porque foi professora na escola pantaneira.</p> |
|---|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Nesse trecho do diário, pode-se perceber minha frustração com as prescrições da coordenadora, que já havia lecionado na escola pantaneira, mas, que na minha percepção, não levava em consideração suas particularidades. Como professora iniciante, sentia que precisava de apoio, sendo a coordenação pedagógica, consequentemente, aquela de quem se espera essa colaboração. No entanto, sua atitude era extremamente voltada para o aspecto técnico do ensino, não havia incentivo para que realizássemos projetos ou aulas diversificadas. Essa característica prescritiva da coordenação desestimulava todos os professores da escola a fazer algo fora da sala de aula, pelo menos tentar levar em consideração o contexto pantaneiro. Assim, quando fazíamos atividades que eram consideradas "extraclasse", ainda que a aula estivesse relacionada com o currículo, precisávamos registrar no diário de forma diferente do que foi a aula na realidade. Essa foi uma situação muito difícil de lidar, tornando o trabalho ainda mais desafiador.

Começava, contudo, a obter algum retorno e satisfação com o trabalho, como narro no registro da aula de 1º de julho de 2015.

Figura 29. Aula do dia 1º de julho de 2015

| | |
|--|---|
| <p>01/07/2015 Hoje trabalhei o gênero textual "lista", onde listamos as comidas típicas da festa junina e os alunos me ajudaram na construção das palavras. Hoje fiquei orgulhosa, a mãe do Felipe veio me contar que ele pediu que ela lesse o livro que levou para casa (eu sempre deixo que levem para casa, para incentivá-los e aos pais também). E ela ao ler foi direto para a primeira página e ele repreendeu ela ensinando: "não mãe, primeiro você tem que ver a capa, o que tem na capa? Quem é o autor que escreveu o livro? Como é o nome dele? É aqui ó..." e mostrava pra ele. Eu fiquei tão feliz, me encheu de orgulho saber que a rotina adotada em sala de aula está fazendo diferença, são pequenos gestos que eles prestam muita atenção.</p> | <p style="text-align: center;">TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje trabalhei o gênero textual lista, onde listamos as comidas típicas da festa junina e os alunos me ajudaram na construção das palavras. Hoje fiquei orgulhosa, a mãe do [nome do aluno] veio me contar que ele pediu que ela lesse o livro que levou para casa (eu sempre deixo que levem para casa, para incentivá-los e aos pais também). E ela ao ler foi direto para a primeira página e ele repreendeu ela ensinando: "não mãe, primeiro você tem que ver a capa, o que tem na capa? Quem é o autor que escreveu o livro? Como é o nome dele? É aqui ó..." e mostrava pra ela. Eu fiquei tão feliz, me encheu de orgulho saber que a rotina adotada em sala de aula está fazendo diferença, são pequenos gestos que eles prestam muita atenção.</p> |
|--|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

À época, não me preocupava o fato de estar automatizando a relação das crianças com os livros literários, ou fornecendo um modelo de leitura que, talvez, estivesse se caracterizando como prescritivo. Apenas fiquei muito feliz em saber que as atitudes tomadas em sala de aula serviam de exemplo e eles reproduziam em casa. No entanto, Paiva (2003, p. 127) questiona se é possível harmonizar a experiência estética, na relação do leitor/ouvinte do texto literário e o ambiente escolar, ou seja, "[...] de que forma superar o limite de uma escolarização da arte, neste caso, a literária, e realizar o ideal de uma sociedade igualmente leitora no sentido mais amplo que esta palavra comporta e com o qual estamos todos comprometidos?" Para o autor:

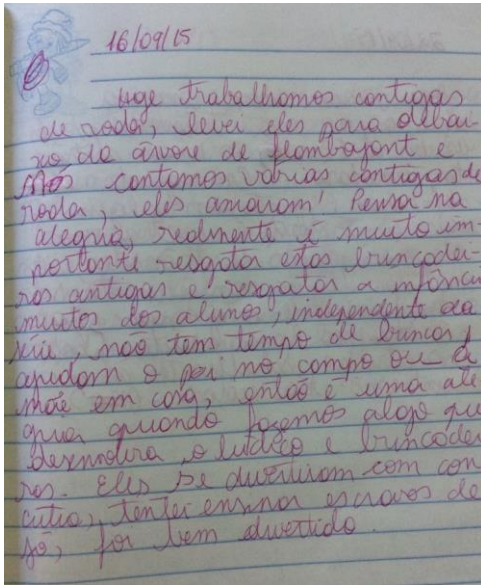
Quanto mais evidente ficar para [o professor] a importância da leitura literária como poderosa fonte de formação de sensibilidades e de ampliação de nossa visão de mundo, que tem nesta linguagem artística um componente essencial de formação, culturalmente valorizado, embora pouco demandado e pouco ofertado socialmente, mais significativas se tornarão as práticas de letramento literário propostas. [...] A linguagem que constrói a literatura infantil se apresenta como mediadora entre a criança e o mundo, propiciando um alargamento no seu domínio linguístico e preenchendo o espaço do fictício, da fantasia, da aquisição do saber. Vista assim, a produção literária para criança – o livro de imagens inclusive – não tem fronteiras.

Ela desvela o maravilhoso, o ilimitado, o maleável e o criativo universo infantil, explora a poesia e suscita o imaginário. (PAIVA, 2003, p. 128-129).

Assim, a leitura literária, para que cumpra com seu objetivo de alargar as possibilidades de sensibilização do senso estético, explorar o imaginário e ampliar o universo infantil, precisa ser vivenciada de diferentes formas, não fixas ou seguindo um modelo.

Aos poucos, fui descobrindo o valor da brincadeira livre, sem fins ou objetivos pedagógicos, para as crianças do 1º ano, como relato:

Figura 30. Aula do dia 16 de setembro de 2015

| | |
|--|---|
|  <p>16/09/15</p> <p>Hoje trabalhamos cantigas de roda, levei eles para debaixo da árvore de flamboyant e nós cantamos várias cantigas de roda, eles amaram! Pensa na alegria, realmente é muito importante resgatar estas brincadeiras antigas e resgatar a infância, muitos dos alunos independente da série, não tem tempo de brincar, ajudam o pai no campo ou a mãe em casa, então é uma alegria quando fazemos algo que desenvolva o lúdico e brincadeiras. Eles se divertiram com corre cutia, tentei ensinar escravos de Jó, foi bem divertido.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje trabalhamos cantigas de roda, levei eles para debaixo da árvore de Flamboyant e nós cantamos várias cantigas de roda, eles amaram! Pensa na alegria, realmente é muito importante resgatar estas brincadeiras antigas e resgatar a infância, muitos dos alunos independente da série, não tem tempo de brincar, ajudam o pai no campo ou a mãe em casa, então é uma alegria quando fazemos algo que desenvolva o lúdico e brincadeiras. Eles se divertiram com corre cutia, tentei ensinar escravos de Jó, foi bem divertido.</p> |
|--|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

A alegria deles em estar fora da sala, em meio à natureza e desenvolvendo brincadeiras como essas era inexplicável, eu sentia claramente que aquilo contribuía para a sua formação. Eu pensava, por vezes, que ajudar nos afazeres da fazenda, muitas vezes ganhando um “trocado” com isso, não era algo que eles fizessem por obrigação, que eles gostavam, sentiam-se inseridos no contexto de vida de seus pais. Contudo, por outro lado, aquilo preenchia seu tempo livre, deixando de lado a parte lúdica e necessária da infância, o “ser criança”, o que talvez explicasse a timidez de alguns alunos mais velhos, que não tiveram esse brincar, esse faz-de-conta tão fundamental para as crianças.

Percebia nitidamente também os olhares dos alunos mais velhos, a vontade de participar das minhas atividades fora de sala de aula, a saudade que possuíam e um sentimento nostálgico, eu lia em seus olhares um sentimento como que dissessem “por que ninguém fez isso comigo?”

começava a me incomodar observar os alunos da escola pantaneira, que viviam nos campos e possuíam tanto conhecimento desse contexto, com a natureza à sua volta, mas, presos em uma sala de aula, tendo que passar as 4 horas ali sentados, copiando de uma lousa.

Esclareço aqui que a sala de aula é, sim, um ambiente necessário e essencial ao ensino e aprendizagem, porém enfatizo a necessidade de também explorar o ambiente externo, as riquezas contidas fora de sala de aula em um contexto pantaneiro.

A influência da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também começa a ser percebível em meus relatos. Termos como "sequência didática", "leitura deleite" principiam a aparecer em meu diário (Figuras 31, 32 e 33)

Figura 31. Aula do dia 20 de outubro de 2015

| | |
|--|---|
| <p>20/10/15</p> <p>Hoje iniciei a sequência didática "Brincadeiras" com as turmas (juntamos novamente 1º e 2º para desenvolver esta sequência). Fizemos a leitura deleite do livro "Brincadeiras de Kate Petty" onde mostra várias brincadeiras, algumas antigas, em seguida fomos ao pátio desenvolver estas brincadeiras, algumas conhecidas por eles, outras que nunca brincaram - Cabo de guerra utilizando o corpo, foi muito divertido, até nós [professoras] participamos das brincadeiras, joguei no cabo de guerra, balança caixão, corrida, amarelinha e por último quiseram jogar bola.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje iniciei a sequência didática "Brincadeiras" com as turmas (juntamos novamente 1º e 2º para desenvolver esta sequência). Fizemos a leitura deleite do livro "Brincadeiras" de Kate Petty onde mostra várias brincadeiras, algumas antigas, em seguida fomos ao campo desenvolver estas brincadeiras. Algumas eram conhecidas por eles, outras eles nunca haviam brincado. Cabo de guerra utilizando o corpo, foi muito divertido, até nós [professoras] participamos das brincadeiras, joguei no cabo de guerra, balança caixão, corrida, amarelinha e por último quiseram jogar bola.</p> |
|--|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 32. Aula do dia 13 de novembro de 2015

| | |
|---|---|
| <p>13/11/15</p> <p>Hoje trabalhei situações problema envolvendo o sistema monetário, distribuí cédulas (do acervo do PNAIC) e eles resolveram. Percebi a dificuldade de distinguir valores e comparar, para entenderem que uma cédula pode valer o mesmo que várias cédulas de menor valor, na identificação das cédulas eles foram rápidos.</p> <p>Depois o [nome do aluno] propôs: "Prô, vamos brincar que a senhora vendia livros pra gente?" aí eu aceitei e eles adoraram, pegavam os livros de histórias vinham a mim e perguntavam o preço, eu falava quanto era e eles tinham que acertar o valor fazendo a somatória das cédulas e moedas, o [nome do aluno] é muito esperto, e ajudava os outros pois só levava o livro quem acertasse o valor em cédulas e moedas.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje na aula de matemática trabalhei situações problema envolvendo o sistema monetário, distribuí cédulas (do acervo do PNAIC) e eles resolveram. Percebi a dificuldade de distinguirem valores e comparar, para entenderem que uma cédula pode valer o mesmo que várias cédulas de menor valor, na identificação das cédulas eles foram rápidos. Depois o [nome do aluno] propôs: "Prô, vamos brincar que a senhora vendia livros pra gente?", aí eu aceitei e eles adoraram, pegavam os livros de histórias vinham a mim e perguntavam o preço, eu falava quanto era e eles tinham que acertar o valor fazendo a somatória das cédulas e moedas. O [nome do aluno] é muito esperto, e ajudava os outros pois só levava o livro quem acertasse o valor em cédulas e moedas.</p> |
|---|---|

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 33. Aula do dia 18 de novembro de 2015

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora.

| | |
|---|--|
| <p>18/11/15</p> <p>Hoje fiz a leitura deleite com eles da história do Soldadinho de Chumbo, depois de vermos os elementos do texto, li uma história pra eles sobre o Quebra-Nozes. Em seguida pedi para eles o balé do quebra nozes. Eles nunca tinham assistido a um balé, ficaram encantados, eu logicamente selecionei algumas partes que apareciam na história pois o balé é bem extenso, mas eles me surpreenderam, ficaram mais atentos do que eu esperava. Identificaram todos os personagens e conversavam entre si sobre a história: "Será que ele morreu de verdade? Não, é só a roupa...". "Nossa prô, tem que ser muito forte pra ficar na ponta dos pés né?". Depois cada um falou o que achou da peça, a parte que mais gostou. Me surpreendi com o interesse demonstrado pelos alunos.</p> | <p>TRANSCRIÇÃO</p> <p>Hoje fiz a leitura deleite com eles da história do Soldadinho de Chumbo, depois de vermos os elementos do texto, li uma história pra eles sobre o Quebra-Nozes. Eles nunca tinham assistido a um balé nem por televisão, ficaram encantados, eu logicamente selecionei algumas partes que apareciam na história pois o balé é bem extenso, mas eles me surpreenderam, ficaram mais atentos do que eu esperava. Identificaram todos os personagens e conversavam entre si sobre a história: "Será que ele morreu de verdade? Não, é só a roupa...". "Nossa prô, tem que ser muito forte pra ficar na ponta dos pés né?". Depois cada um falou o que achou da peça, a parte que mais gostou. Me surpreendi com o interesse mostrado pelos alunos.</p> |
|---|--|

Nos cadernos de formação do Pnaic, explica-se que a sequência didática consiste em:

[...] um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar. Uma diferença básica entre o projeto didático e a sequência didática é que no projeto didático o planejamento, monitoramento e avaliação de todo o processo se dá de forma compartilhada, ou seja, as crianças participam da organização geral do trabalho de modo mais direto. Nos projetos as crianças têm mais autonomia de ação, e o que está em jogo é mais a extensão do conteúdo selecionado (e as relações entre várias áreas do conhecimento e várias linguagens) do que seu aprofundamento. No caso das sequências didáticas [...] o planejamento didático das atividades e a ordem do plano geral é centrado no professor, ou seja, é ele quem monitora o processo todo, sabendo quais atividades articular, quais atividades vêm antes de outras e o nível de aprofundamento do conteúdo selecionado é maior. (BRASIL, 2012, p. 28, grifo nosso).

Em que pese a validade da formação do Pnaic, que tratou de muitos aspectos importantes do processo de alfabetização e letramento, uma formação pensada em nível nacional, como acontece em muitas políticas com esse formato, não contempla de forma ampla as especificidades de cada região, aqui, no caso, a da escola pantaneira. Seguindo as orientações dos formadores do Pacto, passei a realizar um planejamento mais interdisciplinar, o que em si já demonstrava algum avanço em minhas práticas pedagógicas. No entanto, chamo a atenção para o fato de que, na sequência didática, o professor, como bem explica o documento do Ministério da Educação (MEC), é o centro do processo, no sentido de que ele toma as iniciativas de propor as atividades, sua sequência, tempo de duração, entre outros. A ênfase é no conteúdo, no aprofundamento dos conteúdos. Porém, a perspectiva de educação centrada no aluno, segundo Bicudo (2006, p. 57) “Focaliza a atualização da pessoa vista como um todo, abrangendo, para tanto, suas formas humanas de conhecer, como por exemplo a cognitiva, a sensorial, a emotiva, a social.” (BICUDO, 2006, p. 57).

Para a autora, é possível focar em um objeto, sob diferentes pontos de vista e perspectivas expressando diferentes modos de ver, ou seja, as pessoas possuem divergências quanto a sua visão de mundo e suas manifestações, seja nas Artes, Ciências, História ou religião, diferenças que precisam ser respeitadas. Diante disso, a ação do educador ou o seu modo de olhar para o aluno deve privilegiar o relacionamento empático, a apreciação, a experiência unificadora, a responsabilidade e o diálogo.

Considerando as características do relacionamento do professor com seu aluno na perspectiva da educação centrada no aluno, Bicudo (2006) menciona a aceitação e o respeito ao aluno como pessoa em sua totalidade, que se encontra em um processo de vir-a-ser, ou seja, um ser que está ali “acontecendo, realizando e atualizando as suas possibilidades” (BICUDO, 2006, p. 84).

A educação centrada no aluno difere, portanto, dos pressupostos de uma educação que prioriza instruir o aluno com conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho no mundo profissional, uma vez que objetiva educar em um sentido universal, não apenas na escola, mas na vida familiar, na psicoterapia, no trabalho, o que implica a realização de todas as capacidades humanas.

Nessa perspectiva, a avaliação e a valorização ocorrem de modo vivo e dinâmico e faz parte do próprio crescer atualizadamente, o que envolve experiências culminantes nas quais os valores são percebidos diretamente. Moreira (2010) afirma que a educação centrada no aluno deve diferir do ensino comum ou mecânico em que o professor apenas enfatiza a memorização com o objetivo de sucesso nas avaliações:

Ensino centrado no aluno, tendo o professor como mediador, é ensino em que o aluno fala muito e o professor fala pouco. Deixar os alunos falarem implica usar estratégias nas quais possam discutir, negociar significados entre si, apresentar oralmente ao grande grupo o produto de suas atividades colaborativas, receber e fazer críticas. O aluno deve ser ativo, não passivo. Ela ou ele tem que aprender a interpretar, a negociar significados; tem que aprender a ser crítica(o) e aceitar a crítica. Receber acriticamente a narrativa do “bom professor” não leva a uma aprendizagem significativa crítica, a uma aprendizagem relevante, de longa duração; não leva ao aprender a aprender. (MOREIRA, 2010, p. 4)

Dessa forma Moreira (2010) faz distinção entre a aprendizagem significativa da aprendizagem mecânica. A aprendizagem significativa seria para o autor como “[..] aquela em que há uma interação cognitiva entre os novos conhecimentos e conhecimentos prévios especificamente relevantes, existentes na estrutura cognitiva do ser que aprende” (MOREIRA, 2010, p. 3). Para o autor,

Portanto, a aula não é o espaço e o momento para depositar (bancariamente, como dizia Freire, 1987, 1996) conhecimentos na cabeça do aluno, nem as avaliações são o instrumento para verificar o quanto ficou depositado e de que modo ficou. Por mais relevantes que sejam esses conhecimentos, o sujeito que aprende tem que perceber essa relevância e apresentar uma intencionalidade para aprender. O ser humano aprende de maneira significativa se tiver conhecimentos prévios adequados para isso e se quiser aprender. (MOREIRA, 2010, p. 5)

Bicudo (2006) reforça que a educação centrada no aluno não se trata de uma “educação voltada apenas para o conhecimento do idiossincrático e individual” (BICUDO, 2006, p. 87), mas na priorização do conhecimento do igual e do diferente entre os seres humanos, sendo que quanto mais profundo, mais o indivíduo aprende sobre o ser da humanidade. Torna-se, portanto,

um conhecimento imediato, focalizando a atenção do indivíduo no que é lhe dado a conhecer (ele próprio), entendido como pessoa que se constitui como humana.

A postura do autoconhecimento como meta do processo educativo implica certas atitudes do educador frente ao educando. A postura de olhar para o educando como alguém que está em processo de atualização e que precisa ser respeitado, uma postura de sentir-se responsável por zelar e cuidar desse processo de conhecimento e autoconhecimento.

De acordo com Bicudo (2006), o conhecimento almejado por essa educação humanizante não é o advindo de informações ou atividades classificatórias, mas aquele que forneça as condições necessárias para que ocorra a percepção do ser, que valoriza a realização de experiências culminares, que enfatiza não apenas aquelas que possibilitam intuições intelectuais mas também a percepção, o gosto pela vida, a compreensão da realidade vista de modo abrangente.

Nesta concepção a aprendizagem para a autora é vista como...

Algo realizado pela pessoa que aprende e como sendo fruto dos seus interesses e das experiências que possuam correspondente no seu campo fenomenológico. Trata-se, assim, de uma aprendizagem significativa para quem aprende. Não é, portanto, resultante da ação do ensino exercida por uma terceira pessoa que, no caso da instituição escola, seria o professor (BICUDO, 2006, p. 88).

Diante das afirmações acima citadas, ao voltar para o contexto da proposição de sequências didáticas pelo Pnaic, percebo o quanto difere da perspectiva de educação centrada no aluno. No próximo capítulo, amplio a conceitualização dessa abordagem teórica, a educação centrada no aluno, bem como dos pressupostos teóricos da pesquisa narrativa, com a apresentação e análise das entrevistas narrativas realizadas com os sujeitos que, assim como meus relatos aqui expostos, contribuíram para a compreensão da realidade da escola pantaneira. Seria essa vazante de incertezas e questionamentos prerrogativa minha? Como outras professoras percebiam esse contexto de trabalho?

2.1 Classes multisseriadas no ensino de escolas do campo situadas no Pantanal

Ao compartilhar com colegas da docência sobre a realidade que eu vivenciava e demais professores das escolas pantaneiras com classes multisseriadas, era perceptível a expressão de espanto de alguns colegas docentes “ainda existe multisseriação” era o questionamento que recebia frequentemente. Fato que é confirmado com frequência em escolas do campo conforme Hage e Silva (2015):

Uma parte significativa das escolas públicas que oferecem Educação Básica aos sujeitos do campo se organiza na forma da multisseriação, envolvendo uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, constituindo-se na forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]. (HAGE, SILVA, 2015, p. 249).

Abordar o ensino em classes multisseriadas significa promover um olhar mais sensível para “os desafios que enfrentam as escolas públicas do campo para assegurar o direito à escolarização nas pequenas comunidades onde os sujeitos do campo vivem, trabalham e produzem sua existência” (HAGE, SILVA, 2015, p.247). As escolas pantaneiras inseridas no contexto da escola do campo, possuem turmas multisseriadas como resultado de diversas razões dentre elas o número reduzido de alunos por turma, nesse caso a multisseriação torna-se uma medida de contenção de gastos da prefeitura uma vez que “economizam” na contratação de mais professores juntando várias turmas na mesma sala com um único professor.

Outras razões seriam a distância, escolas muito distantes da cidade, algumas 200 quilômetros pantanal adentro, enfrentando portanto dificuldades de encontrar professores que aceitem o desafio de morar na escola e cuidar dos alunos em tempo integral, nesse caso as turmas são juntadas devido ao número reduzido de professores na escola.

Precisamos citar aqui ainda outra razão que seria o desinteresse por parte dos proprietários das fazendas onde situam-se as escolas. Algumas das escolas possuem apoio dos proprietários das fazendas seja em doação de alimentos para os alunos, boa infraestrutura da escola, materiais escolares, dentre outros. Contudo algumas escolas estão completamente sozinhas, a infraestrutura é precária e o proprietário da fazenda em que a escola situa-se não mostra interesse no bem estar dos alunos que ali estudam os quais são filhos dos trabalhadores de sua fazenda uma vez que os filhos do dono da fazenda estudam em escolas da cidade.

Complementamos o fato citado com a fala de Arroyo (2012) sobre as disputas e sentimento de inferioridade de coletivos categorizados como desiguais, o qual afirma que enquanto houver essas desigualdades e diferenciação desses coletivos categorizados como excluídos ou desiguais, “as políticas, as teorias pedagógicas, as diretrizes, os currículos e a ação docente deixam um vazio de legitimidade” (ARROYO, 2012, p.47). Mota e Rios (2017) comentam sobre as especificidades dos coletivos das escolas rurais:

Neste sentido, as escolas rurais em suas especificidades se apresentam como um espaço em que se dá o encontro de culturas, em que as diferenças atravessam o cotidiano escolar, requerendo visibilidade e posicionamentos, sobretudo da docência,

voltados para a realidade local e os saberes inerentes aos espaços rurais, como forma impulsionadora de aprendizagens. (MOTA, RIOS, 2017, p. 194).

A educação no campo ainda estará aquém de uma proposta de educação contextualizada em uma relação dinâmica com os saberes experiências trazidos por esses coletivos. Uma vez que “[...] o formar e o formar-se acontecem, a partir das inter-relações presentes em uma estrutura dinâmica” (MOTA, RIOS, 2017, p. 195).

As adversidades presentes nas escolas do campo são atenuadas com o fato de se multisseriar as classes, o professor, além de lidar com falta de estrutura e apoio pedagógico, jornadas cansativas para chegar à escola, precisam superar o desafio de se planejar aulas para uma turma com diferentes idades e anos escolares, com a responsabilidade de promover a aprendizagem para a turma inteira, mesmo que separada em níveis diferentes. Um dos grandes desafios seria organizar e planejar as aulas baseados em um currículo único (igual ao utilizado na cidade), em que o material que nos é fornecido consiste em livros didáticos escolhidos pelos e para os professores que atuam na cidade, portanto as questões abordadas estão descontextualizadas do meio em que os alunos do campo vivem. Mais desafiador ainda é, a partir de tal currículo, planejar aulas para uma classe multisseriada. Hage (2006), sobre o livro didático em escolas do campo, afirma:

[...] os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem. A alternativa mais utilizada para solucionar o problema e viabilizar o planejamento numa situação dessa natureza tem sido seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (HAGE, 2006 p.309).

É fato que todas as turmas são heterogêneas, contudo o desafio torna-se maior ainda quando além de heterogênea possui alunos de classes e níveis de aprendizagem diferentes, exigindo atividades criativas e desafiadoras para cada nível objetivando resultados diferentes dependendo do nível de escolaridade que cada aluno se encontra. Porém, as escolas do campo organizadas na multisseriação, geralmente constituem-se em espaços caracterizados pela heterogeneidade, uma vez que reúnem grupos com diferenças de sexo, idade, interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento. Tal heterogeneidade presente frequentemente no processo educativo que se efetiva seja na multissérie, na seriação ou qualquer outra forma de organização do ensino relacionadas a fatores geográficos, ambientais,

produtivos, culturais e articulada a particularidades identitárias, são elementos imprescindíveis à constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas. (HAGE, SILVA, 2015, p. 258). Por isso:

A dinâmica das escolas rurais multisseriadas é marcada por um grande paradoxo, que se manifesta quando evidenciamos o quadro dramático de precarização e abandono em que a maioria dessas escolas se encontra, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e, ao mesmo tempo, as situações criativas e inovadoras construídas no cotidiano das ações educativas pelos sujeitos do campo e, em especial, pelas professoras e professores, que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas. (HAGE, SILVA, 2015, p. 250)

Há enraizado um (pre)conceito de que escolas do campo e ainda multisseriadas são sinônimos de fracasso, e quando indagados sobre os fatores responsáveis por tal descrédito atribuído às escolas multisseriadas destaca-se:

[...] a precariedade dos prédios escolares; as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem, no deslocamento até a escola, e as condições de transporte inadequadas; a sobrecarga de trabalho docente, pelas múltiplas funções desempenhadas; a instabilidade no emprego; a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação; a permanência do trabalho infantil; a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local; o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar; o fechamento das escolas; o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo...Enfim, múltiplas questões que impactam a identidade da escola e a organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo. (HAGE, SILVA, 2015, p. 250-251)

Parece-nos contudo um discurso pronto reproduzido a cada ano por profissionais envolvidos na educação naquela região, por vezes colocado como justificativa para o insucesso na aprendizagem de tal região, pelo comodismo de uns quanto ao trabalho não realizado por exigir mais dos profissionais que ali atuam pois ao invés de planejar as aulas seguindo os modelos prontos e prescritos da cidade, precisam adequar e adaptar tais conteúdos levando em consideração a realidade dos alunos do campo, suas vivências, seu entorno, tal atitude requer mais dedicação, tempo, pesquisa, trabalho. Desse modo:

[...] as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível, que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio, como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial. (HAGE, SILVA, 2015, p. 252).

Acrescentamos ainda uma questão que vai mais além de questões estruturais e abrangem questões conceituais, uma vez que os professores já possuem o conceito construído de que a seriação é a única forma de se proporcionar a aprendizagem, não por culpa dos professores mas porque assim lhes foi ensinado. É o que Hage e Silva (2015) colocam:

[...] é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que pressiona os professores para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades - de planejamento, curricular e de avaliação - isoladas para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (HAGE, SILVA, 2015, p. 252).

Uma grande maioria dos professores inseridos em tais contextos, esforçam-se para dar conta e proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem realmente efetiva, nesses percursos pela vazante em busca de estratégias para subsidiar o enfrentamento de tais desafios, parece-lhes que seus esforços se esvaem com a força da correnteza e restam apenas as frustrações. Hage (2006), sobre as estratégias utilizadas em classes multisseriadas de escolas do campo, aponta:

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto "junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço", passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quantas forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas. (HAGE, 2006 p.309).

Diante de tais questões e questionamentos enfrentados pelos professores inseridos em tal realidade, apontamos a importância da educação contextualizada a qual surge conforme Mota e Rios (2017), a partir da compreensão de que os sujeitos são diferentes e portanto exigem ações pedagógicas diferenciadas. Pois:

Variar a dimensão das atividades que se desenvolvem em sala de aula não garante uma educação contextualizada, uma vez que esta deveria partir da compreensão de que os sujeitos são diferentes e que por isso as ações pedagógicas deveriam ser pensadas a partir dessa condição/constituição dos alunos. [...] Nesta proposta, os docentes envolvidos devem considerar o conhecimento do estudante, numa tentativa

de trazer à tona o lugar identitário do saber produzido no espaço rural, porém o que percebemos nas narrativas é que a identidade não foi fortalecida em sua construção no momento em que a diferença não é colocada numa posição ambivalente, em negociação e deslocamento. (MOTA, RIOS, 2017, p. 199).

Tal contexto revela conforme Hage e Silva (2015) a complexidade dos desafios enfrentados pelos sujeitos envolvidos na educação do campo em classes multisseriadas, o que nos viabiliza:

[...] apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática, que sejam contextualizadas, viáveis e que atendam as expectativas do poder público, dos movimentos e organizações sociais, dos órgãos de fomento e particularmente dos educadores, pais e estudantes dessas escolas. (HAGE, SILVA, 2015, p. 253).

O conceito posto de que as escolas do campo precisam seguir os modelos postos provenientes das escolas urbanas, precisa ser reformulado, dando espaço a mudanças que beneficiem os alunos desta realidade, seus conhecimentos de mundo, seus saberes experienciais, uma vez que:

[...] as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas) (HAGE, SILVA, 2015, p. 253).

Contudo, uma mudança nesse sentido para que se materialize com resultados significativos, pressupõe uma atitude reflexiva, como bem coloca Hage e Silva (2015):

[...] com muito diálogo e reflexão, envolvendo todos os segmentos escolares, com estudos e pesquisas sobre as condições existenciais e as possibilidades de intervenção que atendam às peculiaridades locais das escolas e suas comunidades, aproveitando o acúmulo das experiências e práticas criativas dos sujeitos que participam das escolas rurais multisseriadas, da capacidade inventiva e inovadora desses sujeitos em fazer diferente, mesmo quando as condições materiais, objetivas e subjetivas, são muitos desfavoráveis e as limitações e carências são muito profundas. (HAGE, SILVA, 2015, p. 253-254).

Os autores apontam como pontos importantes para se superar o paradigma seriado urbano de ensino fortemente arraigado nas escolas do campo, seria a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto político pedagógico da escola, que de fato originalmente deveria contar com a participação e envolvimento da comunidade, pais, funcionários além dos professores. Contribuindo, pensando e definindo

[...] estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivadas na escola. Quando isso acontece, a escola, ou seja, os diversos segmentos que a constituem, toma para si a responsabilidade de conduzir o planejamento, a gestão e o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa situação ajuda a corroer alguns dos pilares sobre os quais se assenta o paradigma hegemônico, sua racionalidade e princípios de sociabilidade, ao fortalecer o protagonismo, o empoderamento e a emancipação das escolas e dos sujeitos diante das condições subalternas, clientelistas e patrimonialistas que ainda se manifestam, com muita intensidade, nas relações sociais que se materializam no território do campo. (HAGE, SILVA, 2015, p. 254).

Nesse sentido, construir ações com os sujeitos inseridos nas escolas pantaneiras envolvidos em questões do campo, repensar as políticas para aquela realidade a fim de promover mudanças necessárias para a educação em tal região, implica o movimento de:

[...] ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizar-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem. [...] Implica ainda realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano desta escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar com eles, os sentidos de currículo, de projeto pedagógico, de educação e de escola. (HAGE, SILVA, 2015, p. 255)

Precisamos portanto considerar o fazer docente nas classes multisseriadas promovendo uma atenção especial para os elementos que acabam por descaracterizar os sujeitos de tais contextos, e partindo de seus saberes, proporcionar condições para que os alunos das escolas do campo se reconheçam enquanto protagonistas de suas próprias vidas (MOTA, RIOS, 2017). Uma vez que os dilemas, questionamentos e desafios desse fazer docente são inúmeros e

[...] apontam para a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as novas demandas que se materializam de acordo com as especificidades inerentes aos modos de vida, em que temos os sentidos, valores e princípios produzidos a partir das vivências em áreas rurais. (MOTA, RIOS, 2017, p. 203)

Contrariando o imaginário das pessoas envolvidas no contexto de uma escola multisseriada, Hage e Silva (2015) indicam ser a “heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas, carecendo, no entanto, de mais estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, o planejamento e a construção do currículo em sintonia com as peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma, em nosso entendimento,

significa a perpetuação da experiência precarizada de educação, que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas [...]. (HAGE, SILVA, 2015, p. 259-260)

Tais particularidades que evidenciam a complexidade do contexto pantaneiro devem ser pautadas nas reflexões acerca dos processos formativos a serem realizados com professores, gestores, estudantes, pais, lideranças comunitárias e dos movimentos sociais do campo, assim como no diálogo com pesquisadores, técnicos e dirigentes municipais e estaduais de educação, para que sejam inseridas em suas agendas políticas e educacionais, e com isso possam afirmar a diferença que se manifesta nos modos próprios de vida e existência dessas populações pantaneiras.

Assim, alcançar tais mudanças de conceitos e principalmente nas práticas dos professores, em seu fazer pedagógico em salas de aula com classes multisseriadas, implica:

[...] ouvir as professoras e os professores, assim como os sujeitos do campo, e aprender com suas histórias e experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação. Oportunizar-lhes o acesso à informação, à ciência e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores, ritmos de aprendizagem. Implica também realizar uma “escuta sensível” ao que os professores e estudantes vêm realizando no cotidiano da escola, destacando as atividades bem-sucedidas, valorizando as boas práticas educativas e refletindo sobre as experiências que não se efetivam adequadamente, para ressignificar, com eles, os sentidos de currículo, de projeto, de educação, de escola...Enfim, repensar as práticas, e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global, do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/subjetividade, a partir dessa interação. (HAGE, SILVA, 2015, p. 265-266).

Desse modo Hage e Silva (2015) afirmam que “[...] é importante considerar a conflitualidade existente nas relações sociais que esses grupos e populações estabelecem entre si, e apontar para uma convivialidade de forma pacífica, dialógica e emancipatória, que precisa se efetivar entre esses grupos e populações. (HAGE, SILVA, 2015, p. 258)

Hage e Silva (2015) destacam a importância de se pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, tendo como horizonte a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino. Assim, se assumimos como pretensão elaborar políticas e práticas educativas incluídas e emancipatórias para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais, cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem; e não promover a homogeneização, a parametrização e o ranqueamento, conforme nos impõe a seriação. (HAGE, SILVA, 2015, p. 259)

Os estudos que realizamos sobre escolas rurais multisseriadas oportunizam a compreensão de que para a melhoria da qualidade da educação das escolas do campo será necessário o enfrentamento das mazelas que envolvem as condições de existência dessas escolas, listadas anteriormente, por meio de uma conjugação de ações que envolvem a articulação entre o macro e o micro, entre questões estruturais e de concepção, entre questões de políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nessas escolas. (HAGE, SILVA, 2015, p. 251).

Portanto, a partir do conhecimento de que a dinâmica que permeia as práticas no cotidiano de turmas multisseriadas “não se esgota nas questões relacionadas à precarização da ação docente ou de aplicação do paradigma seriado urbano de ensino no chão da escola, ainda que essas questões sejam recorrentes e muito relevantes.” Pensamos uma proposta de intervenção que contribua para “mudar o quadro preocupante, dramático e desafiador, que envolve as escolas e turmas multisseriadas, a partir da apropriação que os professores fazem de sua própria história [...]” (HAGE, SILVA, 2015, p. 261).

A partir de tais reflexões compreendemos que as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas de classes multisseriadas envolvem propostas de formação dos professores atuantes em tal contexto, bem como de reformulação de conceitos acerca das questões envolvidas de seriação, heterogeneidade e de diferenças (HAGE, SILVA, 2017). Tal formação precisa orientar o fazer pedagógico desses professores partindo da premissa de

[...] inter-relação entre os fatores macro e microsociais que envolvem essas escolas; dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; de uma perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos, e das concepções de aprendizagem e reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente. (HAGE, SILVA, 2015, p. 260).

Verificamos como propõem os autores, a necessidade de um redimensionamento das práticas e a formulação das proposições de forma sintonizada com a realidade dos sujeitos do campo. Partindo do lugar de onde os sujeitos do campo falam e vivem, de maneira alguma apartando-os do mundo global ou contexto urbano, mas promovendo uma interação contínua com o território do campo, e a partir dessa interação, constituindo sua identidade e subjetividade (HAGE, SILVA, 2015, p. 255).

CAPÍTULO III - ESTIAGEM/SECA: VIVER OU SOBREVIVER NA INÉRCIA DA PROFISSÃO?

A estação da seca ocorre de junho a outubro e os rios do Pantanal voltam ao seu leito original. Os campos ficam secos e a maioria das árvores perdem suas folhas. Os animais se deslocam grandes distâncias a procura de água. É época de grandes queimadas, que causam muito sofrimento para a biodiversidade. As queimadas são importantes pois muitas flores brotam após as queimadas, porém se o fogo é muito forte causa um grande impacto negativo para o Pantanal [...]. Após o período de estiagem (sem chuvas) começam as chuvas novamente e reinicia o ciclo. Fazenda São Francisco⁵ (2017)

Figura 34. A seca no Pantanal



Fonte: Conhecendo Mato Grosso⁶ (2015)

O processo percorrido para chegar ao foco que a presente pesquisa tomou pode ser comparado a um garimpo em meio à seca, uma vez que as primeiras ideias se mostraram, com o tempo e o amadurecimento das propostas, realização das disciplinas, participação no Gepenaf, inoperantes. O projeto apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, na ocasião do processo seletivo, tinha o seguinte título “Formação de Professores nas Escolas

⁵ Disponível em: <http://www.fazendasanfrancisco.tur.br/conheca-o-pantanal/>. Acesso em 17 fev. 2017.

⁶ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/conhecendomt/4437628074>. Acesso em 17 fev. 2017.

Pantaneiras do Município de Aquidauana-MS: desafios em sua prática docente”, ou seja, o foco era na formação ofertada aos professores.

A motivação para essa proposição era a percepção de que nós, professores designados para o contexto pantaneiro, não recebíamos a devida preparação para atuar nesse contexto singular, nem uma formação mais direcionada para tais práticas em nossa formação acadêmica. Eu pretendia, portanto, investigar como ocorria a atuação desses professores em escolas localizadas no Pantanal.

Ao ingressar como aluna regular no Programa do Mestrado, e a partir das reuniões de orientação e participação no Gepenaf, a proposta original foi colocada em questionamento. A prática do grupo de levar o projeto de pesquisa dos novos integrantes para ser apresentado e, dessa forma, debatido e problematizado, fez com que eu relatasse a realidade da formação continuada de professores no município de Aquidauana/MS, em que são raros os momentos em que se consegue reunir todos os docentes das escolas pantaneiras, seja pelo difícil acesso à cidade pelo professores que permanecem em áreas mais distantes, seja pela (in) disponibilidade da direção escolar, que consiste em apenas uma diretora para 4 núcleos escolares, aliado ao fato de que ainda não há uma coordenação pedagógica, por questões políticas e financeiras.

Nos escassos momentos em que os professores se reuniam, eram tratadas questões organizacionais: dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, festa da primavera - que possui uma tradição muito forte na região, orientações para preenchimento dos diários, avisos, calendário. Enfim, tratava-se de inúmeras questões, menos das relacionadas à formação de professores, não sendo programadas situações em que os professores pudessem receber subsídios e apoio com relação aos desafios de sua prática. Portanto, o fato é que não é ofertada formação alguma aos professores inseridos naquela realidade e contexto singulares. Dessa forma, a proposta original foi repensada, uma vez que não seria possível pesquisar a “formação de professores das escolas pantaneiras” quando, na realidade, não havia essa formação.

Buscando, assim, um novo foco, após um incansável garimpo, com a contribuição das discussões feitas no grupo de pesquisa, chegamos à seguinte problematização “Até que ponto as práticas pedagógicas reveladas nos cadernos e nas atividades dos alunos expressam a identidade da escola pantaneira?”

A partir desse tema, portanto, surgiu uma nova perspectiva de pesquisa, com a delimitação do lócus ao Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro, instituição em que eu atuava como professora.

No entanto, ao ir a campo pesquisar o caderno dos alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental, constatei que os conteúdos registrados não seriam suficientes para uma

análise de pesquisa, uma vez que grande parte dos cadernos possuíam apenas cerca de 7 folhas de atividades desenvolvidas no decorrer do primeiro semestre. As atividades coladas nas folhas dos cadernos eram xerocopiadas e era rara a existência de algum registro de autoria dos próprios alunos, os registros dos alunos contidos em seus cadernos que revelariam (ou não) indicativos da realidade pantaneira, não existiam.

Diante da impossibilidade da continuidade da pesquisa, tendo como fonte empírica apenas os cadernos dos alunos, tendo em vista a escassez do material para a análise, nos vimos na obrigatoriedade de novamente retomarmos o “processo de garimpo” para encontrarmos o tão buscado foco da pesquisa. Após produtivas discussões no Gepenaf em conjunto com minha orientadora, chegou-se, finalmente ao projeto intitulado: “(Cadernos de Alunos (Des)velam:) O que há de Pantaneiro na Escola Pantaneira?”.

Dessa forma, a pesquisa passou a ter como proposta a análise dos cadernos dos alunos, da classe multisseriada de 1º e 2º anos da referida escola pantaneira, observação das aulas dos professores dessa classe no intuito de compreender o que há de pantaneiro nesse fazer pedagógico do professor na escola pantaneira e quais seriam os indicativos dessa realidade, ou seja, se os professores estão fazendo uso do riquíssimo contexto pantaneiro, das singularidades e diversidade de riquezas possíveis de serem utilizadas naquele contexto em que os alunos estão integrados. E, por fim, a aplicação das entrevistas narrativas com as professoras da referida turma.

3.1 O método narrativo promovendo protagonismo aos professores

*A garça agora voou se foi
Que parecia um planador
E num corixo eu lavei meus pés
De camalote navegador
Quando o fundão do mato se amorenou
Então se ouviu o canto do zabelê
E tudo tem a ver com o pôr-do-sol
Que é quando se estende a rede em dois pé-de-pau
E a noite vem pelo Pantanal
Quando o dia desativou
A noite disse agora eu sou
E veio toda com seu andor
De lua nova cheia de amor
Noite, suave noite dos sonhos meus
Noite, mãe sigilosa do pererê*

Noite que a todos têm porque não se vê
A mesma noite infinita, noite astral
Amanhecendo pelo Pantanal
Quando o sol brilhou, pousou uma borboleta no meu chapéu
Só uma estrela sobrou no céu
Azul cintilante, um azul sem véu
Dia de tudo ter ou de nada ter
Desde cedinho horas pra se viver
Dia para plantar
Dia pra colher
O mesmo dia de sempre
O velho sol
Se esparramando pelo Pantanal

Terra dos Sonhos - Almir Sater

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada não com o intuito de avaliar os professores, mas de compreender como mobilizam seus saberes para desenvolver atividades em sala de aula considerando o conhecimento prévio de seus alunos, o contexto em que estão inseridos, a riqueza da diversidade pantaneira e os saberes experienciais de seus alunos.

Como procedimentos metodológicos, utilizei a pesquisa bibliográfica e documental, em fontes primárias e secundárias, como artigos e textos científicos que tratam do tema e análise documental dos cadernos dos alunos. Foram realizadas também observações das aulas com registro em diário de campo e entrevistas narrativas às professoras. O principal instrumento de produção de dados foi a entrevista narrativa, em que se priorizou os registros de relatos de experiências das professoras da respectiva classe multisseriada que foi observada. A transcrição dessas entrevistas materializou-se em narrativas autobiográficas das professoras.

O uso da entrevista narrativa como recurso metodológico objetivou investigar, por meio da análise das entrevistas, como as professoras dos primeiros anos do ensino fundamental de uma turma multisseriada, foram se constituindo professoras de escolas pantaneiras. Por meio dos relatos das entrevistas busquei compreender como se deu esse processo, uma vez que, no ato de narrar,

[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 91).

Os autores conceituam a entrevista narrativa como um método de pesquisa qualitativa, sendo considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, a qual possui características específicas. Os autores justificam a eficácia do método pelo fato de ser menos direcionada e, portanto, mais abrangente, desde que a influência do entrevistador seja mínima e o ambiente seja previamente preparado.

Conforme os autores:

Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem. [...] [A entrevista narrativa] vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em pergunta-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir esse objetivo. (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002, p. 95).

A entrevista narrativa, ainda para os mesmos autores, consiste em uma situação em que o informante (entrevistado) é encorajado e estimulado a relatar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida ou do contexto social em que está inserido. A sistematização da técnica, conforme os autores, foi uma sugestão feita por Schütze (1977), a partir da ideia básica de reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente e fidedignamente quanto possível.

Na perspectiva de Schütze (2011):

A entrevista narrativa autobiográfica produz dados textuais que reproduzem de forma completa o entrelaçamento dos acontecimentos e a sedimentação da experiência da história de vida do portador da biografia, de um modo que só é possível no contexto de uma pesquisa sociológica sistemática. Não apenas o curso “externo” dos acontecimentos, mas também as “reações internas”, as experiências do portador da biografia com os acontecimentos e sua elaboração interpretativa por meio de modelos de análise conduzem a uma apresentação pormenorizada. (SCHÜTZE, p. 213, 2011).

O autor argumenta que os entroncamentos das experiências surgem como resultado de acontecimentos e desenvolvimentos que não estavam totalmente conscientes para o próprio informante, os quais estavam ofuscados ou reprimidos, e “deveriam permanecer ocultos por detrás de um biombo de legitimação secundária” (SCHUTZ, 2011, p. 213).

Portanto, o referido autor conclui afirmando que o texto narrativo resultante apresenta e explicita de forma continuada o processo social de desenvolvimento e mudança de uma

identidade biográfica sem intervenções ou supressões decorrentes da abordagem metodológica ou dos pressupostos teóricos do pesquisador.

A narrativa autobiográfica permite compreender o modo pelo qual os aprendizes se formam e adquirem novas competências, assim como permite aos autores, mediante esforços de reflexividade sobre o material autobiográfico produzido, encontrarem respostas. Permite ainda, aos pesquisadores, confirmar o caráter heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o processo formativo dos aprendizes adultos. (JOSSO, 2006).

Conforme Silva e Maia (2010), as narrativas autobiográficas revelam a experiência a partir da perspectiva do sujeito, do ponto de vista de quem a vivenciou, evidenciando os modos como cada pessoa se reconhece e se representa diante de si mesma, do outro e dos diferentes contextos.

Segundo os mesmos autores a abordagem das narrativas autobiográficas enquanto método de investigação científica vem se desenvolvendo sob a perspectiva de se estabelecer a relação entre o sujeito e o mundo e, desse modo, compreender a inquestionável relação entre o eu e o outro e entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana. Ainda para os autores, a história de vida de uma pessoa releva muito mais do que apenas acontecimentos, pois é um meio de analisar os contextos, dimensões e implicações pessoais que constroem historicamente cada indivíduo na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca.

Nessa perspectiva, Josso (2004) afirma que a pesquisa com narrativas autobiográficas se caracteriza como um caminhar para si:

O processo do caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural. (JOSSO, 2004, p. 59).

As narrativas configuram-se como espaço privilegiado para o conhecimento de aspectos particulares nas dimensões mais íntimas e pessoais, revelando personalidades, identidades, comportamentos e contextos. Conforme exposto por Roland Barthes (1993):

A narrativa está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopéia, história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não

sem importando com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida. (BARTHES, 1993, p. 251-252).

As narrativas propiciam olhar para uma realidade a partir do ponto de vista de alguém que a vivencia. Para Souza (2011) as narrativas proporcionam a abertura de espaços, uma vez que:

[...] oportuniza aos sujeitos em processo de formação o compartilhamento de experiências formadoras sobre tempos, espaços e trabalho biográfico. Dessa forma, as narrativas, como noção e espaço biográfico, constituem-se de forma singular num projeto formativo, porque partem da transação entre diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas circunscritas nos territórios de vida-formação (SOUZA, 2011, p. 2117-218).

Desse modo, a utilização das narrativas permite conhecer e compreender aspectos relacionados à prática e à vivência da pessoa que narra e revela sobre si mesma, uma vez que:

[...] a situação de construção da narrativa coloca o ator (narrador) num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos atribuídos à formação ao longo da vida, de conhecimentos adquiridos, de análises e compreensões sobre a vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a narração de si e sobre si exige. (SOUZA, 2006, apud SILVA; MAIA, 2010, p. 4).

Diante da riqueza das possibilidades de se trabalhar com as narrativas, busco aqui analisar os relatos das professoras da escola pantaneira do município de Aquidauana, produzidos em espaços físicos e culturas diversificadas, com saberes experienciais e culturais também diversificados, no intuito de, conversando com os autores e fazendo um processo de reflexão e meta análise, encontrar algumas soluções aos questionamentos elencados.

A pesquisa baseia-se em narrativas autobiográficas como metodologia uma vez que as narrativas revelam o vivido para além dos fatos e acontecimentos, constituindo uma forma particular de apreensão da experiência e da complexidade que a caracteriza, uma vez que nosso objetivo foi responder como está a prática pedagógica dos professores das escolas pantaneiras em uma perspectiva da educação centrada no aluno e contextualizada, e perceber se os professores valorizam e consideram a realidade do seu aluno, suas vivências e saberes experienciais.

Conforme Silva e Maia (2010), as narrativas autobiográficas revelam a experiência a partir da perspectiva do sujeito, do ponto de vista de quem a vivenciou, evidenciando os modos como cada pessoa se reconhece e se representa diante de si mesma, do outro e dos diferentes

contextos. Dessa forma, trago narrativas de duas professoras atuantes em classes multisseriadas na referida escola pantaneira em tempos distintos, as quais foram incentivadas a narrar suas experiências na escola com relação à sua adaptação, prática e constituição docente. Nesse contexto:

[...] as narrativas possibilitam compreender os sentidos do fazer docente nas escolas rurais, colocando-se como condições outras de formação que consideram os processos de nossa existência. Com isso, as formas de conhecimento (re)construídas são válidas e compõem o movimento de formação e autoformação docente. (MOTA, RIOS, 2017, p. 196-197).

Quando nos deparamos com o assunto “educação”, os questionamentos são diversos. A educação está relacionada a uma concepção de escola, conteúdo, professor e aluno, sem muitas vezes nos atentarmos para as importantes relações existentes nessas diferentes realidades. A realidade vivenciada na escola contemporânea tem demonstrado que, não raro, a educação adquire um caráter conteudista e os professores ao exercer sua profissão tendem a valorizar o currículo e o conteúdo e resumir sua docência a um simples repassar de conteúdos prontos e acabados.

Em oposição a essa visão, surge a educação centrada no aluno, originada na psicologia humanista e nas ideias dos pensadores europeus existencialistas fenomenólogos, que, conforme Bicudo (2006), colocam o homem, a pessoa humana e suas experiências no centro de seus interesses, considerando questões significativas para estudo levantadas pelos problemas humanos quando criticamente enfocados.

A autora afirma que:

[...] A psicologia humanista vê o ser humano como um todo passível de ser decomposto em partes, ainda que para fins de estudo. Tal concepção implica no conhecimento da vida dessa pessoa, das forças do seu passado e do seu futuro agindo sobre seu presente. Não se trata, porém, de um histórico da vida no qual se possa justapor o desenrolar dos acontecimentos, mas de conceber a vida da pessoa centrada em um núcleo que confira significado. (BICUDO, 2006, p. 71).

A educação centrada no aluno, para Bicudo (2006), é aquela que se preocupa com a realização do ser do estudante, propondo assim auxiliar o indivíduo a se tornar pessoa. Portanto, a autora afirma ser uma educação essencialmente humanizante, por centrar-se na pessoa que está em processo de educação e não na área de conhecimento ou o conteúdo curricular a ser estudado.

Na realidade pantaneira há muitos pontos que devem ser considerados e merecem atenção no que diz respeito à educação. Verificamos que muitas das dificuldades não cabem aos professores resolver, estão em um âmbito fora do seu alcance, contudo, existem algumas medidas que estão ao alcance dos professores e que podem auxiliar na promoção de uma educação mais eficaz trazendo a aprendizagem para a vivência do aluno para que sua formação não aconteça distanciada e alienada de sua realidade sem significado algum para sua vida.

Não raro os professores inseridos naquele contexto o desconhecem e precisam passar por um processo de contextualização para conhecer sua realidade e trabalhar no sentido de propiciar uma educação significativa para seus alunos. Situação que aponta a necessidade de uma educação realizada na escola pantaneira contextualizada e centrada nos alunos que a frequentam, considerar sua vivência, suas experiências e, assim, promover atividades dotadas de significado e sentido. A educação centrada no aluno, de acordo com Bicudo (2006), propõe uma educação humanista em que o centro não seja o currículo ou o conteúdo, mas esses sejam apenas meios para centrarmos no aluno, ou seja, como ferramenta para educar o aluno.

Nesse sentido, o aluno é o centro e, portanto, o professor assume uma postura de mediador e articulador, que precisa buscar estratégias, planejar suas aulas e direcionar sua prática de maneira a atender os anseios e necessidades dos seus alunos. Procurando a melhor maneira de proporcionar uma aprendizagem significativa, ou seja, que faça sentido e possua aplicação ou relação na vivência do aluno.

Diferentemente da concepção de Comte (1978) em que o observador é dado como plenamente capaz de capturar e compreender a realidade, a concepção desta perspectiva da educação centrada no aluno é resultado dos processos de interpretação do observador, o que define é a forma como observamos o objeto.

É necessária a aquisição de uma concepção do aluno como um ser capaz de reorientar seu destino, auxiliando-o a superar suas dificuldades e estimular sua multiplicidade de potencialidades:

A atitude que identifica a *educação centrada no aluno* é a manifestação de uma posição filosófica a respeito do ser do educando, bem como a respeito da realidade, do conhecimento, do valor. O que torna tal posição singular é o fato de ela ser vivida na sua realidade concreta e não proclamada por meio de afirmações conceituais. Isso não significa, entretanto, que o seu agir é a-crítico, ou seja, não embasado em análise e reflexão cuidadosas sobre aqueles temas. Tais análise e reflexão encontram-se subjacentes aos seus procedimentos. Surgem da vivência da experiência de aprendizagem do ser, quer seja essa aprendizagem vivida na situação terapêutica ou na sala de aula, não advindo, portanto, de posições *a priori* sobre questões essenciais concernentes ao modo de ser do ser do homem (BICUDO, 2006, p. 59).

Desse modo, a educação centrada no aluno deve considerar a realidade do aluno, respeitando-a, bem como os conhecimentos advindos de suas vivências dentro do seu contexto. Os conhecimentos dos alunos das escolas pantaneiras são adquiridos de suas próprias experiências vividas, seja no brincar nos campos, na ajuda aos pais ao cuidar dos afazeres das fazendas ou mesmo na escola.

Da mesma forma a educação contextualizada é voltada para a mobilização dos alunos e da comunidade, Lima (2008) ressalta que a educação contextualizada:

[...] baseia-se, sobretudo, num processo de reflexão sobre a ação do sujeito na sociedade que possibilita a compreensão histórica da relação homem/mundo, assim como, favorece a tomada de consciência, por parte dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação, propiciando, portanto, um processo de afirmação e apropriação de sua identidade. (LIMA, 2008, p. 96).

O mesmo autor pontua como seu principal objetivo a contextualização do processo de ensino e aprendizagem “[...] considerando suas potencialidades e limitações, num espaço de promoção do conhecimento, de produção de novos valores, divulgação de tecnologias apropriadas à realidade, construindo uma ética de alteridade na relação entre natureza humana e não humana.” (LIMA, 2008, p. 96).

Nesse caso da escola pantaneira, a realidade e o contexto social tem sido raramente considerados. O fato de o ensino "ser o mesmo que na cidade", nos aponta para o caráter conteudista do ensino na escola no campo, em que o currículo não difere da escola urbana. No entanto, conteúdos que considerem a realidade do aluno, advindos de suas vivências, podem e devem ser trabalhados no currículo, na sala de aula, ser incluídos no planejamento dos professores, são conteúdos preciosos que nos auxiliam, grandemente na compreensão da realidade dos educandos para uma educação mais significativa, parafraseando Bicudo (2006), quando traz que o centro da educação humanista é o entendimento da realidade das coisas, das pessoas e dos diferentes modos de olhar o mundo, por diferentes pessoas cada uma com sua visão singular.

Thimoteo (2003) também propõe essa adequação à realidade pantaneira quando coloca que as escolas pantaneiras deveriam possuir:

- I - Uma organização escolar própria com oito horas diárias de aula e ano letivo com seis meses de duração, respeitando o ciclo das águas e
- II - Uma proposta de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do Pantanal, que além de adequar-se à natureza do trabalho na região levasse ao resgate da arte e da cultura locais. (THIMOTEO, 2003, p. 8).

Os professores das escolas pantaneiras são advindos da cidade e possuem uma visão de mundo por vezes diferente. Diante disso há a necessidade de se exercer um olhar sensível e diferenciado ao se tratar dessa realidade, valorizando as singularidades e os conhecimentos de mundo das crianças pantaneiras. A mesma autora reforça a crença de que é possível focar um objeto sob diferentes perspectivas, as quais são humanas e expressam diferentes modos de ver.

Portanto, os professores devem ser problematizadores da aprendizagem do aluno, e aceitá-lo como ele é, em uma atitude de permitir-se para poder acolher e ser acolhido. Na perspectiva de Bicudo (2006), o professor deve ser autêntico e sem papéis sociais assumidos, deve respeitar seu aluno quanto a sua história, cultura, anseios, sonhos, limites, etc.

Na realidade pantaneira existem diversas formas e possibilidades de o professor levar em consideração a cultura e a história de seu aluno, com Thimoteo (2003) enfatiza:

Na Escola Pantaneira, o trabalho transcende as salas de aula. Assim, “O Pantanal é a escola”. A educação ambiental, como desenvolvida na Escola, trabalha a valorização dos recursos naturais e da cultura local, buscando criar uma consciência quanto à preservação do ambiente, para que futuras gerações também tenham o privilégio de usufruir dele (THIMOTEO, 2003, p.16).

A educação centrada no aluno, quando assumida como filosofia de vida pelos professores, estará presente no seu modo de ser e estar com o aluno, e poderá contribuir para a sua (trans)formação como pessoa em uma educação significativa.

A constituição do “eu” do aluno deve ser estruturado de maneira que ele se abra às experiências vividas no mundo de modo realista, explorando aspectos de sua identidade individual, formando, dessa forma, um cidadão. Para Bicudo (2006), o cidadão é uma pessoa que se constitui humana à medida que sabe conviver com os outros em uma situação de cidadania, de respeito à organização do espaço e do outro.

3.2 Narrativas que promovem um (melhor) olhar para o professor pantaneiro

Em analogia ao ciclo das águas pelo qual a vida pantaneira é regida e para compreender esse movimento de constituição e adaptação à escola pantaneira, trago agora as narrativas de duas professoras que, no momento da pesquisa, estavam atuantes nas séries iniciais da escola pantaneira que constitui o *locus* dessa pesquisa. Identifico as professoras com uma letra do alfabeto, a fim de preservar suas identidades. O Quadro 2 traz, resumidamente, o perfil das professoras.

Quadro 2. Perfil das Professoras da escola pantaneira pesquisada

| | Professora C | Professora E |
|--|---|-------------------------------|
| Idade | 47 | 41 |
| Tempo de docência | Primeiro Ano | 17 Anos |
| Tempo de docência na escola pantaneira | Primeiro Ano | 6 Anos |
| Iniciante | Sim | Não |
| Formação | Normal Médio | História |
| Cargo na escola pantaneira | Regente do 1º e 2º anos (Multisseriada) | Professora de Artes do 3º ano |

Fonte: dados de pesquisa.
Organização: a autora.

Validamos a relevância de narrativas autobiográficas com a afirmação de Souza (2014, p. 41) quando pontua que as narrativas “[...] abrem espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social.”

A entrevista narrativa é um momento que permite ao entrevistado realizar esse movimento, é um momento que alguém para, reflete, começa a narrar e dá início a um processo em que o que é dito volta-se, como um eco, àquele que narra. Portanto, a entrevista narrativa não apresenta apenas os dados, proporciona, além disso, minimamente uma reflexão sobre aquilo que se está narrando.

Conforme Schütze (2011), a entrevista narrativa constitui-se em três partes principais, em que, primeiramente, parte-se de uma:

[...] questão narrativa orientada autobiograficamente (seja sobre toda a história de vida ou sobre uma fase da história de vida que interessa particularmente sob o ponto de vista sociológico, como, por exemplo, uma fase de desemprego, ou sobre aspectos determinados da história de vida, como, por exemplo, a carreira profissional no contexto da história de vida como um todo) desencadeia-se – como *primeira* parte – a narrativa autobiográfica inicial. (SCHUTZE, 2011, p. 212)

A primeira parte da entrevista foi voltada, portanto, àquilo que as professoras queriam narrar, independente do contexto ou do “lugar” de onde a entrevistadora lançou uma questão, pois as entrevistadas narram aquilo que querem, ou melhor, que precisam narrar, não sendo, muitas vezes, aquilo que originalmente fora indagado.

Na segunda parte, ainda para o mesmo autor:

[...] o pesquisador-entrevistador inicia explorando o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido, supondo-se não serem de importância; em fragmentos pouco plausíveis e de uma vaguidade abstrata, por se

tratarem de situações dolorosas, estigmatizadoras ou de legitimação problemática para o narrador, bem como em fragmentos nos quais o próprio informante demonstra não ter clareza sobre a situação. É importante que essas perguntas sejam efetivamente narrativas [...]. (SCHUTZE, 2011, p. 212).

Desse modo, o entrevistador procura resgatar as memórias que podem ter sido suprimidas por serem dolorosas, mas que são fundamentais para o processo de reflexão. O entrevistador puxa alguns pontos que naturalmente levarão o entrevistado a narrar as questões mais abstratas que inicialmente não foram expostas.

Finalmente, a terceira parte:

[...] consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante; por outro, no estímulo às perguntas teóricas do tipo “por que?” e suas respostas argumentativas. De agora em diante, trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu “eu”. (SCHUTZE, 2011, p. 212)

Portanto, o entrevistador incentivará uma narrativa argumentativa levando o entrevistado a recordar, pensar, refletir, para então narrar os motivos e razões de sua história de vida. Na medida que as professoras vão narrando sobre sua experiência como professora em uma escola pantaneira, elas iniciam uma autorreflexão e naturalmente passam a analisar e avaliar sua prática. Recordam-se de suas trajetórias, desafios e dificuldades enfrentadas nos percursos percorridos até chegarem onde estão. Ocorre, nesse momento, a “leitura em três tempos” mencionada por Souza (2006), em que os sujeitos fazem o movimento de lembrar o acontecido, para então narrar e posteriormente refletir sobre o vivido. A partir daí o sujeito elabora sua análise, como bem coloca Souza (2014):

[...] Desta experiência de análise compreensiva-interpretativa, destaco que os três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantém entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise. (SOUZA, 2014, p. 43)

O processo de narrar sobre si possui um efeito de provocar automaticamente a reflexão sobre a prática e análise de sua trajetória, como se sua narrativa começasse a ecoar dentro de si e esse eco levasse a um movimento de lembrar, pensar e refletir, como coloca Souza (2014):

[...] Narrativas (auto)biográficas, construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e

análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si. (SOUZA, 2014, p. 43).

Assim como revela a narrativa da Professora C, inserida, contudo ainda não integrada, ao contexto pantaneiro, quando aponta as dúvidas, questionamentos e insegurança que os professores passam no momento da profissão que se configura como um “batismo de fogo”:

[...] Ah eu queria ter conseguido passar uma boa aula pra eles, eu queria ter conseguido alfabetizá-los, eu queria ter...que eles saíssem pelo menos escrevendo, e...não. [...] a gente sabe quando não consegue, foi muito complicado, é muito triste você ver que do jeito que o...vamos supor...do jeito que o [nome no aluno] entrou ele saiu...ele não sabia fazer o nome dele, ele saiu final do ano sem saber fazer o nome dele também, entendeu? Foi muito complicado pra mim isso aí, isso aí me matou muito sabe. Em Arte eu não tinha esse problema, porque arte é arte, você vai lá, você dá artes pra eles ainda mais eles sendo pequenininhos. Agora com eles não, porque eu penso que o 1º e o 2º ano, eles têm que ter uma boa professora, porque é o começo de tudo, eles tem que ter alguém experiente mesmo, alguém que saiba, que vai, que busque, sabe? E eu entristeci de ver, eu desesperei. Foi falho. (Professora C).

Situações que colocam o professor no limite, em uma posição de desequilíbrio para então buscar um novo estado de equilíbrio. Uma das regularidades percebidas a partir da análise das narrativas é essa sensação de que não fizeram o que poderiam, de que sua prática docente poderia ser melhor:

[...] Ah...eu acho que eu me saí bem, eu acho que...mas, eu sempre tento melhorar, mas eu acho que se fosse pra eu dar uma nota, assim, pra mim, eu acho que uns... 7,0 já tava bom. Isso aí é até razoavelmente, não é? Eu posso melhorar mais ainda, porque você tem que [...] primeiro vai conhecendo o lugar, aí com o passar dos anos que eu fui ficando lá eu acho que eu fui melhorando, porque pra conhecer aí o ambiente, como que funcionava. (Professora E).

Ao analisarmos as narrativas percebemos muitas semelhanças que nos revelam sobre os percursos de cada professora, suas concepções e conceitos. A análise comparativa das narrativas promovendo um entrecruzamento entre suas trajetórias narradas permite-nos encontrar certas regularidades, é o que nos evidencia Souza (2014) quando expõe:

[...] A leitura cruzada ou pré-análise, em processo de pesquisa, de formação ou de investigação-formação remete ao pesquisador para uma escuta sensível e atenta, bem como para a leitura sucessiva das fontes, implicando no cruzamento individual e coletivo das histórias dos colaboradores e do mapeamento inicial de significações e unidades temáticas de análise, por considerar os eventos narrados ou descritos sobre o objeto específico de pesquisa ou de formação, sempre centrado nos percursos, trajetórias e experiências de vida dos sujeitos e das singularidades de cada história de vida. (SOUZA, 2014, p. 44).

Uma característica similar encontrada nas narrativas é a ênfase em aspectos da paisagem pantaneira, exaltando a beleza e o contato com a natureza. Contudo, percebemos ainda um discurso romantizado do local e de seu trabalho, sempre procurando enfatizar as belezas e a paixão pelo local apresentando um discurso praticamente pronto:

[...] eu gostei muito, porque lembra o Pantanal...aquela...as matas...então eu acho assim muito...muito bonito, você fica em contato bem próximo à natureza [...] (Professora E).

[...] Ah, sempre, por eu gostar muito de fazenda. Eu sempre gostei sabe, desde que a [nome da professora] entrou nas pantaneiras eu acompanho ela de longe, e aí tem o agravante de eu gostar muito de fazenda, então eu me identifico muito, eu gosto, eu prefiro... (Professora C).

No decorrer das entrevistas narrativas, as professoras manifestavam a vontade de continuar a dar aula na escola pantaneira se tivessem a possibilidade, tendo em vista que o sistema de contrato é instável e não garante totalmente o retorno para a mesma escola no ano seguinte. No entanto, à medida que elas colocam esse encantamento, o que elas revelam em suas narrativas como justificativas para tal escolha é o comportamento das crianças ou o número reduzido de alunos, como afirma a Professora E: "*[...] as crianças elas são bem mais educadinhas, e pelo número mesmo de...de crianças que você pode ensinar bem melhor, mais fácil e as salas são menores*". Da mesma forma, a outra professora apresenta a questão da maior disciplina como um fator a ser considerado ao optar pela escola pantaneira:

[.] Por gostar né, eu gosto muito de mato, eu gosto de fazenda, então eu prefiro lá [escola pantaneira] eu penso que aqui [escola urbana] eu não conseguiria não, porque aqui, eu não consigo entender essa diferença, as crianças aqui elas vão pra lá lendo, reconhecendo, mas aqui elas são muito mais danadas eu acho sabe, elas são muito mais difíceis de disciplinar, eu penso isso pelo que eu observo sabe. Se bem que também tem hora que eu penso que não tem isso não, que criança é criança em qualquer lugar, a gente que tem que saber ...dentro de sala de aula também a lidar com eles, a prender a atenção deles, tem isso também. (Professora C).

Nesses excertos, além de mencionar a questão da escola ser uma fazenda, de gostar "do mato", a professora C explica sua preferência em dar aula em uma escola pantaneira, comparando-a à cidade, devido ao comportamento das crianças, uma vez que, para ela, na escola pantaneira as crianças costumam ser mais obedientes e tranquilas. Ressalto que a professora tem apenas um ano de experiência docente, o que torna compreensível sua preocupação com a questão da disciplina, uma vez que, para os professores iniciantes, esse é um aspecto que tem sido mencionado como fonte de insegurança e estresse.

Tais aspectos mostram como o utilitarismo está presente na educação e são visíveis nas vantagens apontadas pelas professoras na escola do campo as quais reduzem-se a: número reduzido de alunos, que facilitaria a "explicação" do professor; levantar-se de madrugada, que seria uma aprendizagem útil para o futuro - provavelmente já imaginando o futuro trabalho em fazendas, que exigem o acordar bem cedo; ausência de barulho - talvez se referindo ao trânsito ou agitação dos centros urbanos; e, por último, ficar ligada à natureza. Cabe ressaltar que essa "ligação com a natureza", muitas vezes, restringe-se apenas ao meio em que a escola, por acaso, está, e não à utilização desse meio como recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Souza (2005), ao pesquisar as representações sobre indisciplina em professores iniciantes, estes apontam:

[...] a indisciplina como desafiadora dos saberes da docência, sentida como um problema que compete ao professor resolver dentro da sala de aula. Além disso, a indisciplina testa a competência, ou seja, é um termômetro do aperfeiçoamento do professor em sala de aula. A questão da indisciplina, ao mesmo tempo em que confere grau de habilidade ao professor, visto que sua solução ou inexistência em sala de aula ratifica saberes profissionais, legitimando assim sua identidade, pode abalar seu valor, já que aqueles que não são capazes de achar resposta para esse problema podem sucumbir. (SOUZA, 2005, p. 187).

Embora as professoras mencionem a questão de um possível melhor comportamento das crianças na escola pantaneira, a Professora E, em sua entrevista, destaca a facilidade em conseguir contrato temporário para esse local, haja vista que, por ser uma região distante, os professores que podem optar, por serem concursados, preferem as escolas urbanas, mais próximas às suas residências e aos recursos do espaço urbano.

[...] o mais difícil é a viagem mesmo e acordar bem cedo. E por que, também, que eu tô lá? Porque, **como têm muitos professores aqui na cidade, fica bem mais fácil você conseguir aula nessas regiões mais distantes.** Então, foi por isso que eu decidi ir pra escola pantaneira. E eu comecei a gostar, eu gosto, eu não troco mais as escolas pantaneiras lá. Eu pensei até em não ir pra essa que vai e volta, pensei até em morar nas outras...nas outras às vezes vem de 15 em 15 dias, de mês em mês, dois meses né...mas eu prefiro, eu gostei bastante, já me adaptei a acordar bem de madrugada mesmo pra viajar ou trabalhar lá com os alunos, gostei. (Professora E, grifo nosso).

Durante minha experiência na escola pantaneira e no decorrer dos anos subsequentes, o número de professores concursados que encontrei nas escolas pantaneiras foi baixo, um ou dois geralmente. Mesmo com o recebimento de um adicional no salário para trabalhar em áreas de difícil acesso, direito estendido apenas aos concursados, sendo que os contratados não recebem

esse diferencial, embora realizem o mesmo trajeto diariamente, os professores concursados têm optado por aulas na cidade. Diante da alta rotatividade de professores nessa escola, uma vez que a designação dos docentes não leva em consideração a questão da formação ou opção do professor, mas são vistas como “as aulas que sobram” depois da escolhas dos professores do quadro efetivo, fato que justifica a grande existência de professores contratados.

Desse modo, percebemos que o discurso romantizado *a priori* pelas professoras entra em contradição no decorrer de suas falas com os reais motivos que elas colocam como motivadores de sua preferência em lecionar em um escola do campo inserida no pantanal. Uma outra regularidade encontrada é o fato de a realidade do Pantanal ser muito diferente do imaginário de todas em seu primeiro contato com a escola pantaneira, e também muito diferente das suas próprias realidades. Assim, as professoras falam, em suas narrativas, da questão da adaptação: delas com os alunos e com o trabalho com turmas multisseriadas, dos alunos com elas, ao contexto rural, à distância da família, enfim, às singularidades ali encontradas.

[...] *Então, aí eu tive que ficar me adaptando ali daquela forma, e eu acho que eu me saí assim muito bem eu...tive que ser muito criativa, porque os professores de séries iniciais têm que ser muito criativos porque pra uma turminha só de primeiro ano.... até lá... na pantaneira eles...assim é muito difícil de trabalhar, porque eles estão iniciando, eles não sabem fazer nada, tem que pegar na mão [...].* (Professora E, grifo nosso).

As Professoras C e E mencionam a questão da adaptação. Uma pessoa necessita adaptar-se quando está em outro contexto, diferente daquele com o qual já possui internalizados seus esquemas de percepção, o que mostra que essas professoras, assim como ocorreu comigo, precisam constituir-se professoras pantaneiras, aprender a atuar naquele contexto singular.

Aos iniciantes, a aprendizagem se torna mais desafiadora quando não há na instituição apoio e recursos necessários, como narra a Professora C:

[...] *A minha maior dificuldade foi em relação mesmo a material, a não ter o apoio pedagógico que eu queria. O estilo de trabalhar com o 1º e 2º ano, que eu penso assim, o 1º e 2º é ... a gente trabalha tendo as atividades, teriam que ser mais de... é... com xerox pra eles, e eu não conseguia, sabe, isso...dar os trabalhos e as atividades com eles, e pela falta de material que a gente tinha, e também por ser multisseriada, senti muita dificuldade porque eu não conseguia dar atenção. Se eu desse atenção pro 1º ano, o 2º ano enlouquecia porque eles são pequenininhos, eles ficavam a vontade, então eu procurava prender com as atividades o 2º ano pra poder dar atenção, era vice versa foi muito complicado nessa parte pra mim, porque eu sem experiência e ainda pegar multisseriada, foi muito difícil. [...] Ah eu não sei se foi por falta...eu penso mais assim que foi por falta de experiência minha mesmo e aí eu tinha as ideias mas não conseguia fazer.... sabe? Porque tá sem coordenador, tá sem alguém pra acompanhar, então **muita coisa eu tinha a ideia, a vontade de fazer mas eu não conseguia.*** (Professora C, grifo nosso)

A dificuldade da professora, aqui narrada, não se resume ao sistema de multisseriamento, que por si mesmo já oferece seus desafios. Estende-se, também, à falta de apoio pedagógico, ao fato de estar "sem coordenador", sem "alguém para acompanhar", fazendo que a professora, embora tivesse boa vontade e algumas ideias sobre quais estratégias propor, não conseguisse colocá-las em prática. Colocar um professor iniciante em uma sala multisseriada, e sem acompanhamento, ou, como narra a Professora C, "*eu sem experiência e ainda pegar multisseriada, foi muito difícil*", sinaliza para uma situação muito comum, em diversos contextos, na educação brasileira, como aponta Freitas (2002), em pesquisa realizada em cinco escolas, duas urbanas e três rurais, de dois municípios de Minas Gerais:

[...] é comum nas escolas pesquisadas delegar ao professor iniciante as turmas consideradas mais difíceis, isto é, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar quanto no que se refere à disciplina. São turmas marcadas por uma grande diversidade: possuem alunos com níveis de aprendizagem desiguais, que, muitas vezes, não possuem os materiais escolares mínimos e pertencem a famílias de baixo poder aquisitivo. Verificamos, também, que outra estratégia adotada consiste em nomear os professores iniciantes para a zona rural, onde as condições de trabalho das escolas pesquisadas são piores, do ponto de vista da falta de material didático, pequena possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e pessoal, uma vez que a maioria dos professores permanece na escola durante toda a semana e as pedagogas só comparecem à escola uma vez por semana. (FREITAS, 2002, p. 160).

O multisseriamento, no entanto, consiste em uma das maiores dificuldades relatadas pelas professoras, em diversos momentos das entrevistas, assim como foi o meu caso e, conforme Rios (2008), como também acontece em muitas localidades no contexto educacional brasileiro:

Dadas às singularidades, diversidades que o espaço da roça possui, a escola rural, revestida pelo modelo urbano, não consegue implantar uma das características do modelo urbanocêntrico – a seriação. As classes multisseriadas se espalham por todo espaço escolar rural, a heterogeneidade corporificada nas idades, séries, maneiras de ser e estar no mundo de cada aluno e aluna. (RIOS, 2008, p. 117).

Considerando tal realidade a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)

[...] assumiu como meta pôr em prática uma política de educação que respeite e valorize o campo, em sua diversidade, entendendo que o mesmo “engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caiçaras, dos

ribeirinhos e dos extrativistas, como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento”. (SECADI, 2005 apud HAGE, SILVA, 2015, p. 256).

Nessa perspectiva, a questão da formação inicial também influencia essa dificuldade, segundo o que se percebe no relato da Professora C, que possui como base o curso de normal médio feito em um ano, mesmo sendo a professora que mais se aproxima da realidade das fazendas, conforme expõe em suas experiências de infância:

[...] Porque eu fui criada com os meus avós, boa parte da minha vida foi com meus avós paternos, e eu sempre morei em fazenda com eles, pra lá, pra cá, pra lá, pra cá, até isso atrapalhou muito [...] em termos de estudo, porque por a gente morar em fazenda, não tinha como eu estudar: entrava, saía, entrava, saía, e na minha época eles nunca deram importância pra estudo, aquela época... aí, o que que aconteceu? Tanto é que eu vim realmente estudar, eu vim realmente me virar, assim, depois que eu passei a morar sozinha, que eu vim...na, bem da verdade, depois que eu vim aqui em Aquidauana. [...] Estudava, [...] saía nunca... Não, não cheguei de estudar naquela época...na época que eu morei com meus avós não tinha escola no campo, foi tudo lá pro lado de Mato Grosso, Cuiabá, Pontes Lacerda, aqueles lado lá, Poconé ali...então, naquela região não tinha [escola do campo], aí, quando ia estudar, o que que acontecia? Meu avô me deixava na casa de algum amigo dele, casal de amigos dele, aí falava se eu podia ficar, pra poder estudar, não sei o que, tal, e isso atrapalhou muito a minha vida. Porque aí, o que que acontecia? Os amigos falavam que “podia sim seu Penor” ficar lá né... tá ficava, aí, quando meu avô pensava que eu tava estudando, eu não tava estudando, eu tava sendo empregada doméstica da casa das pessoas, entendeu? E até...até, assim, em termos de comida, assim, vamos supor, leite, ao invés de que meu avô deixava já pago pro leiteiro entregar todo dia porque eu tava morando ali e era pra eu tomar...não, eles cortavam e aí era pros filhos dele e eu tomava chá mate, entendeu? Então, eu tive uma infância muito sofrida, eu sofri mesmo, não é querendo dar assim de coitada, entendeu? Eu não tive oportunidade de estudar, porque aí eu pegava e começava a reclamar pro meu avô, porque a minha avó, ela tinha o agravante dela ter muito ciúmes de mim entendeu, então ela fazia de tudo pra dificultar a minha vida, pra fazer eu sofrer mesmo, não acreditava no que eu falava, e o meu avô já acreditava, aí meu avô pegava, ficava com raiva, me catava e me levava pra junto com ele de novo. Por isso que eu não estudei, e depois que eu já fiquei mocinha, que eu fui querer estudar é...eu já não me interessava mais em estudar porque é assim a cultura, você vai vivendo na fazenda, você não estuda, você chega uma época que você não quer mais estudar. (Professora C).

A narrativa da Professora C revela muitos aspectos que mostram a dificuldade de as crianças criadas em meios rurais, no caso dela, como de muitos alunos da escola pantaneira, tendo os avós como responsáveis, iniciarem e prosseguirem nos estudos escolares. A falta de escolas do campo, em seu relato especificamente em Mato Grosso, fazia com que, para ter a oportunidade de estudar, a professora dependesse da boa vontade de outros, que se encarregavam de sua educação, "casais de amigos" dos avós, que, no entanto, acabavam por explorar a situação, não deixando que ela frequentasse a escola e colocando-a para fazer as tarefas domésticas, fazendo com que ela se tornasse "empregada doméstica da casa das pessoas" que deveriam, supostamente, estar contribuindo para que tivesse a oportunidade de

estudar. Todas essas dificuldades, o sofrimento de ser explorada, ter até mesmo sua alimentação restrita e diferenciada da recebida pelos filhos dos "amigos", ou, na verdade, patrões, por fim a levaram ficar desmotivada e desistir dos estudos, como narra: *"já não me interessava mais em estudar, porque é assim a cultura, você vai vivendo na fazenda, você não estuda, chega uma época que você não quer mais estudar"*.

No entanto, contrariando as estatísticas e o determinismo, a Professora C estudou, formou-se professora, mesmo que em um curso normal médio com carga horária condensada em um ano. As situações passadas em sua infância e adolescência são elementos que também contribuem para a sua constituição docente. Como aponta Day (2001), "O pensamento e a ação dos professores constituem o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham." (DAY, 2001, p.17).

Dessa forma, para que houvesse a superação das prováveis deficiências que essa professora apresenta em sua formação, caberia ao Estado, bem como à escola, como instituição e *lócus* de trabalho, propiciar espaços para investimento em seu desenvolvimento profissional, com apoio pedagógico e momentos de formação continuada regulares e significativos. Não se pode esperar que o simples fato de ter vivenciado uma experiência semelhante à dos alunos da escola pantaneira automaticamente proporcionasse à Professora C os requisitos necessários para desenvolver um trabalho considerado de excelência. Como professora iniciante, com um ano de experiência, e com o histórico de formação escolar que possui, ela deveria ser alvo de atenção, no sentido de fornecimento de apoio, e não de julgamento.

O processo de integração do professor a um contexto diferente daquele vivenciado em sua formação, acontece progressivamente e na maioria das vezes requer um período de tempo. Lima (2008) cita Schön (1999) ao mencionar que para que o professor esteja integrado ao contexto e promova uma prática pedagógica que considere as singularidades do lugar que os alunos se encontram para promover uma educação contextualizada:

[...] exige que os professores procurem reaprender a aprender para poder ajudar o seu aluno a tornar-se um aluno-pesquisador de sua realidade. O aluno aprende refletindo sobre sua ação e interagindo no meio social. Já o professor, amplia seu olhar sobre o mundo no momento em que se desafia a pensar sobre sua prática no processo de reflexão-na-ação e/ou a reflexão sobre a ação. (LIMA, 2008, p. 98).

Para que tal processo ocorra o professor necessita de apoio em sua formação tanto inicial como continuada, sem esse apoio, tais professores permanecerão isolados e desorientados, não

encontrando suporte para promover práticas pedagógicas significativas para seus alunos. Tais práticas precisam ser

[...] estruturadas a partir das concepções que estes docentes têm de educação, das identidades que construíram até o presente momento, dos pertencimentos e inter-relações que estabeleceram com seus pares e com a própria proposta de educação a ser oferecida nas escolas rurais. Diante disto, concebemos o espaço escolar como o território das diferenças, uma vez que é neste lugar que acontece o encontro das diversas culturas e que são produzidas as (não)condições de visibilidade, reconhecimento e valorização dos sujeitos, em suas dimensões que, em muitos momentos, foram marginalizadas, invisibilizadas e excluídas nas escolas. (MOTA, RIOS, 2017, p. 198-199).

Não é de se admirar que, em sua narrativa, a professora expresse descontentamento com o resultado de seu trabalho ao findar o ano letivo. Embora ela possuísse a afinidade com o ambiente, aquilo não foi o suficiente para proporcionar uma prática pedagógica aos seus alunos que considerasse todos os saberes experienciais vividos no contexto pantaneiro, pois, quando se reflete a situação sob o viés do desenvolvimento profissional, entende-se que a constituição de um professor, mais do que "afinidades" com o ambiente, precisa de investimento na formação. Além de suas experiências de vida em contexto semelhante, sua trajetória em escolas do campo, faz-se necessário também uma boa formação que forneça o conhecimento necessário para a docência, para uma prática reflexiva, para se promover estratégias a fim de superar os desafios encontrados.

A riqueza presente nas narrativas colabora muito para um processo de reflexão, como bem traz Mota e Rios (2017):

[...] narrativas de formação construídas no cotidiano da docência exercida em classes multisseriadas, em uma produção de sentidos acerca das experiências de si, das experiências do outro e das experiências com o meio rural [...] os fatos vividos pelos professores das escolas rurais tomam dimensionalidades distintas entre si, pois o que os diferencia são exatamente suas experiências construídas na cotidianidade de sua profissão. Estes professores, como sujeitos relacionais e com subjetividades próprias, constroem diferentes identidades, agem e reagem de diferentes maneiras em situações de vida-formação -profissão. (MOTA; RIOS, 2017, p. 198).

Todavia, para que o professor alcance tal produção de sentidos, precisa estar abastecido dos saberes necessários para se promover esse distanciamento de sua realidade e a conseqüente reflexão da/na/sobre a prática. Caso contrário, qualquer pessoa que tivesse vivido no campo e soubesse ler e escrever poderia ser considerada apta a ser docente nas escolas rurais ou do campo, como, de fato, já ocorreu na história da educação brasileira: "Tratando-se da zona rural,

o recrutamento era feito, geralmente, entre os próprios moradores da localidade. As pessoas que eram consideradas letradas pelos habitantes daquela região eram por eles indicadas a serem professores." (PILETTI, 1991 p. 164). Outro fator a ser considerado é o que argumenta Therrien (1991), de que o nível de formação (médio ou acadêmico) não é, unicamente, o fator determinante do sucesso ou fracasso escolar:

[...] o fracasso da escola pública não é meramente um fracasso 'administrativo', e não pode ser imputado à presença da professora leiga. Afinal, esse fracasso generalizado na maioria das regiões brasileiras ocorre nas áreas e salas onde lecionam professoras 'formadas' nos moldes pedagógicos que regem as estruturas da escola tradicional. (TERRIEN, 1991, p. 14).

Assim, para tecer considerações sobre a complexidade dessa relação entre formação e qualidade de ensino, é preciso alargar as possibilidades de interpretação. Quando falo, nesse texto, em formação, refiro-me não ao diploma, ou a cursos, oficinas, capacitações, mas, em um sentido mais amplo, ao conceito de desenvolvimento profissional, que implica espaços e tempos propícios ao estudo e à pesquisa, para o autoformar-se, como aponta Nóvoa (1997), ao questionar:

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (NÓVOA, 1997, p.28).

No relato da Professora C, compreendemos os caminhos (e descaminhos) que levam à formação docente:

[...] *E ali [na escola pantaneira] que eu entrei, mas, eu entrei como **inspetora** na época, e depois, devido aos cortes que sempre têm na metade do ano, que sempre tinha esse problema, pra não ficar desempregada eu fui **pra cozinha**, da cozinha eu fui é...**ajudava na limpeza também e cuidando dos alunos**. Só que, quando acontecia dos professores vir pra cidade, porque na época eu era alojada lá, como é até hoje o alojamento [dos professores] lá na Santana, **eu substituí eles na sala de aula**, eles deixavam o material tudo pronto pra mim e **eu dava as aulas deles enquanto eles estavam aqui** [na cidade]. (Professora C, grifo nosso)*

Segundo o relato da professora, sua entrada na escola não foi como docente. De inspetora de alunos, função estritamente ligada ao cuidado e, principalmente, à disciplina, ao ato de "inspecionar" se os comportamentos estão condizentes com as regras, a professora, por contenção de gastos, passou a cozinheira, faxineira e, devido às contingências - por estar ali

permanentemente, pela necessidade dos outros professores de irem à cidade - acabou realizando substituições. No entanto, como ela narra, "*eles deixavam o material tudo pronto*", de modo que sua função continuava sendo muito próxima ao inspecionar e cuidar para que os alunos não ficassem indisciplinados e terminassem as atividades. Não era ela quem planejava as aulas, não havia a necessidade de preocupar-se ou envolver-se com a aprendizagem, afinal, ela "*dava as aulas deles*" e não a "sua" aula.

Todo esse processo, ainda que possa contribuir para acumular experiências docentes, foi marcado pela ausência de apoio ou colaboração pedagógica, pela necessidade de exercer funções, entre elas a docência, para a sua subsistência material. Assim, não se pode concluir, automaticamente, que a Professora C, somente a partir dessas vivências, somadas ao fato de ter crescido em meio rural, estivesse preparada para atender aos objetivos educacionais esperados socialmente.

Conforme Day (2001), para tanto é necessário investimentos em uma formação de qualidade e apoio ao desenvolvimento profissional, visando ao bem-estar docente:

[...] os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se se quer melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos. (DAY, 2001, p. 16)

Dessa forma, assim como a Professora C, muitos professores precisam de espaços e tempos propícios para que se empenhem em buscar aprendizagens ao longo de suas carreiras, independentemente de como se deu o seu início ou de ter ou não formação em nível superior.

Em sua narrativa, a Professora E expressa também outra dificuldade comumente enfrentada pelos professores atuantes na região pantaneira, que é a questão da distância, agravada pelas dificuldades no transporte, que faz com que haja o desgaste do professor e do aluno, além de contribuir para as frequentes faltas, que colocam em risco a continuidade do processo de aprendizagem:

[...] Então...é...eu acho que falta assim mais apoio assim dos fazendeiros, principalmente lá onde eu estou nessa escola que a gente vai de madrugada e volta...chega mais na área urbana, aqui na cidade, uma hora, então, o que que eu acho? Eu acho que falta mais ajuda, assim, dos fazendeiros, e apoio, [...] assim, da prefeitura mesmo. Por que? Porque lá os alunos acordam bem cedo, esse daí que é o problema maior, mas, assim, os transportes às vezes dão problemas, a gente depende muito dos transportes [e] da merenda. Então, o essencial, transporte e a merenda, pra que os alunos tenham mais ânimo, porque já acordam de madrugada, pra poder conseguir é...entender, saber mais um pouco sobre os estudos [...] (Professora E).

Essa é uma questão importante, que interfere na qualidade da aprendizagem e foge aos limites de atuação e controle do professor. Trata-se de uma questão a ser resolvida pelo poder público: melhorar a qualidade do transporte, das estradas, enfim, das formas de locomoção dessas crianças e adolescente, bem como das professoras, para que o desgaste físico seja minimizado.

Organizei aqui um quadro para melhor compreensão do número de escolas pantaneiras e suas distâncias em relação ao município de Aquidauana/MS.

Quadro 3. Escolas Pantaneiras do município de Aquidauana

| ESCOLA PANTANEIRA | FAZENDA | DISTÂNCIA DA CIDADE | NÚMERO DE ALUNOS |
|--|-------------|---------------------|------------------|
| Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro | Taboco | 50 km | 98 |
| Núcleo Escolar Santana | Santana | 95 km | 109 |
| Núcleo Escolar Escolinha da Alegria | Primavera | 148 km | 48 |
| Núcleo Escolar Vale do Rio Negro | Campo Novo | 120 km | 10 |
| Núcleo Escolar Cyriaco da Costa Rondon | Tupanciretã | 198 km | 12 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana/MS (2016)

Organização: a autora.

Enfatizo aqui que entre as escolas pantaneiras, aquelas que se encontram mais distantes da cidade são as que possuem melhor estrutura, recursos e investimento. Saliento que a questão ultrapassa o poder público, uma vez que os próprios fazendeiros investem nas escolas localizadas em suas fazendas, acontecimento que não se repete na escola que é o lócus dessa pesquisa (Núcleo Escolas Joaquim Alves Ribeiro, na fazenda Taboco), a escola mais próxima da cidade, fato esse que pode ser resultado de uma concepção do dono dessa fazenda de que, como os alunos estão mais próximos da cidade (50 km), a possibilidade de deslocamento é maior e portanto eles podem migrar para a cidade. Fica clara a maior influência que a referida escola sofre do ensino na cidade, contudo vale ressaltar que provavelmente existem outros fatores que podem ser adicionados às razões da maior dificuldade e precariedade na estrutura.

De fato, outra regularidade identificada é o fato de as professoras pensarem no ensino na escola pantaneira tendo como referência o currículo e as metodologias da escola urbana, pois, como bem expressa Rios (2008, p. 17), "O modelo de escola rural que tem predominado nas histórias de vida dos nossos autores/atores e autoras/atrizes é predominantemente urbano; os conteúdos, o currículo, o professor, a professora, tudo vinha da cidade." A Professora E, por

exemplo, sintetiza: "E os professores [são] os da cidade... então, a gente dá o conteúdo normal mesmo, da cidade, eu acho assim que compensa, eu acho agradável, eu gosto muito." Ao questioná-la se via diferença nesse ensino, a professora complementa:

[...] *Se é diferente? Ah...as pessoas têm um preconceito, assim, com professores, acham que a gente não dá todo o conteúdo, que os alunos de lá, quando vem pra cidade, eles não... não é o mesmo conteúdo, que eles ficam atrasados. Eu já não concordo. Por que? Porque como lá é em menor número, eu acho que eles são mais interessados e...a gente termina os conteúdos lá bem primeiro. E [são] os mesmos professores, a gente tem formação, não é? Então, os mesmos professores que sempre podem tá dando aula na cidade, dá aula lá. Então, eu acho [...] que eles têm tudo pra sair bem na frente [...] não tem [...] problema, [só] porque veio da fazenda, eles estão atrasados. Não! O conteúdo segue a mesma regra do da cidade. (Professora E).*

Dessa forma acredita que deve preparar seus alunos para a vida na área urbana, como se o objetivo último da educação na escola pantaneira fosse o envio dos alunos para a “vida na cidade”. Nesse momento constatamos o movimento de ocultar as diferenças em prol de um conceito posto de que os alunos devem seguir o padrão do modelo urbano, desse modo:

[...] percebemos que a concepção dos professores das escolas rurais sobre as diferenças ainda se encontra ancorada na busca de tornar os sujeitos iguais, padronizados, em que as diferenças são mascaradas ou negadas, numa tentativa de fabricar uma identidade, o que caracteriza a produção da mesmidade [...]. (MOTA, RIOS, 2017, p. 202).

Muitas vezes, o que os alunos idealizam para seu futuro não é migrar para a cidade, mas viver no Pantanal, naquele contexto onde nasceram, cresceram e se adaptaram, aprendendo a cuidar dos afazeres da fazenda, assim como observaram todos os dias seus pais, e isso deve ser respeitado. No entanto, não é só porque eles aprendem desde cedo aquele ofício, que essa deva ser sua única expectativa para o futuro. Certo dia, em minha sala de aula com meus alunos do primeiro ano na escola pantaneira, ao questioná-los sobre a profissão que gostariam de ter, a maioria me respondeu que gostaria de exercer profissões ligadas ao campo: tratorista, peão, cozinheira, veterinária (para cuidar dos animais da fazenda). Ainda que suas respostas evidenciem sua familiaridade com o ambiente em que vivem, o papel social da escola, do ensino, é ser emancipador.

Na história da educação brasileira, a educação destinada aos moradores do campo, em documentos oficiais, como o Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979) e o documento elaborado pelo MEC em 1979, intitulado “Educação para o meio rural – ensino de 1º grau – Políticas e Diretrizes de Ação”, citados por Maia (1982, p. 29), era balizada pelo discurso de que "a escola não pode negar o mundo rural, onde o trabalho constitui um valor, e o trabalho infantil, além de ser uma necessidade, é um valor social; [...] o ensino ministrado na zona rural

tem que ser apropriado a essa realidade". Nesse contexto, ser apropriado a essa realidade era incentivar a fixação do sujeito no campo, para conter o êxodo rural e os problemas sociais ligados a ele, e não haver prejuízo ao abastecimento das cidades. Em outro extremo, há a convicção de que o ensino na escola do campo deve preparar o sujeito para a vida e a competitividade por emprego na cidade. No entanto, esse ensino, além de atender ao direito à educação desses sujeitos, também deve levar em consideração seu contexto e sua realidade, como ponto de partida, e não como fim em si mesma. Ou seja, as especificidades do sujeito do campo devem ser consideradas, mas o ensino não pode limitar-se a elas, deve ser emancipador, ampliar as possibilidades de escolha dos estudantes e não restringi-las.

Nesse sentido Souza, Santos, Pinho e Araújo (2011) reforçam que:

A maioria dessas escolas dedica-se a seguir cegamente currículos que são inspirados nos livros didáticos. Assim, tornam-se estranhas e postíças à realidade local, inibindo ações de promoção do dinamismo local e de desenvolvimento sustentável. Essas práticas são decorrentes da política "oficial" adotada pelo Estado brasileiro ao longo de todo o século XX, pois a falta de políticas públicas para atender aos interesses das populações rurais logrou a escola rural ao abandono e fez com que a educação ali desenvolvida se constituísse numa tentativa de imitação de escola urbana. (SOUZA, SANTOS, PINHO e ARAÚJO, 2011, p. 159).

Dessa forma, se a referência para a escola pantaneira for o ensino e o currículo das escolas urbanas, as particularidades do contexto em que os estudantes vivem não estarão sendo contempladas. Nesse sentido,

Ao anunciar a igualdade, os professores e professoras trazem no interdiscurso a superioridade dos alunos e alunas da cidade apresentando-os como modelo. Eles e elas constroem, em suas práticas discursivas, um não-lugar para a identidade dos alunos e alunas da roça, buscando a produção da "mesmidade" por meio da identidade do aluno e aluna da cidade. (RIOS, 2008, p. 166).

Assim Souza, Santos, Pinho, Araújo (2011) sinalizam toda a complexidade e contradição desse sistema: apesar de ser baseado no currículo da cidade, por não levar em consideração as especificidades dos alunos, o ensino na escola pantaneira deixa de tornar disponível a eles o conhecimento necessário para acompanhar a escola urbana, não os "desenvolve" o suficiente para isso:

[...] a educação oferecida é de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural. A lógica da simples transferência do modelo de escola da cidade para o campo (POPKEWITZ, 2001), já mostrou seu esgotamento, tornando inadiável o desenvolvimento de abordagens inovadoras que considerem as particularidades dos

territórios rurais e que busquem adequar-se às experiências, necessidades e anseios das populações rurais. (SOUZA, SANTOS, PINHO, ARAÚJO, 2011, p.152-153).

Evidenciamos na fala da Professora C essas contradições:

[...] *Olha eu tive 3 alunos que vieram daqui [da cidade], que foram daqui da cidade pra lá [escola pantaneira], [...] eles chegaram lá, eles já sabiam ler e já sabiam escrever, eles acompanhavam bem. Então, eu penso que a diferença é essa, né, eles...aqui na cidade, eu acho que o ensino pra eles é melhor sabe. [...] Então, eu não consigo entender também, porque lá, você vê, a gente dá aula todos os dias, alfabetiza do mesmo jeito, eu não sei, eu não consegui entender isso aí também, mas eu percebi...foi o [nome de aluno], o [nome de aluno] e o...esqueci o nome daquele menino que eu gosto tanto dele...esqueci o nome dele...o [nome de aluno]! Eles sabiam escrever com perfeição, reconheciam os números, entendeu? Eles reconheciam a letrinha, sabiam juntar...vieram daqui [...] Antigamente, até tinha, podia até ter essa diferença, por ser no mato, por ser no campo, eles tinham menos acesso à tecnologia daqui... Vamos dizer, assim, eles eram mais puros, mais inocentes, a brincadeira deles era mais com o que tinha mesmo ao redor deles na fazenda com frutinha, com ossinho, com isso e aquilo, já os da cidade, a gente pode usar aquela frase: "eles são mais 'pra frente'" mais atirados, por causa da tecnologia, de tudo...é diferente aqui, o acesso deles às coisas, até aos brinquedos. Então, mas agora, agora já nos dias de hoje, eu já penso que não tem muita diferença, porque eu vejo, eu tenho aluno [...] que mora na fazenda, eu tenho eles no meu face [Facebook]! Então, quer dizer, já mudou, não é? Eles já se igualam já, não tem mais aquela inocência de antes, aquele sentimento de "ai, fulano mora na fazenda, ele é mais comportado, ele é mais retraído", não tem mais isso, sabe, hoje em dia. O [nome de aluno] desse tamaninho já tinha celular, já ia com celular na escola (risos) sabe, então, não é? (Professora C).*

No início de sua narrativa, a Professora C pontua acreditar que o ensino da escola urbana é melhor, pois 3 alunos que fizeram o movimento contrário, da cidade para a escola do campo, chegaram alfabetizados. Depois, refletindo sobre essas diferenças, a professora percebe a contradição do seu discurso, e passa a dizer que, "nos dias de hoje", ou seja, na sociedade contemporânea, em que os meios de comunicação e as tecnologias chegaram ao campo, "Eles já se igualam", no sentido de ter acesso aos recursos que, anteriormente, só havia nos centros urbanos. A professora atribui a isso a perda da "inocência" ou da "pureza" das crianças do campo, talvez se referindo ao ideário de que a pessoa que mora no meio rural seria um matuto, "mais comportado, retraído".

Uma das concepções presentes na teoria tradicionalista é a de que o papel do professor é transmitir conhecimentos para um aluno que irá recebê-los, pois não os possui, no sentido da "educação bancária", mencionada por Freire (1974). A concepção de aluno que embasa a prática da Professora E, professora experiente, com 17 anos na docência e 6 anos somente na escola pantaneira, com formação em Magistério, em nível médio, e História, em nível superior, é pautada na teoria tradicionalista, na qual o professor é o centro de todo o processo educativo

e o aluno é compreendido não como um sujeito ativo, questionador, criativo, mas como alguém que aprende pela reprodução e memorização de conceitos e conteúdos. Na narrativa da Professora E, essa concepção pode ser percebida:

[...] *na pantaneira eles...assim, é muito difícil de trabalhar, porque eles estão iniciando, eles não sabem fazer nada, tem que pegar na mão...então, eu tive que fazer tudo isso: pegar na mão da criança, ensinar letra por letra, teve que ter muitas dinâmicas na sala, assim, que chamassem bastante a atenção.* (Professora E, grifo nosso).

Ao mencionar que "*eles não sabem fazer nada*", que ela precisava ensinar "*letra por letra*", percebemos os pressupostos do ensino tradicional. Para Ferreiro e Teberosky (1985, p. 24), "sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza 'sem saber' (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos." Confundir a falta de conhecimento das normatizações e convenções do sistema de escrita alfabética, ou seja, "seu desempenho efetivo em uma situação particular", com seu conhecimento sobre a língua, ou "o saber real do sujeito sobre um domínio particular", para as autoras, é confundir competência com desempenho.

Assim, as autoras questionam: "Podemos continuar atuando de tal maneira que a obriguemos a ignorar tudo o que ela sabe sobre sua língua para ensinar-lhe, precisamente, a transcrever esta mesma língua em código gráfico?" (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985, p. 24-25). Ensinar "letra por letra", para quem não faz uso, em situações reais de comunicação, de "letra por letra", ou mesmo de fonema por fonema, é reduzir a situação de aprendizagem de um sistema notacional ao domínio de um código, por meio de determinada técnica. Para aprender um código, basta apenas decorar seus símbolos, aprender a decodificá-los (na leitura) ou codificá-los (na escrita), o que justifica a ênfase no ensino do alfabeto, "letra por letra" e nas relações fonemas-grafemas. Para poder se apropriar do sistema de escrita alfabética, no entanto, o aprendiz terá que compreender seu funcionamento, além de aprender suas convenções.

Como a compreensão desse sistema se dá em etapas, em que as crianças modificam as explicações que formulam para o que é notado (ou representado) pela escrita, e como são criadas essas notações (ou representações), em um primeiro momento (nível pré-silábico, ou mesmo nas garatujas), a criança representará as partes sonoras com letras ou símbolos aleatórios - na concepção do adulto. Em uma etapa de conceitualização intermediária, ela pode representar uma segmentação da fala, como uma sílaba, por exemplo, com letras escolhidas a partir de seu valor sonoro ou não (nível silábico), até chegar à compreensão de que as letras substituem unidades menores - os fonemas - e representá-los como os ouve (nível alfabético).

Somente a partir dessa compreensão faria sentido ensinar as convenções ortográficas. No entanto, no ensino tradicional, o professor tende a ignorar essas etapas (mesmo que, como no meu caso, até faça o "ditado diagnóstico" para saber em qual nível a criança se encontra) e passa a ensinar, sistematicamente, o que seria a última etapa de compreensão: as relações fonemas/grafemas, incentivando a decodificação das palavras.

Ainda, conforme Soligo (2006), ao desconsiderar os conhecimentos que a criança traz ao ingressar na escola, e depois disso, suas etapas de conceitualização, a escola mostra que não valoriza seus saberes.

Quando a escola não valoriza os saberes que os alunos pobres trazem, fruto de sua experiência anterior, faz com que eles se sintam entrando em um novo mundo, estranho e hostil. Por não poderem corresponder ao que os professores esperam deles e, percebendo que frustram as expectativas da escola, é de se esperar que acabem se sentindo incapazes. Respeitar e, de fato, considerar as diferenças, valorizar os saberes que os alunos possuem e criar um contexto escolar favorável à aprendizagem não são apenas valores de natureza ética: são a base de um trabalho pedagógico comprometido com o sucesso das aprendizagens de todos. (SOLIGO, 2006, p.5).

Nesse momento, percebo as dificuldades de percorrer os caminhos do desenvolvimento profissional e constituição docente, que passam pela inundação de questionamentos da cheia, pela vazante, em que parece que suas expectativas e aquilo que você sabe se esvai com a correnteza, pela seca, onde você permanece na inércia e suas esperanças de encontrar “água” ou a solução para aquela situação permanece tão distante, e enfim, pela enchente, onde você valoriza o ciclo e se permite desbravar novos caminhos que te levarão a novos/outros questionamentos. Tal processo é uma constante nas trajetórias docentes, inclusive nas dos professores pantaneiros, alguns percorrem progressivamente e em uma sequência, outros permanecem por muito tempo em uma mesma fase para que realmente consigam fazer aquela passagem de uma fase para outra, contudo, atravessar esse ciclo é profundamente necessário para sua constituição.

3.3 Diferenças campo - cidade

Buscamos aqui realizar a pesquisa sobre a prática dos professores em classe multisseriada de uma escola pantaneira em que, para a concepção do município de Aquidauana, trata-se de uma escola do campo. Nesse viés Fernandes (2006) aborda sobre a:

[...] construção do conceito de campo como território, onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato e também as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio. O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. (FERNANDES, 2006, p. 28-29).

Anteriormente promovendo uma escuta às narrativas das professoras, constatei que Refletir sobre as diferenças - e igualdades - entre educação campo-cidade, requer pensar as diferenças no sentido da diversidade, presente no campo e na cidade. Comumente pensamos na diferença como um obstáculo para a organização de nosso trabalho pedagógico em escolas do campo, habitualmente

[...] a diferença é concebida pelos professores como elemento de fronteira entre a aprendizagem e a situação social dos alunos de classes multisseriadas. Assim, os professores caracterizam a diferença a partir do lugar da dificuldade da aprendizagem atrelada aos elementos que normalizam e normatizam os sujeitos na escola, tratando-a, na maioria das vezes, como algo negativo no contexto da sala de aula, atribuindo também à diferença um lugar das ausências. (MOTA, RIOS, 2017, p. 203).

Os alunos da referida escola estão integrados e adaptados à vida no campo. Cidade para eles resume-se ao dia do pagamento, em que vão a cidade comprar alimentos e retornam para a sua vida no Pantanal. O cotidiano pantaneiro é algo normal para eles: em situações simples e corriqueiras é que reconhecemos a singularidade do contexto em que os alunos estão inseridos.

Nesse sentido é perceptível a diferença de contextos vivenciados pelos alunos e pelas professoras da realidade pantaneira. A professora pensa a atividade tendo como referência a cidade, os alunos pensam a mesma atividade tendo como referência a vivência deles no contexto pantaneiro. Por isso há a

[...] necessidade de uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola (que deve ser redimensionada) e as práticas sociais dos camponeses. Isso implica em transformar a escola num instrumento que opere a vinculação do saber sistematizado, dito universal, com o saber alternativo que vem sendo gestado nas práticas das lutas sociais. (DAMASCENO, BESERRA, 2004, p. 83).

Os alunos que estão na cidade e que recebem, de acordo com o currículo urbano, um ensino que contemple sua realidade e suas particularidades, desenvolver-se-ão tanto quanto os

alunos do campo, com um currículo que englobe os conhecimentos aos quais ele tem assegurado o seu direito de aprendizagem. A mesma afirmação se aplica aos professores no que se refere à sua formação a qual sustentará sua prática. Portanto faz-se necessário uma formação com conteúdos curriculares adequados a qual prepare os professores para atuarem em uma escola do campo tão bem quanto uma escola na cidade, uma vez que

Apesar de reconhecerem que a escola pública rural é limitada e precária, tanto as populações rurais pesquisadas como os estudiosos consideram que essa instituição tem papel fundamental na divulgação do saber universal para a população rural, devendo por isso ser avaliada e, sobretudo, ter sua função sociopedagógica e conteúdos curriculares redefinidos para que de fato venha a atender aos reais interesses dos grupos sociais a que se destina. (DAMASCENO, BESERRA, 2004, p. 79).

Nesse caso, as diferenças entre o ensino, aprendizagem e a prática em sala de aula no campo e cidade, estão na concepção - ou teoria - que embasa a prática, e que pode promover o insucesso escolar tanto na escola urbana como na escola pantaneira: se não houver o respeito à diversidade - de saberes, de habilidades, de contextos, de crenças, entre outras - e se tentar aplicar uma metodologia engessada para o ensino de um currículo também engessado, focalizando mais os conteúdos do que as formas como os sujeitos apreendem aqueles conteúdos, o ensino tenderá a não ter sucesso.

[...] os docentes precisam compreender, no entrecruzamento das experiências de si, do outro e do meio rural, que os estudantes das escolas rurais multisseriadas são sujeitos produzidos pela identidade e pela diferença, sendo estas constitutivas dos modos de ser e (com)viver nos territórios rurais. Neste sentido, as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas pela ancoragem nas diferenças culturais dos sujeitos e não fora delas, para que possam, assim, potencializar a produção de saberes e as diferentes práticas culturais que possam surgir nestes territórios das diferenças. (MOTA, RIOS, 2017, p. 203)

Contemplando o que foi anteriormente afirmado, Souza, Santos, Pinho, Araújo (2011) pontuam a necessidade de se promover uma:

[...] concepção mais abrangente de educação, que extrapola uma concepção tecnicista fundada na racionalidade técnica; uma participação mais efetiva da comunidade na definição e avaliação do trabalho desenvolvido na escola; e, por fim, um currículo que se enraíza nos contextos locais, problematizando-o e incitando a organização comunitária na busca de soluções. (SOUZA, SANTOS, PINHO, ARAÚJO, 2011, p. 160)

Nesse viés, nenhuma das professoras, em suas narrativas, problematizou a necessidade de se contemplar, no currículo da escola do campo ou pantaneira, suas especificidades, sem deixar de se promover o contato desses alunos com os conhecimentos a que têm direito. Também não mencionaram a falta de uma formação específica para atuar no campo, justamente porque em sua concepção o ensino é o mesmo.

Necessariamente é preciso promover uma escuta sensível não apenas para o que as narrativas dizem, mas também para o que elas não dizem, uma vez que as professoras silenciam para a falta de uma formação específica para a área da educação no campo. A falta de oportunizar possibilidades que levem tais professores inseridos em tais contextos de compreenderem, conforme Souza et al. (2011):

[...] como essas diversas ruralidades configuram-se enquanto lugares de aprendizagem, como as práticas escolares articulam-se nos territórios rurais em que se inserem, isto é, como levam (ou não levam) em conta as especificidades, os anseios, as demandas dos habitantes e da população que vive o cotidiano rural, mediante a apreensão de ações coletivas locais frente a promoção e ressignificação dos territórios e das identidades rurais na contemporaneidade. (SOUZA et al., 2011, p. 153).

É muito forte a questão do conceito já posto de que a mesma educação urbana deve ser atribuída ao campo, como se evidencia na fala da Professora E, quando cita que "*não tem diferença no conteúdo*" e que os professores da escola pantaneira "*são os da cidade [...] são os mesmos professores*" e, já que possuem a mesma formação, podem tanto dar aula na escola urbana como na escola pantaneira, uma vez que a última "*segue a mesma regra da cidade*"⁷ (Professora E). Entrementes

[...] não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com as escolas rurais multisseriadas, que, em grande medida, consideram a heterogeneidade inerente ao ambiente escolar como um fator que dificulta o trabalho pedagógico do professor, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as "classes homogêneas", entendidas muitas vezes como aquelas que reúnem estudantes da mesma idade na mesma série, são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e consequentemente, de educação de qualidade. (HAGE, SILVA, 2015, p. 259).

Afirmção que vai ao encontro do que colocam os autores supracitados quando mencionam que:

Um lugar, por meio da rede de ações que ele favorece, mediante a atualização das redes de atores que o atravessam, é aprendente porque permite produzir marcas do conjunto de relações que nele se estabelecem e, sobretudo, dos processos recíprocos entre saberes formalizados e saberes da experiência. A noção de lugar aprendente remete ainda às capacidades de transformação e de ação coletiva desses atores. Nisso

⁷ A íntegra da citação consta na página 25

o lugar aprendente dá sentido à horizontalidade da criatividade coletiva, a um projeto urbano que emerge de baixo, como dá sentido ao desenvolvimento renovado das existências individuais e das projeções biográficas. (SOUZA, SANTOS, PINHO, ARAÚJO, 2011, p.155).

Percebemos que a escola pantaneira não atende às expectativas construídas no imaginário das professoras, incluindo minha própria experiência, durante o período de formação inicial. Também, que não são oferecidos tempos e espaços para formação na escola, ou mesmo um apoio pedagógico consistente para tornar aquele lugar, um lugar aprendente. Uma vez que também sua formação continuada não desenvolve uma “sensibilidade em escutar os professores e em tomar como ponto de partida os saberes, experiências e histórias de vida dos docentes nesses espaços” (SOUZA, SANTOS, PINHO, ARAÚJO, 2011, p.160).

Assim, após trazer, até esse momento, reflexões sobre o meu processo formativo, sobre minha iniciação à docência e sobre as narrativas de sujeitos da escola pantaneira passo a analisar no próximo capítulo o que há de pantaneiro nos cadernos escolares e o que os registros realizados pelos alunos e professores revelam ou (des)velam.

CAPÍTULO IV - A ENCHENTE: MINHA PONTE ESTÁ BEM FIRME E MOSTRA OUTROS/NOVOS CAMINHOS, PERCEBO QUE O CICLO É NECESSÁRIO...

O período de enchente normalmente se inicia em outubro quando as primeiras chuvas vêm para aliviar o fim da sofrida estação da seca.

As chuvas são intensas e quando caem nas regiões montanhosas que circundam o Pantanal descem para a planície e lentamente transforma a paisagem seca em verdes campos. Em janeiro, os campos já estão alagados e os rios transbordam.

Para os pantaneiros, o momento é delicado. Muita água que chega das cabeceiras dos rios do planalto, alagando os campos onde são feitos a criação de gado. O pantaneiro é um homem forte, assim como todos os animais e plantas que vivem nesta região. Capaz de resistir aos momentos de abundância de água e de escassez de água com muito fogo. A vida não é fácil por aqui, mas a natureza tem suas recompensas....

Fazenda São Francisco⁸ (2017)

Figura 35. Enchente



Fonte: Conhecendo Mato Grosso⁹ (2015)

⁸ Disponível em: <http://www.fazendasanfrancisco.tur.br/conheca-o-pantanal/>. Acesso em 17 fev. 2017.

⁹ Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/conhecendomt/4437628074>. Acesso em 17 fev. 2017.

Abordar o ensino no contexto pantaneiro nos leva a reflexões obrigatórias, como: São realmente consideradas as especificidades desta população nas propostas educativas? Como é a prática do professor atuante em tal contexto? São levados em consideração os saberes experienciais desses alunos pelos professores de modo a proporcionar-lhes aulas significativas? O que do fazer pedagógico desse professor é refletido nos cadernos dos alunos? Diante do exposto apresento aqui minhas análises do que experienciei e observei a partir de um olhar mais cauteloso pelas diversidades que permeiam o contexto pantaneiro.

4.1 Cadernos escolares: fonte privilegiada de pesquisa entre formação e prática docente

*Sou eu que vou seguir você
 Do primeiro rabisco até o bê-á-bá.
 Em todos os desenhos coloridos vou estar:
 A casa, a montanha, duas nuvens no céu
 E um sol a sorrir no papel.
 Sou eu que vou ser seu colega,
 Seus problemas ajudar a resolver.
 Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver.
 Serei de você confiante fiel,
 Se seu pranto molhar meu papel.
 Sou eu que vou ser seu amigo,
 Vou lhe dar abrigo, se você quiser.
 Quando surgirem seus primeiros raios de mulher
 A vida se abrirá num feroz carrossel
 E você vai rasgar meu papel.
 O que está escrito em mim
 Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.
 A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.
 Só peço a você um favor, se puder:
 Não me esqueça num canto qualquer.
 (O Caderno - Toquinho)*

Para compreender o que há de pantaneiro na escola pantaneira, foram realizadas observações tanto das aulas como dos cadernos dos alunos uma vez que consideramos momentos de maiores possibilidades para se considerar a singularidade do contexto pantaneiro nas atividades e prática docente. Foram observadas aulas de 2 professoras, cujas narrativas trouxemos no capítulo anterior: Professora C e Professora E.

A Professora C, lembrando, possui 47 anos, é iniciante, sendo seu primeiro ano como docente. Já esteve em escola pantaneira, mas não em sala de aula, em outras funções (cozinheira, faxineira, inspetora), substituía os professores quando iam para a cidade, daí surgindo o desejo de lecionar. Fez um curso técnico em radiologia médica, do ano de 2006 a

2008. Fez normal médio no ano de 2014, não possui curso superior. Enfatiza muito a importância do lúdico, pois, segundo ela, em seu curso o lúdico foi apontado como principal no trabalho em sala de aula. Cresceu em fazendas e teve uma infância sofrida, muita dificuldade em estudar por falta de escolas e falta de lugar para morar (próximo a alguma escola). Entrou lecionando a disciplina de Arte para a turma multisseriada de 1º e 2º anos, posteriormente tornou-se regente dessa turma. Prefere a escola pantaneira por gostar de fazenda e pelo comportamento das crianças.

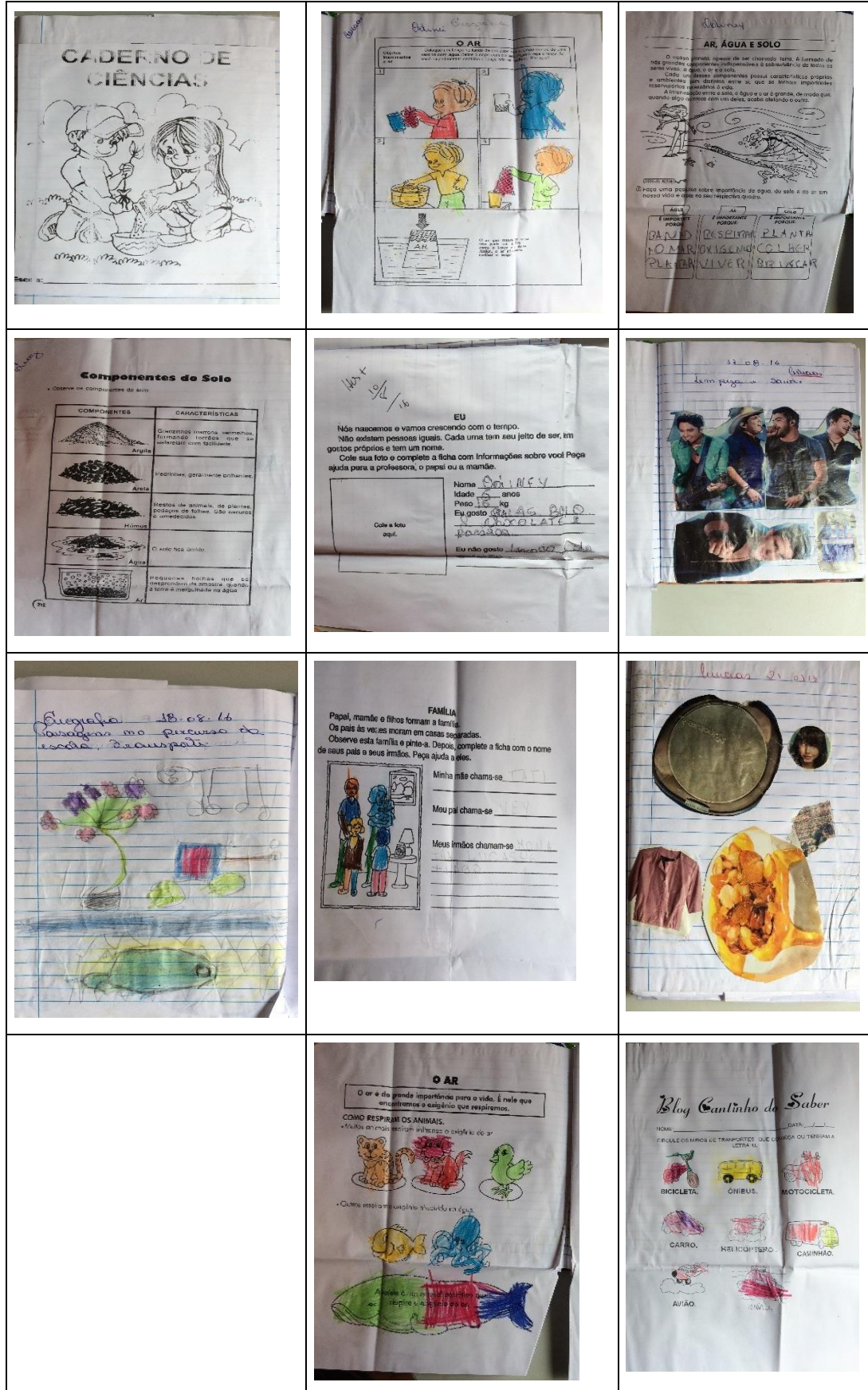
A Professora E possui 41 anos, está há 17 anos na docência e há 6 anos na escola pantaneira. cursou o magistério no período 1990 a 1994, e cursou a licenciatura em História, de 1998 a 2001, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui experiência como docente nas séries iniciais do ensino fundamental, na educação infantil, nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e no E.J.A, como professora de história. Relata que sonhava em ser professora e que pretende ainda cursar Pedagogia. Foi regente de uma turma multisseriada de 1º e 2º anos da referida escola, durante o período da pesquisa, era professora da disciplina de Arte no terceiro ano do ensino fundamental na escola pantaneira. Sua preferência pela escola pantaneira, segundo ela, é devido ao número reduzido de alunos, crianças mais educadas, mais fácil conseguir aula nessa região.

Algumas regularidades entre as professoras: ambas gostam e dizem ser apaixonadas pela escola pantaneira e são contratadas. As duas professoras possuem em mente que o ensino da escola pantaneira não difere do ensino da cidade em termos de conteúdo. As professoras possuem como referência a cidade e consideram estar preparando seus alunos para a vida posterior na cidade e para a continuidade dos estudos na cidade. Ambas se queixaram de dificuldades de trajeto (distância) seja para os professores como para os alunos, dificuldades no transporte, estrutura precária, falta de apoio pedagógico por parte da coordenação. As professoras expressam o interesse em voltar a dar aula na escola pantaneira se tiverem a oportunidade. Enfatizamos que não é culpa dos professores pensar a educação do campo como preparação para a cidade, uma vez que esse é um modelo determinado pela sua formação.

As observações de aulas do 1º e 2º anos de uma classe multisseriada foram registradas em um diário de campo e os cadernos e algumas situações didáticas foram fotografados.

Analisei os cadernos de alunos de uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do ensino fundamental (Figura 36), nos meses de agosto e setembro de 2016, com o auxílio da professora regente, Professora C, que buscou um equilíbrio com os registros junto aos cadernos dos alunos mais frequentes e dos menos frequentes a fim de se fazer um comparativo.

Figura 36. Imagens dos cadernos do 1º e 2º anos, Professora C



Fonte: dados de pesquisa.

A primeira percepção na observação dos cadernos foi a inexistência de registros dos próprios alunos, a quantidade reduzida de atividades e a predominância das fotocópias, coladas ao caderno. Foram exatamente oito folhas de atividades xerocopiadas, descontextualizadas e nada relacionadas ao contexto pantaneiro do qual os alunos estão integrados. Sobre as fotocópias Chartier (2002) enfatiza:

Compreende-se, nesta lógica, o papel das fotocópias abundantemente coladas nos cadernos e que, sob um título escrito à mão, constituem o único traço de uma atividade: elas aproximam o caderno do manual, introduzem esquemas, cartas, quadros e textos impressos entre os exercícios manuscritos, sobretudo nas matérias científicas. (CHARTIER, 2002, p. 20-21).

A opção pela utilização do caderno como uma das fontes de pesquisa deve-se ao fato de que, segundo Santos (2002, p. XIV), "[...] o caderno é muito mais que um conjunto de folhas de papel onde alunos fazem suas atividades. Esse material assume, no cotidiano escolar, funções e significados importantes que não se encontram descritos e analisados na literatura."

Os termos "ensino", "educação", "escola" nos remetem, invariavelmente, no contexto contemporâneo, a algumas imagens, dentre as quais se encontram os cadernos. Desde sua invenção, o caderno foi e continua sendo um importante instrumento para registro das atividades que acompanham o aluno em toda sua trajetória escolar, desde a alfabetização até sua graduação e inclusive posteriormente. Assim, os cadernos costumam proporcionar uma rica descrição das atividades cotidianas realizadas em sala de aula, uma vez que, segundo Santos (2002, p. XIV), eles revelam "[...] importantes aspectos não só sobre os alunos, mas também sobre a dinâmica de sala de aula, sobre as expectativas e exigências do professor, sobre os procedimentos utilizados pelo professor para atingir objetivos pedagógicos e disciplinares."

Entretanto, cabe ressaltar que há inúmeras situações em que os cadernos não indicam o real acontecido em sala de aula, pois existem questões que fugiriam da sua abrangência, relativas às singularidades de cada aluno. Existem alunos que podem apresentar um caderno impecável, mas por ser um perfeito "copista", o que não configuraria o caderno como um indicador de aprendizagem. Já outros alunos podem possuir um caderno incompleto ou não tão apresentável do ponto de vista estético, mas com marcas que indiquem o seu esforço em acompanhar o que foi proposto em sala, mesmo que inicialmente não tenha ainda se apropriado dos saberes necessários ao domínio do código escrito e manuseio correto do caderno - o qual possui todo um rito de utilização, margens, sentido da escrita, tamanho das linhas - e exige do aluno uma atenção redobrada em seu primeiro contato. Como aponta Santos (2002, p. 32), "[...]

dado que o caderno faz parte do cotidiano escolar, o aprendizado de sua utilização se constitui como um dos saberes necessários à escolarização.”

A escola, como enfatiza Canário (1998), é habitualmente conhecida como o lugar em que os alunos aprendem e os professores ensinam. No entanto, o autor complementa que este também é o lugar em que os professores aprendem, e aprendem o essencial, que seria a sua profissão, o que não significa, segundo o autor, defender a ideia de que os professores só aprendem sua profissão nas escolas, pois "Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender." (CANÁRIO, 1998, p.5).

Canário (1998) aponta que o professor seria um reinventador de práticas em que este as reconfigura de acordo com as especificidades dos contextos e dos públicos. Nessa perspectiva, para o autor, o professor constrói o seu saber na ação, o que se torna um saber fundamental. O referido saber que vai sendo constituído nos mais diversos espaços formativos e na prática docente, torna-se de singular importância para tal professor refletir e aperfeiçoar a sua prática docente frente aos desafios e a uma heterogeneidade de contextos provenientes dos saberes de seus alunos.

Uma vez que o caderno acompanha todo o percurso escolar, acaba por se constituir em um suporte físico de ensino, por meio do qual, conforme Santos (2002, p. 13), é possível "conhecer aspectos do cotidiano escolar, assim como o acompanhamento desse cotidiano pode desvelar eventos, aspectos e processos dos quais o caderno torna-se parte."

A mesma autora cita Gvirtz (1997), pontuando que o caderno se constitui em espaço de interação entre professores e alunos, os atores do processo de ensino-aprendizagem, a qual é materializada na tarefa escolar. Essa interação, para Santos (2002), pode se transformar, equivocadamente, em mecanismo de controle:

[...] exercido em vários níveis: o professor controlava os alunos por meio das atividades realizadas, e os diretores de escolas podiam controlar o trabalho de seus professores por meio daquilo que ficava registrado. Nessa intenção de controle estaria um dos germes da padronização de conteúdo e forma [...] permitindo que o diretor controlasse e conhecesse aquilo que estava sendo ensinado em uma sala de aula partindo de apenas um exemplar. (SANTOS, 2002, p. 7).

A prática didática, materializada nas atividades que são registradas nos cadernos escolares, está estreitamente relacionada com a formação do professor. Para Roldão (2005), a

função de ensinar se caracteriza por uma dupla transitividade e pelo lugar de mediação, em que o ensinar consiste na especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém.

A mesma autora alega que a formalização do conhecimento profissional relacionado ao ato de ensinar implica levarmos em consideração uma infinidade de saberes passíveis de diversas formalizações teóricas que se juntam em um único saber integrador, situado e contextual o qual configura-se como prático, ou seja o como ensinar aqui e agora. (ROLDÃO, 2007, p. 99).

No que se refere ao conhecimento profissional, Roldão (2007) distingue sua natureza "compósita", ou seja, formada de diversos elementos heterogêneos, e não "composta", no sentido de não se tratar de um conhecimento constituído de várias regularidades combinadas por lógicas aditivas, como, por exemplo, o saber da prática "mais" o saber teórico. Em um movimento dialético, os elementos heterogêneos que compõem o conhecimento profissional são constantemente, ao longo da carreira, reestruturados, colocados em questão, reelaborados interna e externamente, conforme o docente amplia suas vivências práticas e as confronta com os conhecimentos teóricos que vai tendo contato, ora abandonando algumas teorias e assumindo novas concepções, ora reinventando ou revalidando a visão de mundo, aluno e escola que embasava suas práticas em outro momento profissional.

A cada dia na sala de aula, surge um acontecimento que faz com que o professor precise mobilizar sua sensibilidade para saber como lidar com a situação. No entanto, essa sensibilidade para perceber os ricos acontecimentos em sala e poder fazer uso em seu fazer pedagógico, necessita ser afluída, por meio da ampliação do conhecimento em oportunidades de formação que sejam significativas, façam sentido ao professor, motive-o a relacionar a teoria ao que vivencia em seu cotidiano. Essa formação pode, assim, sustentar uma prática docente diferenciada, a partir da reflexão, como aponta Roldão (2007, p. 99-100), "antes, sobre, na e após a ação", buscando-se o que a autora denomina como "geradores de especificidade", que funcionam como "agregadores dos outros elementos já interiorizados". Propõe, assim, ao invés da "relação teoria-prática", falar-se em um "saber profissional como a teorização da prática.

Os acontecimentos corriqueiros em sala de aula me levavam a refletir: será que se fosse eu a professora eu perceberia tais acontecimentos? Será que tais ocorrências passariam despercebidas também por meu olhar? Para conseguir analisar a própria prática, conforme Roldão (2007, p. 101), é preciso haver "[...] o questionamento permanente, quer da ação prática (mas não só dela, como induzem algumas leituras do senso comum diante do paradigma reflexivo), quer do conhecimento declarativo previamente adquirido, quer da experiência

anterior." Questionar-se, pôr-se em questão, é essencial para refletir sobre a prática e modificá-la.

Ressalto, também, a potência da proposta do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, no que se refere às exigências de que o pesquisador tenha vínculo com a educação básica e, especificamente, com a temática de pesquisa, sobre a qual também irá elaborar uma proposta de intervenção. Nesse contexto, diminuí-se as possibilidades de que os dados de pesquisa, nesse caso, dentre eles, as narrativas das entrevistadas, tragam aspectos fora da realidade pesquisada, pois ambos, pesquisador e entrevistados, conhecem e vivenciam/vivenciaram aquela realidade, fato que também ajudou as professoras a se sentirem seguras de que a entrevistadora entenderia suas colocações e experiências.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2012) afirma que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, uma vez que contemplem as necessidades de um professor atuante na sala de aula e sejam apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho. Assim, se pensarmos nos conteúdos, materiais didáticos e fazer pedagógico dos professores das escolas pantaneiras, constatamos um grande distanciamento da formação, tanto inicial quanto continuada, do que realmente acontece no cotidiano desse professor e dos seus alunos. Os conteúdos disponíveis são aqueles que estão predeterminados nos livros didáticos, dos quais os professores não têm participação ativa na seleção - dos conteúdos - e na escolha - dos livros.

Santos (2002) busca compreender quais os sentidos, significados e as diversas funções atribuídas no/do/para com o caderno dos alunos, por meio de observações participantes em sala de aula, encontros com professores e alunos e análise dos cadernos em uma escola pública no interior paulista.

Jacques (2011) analisa marcas de correção presentes nos cadernos de alunos de um colégio de Porto Alegre no período de 1948 a 1958 e observa como eram feitas as correções das atividades escolares registradas nos cadernos pelas professoras primárias. A autora procurou perceber de que modo os professores se apropriavam dessa prática e qual seria o discurso escolar daquela época, afirmando que tais marcas de correção constituem marcos de avaliação da aprendizagem, indicando o julgamento feito pelo professor, escola e sociedade.

Santos (2008) busca uma compreensão psicológica dos registros escolares, em especial o que consiste, segundo a autora, nos bastidores de tais registros. A pesquisa constitui-se de três etapas de observação participante: a primeira ocorreu em uma sala de aula de primeiro ano no interior paulista; a segunda na mesma escola, porém em uma turma de quarto ano; e a terceira em oito turmas de escolas públicas francesas, cujas séries equivalem à primeira etapa do ensino

fundamental brasileiro. No decorrer de sua pesquisa, a autora busca compreender onde, quem e o que registram em seus cadernos os alunos de tais turmas, da mesma forma que observa como, porque e para que são realizados tais registros. A autora objetivou caracterizar processos e aprendizados mediados por tais registros e constatar as diferenças de cadernos produzidos em diferentes contextos culturais.

A educação nas escolas pantaneiras como integrante da educação do campo, compartilha das mesmas dificuldades e desafios das demais escolas do campo. Originalmente, como já mencionado por Thimoteo (2003), o ideal proposto para as escolas pantaneiras seria uma organização escolar própria com oito horas diárias de aula e ano letivo com seis meses de duração, respeitando o ciclo das águas, contando com uma proposta de conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do Pantanal, que além de adequar-se à natureza do trabalho na região levasse ao resgate da arte e da cultura locais.

Ao traçarmos uma comparação com os conteúdos das escolas urbanas verificamos que são os mesmos livros didáticos utilizados. Nesse contexto, entra o papel do professor como mediador no sentido de transformar os conteúdos postos de uma forma que tenha significado para seus alunos, que leve em consideração a realidade e o contexto pantaneiro em que estão integrados, o qual é extremamente rico, uma vez que, conforme afirma Rios (2011, p. 128), "Nos diversos espaços sociais dos quais fazem parte, os alunos e alunas da roça deparam-se com práticas discursivas distintas. Contudo, é na escola que elas desempenham um papel maior sobre a legitimação das identidades dos alunos."

Dessa forma, as atitudes do professor, suas concepções e conceitos (im)postos contribuem para formar as identidades desses alunos. Tal aluno será formado em um contexto em que se leve em consideração os saberes advindos de sua experiência, ou em um contexto em que seus saberes são desconsiderados e o professor, tomando como referência os moldes de educação da cidade, promoverá um olhar para aquele aluno sem considerar suas singularidades.

Em busca de uma melhor compreensão sobre a realidade escolar dos alunos das escolas pantaneiras a partir da análise de seus cadernos, questionamos, assim, como propõe Faria (1988), citada por Santos (2002), se os registros nos cadernos dos alunos pantaneiros expressam ou incluem elementos de suas vidas e seus cotidianos e se eles seriam realmente os autores dos cadernos, uma vez que constatamos que na maioria das vezes as atividades realizadas nos cadernos dos alunos eram xerocopiadas ou baseadas no livros didáticos.

Existe uma diversidade de saberes que os alunos pantaneiros possuem, oriundos de seu convívio no campo, muitos deles desde cedo aprendendo a lidar com os afazeres do campo, para ajudarem seus pais no trabalho. O professor inserido em um contexto pantaneiro, mas que

determina como referência a cidade, não enxerga tais singularidades pois se preocupa “[...] com o acúmulo de informações, sem levar em consideração os sentidos que perpassam todo esse processo de descoberta, os sujeitos que são descobertos pelo resultado da ação, a descoberta do outro. O outro passa a ser concebido como um “mesmo” [...]” (RIOS, 2011, p. 132)

Cabe ao professor, diante de sua prática e do seu aluno, realizar uma meta-análise questionando sua ação e seu fazer pedagógico em sala de aula, o que, para Roldão (2007, p. 102) “requer uma postura de distanciamento e autocrítica, implícita nos pressupostos de uma prática reflexiva.”

Rios (2011) menciona que os professores por vezes adotam em suas aulas um modelo de estudante com identidades fixas tendo como referência a cidade:

Nos interdiscursos que circunscrevem as atividades, as explicações, os rituais, os discursos instituídos, há, em algumas aulas observadas, um desenho de aluno e aluna já posto. Os professores e professoras chegam à sala de aula com um perfil delineado do/da estudante, em que não se pressupõe que sejam sujeitos com/de conhecimento, há um vazio muito grande a ser preenchido pelo saber escolar. Assim, os docentes partem de um lugar discursivo para construir um modelo que prevê identidades fixas, com configurações rígidas e posições estáveis. Dentro desse contexto, o perfil de aluno e aluna da cidade passa a ser a referência de identidade trabalhada na sala de aula. (RIOS, 2011, p. 132).

É perceptível, portanto, a necessidade de investir na formação dos professores, oportunizando tempos e espaços para o estudo, a reflexão sobre as situações vivenciadas por todos os profissionais da escola, em um ambiente colaborativo, valorizando-se as histórias de vida dos professores, pois, "a profissão movimenta-se valendo-se de experiências outras que não estão apenas no espaço da escola, mas na trajetória de seus docentes." (RIOS, 2016, p. 327).

4.2 Cadernos: registros narrativos da experiência pedagógica em uma classe multisseriada do 1º e 2º ano da Escola Pantaneira

*Nossa viagem não é ligeira, ninguém tem pressa de chegar
A nossa estrada, é boiadeira, não interessa onde vai dar
Onde a Comitiva Esperança, chega já começa a festança
Através do Rio Negro, Nhecolândia e Paiaguás
Vai descendo o Piqueri, o São Lourenço e o Paraguai
Tá de passagem, abre a porteira, conforme for pra pernoitar
Se a gente é boa, hospitaleira, a Comitiva vai tocar
Moda ligeira, que é uma doideira, assanha o povo e faz dançar
Oh moda lenta que faz sonhar
Onde a Comitiva Esperança chega já começa a festança*

*Através do Rio Negro, Nhecolândia e Paiaguás
 Vai descendo o Piqueri, o São Lourênço e o Paraguai
 Ê, tempo bom que tava por lá,
 Nem vontade de regressar
 Só vortemo eu vô confessar
 É que as águas chegaram em Janeiro, descolamos um barco ligeiro
 Fomos pra Corumbá
 Comitiva Esperança - Almir Sater*

Observando todos os acontecimentos em sala de aula, eu sentia como se estivesse revivendo todo o meu processo de constituição como professora pantaneira, minhas dificuldades e questionamentos sobre como conduzir uma turma multisseriada inserida em um contexto tão singular, contudo repleto de pluralidades e riqueza.

Em uma aula de Artes da Professora C, no dia 26 de outubro de 2016, a professora fez um desenho em cada folha, enquanto os alunos perguntavam o que iriam fazer. A professora respondeu que na próxima semana fariam uma atividade melhor, que nesse dia era “só uma saída de emergência, porque a professora Shim está aqui.” Minha presença, como pesquisadora em sala de aula, assim como acontece quando há a interferência externa de um observador em qualquer pesquisa, modificou a atitude e as aulas da Professora C. Ela explicou:

Professora C: - Eu quero que vocês desenhem o que falta nessa casa, falta janela não é? Falta porta né? Então eu quero que vocês desenhem e depois vão passar cola e recortar o barbante para colar por cima, não corta muito grande... Isso vocês vão desenhar a porta, o telhado, quem quiser colocar uma árvore coloca...- diz a professora, respondendo ao questionamento de um aluno.

A explicação da professora “*Quem quiser colocar uma árvore coloca...*” revela que a riqueza do contexto pantaneiro deixou de ser explorada nessa situação didática. Com tantas e tantas árvores fora da sala de aula, um cenário sem igual, a professora poderia levar seus alunos para fora para que observassem a sua volta e se inspirassem na produção de seu desenho. Mas, o contexto ou o modelo que embasava as ações da professora não lhe fornecia subsídios para pensar a aula de uma forma diferente, convidar os alunos a ilustrar o que havia em volta de suas casas, por exemplo, desde árvores, rios, porcos, capivaras, vacas, tuiuiús, onças pintadas, entre inúmeros outros animais do Pantanal.

A descrição das aulas observadas traz reflexões tanto sobre a falta de conexão das aulas com a realidade pantaneira quanto sobre a concepção de ensino de Arte da professora, não muito diferente do que se tem presenciado em diversos contextos educacionais, incluindo-se as escolas urbanas, como já havia sinalizado Ana Mae Barbosa, diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e professora da Escola de Comunicações e Artes da mesma universidade de São Paulo, em pesquisa desenvolvida em 1989:

Nas artes visuais ainda domina na sala de aula o ensino de desenho geométrico, o *laissez-faire*, temas banais, as folhas para colorir, a variação de técnicas e o desenho de observação, os mesmos métodos, procedimentos e princípios ideológicos encontrados numa pesquisa feita em programas de ensino de artes de 1971 e 1973. (BARBOSA, 1989, p. 172, grifo nosso).

Tanto se poderia comparar um desenho de algum artista com os peixes encontrados no Pantanal, quanto debater a diferença entre uma fotografia, ou uma ilustração em um manual didático, em que é necessário reproduzir o mais fielmente possível o animal, objeto, paisagem ou pessoa ilustrados, e uma obra de arte, em que a criatividade e a liberdade de expressão são o que se valoriza.

As observações permitiram-nos inferir que as atividades não possuíam significado para os alunos, muitos nem sabiam o que pintavam nem porque pintavam. A professora, no momento em que dava instruções para o 2º ano, os alunos do 1º ano aguardavam as suas.

Professora C: - *Ah... deixa eu ver o 1º ano...*

A professora distribuiu uma folha xerocopiada, em seguida mudou de ideia:

Professora C: - *Ah não, devolve aqui. Vocês vão fazer e eu recorto, eu quero as pessoas dentro da casinha, a família...*

Aluno: - *Professora pode desenhar uma árvore?*

Professora C: - *Pode fazer árvore. Desenha a família, desenha bichinho... Vocês vão usar a criatividade de vocês... não quero desenho com pressa, coloquem o nome de vocês...*

Ouvir “*Professora, posso desenhar uma árvore?*” trouxe indícios de que, apesar de a professora ter respondido que queria que eles usassem sua criatividade, essa não era uma prática rotineira na classe, pois os alunos não se sentiam à vontade para se expressarem livremente.

A professora foi chamada para atender a um telefonema e se retirou da sala, pedindo que as crianças terminassem a atividade e ficassem quietas. Nesse momento, comecei a observar as conversas dos alunos entre si e não pude deixar de dar atenção aos alunos que vinham mostrar suas produções. Dois alunos Jô e Ali¹⁰, que sentavam em dupla, discutiam o que eles desenhariam em sua casa, já que a professora havia dado apenas uma folha para que os dois fizessem uma casa que representasse a casa deles, situação complicada, já que um queria colocar na casa o que havia em sua casa da fazenda, e o outro queria desenhar o que havia em sua casa na cidade:

Jô - *Ah, eu vou fazer meu periquito. Professora [pesquisadora], ele quer fazer um boi. Mas na casa não tem boi.*

¹⁰ Todos os nomes são fictícios, para preservar a identidade dos alunos e alunas.

Ali - tem sim

Pesquisadora: *Na sua casa não tem boi?*

Jô - *Tem na casa da fazenda professora, na da cidade não tem... melhor cachorro.*

Pesquisadora: - *E você, Ali, mora onde?*

Ali - *Na fazenda.*

Pesquisadora: - *E agora? Você mora na fazenda Jô?*

Jô - *Moro.*

Pesquisadora: - *E qual casa você quer fazer, a da fazenda ou a da cidade?*

Jô - *A da cidade.*

Pesquisadora: - *Por quê?*

Jô - *Porque na da cidade é mais bonita... e não falta luz...*

Pesquisadora: - *E você, Ali, vai fazer a vaca?*

Ali - *Não...*

Nesse momento minha mente foi preenchida por reflexões: será que a atitude da professora em colocar uma folha para dois alunos produzirem apenas um desenho representando os dois, certamente pela escassez de materiais na escola, foi uma atitude que acabou trazendo bons resultados? Afinal, aqueles alunos acabaram refletindo para decidir qual contexto retratariam naquela casa, um dos alunos possuía uma casa na fazenda, onde certamente seus pais residiam, e uma casa na cidade, provavelmente onde passava tempos com avós ou parentes próximos, o que era bastante comum para os alunos. Refleti também sobre a decisão de Jô de optar por retratar a casa da cidade porque as condições eram melhores, e que, embora eles pudessem realmente gostar de viver no campo, no Pantanal, poderiam existir aqueles que preferissem a cidade devido à falta de estrutura das casas que lhes eram oferecidas nas fazendas, disponibilizadas provisoriamente pelos patrões, nem sempre com uma boa estrutura.

Tal acontecimento fez-me novamente reconhecer a riqueza que um aluno da escola pantaneira traz em sua vivência. Reflito, com o olhar distanciado da pesquisadora e ao mesmo tempo com o olhar de professora que possui igualmente vivências naquela realidade o quanto essas conversas podem gerar uma boa problematização de atividades e situações que poderiam ser contextualizadas com a realidade dos alunos.

A professora ainda não havia retornado e os alunos levantavam de suas mesas e se direcionavam a mim, que estava sentada ao fundo da sala, para mostrarem suas produções:

Adê: - *Minha irmã, eu, meu pai, meu irmãozinho (no colo) e minha mãe*

Pesquisadora: - *E isso?*

Adê: - *É um trator e uma carreta.*

Osi me mostra seu desenho, para cada cômodo da casa ele ilustrou um animal. Vou perguntando a ele quem são.

Osi - *Uma tartaruga com filhote na barriga, um periquito, um pica pau, um caramujo e um carro cheinho de faca.*

Percebo que os alunos naturalmente retratam coisas de suas vivências: carretas, periquitos, pica-pau, caramujos, trator. São objetos que fazem parte da vivência deles, que eles veem diariamente.

Quando a professora retornou, Adê foi mostrar-lhe seu desenho, e ela lhe disse:

Professora C: - *Isso meu amor, agora põe o barbante na janelinha...*

Não perguntou o que ele havia desenhado, nem o que retratou em seu desenho. A Professora C ficou em sua mesa recortando pedaços de barbantes para entregar aos alunos.

Em uma das poucas oportunidades que os alunos possuíram de expressar seus saberes em suas produções nas aulas de Arte, a professora não demonstrou interesse nem os incentivou a se expressarem sobre suas produções.

Em uma aula de Geografia, em 3 de novembro de 2016, a professora explicou para o 1º ano que a atividade seria sobre os meios de transporte, no seguinte diálogo:

Professora C: *O que são meios de transporte?*

Alunos: - *São aquilo que nós andamos neles.*

A professora deu alguns exemplos e disse que não usavam todos aqueles da folha. Então, perguntou:

Professora C: - *O que usamos aqui da folha?*

Alunos: *Avião...*

Professora C: - *Não, avião nós não usamos.... A gente vê bastante mas não usamos.*

Alunos: - *Bicicleta, trator...*

Professora C: - *Motocicleta. Vocês vão circular o que usamos aqui. Do que vocês vêm para escola?*

Alunos: - *Ônibus.*

Professora C: - *Circula o ônibus. É para circular e pintar bonitinho.*

Figura 37. Atividade do 1º ano - Meios de transporte



Fonte: dados de pesquisa.

Fui até os alunos do 1º ano que pareciam ter terminado a atividade há bastante tempo e pergunto:

Pesquisadora: - *Vocês terminaram?*

Alunos: - *Aham.*

Pesquisadora: - *Você que circulou?* - perguntei a um aluno.

Téo - *Aham.*

Pesquisadora: - *Por que você circulou esses?*

Téo: - *A professora que mandou.*

Pesquisadora: - *E você Rob, você que circulou?*

Téo: - *Ele circulou esse. Não era pra circular esse.* – E aponta para o navio.

Pesquisadora: - *Por quê?*

Téo: *Porque a professora não mandou...*

Eles circularam caminhão, motocicleta, ônibus, bicicleta e carro. E deixaram de fora navio, helicóptero e avião. Bet vem me mostrar o caderno dela, em que havia escrito, em todas as linhas de uma folha, as letras que compõem o seu nome, aleatoriamente.

Como se percebe, os alunos sequer entendiam porque estavam circulando certas figuras e outras não, estavam apenas cumprindo ordens, sem reflexão sobre a língua ou mesmo sobre o conteúdo tratado na aula, os meios de transporte. Eles terminavam suas atividades e esperavam a professora atender ao segundo ano para que retornasse à mesa deles e explicasse

o que eles precisavam fazer em seguida. Os alunos não podiam sair de seus lugares, precisavam permanecer sentados até a professora retornar.

No papel de observador externo, e que também havia vivenciado aquele contexto de trabalho, várias possibilidades pedagógicas afloravam ao observar a aula, fazendo-nos indagar, em pensamento: por que a professora não explora os saberes pantaneiros? Por que não problematiza o ocorrido e discute mais sobre o avião, que poderia não ser utilizado naquela fazenda, mas sim nas fazendas mais distantes, que à época das cheias ficam ilhadas e só possuem acesso por avião? Enfim, várias possibilidades pedagógicas afloravam ao observar a aula.

Na mesma aula, por se tratar de uma classe multisseriada, a professora direcionou-se para o segundo ano e informou:

Professora C: - *Agora o segundo ano. A gente vai falar sobre a água, o ar e o solo na nossa aulinha.*

A professora leu um texto e depois perguntou:

Professora C: - *Quando chove bastante, o rio não enche?*

Um aluno do 1º ano respondeu:

Téo: - *Enche, enche muito, professora! Meu pai tava pescando e pegou uma arraia, e meu tio pegou um bagre...*

A professora não deu muita atenção e continuou aula, escrevendo na lousa: “ÁGUA\AR\SOLO”

Professora C: - *Aqui está escrito água. O que a professora quer? 2º ano, vocês vão escrever sozinhos, porque vocês já sabem juntar as letrinhas, meninas podem sentar juntas para ajudar a outra.*

Apenas uma aluna com deficiência intelectual, Bet, fica sozinha. A professora explicou que queria exemplos de coisas que faziam e das quais precisavam de água, ar e solo.

Professora C: - *Dessa vez vocês vão escrever sozinhos, vão fazer sem auxílio para ver o que que acontece... Vamos, vocês não podem ficar olhando para mim, escrevam! Eliz, você sabe escrever...*

A professora, então, escreveu na lousa a palavra “BANHO” e perguntou aos alunos o que estava escrito, perguntando o nome das letras e apontando um alfabeto na parede. Dizia aos alunos:

Professora C: - *Vai, gente, abre a boca para falar, senão vocês não aprendem. Vamos lá... a água é importante para que?*

Téo (do 1º ano): - *Pra beber.*

Nesse momento, os alunos do 1º ano sentem interesse em participar, mas a professora deu atenção apenas ao 2º ano.

Pat: - *Lavar vasilha.*

A professora escreveu no quadro “LAVAR VASILHA” e faz uma pergunta diretamente a um aluno do 2º ano:

Professora C: - *A água é importante pra que?*

Mas, quem respondeu novamente foi o mesmo aluno do 1º ano, que insistiu na resposta:

Téo: - *Pra beber!*

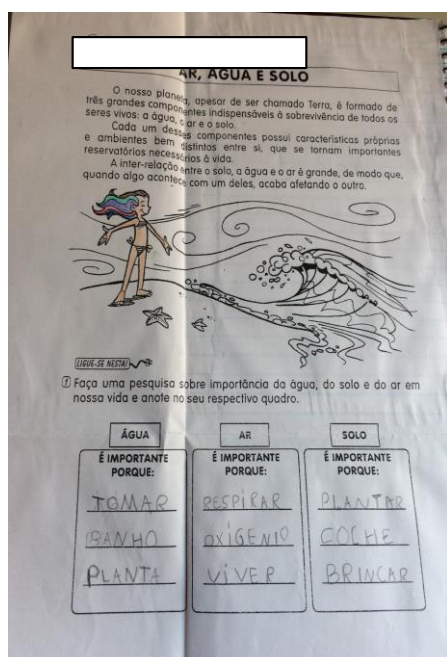
A professora direciona outra pergunta a uma aluna do 2º ano.

Professora C: - *O ar, Eliz, é importante pra que?*

Nesse momento, a professora precisou interromper a explicação para entregar lápis de cor aos alunos do 1º ano e dar atenção à Bet, aluna com necessidades educacionais especiais. Então, queixa-se à observadora:

Professora C: - *Isso que eu acho complicado Shim... você tem que parar para atender a outra turma.*

Figura 38. Atividade do 2º ano



Fonte: dados de pesquisa.

A estratégia que a professora utilizou para trabalhar com a sala multisseriada foi diferente da que autores como Mota e Rios (2017) por exemplo trazem, ela tentou separar os conteúdos e dividir seu tempo para atender duas turmas.

A professora aguardava o 2º ano copiar do quadro as palavras. Bet foi até a prateleira e pegou um livro de histórias, a professora chamou sua atenção:

Professora C: - *Psiu, Bet, não, não, não, não... agora não.*

A professora foi até o 1º ano e deu novas instruções sobre uma atividade, em folha xerocopiada, em que havia de um lado as vogais em letra cursiva e do outro as mesmas letras em bastão.

Professora C: - *Você vai ligar as iguais, olha... Pat, depois que fizer, você e o Eli, eu quero que pintem bonitinho as letras e os balõezinhos, lembrando do que eu ensinei: se não pintar bonito, a professora vai jogar fora e vocês vão fazer outro! Vocês sabem fazer lindo!*

Bet permanecia totalmente desintegrada das aulas e do contexto. Não foi permitido que folheasse um livro de histórias enquanto a professora atendia ao 2º ano.

Em seguida, a professora, passou para a aula de Ciências. Pegou o livro didático e disse:

Professora C: - *Olha, nós fizemos nossa aulinha de geografia, agora vamos fazer nossa aulinha de ciências... vamos falar sobre a higiene. A higiene é o que? É ter a casa limpa, a sala limpa, a roupa limpa...*

A professora leu um texto (diálogo/quadrinhos) sobre o Cascão, referente à limpeza.

Professora C: - *O que a professora disse para vocês? Quando a gente vem pra escola de manhã, mesmo que não toma banho porque vocês acordam muito cedo, tem que escovar os dentes para não ter mau hálito, o que é? Quando não escova os dentes fica fedidinho... por isso que tem que escovar os dentes, tem que cortar as unhas, lavar as mãozinhas, se secar direitinho quem tem cabelo comprido...*

Pat (aluno do primeiro ano): - *Professora... uma vez minha irmã tava chorando porque o cabelo dela tava embaçado.*

Professora C: - *Aí viu, embaçado* - corrige a professora, interrompendo - *Agora vocês vão copiar para responder, tá?*

A professora escreveu no quadro:

1 – COMO SE EVITA O MAU HÁLITO?

2 – VOCÊ LIMPA O SEU QUARTO?

3 – O QUE DEVEMOS FAZER PARA NOS MANTER LIMPOS?

Professora C: - *Copiem pra gente responder juntos.*

Mais uma vez, enquanto a professora explicava o conteúdo do segundo ano, os alunos do primeiro ano apresentam interesse e até participam da conversa. O segundo ano copiava da lousa, o primeiro ano fazia a atividade com as vogais. A professora foi até a carteira de Téo apagar a sua atividade.

Professora C: - *Pra quê apertar o lápis tanto assim, fica feio...*

A Professora C informou que entrou no início do ano lecionando somente aula de Artes e no segundo bimestre assumiu a regência na turma multisseriada de 1° e 2° anos do ensino fundamental, devido a professora titular, que também era contratada, ter sofrido um acidente e ficar impossibilitada de continuar trabalhando com a turma. De acordo com a professora C, a turma já havia iniciado as atividades do ano letivo em outro caderno, ao qual ela não possuía acesso.

As observações das primeiras aulas mostraram uma desconexão entre os conteúdos ministrados e registrados no caderno e o contexto no qual os alunos estão integrados, bem como, nas falas dos alunos e da professora observada em sala de aula, a falta de oportunização aos alunos para que expressassem com liberdade, criatividade e espontaneidade, por meio das atividades realizadas em sala, elementos de suas vidas e seus cotidianos os quais identificassem o contexto pantaneiro.

Da mesma forma Rios (2011) observou, em sua pesquisa, referindo-se ao ensino para alunos da roça, que:

[...] Os efeitos de sentido produzidos nas ações e falas da professora apontam para um distanciamento dos saberes da experiência apresentados pela aluna. O atravessamento do discurso da ciência aponta, de um lado, para a manutenção de certa cientificidade, que determina uma postura da professora diante dos saberes da roça. Essa realidade faz-me refletir sobre a natureza do saber escolar e sua relação com o contexto sociocultural em que se situam os alunos e alunas da roça, sujeitos desta pesquisa. Nesse contexto, em vez do reconhecimento da diferença, temos aqui o seu enquadramento, sua normalização, a reafirmação do “mesmo”, do idêntico. (RIOS, 2011, p. 135).

As atividades, por exemplo, que abordavam o conteúdo dos seres vivos, traziam animais aquáticos como baleia, polvo e peixe, abrangendo, portanto animais fora do convívio e da riqueza presente na fauna pantaneira. Há uma divergência aqui nas práticas dos professores inseridos no contexto pantaneiro das que alguns autores afirmam, no que diz respeito à importância de se conhecer sobre outros contextos, assim como sugere Souza, Santos, Pinho, Araújo (2011), realizando portanto uma integração à realidade em que estão os alunos, para partilhar os conteúdos em sala de aula partindo daquilo que o aluno já possui, por meio de

inferências que valorizem seu conhecimento prévio, possibilitando assim uma melhor assimilação de novos conhecimentos.

Em outra aula de Arte, em 8 de novembro de 2016, a Professora C introduz:

Professora C: - *Hoje nossa aulinha é de artes.*

A professora pede que tirem o casaco para não sujar. Em seguida, abre os potes de tinta e pede para Leo e Gê abrirem a janela. Enquanto a professora abre as tintas, Leo e Jô, do 2º ano, folheiam o livro.

Professora C: - *Ó, 2º ano primeiro, tá, porque o 1º vou ter que ajudar.*

Alunos do 1º ano: - *Ahh!*

Na concepção da professora, o 1º ano ainda não possuía a capacidade de fazer sozinho a atividade proposta, mesmo que fosse a própria professora que estivesse fazendo a maior parte da atividade. Os alunos do 1º ano, visivelmente desejosos de participar da própria produção, precisariam aguardar que a professora desenvolvesse a atividade primeiro com o 2º ano.

Nesse momento, a professora chamou a atenção de Gê e Jô, porque fizeram mais de um pontinho vermelho em seus trabalhos, nos cantos da sulfite.

Professora C: - *Por que vocês têm prazer em estragar o trabalho dos outros, por que não conseguem entregar nada certinho?*

Dirigi-me aos alunos e perguntei o que eles haviam feito no trabalho.

Léo: - *Eu fiz o ponto aqui.* - responde, apontando para o trabalho de Gê, que já estava sem uma parte, pois a professora havia recortado a folha no lugar em que estava o ponto vermelho feito pelo aluno.

Pesquisadora: - *E no dele?* - pergunto, apontando para o trabalho de Jô.

Léo: - *Ele "borrocou" aqui, derrubou tinta e lambuzou.*

Vou, então, até uma criança que estava quase chorando, com a cabeça abaixada na carteira.

Pesquisadora: - *E você, Adê? Por que está triste?*

Léo: - *Porque ele passou o dedo aqui e riscou.* - responde o colega, mostrando um risquinho do dedo de Adê na bolinha.

Nesse momento, veio-me à memória o que eu senti quando, na 3ª série, fui repreendida por ter pintado de verde os olhos de uma figura que, supostamente, deveria ser uma ilustração sobre mim. Espontaneamente, senti a necessidade de interferir, sabendo que essas situações podem deixar marcas que perduram por um bom tempo.

Novamente, os alunos aproximam sua realidade e conhecimento de mundo da atividade e tais conhecimentos passam despercebidos pela professora, a qual poderia explorar e

problematizar a situação investigando os conhecimentos dos alunos para introduzir e contextualizar a atividade para que fizesse sentido aos alunos.

As chances de os alunos mostrarem um mínimo de autenticidade em seus trabalhos de Arte foram cortadas fora literalmente. A professora havia cortado um pedaço do papel que havia entregado porque os alunos pintaram de uma forma diferente daquela que ela queria. Os alunos ficaram tristes e permaneceram aguardando que a professora passasse em todas as mesas fazendo os pontinhos.

Téo saiu de seu lugar e veio conversar comigo:

Téo: - *Professora, lá em casa eu bati numa perereca, aí...*

Léo: - *A perereca tornou a dormi com ele.*

Téo: - *É perereca de bananeira professora. Álas, aquelas grandona. Ela fica em cima da descarga, professora...*

Eu não fazia ideia de como seria essa perereca, e me esforcei para não rir alto. A Professora C mandou o Téo sentar-se.

Sempre me surpreendo com os saberes desses alunos. Quando eu era professora deles, aprendia constantemente, nesses acontecimentos corriqueiros, nomes de bichos, características, detalhes de suas vidas e de seus cotidianos. No entanto, percebi que a Professora C, provavelmente preocupada em cumprir o conteúdo prescrito, não disponibilizava momentos em que pudessem se expressar oralmente. O silêncio era a regra.

Logo após, Téo veio me mostrar cavalos de brinquedo e uma zebra, e pediu para que eu escolhesse um brinquedo. Escolhi um cavalo. Perguntei se ele já havia visto uma zebra, ele responde:

Téo: - *Não, nunca fui pra África. Só no filme da zebra.*

Pergunto quais animais ele já viu, do Pantanal.

Téo: - *Eu já vi jaguatirica, capivara, sucuri...*

Pesquisadora: - *Você já viu sucuri?! Onde?*

Téo: - *Lá no galinheiro da minha prima, minha prima ia pegar um ovinho e a sucuri tava lá comendo a galinha.*

Pesquisadora: - *E como é a sucuri?*

Téo: - *É grande, tem a cabeça achatada, lisa, tem umas que são amarelo com preto...uma vez eu tava vortando pra minha casa de bicicleta, daí eu vi uma lá, indo pra casa da mulher comer.*

Pesquisadora: - *O que que ela come?*

Téo: - *As pessoa, animais...*

Pesquisadora: - *E o que mais você já viu?*

Téo: - *Jacaré...*

Pesquisadora: - *Jacaré grande ou pequeno?*

Téo: - *Pequeno, quando eu tava indo lá pra casa...voltando pra minha casa. E eu já vi bandeira...*

Pesquisadora: - *Bandeira?*

Téo: - *Aquele lá que tem rabo grande e come formiga...*

Pesquisadora: - *Ahh, como que é o nome dele? começa com T eu acho...*

Téo: - *Tatu* - diz ele.

Pesquisadora: - *Tatu bandeira será?*

Téo: - *Não...Ah, eu chamo ele de bandeira...*

Pesquisadora: - *Ah! Você conhece ele como bandeira...é o tamanduá?*

Téo: - *Aham* - concorda rapidamente.

Percebo, no automatismo de Téo em responder "tatu" para o nome do animal, simplesmente porque eu dei a dica que começava com "T", como o efeito da escolarização e das práticas tradicionais embotam o raciocínio das crianças. Toda sua espontaneidade em relatar os acontecimentos foi interrompida quando passou a pensar como aluno e procurar uma palavra que começasse com T.

Téo já havia sido meu aluno. Lembro-me de que sempre foi muito interessado por livros, folheava atenciosamente. A professora, nesse momento, chama a atenção novamente do aluno.

Téo vem sentar-se ao meu lado e conta uma história sobre uma princesa, de um livro que trouxe para a escola.

Os alunos do 1º ano também vêm pegar o livro e a professora briga:

Professora C: - *Ei, ei, eu não terminei a aula ainda!*

Por curiosidade, pergunto à professora o que as crianças estavam pintando.

Professora C: - *É uma centopeia, mas eu errei os pezinhos, eram de outra cor...*

Acredito que nem os alunos sabiam qual era o bicho que eles estavam pintando, ou melhor, observando a professora pintar, pois ela passava de mesa em mesa fazendo as bolinhas e os pezinhos.

No dia 10 de novembro de 2016, em aula de ciências, a professora pegou os cadernos dos alunos enquanto os alunos aguardavam. Os alunos perguntaram o que iriam fazer naquele dia e a professora respondeu que teriam "aulinha" de ciências e geografia, alguns comemoraram.

A professora explica para Ed, aluno do 1º ano:

Professora C: - *Você sabe fazer tudinho, é cada um em uma linha, tem que fazer bem feitinho senão eu apago pra você fazer de novo.*

Em outra ocasião, a professora já havia apagado sua atividade para ele refazer.

Professora C: - *O Ad vai passar por cima...*

Vou observar o caderno do 1º ano para saber de qual atividade se tratava. A professora havia escrito uma sequência letras para que eles copiassem, alguns apenas as vogais, outros o alfabeto completo. Para o 2º ano, a professora entregou atividades xerocopiadas e pediu que colocassem o nome. A professora brigou com Ed, do 1ºano:

Professora C: - *Faz favor Ed! Não começa!*

A bronca foi porque ele havia pegado um livro de história infantil para ler. Ele levantou-se, devolveu o livro e voltou a reproduzir suas vogais no caderno.

O desinteresse dos alunos do primeiro ano pela atividade imposta pela professora é visível. O aluno Ed fez e refez inúmeras vezes aquelas letras aleatórias e sem significado algum para ele, e a professora apagou diversas vezes pedindo que fizesse novamente. O assunto do 2º ano era muito mais interessante para eles. A professora perguntou o que viram na aula passada. Ninguém respondeu, então ela continuou:

Professora C: - *O que temos que fazer antes de vir pra escola? Tomar banho...*

Alunos do 2º ano: *Vir com a roupa limpinha...*

A professora comentou, então, sobre a entrada na sala, para que não brincassem e ficassem suados antes da aula, pedindo que deixassem para brincar no recreio. Também instruiu a que cortassem as unhas, prendessem o cabelo. Começou a explicar como executar a atividade xerocopiada entregue há pouco.

Professora C: - *Tem quadradinho que está pintado de vermelho e tem quadradinho que está pintado de verde. A professora vai ler porque não conseguiu trazer xerox com letra bastão, está a mão, então eu vou ler e vocês vão marcar ou no quadradinho vermelho ou no verde, qual vocês decidirem que está certo. Tomar banho significa higiene? Sim ou não, marquem o que vocês acham.*

A professora foi lendo e fazendo as perguntas, deixando que decidissem. Percebeu que não estavam entendendo, retornou à primeira questão e apontou com um lápis a pergunta que ela estava lendo em sua folha.

Professora C: - *Vocês que vão escolher onde que vão marcar um x, eu só vou lendo e mostrando onde eu tô. Ai, Shim, sabe como que eu me sinto? Tudo que eu tento não dá certo.*

Continuou lendo as questões.

A frustração da Professora C é compreensível. Ela estava tentando realizar uma aula que, certamente, entendia como significativa, e não achava que estava tendo retorno das crianças. Professora iniciante, sem apoio pedagógico, necessitando empreender estratégias para trabalhar com duas salas ao mesmo tempo. A formação em nível médio, aliada à falta de oportunidades de formação continuada naquele contexto, a deixavam com o sentimento de que seus esforços eram em vão, se esvaíam como em uma vazante e que não estavam surtindo efeito.

A professora foi até a mesa de Alê e leu questão por questão para que ele marcasse as respostas. Fez o mesmo com os outros alunos do 2º ano, enquanto os 3 alunos do 1º ano continuavam sem receber atenção: Ad copiando as infinitas letras “u”, Od deitado sobre seu caderno e Ed folheando um livro de história infantil com muito interesse. Ed veio até onde eu estava para me mostrar suas vogais feitas, apagadas várias vezes e refeitas. A professora percebe Od deitado sobre o caderno, que estava dobrado.

Professora C: - *Od, meu psicológico não está preparado pra isso! Olha sua tarefinha sem fazer! Você não vai sair pro intervalo!*

Od deita sobre as letras do alfabeto e volta a fazer a cópia. Embora a aula fosse de Ciências, a ênfase era na memorização das letras e de seus traçados, na codificação e decodificação. A professora colocou uma palavra na lousa: “VA__OURRA” e leu com os alunos:

Professora C: - *V com A?*

Alunos: - *Va!*

Professora C: - *Para escrever vassoura, qual é a letrinha que vai aqui?*

Alunos: - *É a S...*

Professora C: - *Qual é a letra S aqui?* – a professora aponta para uma sequência de letras do alfabeto sem nenhuma imagem relacionada, e repete a pergunta - *Qual é a letra S?*

Alunos: - *É a azul.*

Professora C: - *Muito bem!*

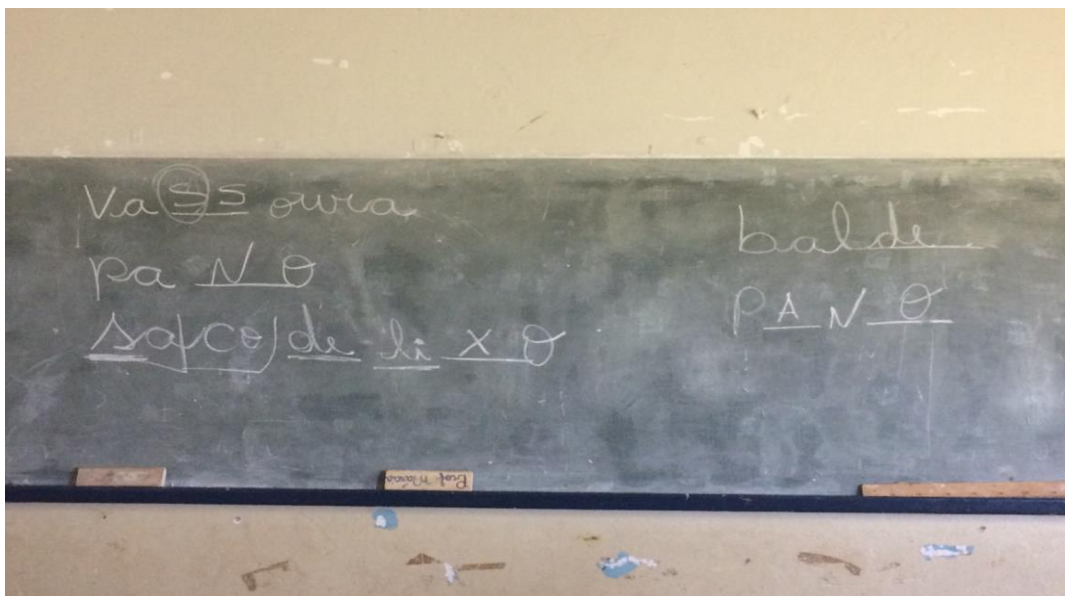
A professora vai escrevendo outras palavras. Ad, do 1º ano, foi mostrar-lhe seu caderno:

Ad: - *Professora, assim?*

Professora C: - *Isso meu bem, terminou? Coloca lá.*

O aluno coloca o caderno em cima da mesa da professora, que volta sua atenção para o 2º ano. Ad volta para seu lugar e ajuda seu colega Ed, apagando algo em seu caderno e mostrando onde ele deve escrever. Pega o lápis e acaba fazendo para ele.

Figura 39. Atividade na lousa, aula de Ciências, Professora C



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora

Nota-se a solidariedade de Ad, que após terminar sua atividade prontamente foi socorrer seu colega que estava tendo dificuldades em copiar as letras que a professora já havia apagado, alegando estarem escritas de forma errada. Sem pensar muito, ele pegou o lápis do colega e terminou a tarefa antes que a professora percebesse.

Os alunos sentaram-se perto da janela e a professora brigou com eles.

Figura 40. Alunos na janela da escola pantaneira



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora

A velha afirmação de que uma imagem diz mais que mil palavras faz todo sentido nessa foto. Eu partilhava a angústia dos alunos por estarem em uma sala de aula, onde precisavam permanecer imóveis, enquanto a paisagem lá fora era mais convidativa. A professora entregou uma folha xerocopiada para os 3 alunos do 1º ano, com a letra “T” pontilhada para passarem por cima, dizendo para Ed:

Professora C: - *Você faz direito porque se fizer feio vou amassar até fazer! A professora Lia disse que se vocês fizerem de qualquer jeito, com pressa, é para eu rasgar quantas vezes precisar para fazer certo.*

A "professora Lia" era coordenadora, contudo por questões políticas foi tirada do cargo e as escolas pantaneiras ficaram, após esse acontecimento, sem coordenador pedagógico.

A professora entregou uma folha sulfite em branco para que copiassem da lousa, Léo reclamou.

Professora C: - *Vai ter que copiar sim, porque vocês estão precisando treinar a escrita.*

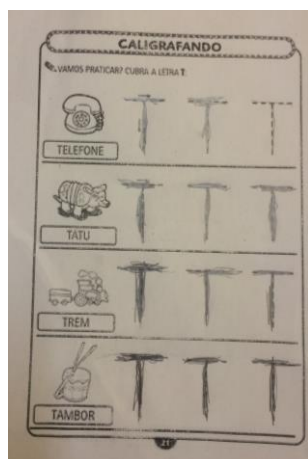
Na concepção da Professora C, treinar a escrita significava copiar, reproduzir os modelos, denunciando que a teoria que embasava sua prática consistia em considerar a aprendizagem do sistema de escrita alfabética como técnica e não como um saber conceitual. Conforme Ferreiro e Teberosky (1985, p. 34), nessa teoria se "identifica a leitura como decifrado [...] a escrita como cópia de um modelo [...] e os processos na conceitualização como avanços no decifrado ou na exatidão da cópia".

No decorrer da aula a professora continua:

Professora C: - *Ed, não é pra pintar assim! Não é! Não quero que some os desenhos. Aqui, o Od errou, tá fazendo de novo!*

A professora usa o colega como exemplo para repreender Ed. Adri termina o pontilhado da letra T e mostra à professora, que lhe entrega outra folha xerocopiada com a letra “i” cursiva, para cobrir o pontilhado.

Figura 41. Atividade da aula de Geografia, 1º ano, Professora C



Fonte: dados de pesquisa.

Vou à janela e sinto um vento gostoso, o clima está fresquinho, a paisagem, linda! Mas, os alunos do 1º estão fazendo pontilhado de letras na aula de geografia... os do 2º ano, copiando da lousa. O tema é sobre o campo. A questão número 1 consistia em marcar com um "x" se a escola em que estudavam estava localizada no campo/na cidade.

Os alunos permaneciam naquela sala escura, repetindo cópias uma após a outra, enquanto o tema estudado era a localização de sua escola. Enquanto poderiam sair da sala e contemplar o cenário do entorno de sua escola com um produtivo passeio nos arredores da escola, não podiam participar da aula como gostariam, permaneciam apenas contemplando o cenário da janela da sala de aula.

Figura 42. Alunos contemplando a paisagem na janela da escola



Fonte: Fotografia tirada pela pesquisadora

Enquanto alguns alunos apenas contemplam a paisagem da janela da sala de aula, Gui chamou a professora e disse que havia terminado. A professora nem escutou. Clau, seu irmão, que ainda estava copiando, duvidou dele, mas ele lhe mostrou o caderno, com tudo copiado. Gui havia sido meu aluno, e quando estava no 1º ano não queria nem entrar na sala, chegou à escola fazendo garatujas, tinha dificuldades até em segurar o lápis, e foi um sufoco para trazê-lo para dentro da sala. Na primeira semana, ele ficava na porta. Fiquei feliz com seu avanço. Embora a professora não percebesse esse avanço, eu, que havia o acompanhado em seu início escolar, compreendia como havia se desenvolvido. Pergunto a Gui se ele sabia o que estava escrito em seu caderno, ele diz que não. Leio para ele e digo que a questão copiada perguntava se ele estudava no campo ou na cidade. Envergonhado, permanece em silêncio. Léo leu e apontou a resposta para ele:

Léo: - *Aqui, Gui, "campo"*.

Para o olhar de uma professora que havia passado por aquilo e conhecia alguns daqueles alunos e suas trajetórias, enxergava grandes avanços. Para uma professora que estava naquele momento vivenciado acontecimentos sem muita certeza dos caminhos que deveria seguir, o olhar para o mesmo ponto era outro.

Na aula do dia 17 de novembro de 2016, mais uma vez constato que a minha presença, como pesquisadora e observadora, interferia na forma com que a Professora C pensava e planejava as aulas. De certa forma, ela mostrava preocupação e se esforçava para desenvolver algo melhor, já que estaria sendo observada. A professora apontou para um aluno novo do 1º ano e comentou:

Professora C: - *Esperto esse, Shim, reconhece todas as letras do alfabeto... quando eles vêm da cidade, eles vêm sabendo mais...*

A professora confirma, assim, sua comparação, exposta na ocasião de nossa entrevista, de que os alunos vindos da cidade “sabem mais”, o que dentro da concepção dela seria o reconhecimento das letras do alfabeto. O saber mais, portanto, estava relacionado à memorização do alfabeto, não aos conhecimentos prévios, sobre leitura, escrita e mesmo sobre o contexto pantaneiro e suas singularidades, que os alunos possuíam.

Problematizo, assim, não somente o fato de que o currículo segue o modelo urbano, mas a mentalidade dos professores também segue tal tendência, adotando a reprodução e o desperdício de situações potencialmente favoráveis à ampliação dos conhecimentos dos alunos pantaneiros a partir de suas experiências e seu contexto, contemplando seus saberes.

Perguntei a ela sobre Ad, do 2º ano, que havia sido meu aluno.

Pesquisadora: - *O Ad não é do 2º ano? Ele não vai copiar?*

Professora C: - *Ele não...* – a professora balança a cabeça - *Ele não faz nada Shim.*

A professora mostrou-me o caderno de matemática dele.

Professora C: - *Olha, eu tenho que fazer pontilhado para ele passar por cima. A patroa dele me mandou um bilhete pedindo uma cartilha para ajudar ele lá na fazenda, eu expliquei que aqui não temos cartilha, que primeiro vemos o alfabeto, as vogais, junta as sílabas e depois as palavrinhas... Eu notei que o Ad não estava vindo fazia uns 15 dias seguidos, fui perguntar ao motorista e ele me disse que não estava passando lá... pode uma coisa dessas! Porque só tem um aluno lá na Serra Negra ele não passa! Já tem dificuldade e ainda mais essa!*

Por vezes, a falta de conhecimento nos leva a adotarmos práticas arraigadas a velhos conceitos, não possibilitando que estimulemos a capacidade e o potencial de nossos alunos e consideremos seus saberes e experiências.

Aliada aos desafios próprios da esfera pedagógica, ainda havia as dificuldades com o transporte, a negligência por parte do motorista em não passar no ponto da fazenda pelo fato de haver apenas um aluno naquela rota. Esse episódio é representativo da complexidade envolvida nesse contexto, ligada à formação dos professores que ali atuam e necessitam de apoio pedagógico e às questões políticas e administrativas, como no caso do transporte.

Nesse momento da aula, a professora fica brava com So, que jogou água na folha do colega, e desabafa:

Professora C: - *O que eu faço, Shim!? Eu não sei mais como lidar com uma criança dessas... a gente trata bem, ele apronta todas, apronta isso... eu devia bem é mandar o colega esguichar água em você... eu não sirvo pra isso não, pra isso aqui não! Ou esse ano acaba logo ou quem acaba sou eu!*

E entrega outra folha para Ad.

Percebemos em momentos como esses que a professora tentava administrar suas dúvidas e seus conflitos, vivenciando o "choque de realidade" (VEEMAN, 1984) e tentando sobreviver nas "secas" da profissão. Há um quê de desespero, de pedido de socorro, em sua fala. Sua tarefa é solidária, não se sente amparada e claramente não tem convicção de que está no caminho mais acertado. Faltam espaços de cooperação, de estudo coletivo, de relatos de experiências que possam, ao serem compartilhadas, contribuir para formar um subsídio teórico para o desenvolvimento de estratégias próprias, e bem fundamentadas, diante dos acontecimentos, que incluem as questões de indisciplina. Em seu primeiro ano em sala de aula, com uma turma multisseriada, em um contexto singular e diferenciado e sem a devida preparação para tal situação, a professora estava passando pelo seu batismo de fogo e percorrendo os ciclos de sua docência.

As observações apontaram que, frequentemente, o contexto pantaneiro não é levado em consideração nas aulas. Mesmo quando os conteúdos parecem ser favoráveis ao debate sobre as particularidades do ambiente e da paisagem em que os alunos estão integrados, as estratégias de abordagem são tradicionalistas e focam-se em oferecer conceitos prontos, sem problematizar ou incitar os alunos a pensarem criticamente sobre eles.

É perceptível que a professora raras vezes se esforça em trazer coisas do contexto dos alunos para as aulas. No entanto abordando sobre “campo” ou “natureza”, mencionava o ambiente que os alunos viviam, sem, contudo, despertar-lhes um interesse maior, pois estava centrada no conteúdo e não em suas vivências.

Os cadernos, bem como as situações didáticas que geram os registros neles feitos, sinalizaram para a escassez de produção própria, priorização da cópia, atividades descontextualizadas e simplórias, que subestimam a capacidade de raciocínio das crianças.

PRODUÇÃO DE COMPREENSÕES

A motivação para iniciar essa pesquisa foi o sentimento de pertencimento ao contexto pantaneiro, no intuito de, ao revelar minhas travessias, associadas metaforicamente ao ciclo das águas do Pantanal, problematizar o ciclo do desenvolvimento profissional docente.

As travessias são parte da rotina para o pantaneiro. Assim, os caminhos que trilhei, muitos professores também o fizeram e ainda outros trilharão. Percebi, durante essa pesquisa, que concomitante ao sentimento de pertencimento fez-se necessário o movimento de distanciamento. Arduamente, pois não é uma tarefa fácil, tive que me distanciar daquela realidade que já se tornara tão pertencente ao meu ser/estar professora, identidade integrada aos eus que me constituem: eu professora, eu pesquisadora, eu pantaneira.

Com esta pesquisa objetivei compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas pantaneiras para, a partir desses resultados, promover uma discussão das relações estabelecidas ou não com o contexto em que são desenvolvidas.

Os questionamentos levantados no início dessa pesquisa apontam, primeiramente, que não há uma forma única de conceber tais questões, é preciso que cada um encontre elementos na sua prática a fim de alcançar o máximo de coerência pessoal na mesma. O importante é que tal professor mobilize seus saberes e os saberes experienciais de seus alunos nas diferentes situações de seu fazer pedagógico.

No contexto pantaneiro, por meio da comparação feita nessa pesquisa, a qual nos permitiu observar que o currículo trabalhado na sala de aula da escola pantaneira não difere daquele que marca as escolas urbanas, constatamos que a diferença dos conteúdos é mínima de uma para outra, o que, portanto, implica uma preparação do professor que irá atuar em tal realidade. Desse modo, cabe ao professor fazer uma preparação da turma pra um novo assunto considerando aquilo que os alunos já conhecem, seus saberes trazidos de seus contextos, vivências e experiências. O que significa que o professor não pode partir do nada ou de conteúdos apenas postos e predeterminados, mas que estão descontextualizados e não fazem sentido para seus alunos, ele precisa reconhecer o conhecimento prévio que seu aluno possui.

A partir das análises dos cadernos de alunos, sendo uma turma multisseriada de 1º e 2º anos do ensino fundamental, bem como das narrativas dos sujeitos que vivenciam tal contexto, percebo a desconexão presente entre os conteúdos ministrados e registrados no caderno e o contexto no qual tais alunos estão integrados. Percebo também a falta de oportunização aos alunos para que expressassem com liberdade, criatividade e espontaneidade, por meio das

atividades realizadas em sala, elementos de suas vidas e de seus cotidianos, os quais identificassem o contexto pantaneiro.

Não significa que o professor não deva transmitir o conhecimento necessário para a vida de seu aluno, as aprendizagens que ele precisa ter. No entanto, é papel desse professor instruir seu aluno de uma forma significativa e contextualizada, principalmente para esse aluno oriundo de uma diversidade de saberes rica como no contexto pantaneiro. É importante que o professor saiba fazer uso da riqueza e da diversidade presentes nas escolas pantaneiras, contribuindo para que o aluno faça uso dos conhecimentos adquiridos nas diversas situações de sua vida.

Complemento o afirmado acima com a fala de Rios (2008, p. 212) quando coloca que “[...] é necessário pensar a sala de aula como lugar de distintas práticas discursivas, em que os sentidos e significados possam ser negociados, contestados e (re) construídos pelas diferentes identidades de alunos e alunas que constituem este espaço [...]”, dessa forma o professor deve pensar suas práticas partindo das diferentes identidades presentes no espaço da sala de aula.

Muitas vezes os professores partem das referências fixas que já possuem e acabam por silenciar saberes presentes em sua turma, como afirma Rios (2008, p. 160) “Não falar, calar, não-dizer, falar no silêncio, silenciar são ações imbricadas de sentidos na sala de aula. [...] no silêncio que habita o dizer (silêncio fundante) até o silêncio instituído, (im)posto pelas práticas discursivas escolares, pela política que regula o dito e o não-dito na sala de aula [...].”

Contudo, diferentemente dos alunos da roça mencionados por Rios (2008), os quais carregam como característica marcante seu silenciamento e timidez em sala de aula, os alunos pantaneiros sempre expressaram suas vozes quase como uma tentativa de dizer: “olha estou aqui, sou pantaneiro e tenho muitos saberes de minhas experiências pantanal adentro”. Os alunos se expressavam constantemente durante as aulas, trazendo seus saberes os quais eram na maioria das vezes, despercebidos e silenciados pelos professores.

Foram também nesses frequentes momentos em que manifestavam seus saberes que eu ia aprendendo com eles e me constituindo professora pantaneira. Durante minha travessia pelo ciclo, essa autenticidade presente nos alunos me fortalecia e estimulava para buscar estratégias e formas de melhorar minha prática, marcada ora por erros ora acertos. Eu percebia que eles se orgulhavam do lugar de onde vinham, da vida que levavam e aquele era o caminho que gostariam de seguir.

Seus saberes, suas vivências e experiências eram o que valorizavam suas singularidades, e tais singularidades eram as características marcantes que os tornavam o que eram, pantaneiros. Embora os professores trabalhassem suas aulas tendo como referência a cidade, a única

referência que possuíam era o campo, o Pantanal, pois fora ali que cresceram, desenvolveram sua identidade e decidiram permanecer, era a vida que idealizavam.

Nesse sentido, constato a necessidade de se otimizar a formação dos professores preparando-os para as diversas realidades possíveis que enfrentarão, como, por exemplo, a realidade da escola no campo. Verifico que, no caso dos professores da escola pantaneira, não há uma formação continuada, um acompanhamento dos desafios, dificuldades e superações a que tais professores estão constantemente suscetíveis. Fato que pede mais que imediatamente um pensar mais atencioso para o desenvolvimento docente de tais professores, aprimorando além dos seus conhecimentos o entendimento de que a essência do seu trabalho é a interação humana, onde aprenda a respeitar as diferenças e reconheça a riqueza presente na diversidade.

É preciso também promover um olhar mais atencioso para o professor iniciante, para a sua formação, para a existência de um espaço aprendente dentro da escola, um espaço colaborativo entre os pares, coordenação pedagógica e secretaria de educação, dentre outros. Possibilitar uma aprendizagem significativa aos alunos exige a ressignificação do processo de aprender do próprio professor, evidenciando a necessidade de um projeto formativo que oportunize uma trajetória de apropriação de conhecimento teórico e reflexão sobre sua prática, na prática. O saber docente é constituído na academia, fora dela e ao longo de toda a vida.

Desse modo, desde os primeiros anos, o aprendizado da docência implica um processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, momento que incentiva a busca por fontes de conhecimento e fundamentalmente requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços em que as práticas, bem como anseios, receios e questionamentos possam ser discutidos e partilhados.

Muitas dificuldades elencadas nessa pesquisa não cabem aos professores resolver, estão em um âmbito fora do seu alcance, contudo, existem algumas medidas que estão ao alcance dos professores e que podem auxiliar na promoção de uma educação mais eficaz trazendo a aprendizagem para a vivência do aluno para que sua formação não aconteça distanciada e alienada de sua realidade, sem significado algum para sua vida.

Nesse sentido, o que seria considerar o contexto pantaneiro? Muitos professores precisam de espaços e tempos propícios para que se empenhem em buscar aprendizagens ao longo de suas carreiras, independentemente de como se deu o seu início ou de ter ou não formação em nível superior. Somente a partir do momento em que tal professor sente a necessidade dessa busca é que efetivamente poderá pensar a partir do contexto pantaneiro, problematizando as situações e não apenas exemplificando os conteúdos com coisas, objetos ou animais do Pantanal, tal postura transcende e vai mais além.

Sem o devido suporte institucional às trajetórias e ao desenvolvimento profissional dos docentes, o ensino tende a permanecer centrado no conteúdo, superficial. Nesse sentido, considerar esse contexto pantaneiro seria problematizar as situações que tais conteúdos revelam e, caso não revelem, criar oportunidades para que os estudantes os percebam com a criticidade necessária. Para tanto, o professor precisa transgredir, sair do currículo estabelecido e, por vezes, engessado, deixando de ser guiado por um currículo prescritivo e limitado que desconsidera os interesses ou situações singulares e contextos diversos. Portanto, considerar contextos singulares ultrapassa as exemplificações baseadas em características do local.

Há a necessidade de se promover uma educação contextualizada a qual reconheça que os sujeitos são diferentes e portanto requerem ações e estratégias diferentes considerando as singularidades de cada aluno e a partir dessas particularidades, construir e reforçar a identidade de cada aluno.

A partir do que conheci, experienciei e vivenciei como professora pantaneira, agora falando do lugar de uma professora que realizou a travessia por esse ciclo: a cheia, quando eu estive submersa pelas incertezas, equívocos, dúvidas, medos e encoberta pelos questionamentos de uma professora (pantaneira) iniciante; momentos em que conceitos, olhares, saberes, foram levados pela força das correntezas durante a vazante; momentos em que permaneci na inércia em meio a seca em busca da “água” que respondesse meus anseios e trouxesse soluções às minhas buscas me proporcionando um novo estado de equilíbrio e finalmente a enchente onde minhas forças puderam ser renovadas a partir da compreensão de que o percurso foi necessário e válido para minha constituição, construção de minha identidade e (trans)formação, pude então visualizar nitidamente a ponte outrora encoberta e que agora me aponta outros/novos caminhos e descobertas.

Como uma professora pantaneira que viveu tal processo e conseguiu de fato reexistir naquele contexto percorrendo sinuosos caminhos, acredito que existam soluções para a atual realidade pantaneira, contudo as estratégias não podem estar limitadas às formações, palestras e falas sobre os desafios e dificuldades no contexto pantaneira (medidas também necessárias), precisa-se ir além. Entendo que seria uma questão de mudança de cultura, mudar o olhar sobre/para a educação no contexto pantaneiro, mudar a forma de pensar a educação naquele local, para de fato promover esse ensino que considere seu contexto e a realidade dos alunos pantaneiros como ponto de partida, e não como o fim desse processo. Portanto, considerar as especificidades do sujeito localizado no contexto pantaneiro, não limitando o ensino a tais especificidades mas promovendo um ensino emancipador, ampliando as possibilidades de escolha dos estudantes, sem restringi-los à sua realidade e possibilitando que ampliem suas

opções de escolha. Partir do lugar em que se encontram, valorizando toda essa riqueza, e ao mesmo tempo mostrando todas as oportunidades oferecidas a eles para além das porteiras.

Compreendo também a importância de se tecer reflexões no que tange à reestruturação do Projeto Político Pedagógico tanto para as escolas municipais como para as escolas do campo do município de Aquidauana. E, como anteriormente abordado, um olhar mais cauteloso para tais professores inseridos naquele contexto, os quais possuem um precário conhecimento da realidade do campo e particularmente, pantaneira, pois não vivem, não pertencem e não estão integrados em tal realidade, o que torna o processo complexo. Destaco, portanto, a necessidade desse olhar diferenciado para tais profissionais em processo de constituição de sua identidade docente ao contexto do campo, pois estes mobilizam saberes no desempenho de suas atividades docentes.

Menciono também a possibilidade de valorização do contexto rural, haja visto a carência de pesquisas na área, como também a falta de acompanhamento para tais professores recém chegados em tal realidade, o que facilitaria grandemente o processo de adaptação o qual ocorre gradualmente.

REFERÊNCIAS

ABDO, Rodrigo Ferreira. **Mapas mentais e percepção ambiental de crianças pantaneiras da região de Aquidauana, Mato Grosso do Sul**. 2005. 83 f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) - Universidade Anhanguera Uniderp, Campo Grande, 2005.

AGUILAR, Andrea Carolina Lopes de. **Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos**. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

ALVES, Gisele Morilha. **Saberes presentes no currículo escolar de uma escola do campo de tempo integral: laços, entrelaçamentos e tensionamentos**. 2015. 245f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

ALVES, Rubem. Entrevista ao Portal Brasil. In: PORTAL BRASIL. **Memórias: Rubem Alves, O Professor de Espantos**. 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/portal-brasil-resgata-entrevista-com-rubem-alves>. Acesso em 14 fev. 2017.

ANDRADE, Elizete Oliveira de. **Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas**. 2016. 228f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

ARAUJO, Marivaldo Praseres de. **A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá**. 2012. 134f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: Imagem e auto-imagem**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ÁVILA, Cristina. **Pantanal na cheia**. Associação O Eco, 28 de março de 2006. Disponível em: <http://www.oeco.org.br/reportagens/1549-oeco16225/>. Acesso em 23 out. 2016.

BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1989.

_____. **The Semiotic Challenge**. Oxford: Blackwell, 1993.

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, dez. 1989.

BERTOLINI, Íris Cristina; BRUN, Eleandro José. A influência do método de semeadura no crescimento de mudas de flamboyant (*Delonix regia* (Bojer ex Hook) Raf.) em viveiro florestal. **Revista da Sociedade Brasileira de Arborização Urbana**, Curitiba, v. 9, p. 181-198, 2014.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS, J., BICUDO, M.A.V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.

BOFF, Leonir Amantino. **Educação do campo no portal da Amazônia: entrelaçamentos ético-político-estéticos**. 2014. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BOLOGNEZ, Claudinei Antonio. **Métodos de superação de dormência de sementes de Flamboyant**. 2012. 44 f. Dissertação (Mestrado em Agronomia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

BORGES, Heloisa da Silva. **Formação contínua de professores (as) da educação do campo no Amazonas (2010 A 2014)**. 2015. 204f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades**. 2012. Disponível em: <http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=500110&search=mato-grosso-do-sul|aquidauana|info%EDficos:-escolas-docentes-e-matr%EDculas-por-n%EDvel>. Acesso em 24 set. 15.

CANÁRIO, Rui. A escola: O lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 9-27, 1988.

CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982.

_____. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada**. 2014. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

COELHO, Leyse Mayara Santos. **Formação de educadores do campo proposta pelo curso de Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA**. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

CORDEIRO, Valeria dos Santos. **Representações sociais sobre o campo/rural na transição escola rural e urbana em Bocaiúva do Sul/PR**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

CORNICELLI, Elena Pericin Gomes. **História da educação rural de Astorga: práticas educativas e organização institucional da Escola Rural Água Astorga (1957-1980)**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

COSTA, Rosimar da Silva Feitosa Soares. **Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registro sobre práticas**. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

CUMARU, Romilda Araujo. **Avaliação das oficinas de formação de professores em mudanças climáticas no contexto das escolas públicas da rede estadual, no Amazonas**. 2011.107f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2011.

DIAS, Juliane Santos. **A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

DINELLY, Vanusa Miranda. **Currículo e construção de identidade nas escolas rurais do município Boa Vista do Ramos**. 2011.100f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n.40, p.14-154, 2013.

FARIA, Adriano Antônio. **Formação continuada de professores das escolas rurais: cursos de especialização a distância e contrapontos com a educação do campo**. 2015. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

FARIA, Mariana de Sousa. **Currículo e Escola do Campo**. 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

FARIA, Vitoria Libia Barreto de. **No caderno da criança o retrato da escola**. 1988. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

FARIAS, Graziela Franceschet. **O que duas professoras que atuaram no ensino rural têm para nos contar?** Lembranças de vida, histórias sobre alfabetização e trajetórias pessoais e profissionais. 2014. 220f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

FERREIRA, Lenise Maria da Silva. **Mulheres e docência: histórias de vida e experiências na Amazônia ribeirinha**. 2011. 129f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

FERREIRO, Emília. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Liechtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FONTES, Cintia Gomes da. **O valor e o papel do cálculo mental nas séries iniciais**. 2010. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 1-15, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. / 2002.

GVIRTZ, S. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofía e Letras Universidad de Buenos Aires, 1999.

HAGE, Salomão Muffarej. Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

JACQUES, Alice Rigoni. **As marcas de correção em cadernos escolares do curso primário do colégio Farroupilha/RS**. 2011. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas. Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 3, n. 63, p. 413-438, set.- dez. 2007.

JOVCHELOVICH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1990

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.39, n.1, p.211-225, mar. 2013.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no município de Breves/PA**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

LIMA, Rosangela de. **História do ensino primário rural em Cianorte-PR (1950-1990)**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

LIMA, Elmo de Souza. **A formação continuada de professores no Semi-árido**: valorizando experiências, reconstruindo valores e tecendo sonhos. 2008. 240f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2008.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MACHADO, Catarina dos Santos. **Formação de educadores e a construção da escola do campo**: um estudo sobre a prática educativa no Colégio Estadual Vale da Esperança - Formosa/GO. 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. **Trabalho e desafios à educação do campo na região metropolitana de Curitiba**. 2015 215 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

MARCOLINO, Taís Quevedo; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolletti. Narrativas, processos reflexivos e prática profissional: apontamentos para pesquisa e formação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n. 26, p. 541-547, jul./set. 2008.

MARIA, Francisco de Assis Teles. **A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo**. 2015. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

MARTINS, Marilda da Conceição. **Professoras de escolas rurais**: Bolívia, Brasil e México. 2016. 301f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MELO, Raimunda Alves. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

MOREIRA, Marco Antônio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. In: Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa, 2, São Paulo, SP, 26 a 30 de julho de 2010. **Anais...**, São Paulo, 2010.

MORETO, Charles. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. 2015. 381f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MOTA, Charles Maycon de Almeida e RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Docência e diferenças nas escolas nas escolas rurais: narrativas de formação na pesquisa (auto) biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v.2, n.04, p.192-204, jan./abr., 2017.

MUFARREJ, Hage Salomão Antônio. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.- dez. 2014.

NETTO, Marcos Vinicius Benedete. **Da escola rural multisseriada à escola nucleada**: narrativas sobre o espaço, o tempo e o pertencimento no meio rural (Caxias do Sul-RS/1990-

2012). 2014. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade De Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES, v. 9, n. 18, p. 11-22, Jan. -Jun. 2012.

_____. **O professor pesquisador e reflexivo**. TVE Brasil – Salto para o futuro, Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8283> . Acesso em: 20 abr. 2006.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço et al. Grupo de Estudo e Pesquisa em Narrativas Formativas - Gepenaf. In: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, 3, Guarulhos, SP, 3-4 out. 2016. **Anais...**, Guarulhos, 2016.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.95, n.239, p.87-111, Abr.2014.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, Dez. 2014a

_____. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, mar. 2014b.

PAULA, Adalberto Penha de. **Educação do Campo: desafios para implementação de uma política educacional das escolas do campo**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

PEIZINI, Angela Maria Leite. **Escola do campo em comunidades de fronteiras**. 2016. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PIATTI, Celia Beatriz. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico cultural**. 2013. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

PRIEBE, Miriam Cristina Schmidt. **Política pública de educação do campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro- Minas Gerais**. 2013. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

REVISTA PROJETO JARDIM. **Um novo amanhecer para os brasileiros do Pantanal**. Campo Grande: Gibim Gráfica e Editora, set. 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Org.). **Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão**. Braga: CESC/ Almedina, 2005. p. 13-26.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 93-103, jan./abr. 2007.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. 2008. 283f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2008.

_____. Professores da cidade, alunos da roça: identidades e discursos na escola. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 20, n. 36, p. 127-136. jul./dez. 2011.

_____. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 325-346, 2016.

SANTOS, Anabela Almeida Costa. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. 2002. 152 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo (USP), Instituto de Psicologia, São Paulo, 2002.

_____. **Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica**. 2008. 313f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SANTOS, Eugênia Aparecida dos. **Educação ambiental em escolas pantaneiras de Aquidauana, Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas**. 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) - Universidade Anhanguera Uniderp, Campo Grande, 2004.

SANTOS, Lisandra Sbais Valim dos. **A prática pedagógica socioambiental na escola localizada no campo na região metropolitana de Curitiba**. 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015.

SCHÜTZE, Fritz. Die Technik des Narrativen Interviews. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.

_____. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, Andrea Wahlbrink Padilha da. **Educação do campo e o letramento dos professores: na busca por uma educação como prática da liberdade – estudo de caso na Rede de Ensino Municipal de Pelotas**. 2015. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; MAIA, Sidclay Ferreira. Narrativas autobiográficas: interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 6, 2010. **Anais...**, Teresina, 2010.

SILVA, Natalia Menin da. **A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário**. 2013. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2013.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, p. 335-360, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLIGO, Rosaura. **Variações sobre o mesmo tema** – Letramento e alfabetização São Paulo: Editora Global/Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2006.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo. **Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente - SP**: implicações para a formação inicial. 2005. 205f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: ANPED SUL, 10, Florianópolis, outubro de 2014. **Anais...**, Florianópolis, 2014.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, maio/ago. 2011

_____. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, p. 39-50, 2014.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas**: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940/1952). 2015. 292f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

SOUZA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul**: as cores e o tom da alfabetização com os programas "Alfa e Beto" e PNAIC/ Sandra Novais Sousa. Campo Grande, MS: UEMS, 2014. 204f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TELES, Ana Maria Orofino. **Por uma pedagogia com foco no sujeito**: um estudo na licenciatura em Educação do Campo. 2015. 222f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

THIMOTEO, Fátima Elisabete Pereira. **Programa escola pantaneira**. São Paulo: Gráfica Dedone, 2003.

TOLEDO, Francisco Ferraz; MARCOS FILHO, Julio. **Manual de sementes**: tecnologia e produção. São Paulo: Ed. Agronômica Ceres, 1997.

VAZ, Débora; SOLIGO, Rosaura. O desafio da prática pedagógica. **Viver mente e cérebro** – Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, n. 5, p. 76 – 84, 2005.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VIEIRA, Tatiana da Rocha. **Escolas do campo entre serras e Marias**. 2016. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

VIGHI, Catia Simone Becker. **Da escola na zona urbana para a escola do/no campo: os professores em foco.** 2013. 128f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2013.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel. **Diário de aula.** Porto: Porto Editora, 2004.

ZEICHNER, Keneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

APÊNDICES

Apêndice A. Proposta de Intervenção

UM NOVO/OUTRO OLHAR PARA O CONTEXTO PANTANEIRO

Introdução

Ao completar a travessia pelo ciclo formativo do ser/estar professor no pantanal, encontrei não respostas, mas novos questionamentos, isso porque a compreensão do processo de travessia possibilitou outros olhares, indagações e caminhos a serem trilhados. Diante da percepção de que o contexto pantaneiro não é devidamente explorado em uma educação contextualizada, que os saberes experienciais dos alunos geralmente não são considerados e que os professores precisam atravessar um ciclo para se sentirem pertencentes e contextualizados à realidade do campo e especificamente pantaneira, questiono: o que fazer com esses achados?

O caminho proposto pelo Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, é a exigência de que, a partir da pesquisa para elaboração da dissertação, seja construída uma proposta de intervenção na intenção de promover contribuições efetivas para a melhoria da Educação Básica. Tal proposta precisa abordar a problemática da pesquisa e propor caminhos na tentativa de colaborar para resolver tais problemas e promover uma educação de qualidade no contexto que foi o *lócus* da pesquisa.

Os achados resultantes de minha pesquisa levaram-me primeiramente a uma autorreflexão sobre minha prática pedagógica, minha constituição docente e os muitos equívocos, inúmeras dúvidas e questionamentos de uma professora iniciante. Analisei, com o olhar distanciado de pesquisadora, a trajetória de uma iniciante que se viu frente a um Pantanal a ser desbravado e se (trans)formou professora em solo pantaneiro a partir de muitas tentativas e erros.

Arraigada a modelos tradicionais que fizeram parte de minha formação, percorri a *cheia*, a *vazante*, a *seca* e a *enchente*. Na *cheia*, deparei-me com uma inundação de questionamentos, incertezas, mescla de sentimentos de desespero e expectativas; na *vazante*, para não ser levada pela força da correnteza, tive que me agarrar a elementos fixos em toda a transitoriedade de minha formação; na *seca*, permaneci por um bom tempo na inércia, apenas reproduzindo (imaginado estar produzindo) fazeres e moldes prescritos de práticas (em mim) engessadas e

aplicadas à educação urbana; e, finalmente, na *enchente*, percebi que atravessei e cheguei àquela ponte, que posso respirar, refletir, fazer o movimento de olhar para dentro do meu fazer enquanto professora pantaneira, olhar minha prática e buscar novos/outros caminhos que me levarão a novos questionamentos e novas buscas.

Nesse sentido, o professor da escola pantaneira não pode se igualar ao da escola urbana, tampouco e fundamentalmente as políticas públicas devem ser únicas para contextos com tamanha diversidade e singularidades distintas, mas necessitam considerar as especificidades da escola do campo e, no caso, da escola pantaneira.

Percebo os vieses que perpassam os conceitos de diferença e uniformidade, no sentido de conformidade, baseado em um pensamento pré-definido de que a equivalência de estratégias, conteúdos e saberes da escola urbana é o correto para se obter uma boa educação no campo. Desconsidera-se, assim, os princípios da educação contextualizada em que se privilegia a “[...] compreensão de que os sujeitos são diferentes e que por isso as ações pedagógicas deveriam ser pensadas a partir dessa condição/constituição dos alunos.” (MOTA, RIOS, 2017, p. 199).

Apresento, portanto, uma proposta de intervenção no intuito de possibilitar momentos de reflexão acerca do tema abordado nessa pesquisa e que, a partir da reflexão da/na/sobre a prática na escola pantaneira, contribua para uma melhor formação, constituição e fazer pedagógico de tais professores em solo pantaneiro.

1 Formação Inicial: submersa em uma inundação de questionamentos

Observo que minha própria formação inicial contemplou muito superficialmente questões relacionadas à educação do campo e suas especificidades, como, no caso da região do município de Aquidauana, das escolas pantaneiras.

É importante ressaltar que minha formação aconteceu pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana, o que reforça a necessidade urgente de se rever e reformular a grade curricular do curso de Pedagogia no que diz respeito a disciplinas que aprofundem estudos e pesquisas sobre os diversos espaços em que acontece a educação: escolas do campo (pantaneiras, ribeirinhas), escolas indígenas com diferentes organizações (multisseriadas, seriadas). A formação inicial precisa dar acesso a uma base teórica que subsidie os saberes necessários à prática, frente aos desafios e dificuldades encontradas no início da docência.

Destaco também a fundamental importância do período de estágio no decorrer da formação inicial, o qual deve ser efetivo de modo a contribuir para uma melhor formação aos

professores que futuramente serão inseridos em tal contexto, bem como oportunidades de formação continuada, a fim de promover um contínuo aprendizado para aqueles que já se encontram atuando em solo pantaneiro. Como abordado nessa pesquisa o professor iniciante passa por um período de muitas tensões, medos, receios e insegurança no início de sua docência, momento esse que precisa ser bem subsidiado para que consiga atravessar esse ciclo, o seu “batismo de fogo”.

Como bem coloca Sousa (2014), quando se refere ao choque dos professores iniciantes no primeiro contato com o fazer docente, com pouca ou nenhuma prática e muitos questionamentos junto a uma inundação de sentimentos de insegurança, dúvidas e medo errar:

Tomando emprestado o mote de António Nóvoa, que vez ou outra em suas palestras ou textos compara nossa profissão a de outros campos como, por exemplo, a de médicos, engenheiros, arquitetos, penso em como o professor é lançado como responsável pelo aprendizado de alunos, sem ter tido oportunidade de ter uma preparação sólida para tanto. Nos meus primeiros anos como professora, agia mais pela intuição do que com base em fundamentos teóricos. Não é possível imaginar profissionais da medicina fazendo o mesmo. Ao contrário, antes de poderem exercer sua profissão estes acompanham, como residentes, a rotina de um hospital ou posto de saúde, onde podem observar os médicos experientes atuando em situações reais. Quando começam a pôr em prática seus estudos, não o fazem sozinhos, mas com o acompanhamento e auxílio de seus professores. (SOUSA, 2014, p. 187)

Nessa perspectiva, acredito que o estágio, como parte do processo formativo, deve contemplar diferentes contextos educacionais: escolas da cidade, escolas do campo, classes multisseriadas, classes seriadas, instituições públicas e privadas, em diferentes modalidades de ensino, a fim de se experienciar as múltiplas situações em que o professor iniciante será inserido.

Apontamos como um bom modelo a proposta do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade universitária de Campo Grande, a qual conforme Sousa (2014), oferece um exemplo bem sucedido de articulação entre teoria e prática:

A disciplina de Estágio Supervisionado é dividida em 4 módulos, sendo o primeiro iniciado desde o primeiro ano. No primeiro ano, os estagiários observam diferentes realidades: escolas rurais/urbanas, centro/periferia, públicas/privadas, em diferentes níveis e modalidades de ensino. Paralelamente, pesquisam a natureza histórica da escola e suas possibilidades de transformação. No segundo ano, iniciando o Módulo II - Educação, Infância e Diversidade, observam e desenvolvem estudos em escolas indígenas, em comunidades negras, no campo, escolas para alunos com necessidades educacionais especiais e classes de educação de jovens e adultos. No Módulo III, as atividades são dirigidas especificamente para a primeira fase da Educação Básica, para a observação crítica dos métodos, técnicas e recursos utilizados pelos professores, tendo como referência as teorias estudadas e a realização de projetos e propostas de intervenção pedagógica. Finalmente, no quarto ano do Curso, o Estágio Curricular Supervisionado IV contempla atividades educativas em espaços não escolares onde são desenvolvidas experiências pedagógicas diferenciadas, estudo de teorias de organização e gestão educacional, elaboração de projetos, visitas,

seminários e demais atividades relacionadas à organização e a gestão do trabalho educacional e aos espaços não escolares (SOUSA, 2014, p. 187-188).

Pontua também o período de estágio probatório, o qual, embora também se constitua um estágio, tem funcionado aparentemente como um momento em que o professor é avaliado e observado para que não cometa “erros” passíveis de “consequências” que desfavoreçam a efetivação desse professor no quadro de professores.

A autora reforça que tal período de estágio probatório deveria superar a conotação de um período avaliativo em que o professor iniciante teme por seus feitos ou alguma ação que acarrete uma “nota baixa” e consequente desaprovação, quando esse é o período em que “[...] com menor prática e experiência, esse professor deveria receber maior apoio real, que o fizesse se sentir como membro de uma rede colaborativa de profissionais.” (SOUSA, 2014, p. 190).

Em vista disso considero de extrema relevância sua reformulação, com um olhar mais atento para a formação inicial, proporcionando experiências que promovam reflexões e aprendizagens considerando as especificidades da docência.

2 Formação Continuada: percorrendo a seca da profissão

Utilizo o termo formação continuada como a promoção de tempos e espaços nos quais os professores da escola pantaneira possam ser amparados e direcionados à reflexão e aprendizagem a partir de suas inquietações, não no sentido do modelo de formação continuada que atualmente ocorre no município, em que são raros os momentos para o diálogo colaborativo, pois geralmente são discutidas questões organizacionais, avisos, preparações festivas, orientações de preenchimento de diário, dentre outras. Quando há, esporadicamente, momentos pedagógicos ou formativos, são “estudados” textos previamente selecionados pela equipe técnica, seguidos de mínimos tempos e espaços para a partilha de experiências e saberes entre os professores.

A Gerência Municipal de Educação de Aquidauana/MS (Gemed) poderia criar espaços de debate coletivo sobre a prática docente, os desafios, dificuldades e contratempos vivenciados no contexto pantaneiro, momentos que promoveriam uma reflexão, a partir da qual tais professores pudessem elaborar estratégias para superar tais incitações. Uma vez que “[...] subentendemos que o desenvolvimento profissional deve ocorrer mediante a parceria entre a Universidade e a Escola. Quem medeia essa parceria é a Secretaria de Educação por meio de políticas de formação.” (VILELA, 2015, p. 124).

Sugiro, desse modo, que seja promovido um espaço, dentro da unidade escolar no contexto pantaneiro, para que os professores partilhem experiências e dificuldades e debatam sobre os problemas reais encontrados em suas salas de aula, partindo de reflexões proporcionadas pela escuta sensível aos acontecimentos afrontados diariamente em sua prática docente, uma vez que estão efetuando a travessia nesse ciclo formativo em solo pantaneiro.

De maneira alguma coloco aqui que não existem formações promovidas pela Gerência Municipal de Educação, porém tais momentos de estudo podem ser ainda mais ricos e produtivos, auxiliando a aprofundar conhecimentos e encontrar soluções criativas para os problemas observados e elencados no dia a dia da sala de aula. Proponho ainda que nas reuniões pedagógicas apontadas no calendário escolar sejam incluídos assuntos relacionados à Educação do Campo, uma vez que as escolas pantaneiras estão inseridas no contexto do campo, bem como formação de professores para a educação do campo, educação contextualizada, formação e constituição docente.

As reflexões abordariam temas relacionados à formação docente inicial e continuada, com um olhar mais atento para o fazer pedagógico em sala de aula, oferecendo, dessa forma, o suporte necessário ao desenvolvimento profissional docente, reduzindo o distanciamento entre a teoria e a prática e promovendo também a aproximação entre os professores. Essa aproximação e colaboração mútua entre os professores é necessária pois, conforme Sousa (2014), aliada à escassez de políticas públicas que apoiem a inserção de professores iniciantes na docência, há uma situação muito comum à profissão docente: os professores tendem a se recolher em isolamento, delimitando sua sala de aula como seu território de atuação, onde suas únicas testemunhas, não raro, são seus alunos.

Uma vez que se oportunize e se facilite o acesso do professor a textos de sua área de interesse e atuação, observa-se a boa vontade dos docentes em estudar, pesquisar, aprender e aprimorar seus conhecimentos, e a escola, em especial a coordenação pedagógica, deve fazer essa mediação. Pontuo que todo o conjunto da equipe pedagógica, incluindo a coordenação, precisa estar se atualizando, lendo, pesquisando e criando situações para momentos de reflexão com os professores.

Por conseguinte, criar situações em que tais professores possam ler, estudar, debater com seus pares, informarem-se e atualizarem-se continuamente em espaços de planejamento coletivo, certamente terão efeito positivo na melhoria de suas aulas diminuindo o “isolamento” a que os docentes acostumaram-se a permanecer. Dentro desse planejamento poderia haver espaço também para estudos temáticos, definidos de antemão conforme necessidade percebida pelo grupo.

3 Considerações Finais

A proposta de intervenção aqui apresentada, portanto, refere-se à formação em serviço na própria unidade escolar, realizada com base nas necessidades da comunidade, dos professores e alunos, a partir da organização dos horários de planejamento dos professores, acrescido de outros momentos de estudos coletivos, em que o próprio professor seja responsável por essa formação, tanto pela delimitação do tema a se estudar como pela condução dos estudos.

Além de se instituir como parte da rotina de cada unidade escolar esses momentos de estudo coletivo, nos quais mais do que observadores ou "formandos" passivos os professores sejam tratados como responsáveis por sua aprendizagem e pelo conhecimento necessário para vencer os desafios do ensino, compreendo que o poder público precisa tornar mais acessível aos professores o ingresso em programas de pós-graduação, dos quais destaco o Mestrado Profissional, por propiciar aos docentes da educação básica um aprofundamento reflexivo sobre a prática, uma vez que, nessa modalidade, a articulação entre teoria e prática, além de possível, faz-se necessária.

No entanto, um grande quantitativo de professores da educação básica se veem impossibilitados de ingressar nessa modalidade de pós-graduação, pois o Mestrado Profissional não é contemplado com bolsas de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o que dificulta substancialmente a conclusão do curso, uma vez que a maioria dos mestrandos é professor, diretor ou coordenador de escolas públicas e possuem uma carga horária de trabalho de 40h em média. Segmentar-se entre pesquisa, estudo teórico e funções profissionais é um grande e laborioso desafio.

Acredito que cursar o Mestrado Profissional pode se converter em uma oportunidade de articular o conhecimento acadêmico da universidade à realidade do professor da educação básica no chão da escola. Diante disso, o poder público poderia investir mais e de forma mais sistemática nessa modalidade, ampliando o incentivo à formação profissional de qualidade, para que os professores tenham fundamentação suficiente para exercer sua docência com autonomia, como pesquisadores - e não meros executores - de sua prática.

Entendo que o fazer pedagógico dos professores da escola pantaneira deve superar o limite da execução de tarefas e funções pensadas de forma externa por profissionais descontextualizados, não envolvidos diretamente com o cotidiano da vida escolar daquele *locus*. A dimensão da autonomia na profissão docente requer um olhar diferenciado para a prática pedagógica, implica a participação dos professores em debates, decisões, reflexões e

novas propostas, sendo valorizados como docentes que podem (trans)formar-se e transformar sua prática.

Referências

MOTA, Charles Maycon de Almeida e RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Docência e diferenças nas escolas nas escolas rurais: narrativas de formação na pesquisa (auto) biográfica. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, Salvador, v.2, n.04, p.192-204, jan./abr., 2017.

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas "Alfa e Beto" e PNAIC/**. Campo Grande, MS: UEMS, 2014. 204f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014.

VILELA, Andre Afonso. **Diálogos Hermenêuticos e Narrativas Autopoiéticas sobre o Desenvolvimento Profissional Docente no/do Início da Docência**. Campo Grande, MS: UEMS, 2015. 140f. Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.