



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DE AQUIDAUANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS-PPGCULT**

**APARECIDA ALESSANDRA DE OLIVEIRA FARIA DOS SANTOS**

**PROFESSORES DE ESCOLA PANTANEIRA – AQUIDAUANA - MS,  
BRASIL: NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DO COTIDIANO**

AQUIDAUANA-MS  
Agosto/2022



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CAMPUS DE AQUIDAUANA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS-PPGCULT**

**APARECIDA ALESSANDRA DE OLIVEIRA FARIA DOS SANTOS**

**PROFESSORES DE ESCOLA PANTANEIRA – AQUIDAUANA - MS,  
BRASIL: NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DO COTIDIANO**

Relatório de Defesa apresentado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais (PPGCult/UFMS/CPAQ) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Culturais sob a orientação da Prof. Dra. Helen Paola Vieira Bueno.

**AQUIDAUANA-MS  
Agosto/2022**

**PROFESSORES DE ESCOLA PANTANEIRA - AQUIDAUANA - MS,  
BRASIL: NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DO COTIDIANO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dra. Helen Paola Vieira Bueno  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana(UFMS/CPAQ)  
Orientadora

---

Dra. Janete Rosa da Fonseca  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana(UFMS/CPAQ)  
Examinadora

---

Dra. Patrícia Zaczuk Bassinello  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus de Aquidauana(UFMS/CPAQ)  
Examinadora

---

Profa. Dra. Vanusa Meneghel  
Membro Externo  
Examinadora

Aquidauana (MS), 12 de agosto de 2022

Dedico este trabalho a todos os professores que, com maestria resignificaram, aprenderam e exploraram seus conhecimentos e deram grande demonstração de suas habilidades e competências para garantir o aprendizado de seus alunos no período da pandemia.

## AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa não seria possível sem a colaboração de algumas pessoas que doaram um pouco do seu tempo para compartilhar comigo suas contribuições, narrativas e memórias.

A ti, meu **Deus**, que sempre me conduziu nos melhores caminhos, mesmo onde encontrei espinhos me direcionou com amor, sabedoria e humildade.

Agradeço ao meu pai, **Elói Pires de Faria**, que mesmo na simplicidade da vida me diz sempre “menina você não vai parar de estudar”? Confesso, pai, que estou no meio do caminho.

Agradeço a minha mãe, **Tereza Amélia de Oliveira de Faria**, que mesmo sem entender o que eu estava estudando me apoiou com seu carinho e entendeu minhas ausências.

Ao meu esposo, **Claudinei dos Santos**. Ah! Cau, como carinhosamente te chamo, o que seria de mim sem a sua paciência, carinho, companheirismo, exemplo de pai e amigo? Sempre se preocupa com o próximo e está pronto para servir e auxiliar. E nessa junção de amor nasceu ela, nossa **Ana Clara**, como carinhosamente chamo de minha “Maria Bethânia”, que tem um jeito doce, é amorosa e talentosa na arte de desenhar. Que orgulho de você, minha filha.

A minha irmã, **Cristiane de Oliveira Faria**, que mesmo distante se faz presente; obrigada por todo seu auxílio na minha graduação e que me proporcionou estar aqui hoje.

A minha coordenadora geral, **Fátima Mitue**, por me dar oportunidade de trabalhar há 10 anos na Escola Especializada Mundo Feliz. Obrigada por sua dedicação.

A minha diretora, **Katia Kênia Ribas Lubas**, que com seu jeito tranquilo foi despertando em mim muita admiração e respeito.

A minha coordenadora, **Lidiane Góes Ribeiro**, pela paciência que teve comigo em meio a tantos afazeres.

A minha orientadora, professora **Dra Helen Paola Vieira Bueno**, sem palavras para expressar a senhora todo meu carinho. Muito obrigada por me escolher a ser sua orientanda, sua tranquilidade me acalmou em meio a tanta agitação. Hoje minha

palavra para a senhora é gratidão por tudo que fez por mim.

A todos os meus professores do Programa de Pós Graduação Mestrado em Estudos Culturais (PPGCult) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Aquidauana (CPAQ), pela dedicação e carinho que tiveram conosco em tempos difíceis, quando enfrentávamos juntos a pandemia. Vocês se dedicaram ao máximo para fazer o melhor com as condições possíveis (e, às vezes, impossíveis) no momento do isolamento social.

Ao coordenador do curso do Mestrado, Professor Dr. **Miguel Rodrigues Souza Neto**, minha gratidão pelo carinho e dedicação que sempre teve em me atender na hora do sufoco, não medindo esforços em ajudar.

A Prefeitura Municipal de Aquidauana pelo apoio na pesquisa.

Ao prefeito **Odilon Ribeiro** meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de poder realizar minha pesquisa no município.

À Secretária Municipal de Educação da cidade de Aquidauana-MS, que coordena o projeto Escola Pantaneira pesquisadas nesta dissertação, na pessoa da professora **Wilsandra Aparecida de Lima Beda**.

À diretora da Escola Pantaneira da SEMED de Aquidauana-MS, função exercida pela professora **Dilza Luzia Alves Dantas Rodrigues**. Esse agradecimento se estende a diretora adjunta, professora **Jessica dos Santos Zanesco**, por me atender prontamente respondendo minhas dúvidas, solicitações e pedidos de informações com muito carinho e dedicação.

Aos professores de Escola Pantaneira que foram entrevistados e que contribuíram para que esta pesquisa se realizasse; com todo carinho e disposição me auxiliaram a obter informações sobre suas práticas docentes. O meu carinho é imenso e sem palavras para descrever minha eterna gratidão.

As minhas colegas de trabalho da Associação Pestalozzi de Aquidauana, que faço questão de agradecer pela paciência e cumplicidade por esse momento tão importante para mim, cada uma com sua personalidade que me acolheu de forma tão atenciosa: **Mônica Sibely Marti, Michele Figueiredo, Janine Cunha, Edivânia Reis e Roseli Silva** essa é mais que especial, que em sua mochila tinha um segredo e que todo mundo ama: seu delicioso café.

À professora **Dr. Vera Lúcia Ferreira Vargas**, que me incentivou a me inscrever na seleção do Mestrado e me tornou confiante nesse processo. Ela disse

“se for para ser, será e será bom”. Graças a Deus ela tinha razão.

À professora **Dr. Vanusa Meneghel**, muito querida e competente, que me socorreu quando precisei arrumar meu pré-projeto e me orientou nos procedimentos da Plataforma Brasil; muito obrigada por tudo que fez por mim e por aceitar participar da minha banca.

À professora **Janete Rosa da Fonseca** por aceitar participar da minha banca, meus agradecimentos e obrigada pelas pontuações, tão pertinentes.

***“As pessoas consideram desafios como problemas. Mas, pelo contrário, problema é quando não há desafio. Todo desafio tem uma recompensa.”***

**Caio Carneiro**

## RESUMO

A presente pesquisa refere-se ao estudo realizado com professores de Escola Pantaneira da cidade de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Busca-se entender por meio das narrativas de memórias desses professores, as cenas do cotidiano que permeiam suas histórias de vida e de trabalho na escola, na região do Pantanal de Aquidauana-MS-Brasil. As memórias e narrativas relatadas pelos professores foram analisadas sob a óptica dos estudos culturais e descrevem as lembranças dos professores de Escola Pantaneira como fator de abordagem de crescimento cultural, utilizando os sentidos para conhecer as coisas, apresentando as necessidades individuais e coletivas diante do processo de construção ideológica e epistêmica, gerando relações concretas por intervenção da linguagem ao descrever a trajetória como sujeito que desenvolve sua alteridade. Foi possível, conhecer as possibilidades intrínsecas do sujeito sendo representado pela memória, que nos remete a um mundo cheio de riquezas e sabedoria, esse processo de interação do conhecimento que a pessoas trazem consigo entrando em contato com o outro, gerando infinitas ideias fundamentadas nos conceitos de cultura, proporcionando novas transformações e possibilitando-nos entrar em contato com a realidade da cultura e do ensino na região do Pantanal. Por conseguinte, as narrativas no trabalho docente diante das suas práticas pedagógicas servem como elementos estimulantes que induzem os professores, em geral, a refletir a própria profissão. Assim, para analisar as narrativas o pesquisador precisa ter consciência que a memória revelada pelo sujeito será seletiva apresentando os fatos, pessoas e situações que foram relevantes no momento sugerido. Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, de corte transversal. Os dados da pesquisa foram coletados no segundo semestre do ano de 2021, com a participação de seis professores de Ensino Fundamental. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi Questionário Sócio Demográfico Ocupacional (QSDO), que foi construído especialmente para este estudo, juntamente com entrevista semiestruturada realizada de forma presencial. Em face dessa realidade, aparecem como destaque nesta pesquisa, conceitos como educação no campo, professores de Escola Pantaneira, narrativas, memórias, cotidiano, trabalho docente, Pantanal, cultura pantaneira sob ótica de uma análise da teoria dos Estudos Culturais.

**Palavras-chave:** Professores, Escola Pantaneira, Memórias, Narrativas, Estudos Culturais.

## ABSTRACT

The present research refers to a study carried out with teachers of a Pantanal School in the city of Aquidauana, state of Mato Grosso do Sul, Brazil. It seeks to understand, through the narratives of these teachers' memories, the everyday scenes that permeate their life and work histories at school, in the Pantanal region of Aquidauana-MS-Brazil. The memories and narratives reported by the teachers were analyzed under the optics of cultural studies and describe the memories of the teachers of Escola Pantaneira as an approach factor of cultural growth, using the senses to know things, presenting the individual and collective needs before the process of ideological and epistemic construction, generating concrete relations through language when describing the trajectory as a subject that develops its alterity. It was possible to know the intrinsic possibilities of the subject being represented by the memory, which takes us to a world full of riches and wisdom, this process of knowledge interaction that people bring with themselves when in contact with the other, generating infinite ideas based on the concepts of culture providing new transformations and allowing us to get in touch with the reality of culture and teaching in the Pantanal region. Therefore, the narratives in the teaching work in face of their pedagogical practices serve as stimulating elements that induce teachers in general to reflect on their own profession. Thus, to analyze the narratives the researcher needs to be aware that the memory revealed by the subject will be selective presenting the facts, people, and situations that were relevant at the moment suggested. This is an exploratory-descriptive, cross-sectional study. The research data was collected in the second semester of the year 2021, with the participation of 6 elementary school teachers. The instrument used for data collection was a Socio-Demographic Occupational Questionnaire (QSDO) that was specially designed for this study, along with a semi-structured face-to-face interview. In view of this reality, concepts such as education in the field, teachers of pantanal school, narratives, memories, daily life, teaching work, Pantanal, pantanal culture under an analysis of the Cultural Studies theory are highlighted in this research.

**Keywords:** Teachers, Pantanal School, Memories, Narratives, Cultural Studies.

## **LISTA DE SIGLAS**

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CPAQ** - Campus de Aquidauana

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação e Cultura

**MS** - Mato Grosso do Sul

**ONG** - Organizações não Governamentais

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UNESCO** - Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**WWF** - World Wide Fund For Nature

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dados gerais sobre a Escola Pantaneira de Aquidauana (MS).....	68
<b>Tabela 1</b> – Participantes da pesquisa.....	69

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> .....	<b>55</b>
<b>Figura 02</b> .....	<b>56</b>
<b>Figura 03</b> .....	<b>56</b>
<b>Figura 04</b> .....	<b>57</b>
<b>Figura 05</b> .....	<b>57</b>
<b>Figura 06</b> .....	<b>58</b>

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2. NARRATIVAS DE MEMÓRIAS</b> .....	18
<b>3. COTIDIANO</b> .....	22
<b>4. O CONCEITO DE CULTURA INSERIDA NA AMÉRICA LATINA MEDIANTE O OLHAR DOS ESTUDOS CULTURAIS</b> .....	28
4.1 A interculturalidade pantaneira: transformações ecológicas, educacionais e tecnológicas .....	41
4.2 Características educacionais em um contexto sócio-cultural na América Latina	45
4.3 Cultura pantaneira .....	47
4.4 Escola Pantaneira .....	52
4.5 Reflexões sobre a Educação no Campo e a Escola Pantaneira .....	58
<b>5. A PESQUISA</b> .....	64
5.1 Local da pesquisa.....	65
5.2 Hipóteses.....	65
5.3 Objetivos.....	65
5.4 Tipo de estudo.....	65
5.5 Participantes.....	66
5.6 Instrumentos.....	66
5.7 Procedimentos.....	66
<b>6. RESULTADOS DA PESQUISA - OS MÚLTIPLOS CONTEXTOS COTIDIANOS DOS PROFESSORES DE ESCOLA PANTANEIRA: HISTÓRIAS VIVIDAS, HISTÓRIAS CONTADAS</b> .....	67
6.1 Dados gerais sobre a Escola Pantaneira.....	67
6.2 Caracterização dos aspectos sociodemográficos e ocupacionais da amostra....	68
6.3 Análises das categorias.....	71
6.4 Categoria 1.....	72
6.5 Categoria 2.....	77
6.6 Categoria 3.....	81
6.7 Categoria 4.....	87
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	90
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>APÊNDICES</b> .....	102

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca realizar o registro e analisar as narrativas de memórias sobre o trabalho docente dos professores da Escola Pantaneira da cidade de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul (MS).

As narrativas de memórias são como ferramentas para o desenvolvimento da profissão docente, captando assim informações por meio das memórias, do cotidiano, significados e representações da cultura que contribuem na formação de suas identidades docentes, individuais e coletivas.

Dando continuidade à escrita desta introdução, serão apresentadas as referências utilizadas nesta pesquisa, os objetivos e a formulação das hipóteses, delimitando assim o assunto pesquisado.

Para tentarmos entender um pouco sobre esses sujeitos precisamos destacar a função da escola como instituição que promove a interação desses diálogos e que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases Nacional nº 9.394/96, assegura no Art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizacionais da sociedade civil e nas manifestações populares (BRASIL, 1996).

Importante destacar as interações dos sujeitos como ferramenta de análise destes diálogos no decorrer das memórias, histórias, linguagens e cotidiano, aperfeiçoando o discurso das interações que nos auxiliará nas observações de conhecimento de mundo realçados na história de vida que cada sujeito traz consigo.

Partindo deste princípio, iremos destacar algumas indagações a respeito da educação do campo mais precisamente da Escola Pantaneira localizada no município de Aquidauana-MS, estado do Mato Grosso do Sul, Brasil.

É fundamental realizar um breve histórico da fundação da Escola Pantaneira. Foi concebida com a união do Poder Público da cidade de Aquidauana juntamente com o auxílio dos fazendeiros com a Organização Não Governamental - ONG - World Wide Fund for Nature (Fundo Mundial para a Natureza) - WWF/Brasil com a finalidade de atender crianças e adolescentes que moram na região do Pantanal (BUENO, p. 79, 2017).

Com a provação do Conselho Estadual de Educação, a Escola Pantaneira iniciou suas atividades em 1998 tendo seus núcleos situados entre 50 km e 170 km do município de Aquidauana, nas fazendas Campo Novo, Querência e Taboco. Essas

áreas são oferecidas pelos fazendeiros, com o objetivo de amenizar o analfabetismo levando o atendimento escolar as crianças e adolescentes que moram na região pantaneira e que cursam o Ensino Fundamental.

Convém lembrar que a Escola Pantaneira possui um calendário diferenciado, de acordo com seu regimento interno, respeitando o ciclo das águas desta região caracterizado por períodos de chuva e seca, e as aulas nas extensões escolares correspondem a oito horas diárias de organização escolar e um ano letivo com duração de seis meses. Porém, na realidade, o funcionamento da Escola Pantaneira acaba ficando muito parecido com as escolas urbanas de Aquidauana, com aulas diárias de 4 a quatro aulas e duração anual.

Nota-se à princípio que se deve levar em consideração conceitos como diferença e diversidade ao destacar características de um determinado lugar que se queira desenvolver a pesquisa. Para obter um olhar criterioso, levando em consideração as características em um contexto social, a pesquisadora Brah (2006) nos orienta que:

O conceito de “diferença como relação social” se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais (BRAH, 2006, p.362).

A autora nos esclarece que devemos nos atentar ao objetivo da implantação da escola e suas extensões em uma região totalmente centralizada na relação do poder dos fazendeiros levando a uma diferenciação entre classes devidamente trazidas por condições históricas e culturais onde produzem as condições para uma construção de identidade de um determinado grupo.

Assim, busca-se entender o desenvolvimento escolar de um determinado lugar e se esse lugar se caracteriza com a Educação no Campo, onde as narrativas vêm contextualizar histórias vividas e fatos lembrados por seus sujeitos.

Levando em considerações os aspectos para entender a Educação do Campo como um modo de vida social, seu jeito de ser, suas histórias, seu trabalho, somos levados a pensar em dias tão desafiadores e peculiares que o mundo está vivendo por conta da pandemia de Covid-19, com isolamento social do início do ano letivo de 2020.

Por meio de tantos desafios que a educação vem sofrendo em decorrências a pandemia me ocorreu a curiosidade de pesquisar como estava sendo direcionado os

atendimentos aos estudantes inseridos na escola do campo, que enfrenta grandes desafios como distância, dificuldade de acesso à internet, recursos tecnológicos e material didático.

É de fundamental importância observar e destacar que o isolamento social foi necessário mediante a pandemia da Covid-19 para impedir a propagação da doença e, ainda assim, a assistência ao aluno precisava acontecer, sendo que as escolas da área urbana estavam realizando as aulas por meio das tecnologias assistidas, aplicativos e plataformas de ensino, que entraram em ação para tentar amenizar o prejuízo no contexto escolar.

Ao se examinar todo esse contexto referente ao Covid-19 e a suspensão das aulas nos indagamos a respeito de como estão sendo assistidos os alunos matriculados na Escola Pantaneira. Mediante a falta de acesso as tecnologias para as aulas online recorrem-se ao material pedagógico impresso de apoio, que deve ser distribuído nas casas dos alunos quem moram em fazendas pantaneiras.

Percebe-se todos esses aspectos de transformações e mudanças como nos relata Brah (2006, p.372) “que os padrões de relações sociais seriam contingentes em relação ao poder dos desafios políticos” [...] e podemos também destacar aqui os desafios educacionais vigentes na região do Pantanal.

Analisando relatos dos aspectos de vida das pessoas que residem na região, podemos pensar quais os papéis construtivos referentes a uma vida social, educacional e psicológica que antes da pandemia já sofria com dificuldades no desenvolvimento do ano letivo da Escola Pantaneira, dificuldades como falta de recursos humanos e materiais, transportes escolares precários, dificuldades de acesso, falta de valorização do profissional da educação, questões salariais e outros.

Em virtude dos fatos mencionados, o intuito de sanar algumas dúvidas relatadas em um contexto ambiental único, respeitando todas as características territoriais e culturais lembrando, é possível lembrar da fala de Hall (1997, p.13) que afirma “cada instituição ou atividade social gera seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura” [...].

Muito se tem discutido sobre o papel social da escola e sua relação com o ensino e aprendizagem levando em conta a localidade onde está inserida, buscando uma abordagem desafiadora na questão sociocultural e a Escola Pantaneira não foge dessa discussão e desse contexto.

O professor da Escola Pantaneira acaba “exercendo vários papéis” gerando um desgaste emocional grande, podendo transparecer as pessoas ao seu redor, desenvolvendo situações desafiadoras, prejudicando a missão de levar ao aluno uma visão de mundo da sociedade (BUENO, 2017, p.128).

Trazer uma discussão sobre o papel da escola que necessita alcançar um sucesso de ensino e aprendizagem, seguindo diretrizes curriculares de escolas urbanas, nos indagamos como estão sendo assistidos os alunos que estão em isolamento social que não desfrutam das mesmas condições de um aluno inserido em uma escola urbana?

Como será o processo avaliativo, mediante a pandemia? Como está sendo o desgaste emocional dos professores e alunos mediante as circunstâncias de pandemia? Quais foram as metodologias propostas para atender e amenizar o processo educativo? A proposta desta pesquisa é tentar responder essas indagações por meio de entrevistas, aplicação de instrumentos de análise e interpretação dos dados coletados.

Para melhor compreender o processo de inclusão da Escola Pantaneira neste novo cenário da educação precisamos buscar quais foram os processos de mediação de um plano de ação desenvolvido pela SEMED (Secretária Municipal de Educação de Aquidauana) e, para isso, recorreremos a Williams (2005, p.213) nos esclarece que um processo sociocultural “é o conceito mais importante a ser observado se quisermos entender as realidades do processo cultural e complementando que é a base da existência social”.

Outro fator existente que dificultou o embasamento teórico sobre a Escola Pantaneira foi a insuficiência de materiais publicados que discorresse sobre informações mais detalhadas sobre organização curricular, direção, aspectos físicos e distância das extensões. A pesquisadora obteve acesso apenas ao Projeto Político Pedagógico.

Nesse sentido partiremos para a análise das narrativas de memórias que os professores irão nos relatar para podermos entender a funcionalidade de uma escola do campo e sua importância para o desenvolvimento da comunidade nela inserida.

## 2. NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

Nesse capítulo serão destacadas as interações dos sujeitos como ferramenta de análise dos diálogos das memórias, histórias, linguagens e cotidiano, aperfeiçoando o discurso das interações que auxiliará nas observações de conhecimento de mundo realçados na história de vida que cada sujeito traz consigo.

Ao analisar as memórias, o pesquisador precisa ter um olhar de observador e não realizar julgamentos comparativos com sua história de vida e seus princípios morais, refletindo que a nossa visão de mundo não é melhor e nem pior, sendo apenas diferente.

Para que a relação da comunidade com a escola aconteça, parte de um princípio constitutivo mediador do mundo real para as particularidades de cada sujeito, formando assim a relação do eu com o outro por meio de elementos representativos presentes na forma como os signos estão se interagindo entre si.

Quando há essa interação mediante a linguagem e o significado de cada signo utilizado em discurso como processo integrador de transformação, consegue-se obter resultados satisfatórios na formação de um sujeito responsável e consciente.

Em virtude dos fatos mencionados destacaremos aqui o conceito de alguns aspectos utilizados na vida cotidiana, que irá direcionar nossa pesquisa sobre o conceito de memórias e suas narrativas, contando como elas são importantes na criação do conhecimento e suas significações com o meio.

Relatar lembranças contidas na memória como fator de abordagem de crescimento cultural, utilizando os sentidos para conhecer as coisas, apresentando as necessidades individuais e coletivas diante do processo de construção ideológica, epistêmica, gerando relações concretas por intermédio da linguagem ao descrever a trajetória como sujeito que desenvolve sua alteridade.

De acordo com Hilton Japiassú (1996), que conceitua memória no dicionário de Filosofia afirmando que:

A memória pode ser entendida como a capacidade de relacionar um evento atual com um evento passado do mesmo tipo, portanto como uma capacidade de evocar o passado através do presente (JAPIASSÚ, 1996, p.178).

Conhecer as possibilidades intrínsecas do sujeito sendo representado pela memória nos remete a um mundo cheio de riquezas e sabedoria, esse processo de

interação do conhecimento que a pessoas traz consigo entrando em contato com o outro gerando infinitas ideias fundamentadas nos conceitos de cultura proporcionando novas transformações.

Em vista dos argumentos apresentados, resgatar memórias para análise de conhecimento pode se tornar doloroso diante de um contexto comentado pelo emissor do discurso, isso resulta dos recursos internos e externos utilizados para (des) construir percepções fundamentadas nas percepções de como cada pessoa ou grupo aprendem e interpretam seu papel.

Relatar histórias sobre educação que promove um desenvolvimento pessoal ou profissional vai muito além do que podemos imaginar; é um processo doloroso que o sujeito necessita de foco e disciplina, trazendo para si a responsabilidade de ser um agente modificador de suas competências e habilidades sendo que no decorrer da história nós não fomos educados para demonstrar as nossas necessidades.

De acordo com Paul Thompson quando ativamos nosso campo da memória para narrarmos os acontecimentos que estão em destaque, identificamos os estados emocionais e como eles vem regendo mediante ao autoconhecimento fazendo reviver, reascender, sonhos, dores que marcaram as vidas individuais e comunitárias.

Com isso Júlio Pimentel nos esclarece que a “memória se destaca como um lugar de refúgio, meio história, meio ficção, universo marginal que permite a manifestação continuamente atualizada do passado” (PINTO, 1998, p.307).

Esse processo de conhecimento resulta da perspectiva de interação dos indivíduos mediante as necessidades individuais e coletivas apresentadas pela universalização das experiências manifestadas no decorrer de suas vidas e de suas ações representando a época em que vivem.

Portanto, descrever uma narrativa sobre a cultura de um determinado grupo não é uma tarefa tão simples, complementando nossa reflexão Abrahão (2003) afirma que:

Trabalhar com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas, sim, participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador (ABRAHÃO, 2003, p.07).

Para interpretar fatos, comportamentos, pensamentos e atitudes o investigador

precisa ter muita cautela para não se deixar influenciar pelas suas próprias convicções, deixando claro que cada um tem seu tempo e sua forma de interpretar situações vividas decorrentes da construção do eu diante do seu passado, projetando a construção de sua memória para um futuro onde lembrar não é reviver, mas repensar.

Logo, as narrativas no trabalho docente diante das suas práticas pedagógicas servem como elementos estimulantes que induzem os professores, em geral, a refletir a sua própria profissão. Assim, ao analisar as narrativas o pesquisador precisa ter consciência que a memória revelada pelo sujeito será seletiva, apresentando os fatos, pessoas, situações que foram relevantes no momento sugerido.

Ainda convém lembrar que Jovchelovitch e Bauer (2002) esclarecem outras características de interpretação da narrativa diante da realidade vivida e como ela está sendo representada diante dos fatos como:

A narrativa privilegia a realidade do que é “experenciado” pelos contadores de história: a realidade de uma narrativa refere-se ao que é real para o contador de história. As narrativas não copiam a realidade do mundo fora delas: elas propõem representações /interpretações particulares do mundo (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p.110).

Ao refletir o conceito de narrativa, o pesquisador precisa ter consciência que será privilegiado ao escutar a realidade em que o narrador terá experimentado, compondo interpretações particulares que não estão abertas a comprovação, existirá apenas um ponto de vista de uma situação apontada em uma proporção de tempo e de espaço.

Assim, conceituar um único significado para as narrativas seria bastante imprudente de nossa parte, visto que as representações das experiências vividas, possuem diferentes acontecimentos evidenciados pela temporalidade considerados pelas ações humanas inscritas pelas suas culturas, modos de vida, apresentada pela comunidade pesquisada.

Estruturar uma análise mediante os vários elementos de interpretação descritos, pede do pesquisador bastante coerência nos detalhes, por isso o embasamento teórico necessita de um enfoque ao debater a respeito dos grupos culturais que procuram afirmar sua identidade.

Diante disso pode-se perceber que a essência da discussão de identidade parte de um princípio tanto de forma individual como coletiva, obtendo referências a partir da descoberta do outro, tornando-se mutável, instável e até suspeito. De acordo com Hall (2006) a identidade vem sofrendo transformações no mundo social, fazendo surgir novas identidades.

Assim Hall (2006) conceitua-se a chamada de crise de identidade que:

É vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p.07).

É necessário refletir diante de conceitos intrínsecos que nasce da interação social dos sujeitos, reconstruindo, interagindo e modificando a identidade dentro de uma temporalidade histórica, de um lugar que compõe características tão peculiar mediante ao desenvolvimento do sujeito.

Partindo deste princípio, ao relacionarmos a criação da identidade com a memória temos que entender que ambas possuem caráter social, onde a memória se desenvolve a partir das experiências vividas do passado que, de forma construtiva, contribui para concretizar a base do indivíduo no presente.

Relatar as interações sociais dirigidas pela memória orientada pelos discursos e as práticas funcionam como ponto de ligação do sujeito com seu eu interior, internalizando as emoções e conseguindo expressar sua subjetividade.

Desta forma, podemos citar que a memória é parte integrante de um sujeito que se favorece com o despertar de sua própria consciência e sua importância na sociedade que está inserido. Para Provin e Rodriguês (2013) cita Bourdieu (1986) falar de história de vida é:

Pelo menos pressupor – e isso não é pouco, – que a vida é uma história[...]” e que “[...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história”. Assim, com o registro, ou seja, a escrita dessas histórias é que se aprende a importância da vida e da história e através delas, que expressam lembranças, memória, se adquire conhecimento (BOURDIEU, 1986, p.183).

Assim, narrar as práticas docentes a partir das histórias de vida por meio das

memórias é dar voz as diversas experiências pessoais com múltiplas interpretações, oferecendo ao narrador alguns pontos para sua argumentação sobre os fatos protagonizados pela sua própria narrativa e atuar como um estímulo para valorizar seu ideal e atuar como um colaborador para as mudanças acontecerem.

Contudo, narrar histórias vivenciadas pelos professores nos remete a um lugar de memória que expõe nossos sentimentos mais ocultos, necessitando realizar uma reflexão do cotidiano para tentarmos entender a comunidade pantaneira.

### **3. COTIDIANO**

Ao analisarmos a respeito das narrativas diante de um contexto escolar de uma comunidade localizada na zona rural, refletimos a respeito da alteridade dos sujeitos inseridos naquele espaço.

Em virtude desta análise, podemos captar a questão do cotidiano presente como ferramenta de aprendizado e formador de identidade partindo de um contexto da subjetividade do sujeito.

Por outro lado, o cotidiano é uma forma de interpretação dos fatos narrados pela comunidade inserida naquele local onde cada um possui seu papel transformador, ou seja, o professor, o aluno, os moradores, os fazendeiros cada um desenvolve um cotidiano referente a sua alteridade e sua forma de interagir socialmente.

Para ajudar na compreensão do conceito de cotidiano em uma narrativa Aquino parafraseando Alves (2008) afirma que:

“O cotidiano é espaço tempo de prazer, inteligência, criação, memória e solidariedade. Logo, a pesquisa como cotidiano por meio da memória narrada dos sujeitos viabiliza a discussão e compreensão do cotidiano experienciado por seus praticantes” (ALVES, 2008, p.02).

Assim, ao pensarmos em cotidiano, não podemos imaginá-lo inativo, porque a partir do momento que buscamos a descrição das narrativas podem ser ressignificadas e reconstituídas por meio das experiências internalizadas por significados decorrentes aos sentimentos que foram causados.

Uma pesquisa que se utiliza a memória e o cotidiano como fontes de análises, permite ao pesquisador usufruir de suas narrativas com a ajuda dos acontecimentos

tanto do passado como do presente, cheios de singularidade e subjetividade, dando ao pesquisador a oportunidade de compreender e apreender sobre o estilo de vida e as relações sociais existentes no local pesquisado.

Ao exemplificar a psique humana em relação às memórias, nos deparamos com uma série de comportamentos desafiadores em relação a interpretação de cada indivíduo, aos fatores cotidianos mencionados pelos sujeitos no discurso que se interligam, com os medos, as frustrações, as crenças e caracterizando a memória como um dos elementos do pensamento.

Ao apontarmos a memória como um elemento do pensamento, Vygotsky (1993) complementa sua fala para nosso conhecimento onde “a fala e o pensamento têm origens diferentes e seguem cursos distintos no seu desenvolvimento, não havendo qualquer relação clara e constante entre eles” (VYGOTSKY, 1993, p.03).

Uma das características do ser humano é dar significados a seus hábitos, suas características, compartilhando no grupo ou na comunidade ao qual pertence, apresentando sentidos totalmente diferentes, em virtude disso o pesquisador precisa vincular em sua consciência que sentidos e significados ocupam posições diferentes ao analisar o cotidiano ressignificando os de acordo com sua subjetividade. Diante disso percebe-se que:

[...] Mesmo quando estamos num terreno de significações compartilhadas, os diferentes interlocutores de um processo de comunicação por meio de linguagem produzem suas próprias compreensões, sempre singulares, a partir de um discurso ou uma situação qualquer. Mesmo que fosse possível descrever com precisão uma situação ou um conhecimento, isso jamais produziria uma compreensão precisa e idêntica para todos do que foi descrito, visto que os interlocutores envolvidos não são desprovidos de palavras e de história (OLIVEIRA; GERALDI, 2010, p.18).

Ao desfrutar do conhecimento e os significados que o sujeito traz consigo das suas experiências partindo do eu ou do outro relacionando entre si, obtemos vozes e narrativas de forma dinâmica, que nos permite reconstruir algum acontecimento do passado.

Essa memória, que será mencionada pelos sujeitos, nos permite acessar o cotidiano pesquisado, reconstruindo a produção das narrativas, sendo elas faladas ou escritas e transmitidas pelos professores inseridos naquele ambiente escolar.

Relatar o cotidiano com auxílio das histórias nos faz submeter a uma viagem

desconhecida, mas que nos descreve momentos de prazer, tristeza, alegria e de lutas para melhorar aquele pequeno espaço que mudou várias histórias de vida, transcrevendo muito aprendizado para nossa reflexão.

Hoje vem à tona a lembrança de um pouco de tudo: das cantigas, das histórias, de um pouco de tudo de plantação, de saber quando vem a chuva ou não... Uma criança hoje olha e fala: “mas como pode? De que jeito? Como é que você sabe?” Então, meu avô me ensinou, meu pai me ensinou (ILHA; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 07 apud FERREIRA, 2017, n.p.)

A vida no campo tem muitos aprendizados que contribuem para a vida do sujeito que busca valorizar a cultura e o lugar de origem, levando-nos a questionar o papel da escola como agente transformador de saberes. Assim, nos leva a refletir: será que é somente na escola que aprendemos os saberes necessários?

O que um ser humano idoso, analfabeto, que mora no campo, tem a nos oferecer? Percebe-se que muitos deles vivem melhor com sua saúde mental em função ao desenvolvimento das questões morais como a paciência, humildade e simplicidade, e a escola está tão cheia de outros objetivos que acaba nem ensinado as questões básicas dos conteúdos indicados em consequência da super lotação das salas de aulas, a violência contra o professor e sua desvalorização, entre outros aspectos.

De acordo com Damasceno (1993) “tece uma crítica nesse sentido, alegando que os trabalhadores do campo têm sua condição de sujeitos pensantes e produtores de conhecimento e cultura negados. É um estereótipo social muito arraigado e que precisa ser desmistificado” (DAMASCENO, 1993, p.56).

Ao analisarmos o lugar do cotidiano de uma escola **do** ou **no** campo, partimos de um princípio de contextualizar a construção do conhecimento dentro e fora do ambiente escolar a partir dos professores e alunos fora de uma visão eurocêntrica valorizando o espaço.

Ao mudarmos nossas lentes, percebemos que os sujeitos inseridos em uma área rural constroem, criam e recriam suas existências a partir do momento que interagem entre si buscando formular um jeito de fazer a vida acontecer protagonizando seu papel dentro do seu espaço social.

Observando o cenário de análise, nos perguntamos o que de importante tem um cotidiano de pessoas inseridas em um ambiente desvalorizado, constituído de

peças que são dominadas por uma cultura materialista. O que o cotidiano desses sujeitos despertou nosso interesse de análise?

O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer esse “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres (CERTEAU, 1994, p.31).

Um cenário rico de análises, que ficou por muito tempo fora das pesquisas acadêmicas, atualmente temos a chance de nos envolver com a vida dessas pessoas que moram na região do Pantanal e descobrir o que pensam, o que sentem, como produzem o conhecimento vinculado a sua comunidade e sobressaindo diante de uma cultura dominadora e massificadora.

No âmbito educacional, com o passar dos anos percebemos o esforço que muitos professores fazem para construir uma proposta de educação do campo descrevendo suas experiências de vida, vivências, metodologias pedagógicas voltadas as práticas do cotidiano do aluno da sua realidade.

Sabe-se que há muitos desafios vinculados a este caminho de construção, tem muita coisa a melhorar, pois a instituição escola permanece enraizada nos pilares da modernidade descritos em seus referenciais curriculares, onde a construção do conhecimento ainda está pautada a uma realidade que não condiz ao espaço onde a escola está inserida.

Em razão desta análise, pretende-se pautar o cotidiano como uma ferramenta de abordagem da consciência por intermédio da memória e suas narrativas, onde o sujeito é o protagonista de sua própria história, desenvolvendo em processo de humanização apresentando seu jeito de pensar, agir, transformar, quiser reinventar sua própria curiosidade em aprender.

Para que possamos ainda mais entender o conceito de cotidiano temos um esclarecimento muito valioso de Ana Maria Freire destacando esse conceito da seguinte maneira:

O cotidiano em Paulo Freire foi algo além dos conceitos proclamados nos dicionários, como aquilo que se faz ou se sucede todos os dias, o que acontece ou se pratica habitualmente, concepções que traduzem, por sua vez, o que vem do senso comum socializado por nós todos: a repetição de algo rotineiramente, mecanicamente. O cotidiano na leitura de mundo de Paulo supera esse entendimento. Resgata a

natureza substantivamente rica e plena de vida que os atos, os gestos e as palavras, mesmo que simples de todos os dias e de todas as horas, restauram da dignidade do mais autenticamente humano que temos em nós, mulheres e homens, na vivência da cotidianidade. O cotidiano é humano (FREIRE, 2006, p.334).

Refletir sobre o cotidiano vinculado a uma rotina escolar, utilizando-o como ferramenta metodológica para desenvolver o conhecimento, a curiosidade, temos sempre que partir de temas geradores embasado em questões reais, questões essas trazidas pelo próprio sujeito para uma reflexão apontando caminhos que possam auxiliar nas práticas pedagógicas.

A escola, neste sentido, precisa tentar buscar atribuições vinculadas a realidade do saber cultural dos sujeitos inseridos neste espaço classificado como rural. O professor, ao usufruir do cotidiano desses sujeitos precisa sempre se questionar com seu olhar voltado nas relações de interação social destes alunos e como está sendo desenvolvido a formação social desses sujeitos.

Buscando entender a complexidade da educação voltada ao espaço rural, percebemos que ela foi moldada dentro de uma perspectiva moderna induzida pelos parâmetros de uma escola urbana, atendendo vários interesses em seu cotidiano deixando de lado os interesses dos sujeitos do campo.

De acordo com Ribeiro (2016) percebe-se que a escola rural enfrenta muitos problemas além da falta de adequação curricular que reflete na aprendizagem; temos “a multirepetência, principalmente no primeiro ano escolar, a grande rotatividade de professores, os problemas no transporte e a ausência de formação específica para os professores trabalhares nas escolas rurais” (ILHA; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 11, apud RIBEIRO, 2016, n.p.)

Ao imaginarmos todos esses pontos conflitantes na construção social do sujeito do campo, podemos nos perguntar, e como seus saberes são construídos? O campo possui um vasto ambiente de aprendizagem quando o professor explora saindo um pouco dos parâmetros oferecidos pela modernidade.

Trazendo para seu cotidiano as histórias reproduzidas por cada aluno que está presente em sua memória, como a lavoura produzida pela família, as hortas, as histórias contadas pelos seus pais, avós, conhecimentos passados de geração em geração, percebemos que o campo é uma fonte inspiradora para que se possa trabalhar vários conceitos científicos propostos nas bases curriculares.

A propósito, complementando nossa análise a respeito do cotidiano da Escola Pantaneira e o que nos levou a essa investigação foram os conflitos existentes naquele espaço, voltado para alunos, professores, Secretaria de Educação, saúde mental, pais, condições de vulnerabilidade, falta de orçamentos, currículo adaptado, fazendeiros, entre outras variáveis.

Nossos questionamentos são inúmeros e nos levam a refletir como adequar tudo isso no tempo escolar, e os diferentes tempos dos outros sujeitos. Analisar uma sala de aula onde há muitos alunos com dificuldade de aprendizagem em todas as séries por ser turma multisseriada, o cotidiano vai se revelando escalas de conhecimento de produção ensinando os professores a introduzir *seus saberes fazeres* (MARQUES; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015, p.228).

Trazer a oralidade das narrativas, possibilitando as reflexões epistemológicas, do cotidiano, revisitando os imprevistos que nos desafiam a cada momento, nos mostra que cada diferença é bem-vinda e que o tempo escolar possa ser articulado para todas as formas de conhecimento.

As ações cotidianas voltadas ao ambiente escolar necessitam de uma rotina que apresenta os hábitos, as linguagens que identifica com a objetividade do local, descrito no Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Pantaneira de acordo com a subjetividade de cada uma, onde as ações possa ser um campo aberto de inovação, saberes criativos e transformadores (LEVIGARD; BARBOSA, 2010, p.04).

Na visão de Penin (1989) a necessidade de realizar o resgate do cotidiano para ressignificá-lo pelas ações dos sujeitos pelas suas representações de acordo com o:

Estudo do cotidiano deve trazer visibilidade para a complexa trama urdida nos processos de reprodução social, onde valores, crenças, elementos cognitivos e afetivos, conflitos individuais e coletivos se cristalizam ou se diluem, em um fluxo de permanências e variabilidades, de acomodação ou de tomada de consciência. Assim sendo, o conhecimento do cotidiano desvela diferentes significados e dimensões da realidade, trazendo a possibilidade de planejar ações que permitam transformá-la (LEVIGAR, BARBOSA, 2010, p. 04, apud PENIN, 1989, n.p.)

Acrescenta-se também o estudo aos diversos olhares que os Estudos Culturais nos proporcionam, além do cotidiano descrito como elemento da cultura, dialogando nas referências em uma análise direcionada à América Latina.

#### **4. O CONCEITO DE CULTURA INSERIDA NA AMÉRICA LATINA MEDIANTE O OLHAR DOS ESTUDOS CULTURAIS**

A presente pesquisa tem por objetivo dialogar com a pesquisa sobre a Escola Pantaneira, seus professores, suas narrativas e memórias, em um contexto dos Estudos Culturais sobre cultura e trabalho docente.

Busca-se entender por meio das memórias e narrativas desses professores, as cenas do cotidiano que permeiam suas histórias de vida e de trabalho desenvolvido na escola, que se encontra inserida no meio rural assistida pela cultura pantaneira. Assim os textos citados irão nortear nosso diálogo a respeito das várias formas de se compreender a cultura.

Iniciaremos dialogando sobre a trajetória dos Estudos Culturais, com a obra “Dez lições sobre os estudos culturais” da pesquisadora Maria Elisa Cevasco<sup>1</sup>. Será feita uma análise desde seu surgimento da linha de pesquisa voltada aos Estudos Culturais na Inglaterra em 1960 com Raymond Williams até sua chegada no Brasil que contou com os pensadores, Paulo Emiliano Salles Gomes e Antônio Cândido.

Em sua primeira lição com o nome de “cultura e sociedade” Cevasco traz atualizações sobre o conceito de cultura vinculados as obras literárias, as cinematográficas, aos musicais e dentre muitas outras. Ao destacar as mudanças, a autora descreve as várias alterações que se passava no momento, obtendo vários significados percorridos, em razão dos reflexos de mudanças nas formações sociais do mundo.

Com os Estudos Culturais emergindo na Inglaterra como disciplina e as transformações que estavam acontecendo à sociedade, surgiu a ideia de debater na disciplina a reconceituação da cultura que, naquele momento, à sociedade estava passando por uma reestruturação. Assim, com o momento de ruptura da sociedade em relação do que se enquadrava em cultura que era acessível apenas para um grupo pequeno de pessoas tinha que acabar.

Tendo como marca a obra de Raymond Williams “Culture and Society, 1780 – 1950” que mapeou as mudanças de significados do termo cultura, sendo alvo de várias críticas principalmente na Inglaterra por concluir que as inúmeras mudanças

---

<sup>1</sup> Maria Elisa Cevasco doutora pela Universidade Federal de São Paulo e professora associada de Estudos Sociais e Literaturas em Língua Inglesa na mesma universidade.

ocorridas à sociedade era fruto das reações modificadas pelos grupos sociais que originou principalmente na Revolução Industrial e com a implantação do capitalismo.

Assim, para Williams (2015) a cultura é entendida como sistema de significações mediante o qual necessariamente uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada. Partindo deste princípio, o autor demonstra ideias de alertas para poder ser refletida para não cair em dogmas vinculados as percepções e conceitos distorcidos voltado para aquele momento, descrito no texto aos grupos sociais subalternos classificados pela classe elitizada.

As ideias de cultura que estavam sendo disseminadas serviam de instrumento para apaziguar os ânimos, construindo um caminho para o surgimento do conformismo. Até os anos 60, cultura significava “alta cultura”, limitando o acesso que era classificado como produto separado da vida cotidiana e vinculado apenas às artes e à educação privilegiados por poucos.

Ainda convém lembrar, que a autora cita as ideias de Williams a respeito do conceito de cultura onde para ele e para todos, sem distinção de classes ou grupos específicos, exemplifica a utilização da linguagem que segue como instrumento de conhecimento para todos. Por outro lado, a concepção de cultura comum citada pelo autor propõe o acesso à cultura e o conhecimento facilitando percorrer aos meios de produção cultural sendo uma alternativa fracionada de culturas que vivemos.

Conforme a lógica materialista apontada por Williams, os bens culturais são os resultados dos meios de produção tornando-se materiais que facilitam estabilizar as relações sociais vulneráveis propondo as instituições, concepções, formas sobre o materialismo cultural que irá propor fazer da história cultural um produto material.

Posteriormente, o estudo da literatura inglesa citada pela autora proporciona investigar as formas de crítica das interpretações vinculadas as configurações dos estudos culturais que, no momento, se mantêm precária em metodologia sem ter uma base sólida e explícita. Vale destacar também alguns exemplos apontados pelo crítico literário F. R. Leavis originado da classe subalterna inglesa, onde ele aponta os problemas sociais vinculados ao papel militante sobre a apreensão da elite.

Outro fator apontado pela autora são as categorias formuladoras que conceituam a cultura, exemplificando como cultura da minoria tradicional inglesa, e a cultura comum que está em contradição a uma visão elitista cultural. Demonstrando os processos educacionais tanto nos aspectos sociais e políticos, apresentando as

contradições, as diferenciações de interesses de classes onde o fator cultural se torna o motor para a classe trabalhadora se apropriar do potencial cognitivo dos estudos culturais.

Vale destacar também que por meio das influências políticas do pós-guerra veio o surgimento da organização da nova esquerda inglesa. Trazendo ao debate a cultura, um aumento significativo ao ensino superior abrindo portas para uma formação cultural do marxismo ocidental, marcado pelo economicismo e o entendimento do ser social.

Nota-se à princípio de que fazemos história sob as condições que nos é dada, onde a produção humana só pode ser interpretada englobando as condições herdadas, abrangendo, portanto, a emancipação da classe oprimida possibilitando a hegemonia apontada por Gramsci.

Analisando os conceitos de cultura podemos perceber que a relação entre o marxismo e cultura está cercada de tensões. Sendo que o materialismo cultural é usado com o intuito de interesses dominantes entrelaçados à cultura. Com isso aponta-se três formas de estruturação e valores: a dominante, a emergente e a residual.

Em virtude dos fatos mencionados os estudos culturais se instalam no Brasil como disciplina enraizada de forma semelhante ao inglês. Dialogando com a realidade colonizadora da nossa sociedade, apontada em ordem econômica mundial, a autora nos diz que os ensinamentos de Raymond Williams fundados no Brasil por pretextos descritos em uma realidade concreta.

Muito se debate, sobre as concepções vinculadas à cultura na contemporaneidade onde iremos citar, para complementar nossa análise o pesquisador Raymond Williams<sup>2</sup> crítico literário, ensaísta, romancista que em sua obra “A cultura é algo comum” escrita em 2015 contextualiza a cultura como algo comum para todos, onde cada sociedade humana tem a sua própria forma e significados.

Como o conceito de cultura vem se transformando com o pós guerra, percebemos que cada sociedade constrói esses conhecimentos em suas instituições, nas artes e no conhecimento com debates ativos que propõe sugestões de mudanças onde se pode conceder a cada grupo social existente. É de conhecimento geral que

---

<sup>2</sup> Acadêmico, sociólogo e teórico da comunicação e da cultura, crítico de arte, contista e novelista Galês. Filho de família ferroviária assentada em áreas rurais, travou contato desde cedo com o movimento operário e os partidos do campo progressista.

cada sociedade que busca desenvolver-se, precisa desconstruir e construir seus significados em cada modo individual de pensar.

É de fundamental importância que esse pensar individual mesmo sendo um princípio lento é a chave para se chegar a um desenvolvimento de propósitos e significados possibilitando o trabalho da observação e da comunicação. Comprovando nesse contexto a experiência para se gerar novos conceitos, propósitos, comparações e significados.

De acordo com Williams (2015), cultura possui dois aspectos: significados e direções conhecidos, em que seus integrantes são treinados; e as observações, e os significados que são apresentados e testados (Williams, 2015, p.05). Esses dois significados são utilizados para descrever o modo de vida em seus modelos mais simples na área de artes e no aprendizado apresentando um esforço criativo.

O autor ressalta que cultura é algo comum existente em todas as sociedades, em todos os modos de pensar a vida humana. Assim toda experiência que gera um significado sem constranger o outro, onde que cultura não se cabe ressaltar as diferenças triviais de comportamento existente no outro comprometendo a si mesmo para se adaptar e não ser rejeitado pela sociedade e nos grupos sociais que frequenta.

Ao contrário do que muitos acreditam, a cultura com o passar dos anos vem se modificando, obrigando as pessoas a se conectar com novas formas de trabalho, novas categorias de relações sociais que traz benefício para a classe subalterna proporcionando uma “vida limpa, descente e confortável, lembrando sempre das palavras do autor que a cultura é comum em meio a todas as mudanças” (WILLIAMS, 2015, p.08).

O autor faz uma alusão, informando que muitas pessoas não ligam para o conhecimento e para as artes, relatando que, com a mudança de comportamentos diante em ser bom e ser devoto propondo-se a diminuir ao ponto de aceitar ser conduzido por referência direta a uma linguagem comum sendo transformada por reações automáticas e de consciência direta a aspectos padronizado e sérios.

Padrões esses que deixam a cultura bastante comprometida por comportamentos condicionantes que desvirtuam o significado de fazer o bem, excluindo o conteúdo ético das classes dominantes, exemplificando que “fazer um bom trabalho é melhor que ser bom, garantindo a eficácia da referência humana positiva” (WILLIAMS, 2015, p.09).

É preciso pontuar que aprender artes pode ser simples, agradável e natural que consiste em uma cultura comum, direcionada pelo desejo de ter o melhor em conhecimento. Fazer as coisas de forma boa faz parte da natureza positiva do ser humano, sem comprometer seu comportamento diante dos desafios éticos morais apresentado por bastante gente, sendo assim, não devemos nos afastar das coisas boas e nem se assustar com o barulho do mal que nos amedronta ao pensar seriamente sobre tudo que é passado a nós.

Analisando os conceitos que Cevasco (2003) e Williams (2015) vem dialogando conosco a respeito da cultura. Destacamos aqui posicionamentos onde eles citam que a cultura deve ser interpretada em relação ao sistema de produção pressuposto. É um modo de vida. As artes são organizações atingidas pelas mudanças econômicas de forma radical.

É necessário observar que uma sociedade elitista usa como forma de dominação cultural a alienação das classes, restringindo-as a um conhecimento deliberado por herança, deixando as massas ignorantes excluídas de tudo, mas podemos nos alegrar que as portas estão se abrindo vagarosamente. Uma herança em seu sentido real que deveria estar disponível a todos.

Além disso, os marxistas relatam que estamos vivendo uma “cultura morimbunda” (Williams, 2015, p.12), mas não é dessa forma que o autor vê as massas, sendo que podemos perceber a relação de produção e cultura para certificarmos que a educação é limitada.

Para darmos continuidade a nossa reflexão a respeito do conceito de “cultura”, iremos acrescentar em nosso texto a obra de Edward Thompson<sup>3</sup> “Costumes em comum: estudo sobre a cultura popular tradicional”.

Daremos início relatando as ideias do historiador britânico, responsável em lançar uma proposta “chamada vinda de baixo” destacando as categorias históricas como cultura, experiência e classe social. Thompson se posiciona contra o marxismo ortodoxo na década de 70 mencionando a “História Inglesa” tida como correta, que lidar com questões políticas voltadas para as pessoas comuns que se destacava como

---

<sup>3</sup> Edward Palmer Thompson nasceu na cidade de Oxford, Inglaterra, em 1924. Filho do pastor Edward John Thompson e da missionária Theodosia Thompson, filiou-se ao Partido Comunista Britânico com 17 anos. Lutou na 2ª Guerra Mundial e algum tempo depois graduou-se em História no ano de 1946. Fez parte de um seleto grupo de intelectuais que integravam a Escola marxista inglesa como: Christopher Hill, Raphael Samuel, Eric Hobsbawm, Dorothy Thompson, Raymond Williams, dentre outros. Faleceu em 1993 aos 69 anos de idade em Worcester.

um problema para o governo local da época.

Uma das ideias que se destacou na análise de Thompson foi a integração da consciência da classe operária (trabalhadores, artesãos e camponeses) que eram negligenciados pela história oficial, onde se tornaram protagonistas das suas próprias narrativas seguido de suas singularidades, autonomia e motivações sociais.

Outra preocupação do autor referente ao estudo sobre cultura é mostrar como o tema costume apareceu no cotidiano das manifestações das classes populares apresentado como um corpo dinâmico que se modifica a cada realidade, dentre os fatores sociais e econômicos que se relacionam entre si.

Na visão de Thompson, podemos observar que ele explica um conceito de cultura que busca uma divisão entre a base/estrutura. Exemplificando com a problemática de tentar compreender o passado recorrendo a sua experiência e consciência social sem citar seus juízos de valores.

Adentrando um pouco mais no texto, o autor cita a problemática relação dos *gentry*<sup>4</sup> e as classes subalternas que como pós guerra industrial iniciou um investimento na alfabetização em um aspecto de uma educação formal para introduzir os novos costumes aos grupos renegados da sociedade quebrando a cultura transmitida oralmente.

Em contrapartida, percebemos atritos entre as classes (ricos e pobres) que lutam pelos seus direitos, confrontando-se com o modelo paternalista referente as terras comunais onde a plebe não poderia mais usufruir da terra para pastorear o gado, forçando os sujeitos pobres a construir novos costumes e novas formas de resistência para lutar por mais benefícios.

Prestes a entrar em crise o paternalismo é descrito pelo autor da seguinte forma:

Suas aparições em público tinham muito da estudada representação teatral. A espada era posta de lado, exceto para fins de cerimonial. Mas a elaboração das perucas, as roupas ornamentadas e as bengalas, e até os gestos patricios ensaiados e a arrogância da postura e da expressão, tudo se destinava a exibir a autoridade dos plebeus e a extrair deles a deferência (THOMPSON, 1998, p.48).

Relacionando o texto acima com a prática cotidiana percebemos que vai além de gestos e peças teatrais, significando o domínio paternal pelos poderosos sobre a

---

<sup>4</sup> Nobreza

vida dos sujeitos subalternos, que mesmo com a desvalorização das classes pobres percebemos que a *gentry* e os trabalhadores precisavam uns dos outros. Esse domínio vai além da autoridade temporal, estende-se pelas autoridades espirituais e psíquicas (THOMPSON, 1998, p.50).

No capítulo intitulado por “A economia moral da multidão inglesa” o autor faz um relato sobre os “motins da fome” classificados em virtude aos padrões de necessidade em tempo de escassez de alimentos. Com a crise na economia moral ocorrido na Inglaterra, onde a população lutava pelo direito de fixar os preços das mercadorias nos momentos de crise, dando condições a classe pobre comprar os alimentos.

As crises no campo econômico ocorriam por efeito à conduta dos comerciantes que aumentavam os preços dos alimentos para suprir suas despesas, prejudicando o consenso popular das atividades comerciais, direcionando ações realizadas pelos trabalhadores pobres pelo modelo paternalista, elementos de costume, o direito consuetudinário e as leis estatutárias ligados as tradições da sociedade inglesa.

Thompson menciona que os mercados locais eram controlados, por exemplo: 1) os mercados atendiam com horas marcadas mediados pelo toque dos sinos, 2) os pobres eram os primeiros a comprar os grãos e, posteriormente, os comerciantes mais abastados também podiam realizar as suas compras. Porém, não podiam comprar para revender e nem açambarcar ou muito menos comprar antecipadamente (THOMPSON, 1998, p.156).

É preciso pontuar que o autor faz alusão a medição do tempo que nos povos primitivos estava relacionada com a realização das tarefas diárias, não tendo separação entre o trabalho e a vida, cuidando apenas das necessidades para sua sobrevivência. No século XVII, a concepção de tempo passa por algumas transformações, onde o tempo passa a ser dinheiro para o empregador, que não é mais as tarefas que direciona o tempo e sim o seu valor quando reduzido a dinheiro.

Por obra das transformações ocorridas no setor trabalhista, o relógio foi introduzido como um mecanismo de suma importância nos meados do século dezoito para medir o tempo, determinado no momento como um status de luxo. Usado nas fábricas para controlar e disciplinar os trabalhadores direcionados pelos *gentrys* (aos mestres, aos fazendeiros e comerciantes). “O tempo é agora moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta” (THOMPSON, 1998, p.272).

Outro fator analisado pelo autor e fazia parte da cultura plebeia era a “venda das esposas”. Destacando aqui as relações de gênero onde a mulher não aparece como vítima e sim como protagonista de sua própria história, porém à posição do autor em relação à condição da mulher gerou várias polêmicas no campo acadêmico à época.

Destacando como prática bárbara acobertada por uma sociedade de moral cristã mesmo em uma prática rara na Inglaterra entre 1760 e 1880, percebe-se as vendas dessas mulheres em troca de dinheiro ou pelo simples fato de se livrar da esposa, onde podemos considerar essa prática cultural do divórcio popular britânico. O costume chegou ao seu fim por causa à desaprovação da própria cultura popular vinculados as fontes religiosas, radicais e sindicais.

Não devemos deixar de citar outras práticas realizadas pela comunidade camponesa intitulada como “*Rough Music*”. Prática utilizada com frequência desde o final século XVII para promover o julgamento de indivíduos que desrespeitavam as normas da comunidade, pontuada como forma educativa e corretiva. A prática da *rough music* era uma categoria de violência simbólica que às vezes se convertia em violência física podendo levar a morte.

Ao estudarmos os hábitos de cultura popular relatados pelo autor que rompe com as abordagens dos folcloristas e os observadores do século XIX, que viam indícios de inferioridades nos costumes das classes pobres. Thompson nos proporciona o contato com as reivindicações feitas pela plebe, que vem gradualmente construindo um novo conceito de classe derivado do processo de classe que estão inseridos, o autor deu voz aos sujeitos invisíveis da sociedade.

Para complementar nossa análise a respeito de cultura, costumes, experiências e culturalismo podemos contar com a obra de Norberto O. Ferreras<sup>5</sup>, que em seu trabalho discute sobre a obra história e teórica de o “Culturalismo e experiência: leitura dos debates em torno da obra de E. P. Thompson”.

O autor Ferreras busca a mediação das ideias de Thompson para complementar as reflexões voltada para o acesso à verdade e à realidade caracterizado pelos estudos empíricos, onde podemos estranhar sua formação marxista.

---

<sup>5</sup> Doutorando em História Social – Unicamp; Pesquisador do Centro de Estudos das Migrações Internacionais (CEMI) do IFHC, Unicamp.

O intuito do autor é destacar a experiência dos diversos grupos de trabalhadores descrevendo o cotidiano, as ações e comportamentos registrados em suas vivências. Estudar as experiências como uma prática mediadora que centraliza sua abordagem na análise da consciência da classe operária, a subjetividade, as relações entre as classes, a cultura e os processos formativos e constitutivos das mesmas.

Após várias tentativas em busca de novas metáforas que substituísse a base-superestrutura valendo-se da relação da consciência social (ser social) onde que o ser social determina a consciência social. Para que possamos ter um bom entendimento sobre esse conceito das experiências do ser social citaremos aqui as palavras do autor como:

A experiência de classe é determinada, em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram - ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe” (THOMPSON, 1987, p.10).

Para Thompson, devemos determinar a experiência de maneira direta como uma forma cultural descrita pelos sistemas de ideias, valores determinados por algum grupo social. E, conforme as experiências narradas, nasceram outras experiências de momentos mediados pela consciência social.

É preciso mencionar mais um conceito de experiência apresentada pelos filósofos que são pontuados pelos sentimentos “nus e crus” ou as sensações (Ferrerias, 1999, p.312). Podemos complementar outro conceito de experiências que designa a retificação da consciência diante da realidade, corrigindo os próprios erros incorporando o entendimento particular daquilo que podemos conhecer com a mediação da experiência.

Diante de várias críticas voltadas ao método thompiciano caracterizado por caráter histórico cultural complicados. Podemos citar aqui a complementação da análise do autor o culturalismo, que foi marcado pela centralidade da cultura e da consciência, tendo o interesse pela cultura, pelas lutas conscientes das classes sem relacioná-las com as estruturas que estão interligadas.

As ideias revolucionárias de Thompson se destacaram nos debates teóricos

durante as décadas 60 e 70 e início dos anos 80, onde tinha que defender seus argumentos mediante questões voltadas para o campo político. Sendo que no momento ele lutava contra as questões levantadas pelo movimento *stalinismo* e que tudo que estivesse relacionado ao movimento deveria ser combatido.

É necessário destacar que o início dos anos 1980 estendendo-se até os anos 1990 Thompson e os culturalistas foram desafiados por outras áreas do conhecimento a lançar novas tendências. O autor tenta esclarecer em seu último livro “Costumes em comum” o que a cultura significa para si, como ele a utilizava. Foi assim que o conceito de experiência conseguiu contextualizar com benefícios concretos como cultura popular “localizada dentro de um equilíbrio particular, de relações sociais, um ambiente de trabalho, de exploração e resistência à exploração, de relações de poder mascaradas pelos ritos do paternalismo e da deferência” (THOMPSON, 1998, p.17).

Foram citadas algumas questões diversas pelos autores revisionistas, pontuadas pelas feministas questionando a postura de Thompson relacionado a análise da participação da mulher na construção da classe operária. Estendendo as críticas para o conceito de experiência que se aproxima da contingência, estendo a crítica na utilização do conceito utilizado na formação da estrutura de classe essencialista que impede de enxergar as diversidades dos grupos sociais que se integram.

Podemos utilizar o exemplo da diversidade que se destaca com o estudo da linguagem utilizada nesta nova tendencia mencionando os grupos subalternos como análise de pesquisa. Para os revisionistas a linguagem é incorporada a uma ampla formação analítica que compreende a agência e a estrutura, o dito e o feito, o consciente e o inconsciente e, ainda, as intenções e consequências da ação individual e coletiva (KIRK, 1994, p.222).

Não podemos esquecer que a obra de Thompson se dedicou as questões vinculadas aos discursos próprios dos trabalhadores e da plebe, sendo que os discursos disseminados pela burguesia era sempre reapropriado e redefinido pela própria plebe e a classe operária.

Para que a classe operária exista precisa-se de um sentimento que articula uma identidade, colocando-a em um lugar que objetiva seus interesses. Sem a “consciência de classe não há classe” (Sewell, 1990, p.69), essa consciência na visão de Thompson não pode ser em termos econômicos, visto que ele utiliza a concepção

histórica da experiência para organizar a identidade, recursos para pensar e atualizar a classe.

Logo após as análises anteriores a respeito dos conceitos preceitos pelos autores citados neste texto sobre o papel da cultura na sociedade, podemos terminar nossa reflexão discutindo a obra de Nestor Garcia Canclini<sup>6</sup> “Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade”.

Iniciaremos pontuando suas avaliações em torna das relações entre a modernidade sociocultural e a modernização econômica da América Latina. Trazendo o conceito de hibridização que vem ocorrendo desde o século XX.

Hibridização na visão de Canclini é a mistura de dois elementos culturais diferentes que vão formar algo novo. Colocando o hibridismo como algo diferente de conceitos como a miscigenação e de sincretismo que esses conceitos se envolvem em uma ideia que se mistura.

A hibridização colocada por Canclini parte de uma lógica de uma dualidade existente na América Latina. Essa lógica que envolve essa dualidade é fruto do processo histórico da formação do território da América Latina em relação aos países chamados primeiro mundo localizados na Europa e nos Estados Unidos.

Com o processo de industrialização ocorrido no final do século XIX foi muito mais avançado nos países europeus e nos Estados Unidos do que na América Latina, havendo um atraso nos aspectos sociais, econômicos e simbólicos em relação aos países classificados como primeiro mundo, fazendo-os sobressaírem em relação aos outros países colonizados.

Já no século XX houve um avanço na América Latina no setor tecnológico, na comunicação que fez com que recebeste as culturas de fora ocorrendo agora processo de hibridização, trazendo a dualidade entre o arcaico – moderno, primitivo – civilizado, entre o popular – erudito, o local – global e tudo que é inerente a sociedade.

Nota-se, à princípio de que o processo de hibridização trouxe uma transformação na música, nas artes, na indústria cinematográfica realizando formas de conexão que pudesse modernizar essa área de conhecimento massivo.

Para que essas transformações pudessem ocorrer devemos lembrar de alguns

---

<sup>6</sup> Néstor Garcia Canclini é um antropólogo argentino contemporâneo. O foco de seu trabalho é a pós-modernidade e a cultura a partir de ponto de vista latino-americano. É considerado um dos maiores investigadores em comunicação, estudos culturais e sociologia da América Latina.

fatores mencionados por Canclini a respeito da formação da indústria midiática da América Latina que será utilizada para realizar a propagação da cultura em massa, apresentando a heterogeneidade multi-temporal dentro de um padrão da cultura moderna.

Para autor que não tem a intenção de explicar se a cultura é híbrida ou não, e sim entender como a sociedade se apropria e usa esse processo cultural, onde que pode haver limitações, pois há culturas que não se deixam, não querem ou não podem ser híbridas (CANCLINI, 2007, p.40).

Para exemplificar melhor o conceito das formas de hibridismo o autor cita a configuração da formação do México que recebeu vários indígenas, crioulos e colonizadores europeus podendo assim interagir de forma direta com várias formas culturais únicas. Diante disso o autor destaca uma observação que:

Os países latino-americanos são atualmente resultado da sedimentação, justaposição e entrecruzamento de tradições indígenas [...], do hispanismo colonial católico e das ações políticas educativas e comunicacionais modernas. Apesar das tentativas de dar a cultura de elite um perfil moderno, encarcerando o indígena e o colonial em setores populares, uma mestiçagem interclassista gerou formações híbridas em todos os estratos sociais (CANCLINI, 2007, p.216-217).

Portanto, um dos fatores que intensificou o processo de hibridação para Canclini foi a preparação urbana, com o avanço das migrações do espaço rural para o espaço urbano. Assim, essa mudança dos espaços da cidade modificou toda a estrutura cultural existente, transformando as formas de produção e comercialização voltada para as técnicas modernas.

Sem dúvida, a expansão urbana é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural. [...] Passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação (CANCLINI, 2007, p.288.)

Convém lembrar que neste processo o tradicional se mistura com o moderno ocasionado a mistura das novas tecnologias de comunicação que possibilita a

disseminação em massa do que era local e centralizado. Essas transformações também podemos perceber na área das artes onde o autor cita os museus como ferramenta para exemplificar o hibridismo cultural:

Hoje os museus de arte expõem Rembrandt e Bacon em uma sala: na seguinte, objetos populares e desenho industrial; mais adiante ambientações, performances, instalações e arte corporal de artistas que já não acreditam nas obras e se recusam a produzir objetos colecionáveis (CANCLINI, 2007, p.303).

Canclini destaca a utilização de duas formas de processos que se combinam nesta nova formação da sociedade que se destaca os bens simbólicos como objeto de produção e representação destacados como “descolecionamento” e “desterritorialização” (CANCLINI, 2007, p.302).

A análise das culturas sempre foi marcada pelos “colecionamentos” que determinava como os bens simbólicos que classificava as origens do folclore e o erudito. Com o cruzamento das culturas houve o processo de descolecionamento onde que não se consegue mais juntar os bens simbólicos como as vestimentas, utensílios, costume e outros, sendo que antes deste processo era fácil reconhecer e caracterizar uma cultura, separando o que se formava como culto, popular e passivo.

Fotocópias, videocassetes, vídeos e videogames são citados como aspectos oriundos das novas tecnologias que conseguem proporcionar o descolecionamento, pois possibilita que as pessoas criem suas próprias coleções particulares por meio de bens simbólicos de culturas diferentes. O autor também afirma que tal fato ocorre de forma desigual entre os países centrais que possuem altos investimentos tecnológicos, em contraposição aos países latinos, onde esse investimento é chamado por Canclini de “ridículo” (CANCLINI, 2007, p.308).

Exemplificando o segundo processo citado por Canclini é a desterritorialização que descreve a respeito da produção e reprodução dos bens simbólicos fora de seus lugares de origem, como museus e galerias, assim gerando a perda da relação natural da cultura com os territórios geográficos e sociais (CANCLINI, 2007, p.309).

Canclini cita exemplos para nossa melhor compreensão a respeito do processo de desterritorialização mencionando a cidade de Tijuana, uma cidade que faz fronteira com os Estados Unidos, que possui migrações variadas, mesclada por índios, mexicanos, turistas europeus, ocasionado a existência de dois idiomas: o inglês e o

espanhol.

Conforme o sujeito vai migrando de um lugar para o outro leva consigo sua cultura, suas memórias e narrativas que pode ser aplicável à noção do processo de desterritorialização, visto que a cultura se mistura com o lugar em que se vive.

Neste contexto, terminamos nossa análise sobre a obra de Canclini mencionando a presença de um fenômeno chamado de reterritorialização. Significa que os sujeitos queriam se diferenciar em alguns aspectos por exemplo: os tipos de roupa que se possa se diferenciar dos turistas e migrantes.

Ambos os processos, desterritorialização e descolecionamento, viabilizam o que o autor designa de entrada e saída da modernidade, entendendo isso como a capacidade de um indivíduo ser capaz de interagir e mesclar práticas tradicionais com a modernidade já que isso possibilita que haja a “relocalizações territoriais relativas, parciais das velhas e novas produções simbólicas” (CANCLINI, 2007, p.309).

Por todos os fatos mencionados sobre a cultura, percebemos que pode ser considerado como uma função polissêmica por possuir vários significados conforme o contexto que lhe é colocado.

Isso cabe a nós observarmos as formas de cultura que nos cerca para que melhor possamos nos envolver e interpretar essa interação da troca de tradições assim como o estilo proposto pela modernidade.

#### **4.1 A interculturalidade pantaneira: transformações ecológicas, educacionais e tecnológicas**

Partiremos de uma ideia de desconstrução de uma homogeneização cultural, apresentadas por várias problemáticas vivenciadas na contemporaneidade pelos grupos sociais subalternos que denunciam as várias irregularidades, discriminações que lutam pela igualdade de acesso a bens e serviços que possa proporcionar um reconhecimento político e cultural.

A cultura pantaneira se enquadra no conceito de interculturalidade que surge em um contexto educacional, com a preocupação voltada para a visibilidade das vozes, dos saberes, das crenças, dos diversos povos subalternos no intuito de consolidar, valorizar e respeitar todas as diferenças de cultura desenvolvidas em diferentes países latino americanos.

Gradualmente, nos deparamos com vários movimentos sociais que nos inspiram a experimentar métodos educacionais que nos proporcionam interpor na sociedade por meio de políticas públicas em ações pedagógicas que possibilitam a intervenção de uma leitura de mundo mais humano. Assim podemos citar a perspectiva freireana que:

A cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos – cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p.34).

Com a chegada das tecnologias e com a expansão do turismo no Pantanal, o processo de interculturalidade a cada dia vai proporcionando uma nova relação social, onde diferentes grupos coexistem entre si, formando modelos culturais que proporcionam uma apreciação intercultural como os de coloniais.

O Pantanal faz parte das transformações ocorridas dentro de um modo de vida na era do pluralismo, que se espalha tanto na vida política, linguística, sócio econômica, com uma participação de vários povos em decorrência do turismo que participam para intensificar a valorização da condição de vida considerada subalterna, inferiorizada pelos padrões de poder representada pelo colonialismo.

O processo intercultural da região do Pantanal nos traz uma relação de conhecimento do “outro”, por perspectivas que vem dando a conhecer em decorrência a decolonialidade abrindo caminhos para construir espaços, práticas, conhecimentos para uma nova construção de diferentes formas de pensar o outro, o poder social do outro, proporcionando o reconhecimento do sujeito pantaneiro como construtor de sua própria cultura.

A interculturalidade a cada dia se torna presente na região pantaneira em decorrência da implantação da Escola Pantaneira como estratégia de conhecimento de diversos saberes e diálogos de diferentes conceitos, combatendo as várias formas de desumanização, estimulando a (re) construção das identidades e o

empoderamento dos sujeitos excluídos, fortalecendo os projetos de vida pessoal recorrendo a uma educação intercultural.

Outro fator existente que está fazendo parte da educação latino-americana é a relação do termo de igualdade e diferença, que tem sido foco de alguns temas de pesquisa que traz para a sala de aula uma cultura escolar construída em uma afirmação de “igualdade” impregnada pelos processos educacionais.

Para a pesquisadora argentina Emília Ferreiro (2001) nos apresenta a dificuldade que o professor de escola pública tem de trabalhar com as diferenças e afirma que:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX é herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças (LERNER, 2007, p.7).

A uniformidade curricular do ensino urbano com o ensino rural apresentada pelos professores entra em um processo de homogeneização, padronização orientada por uma cultura comum que apresenta um processo de ensino e aprendizagem, com as diferenças invisibilizadas, negadas, indicando semelhança nos instrumentos avaliativos, materiais didáticos produzidos para construir algo igual.

Trabalhar um conceito de desconstruir uma padronização de todas as formas de desigualdades no campo educacional pautada na relação de poder dos fazendeiros versus a comunidade escolar é identificar as diferenças reconhecê-las, facilitando a construção de uma nova identidade que estão atravessadas nesta relação de poder.

Dialogar com esta questão da interculturalidade apontando termos alternativos: “somos iguais ou diferentes” (Pierucci, 1999, p.07), na contemporaneidade a diferença assume sua importância e se transforma em direito, o direito de os diferentes serem iguais afirmando a sua diferença em várias especificidades.

O diálogo intercultural se torna responsável pelo processo de reconceitualização, sendo imprescindível na construção dos direitos humanos que necessita de uma resignificação desses direitos, visto que é nesta perspectiva que os processos educacionais se tornam significativos.

A educação intercultural hoje concebida como um dos elementos essenciais na fundamentação e construção dos sistemas educativos que se comprometem na formação de uma sociedade democrática, equiparando e reconhecendo os diferentes grupos culturais existentes em nossa sociedade que não possui as mesmas oportunidades.

A interculturalidade é utilizada para favorecer uma conexão social dos grupos subalternos socioculturais, com a intenção de diminuir os riscos vigentes nas relações de poder nas áreas de conflitos existentes, questionando essas diferenças pode se adquirir alternativas que contribuem na elaboração de novos saberes que possa empoderar aqueles que, ao longo da história, foram inferiorizados.

Referir-se a um conceito que exige um estudo muito mais acentuado nas dinâmicas nos processos educativos comprovados como uniforme e padronizados, desassociando o sujeito de seus contextos socioculturais baseando-se em uma educação diferenciada pedagogicamente, favorecendo a união de diversos movimentos sociais que buscam o reconhecimento das questões identitárias.

Estamos como sujeitos de transformação, somos chamados a promover desconstrução e desconfiguração das realidades que invade nosso cotidiano cheio de preconceitos, discriminações, impregnados por um carácter difuso, nas relações estabelecidas no campo educacional contextualizado em nossa contemporaneidade.

Diante desse novo cenário cultural temos que reconhecer e valorizar as diferenças culturais, dos diálogos, das práticas, dos conhecimentos e das várias formas de interação para conhecer o diferente, conscientemente afirmar uma relação de direito a uma formação de novos sujeitos comuns que se reconhecem garantindo a educação de todos.

Por meios dos processos educativos podemos questionar a colonialidade existente em nossa sociedade e na educação, expondo as várias formas de racismo, valorizando as diversas maneiras de diálogos em diferentes conhecimentos assim:

Desde este ponto de vista, a interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia (LÓPEZ, 2007, p.21).

Estudar e defender uma educação intercultural é buscar meios para que na trajetória das políticas públicas possa emergir preocupações com os vários grupos sociais subalternos, que contribuem com o enriquecimento de múltiplas experiências que vem assumindo uma integração nos processos de transformações sociais, buscando uma abordagem ética para a construção de uma democracia com mais justiça social.

#### **4.2 Características educacionais em um contexto sócio – cultural na América Latina**

Em um contexto diante das mudanças interculturais no sistema de ensino na América Latina nos proporciona uma política educacional voltada para o novo que, na visão de Boaventura Santos (1997), trata-se de uma mudança paradigmática.

O conhecimento em nosso cotidiano é a chave para a cidadania, trazendo como referência uma educação para todos que possa decodificar, interpretar saberes pelos grupos sociais existentes de forma que estabeleça uma referência nas decisões e orientações no desenvolvimento das políticas públicas na área educacional.

Nesta perspectiva, é viável interrogar as políticas públicas sobre o papel da escola na contemporaneidade, destacando aqui os educadores, pesquisadores com a experiência na função fundamental da escola em apontar e desenvolver as habilidades para essa nova vivência que necessita ampliar seu conhecimento, para adquirir qualificação que supri esse novo sujeito mediante suas capacidades próprias desenvolvidas durante a instrução regular básica.

Os desafios vivenciados na educação na América Latina nos chamam atenção para o novo, muito mais amplo pautado na formação de uma nova cidadania, difundindo valores sociais apresentados por identidades culturais locais e nacionais, desenvolvendo em nós um sentimento de proteção, autoconsciência em relação aos sujeitos subalternos amparados pelas políticas públicas dos direitos humanos.

Em representações científicas podemos citar de acordo com NOGARO (2003), aponta alguns desafios pendentes na realidade do ensino da América Latina mediante aos modos de vida como:

- a. Um contexto perverso de economia política caracterizado pela estagnação ou baixo crescimento e pela escassez dos recursos públicos a serem alocados às políticas públicas.
- b. Crescente exclusão e desigualdade sociais, sob a pressão da globalização e do uso cada vez mais intenso do conhecimento e das tecnologias. As novas TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) serão ferramentas e complementos do trabalho dos docentes e não irão substituí-los. As TIC não poderão resolver a má qualidade e a desigualdade na educação, podem até mesmo aprofundá-las (NOGARO, 2003, p.04).

A educação vem despertando interesse, por exercer uma função importante para o despertar da cidadania pela sociedade, buscando meios para proporcionar uma vida mais justa conforme as competências básicas para o trabalho desenvolvidos pelos docentes, como o aperfeiçoamento do currículo que propõe aos discentes o acesso aos conhecimentos que irão proporcionar sua entrada no mercado de trabalho.

Com novas pesquisas voltadas para a educação, especialistas nos alerta que não se trata apenas de revisar o currículo, inserir mais conteúdos nos eixos transversais, mas sim repensar um novo modelo de formação docente, novos conceitos de conhecimentos que trará condições favoráveis estimulantes para desenvolver o aprendizado para um novo profissional.

É evidente as transformações que o mundo está passando, em decorrência dos processos históricos na concepção do conhecimento e do saber, pautados em saberes coloniais em que as instituições devem se readequar nas novas relações sociais, realidades que não cabe mais a uma pedagogia tradicional estabelecida pela ideologia dominante.

Os sistemas educacionais necessitam de novas regras, novas definições para as diferentes políticas públicas sociais, proporcionar um novo investimento na educação básica que irá oportunizar a preparação dos profissionais no enfrentamento a essa nova realidade.

O enfrentamento das tensões em nosso presente varia muito das orientações em relação as crenças limitantes apontadas pela leitura de mundo, presente em um discurso marginalizado pelo conhecimento, poder e cultura produzido no currículo educacional controlando os mecanismos das mudanças sociais interiorizadas nas instituições responsáveis pelo sistema de ensino.

Diante a realidade não se trata mais em denunciar as ideias arbitrárias apresentadas nos diferentes tipos de conhecimento apontadas pelos interesses dos

grupos dominantes ao ser ensinado nas escolas, mas sim utilizar instrumentos de conhecimento que irá adequar o conhecimento a ser ensinado combatendo as diferenças e as desigualdades.

### **4.3 Cultura Pantaneira**

Ao descrever conceitos voltados ao cotidiano com o intuito de apresentar a cultura pantaneira vinculada ao nosso objeto de estudo apresentando os elementos sociais que descrevem essa realidade do Pantanal.

Iremos realizar aqui uma pequena descrição a respeito da maior planície alagada do planeta localizada no centro da América do Sul. Com uma área cerca de 200.000 quilômetros quadrados, o Pantanal estendendo-se por três países: 70% do Brasil, 20% na Bolívia e 10% no Paraguai.

No Brasil divide-se entre os estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, localizada na Bacia do Alto Paraguai (Dantas, 2000). O Pantanal é um complexo alagado em que em alguns meses do ano corresponde com os ciclos das águas que inicia período das chuvas que vai do mês de novembro a maio, repetindo anualmente para a renovação da fauna e da flora.

Nota-se à princípio que devemos levar em consideração conceitos como diferença, diversidade ao destacar características de um determinado lugar que se queira desenvolver uma pesquisa. Para obter um olhar criterioso levando em consideração as características em um contexto social a pesquisadora Brah (2006) nos orienta que:

O conceito de “diferença como relação social” se refere à maneira como a diferença é constituída e organizada em relações sistemáticas através de discursos econômicos, culturais e políticos e práticas institucionais (BRAH, 2006, p.362).

Em razão do que foi mencionado pela autora Brah (2006), o Pantanal se destaca pela sua diversidade cultural, ambiental e social mundialmente. Atualmente, observa-se que essa referência é por conta dos indivíduos vinculados a essa comunidade pantaneira, que lutam ao longo do tempo defendendo suas ideias, tradições, costumes e suas histórias para preservar seu lugar, sua região.

A movimentação de pessoas para conhecer a região pantaneira desperta o

olhar curioso dos turistas vindo de vários lugares do mundo. Com isso, a vida dos sujeitos inseridos naquela região passa por uma transformação onde os indivíduos que eram de índoles quietas, introvertidas não eram muito de conversa, hoje nota-se que se tornaram pessoas mais comunicativas.

Por causa dessa transformação de comportamento do homem pantaneiro, a imagem cultural tornou-se conhecida no Brasil e no mundo. A popularidade e a comercialização da cultura passou a ser o carro chefe do turismo na região.

Muito se debate, hoje em dia, a respeito da alteridade da cultura pantaneira, por isso a importância de cuidar desses aspectos para que um dia não desapareça conforme às trocas de ideias, costumes e com o avanço das tecnologias inseridas fica-se a preocupação da modificação de determinados aspectos da cultura regional.

O Pantanal é reconhecido pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como patrimônio da humanidade por sua incrível biodiversidade. O complexo do Pantanal recebeu várias influências de etnias em seu povoamento.

Com o crescimento da publicidade voltada ao Pantanal destacando suas diversidades de serviços e costumes, este cenário vem modificando a cultura pantaneira. De acordo com a pesquisadora Nogueira (2002, p.20) “essas transformações são por conta do acesso às cidades com mais frequência, e as tecnologias, as mudanças ecológicas, eletrificação rural, relação patrão/peão e o avanço das atividades turísticas”.

Com o crescimento do turismo no Pantanal com as relações sociais e trocas de ideias, muitos fazendeiros estão investindo no turismo rural. Diante do novo cenário de transformação que a cultura pantaneira está apresentando, precisamos analisar os dois lados de acordo com Nogueira (1990):

Um sobre a cultura e este homem diferenciado e único e o outro, o lado da modernidade e das suas tecnologias ao alcance de todos. Com a chegada da televisão e do rádio este homem passou também a querer conhecer outras culturas, todavia, isso teve como uma das consequências a fragilização e, por vezes até a perda, de várias características naturais, ou seja, a essência do seu modo de viver. A tradição está sob uma forte pressão do novo, do conhecer, do desvendar, com isso levando muitas vezes a reprodução de outras culturas, desvalorizando a nativa (GONÇALVES, 2009, p. 05 apud NOGUEIRA, 1990, n.p.)

A cultura pantaneira pode ser identificada no cotidiano dos sujeitos vista pelo seu modo simples, mas com grande riqueza de aprendizado vinculado a natureza e as relações entre as pessoas. Por causa dessa simplicidade e riqueza voltada as ações promovidas pelo povo pantaneiro que precisamos mantê-la conservada e repassar de geração a geração sem deixar ser influenciada pela modernidade.

Com a presença dos turistas no Pantanal, quando há uma troca de cultura, crenças símbolos, é bastante interessante que as pessoas acabam conhecendo o mundo um do outro, compreendendo suas raízes e a identidade de cada local. Sabemos que essa troca de experiências entre os indivíduos pode apresentar resultados positivos ou negativos referente a interferência na cultura e tudo isso dependerá de como essa troca será conduzida pela comunidade.

Por ser um patrimônio cultural, o Pantanal necessita de um planejamento voltado para as comunidades locais para que não sofra impactos negativos em sua cultura pertinente à exploração e as ações turísticas desenvolvidas. Observando o cenário atual do Pantanal e as relações sociais existentes, segundo a exploração do turismo rural, o homem pantaneiro necessita ser ouvido para poder interagir e auxiliar no desenvolvimento do local onde sua cultura não sofra alterações.

Com a globalização, a cultura pantaneira passa por grandes desafios para não perder sua identidade conforme o impacto degradante do homem, prejudicando o ecossistema e a caracterização do povo nas trocas de conhecimentos entre os sujeitos pantaneiros e os turistas. É de grande valia esta troca de conhecimento quando não interfere na cultura do outro, onde ambos possam caminhar junto, valorizando a si mesmo sua história e sua identidade.

Para exemplificar a cultura pantaneira, não podemos deixar de falar sobre suas crenças e religiosidade, questões estas que fazem parte da cultura de um povo, com a valorização dos seus símbolos que transmite a continuidade de suas tradições que é passado de geração a geração e que está se perdendo com a intervenção da modernidade.

A multiplicidade cultural existente que influencia a comunidade pantaneira é rica em aprendizado como a simplicidade de olhar as coisas, passam juntamente a formar a imagem do Pantanal pelo discurso, imaginação, memória, que forma a riqueza dos detalhes.

Aprender o que difere não nos dá o direito de exigir que o outro se transforme

para se encaixar naquilo que se segue predominante como cultura para a sociedade. Não existe o certo ou o errado apenas o distinto que nos faz agregar as formas de conhecimento sem destruir, modificar, as características que é do outro.

A cultura pantaneira nos traz conhecimento na oralidade das histórias, benzeções, lendas, a vida cotidiana, rituais, festas e outras ações que existem no âmbito pantaneiro. A junção desses conhecimentos ideológicos sociais nos permite compreender o diferencial da cultura existente no discurso.

Este diferencial se destaca na forma de como o povo pantaneiro conseguiu estabelecer sua cultura com uma relação íntima com a natureza, de forma harmônica, valorizando a beleza do espaço percorrido sem a intenção de explorá-lo. Mesmo na solidão entre os planaltos o povo pantaneiro vive em sociedade que ele próprio criou e neste espaço que ele consegue desfrutar de suas ações e suas simbologias vindas pelas suas crenças.

Com maior destaque na cultura é o peão pantaneiro que observa a fauna e a flora que discursa, as mudanças de comportamentos do tempo, manifestando sua sabedoria empírica. Sem ter contato com a medicina moderna alguns sujeitos possuem conhecimento do manuseio das plantas medicinais e cuidam de sua saúde manipulando seu próprio remédio extraído da natureza.

Com o crescimento do turismo na região do Pantanal a grande preocupação dos pesquisadores é que, em contato com outras culturas, o povo pantaneiro possa passar por uma aculturação, necessitando de um planejamento adequado promovendo a conscientização da cultura regional e não se pode deixar que haja interferência e sim a troca de experiências e conhecimentos fazendo que nem um, nem outro, perca sua identidade.

Muito se discute a respeito da cultura pantaneira de acordo com uma construção simbólica que interage com as atividades econômicas, utilizando imagens das paisagens para apresentar a região como um lugar calmo, natural, paraíso ecológico, servindo para a comercialização da natureza.

Com o avanço da modernidade, as transformações foram ocorrendo na região, com a introdução de vários elementos e técnicas que proporciona a mudança na forma de pensar dos sujeitos pantaneiros, desenvolvendo estratégias de “*marketing*” para apresentar atividades econômicas vinculadas a cultura pantaneira e o Pantanal.

Consequentemente, com as trocas de experiências, conhecimentos da

evolução das tecnologias percebe-se que a cultura vem se modificando, formando um discurso voltado para o conceito de cultura híbrida, diversificada que vem criando formas na cultura pantaneira que predomina no Pantanal.

Percebe-se que por serem vários pantanais não se pode igualar a cultura pantaneira na totalidade, pois cada indivíduo se diferencia um do outro, em seus estilos, suas linguagens, comportamentos e valores que servem de referências para seus descendentes.

Todas essas modificações vêm trazendo ao povo pantaneiro uma inquietação com as mudanças veiculadas a esse novo paradigma, onde a insegurança se espalha dentro de suas tradições que vem se perdendo com a transitoriedade do tempo, como é o caso das comitivas pantaneiras.

Evoluir é preciso, isso é natural e faz parte do ser humano e da sociedade, o que temos que ter em mente é que isso não dá o direito de questionarmos comportamentos, introduzir outros relacionados a culturas diferentes que não se encaixam a realidade do povo pantaneiro que, em sua maioria, são pessoas que tem o seu conhecimento empírico para se chamar de seu.

Essa situação decorrente ao estudo da cultura pantaneira que traz a descrição da sua tradição vinculada a uma identidade fragmentada, onde que as mudanças ocorridas não serão vistas como uma interrupção da tradição, mas sim um afastamento mediante ao repasse que os grupos sociais vinculados à cultura pantaneira vêm sofrendo.

As mudanças que aqui mencionamos estão envolvidos nas crenças, usos, valores e visão de mundo adquiridos mencionados por Nogueira (2009, p.13), que reflete a partir das diferentes experiências e maneiras de agir diante da interferência das tecnologias e da mídia no cotidiano pantaneiro tentando compreender de uma forma antropológica na perspectiva da tradição e de como ela é representada.

Estudar o processo de mudança das gerações dos grupos sociais conectando a cultura de diversos lugares, a tradição pantaneira representa o legado da cultura onde que algumas coisas se perdem e outras se agregam dentro de uma dinâmica em conservar o antigo e agregar com elementos renovadores sem perder a essência.

De acordo com Nogueira (2009) esse processo renovador nada mais é que:

As pessoas registram que os acontecimentos, hoje, se processam de forma diversa, de acordo com a criatividade humana, que recria as tradições, por meio da introdução de nova maneira de conhecer, interpretar e repassar os conhecimentos e as crenças, vivenciadas na sociedade contemporânea, dominada pela mídia e pela informática, enfim, pelo impacto das tecnologias na tradição (NOGUEIRA, 2009, p. 17).

O contato do povo pantaneiro com outras culturas possibilita no contexto social sua formação como sujeito, estabelecendo vínculos que são utilizados para construir sua própria história. Assim, conhecer uma cultura diferente da que praticamos nos proporciona um aprendizado de suas práticas sociais, sua língua, que se torna um produto e processos de uma convivência histórica dos falantes do português, guarani e espanhol.

Descrever a linguagem pantaneira reflete ação dialógica que parte de uma ação social fundamental para o desenvolvimento do ser humano que busca compreender o mundo e sua forma de agir sobre ele. De acordo com Geraldi (1995), a linguagem ainda é lugar de conflito, de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é a linguagem que a torna públicas estas posições (GERALDI, 1995, p.02).

Em virtude dos fatos mencionados referentes à cultura pantaneira que tem a junção de várias culturas referentes ao seu povoamento, percorrendo até agora sua paisagem natural que se destaca a meio a tanta biodiversidade, “atraindo para o Pantanal investidores estrangeiros como italianos, argentinos, ingleses para investir na pecuária” (NOGUEIRA, 1989, p.30).

#### **4.4 Escola Pantaneira**

Iniciaremos nosso diálogo apresentando um breve relato sobre a implementação do Projeto da Escola Pantaneira, liderada pelo Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esporte Francisco Carlos Trindade Leite do município de Aquidauana-MS em 1998 e 1999, o projeto se destacou e foi premiado pelo “Programa Gestão Pública e Cidadania das Fundações Getúlio Vargas e Ford em 2002” (LEITE, 2014, p.146)

Com a criação da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trouxe uma esperança para a educação brasileira que desde o regime militar não se tinha algo novo que regulamentasse e reorganizasse a educação no Brasil. Um dos principais pontos

conceitualizados na Lei é a flexibilidade e uma maior liberdade da organização curricular dos sistemas de ensinos.

De acordo com a Lei, a garantia de igualdade e condições ao acesso e permanência na escola são para todos, garantindo assim como obrigatório o ensino fundamental para aqueles que não estavam matriculados, juntamente com aqueles que não tiveram acesso à escola na idade adequada.

Partindo deste princípio a LDB 9394 garante a “flexibilidade na forma de organização da educação básica, na adaptação do calendário escolar às peculiaridades locais e na organização curricular (resguardada a Base Nacional Comum) eram temas recorrentes em vários artigos da nova lei” (MEC, 1996, p.08).

A área territorial da cidade de Aquidauana estima-se a 16.957 km<sup>2</sup> sendo que 70% desse total é representado pelo Pantanal (Leite, 2014, p.148), assim percebemos o desafio de se montar a Escola Pantaneira que atendesse as crianças em idade escolar que moravam no Pantanal e que não estavam frequentando nenhuma escola. As dúvidas começaram a surgir aos representantes do projeto referente ao que a escola poderia oferecer a essas crianças, oportunizando a qualidade do ensino e a escolarização.

Desbravar o Pantanal para questões educacionais em uma época que se tinha a ideia de se montar uma escola localizada no rural utilizava-se do objetivo de “fixar o homem no campo” (Leite, 2014, p.151), com a intensão de postergar e reverter o êxodo rural.

Analisando a região e suas particularidades impunha duas condições bastante preocupantes para a implantação do projeto da escola: os ciclos das águas e as condições de acesso. De acordo com Thimoteo (2003):

O ciclo das águas determina não apenas a vida de seres humanos, animais e plantas, como também a economia local. Consequentemente, o pantaneiro sabe que deve adaptar seu ritmo às condições impostas pela natureza. Durante o período das cheias, geralmente de novembro a março no Pantanal de Aquidauana, o acesso é enormemente dificultado, tornando-se possível em muitos locais apenas por via fluvial ou aérea. Essa limitação de acesso, aliada às grandes distâncias entre as fazendas da região, inviabilizavam a oferta de educação escolar com calendário tradicional (de fevereiro a dezembro) no qual as crianças e jovens precisassem ir e vir da escola diariamente (THIMOTEO, 2003, p.04).

Após várias discussões a respeito de como organizar a escola para que ela

possa ter uma base sólida na disseminação do conhecimento, o projeto se arquiteta sobre “quatro pilares fundamentais: o calendário escolar, o currículo, a metodologia educacional, e a forma de gestão” (Leite, 2014, p.153). Ainda há a questão da multiplicidade de papéis dos professores, segundo Bueno (2017):

O professor de Escola Pantaneira precisa se ausentar de sua residência por um período de duas semanas a dois meses e tem que interagir com seu aluno em períodos que não se limitam aos da aula, pois também se torna responsável pelo aluno que está alojado na escola e não tem como voltar para casa todos os dias. Assim sendo, professores e alunos convivem também além dos muros da escola, encontrando-se no café da manhã, almoço e jantar, assim como nos finais de semana, em que ambos não vão para casa e o professor passa a cuidar do aluno interno na escola, orientando-o sobre suas necessidades diárias, além do cuidado e manutenção dos alojamentos (BUENO, 2017, p.92).

Em consequência das dificuldades apresentadas no decorrer do texto como o ciclo das águas e o difícil acesso entre as fazendas impossibilitava a implantação de um calendário tradicional seguindo as normativas da rede urbana de ensino (de fevereiro a dezembro). Assim, a solução foi encontrada de acordo com a LDB no segundo parágrafo do Artigo 23 que expressa: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na Lei” (MEC, 1996).

Para que o calendário escolar pudesse ser cumprido com as 800 horas letivas, que são requeridas em lei, a escola optou em oferecer suas atividades em regime integral para que pudesse cumprir os 115 dias letivos começando no mês de abril e terminando no mês de outubro. Assim, em relação às condições adversas, a ideia de regime integral e semi-integral não fazia parte do projeto original, mas foi a opção como fator predominante para que os alunos permanecessem na escola, conforme foi mencionada no projeto original:

(...) a “Escola Pantaneira” funcionará com período integral de atividades. Portanto, é necessário o oferecimento da opção de regime de internato para parte dos alunos (aqueles que residem a maior distância da Escola e cujo transporte diário é inviável). Portanto, o regime de funcionamento será misto, contemplando o internato e o semi-internato. Os alunos matriculados no regime de semi-internato permanecerão na Escola durante o período de atividades, retornando

às suas casas diariamente. Aqueles matriculados no regime de internato, deslocar-se-ão à escola na segunda-feira pela manhã, retornando às suas casas na sexta-feira após o encerramento das atividades (LEITE et al., 1998, p.49).

Por outro lado, a educação na Escola Pantaneira enfrenta diversos desafios para completar a carga horária exigida pela LDB (9394), para que isso aconteça é necessário realizar um estudo de caso da região e o que ele proporciona para realizar as adaptações adequadas. Deste modo, necessita realizar uma reflexão das diretrizes trazidas pela modalidade da Educação no Campo, fazendo um paralelo com o ensino da Escola Pantaneira e o ensino da escola urbana.

Assim, em outras palavras, falar do ensino das escolas rurais deparamo-nos com um ato de resistência, devido que a estrutura curricular direcionado é aquela que serve como eixo norteador das escolas urbanas, com muito menos oportunidades em relação ao acesso à leitura, ao acompanhamento da família em virtude do analfabetismo e material didático sem valorizar a cultura local.



Figura 2: Núcleo Escolar Escolina da Alegria (Faz. Primavera)



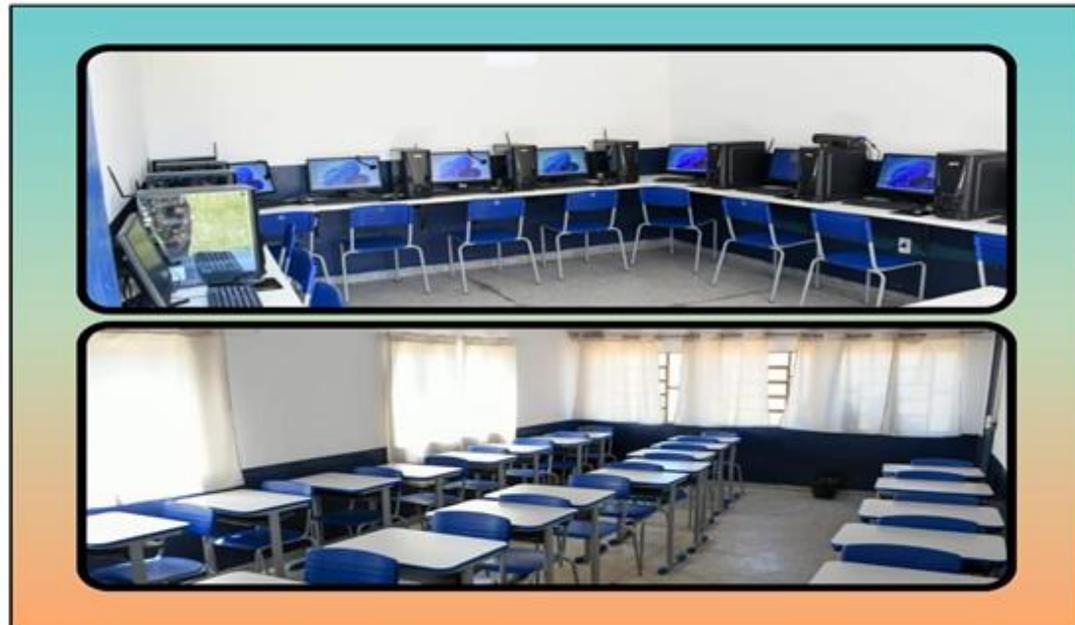
Fonte: SEMED de Aquidauana, MS, 2021.

Figura 3: Núcleo Escolar Santana (Faz. Santana)



Fonte: SEMED de Aquidauana, MS, 2021.

Figura 4: Núcleo Escolar Santana salas de aula (Faz. Santana)



Fonte: SEMED de Aquidauana, MS, 2021.

Figura 5: Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro (Faz. Taboco)



Fonte: SEMED de Aquidauana, MS, 2021.



#### 4.5 Reflexões sobre a Educação no Campo e a Escola Pantaneira

Falar de educação já é algo tão complexo que optamos por não adotar um discurso reativo negativo, mas é impossível não relatar o verdadeiro cenário que a educação pantaneira vem sofrendo com o passar dos tempos.

Estudar em uma escola cercada pela natureza, não são todos que tem esta oportunidade de ter contato com as diversidades da fauna, flora, é neste ambiente que a presente pesquisa se desenvolve: na Escola Pantaneira de Aquidauana, do estado de Mato Grosso do Sul, município localizado em meio as montanhas da Serra de Maracaju na região do Pantanal.

O trabalho educacional desenvolvido na Escola Pantaneira é centralizado no aluno em salas multisseriadas, sendo que o currículo não é adaptado a realidade do discente, onde o professor segue o mesmo que é oferecido nas escolas urbanas sem levar em considerações seus saberes, suas vivências pautadas em seu cotidiano e os conhecimentos empíricos transferidos de geração e geração.

Por ser escolas rurais temos alguns elementos desafiadores que torna a educação da Escola Pantaneira um pouco desestimulante como a precariedade das estradas, dos transportes escolares, o abandono dos estudos, à rotatividade de emprego das famílias, juntamente auxiliar na renda para o sustendo dos mesmos.

De acordo com Thimoteo (2003), a soma de todas essas situações não só encontradas em nossa região, mas em todas as escolas do campo, passa por essas dificuldades pertinentes ao isolamento trazidos pelo ciclo das águas, que determina a vida não só dos alunos, mas de todos inseridos na região como também as plantas, os animais.

Desta maneira, partir da formação do sujeito utilizando as narrativas como metodologia de aprendizagem da cultura partindo das potencialidades e perspectivas vindas de si e de quem as vivenciou, apresentando os modos de como os sujeitos interagiram consigo mesmo e com o outros em diferentes contextos.

A educação centrada no aluno parte de uma análise histórica da psicologia humanista que vem desde o pensamento de Comenius (2006, p.335) com o objetivo de “ensinar tudo a todos” de uma forma que pudesse ter homogeneidade.

Analisando a educação e como ela vem sendo conduzida com o passar dos anos a respeito a esse método conteudista prontos, não se adequando a realidade do aluno. De acordo com Bicudo (2006) é necessário para a formação do ser humano questões significativas que vão suprir suas necessidades e auxiliar em seu desenvolvimento individual para se tornar um cidadão.

A educação do campo vem em um contexto das lutas sociais. Partindo deste princípio, o professor precisa ter uma óptica diferenciada referente a sua ação. Em função de cada conteúdo há possibilidades de se ter um aprendizado diferente, dentro de cada visão de mundo nas manifestações da ciência.

Os professores, ao assumirem o propósito em lecionar em uma escola rural, precisam manter um relacionamento com o estudante em uma perspectiva educativa como nos esclarece Bicudo (2006) direcionada em uma relação de respeito, sendo que este aluno é uma pessoa que está passando por um processo de transformação que a todo momento está expondo suas potencialidades e se atualizando.

Com esse olhar Gonçalves e Nogueira (2017) nos esclarece que:

A educação centrada no aluno difere do modelo tradicional de educação, o qual se preocupa em instruir o aprendiz com conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho no mundo profissional. A educação centrada no aluno vai além dessa visão, pois objetiva educar em um sentido universal, que abranja não apenas os conteúdos escolares, mas também aspectos da vida familiar, do trabalho e da vivência social, implicando a realização de todas as capacidades humanas (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2017,

pg.06).

Portanto, trabalhar aprendizagem do aluno centrado em suas particularidades é uma das orientações do BNCC - Base Nacional Comum Curricular, onde o professor tem a função de mediar o discente para o desenvolvimento de seu protagonismo auxiliando em seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e o controle das suas emoções levando o sujeito a aprender a se autoconhecer buscando suas metas, seus valores e sua alteridade.

Diante disso, enfatizar a aprendizagem do aluno somente na memorização dos conteúdos realizando o ensino de forma mecânica focando nos objetivos para sucesso das avaliações, prejudicando o discente na busca de propósitos para melhorar suas condições de vida pautada no grupo social onde está inserido neste caso a valorização de uma educação do campo de qualidade.

Para aprimorar nosso conhecimento necessita saber diferenciar uma aprendizagem significativa de uma aprendizagem mecânica. Desta forma, Moreira (2010) vem nos informar que:

A aprendizagem significativa, para o autor, é “[...] 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).

Ao destacarmos algumas notas explicativas a respeito da educação voltemos em nosso objeto de estudo no contexto das Escolas Pantaneiras, sendo que a aprendizagem, o ensino, a educação necessitam de um olhar mais direcionado ao seu público de forma minuciosa, respeitando suas características naturais.

A Escola Pantaneira, atualmente vem percorrendo, ao longo dos anos com os mesmos pontos desafiadores a respeito do ensino oferecido por conta da educação que está sendo oferecida, as condições dos transportes precário e da infraestrutura do local onde estão localizadas as escolas.

Com o cenário desestimulador que se está em destaque não só na Escola Pantaneira, mas de uma forma geral, a educação vem perdendo o seu valor, educação essa que deveria ser o essencial. Os sujeitos, ainda, não se deram conta que o conhecimento é que nos leva a lugares que nem imaginamos, é posto-chave para o desenvolvimento humano.

Nós precisamos entender que com o outro conseguimos mudar nossa vida, precisamos dessa troca e compreender que somos os únicos responsáveis pelos acontecimentos que nos ocorrem, seja eles maus ou bons. Quando compreendemos isso conseguimos mudar nossos comportamentos desafiadores e tudo que está ao nosso redor.

Quando percebemos que nossas ações, pensamentos positivos, quando focamos na solução e não no problema conseguimos mudar nossa frequência; e falar de educação é isso: mudança de postura para todos os indivíduos envolvidos no processo.

Para que tenhamos sucesso precisamos começar solucionando os problemas, começando em preparar professores para o trabalho na educação no campo, buscar o currículo adaptado, condições para oferecer no mínimo uma educação de qualidade, melhorar o transporte escolar, oferecer uma alimentação adequada e saudável.

Ao destacarmos os problemas desafiadores que envolve a educação no campo temos a consciência que, muitos deles, a solução foge ao alcance dos docentes, mas existem algumas medidas que o docente pode adotar que estão ao seu alcance que podem auxiliar no desenvolvimento de uma educação mais eficaz. Cabe a cada um fazer o seu melhor dentro das suas condições.

Quando mencionamos as medidas que os professores podem realizar para auxiliar a educação é focar no discente, respeitando sua experiência empírica voltada ao contexto que está inserido e utilizar esse conhecimento para realizar trocas entre todos, respeitando as adversidades trazidas em um espaço desafiador, mas com a oferecer para o aprendizado.

Sem capacitação adequada o professor segue com o mesmo material didático oferecido pelo ensino da escola urbana. Para nossa reflexão, Gonçalves e Nogueira (2017) nos esclarecem 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” (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2017, p.11).

Portanto, há a possibilidade de realizar aprendizagem mais significativa pautado no aluno, buscando nos conteúdos pedagógicos relações com a realidade local e com outras realidades, proporcionando à reflexão de divergência ou de comparação com o conhecimento que o discente oferece em sua visão e interpretação

de mundo.

Os professores da Escola Pantaneira vindos da zona urbana possuem uma visão diferenciada a respeito da educação do campo. Para que se possa ter um trabalho significativo, o professor precisa ter uma percepção diferenciada para valorizar o conhecimento local e dos alunos. Dentre isso, há a possibilidade de se realizar um trabalho educacional voltado para a realidade local diante dos conteúdos mencionados nos componentes curriculares.

Diante disso, Thimoteo (2003) enfatiza que o professor tem que levar em consideração a cultura do seu aluno sendo que:

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 preservação do ambiente, para que futuras gerações também tenham o privilégio de usufruir dele (THIMOTEO, 2003, pg.16).

O professor ao entrar em contato com essa modalidade de ensino precisa ir aberto para novas aprendizagens e estar ciente que, para muitos alunos, a escola é a porta aberta para se obter oportunidades melhores na vida, por isso se esforçam em frequentar à escola como uma realização pessoal.

Dessa forma, o professor precisa propiciar ensino transformador, incentivando os alunos a buscarem sempre a educação como recursos externos que possibilitem a mudança do cenário atual, levando-os a lutarem por condições melhores para a educação escolar do campo, diminuindo as desigualdades e propiciando uma formação escolar com qualidade.

Para se obter uma educação de qualidade onde a realidade dos alunos é posta em destaque temos que, partir da base, ou seja, da formação de professores para trabalhar com esse público. Exigindo uma metodologia diferenciada para a formação inicial e continuada exigida desde a graduação vinda de políticas públicas que possam garantir o desenvolvimento integral de cada aluno.

A escola do campo sempre é o reflexo das escolas urbanas, tendo que buscar as referências em conteúdos programados para os alunos inseridos, dificultando o trabalho do professor que precisa procurar metodologias para saber trabalhar os conceitos adaptando-os as realidades dos discentes.

A palavra *adaptação* é o destaque para as escolas do campo, pois a

diversidade de seus povos é citada constantemente nas políticas de ordenamentos legais citado por Arroyo (2007, p.03) “que o campo é lembrado por ser outro lugar, por ser representados por outros cidadãos, sempre nesta mesma perspectiva tantos os educadores como os educandos sempre serão os outros”.

Partindo da reflexão de Arroyo onde as escolas do campo se classificam como uma extensão, onde que toda a população do campo é prejudicada, não só na área da educação, da saúde, que passa pelo mesmo transtorno de atendimento precarizado e adaptado.

É de fundamental importância refletirmos sobre as políticas públicas voltadas para o meio educacional do campo, sendo que os alunos que são direcionados a estudar em escolas urbanas há o deslumbramento com as possibilidades e os recursos que a cidade representa.

Em contato com a cultura urbana pode haver o esquecimento das suas raízes e de sua identidade, os alunos do campo inserido no mundo urbano buscarão sempre a socialização para ser aceito, estando propício também a se deparar com um universo diferenciado daquele que estava acostumado a viver.

A projeção dos movimentos sociais em busca de melhorias para a comunidade do campo, vem apresentando sua identidade, sua cultura se destacando de uma forma dinâmica diante da sociedade. Pela falta de políticas legais que amparam essa comunidade, a cultura urbana cada vez mais vem tomando espaço descaracterizando e desconstruindo o meio rural.

Para que a cultura do campo não desapareça e com o avanço das tecnologias, onde que as políticas legais vinculadas ao sistema educacional, assumindo uma obrigatoriedade de que o Estado ofereça uma educação gratuita e de qualidade para todos os cidadãos tiveram um grande significado.

Isso não foi o suficiente para oferecer os avanços necessários para o reconhecimento das especificidades de alteridade, diversidade dos grupos sociais prescritos em leis educacionais sendo que, na prática, do trabalho oferecido ainda prevalece um ensino urbano em escolas do campo, indagando-nos como vemos esses sujeitos, e como ponderamos a educação oferecida.

Assim, em decorrência ao crescimento das lutas dos grupos sociais em garantir seus direitos a uma educação de qualidade, se opondo a toda política que afasta as crianças e adolescentes de suas “raízes culturais, de seu território, de suas

comunidades” (Arroyo, 2007, p.07). Revelando a importância dos vínculos para abrir novos caminhos para a formação de cidadãos que valorizam o território, a cultura, o cultivo da terra.

O professor que segue a perspectiva educacional urbana sem buscar entender o espaço e o meio rural onde está inserido necessita ter uma visão diferenciada não só de seus princípios como também de todos os sujeitos envolvidos que auxilia no desenvolvimento e da prática educacional voltado para o campo, trabalhando as adaptações decorrentes aos estudos de conhecimentos do território, produção da terra e a formação das identidades baseadas da história do lugar.

Com o avanço da modernidade, a escola rural demanda uma reorganização de seus métodos e propósitos, frente a uma educação que não se enquadra mais em passiva exigindo cada vez mais do educador, mecanismos de mudanças que auxiliem na aprendizagem fortalecendo os elos entre escola e família.

Para que haja esse diálogo entre a educação e o meio rural precisamos interpretar o conceito de lugar dentre suas particularidades. Portanto, Arroyo (2007) nos demonstra que:

O que é específico do campo? O que torna o campo diferente? O que torna o campo diferente, específico, são os sujeitos do campo. Não é currículo, não é o calendário, não é o não-seriado; o que torna o campo diferente são os sujeitos do campo que são diferentes (ARROYO, 2007, p.47).

Portanto, o que está sendo ensinado para esses sujeitos do campo? O que está sendo ensinado está contribuindo para o desenvolvimento de quem vive e trabalha no campo? Questões essas que precisam ser feitas para que se possa ter um sentido mais amplo na formação humana rural.

## **5. A PESQUISA**

Apresentaremos algumas indagações a respeito da educação do campo, com destaque para a Escola Pantaneira e suas extensões localizadas no município de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul (MS), Brasil.

A pesquisa pretende destacar os relacionamentos dos sujeitos como ferramenta de análise destes diálogos, interagindo com as memórias, histórias, linguagem e cotidiano, aperfeiçoando o discurso das interações que nos auxiliará nas observações de conhecimento de mundo realçados na história de vida que cada

sujeito traz consigo.

### **5.1 Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada na cidade de Aquidauana, no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, no período do segundo semestre do ano de 2021. As entrevistas foram marcadas com cada professor e ocorreram presencial e online, com dia e horário marcado por cada entrevistador.

### **5.2 Hipóteses**

Trazer à discussão sobre o papel da escola que necessite alcançar um sucesso de ensino e aprendizagem, seguindo diretrizes curriculares de escolas urbanas, nos indagamos como o trabalho docente se sobressai com tantas dificuldades vinculadas no contexto.

Quais as emoções que mais prevaleceu mediante as circunstâncias do trabalho docente? Quais foram as metodologias propostas para atender e amenizar o processo educativo? A proposta desta pesquisa é tentar responder essas indagações por meio de entrevistas, análises e interpretação dos dados coletados.

### **5.3 Objetivos**

Descrever as memórias e narrativas de professores da Escola Pantaneira com foco no trabalho.

Potencializar as narrativas como artefato das práticas curriculares do trabalho docente.

Analisar as narrativas contadas pelos professores sobre o trabalho na construção de um lugar de memória.

Descrever as memórias, as narrativas e o cotidiano vinculado a educação do campo, relatando como exemplo a Escola Pantaneira.

### **5.4 Tipo de estudo**

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, qualitativo, de corte transversal. Os dados foram coletados no ano 2021. Participaram 6 (seis) professores do Ensino Fundamental, sendo que os professores exercem ou exerciam atividade docente em

Escola Pantaneira do município de Aquidauana/MS, Brasil.

### **5.5 Participantes**

Os participantes da pesquisa são seis (06) professores/as da primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) que aceitaram participar desse estudo de forma voluntária, mediante a apresentação do projeto dessa pesquisa. O tipo de amostragem que será utilizada é a bola de neve que é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza várias sugestões de referências.

A execução da amostragem da bola de neve se constrói com informantes sendo que, nesta pesquisa, utilizaremos como exemplo a diretora da Escola Pantaneira, que auxiliará na localização dos professores que possuem o perfil necessário dentro da região pesquisada.

### **5.6 Instrumentos**

Foram utilizados Questionário Sociodemográfico e Ocupacional (Apêndice A), construído especificamente para este estudo, compreendendo aspectos da vida dos participantes, tais como: sexo, idade, estado civil, grau de instrução, trabalho e uma entrevista semiestruturada (Apêndice B), onde as perguntas foram gravadas e transcritas.

### **5.7 Procedimentos**

Em um primeiro momento houve o consentimento e autorização para a realização da pesquisa oriundo da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana - MS (Apêndice C), para a coleta de dados da Escola Pantaneira.

O procedimento adotado para a coleta de dados conta com os seguintes passos:

- 1) Submeter o projeto à Plataforma Brasil para autorização do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para a realização da pesquisa;

- 2) Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, realizar aplicação dos instrumentos: questionário sociodemográfico e a entrevista semiestruturada, aplicados mediante a assinatura no termo de consentimento livre e esclarecido do

objetivo da pesquisa, no local, dia e horário estabelecidos de comum acordo com a participante, que serão respondidos de forma anônima e numerados, de modo a proteger a identidade das participantes;

3) Pelo fato da pesquisa ser realizada em meio a pandemia da Covid-19, foram seguidos todos os procedimentos de biossegurança na coleta de dados: uso de máscara, uso de álcool gel, distanciamento de 1,5 metros, espaço aberto e arejado.

Decidiu-se que os nomes dos professores não apareceriam nas pesquisas, então optou-se em identificá-los de acordo com a flora e fauna local, ficando da seguinte maneira: os professores que não atuam mais na Escola Pantaneira foram identificados como "Ipê roxo, Ipê rosa, Ipê branco e Ipê amarelo, que se destaca pela sua beleza ao colorir a planície. Para os professores ativos no ano letivo de 2021 optou-se por identificá-los como professores Onça pintada e Arara azul.

O questionário sociodemográfico utilizado para a entrevista foi composto de perguntas diretas e não diretas, ou seja, fechadas e abertas (Bardin, 2011, n.p) proporcionando o diálogo entre o pesquisador e o sujeito estudado de forma natural e espontânea.

Após buscar referências bibliográficas que direcionasse o estudo sobre Pantanal e a Escola Pantaneira, foi elaborado um roteiro que pudesse responder nossas indagações a respeito de formação de professores, memórias e narrativas, tempo de trabalho, dificuldades encontradas, relações emocionais entre trabalho e família.

## **6. RESULTADOS DA PESQUISA - OS MÚLTIPLOS CONTEXTOS COTIDIANOS DOS PROFESSORES DE ESCOLA PANTANEIRA: HISTÓRIAS VIVIDAS E HISTÓRIAS CONTADAS**

### **6.1 Dados gerais sobre a Escola Pantaneira**

Este capítulo tem por objetivo analisar os dados coletados na pesquisa de campo. O Quadro 1 apresenta os dados gerais sobre a Escola Pantaneira e suas extensões, da região de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul. No quadro é possível identificar o nome da escola, em que fazenda está localizada, a distância da escola, tomando como base o município de Aquidauana, o número de professores e

alunos em cada escola e o sistema de ensino, se é multisseriado, se há regime de internato e as séries oferecidas.

<b>Quadro 1: Dados gerais sobre a Escola Pantaneira do município de Aquidauana – MS</b>				
<b>Nome da escola/ Fazenda onde está localizada</b>	<b>Distância (km)*</b>	<b>Número</b>		<b>Série/Regime/Período</b>
		<b>Estudantes</b>	<b>Professores</b>	
Polo Joaquim Alves Ribeiro / Fazenda Taboco	50	97	9	Ed. Infantil (pré I e II normal), 1º ao 9º ano (1º ao 3º normal, 4º e 5º multisseriado, 6º ao 9º multisseriado) / Não há regime de internato / Período matutino (no vespertino acontece reforço escolar para os alunos alojados).
Núcleo Escolar Santana / Fazenda Santana	95	178	7	Ed. Infantil (pré I e II multisseriado), 1º ao 9º (1º ao 2º ano multisseriado, 3º ano normal, 4º e 5º ano multisseriado, 6º ao 9º ano multisseriado) / Regime internato apenas para professores / Período matutino.
Núcleo Escolar Escolinha da Alegria / Fazenda Primavera	140	53	3	Ed. Infantil (pré I e II multisseriado), 1º ao 9º ano (1º ao 3º ano multisseriado, 4º e 5º normal, 6º ao 9º ano multisseriado) / Regime de internato para professores e alunos / Período matutino e vespertino.
Núcleo Escolar Vale do Rio Negro / Fazenda Campo Novo	120	16	1	1º ao 5º ano (multisseriado) Regime de Internato para alunos e professores Período matutino e vespertino

Fonte: Santos e Bueno (2022)

Nota. Tabela gerada utilizando dados da SEMED de Aquidauana, MS, 2021.

\*Calculada usando como referência o município de Aquidauana – MS.

## **6.2. Caracterização dos aspectos sociodemográficos e ocupacionais da amostra**

Para se obter esses dados, foi aplicado como roteiro um questionário sociodemográfico resultando na entrevista de 6 (seis) professores, sendo 4 (quatro) já trabalharam na Escola Pantaneira e 2 (dois) que continuaram ativos no ano letivo de 2021.

Analisando a Tabela 1, é possível certificar-se que os professores destacados têm idade entre 28 e 53 anos, a maioria do sexo feminino, com a atuação profissional como docente variando entre 5 a 11 anos, e com atuação docente em Escola

Pantaneira de 2 a 5 anos, 4 professores possuem Pós Graduação e 2 o Ensino Superior completo. Mesmo em tempos de pandemia relacionada a Covid-19, tivemos a oportunidade de realizar as entrevistas presenciais com todos os cuidados prescritos pela Secretária de Saúde do município, como o uso de máscara, álcool em gel e mantendo o distanciamento estabelecido.

Podemos mencionar que a Escola Pantaneira é um trabalho bastante desafiador para o professor e, como aponta a pesquisa, os professores buscaram aprimorar seus conhecimentos. Podemos perceber que todos os professores de Escola Pantaneira possuem Ensino Superior e na presente pesquisa, quatro possuem Pós Graduação (Especialização). As áreas de conhecimento em que possuem Especialização são diversas como na área do ensino da Matemática, Educação Especial, História e Geografia e nenhuma em Educação no Campo. Dos seis professores entrevistados, quatro professores já trabalharam em Escola Pantaneira e apenas dois continuam ativos.

TABELA 1 - Participantes da pesquisa						
Nome	Idade	Sexo	Escolaridade	Tempo de atuação profissional	Tempo de atuação na escola pantaneira	Entrevista
Ipê Amarelo	46	Feminino	Superior Completo	6 anos	3 anos	Presencial
Ipê Branco	43	Feminino	Especialização	11 anos	3 anos	Presencial
Ipê Roxo	37	Masculino	Especialização	10 anos	2 anos	Presencial
Ipê Rosa	36	Feminino	Especialização	9 anos	2 anos	Presencial
Onça Pintada	28	Masculino	Especialização	5 anos	5 anos	Presencial
Arara Azul	53	Feminino	Superior Completo	10 anos	2 anos	Presencial

Fonte: Santos e Bueno (2022)

Em relação ao tempo de atuação dos professores na Escola Pantaneira, o professor com mais tempo foi o Onça Pintada, totalizando 5 anos, é concursado e leciona na escola Joaquim Alves Ribeiro, localizada na Fazenda Taboco, que está a 50 km da cidade Aquidauana.

Em relação aos demais professores da pesquisa, podemos destacar que a atuação na Escola Pantaneira varia entre 2 a 3 anos. Essa alta rotatividade pode ser atribuída as dificuldades que são imensas, como dificuldades de acesso, períodos sem aulas presenciais, pertinente ao período de chuvas na região e falta de recursos materiais e humanos para atuar. Muitos dos professores da Escola Pantaneira

permanecem na escola até conseguir lotação em escolas urbanas, ocasionando uma grande rotatividade de professores, prejudicando o trabalho escolar.

Em destaque a essa questão da rotatividade dos professores que mencionamos acima, Bueno (2017, p.71) também relata em sua pesquisa que: “há uma alta rotatividade influenciada pela distância da família, por passar em concurso público, pela difícil adaptação à realidade e quando o trabalho não é aprovado pela direção, coordenação ou pelo fazendeiro”.

Outro aspecto importante a ser discutido, diz respeito a um ponto marcante em uma análise histórica a respeito do trabalho docente e a relação com o gênero feminino que predomina na contemporaneidade educacional, sabendo-se que a educação teve seu início com a presença marcante do gênero masculino com a vinda dos jesuítas ao Brasil.

Conforme os dados observados na Tabela 1, nota-se se uma quantidade significativa da presença da mulher no Magistério na primeira etapa do Ensino Fundamental; conforme estudos podemos apontar que essa questão é resultado que percorre em nossa sociedade por uma dependência masculina de subalternidade determinados em meados do século XIX sobre o papel da mulher.

Por outro lado, Sousa (2019, p.44) explica que o papel da mulher em determinados espaços, sendo eles culturais, sociais, políticos e econômicos no decorrer da história no Brasil é bastante complicado por ação da sua subalternidade referente a:

Liberdade, a igualdade e a frugalidade anunciadas pela República consideravam como potencial portador o sexo masculino já que à mulher se havia consagrado o espaço privado da casa, fato que por si justificava sua exclusão da dimensão pública da vida em sociedade, exceção feita às atividades profissionais ligadas ao cuidado e a formação como a enfermagem e o magistério (SOUSA, 2019, p.44).

Com a expulsão dos Jesuítas de nosso país e a entrada da mulher na profissão docente, ocorreu juntamente com o processo de desenvolvimento do Brasil e as transformações ocorridas no setor econômico neste período. Conforme enfatiza Hypolito (2020, p.69) “o fenômeno da feminização do Magistério acompanhou o desenvolvimento da industrialização e urbanização próprias da formação social e econômica capitalista”.

Mesmo com o passar dos anos nos deparamos com a continuidade de concentração da mulher nesta etapa de ensino, mesmo associado a características

pré-estabelecidas do passado por uma sociedade patriarcal “que a adequação de ensinar crianças incluem além o papel de mãe e as ditas habilidades femininas dona de casa e esposa” (Hypolito, 2020, p.70), sendo que na atualidade a mulher conquistou seu espaço.

Mesmo ainda tendo algumas objeções no caminho a mulher vem conquistando seu espaço na profissão docente saindo fora de atitudes e padrões sociais estabelecidos pela sociedade machista do século passado que considerava as funções para o sexo feminino envolvendo apenas “a maternidade, a educação e as tarefas domésticas” (SCOTT, 1995, p.31).

Atualmente, observa-se que o binarismo ainda se encontra nos pensamentos dos sujeitos contestando a respeito de tudo que é diferente como rico/pobre, branco/negro, feminino/masculino, presente em nosso dia a dia, observa-se dificuldades de aceitação de situações que fogem de um padrão pré-estabelecido pela voz do coletivo patriarcal e androcêntrico que ainda alimenta um pensamento desafiador excludente que insiste em julgar tudo aquilo que é fora do padrão trazido pelos colonizadores.

A vida no Pantanal é cheia de aventuras e transformações diante desse local considerado a maior planície alagada do mundo. Quando fazemos alguma leitura relacionada ao homem no Pantanal, encontramos referências que descrevem essa relação mostrando geralmente, uma paisagem exuberante com vários pontos adversos na adaptação dos pantaneiros em sua vida diária.

### 6.3 Análises das categorias

Daremos continuidade a nossa análise pautada nas respostas aos nossos questionamentos vinculados as memórias e narrativas mencionadas pelos professores. Para melhor compreensão das análises, as respostas foram divididas por categorias, da seguinte maneira:

- Categoria 1: **Obstáculos, família e características marcantes:** aqui nesta categoria apontaremos o que levou o professor a buscar o trabalho na Escola Pantaneira, juntamente com a posição da família e o que mais chamou atenção ao adentrar ao Pantanal.

- Categoria 2: **Particularidades da região pantaneira, ensino e função docente:** nesta categoria destacaremos quais os obstáculos que os professores

enfrentam ao lecionar como: a rotina da escola em relação a fazenda que está inserida, ao ensino fazendo um paralelo com o urbano e rural, tipo de locomoção, acúmulo de função.

- Categoria 3: **Narrativas, memórias, trabalho docente e valorização do trabalho:** aqui iremos pontuar as ideias apresentadas pelos professores a respeito da experiência vivida na escola.

- Categoria 4: **Pandemia, atendimento pedagógico e metodologias ativas:** neste item apontaremos os desafios e a organização do atendimento aos alunos que foram encontrados pela escola para o enfrentamento da pandemia da Covid-19.

#### **6.4 Categoria 1: Obstáculos, família e características marcantes**

Iniciaremos dialogando com a Categoria 1: Obstáculos, família e características marcantes. Os professores foram questionados a respeito da primeira sensação que tiveram ao se deparar com esse novo desafio de lecionar em Escola Pantaneira, realizando a pergunta a seguir:

*- Qual foi o motivo que lhe impulsionou a lecionar na Escola Pantaneira?*

*- (Ipê branco) “Eu fui convidada a assumir a direção da escola, de acordo que o diretor anterior havia falecido, e como tinha que ter experiência em escola na zona rural, como eu já tinha anteriormente trabalhado em aldeias, distritos sendo feito a mim o convite e eu aceitei.”*

*- (Onça Pintada) “Fui aprovado no concurso público.”*

*- (Ipê Amarelo) “Necessidades de um salário melhor”.*

*- (Ipê Rosa) “Na época eu tinha ido para lá para ganhar experiência, que era uma coisa que eu nunca tinha vivido, eu queria ter no meu currículo essa experiência de ter passado pela Escola Pantaneira.”*

*- (Ipê Roxo) “Bom, no início foi um convite que eu recebi para substituir um professor que estava de atestado. Aí depois com o tempo o professor veio a falecer e acabei assumindo as aulas dele, aí eu fiquei o primeiro ano, acabei me apaixonando e dando continuidade, ficando os outros anos também por ter identificação com a comunidade e tudo mais. Quando retornei pelo segundo ano foi por amor mesmo pela Escola Pantaneira.”*

- (Arara Azul) *“Eu busquei um novo desafio. Nós, como educadores, sempre temos uma visão de estar buscando um novo desafio, sempre ouvi falar da Escola Pantaneira e sempre tive curiosidade de estar indo lá conhecer. Aí eu tive a oportunidade de estar sendo inserida na lotação dos professores.”*

Os argumentos são bastantes variados de acordo com cada professor, percebe-se que temos necessidade de nos desafiarmos a cada dia em busca de algo melhor que possa desenvolver nossas particularidades como docente, conhecendo espaço e cultura que, por muito tempo, permaneceu isolada, repercutindo na contemporaneidade por sua singularidade que por um tempo histórico vem se construindo destacando apenas as paisagens e não dando o merecido destaque aos homens e mulheres daquele local, são pessoas que mora, estudam e trabalham nesse local e esta pesquisa viabiliza contar essas histórias.

Partiremos para a questão onde os professores foram questionados a respeito da opinião da família ao revelar que iriam trabalhar em uma escola situado no campo.

- *Como ficou a relação com a família quando aceitou o trabalho na Escola Pantaneira?*

- (Ipê Rosa) *“Não Foi fácil. Eu ficava a semana inteira lá, vinha na sexta de noite e chegava aqui muito tarde e no domingo por volta das 2 horas da tarde eu tinha que estar lá no ponto então e ainda tinha que comprar as coisas para levar. E aí era sempre aquele clima né. Quando tinha Festa Junina, por exemplo, ficava 15 dias direto, era muito difícil deixar o meu esposo e meus pais.”*

- (Onça Pintada) *“Tranquilo, por que era concurso.”*

- (Ipê Roxo) *“Foi tudo tranquilo, a família dava total apoio, quando eu precisava de algo da cidade eles enviavam na fazenda, quando eu precisava vir antes para a cidade eles iam me buscar, sempre tive o apoio da família.”*

- (Arara Azul) *“Todo mundo achou meio longe. Minha filha disse: Nossa mãe a senhora vai acordar mais cedo, é longe e ai como vai ser? Eles ficaram surpresos, que na verdade eu ia desgarrar eles um pouco.”*

Diante dessas primeiras narrativas dos professores seguiremos desvendando por meio de suas opiniões, sobre suas primeiras impressões e o que sentiram e pensaram, direcionando seus questionamentos a um novo desafio.

- *Qual foi sua primeira impressão ao chegar na Escola Pantaneira?*

- *(Ipê Amarelo) “Pânico, por quanto da distância, e o cenário que a gente vê, longe de tudo no mundo.”*

- *(Ipê Rosa) “Assim, na minha entrevista com a diretora na época ela me deu uma visão sobre o lugar, eu tinha outra visão também, porém chegando lá me deparei com outra principalmente com alojamento, e tudo mais me deu uma vontade de vir embora, mas enfim fiquei.”*

- *(Ipê Roxo) “Eu fui na Escola Santana e fiquei muito surpreso, porque a escola estava bem suja, era início do ano letivo então nós tivemos que limpar, mas a estrutura era muito bacana, as salas de aula, a biblioteca e o alojamentos dos professores foi o que mais me chamou atenção.”*

- *(Arara Azul) “Cheguei de momento assim, quando eu olhei simplesmente a sala de aula diferem porque são amplas. As turmas são reduzidas e multisseriadas. E esse foi o primeiro impacto que eu tive das séries multisseriadas.”*

Dando continuidade em nossa análise, os professores entrevistados foram questionados a respeito dos obstáculos que mais tiveram impacto no seu dia a dia na escola, apontando as dificuldades que no futuro poderiam vir a ser sancionada pelos órgãos educacionais responsáveis pela educação do campo.

- *Quais foram os obstáculos que encontrou ao lecionar em Escola Pantaneira?*

- *(Ipê Roxo) “Primeiro é a falta da tecnologia, tinha a questão do transporte escolar também que era uma grande dificuldade tanto para professores quanto para os alunos e talvez também por ter esse problema da falta de transporte, nós tivemos alguns problemas de ausências.”*

- *(Ipê Rosa) “Bastante. Ficou bem marcante como os ônibus quebravam muito, por conta das estradas que eram tudo aterro, chega*

*uma época do ano que há muita chuva e acaba o aterra e não tem como passar. As crianças chegavam muito desgastadas, tinham que ficar abrindo porteira elas chegavam muito cansadas, tomavam o café da manhã para eles darem uma animada. E outro obstáculo também é lidar com o cansaço deles e que a força de vontade deles apesar das pessoas falarem que não, mas eles se esforçam, a falta de material e tínhamos que nos virar, o que tinha lá era bem precário e as vezes faltava comida também. Aí eu lembro que a gente comprou Datashow e colocamos internet, fizemos uma vaquinha entre professores e ficou um pouco melhor.”*

*- (Ipê Amarelo) “Era o percurso que era muito longo e dependendo da época do ano quando era um período chuvoso a gente demorava até 4 horas de viagem para chegar, às vezes o ônibus quebrava e a gente ficava na estrada até arrumar uma carona.”*

*- (Onça Pintada) “Acredito que o maior obstáculo da Escola Pantaneira é o ensino multisseriado.*

*- (Arara Azul) “Não tive. É uma escola igual da cidade onde tem direção, coordenação que nos dão suporte quando precisamos.*

As observações trazidas pelos professores nos levam a pensar que cada sujeito apontou suas queixas conforme como percebe o seu cotidiano, suas narrativas vão ao encontro de como é seu posicionamento diante dos problemas e como enxerga a educação, seja ela de forma negativa ou positiva. O próximo item de questionamento aos professores é o seguinte:

*- Quais as características mais marcantes que presenciou quando estava lecionando na escola?*

*- (Arara Azul) “O que mais me marcou foi o respeito dos alunos, quando chego à escola eles vem e falam ‘benção, professora’, eles todos ficam quietos no momento que você fala mesmo sendo adolescente, não é a mesma atitude do aluno da área urbana.”*

*- (Ipê Branco) “O que vem a minha lembrança é o amor das crianças pela escola que, apesar da dificuldade, alguns levantam as duas horas da manhã para estar na escola às 7 horas, outros que são deixados ainda pequenos são criados ali na escola, alguns vão para casa somente nas férias, então cria-se um vínculo com o professor e com a*

*escola, alguns até falam ‘professora vamos sentir falta daqui’. Porque eles ficam mais tempo conosco do que com a família então esse amor que eles têm pela escola é muito marcante.”*

*- (Ipê Roxo) “As particularidades do Pantanal, a participação ativa da comunidade na escola, os pais sempre comparecem quando solicitado. Da parte dos alunos algo que me chamou muita atenção é referente ao respeito pelo papel do professor dentro da escola pela comunidade, do carinho que eles tratam os professores.”*

*- (Ipê Rosa) “Eu fui trabalhar com um projeto de construção de uma horta com uma professora, que faleceu de Covid-19. Nossa, eu nunca tinha trabalhado com horta, foi minha primeira vez, aí eu falei para essa professora, e agora? Ela respondeu: ‘fica tranquila vamos conseguir mudar isso’. Menina, o que me impressionou foi que os alunos daqui da cidade nem sonham como fazer (uma horta), os alunos por conta própria chegavam e molhavam, capinavam, trouxeram as mudas, eles trouxeram tudo; menina, a gente não fez nada, a horta eram deles, uma coisa assim impressionante a força de vontade que eles tinham em fazer as coisas, autonomia nas coisas que nem eu sabia, a hora de mudar eles sabiam certinho a lua, impressionante a habilidade que eles tinham com isso.”*

*- (Ipê Amarelo) “A carência dos alunos, eu tinha uma aluna na época no segundo ano que ela tinha 8 anos e levantava as 3 horas da manhã; era uma hora e meia de trator mais ou menos até a fazenda onde o ônibus passava aí era mais uma hora de ônibus até a escola. O aluno já chegava cansado, empoeirado, com fome, quebrado e não tinha disposição para aula.”*

*- (Onça Pintada) “Nenhuma, normal.”*

Percebemos o quanto é fascinante estudar o jeito que os sujeitos descrevem de forma individualizada suas experiências, como visualizamos as respostas constatamos que cada professor foi tocado de forma diferente, descrevendo o lugar, a rotina, acredita-se que seu posicionamento na vida influencie ver as particularidades do lugar, verificando com uma forma simples e transformador àquilo que se torna mais edificante na transformação do indivíduo.

Analisar o que está a sua volta é uma das ferramentas utilizadas para o professor planejar para ministrar o conteúdo, que o aluno entenda com exemplos

vinculados a sua realidade com vocabulário simples para que aos poucos vão se ampliando o conhecimento, enriquecendo a cultura pantaneira.

A Escola Pantaneira vem com os anos buscando adaptar um currículo próprio que possa ser valorizado o conhecimento ali produzido, que sirva de exemplos para os alunos optarem em ampliar seus horizontes ou se preferirem permanecer no meio rural. Assim, podemos citar Arroyo et. al, 2004:

a Educação do Campo traz, então uma grande lição e grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.12).

## **6.5 Categoria 2: Particularidades da região pantaneira, ensino e função docente**

Durante a entrevista os professores foram questionados a relatar a respeito da relação da escola com os proprietários das fazendas, mencionar se há intervenção de ambas as partes na rotina, tanto da fazenda quanto da escola. Segue abaixo alguns relatos:

*- Pelo fato de a escola estar inserida na fazenda, como era a rotina e a relação dos professores com os proprietários/responsáveis pela fazenda?*

*- (Ipê Rosa) “Eles se intrometiam, discutindo com a diretora, questionando as benfeitorias em relação as reformas da escola”.*

*- (Ipê Roxo) “Bom, com os proprietários nós quase não tínhamos contato por conta que eles são de fora do Estado, mas sim com a gerência que são responsáveis e que os representam. Nós tínhamos uma relação muito boa. Tudo que eu solicitava fazer, algum passeio dentro da comunidade, com os estudantes caso solicitasse um transporte a parte, um trator, ou fosse em algum local que estava fora da redondeza da escola, eles sempre apoiaram e sempre nos atenderam dentro da medida do possível. Nós sempre fomos muito respeitados e bem aceitos”.*

*- (Onça Pintada) “Acredito que pouca relação quase inexistente com o proprietário e com o gerente da fazenda, sinceramente bem pouco”.*

*- (Ipê Amarelo) “O proprietário nunca vi, era mais o gerente, ele era meio secão com a gente não dava muita liberdade não, tinha regras*

*como: não acender luz tal hora, essas coisas assim, no mais era tudo tranquilo, mas tínhamos que nos adequar a rotina da fazenda”.*

*- (Arara Azul) “Não, a escola segue sua rotina com todos. Tudo que é da escola é diretamente para a escola. A gente tem livre acesso pode andar na escola, na área central, não tem nenhum problema não”.*

*- (Ipê Branco) “Rotina da escola é diferente, e cada núcleo tem seus horários, possui um bom relacionamento com os familiares, a fazenda cede o espaço físico juntamente com parceria com a Prefeitura, cada um com suas responsabilidades, os pais sempre estão presentes nas reuniões pedagógicas; a relação é sempre de parcerias”.*

Pelos relatos descritos pelos professores, é possível perceber que existe uma parceria entre os fazendeiros e o poder público, adaptada conforme as relações interpessoais existentes no local com os familiares. A funcionalidade da escola em uma comunidade é regida por todos os laços socioculturais que se formam pela concessão dos aspectos a uma cultura híbrida.

Assim, Clanclini menciona (Canclini, 2007, p.174) “que a modernidade é sinônimo de pluralidade, mesclando relações entre hegemônicos e subalternos, tradicional e moderno, culto, popular e massivo”.

Além disso, continuaremos mencionando outras questões apontadas pelos professores a respeito da diferença entre o ensino na escola no campo com o ensino das escolas urbanas.

*- Em sua concepção há diferença entre o ensino oferecido na Escola Pantaneira e o ensino nas escolas da área urbana? Quais?*

*- (Arara Azul) “Não há diferença, assim um professor que tem que ir à escola e desenvolver seu papel. O currículo é um só. Você tem que desenvolver e cumprir”.*

*- (Ipê Branco) “Em relação as disciplinas não têm, mas a forma de ensinar sim são realidades diferentes; como eu disse, os professores vão adequando os conteúdos de acordo com a realidade e a necessidade do aluno, todo o conteúdo da disciplina, aquela ementa curricular que tem que ser cumprida aqui na cidade também é cumprida lá no campo.*

- (Ipê Roxo) *Eu acredito que a grande diferença é o interesse da parte dos alunos. O que eu acho que isso faz total diferença, os alunos da Escola Pantaneira eles se mostram muito mais interessados e eles têm muito por passar pelas dificuldades para chegar até a escola por conta de transporte. Eu vejo que eles valorizam muito mais o momento que eles estão inseridos dentro da escola. Quanto à questão do exercício, da atividade de casa, eles sempre faziam sem problema algum; entregavam nas datas tudo certo dentro das limitações deles, claro.*

- (Ipê Rosa) *“Sim, é um ensino diferenciado, porque você não pode puxar tanto igual aqui na cidade, que acaba tendo que acelerar o conteúdo, pegando aqui, pegando ali, porque muitas vezes eles esquecem sempre; para você dar continuidade tem que voltar ao conteúdo para conseguir lembrar um pouquinho e assim continuar. Exemplo: o aprendizado realmente só acontece na escola. E dos que saem de lá é um ou dois que vai fazer faculdade o resto fica por ali e realmente vira peão e dona de casa”.*

- (Ipê Amarelo) *“Muito grande porque na área urbana o aluno não tem dificuldade no percurso para chegar até à escola; o aluno da escola no campo, no caso da Escola Pantaneira, ele tem a dificuldade no percurso; uma outra dificuldade no momento que estive professora era a falta de apoio da família no ensino da criança, então deixava tudo por conta do professor”.*

- (Onça Pintada) *Não, normal.*

As opiniões em relação à diferença do ensino seguem apontando na maioria que sim, conforme os relatos, apresentando uma desigualdade em relação aos alunos, ao percurso, as metodologias aplicadas para executar o aprendizado. Para auxiliar na compreensão podemos destacar que a Educação no Campo de acordo com Machado (2019):

Busca-se uma educação do campo que leve em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem. Por isso, os professores na dinâmica da educação do campo são considerados sujeitos em construção, assim como os alunos. No entanto, aos educadores é cabível a tarefa de perguntar-se quem são os sujeitos com os quais compartilham experiências de vida durante o ano letivo, haja vista que

cada aluno tem sua identidade, sua história e o professor também (MACHADO, 2019, p.02).

Em nossa próxima análise iremos abordar a profissão docente questionando os professores a respeito sobre o acúmulo de função no desenvolvimento de sua prática. As respostas são surpreendentes e podemos constatar que o Magistério ainda está associado com o cuidar.

- *Como professor (a) de Escola Pantaneira você acabava exercendo alguma outra função. Qual?*

- *(Arara Azul) “Você acaba exercendo dentro da sala de aula assim função de mãe, de conselheira, de amiga, acaba fazendo isso. Isso em sala de aula, mas fora da sala de aula não exercemos outra função, somos somente professores”.*

- *(Ipê Branco) “Sim, em sala de aula somos psicólogos, enfermeiros, cozinheiros”.*

- *(Ipê Roxo) “Não, somente de professor”.*

- *(Ipê Rosa) “Sim, por exemplo, se a merendeira estivesse doente, nós íamos para a cozinha porque não tinha como, a cozinheira morava longe ou acontecia alguma coisa com ela, éramos nós que cozinávamos, a menina da limpeza não tá bem foi para a cidade, enfim, cada um limpava sua sala, lavava os banheiros, a gente dividia as funções, limpava o galpão. Olha, na época que eu estava lá atendíamos no período da matutino e período noturno cerca de 200 alunos”.*

- *(Onça Pintada) “Não”.*

- *(Ipê Amarelo) “Sim, mãe, enfermeira, todas.”*

Percebemos nas falas dos professores que a função docente apresenta características fortes correlacionando com um sentimento ainda natural com “o cuidado”, atribuindo essas características tanto para o gênero feminino e masculino, onde Vianna (2013) complementa com suas reflexões a partir de:

Professores e professoras têm assumido funções de cuidado dos filhos na vida privada, preocupam-se com o afeto na vida pessoal e, no âmbito da participação, rompem com a dicotomia entre homens/mulheres; público/privado; racional/afetivo. Eles e elas

revelam modos de engajamento que ampliam para homens e mulheres os significados tradicionalmente atribuídos a estas últimas sem, no entanto, indicar a passividade e a falta de engajamento da categoria docente mesmo nas séries iniciais do Ensino Fundamental (VIANNA, 2013, p.17).

### **6.6 Categoria 3: Narrativas, memórias, emoções e saúde**

Nesta categoria os professores irão nos apresentar as narrativas mais marcantes que eles viveram enquanto professor de Escola Pantaneira e o que essas narrativas complementaram para melhorar sua perspectiva de sucesso profissional e de vida.

A importância de criar novos hábitos de aprendizagem a partir da realidade posta diante de diversos obstáculos negativos gera no docente várias emoções que influenciam na fisiologia, transparecendo em ações, comportamentos e atitudes. Ao ter que comandar conscientemente essas emoções podemos chegar a um estado de espírito que desejamos, comprometendo-se em gerar sentimentos de felicidade, bom humor mesmo diante das dificuldades.

*-Diante de suas práticas docentes houve alguma história marcante que aconteceu que poderia nos contar?*

*- (Arara Azul) “Teve um aluno que chegou cedo. Aí ele fez bênção professora, hoje professora minha mãe me acordou era umas quatro horas da manhã para tomar banho, mas a água estava muito gelada. Isso me marcou quatro horas da manhã, o aluno me disse assim: tomei um banho para vim cheiroso para a escola, ele estava todo arrumadinho. Mas aquele dia a água estava mais gelada. Aí eu falei-lhe quatro horas da manhã um banho gelado? É para vir cheiroso para a escola, professora, mas hoje a água está muito gelada, ele todo contente porque viria para a escola, mas só achou muito gelada a água. Aí eu falei para ele peça a sua mãe esquentar um pouquinho a água, mas eu achei bonitinho ele”.*

*- (Ipê Branco) Lembro de uma engraçada, logo nos primeiros dias de aula foi uma professora que nunca trabalhou em escola rural, ela entrou para dar aula e tinha uma cobra na sala, ela ficou desesperada, ela assustou e veio um aluno falou não, não professora não se preocupa, ele era pequenininho, ele era do segundo ano, pode deixar*

*que eu tiro e ele de botina foi chutando a cobra para fora da sala. Então é algo assim que foi marcante porque a professora toda apavorada e aquela criança ali não, não se preocupe, não pode matar a cobra é a consciência ecológica da criança porque algo que faz parte da realidade dele, então ele foi empurrando com a botina dele colocou cobra para fora da sala; é uma das histórias, dentre tantas.*

*- (Ipê Roxo) “Tenho um relato que foi o ano em que nós trabalhávamos com o Pacto Nacional da Educação em que eu fui trabalhar com tabulação de dados gráficos que era uma atividade multidisciplinar. E eu levei a tabela já pronta com nomes de frutas e eu lembro que eu coloquei na tabela a fruta kiwi e na hora que fomos começar a fazer o gráfico percebi que os alunos não conheciam o kiwi, nunca tiveram acesso e nunca comeram. Então naquele momento eu tive que fazer uma avaliação da minha prática e refazer a tabela e eu perguntei para eles colocarem as frutas que eram do cotidiano dele, então eles colocaram baciúva, banana, manga e tudo mais. E a partir desse momento que nós fizemos a tabulação e construímos gráficos, nós fomos pesquisar a história da manga no Brasil. O que nós queríamos era trabalhar com a questão da História. Descobriram que a manga veio trazida pelos africanos e todo o contexto histórico. Então, foi um dos momentos que marcou muito esse período da minha vida, assim uma experiência que marcou bastante, mas nós tivemos outras experiências, nós já tivemos aulas de campo in loco na aula de ciências e nossos alunos já vieram para a cidade fazer apresentações, aberturas de eventos com músicas tradicionais e participaram da Festa do Homem Pantaneiro, teve outros momentos também”.*

*- (Ipê Rosa) “Para mim, foi um aluno do quarto ano, quando eu cheguei na escola ele não lia, tinha medo de professor, se escondia e chorava. Um dia, ele fugiu da escola e assim onde ele passava tinha cobra, onça, esse aluno se deparou com uma onça, menina do céu, foram tudo atrás dele e a mãe dele foi na escola tivemos que contar que ele fugiu; menina, nós corremos atrás dele, não conseguimos pegar ele tinha nove anos. Aí falei, meu Deus, eu tenho que ganhar essa criança; eu falei para ele: olha nós temos que se aproximar não precisa ter medo de mim, eu tô fazendo bem para você, fiz um combinado com a mãe dele, pesquisei sobre a vida dele eu disse vou te dar uma roupa*

*do Corinthians se você vier para a escola e aprender a ler, mas você vem à tarde aqui no meu reforço, você mora pertinho, seu pai passa de trator aqui e te deixa combinado? Professora, mas todo mundo fala que eu sou burro eu não sei, não fala isso nunca mais, você não é, assim você vai aprender a ler comigo; ele aprendeu a ler e no final do ano eu dei a roupa para ele que eu prometi”.*

*- (Ipê Amarelo) “Eu tive uma aluna que durante todo o período eu não consegui fazer ler e nem escrever. E ela tinha 8 anos e não desenvolvia de forma alguma e um dia, teve uma reunião de pais já era no final do ano e a mãe dessa criança levantou e falou que eu não era uma boa professora porque a filha dela não aprendeu nada, disse no meio de todo mundo na reunião. Foi bem constrangedor e você não pode discutir com pai de forma alguma por mais que eu tentasse depois eu tentei falar com ela, mas ela não quis conversa, e ainda tínhamos alguns dias de aula, em uma aula de Educação Física eu fui com as crianças para debaixo de um pé de figueira tinha uma sombra boa aí enquanto os meninos brincavam de bola, não lembro mais o objetivo aí eu fiquei com essas meninas brincando de casinha eu conversando com essa aluninha ela falou assim, professora vou te contar um negócio sabia que meu pai matou minha gata. Aí eu falei por que que ele matou? Porque ela estava com a barriga cheia de gatinho ele pegou a faca abriu a barriga da gata, tirou os gatinhos e foi jogando no chão, eu falei é, mas ele sempre faz isso? Aí ele mata tudo (a aluna responde) então essa era a aluna que a mãe disse que eu não era uma boa professora, porque ela não aprendia a ler. Então, nesse momento, nessa aula eu compreendi que o problema não estava comigo e nem com ela. Estava na família dela, mas nisso não podia chamar a mãe e o pai, e falar olha vocês precisam mudar o comportamento de vocês em casa. Dá, um exemplo um pouco melhor, eu não podia fazer isso”.*

*- (Ipê Amarelo) “Eu tenho sim, uma aluna também nessa faixa etária de 8 anos, ela ia sempre bem suja com a mesma roupa a semana toda, a mesma camiseta, o cabelo sem pentear, percebi que não tinha a mínima higiene, sempre com caderno sujo, sempre assim. Ela tinha o hábito de pegar coisas que não era dela, que pertencia aos colegas e, um dia, ela estava mexendo na minha bolsa e eu fui obrigado a*

*chamar a mãe dela, aí no dia seguinte a mãe veio no ônibus porque quando nós pedíamos para falar com os pais eles vinham no ônibus com os alunos e ficavam todo período para depois voltar, quando ela chegou que me falaram que ela é mãe da Clarinha que eu olhei a mulher estava quase nua, com um bebê no colo, tipo não tô nem aí, eu comecei a falar com ela o que aconteceu, ela nem deu moral, não falou nada, como que assim, não se preocupou com os fatos. Depois eu fui investigar um pouco mais a respeito da situação daquela criança com o motorista ele me disse que buscava a menina na reta 4 horas da manhã, e sempre ela estava sozinha, ela tinha que andar quase 4 km no meio do mato, sozinha sem nenhum adulto para acompanhar, ela tinha que acordar por conta própria porque na maioria das vezes a mãe dormia bêbada, então ela que se arrumava se vestia e pegava mochila e vinha para a escola. Aí eu compreendi o porquê que ela era daquela forma, vinha suja, descabelada e meu coração ardeu quando motorista disse que ela andava 4 km no meio do mato para chegar até a reta sozinha, sendo que Pantanal tem onça, tem porco-do-mato, é muito perigoso, então era uma situação que nós não conseguíamos mudar.*

*- (Onça Pintada) “Acredito que não. Existe muito esse estigma de que lá difere daqui, eu não vejo tanta diferença, dou aula aqui na cidade também. Para mim não tem relação com os alunos assim não teve nada disso. Não tenho nada a relatar de experiência”.*

Todos esses relatos das histórias podemos compreender como propostas formais variadas conforme o olhar do professor para cada contexto, diante das situações cotidianas que ocorriam em sua prática e fazer algo para mudar desde que seja no mínimo já faz uma grande diferença para que os alunos possam adquirir informações sem prejudicar sua cultura agregando conceitos úteis para sua vida adulta em sociedade.

Ao serem questionados a respeito das memórias e o que elas possam ter modificado emocionalmente salientando as várias formas de desafios e o que eles pretendiam fazer para enfrentar os obstáculos positivando a escalada para o sucesso de suas aulas na aprendizagem do aluno.

- O que mais lhe afetou emocionalmente no desenvolvimento do trabalho na Escola Pantaneira?

- (Ipê Rosa) “Sim, porque foi assim quando eu entrei me falaram que eu teria um quarto só para mim, na hora que eu cheguei lá tinha nove mulheres no meu quarto mais os filhos, tipo assim, se uma professora fosse contratada e tivesse filhos ela levava e ficava com a gente no alojamento e acabava estudando na escola. Foi uma loucura todo (mundo) no quarto, meu Deus, eu queria fazer planejamento, não dava, não tinha ‘internet’ para gente; os alunos não ficavam na escola, mas nós professores ficávamos no alojamento, tinha muita fofoca, um monte de coisa para você resolver aqui na cidade e nessa altura não andava as coisas, sabe o ano de 2013 foi demais para aguentar. E um tempo depois conseguimos colocar ‘internet’ paga por nós, professores, nós dividíamos a mensalidade, falamos com o rapaz dono da ‘internet’ que colocou uma torre, e foi bom para todos porque ele disse: vou colocar porque aí eu atendo o pessoal daqui dessa região, menina foi uma benção a ‘internet’ ajudou mais.

- (Ipê Amarelo) “Emocionalmente foi a situação das crianças, da vida delas, da rotina de casa para a escola e da escola para casa. A escola localizada na região é extremamente importante para as crianças, jovens e adultos da região”.

- (Onça Pintada) “Bem tranquilo. Mais uma vez para mim não consigo ver uma grande diferença. Claro existe a cultura dos homens, o vestuário é um pouco diferente da rotina, etc., mas para mim não consigo ver uma grande diferença que dou aula na cidade também e não vejo nenhuma diferença”.

- (Ipê Roxo) “Foi quando eu tive que trocar de unidade escolar; a pedido da direção fui cobrir outro professor em outra escola, eu era da Santana já fazia dois anos. A diretora chegou e falou que eu teria que ir para a Querência na outra semana e quando os alunos ficaram sabendo eles fizeram uma despedida e encheram a escola de cartazes que iam sentir saudade. Foi um momento que eu chorei bastante”.

- (Arara Azul) “Assim é mais um relato, nós vemos aquelas crianças ali sendo alfabetizadas, mas quando chegam em casa as vezes nenhum dos pais são alfabetizados. Eles vêm à escola aprendem o conteúdo e levam a tarefa para casa, essa tarefa do mesmo jeito que

*vai volta porque não tem ninguém para ajudar a fazer. Eles não vão ter um apoio para dar mais passo em relação à educação. Aqui na cidade temos a 'internet', e se os pais não sabem, tem os irmãos, os tios, vizinhos para ajudar, lá geralmente, tem a família, mas o pai que tem um trabalho a mãe está em casa. E se a mãe não consegue dar esse suporte ele vai ficando. Ele vai caminhando a passos lentos para poder chegar uma aprendizagem porque só tem a escola e muitos desistem, acabam se empregando pelas redondezas como peões para os meninos e serviços gerais para as meninas e vai passando de geração a geração”.*

*- (Ipê Branco) “Distanciamento das crianças dos pais, aquele momento que o pai chega à escola vindo de uma fazenda distante deixa seu filho ainda pequeno com seus 6 a 7 anos, acredito que foi muito doloroso ver essa situação que naquele momento ele tem que deixar aos cuidados do professor e tem que confiar porque ele precisa trabalhar e não teria como ficar para dar uma condição melhor. Para os pais que vivem no Pantanal sempre se preocupam em dar um estudo para o filho. A situação é de confiança porque as crianças ficam aos cuidados de um estranho, onde os pais explicam que tem que ir embora que vão demorar em ir buscá-los. Onde que na escola é uma rotina diferenciada por mais que o professor se dedique em dar carinho e amor é muito difícil no começo para a criança acostumar com aquele local diferente, isso foi algo que me marcou muito”.*

Nas narrativas trazidas pelos professores percebemos que o trabalho docente pode influenciar na saúde mental do trabalhador, em função a tantas responsabilidades que, muitas das vezes, podem trazer prejuízos, com a presença de algum transtorno emocional por conta do acúmulo de função e, ainda, esse trabalho pode ser dificultado nos núcleos mais distantes que possuem o regime de internato para professores e alunos.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2011) aponta que “os riscos que antes eram físicos, químicos e biológicos passaram a ser também psicossociais, e estes têm sido identificados como um dos grandes desafios da atualidade, ligados aos problemas relacionados ao estresse, à violência, ao assédio e à intimidação no trabalho” (BUENO, H. P. V *et. al.*, 2018, p.192).

## **6.7 Categoria 4: Pandemia, atendimento pedagógico e tecnologias educacionais**

Para finalizar, nossa análise diante do trabalho docente da Escola Pantaneira iremos discutir a última categoria. Vem nos apresentar narrativas diante do quadro pandêmico em relação a Covid-19 que o Brasil e o mundo estão vivenciando desde o final de 2019 e início de 2020 e se instala até os dias atuais.

Com o início da pandemia da Covid-19 em março de 2020, a Secretária de Educação de Mato Grosso do Sul suspendeu os atendimentos presenciais nas escolas públicas, com a posição do governo do estado, os municípios também aderiram à suspensão dos atendimentos, provocando uma corrida contra o tempo em busca de ferramentas tecnológicas e educacionais que atendessem aos alunos no período de isolamento.

A liberação do ensino remoto por meios digitais para substituir as aulas presenciais foi decretada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 17 de março de 2020. O Conselho Nacional de Educação (CNE) entrou como suporte para ajudar a legalizar a utilização do ensino remoto, tendo seu parecer favorável no dia 28 de abril de 2020, tornando a possibilidade de readaptação do calendário escolar no cumprimento da carga horária mínima anual, em razão ao enfrentamento da pandemia do Covid-19.

Essa alternativa de ensino remoto foi válida para as escolas urbanas que possuem todo acesso a internet e as tecnologias digitais, porém, ao analisar esta questão em relação às escolas localizadas no campo, mas precisamente no Pantanal, as dificuldades aumentam, em consequência ao fato de que nem todas as fazendas possuem acesso à internet ou a Escola Pantaneira não possui equipamentos digitais e de tecnologia.

Outro aspecto a ser abordado e que necessita de uma atenção é a questão das salas multisseriadas em Escola Pantaneira que:

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (HAGE, 2010, p.26).

Dessa forma, vários aspectos se tornaram “mais visíveis como a desigualdade

social, tecnológica e econômica” (Costa, Nascimento, 2020, p.02). E que o acesso as famílias em relação as fazendas onde residem os alunos é bastante distante da cidade de Aquidauana e os professores foram questionados como realizaram os atendimentos dos alunos durante a pandemia.

- *Como foram realizados os atendimentos pedagógicos aos alunos no decorrer da pandemia?*

- *(Onça Pintada) “Teve uma complicação que a maioria não tinha internet nas fazendas e a solução foi realizar a impressão das atividades para entregar aos alunos”.*

- *(Arara Azul) “No decorrer da pandemia começamos a enviar as atividades impressas de 15 em 15 dias, a diretora da escola levava pessoalmente para os alunos. Mas a dificuldade era tremenda devido que, por exemplo: o aluno que começou no primeiro ano e estava sendo alfabetizado recebeu as atividades e alguns pais são analfabetos e não conseguiam auxiliar o aluno nas atividades e voltava em branco, foi que passamos a ir nas fazendas para auxiliar no desenvolvimento das atividades para as crianças que estavam sendo alfabetizadas. E para as fazendas que tinham acesso a internet ficou um pouco mais fácil porque encaminhávamos vídeos aulas explicando o conteúdo e as atividades”.*

- *Como enfrentar as desigualdades de estrutura escolar e de aprendizado entre os alunos durante a pandemia?*

- *(Onça Pintada) “Diante das dificuldades houve pouca aprendizagem, só atividades impressas”.*

- *(Arara Azul) “Olha muito grande a dificuldade, porque até mesmo tendo a tecnologia ali muitos deles não conseguiriam trabalhar com ela. Vamos citar os professores, vou te dizer por mim mesmo, eu tive muita dificuldade. O município aderiu a uma plataforma chamada ‘Tagnos Remoto’, uma ferramenta a mais para se trabalhar neste tempo de pandemia, nós tínhamos que montar nossas aulas nesta plataforma e anexar as atividades. Contudo, quem ensinou? Quem deu o curso? Não podia ter contato, não podia conversar, cada um na sua casa, recebíamos mensagem a respeito de formação pelo Google Meet, infelizmente esta ferramenta Tagnos teve que ser excluído, por*

que nós professores não conseguíamos trabalhar com essa ferramenta. E agora você imagina o aluno, lá na fazenda recebia a atividade por meio da tecnologia sem nenhuma explicação, os pais sabem mexer no WhatsApp, Facebook, Instagram, e você envia uma atividade em PDF e pede que acessem, e aperte para dar a resposta, mas não caminha porque até nós aqui no urbano ainda estamos leigos nas tecnologias, estamos caminhando com dificuldades. Vimos aqui na área urbana que os professores buscavam seus alunos mediante as redes sociais porque não tinham mais contato, os pais não foram mais nas escolas buscar as atividades”.

- Qual foi a saída para garantir o aprendizado do ano letivo e não só pensar em cumprir carga horária? Será preciso repensar o modelo de carga horária/distribuição de conteúdos?

- (Onça Pintada) “Sim, eu tive que voltar os conteúdos e dar um reset e relembrar alguns conceitos, principalmente na disciplina de Matemática que requer uma continuidade e atividade impressa”.

- (Arara Azul) “Naquele momento foi utilizado somente as atividades impressas, eu particularmente pedi para ir quando fosse entregar as atividades para conhecer meus alunos, por que ia terminar o ano e não conhecia os rostinhos deles”.

- O papel do professor será revisto durante sua atuação no enfrentamento a pandemia e suas práticas pedagógicas transformadas? Ele será mais valorizado?

- (Arara Azul) “Olha seria bom, podemos acreditar nesta valorização, mas o professor que sair com saúde desta pandemia vai sair muito bem, porque veio o isolamento onde a sala de aula era em casa com uso das tecnologias sem suporte, sem orientação e tendo que dar conta de tudo, não foi fácil. E acredito que deveria ser valorizado em tudo, porque eu vivi essa insegurança com vários outros colegas de profissão”.

- (Onça Pintada) “Eu acho que não. Infelizmente aconteceu o inverso de acordo com que falam que agora o professor fica em casa e não estão fazendo nada, ganhando sem trabalhar. Lamentável ter que escutar esse tipo de comentário, sem realmente saber o que aconteceu de verdade”.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do conhecimento exposto, faz-se necessário destacar os impactos e os obstáculos enfrentados diariamente pelos professores que se submetem a lecionar na Escola Pantaneira, que alterou seu nome descrito em seu Projeto Político Pedagógico como Escola Municipal Pólo Pantaneira, apresentando para nós argumentos que possam servir de ideias que ajudem a amenizar as dificuldades principalmente para as extensões mais distantes.

Os dados obtidos nesta pesquisa, por via das narrativas apresentadas pelos professores selecionados para irem trabalhar na Escola Pantaneira, tem sua primeira impressão de espanto e insegurança em relação à distância e tendo que permanecer por regime de internato sem recursos tecnológicos assusta um pouco e o desespero logo se instala.

Os primeiros olhares que impulsionou os professores a trabalharem na Escola Pantaneira foram influenciados por diversos pontos como: aprovação em concurso público, salário melhor, ganhar experiência em sala de aula, convites e conquistar novos desafios.

Trabalhar no campo como professor é estar consciente que um sentimento de privação pode tomar conta de sua vida, logo que precisa renunciar a sua vida social, a distância da família que foi um dos fatores que causa uma angústia no profissional, um desconforto que prejudica sua permanência em dar continuidade em seu contrato empregatício ocasionando uma rotatividade dos professores e também de alunos caso seus pais mudem de fazenda.

A educação básica como direito, incluindo suas modalidades, e neste caso a Educação no Campo faz parte dela, onde tanto os sujeitos da cidade como do campo têm direito a uma educação de qualidade. Em virtude deste estudo, em específico os sujeitos que residem no campo, contribuem para o desenvolvimento econômico e social, trazendo de forma intrínseca cultura, hábitos e costumes.

Dessa forma, a primeira impressão, muitas vezes que fica neste caso, a localização das escolas causou em alguns professores pânico e desânimo com a realidade que não foi fornecida adequadamente para o docente na hora da entrevista de emprego, principalmente ao que se refere aos dormitórios compartilhados. Para manter uma organização de higienização, em determinados momentos, professores realizavam a limpeza do ambiente antes de ministrar suas aulas.

A Educação do Campo vem crescendo cada vez mais, proporcionando maior visibilidade aos grupos sociais subalternos que ficaram por muito tempo sem voz. Na contemporaneidade, as escolas rurais foram criadas para dar ao povo do campo estimativas melhores a informação e oportunidades condizentes a sua realidade de vida.

Segundo as narrativas dos professores, percebemos nos relatos que o maior desafio para a escola no campo são as salas multisseriadas, que necessitam conciliar não só os conteúdos, as idades e as séries existentes por turmas, para que ninguém seja prejudicado em seu aprendizado diante da precariedade e de materiais básicos existentes no momento, que mude a ideia de preconceito que o homem do campo é atrasado.

Isso significa que realmente a carência de alguns recursos está bem visível no cotidiano e surge como obstáculos para os professores que pretendem lecionar na Escola Pantaneira. Podemos citar, dentre outras carências, a falta de tecnologias em alguns núcleos, falta de laboratórios, bibliotecas e materiais didáticos, precariedade do transporte escolar e estradas em péssimas condições dificultando o acesso nos períodos de chuvas conhecido como períodos das águas.

Além dos recursos, há outros obstáculos que o professor lida diariamente, o cansaço dos alunos matriculados na escola que não funcionam em regime de internato, pois conforme à distância necessitam levantar-se muito cedo para realizar o deslocamento e chegar no horário previsto para começar a aula.

Para suprir um pouco essas dificuldades, alguns professores se reuniram e realizaram uma vaquinha solidária para realizar a compra de materiais que pudessem melhorar a qualidade de suas aulas e ter um pouco mais de conforto para se comunicar com a família e também para facilitar as pesquisas bibliográficas, as atividades utilizadas em seu planejamento escolar obtendo um roteador de internet onde a mensalidade era paga pelos próprios professores.

A região do Pantanal é cercada de muitas paisagens exuberantes que contemplam sua beleza, predominando um destino turístico que precisa ser protegido para que sua identidade fique associada ao seu território.

Assim percebemos características marcantes que influenciaram o desenvolvimento profissional dos professores relacionados ao amor, respeito dos alunos, que em virtude das circunstâncias contidas no meio rural a escola proporciona

oportunidades de melhoria na qualidade de vida, onde os estudantes se doam para o aprendizado.

Neste sentido, a parceria é constante entre escola, família e comunidade pantaneira; a força de vontade e o jeito que eles tratam os professores é um sentimento de gratidão, havendo a troca de conhecimento onde os alunos ensinam o manuseio com a terra para o plantio adquirido com seus ancestrais que exercem com sabedoria e os professores oferecem o conhecimento das Ciências, aprendizado esse que está um pouco escasso no ensino na área urbana.

A Escola Pantaneira existe graças a parceria entre o poder público municipal com os proprietários de fazendas da região pantaneira e os proprietários oferecem a parte da estrutura física e a Secretária de Educação com a contratação de professores, transporte, merenda escolar, materiais escolares e pedagógicos.

Em consequência disso, nota-se algumas discordâncias de opiniões entre os fazendeiros e o poder público municipal quando o assunto é trazer melhorias para as escolas, para poder seguir normalmente sua rotina nas possibilidades previstas a cima mencionadas.

Por isso tudo, em nossa análise apresentamos a diferença entre a educação no campo com a educação urbana. Percebemos que o currículo é um só, mas a forma de ensinar, ao interesse dos alunos sim, há diferença. Em virtude disso o professor não pode exigir tanto dos estudantes porque o aprendizado só se realiza na escola.

Ainda, convém lembrar das narrativas acima mencionadas pelos professores que essa diferença se dá à custa de vários fatores como: o percurso feito para se chegar à escola, o analfabetismo presente na família, muitas famílias em situações de vulnerabilidade econômica, entre outras questões.

Um aspecto importante a de se salientar é a respeito do acúmulo de funções que pode existir para os professores, que atendem as escolas em regime de internato. Percebe-se que as opiniões se dividem ao se questionar a respeito. Alguns professores mencionam que sim exercem outras funções como: psicólogos, enfermeiros, cozinheira e outros. Temos também as opiniões contrárias, em que os professores afirmam não exercer outra função.

Outro fator existente é que tivemos em nosso cenário o enfrentamento a pandemia da Covid-19, questionamos os professores como foram realizados esse

atendimento com a comunidade pantaneira, quais os obstáculos que a escola do campo enfrentou para que os alunos não fossem prejudicados.

Verifica-se, em um primeiro momento, que a Secretária Municipal de Educação adotou uma plataforma educacional chamada Tagnos para dar assistência para os estudantes, para que os professores pudessem anexar suas aulas e as atividades. O resultado apresentado não foi de muito sucesso, pois não eram em todas as fazendas que se tinham acesso à internet.

Aliado a falta de internet, ainda havia a dificuldade dos estudantes acessarem o sistema, em razão à falta de conhecimento em manusear a plataforma e, como já foi mencionado a respeito, muitos membros das famílias dos estudantes são analfabetos e conseguem apenas acessar aplicativos como WhatsApp, Facebook e Instagram.

Essa dificuldade em manusear a plataforma também pode-se estender aos professores, onde a maioria teve dificuldade em atender essa demanda sendo que a única saída foi optar em atender aos estudantes com atividades impressas e para aqueles que tinham acesso à internet fazia o atendimento pelo aplicativo do WhatsApp.

Em virtude do que foi mencionado, que para auxiliar na análise dos dados apresentados buscamos referências nos conceitos descritos na Educação do Campo dialogando com a educação rural, por motivo de insuficiência de bibliografias para realizar a discussão sobre a Escola Pantaneira.

Diante disso, para que a Escola Pantaneira possa melhorar seu atendimento aos estudantes da região, proporcionando um avanço na aprendizagem, adaptando o horário de início das aulas, possibilitar o acesso à internet, abono salarial para os professores em relação ao difícil acesso, diminuindo a rotatividade dos professores, proporcionar alojamentos individualizados e o aperfeiçoamento do transporte e das estradas de acesso.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. **Memórias, narrativas e pesquisa autobiográficas**. Revista História da Educação v. 7, n. 14, jul/dez. 2003. ISSN: 1414-3518.

ALMEIDA, de R. A. e GUERRA, M. D. SEADE. Especialização em educação do campo. Caderno Didático-Módulo II. **Introdução a educação do campo**. Ministério da Educação-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- MS, 2009.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Cadernos CEDES, Campinas, v.27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ALVES, N. **A narrativa como método na história do cotidiano escolar**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 1., 2000, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2000. p. 1-10.

AQUINO, F. M. **O uso de narrativas na pesquisa com o cotidiano**. XXII EPENN ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 2014.

Disponível em:

[https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1031#:~:text=NARRADAS%20E%20COTIDIANO-O%20uso%20da%20narrativa%20na%20pesquisa%20com%20o%20cotidiano%20%C3%A9,e%20compreender%20o%20cotidiano%20pesquisado](https://www.fe.ufg.br/nedesc/cm/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1031#:~:text=NARRADAS%20E%20COTIDIANO-O%20uso%20da%20narrativa%20na%20pesquisa%20com%20o%20cotidiano%20%C3%A9,e%20compreender%20o%20cotidiano%20pesquisado.). Acesso em: 05/02/2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BATISTA, C. M. B. **Memória e identidade: aspectos relevantes para o desenvolvimento do turismo cultural**. Caderno Virtual de turismo. Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 27-33, 2005.

BECK, M.C; SANTOS, A. C. **A escola pantaneira, suas extensões e as peculiaridades do Pantanal**. In: FERREIRA, M. N. S. et.al (org). **Pantanal sul-mato-grossense: a diversidade em destaque**. 1ª ed. Campo Grande – MS: Editora UFMS, 2011. P. 39-55.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

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.

BOURDIEU, P. **Usos e abusos da história oral**. Cap: A ilusão biográfica.1986.

BRAH, A. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**. n.º 26, 2006, p. 329-376.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 23 dez.1996.

BUENO, H. P. V. et al. Saúde mental do trabalhador readaptado: estudo de caso de uma professora de escola pantaneira. In: GUIMARÃES, L. A. M, CERCHIARI, E. A. N. (Org.). **Saúde do trabalhador do pantanal de Aquidauana, MS, Brasil: diagnóstico e propostas de intervenção**. Campo Grande, Ed. UCDB, 2018, p. 191 – 208.

BUENO, H. P. V. **Fatores de riscos psicossociais em professores de escolas pantaneiras: relações com transtornos mentais comuns e estresse ocupacional**. Tese de Doutorado Curso em Psicologia, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

BUENO, H. P. V.; GUIMARÃES, L. A. M. **Percepção de professores de escolas pantaneiras sobre o trabalho docente**. Trayectorias Humanas Trascontinentales, n. 2, 2017.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4º ed, São Paulo: EDUSP, 2007.

CANDAU, J. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011, 219p.

CASTRO, M. de. **Memórias e trajetórias docentes: Os bastidores de uma pesquisa**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/10/Documento1.pdf>. Acesso em: 15/05/2021.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994. Volumes 1 e 2.

CEVASCO, M. E. **Quarta lição: a formação dos estudos culturais**. In: \_\_\_\_\_. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo: Boitempo, 2003.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. **Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia**. 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69217%20Acesso%20em%2017%20jan.%202022>>. Acesso em 17 jan. 2022.

DAMASCENO, M. N. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política**. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. Educação e escola no campo. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 53-73.

DANTAS, M. **Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do Pantanal brasileiro**. In: SIMPÓSIO SOBRE RECURSOS NATURAIS E SÓCIO ECONÔMICOS DO PANTANAL, 3., Corumbá. Anais... Corumbá: Embrapa Pantanal, 2000. não paginado. Disponível em:

<https://www.cpap.embrapa.br/agencia/congresso/Socio/DANTAS-086.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

DE OLIVEIRA, V. F. **Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral.** História Oral, v. 8, n. 1, 2005.

DELGADO, L. A. N. **Histórias oral e narrativa: tempo, memória e identidades.** Revista História Oral, São Paulo, v. 6, p. 9-25, jun/2003. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=62>. Acesso em: 16 jan. 2021.

DURAN, M. C. G. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeu.** Revista Diálogo Educacional, Paraná, vol. 7, n. 22, septiembre-diciembre, p. 115-128, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116805008>. Acesso em 05/02/2021.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FEITOSA, A. R. A. **Quando o magistério passa a ser um trabalho de mulher: percursos e impasses.** Acre, Jamaxi, Ufac, v.1, n.1, 2017.

FERREIRA, B. C. Memória, tempo, narrativas. **Revista de Ciências Sociais - Política & Trabalho**, 12, 126-138. 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/6386>. Acesso em 20 fev. 2021.

FERREIRA, F.M.N.S.; BUENO, H.P.V.; BECK, M.C. **Pantanal: pesquisas educacionais em destaque.** Vol 3, pp. 145-167. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014.

FERREIRA, Vanda Maria da Silva. **Entrevista de história oral** [11, out., 2017].

FERRERAS, N. O. **Culturalismo e experiência: leitura dos debates em torno da obra de E P Thompson.** Diálogos, v. 3, n. 1, p. 309-322, 1999.

FONSECA, S. G. **Ser professor no Brasil: história oral de vida.** Papyrus Editora, 1997.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire: uma história de vida.** Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006.

GERALDI, J.W. **Portos de Passagem.** Martins Fontes. São Paulo, 1995.

GONÇALVES, D.F.; WENCESLAN, M. E.; GARCIA, D.S. **O homem pantaneiro e atividades de turismo: algumas reflexões sobre a cultura, identidade e territórios.** In: VI Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa de Pós Graduação em Turismo. São Paulo. Anais Eletrônicos [...] São Paulo, 2009. p. 1-10. Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/sumario.php?versao=6>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GONÇALVES, Y. S.; NOGUEIRA E. G. D. **A educação dos alunos das escolas pantaneiras na perspectiva da educação centrada no aluno.** Educação & Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 87 - 103, jan./abr. 2017.

GONÇALVES, Y. S.; NOGUEIRA, E. G. D. **(Des) caminhos da educação pantaneira.** Revista Teias, v. 19, n. 55, p. 315-328, 2018.

HAGE, S.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org's). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** Revista Educação e Realidade. Rio Grande do Sul, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em: 21 jan. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** 2 ed. São Leopoldo. Editora Oikos, 2020.

ILHA, D. D; RIBEIRO, S.S; SOUZA, D.D. L. **O lugar do cotidiano nas escolas rurais.** Revista Teias. Rio de Janeiro. v. 19, n. 54, p. 177-192, jul./set. 2018.

Disponível em:

<https://www.eblicasoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36280>. Acesso em: 02 fev. 2021.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** 3.ed. ver. E ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1996.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **A entrevista narrativa. In: Bauer, M. W.; Gaskell, G. Pesquisa qualitativa com texto imagem e som - um manual prático.** Petrópolis: Vozes, 2002, p. 90-113).

KIRK, N. **History, language ideas and post-modernism.** In: Social History, v. 19, n. 2, mai. 1994.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1992.

LEITE, F. C. T. Escola pantaneira: um relato de experiência. In F. M. N. S. Ferreira, H. P. V. Bueno, Beck, M. C. (Orgs). Pantanal: pesquisas educacionais em destaque. Campo Grande, MS: Ed. UFMS. 2014.

LEITE, F. T.; EVANGELISTA, A. M.; GAZOTTE, C. E.; AZAMBUJA, J. L.; SILVA, M. M.; QUEIROZ, O. A. **Projeto Escola Pantaneira.** Aquidauana, MS: Prefeitura Municipal de Aquidauana, 1998.

LERNER, D. Ensenar en la diversidad. **Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires**, La Plata, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007.

LEVIGARD, Y. E.; BARBOSA, M. B. **Incertezas e cotidiano: uma breve reflexão**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 1, n. 01, p. 84-89, abr. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v62n1/v62n1a09.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

LÓPEZ, L. E. **Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana**. In: PRATS, E. (Org.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L.E. **Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana**. In: PRATS, E. (Coord.). *Multiculturalismo y educación para la equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007. p. 13-44.

LOUREIRO, I. **Em busca de uma noção de experiência**. *Ciência e Cultura*, v. 67, n. 1, p. 28-32, 2015. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/125>. Acesso em: 03 mar. 2021.

MACHADO, L. C. T. **Da educação rural à educação do campo: conceituação e problematização**. Congresso Nacional de Educação - EDUCERE (14: 2019; Curitiba - PR). Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113\\_12116.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf). Acesso em 03/01/2022.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, C. E. A.; MONTEIRO, S. S. **Os usos dos tempos no cotidiano escolar**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 223-243, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/5116>. Acesso em: 04/02/2021.

MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17/ago/2021. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Nacional de Educação: **Consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo**. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/anexo.html>. Acessado em: 30/01/2022.

NOGARO, A. **Desafios da educação na América Latina**. II Simpósio Internacional de Educação Infantil. Erechim: Prefeitura Municipal de Erechim, outubro de 2003. Disponível em: [https://www.uricer.edu.br/cursos/arg\\_trabalhos\\_usuario/272.pdf](https://www.uricer.edu.br/cursos/arg_trabalhos_usuario/272.pdf). Acesso em 13 fev. 2022.

NOGUEIRA, A. X. **A Linguagem do homem pantaneiro**. Assis – SP: UNESP, 1989 (tese de doutorado).

NOGUEIRA, A. X. **O que é pantanal**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

NOGUEIRA, A. X. **Pantanal: entre o apego às antigas tradições e o apelo às mudanças**. Revista de História: Albuquerque. Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 145-164, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/3909>. Acesso em: 01 mar. 2022.

NOGUEIRA, A. X. **Pantanal: homem e cultura**. Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2002.

MOREIRA, M. A. **Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente**. Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, Niterói, RJ, de maio de 2010. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/Abandonoport.pdf>. Acesso em 28 jan. 2021.

OLIVEIRA, D. S. **O papel da memória na formação da identidade cultural: diálogos entre possibilidades de leitura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2154>. Acesso em 23 jan. 2021.

OLIVEIRA, I. B. de; GERALDI, J. W. **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alíii: Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OLIVEIRA, I. J. **Resenha do livro culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade de Néstor García Canclíni**. Boletim Goiano de Geografia v. 27 nº 2 (2007) p. 173 - 181. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/issue/view/376>. Acesso em 19 dez. 2021.

ONOCKO-CAMPOS, R. T. et al. **Narrativas no estudo das práticas em saúde mental: contribuições das perspectivas de Paul Ricoeur, Walter Benjamin e da antropologia médica**. Ciência & saúde coletiva, v. 18, p. 2847-2857, 2013.

PENIN, S.T.S. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1989.

PIATTI, C. B.; URT, S. C. No Pantanal: diferentes expressões de vida. In: FERREIRA, F. M. N. S.; BUENO, H. P. V.; BECK, M. C. **Pantanal: pesquisas educacionais em destaque**. Campo Grande – MS, Ed UFMS, 2014, pg. 71 – 91.

PIERUCCI, A.F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, P. J. **Uma memória do mundo: ficção, memória e história em Jorge Luís Borges**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.

PROVIN, L. RODRIGUES, R. T. **A produção de narrativas de memórias**. In:

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em 21 jan 2021. ISBN 978-85-8015-076-6.

RIBEIRO, S. **Quem faz a educação?** Narrativas, conhecimentos e táticas de professoras da escola pública. Curitiba: Appris, 2016a.

ROCHA, I. L. da. **Reflexão sobre diferentes concepções de vida cotidiana no interior do Máximo.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviços Sociais, Universidade Federal de Alagoas. Maceio, 2012.

RODRIGUES, K. M.; LIMA, J. P. **A feminização da docência nas séries iniciais:** história, identidade e representações de professoras no município de Conceição do Araguaia-Pará. Disponível em < <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/261>. Acesso em 03 de jan de 2022.

SANTOS, F. M. dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 20/12/2021.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEWELL, J.R.; William, H. How classes are made: critical reflexions on E. P. Thompson's theory of working class formation. In: KAYE, Harvey, McCLELLAND, Keith (eds.). **E.P. Thompson critical perspectives.** London: Polity Press, 1990.

SILVA, C. G. da e SOUZA, M. S. L de. **Salas multisseriadas:** um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes. Monografia. UFPB, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2913/1/CGS06102014.pdf>. Acesso em: 10/01/2022.

SILVA, F.C.R.; MAIA, S.F. **Narrativas autobiográficas:** interfaces com a pesquisa sobre formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI,6., Teresina, 2010. Anais... Teresina: UFPI, 2010.

SOUSA, M. A. A. et al. **Um olhar sobre a docência feminina e a diversidade.** Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45092>. Acesso em: 06 jan. 2022.

SOUSA, V. L. de. As relações entre o feminino e o magistério no Brasil. **Olhar de Professor**, v. 20, n. 1, p. 38-48, 27 fev. 2019.

THIMOTEO, F. E. P. **Programa Escola Pantaneira.** In LOTTA, G. S.; BARBOZA, H. B.; TEIXEIRA, M. A. C.; V. PINTO, V. (Eds.), 20 experiências de gestão pública e cidadania, p. 77-88. São Paulo: FGVSP, 2003.

THOMPSON, E. P. Introdução: costumes e cultura. In: \_\_\_\_\_. **Costumes em comum.** Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, E.P. **A formação da classe operária inglesa.** I. A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.** Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. Disponível em: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>. Acesso em 09 mar. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILLIAMS, R. **A base e a superestrutura na teoria cultural marxista.** Revista Usp, São Paulo, n. 65, p. 210-224, mar/mai. 2005.

WILLIAMS, R. **A cultura é algo comum.** In: WILLIAMS, R. Recursos da esperança – cultura, democracia, socialismo. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

## APÊNDICE A

### Questionário sociodemográfico e ocupacional com professores de Escola Pantaneira

Os dados pessoais serão mantidos em sigilo

**1. Nome completo** \_\_\_\_\_

**2. Data da entrevista:** \_\_\_\_\_

**3. Entrevista:** Presencial ( ) Online ( )

**4. Gênero:** Masculino ( ) Feminino ( )

**5. Estado Civil:** Casado (a) ( ) Solteiro (a) ( ) Viúvo (a) ( )

Separado/divorciado (a) ( ) União estável ( )

**6. Você tem filho (s):** Sim ( ) Não ( )

**6. Em caso, positivo quanto (s) os filhos (as) e quais as idades:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**6. Idade:**

( ) 20 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos

( ) 41 a 45 anos ( ) 46 a 50 anos ( ) mais de 51 anos

**7. Habilitação Acadêmica:**

( ) Bacharelado ( ) Licenciatura Curso: \_\_\_\_\_

( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Curso: \_\_\_\_\_

**8. Há quantos anos trabalha como professor:**

( ) até 10 anos ( ) 11 a 21 anos ( ) 22 a 32 anos ( ) Mais de 32 anos.

**9. Quantos anos trabalhou na Escola Pantaneira?**

( ) até 1 ano ( ) de 2 a 10 anos ( ) de 11 a 20 anos ( ) Mais de 21 anos.

## **APÊNDICE B**

### **Entrevista semiestruturada com professores da Escola Pantaneira**

01. Qual foi o motivo que lhe impulsionou a lecionar na Escola Pantaneira?
02. Como ficou a relação com a família quando aceitou o trabalho na Escola Pantaneira?
03. Qual foi sua primeira impressão ao chegar na Escola Pantaneira?
04. Quais foram os obstáculos que encontrou ao lecionar em Escola Pantaneira?
05. Quais as características mais marcantes que presenciou quando estava lecionando na escola?
06. O que te traz a memória a respeito do ensino em uma escola situada no campo?
07. Quais os pontos positivos para o professor lecionar em uma escola do campo?
08. Pelo fato da escola estar inserida na fazenda, como era a rotina e a relação dos professores com os proprietários/responsáveis pela fazenda?
09. Em sua concepção, há diferença entre o ensino oferecido na Escola Pantaneira e o ensino nas escolas da área urbana? Quais?
10. O trabalho desenvolvido pelo professor na Escola Pantaneira é valorizado pelo poder público? E pelos alunos e familiares dos alunos?
11. De qual (ais) meio (s) de locomoção você se utiliza para se deslocar de casa à escola?  
( ) carro ( ) moto ( ) ônibus escolar ( ) van  
( ) particular ( ) cedido pelo poder público ( ) outros
12. Como professor (a) de Escola Pantaneira você acabava exercendo alguma outra função. Qual?
13. No que se refere ao quadro de professores que atuam na Escola Pantaneira, é possível afirmar que:  
( ) Os professores são contratados por meio de um processo seletivo.  
( ) Os professores são efetivos da rede municipal.  
( ) Há pouca ou muita procura de professores para atuar na Escola Pantaneira  
( ) Os professores residiam na área urbana e se deslocavam para a escola que lecionava.
14. Diante de suas práticas docentes houve alguma história marcante que aconteceu que poderia nos contar?

15. O que mais lhe afetou emocionalmente no desenvolvimento do trabalho na Escola Pantaneira?

**Para os professores atuantes no ano letivo 2020 e 2021 na Escola Pantaneira.**

01. Como foram realizados os atendimentos pedagógicos aos alunos no decorrer da pandemia?

02. Como enfrentar as desigualdades de estrutura escolar e de aprendizado entre os alunos durante a pandemia?

03. Qual foi a saída para garantir o aprendizado do ano letivo e não só pensar em cumprir carga horária? Será preciso repensar o modelo de carga horária/distribuição de conteúdo?

04. Foram inseridos alguns tipos de tecnologia para mediar o ensino dos alunos durante a pandemia?

05. O papel do professor será revisto durante sua atuação no enfrentamento a pandemia e suas práticas pedagógicas transformadas? Ele será mais valorizado?

## **APÊNDICE C**

### **CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Pela presente autorização declaro, que fui informada, sobre a realização do estudo intitulado **“PROFESSORES DE ESCOLA PANTANEIRA – AQUIDAUANA, MS, BRASIL: NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DO COTIDIANO”**.

Desta forma, autorizo que o estudo seja realizado pela pesquisadora Aparecida Alessandra de Oliveira Faria dos Santos e sua orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helen Paola Vieira Bueno, vinculadas à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) e ao Programa de Mestrado de Estudos Culturais (PPGCult).

Compreendo que os pesquisadores, vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus de Aquidauana (UFMS/CPAQ), manterão sigilo sobre os dados coletados utilizando-os apenas para fins de estudo acadêmico. Autorizo também a utilização dos dados coletados em eventuais trabalhos acadêmicos, publicações científicas, sem a identificação dos seus participantes.

---

Assinatura da Secretária Municipal de Educação de Aquidauana – MS.

Aquidauana, julho de 2021.

Identificação da Secretária Municipal de Educação de Aquidauana-MS

## APÊNDICE D

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DIREÇÃO

Pela presente autorização declaro, que fui informada, sobre a realização do estudo intitulado **“PROFESSORES DE ESCOLA PANTANEIRA – AQUIDAUANA, MS, BRASIL: NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DO COTIDIANO”**.

Desta forma, autorizo que o estudo seja realizado pela pesquisadora Aparecida Alessandra de Oliveira Faria dos Santos e sua orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helen Paola Vieira Bueno, vinculadas à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus de Aquidauana (UFMS/CPAQ) e ao Programa de Mestrado de Estudos Culturais (PPGCult).

Compreendo que os pesquisadores, vinculados à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus de Aquidauana (UFMS/CPAQ), manterão sigilo sobre os dados coletados utilizando-os apenas para fins de estudo acadêmico. Autorizo também a utilização dos dados coletados em eventuais trabalhos acadêmicos, publicações científicas, sem a identificação dos seus participantes.

---

Assinatura da Diretora da Escola Pantaneira

Aquidauana, \_\_\_\_\_ de setembro de 2021.

Identificação da Diretora da Escola Pantaneira

Dilza Luzia Alves Dantas Rodrigues