

(DES) CAMINHOS DA EDUCAÇÃO PANTANEIRA

Young Shim Gonçalves^()*
*Eliane Greice Davanço Nogueira^(**)*

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA PANTANEIRA INICIANTE

Quando escutamos a palavra Pantanal, o imaginário nos remete a natureza, paisagens exuberantes, fauna e flora rica em diversidades e um cenário magnífico. Em se tratando da educação nesse contexto, enquanto profissionais da educação refletimos e enumeramos diversas possibilidades ricas de se trabalhar em tal contexto. Contudo percorrendo os caminhos e descaminhos pantanal adentro, vivenciamos situações que vão de encontro ao imaginário daqueles que observam mas não vivenciaram tal contexto. Desenvolvemos nossa pesquisa revelando os caminhos e descaminhos trilhados por uma professora iniciante que precisou desbravar o pantanal por ela desconhecido e descobrir-se professora pantaneira.

Aquidauana é um município brasileiro do estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região dos Pantanaís 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).

^(*) Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação pela UNIASSSELVI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

^(**) Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Atualmente é professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul no curso de Pedagogia na unidade de Campo Grande, no programa de mestrado em Educação na unidade de Paranaíba e no programa de mestrado Profissional de Educação na unidade de Campo Grande.

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 pantanais, 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 rio 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).

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

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, consequentemente 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.

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).

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.

MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA QUE SE DESCOBRIU PANTANEIRA

A problemática que levou à proposição desse artigo 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.

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.

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)."

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 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."

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 rotina de trabalho começava às 04h30min 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.

No decorrer do meu primeiro ano como professora iniciante 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:

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 alfabético, nem do segundo ano. Apenas uns três silábico-alfabéticos e a maioria pré-silábico e silábico. (Diário de bordo 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. A aula do dia 23 de setembro de 2014 foi assim registrada:

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. (Diário de bordo 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.

Em meu diário do 25 de março de 2015, já no início do ano letivo seguinte, por exemplo, relatei:

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. (Diário de bordo 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. Na aula do dia 16 de setembro de 2015 escrevi:

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. (Diário de bordo 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, ao 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, passei a mudar meu olhar para o contexto pantaneiro.

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.

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.

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.

ALGUMAS COMPREENSÕES

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 [...]”

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.

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.

Percebemos que a escola pantaneira está aquém das expectativas construídas no imaginário dos professores que ali estão inseridos. A escola não proporciona uma aprendizagem com todo o potencial da diversidade pantaneira contudo, não porque o professores não querem, mas porque não são suficientemente preparados durante o período de sua formação inicial. Momento em que não são oferecidos tempos e espaços para formação na escola, ou mesmo uma formação continuada com apoio pedagógico consistente para tornar daquele 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).

Nesse sentido, constatamos 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 aqui elencadas 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.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. 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|infoagr%E1ficos:-escolas-docentes-e-matr%EDculas-por-n%EDvel>>. Acesso: 24 set. 15.
- 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.
- CANÁRIO, Rui. A escola: O lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 6, n. 10, p. 9-27, 1988.
- 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.
- 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.
- RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. 2008. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2008.
- SOUZA, Eliseu C. 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, MARIA DO ROSARIO SANTOS. **A contribuição do Projeto Político-Pedagógico para a formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o subsistema de Maricoabo**. Mestrado Profissional em Educação do Campo Instituição de Ensino Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia, Amargosa Biblioteca Depositária: UFRB
- THIMOTEO, F.E.P. **Programa escola pantaneira**. São Paulo: Gráfica Dedone, 2003.
- VAZ, Débora; SOLIGO, Rosaura. O desafio da prática pedagógica. **Viver mente e cérebro**. São Paulo, n. 5, p. 76-84, 2005. Col.: Memória da Pedagogia.
- ZABALZA, Miguel. **Diário de aula**. Porto: Porto Editora, 2004.

RESUMO

Quais os desafios encontrados pelos professores que exercem a docência na realidade singular do Pantanal? Quais são as estratégias pedagógicas utilizadas em uma diversidade cultural e de saberes tão rica? Tais questões permeiam o desenvolvimento desse artigo cujo objetivo foi conhecer a realidade de vida dos professores da escola pantaneira, bem como reconhecer os desafios e dificuldades encontrados em sua docência. Problematizamos nossa iniciação à docência enquanto professora da escola pantaneira a fim de apresentar e analisar o processo formativo de professores iniciantes com o objetivo de compreender a constituição docente desses professores frente às especificidades da Escola Municipal Pólo Pantaneira, localizada na cidade de Aquidauana/MS. Utilizamos como elemento desencadeador de memórias e reflexões nossas recordações registradas em um diário de bordo realizado no início de minha docência. Tais memórias foram analisadas a partir de referenciais teóricos que consideram o compartilhamento e a socialização de experiências na construção do conhecimento, reconhecendo os professores como sujeitos ativos que estão em permanente estado de desenvolvimento profissional, aprendendo com e na profissão a partir da mobilização dos conhecimentos teóricos e experienciais em situações concretas que os desafiam no ambiente escolar. Os resultados dessa pesquisa apontaram que a princípio o Pantanal sugere um novo espaço de ensino e aprendizagem contudo, a realidade enfrentada pelos professores da escola pantaneira é um caminho de desafios em que todo o potencial e exuberância do Pantanal, não são considerados. Diferentemente do imaginário remetido pelo Pantanal. Tais caminhos e descaminhos interferem diretamente no processo de desenvolvimento profissional do professor, uma vez que este é construído cotidianamente acompanhado de saberes singulares não aprendidos na academia mas em outros espaços formativos.

Palavras-chave: Escola Pantaneira. Formação dos Professores. Constituição Docente.

PATHWAYS OF PANTANAL EDUCATION**ABSTRACT**

What are the challenges faced by teachers who teach in the unique reality of the Pantanal? What are the pedagogical strategies used in a cultural diversity and knowledge so rich? These questions permeate the development of this article whose objective was to know the life reality of the teachers of the Pantanal School, as well as to recognize the challenges and difficulties encountered in their teaching. We problematize our initiation to teaching as a teacher of the pantaneira school in order to present and analyze the formative process of beginners teachers with the purpose of understanding the teachers' education in relation to the specificities of the Escola Municipal Pólo Pantaneira, located in the city of Aquidauana / MS. We used as a trigger element of memories and reflections our memories recorded in a logbook made at the beginning of my teaching. These memories were analyzed from theoretical references that consider the sharing and socialization of experiences in the construction of knowledge, recognizing teachers as active subjects who are in a permanent state of professional development, learning with and in the profession from the mobilization of theoretical knowledge and experiential in concrete situations that challenge them in the school environment. The results of this research pointed out that at first the Pantanal suggests a new space of teaching and learning however, the reality faced by the teachers of the Pantanal school is a path of challenges in which all the potential and exuberance of the Pantanal are not considered. Unlike the imaginary sent by the Pantanal. Such pathways and misbehaviors interfere directly in the professional development process of the teacher, since this is built daily accompanied by singular knowledge not learned in the academy but in other formative spaces.

Keywords: Pantaneira School. Teacher Training. Teaching Constitution.

DESCAMINOS DE LA EDUCACIÓN PANTANEIRA**RESUMEN**

¿Cuáles son los desafíos encontrados por los profesores que ejercen la docencia en la realidad singular del Pantanal? ¿Cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas en una diversidad cultural y de saber tan rica? Tales cuestiones permean el desarrollo de ese artículo cuyo objetivo fue conocer la realidad de vida de los

profesores de la escuela pantanera, así como reconocer los desafíos y dificultades encontrados en su docencia. En el caso de los alumnos de la escuela secundaria, el profesor de la escuela municipal de la ciudad de Aquidauana / MS, en la ciudad de Aquidauana / MS, en la ciudad de Aquidauana / MS. Utilizamos como elemento desencadenante de memorias y reflexiones nuestros recuerdos registrados en un diario de a bordo realizado al inicio de nuestra docencia. Estas memorias se analizaron a partir de referencias teóricas que consideran el compartir y la socialización de experiencias en la construcción del conocimiento, reconociendo a los profesores como sujetos activos que están en permanente estado de desarrollo profesional, aprendiendo con y en la profesión a partir de la movilización de los conocimientos teóricos y experienciales en situaciones concretas que los desafían en el ambiente escolar. Los resultados de esta investigación apuntaron que al principio el Pantanal sugiere un nuevo espacio de enseñanza y aprendizaje sin embargo, la realidad enfrentada por los profesores de la escuela pantanera es un camino de desafíos en que todo el potencial y exuberancia del Pantanal, no son considerados. A diferencia del imaginario remitido por el Pantanal. Tales caminos y descaminos interfieren directamente en el proceso de desarrollo profesional del profesor, ya que éste es construido cotidianamente acompañado de saberes singulares no aprendidos en la academia pero en otros espacios formativos.

Palabras-clave: Escuela Pantaneira. Formación de los profesores. Constitución Docente.