

FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO



**BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES
DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS NO PANTANAL**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB

Campo Grande – MS

Abril de 2020

FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO



**BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES
DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS NO PANTANAL**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Flavinês Rebolo

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO-UCDB

Campo Grande – MS

Abril de 2020

M141b Macedo, Fabiane de Oliveira

Bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas das Águas no Pantanal/ Fabiane de Oliveira Macedo, sob orientação da Professora Doutora Flavinês Rebolo 191 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2020
Bibliografia: p. 168 a 178

1. Trabalho docente. 2. Ribeirinhos - Escolas - Pantanal. I.Rebolo, Flavinês. II. Título.

CDD: 370

**BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES DAS
ESCOLAS DAS ÁGUAS NO PANTANAL**

FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINARORA

Profa. Dra. Flavinês Rebolo – Orientadora (UCDB)

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt (UFMS)

Profa. Dra. Patrícia Alves Carvalho (UEMS)

Profa. Dra. Ruth Pavan (UCDB)

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin (UCDB)

Campo Grande, 29 de abril de 2020.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO



Aos meus pais, Érico Flávio e Maria Madalena, que me acolheram, me ensinaram, me consolaram e me encorajaram a viver intensamente tudo que pude nesta vida terrena, me iluminando com confiança, conforto, segurança, ternura, coragem, delicadeza e amor infinito, dedico este trabalho.

GRATIDÃO

Minha gratidão a todos que comigo estiveram na construção deste trabalho:

Gratidão a Deus e aos amigos espirituais,
que me guiam e que me sustentam em todos os momentos da minha vida.

Gratidão aos meus pais, Érico e Mada,
que me deram as condições para me tornar uma pessoa humana.

Gratidão às minhas irmãs, Flaviane e Fabrine,
que estiveram comigo na diversidade da família.

Gratidão ao meu marido, Tamir,
que me acompanha nas loucuras da vida.

Gratidão aos meus filhos, Dandara e Iohan,
que me ensinam o sentido do puro amor.

Gratidão à minha orientadora Flavinês,
que orientou na escrita e na reflexão deste trabalho.

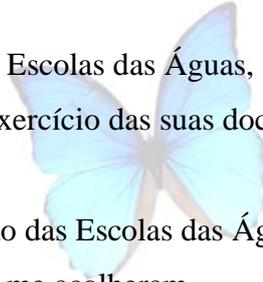
Gratidão à Banca Examinadora,
que se dispôs a avaliar e a estar conosco neste momento.

Gratidão aos professores do PPGE,
que colaboraram no processo desta formação.

Gratidão à UCDB,
que flexibilizou dias e horários para estar nas aulas.



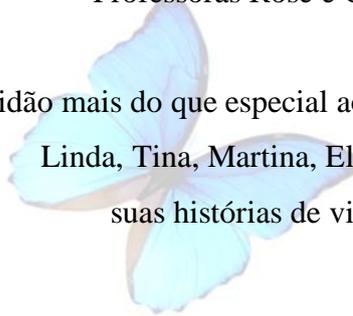
Gratidão a todos os Professores das Escolas das Águas,
que compartilharam as satisfações que têm no exercício das suas docências.



Gratidão especial à direção e coordenação das Escolas das Águas,
Professoras Rose e Cleide, que me acolheram.

Gratidão mais do que especial aos professores das Escolas das Águas:

Linda, Tina, Martina, Elson e Wilson, que compartilharam
suas histórias de vida e de trabalho comigo.



Minha gratidão!





Nos diferentes ciclos da vida é preciso preservar a beleza do coração, a leveza da alma e a centelha da Luz Divina do ser... Fabi Macedo!

MACEDO, Fabiane de Oliveira. Bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas no Pantanal. Campo Grande, 2020. 191 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A Tese integra a linha de pesquisa “Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente”, do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Aborda a docência como uma intersecção das características do professor e do trabalho docente. Nas Escolas das Águas, a docência circunscreve-se de singularidades do biosistema, da biodiversidade e da biodinâmica dos rios, riachos, igarapés e corixos do Pantanal. O campo teórico do bem-estar/mal-estar docente está sustentado pelos estudos de Esteve (1991), Jesus (1996), Rebolo (2012) e Rebolo e Bueno (2014), que consideram as conexões dos fatores externos e internos da docência, como: a motivação, as crenças, os valores, a valorização, as condições de trabalho, as relações interpessoais, a realização pessoal e profissional do professor. A pesquisa teve como objetivo geral compreender o trabalho docente nas Escolas das Águas e os elementos constituintes do bem-estar/mal-estar docente para os seus professores; e como objetivos específicos da pesquisa reconhecer as características da docência nas Escolas das Águas; avaliar os níveis de satisfação/insatisfação do professor com o seu trabalho (atividade laboral, socioeconômica, relacional e infraestrutura); e analisar os desafios e as conquistas na vida no trabalho docente dos professores das Escolas das Águas. Caracteriza-se por uma pesquisa quali-quantitativa, sendo os seus sujeitos 27 professores das Escolas das Águas que estavam trabalhando no ano letivo de 2017 e que aceitaram o convite. Utilizou de três instrumentos para a coleta de dados: um questionário de identificação das características do trabalho dos professores, a Escala de Bem-Estar Docente (EBED) e Entrevistas Narrativas (EN), sendo a entrevista realizada com 5 destes 27 professores. As análises do questionário foram feitas de forma descritiva; para a análise das EN utilizou-se o Modelo de Análise de Schütze (2014) e para a da EBED, a estatística descritiva e a não-paramétrica, com a inferência do programa SPSS.22. Os resultados revelam que a maior satisfação dos professores está relacionada à identificação deles com a atividade laboral e com as relações interpessoais; na direção oposta, a menor satisfação se manifesta em relação à infraestrutura. As maiores conquistas dos professores são manter a docência em um contexto peculiar, e os desafios são a formação inicial, a distância das escolas, o tempo e estabilidade do trabalho. Os professores, contudo, criam estratégias de enfrentamento para a realização do seu trabalho no Pantanal. Os elementos do trabalho constituintes do bem-estar/mal-estar docente vinculam-se mais às características dos professores, como os seus propósitos de vida, crenças, valores, autonomia, domínio ao ambiente. Conclui-se que a avaliação positiva que os professores das Escolas das Águas fazem sobre os seus respectivos trabalhos favorece o bem-estar docente.

Palavras-Chave: Trabalho docente; bem-estar/mal-estar docente; Pantanal; Escola Ribeirinha.

MACEDO, Fabiane de Oliveira. Teaching well-being/ malaise the teachers of Waters' Schools in Pantanal. Campo Grande, 2020. 191 p. Thesis (Doctorate) University Catholic Dom Bosco.

ABSTRACT

The thesis is part of the research line “Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Education”, of the Postgraduate Program in Education - Master and Doctorate at the Catholic University Dom Bosco (PPGE-UCDB). It approaches teaching as an intersection of the characteristics of the teacher and the teaching work. In the Schools of Waters, teaching is limited to the singularities of the biosystem, biodiversity and biodynamics of the rivers, streams, streams and streams of the Pantanal. The theoretical field of teaching well-being / malaise is supported by studies by Esteve (1991), Jesus (1996), Rebolo (2012) and Rebolo and Bueno (2014), which consider the connections between external and internal factors of teaching , such as: motivation, beliefs, values, appreciation, working conditions, interpersonal relationships, personal and professional achievement of the teacher. The general objective of the research was to understand the teaching work at the Water Schools and the constituent elements of teaching well-being / malaise for their teachers; and as specific objectives of the research, to recognize the characteristics of teaching in the Water Schools; evaluate the teacher satisfaction / dissatisfaction levels with their work (labor, socioeconomic, relational and infrastructure activities); and to analyze the challenges and achievements in life in the teaching work of the teachers of the Schools of the Waters. It is characterized by a qualitative and quantitative research, with its subjects being 27 teachers from the Schools of Waters who were working in the academic year of 2017 and who accepted the invitation. It used three instruments for data collection: a questionnaire to identify the characteristics of the teachers' work, the Teacher Welfare Scale (EBED) and Narrative Interviews (EN), with the interview conducted with 5 of these 27 teachers. The questionnaire analyzes were performed in a descriptive manner; for the analysis of the NEs, the Schütze Analysis Model (2014) was used and for the EBED, descriptive and non-parametric statistics, with the inference of the SPSS.22 program. The results reveal that the greatest satisfaction of teachers is related to their identification with work activity and interpersonal relationships; in the opposite direction, the least satisfaction is expressed in relation to the infrastructure. The greatest achievements of teachers are keeping teaching in a peculiar context, and the challenges are initial training, distance from schools, time and work stability. Teachers, however, create coping strategies for carrying out their work in the Pantanal. The elements of work that make up teachers' well-being / malaise are more closely linked to the characteristics of teachers, such as their life purpose, beliefs, values, autonomy, mastery of the environment. It is concluded that the positive evaluation that the teachers of the Schools of the Waters make about their respective work favors the teachers' well-being.

Key words: Teaching work; teaching well-being / malaise; Pantanal; Riverside School.

MACEDO, Fabiane de Oliveira. Bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas no Pantanal. Campo Grande, 2020. 191 p. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMEN

La tesis forma parte de la línea de investigación "Prácticas pedagógicas y sus relaciones con la formación del profesorado", del Programa de Posgrado en Educación - Máster y Doctorado en la Universidad Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Se acerca a la enseñanza como una intersección de las características del profesor y el trabajo docente. En las Escuelas de Aguas, la enseñanza se limita a las singularidades del biosistema, la biodiversidad y la biodinámica de los ríos, arroyos, arroyos y arroyos del Pantanal. El campo teórico de la enseñanza del bienestar / malestar está respaldado por estudios de Esteve (1991), Jesús (1996), Rebolo (2012) y Rebolo y Bueno (2014), que consideran las conexiones entre los factores externos e internos de la enseñanza. , tales como: motivación, creencias, valores, apreciación, condiciones de trabajo, relaciones interpersonales, logros personales y profesionales del maestro. El objetivo general de la investigación fue comprender el trabajo docente en las Escuelas del Agua y los elementos constitutivos de la enseñanza del bienestar / malestar para sus maestros; y como objetivos específicos de la investigación, reconocer las características de la enseñanza en las Escuelas del Agua; evaluar los niveles de satisfacción / insatisfacción de los docentes con su trabajo (actividades laborales, socioeconómicas, relacionales y de infraestructura); y para analizar los desafíos y logros en la vida en el trabajo docente de los maestros de las Escuelas de las Aguas. Se caracteriza por una investigación cualitativa y cuantitativa, con 27 asignaturas de las Escuelas de Aguas que trabajaban en el año académico de 2017 y que aceptaron la invitación. Se utilizaron tres instrumentos para la recopilación de datos: un cuestionario para identificar las características del trabajo de los docentes, la Escala de bienestar del docente (EBED) y las entrevistas narrativas (EN), y la entrevista se realizó con 5 de estos 27 docentes. Los análisis del cuestionario se realizaron de manera descriptiva; para el análisis de las EN, se utilizó el modelo de análisis de Schütze (2014) y para el EBED, estadística descriptiva y no paramétrica, con la inferencia del programa SPSS.22. Los resultados revelan que la mayor satisfacción de los docentes está relacionada con su identificación con la actividad laboral y las relaciones interpersonales; en la dirección opuesta, la menor satisfacción se manifiesta en relación con la infraestructura. Los mayores logros de los docentes son mantener la enseñanza en un contexto peculiar, y los desafíos son la capacitación inicial, la distancia de las escuelas, el tiempo y la estabilidad laboral. Los maestros, sin embargo, crean estrategias de afrontamiento para llevar a cabo su trabajo en el Pantanal. Los elementos de trabajo que conforman el bienestar / malestar de los docentes están más estrechamente relacionados con las características de los docentes, como su propósito de vida, creencias, valores, autonomía, dominio del medio ambiente. Se concluye que la evaluación positiva que los maestros de las Escuelas de las Aguas hacen sobre su trabajo respectivo favorece el bienestar de los maestros.

Palabras clave: trabajo docente; enseñanza de bienestar / malestar; Pantanal Escuela Riverside.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente socioeconômico.....	84
Tabela 2 - Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente relacional	89
Tabela 3 - Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente da atividade laboral	93
Tabela 4 - Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente infraestrutura.....	95
Tabela 5 - Descrição dos valores numéricos dos cinco pontos para os componentes do trabalho docente.....	98
Tabela 6 - Descrição dos valores dos postos dos componentes do trabalho docente	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos 11 Pantanaís.....	53
Figura 2 - Escolas das Águas distribuídas nas sub-regiões do Pantanal do Paraguai e do Paíaguás.....	70
Figura 3 - Esquema do Modelo para análises do bem-estar/mal-estar docente	82
Figura 4 - Níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação aos elementos do componente socioeconômico.....	84
Figura 5 - Níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação aos elementos do componente relacional	90
Figura 6 - Níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação aos elementos do componente da atividade laboral	94
Figura 7 - Níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação aos elementos do componente infraestrutura.....	96
Figura 8 - Comparação entre os pares dos componentes do trabalho docente.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aspectos que caracterizam as Escolas das Águas.....	61
Quadro 2 - Características que envolvem o trabalho docente nas Escolas das Águas	72

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - (PRODUZ)AÇÃO A BORBOLETA

ATOS: o interesse pelo tema da pesquisa.....	15
A PESQUISA.....	17
A TESE.....	21

CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

1 TRABALHO DOCENTE, BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE E ESCOLA RIBEIRINHA.....	25
1.1 TRABALHO DOCENTE.....	26
1.2 BEM-ESTAR/MAL ESTAR DOCENTE.....	34
1.2.1 O bem-estar docente.....	34
1.2.2 O mal-estar docente.....	38
1.3 ESCOLA RIBEIRINHA.....	42

CAPÍTULO II - O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

2 NAS SINUOSIDADES DOS RIOS DO PANTANAL ESTÃO AS ESCOLAS DAS ÁGUAS: “escolas distantes educação presente”	52
2.1 O PANTANAL: ciclos das águas e a singularidades de seu povo.....	52
2.2 AS ESCOLAS DAS ÁGUAS: escolas distantes educação presente.....	59
2.3 OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS.....	71

CAPÍTULO III – BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE

3 (IN) SATISFAÇÕES DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS.....	80
3.1 O ESTUDO DO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE: um modelo de análise.....	81
3.2 COMPONENTES DO TRABALHO DOCENTE.....	83

3.2.1 O componente socioeconômico.....	83
3.2.2 O componente relacional.....	88
3.2.3 O componente da atividade laboral.....	92
3.2.4 O componente da infraestrutura.....	95
3.3 AS (IN)SATISFAÇÕES DOS PROFESSORES: a partir dos componentes do trabalho docente.....	97
3.4 FONTES DE BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE.....	101

CAPÍTULO IV – A VIDA E O TRABALHO



4 NARRATIVAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS.....	109
4.1 INQUETAÇÕES PARA (RE) CONHECER AS VOZES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS.....	109
4.2 O MODELO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	112
4.3 AS VOZES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS.....	114
4.3.1 Professora Linda.....	114
4.3.2 Professora Martina.....	122
4.3.3 Professor Wilson.....	127
4.3.4 Professora Tina.....	135
4.3.5 Professor Elson.....	143



CONSIDERAÇÕES... (BEN)AÇÃO DA BORBOLETA

OS JARDINS DAS ÁGUAS DO PANTANAL E AS POSSIBILIDADES DE BEM-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS.....	153
FLORES, FOLHAS E FRUTOS DA PESQUISA.....	159
(DE)FORMAÇÃO DA TESE.....	162



REFERÊNCIAS.....	166
-------------------------	------------

APÊNDICES.



ANEXOS





INTRODUÇÃO

PRODUZ(AÇÃO) DA BORBOLETA

ATOS: o interesse pelo tema da pesquisa

Organizo¹ e direciono este texto, a que denomino de “Atos”², como uma estratégia de (re)ver, (re)pensar, (re)significar a docência e a vida. Escrita desafiadora, desgastante, de incômodos, decisões e de descobertas, a escrita aponta recortes dos atos que me possibilitaram (re)agir, (re)estabelecer, (re)fazer ações e integrações nas relações que estabeleci comigo, com o outro e com o trabalho que realizo.

Apresentando percurso do ato simples e composto, de aproximações e afastamentos da pessoa-professora-pesquisadora, início indicando alguns de tantos lugares de chegadas e partidas, que me trouxeram às necessidades e às condições dos movimentos imigratórios, sendo, alguns destes, constantes na minha vida. Estabeleço territórios e fronteiras de quem sou, a partir do entendimento de que os atos pertencem aos vários ciclos da vida, que iniciam e terminam continuamente sem, necessariamente, ter deixado demarcações.

O ato identitário conecta ciclos, integrando a unidade indissociável das características pessoais com a constância da sensação de “borboletas no estomago”³. Essas sensações propiciam as aproximações de inúmeras possibilidades de (des)encontros e afastamentos das certezas e seguranças do processo do viver-existir, ser-estar, saber-fazer na vida e na docência.

As (des)confianças e as (in)seguranças das verdades absolutas constituem o paradoxo luta-fuga que tenho comigo, trazendo-me o encorajamento do bem-viver na docência e nas reflexões que faço sobre o sentido e o significado da vida e do trabalho. A docência integra a vida da professora, exigindo o comprometimento e a responsabilidade com o desenvolvimento e aperfeiçoamento moral, cognitivo, socioafetivo e espiritual do ser humano.

Trago a reflexão de como foram os atos, no processo de me tornar e ser professora, fazendo uma analogia ao “ciclo de vida da borboleta”. Para ser professora, eu, a borboleta, preciso mais do que o processo da metamorfose, preciso dos jardins, das folhas e das flores para a realização dos voos, ou seja, dos atos da docência.

¹ Nesta parte inicial da Introdução, que recebe o título “Atos”, emprego a primeira pessoa do singular, considerando o seu caráter pessoal, subjetivo, portanto.

² Atos traz uma existência vestido em um corpo e que tem um papel, a serviço da experiência e da aquisição do conhecimento (LUIZ, 2012). No ato está cada oportunidade de ser, estar e se posicionar neste mundo. (Re)conhecer é ato contínuo, de um processo favorecedor ao entendimento das inspirações para o desenvolvimento e para as (de)limitações da minha pessoa.

³ A sensação de borboletas no estômago envolve o sistema nervoso, corpo humano inteligente, que cuida da liberação da adrenalina, que aumenta a frequência cardíaca, que libera maiores quantidades de glicose, que redireciona o fluxo sanguíneo, quando nos sentimos ameaçados ou com medo. Portanto, elas existem e são reais, são fisiológicas, emocionais e surgem com os movimentos realizados (ELIOTT, 2017).

Nessa analogia, apresento do óvulo ao surgimento da lagarta, (re)visitando o dia do nascimento, a chegada das irmãs, as primeiras relações afetivas com os pais, a entrada na escola e o término do Ensino Fundamental. Reconheço o casulo e o surgimento da borboleta por meio da metamorfose trazida com as tensões da Graduação, casamento, chegada dos filhos, especialização, início da docência na escola, na universidade e o término do mestrado. (Per)corro voos de grandes distâncias, migrando para diferentes lugares, sem perder a direção e nem o senso de onde venho, da localização da minha origem e de quem sou: filha, mãe, irmã, esposa, dona de casa e professora de Educação Física.

Percebo que cada ato realizado nesses ciclos de vida foi imprescindível para a realização do próximo voo. Identifico as condições estruturais, pertencimento à atividade, às relações interpessoais favorecedoras e às necessidades de outros voos, como constituintes do meu bem-estar. Nesse sentido, os elementos do bem-estar docente que constituem o meu trabalho estão pertencentes às satisfações na realização de novos atos, com diferentes roupagens, com oportunidades propiciadas nas visitas em diferentes territórios da docência.

A docência é uma unidade exigente de conexões, dos propósitos da vida e do trabalho da professora. É um ato que energiza e direciona o aprender a ouvir, ver, perceber, falar, ler, estar, sentir, e de ser humano. Para tanto, integra-se ao processo contínuo da formação realizado por meio de cursos, oficinas, estudos e participação em programas institucionais.

A participação e a integração nas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) proporcionou o encontro com a temática do “bem-estar docente”, levando-me, no ano de 2015, a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente (GEBEM) do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação (PPGE) da UCDB.

As intensificações das leituras, dos estudos e discussões no grupo, inquietaram-me com relação às questões do trabalho e do bem-estar docente, em diferentes contextos escolares, como nas escolas das matas, sertões e ribeirinhas. As aproximações com as discussões permitiram que, no mês de agosto de 2016, pudesse me integrar ao grupo de doutorandos do PPGE-UCDB.

Alinhando as conjunturas da vida e do trabalho docente à analogia do “ciclo da vida da borboleta”, em particular ao voo, entendo que é chegado o momento de uma nova partida. O objetivo, neste momento, é voar para territórios alheios com o estudo sobre o trabalho docente em escolas do Pantanal. Ocorre, então, em agosto de 2016, a participação do I Encontro Regional das Escolas do Campo do Estado do Mato Grosso do Sul (MS), realizado na cidade de Campo Grande. Nas discussões do evento, estreitou-se o interesse para o estudo da

temática “bem-estar docente e escola ribeirinha”, quando se propiciou o primeiro contato com a direção das Escolas das Águas. Neste Encontro de Escolas do Campo do MS a direção das Escolas das Águas apresentou as características das suas escolas, os desafios de estar em áreas de difícil acesso e das conquistas dos últimos anos que foram favorecidas por Programas Educacionais do Governo Federal.

No mês de outubro desse mesmo ano, 2016, participei do curso de formação continuada das Escolas das Águas, no município de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Ao retornar às atividades do PPGE-UCDB, em diálogo com a professora orientadora, concordamos em construir o Projeto de Pesquisa para a investigação do bem-estar docente dos professores das Escolas das Águas. Essas escolas integram a Rede Municipal de Ensino de Corumbá – MS, que atende uma população rural nas Regiões Pantaneiras denominadas de Paiaguás, Paraguais, Nhecolândia e Albuquerque, pertencentes a áreas mais isoladas no Pantanal do MS, com acesso principal por vias hidroviárias. Essas escolas, segundo registros históricos disponibilizados na página da Prefeitura, são as escolas rurais mais antigas do Município de Corumbá-MS, cujas atividades foram iniciadas por volta dos anos de 1948, nas margens do rio Taquari, na Colônia do Bracinho, Região do Paiaguás.

A mudança, migração e variação sazonal do voo da borboleta para outros territórios, possibilitou o diálogo, nas fronteiras, entre o eu e o outro; além disso, estudar e discutir os elementos do bem-estar/mal-estar que constituem o trabalho docente do professor das escolas ribeirinhas do Pantanal se torna um desafio a ser conquistado por meio da pesquisa científica. A investigação compõe um ato da doutoranda no PPGE-UCDB formando uma unidade indissociável no processo de sua formação humana. As fronteiras trazem inquietações sobre o trabalho docente em escolas com diferentes especificidades, como as escolas ribeirinhas, em particular as Escolas das Águas do Pantanal, *locus* da pesquisa.

A PESQUISA

A pesquisa considera as questões estruturais, econômicas, laborais e interpessoais para a realização do trabalho do professor, articuladas à formação, aos propósitos de vida, tempo, à exigência do magistério e valores de cada professor, formadores dos emaranhados de intersecções que envolvem o professor com o seu objeto de trabalho. Tendo como premissa, que os fatores externos e internos da docência, podem determinar os níveis de satisfação dos elementos do trabalho docente constituintes do bem-estar/mal-estar do professor.

O bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas pode estar relacionado aos emaranhados da dinâmica da atividade laboral, da estrutura da escola, das relações interpessoais do professor com os pares e com a comunidade do Pantanal. A dinâmica tensiona conexões da docência do professor, que mora e trabalha nas Escolas das Águas.

Buscando entendimentos desta docência, a investigação busca responder questões como: quais são as especificidades que envolvem a docência nas Escolas das Águas? Como estão os níveis de satisfação dos professores⁴ com os seus trabalhos nas Escolas das Águas? Quais são os principais desafios e conquistas do trabalho docente nas Escolas das Águas? Essas problematizações geram a pergunta delimitadora da pesquisa: **quais são os elementos do trabalho docente constituintes do bem-estar/mal-estar para os professores das Escolas das Águas?**

A pesquisa tem como objetivo geral **compreender os elementos do trabalho docente nas Escolas das Águas constituintes do bem-estar/mal-estar para seus professores**. Os objetivos específicos da pesquisa são reconhecer as características da docência nas Escolas das Águas; avaliar os níveis de satisfação/insatisfação do professor com o seu trabalho (nos componentes da atividade laboral, socioeconômica, relacional e de infraestrutura); e, por fim, analisar os desafios e as conquistas na vida no trabalho docente dos professores das Escolas das Águas.

A partir da aproximação com os professores das Escolas das Águas, no ano 2016, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UCDB), e aprovado com parecer de número 2.200.595 (Anexo II). Abordagem metodológica utilizada, para o alcance dos objetivos foi quantitativa e qualitativa.

Sendo utilizados para a coleta e construção de dados três instrumentos: um questionário, a Escala de Bem-Estar Docente (EBED) e Entrevista Narrativa (EN). Os sujeitos da pesquisa são 27 professores que estavam trabalhando, no ano letivo de 2016 e 2017, nas Escolas das Águas, aceitaram o convite para participar e assinaram o Termo de Livre Esclarecimento (TCLE) (Apêndice A).

O questionário (Apêndice B) foi elaborado para identificar características estruturais das Escolas das Águas e do trabalho docente, com a possibilidade para: a identificação do nome da Escola, a distância entre a escola e a casa do professor, forma e tempo de acesso da

⁴ Utiliza-se do termo genérico masculino (professor/professores), mesmo tendo professoras participantes da pesquisa.

casa para a escola, número de estudantes, regime de sala de aula, idade, formação, tempo de docência, tempo de docência nas Escolas das Águas e tempo que permanece na escola. As respostas foram analisadas de forma descritiva.

A EBED (Anexo I) está construída com base nas afirmações autodescritivas agrupadas em quatro componentes do trabalho, quais sejam: 7 elementos do componente socioeconômico, 4 elementos do componente da atividade laboral, 7 elementos do componente relacional e 4 elementos do componente infraestrutural. Para as 22 afirmações da EBED há uma opção de resposta de cinco pontos de descrições, escala *Likert*, que contemplam os extremos: muito insatisfeito a muito satisfeito. No final da escala há uma pergunta: “você é feliz no seu trabalho?”.

Para as análises das diferenças individuais entre os elementos dos componentes do trabalho docente, em relação aos níveis de satisfação/insatisfação dos professores da Escola das Águas, recorreu-se às ferramentas da estatística descritiva e a não-paramétrica. Identificando a Frequência Absoluta, Média e Desvio Padrão para os limites de confiança em torno da média, utilizou-se a estatística descritiva. Para comparar as variâncias das variáveis independentes, quanto à significância da satisfação/insatisfação dos elementos dos 4 componentes do trabalho docente, aplicou-se Teste de *Kruskal-Wallis*⁵.

Na aplicação desse teste estatístico não-paramétrico, *Kruskal-Wallis* estabelece valores numéricos de 1 - para muito insatisfeito; 2 - para insatisfeito; 3- para neutro; 4 - para satisfeito e 5 - para muito satisfeito. Esses valores são convertidos e transformados em postos, agrupados em um só conjunto de dados; as comparações dos grupos são realizadas por meio da média dos postos. Para a inferência desses testes estatísticos aplicou-se o nível de significância $p \leq 0,05$, a partir do programa de estatística *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS.22)⁶.

A EN (Apêndice C) foi planejada e conduzida para ativar a história da vida do professor nas Escolas das Águas. Seguindo a proposta de Schütze (2014), buscou-se uma narração completa dos fatos, fenômenos e razões da docência nessas escolas. Os acontecimentos e as expressões específicas do trabalho dos professores foram narrados sem interrupções, correspondendo ao interesse particular de cada sujeito. Ao longo das entrevistas,

⁵ O Teste de *Kruskal-Wallis* é indicado quando as variáveis são do tipo nominal e qualitativa, como as de satisfação, e para grupos independentes, como os quatro componentes do trabalho docente.

⁶ SPPSS é um software aplicativo, do tipo científico, mais especificamente é um programa de computador com um pacote estatístico popular para as ciências sociais, podendo transformar dados em informações a serem analisadas (DANCEY; REIDY, 2006).

a pesquisadora apenas encorajou as falas com gestos, a fim de que houvesse interação e a não interrupção da entrevista.

Realizadas em quatro fases sequenciais e contínuas, a EN seguiu esta sequência: 1) iniciação - exploração do campo e formulação de questões exmanentes⁷; 2) narração central - sem interrupção, com encorajamento não verbal para continuar a narração e espera para os sinais de finalização; 3) perguntas sem dar opiniões - não se pergunta sobre atitudes ou se discute as contradições, somente realizada perguntas como “o que aconteceu então? ”, indo de questões exmanentes para imanentes⁸; 4) fala conclusiva - no encerramento da gravação permite-se realizar perguntas do tipo “por quê?”, visando a que a palavra-oral dos professores entrevistados favorecessem os desvelos da pesquisa. Essas fases são sugeridas nos estudos de Bruner (2001), Weller (2009), Weller e Zardo (2013), e Schütze (2014), Jovchelovitch e Bauer (2015).

As análises dessas entrevistas seguiram o Modelo de Schütze (2014), que contém quatro etapas, iniciadas após a transcrição das entrevistas: 1) separação do material indexado do não indexado, sendo que o material indexado corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto de quem faz o quê, quando, onde e por que, ou seja, uma ordenação consensual e coletiva; o material não indexado vai além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo; 2) ordenação do conteúdo indexado, indicando os acontecimentos para cada professor denominando de trajetórias; 3) investigação das dimensões não indexadas nas narrativas e, por fim, 4) agrupamento e comparação das trajetórias dos professores, buscando estabelecer semelhanças existentes entre os casos individuais possibilitando a identificação de trajetórias coletivas ou não.

Inicialmente, pensava-se em entrevistar quatro professores, dos 27 que responderam ao Questionário e à EBED, a partir das suas histórias contadas na formação continuada que acontecera no mês de outubro de 2016, provocando na pesquisadora, inquietações sobre o trabalho docente nas Escolas das Águas. O quinto professor foi sugerido pela direção das Escolas das Águas, que mencionou o quanto a história de vida desse professor era interessante.

O desenvolvimento da investigação seguiu os passos de uma pesquisa científica e os traçados de idas e vindas de quatro viagens do Município de Campo Grande - onde a

⁷ Questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa científica de interesse do pesquisador, que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

⁸ Questões imanentes referem-se às questões trazidas pelos sujeitos da pesquisa, a partir de temas das suas histórias, de suas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015).

pesquisadora mora, trabalha e estuda - até o Município de Corumbá – onde fica a sede das Escolas das Águas -, entre os anos de 2016 a 2019, cuja duração era de 3 a 11 dias para cada viagem. Esses traçados envolveram o I Encontro das Escolas do Campo do Município de Corumbá, as reuniões pedagógicas e de formação continuada das Escolas das Águas, os diálogos com a Direção e coordenação dessas Escolas, a aplicação dos questionários e da EBED, e realização das EN.

Considerando as possibilidades de se compreender as características dos professores, as características do seu trabalho e seus elementos constituintes do bem-estar/mal-estar docente, para os professores das Escolas das Águas, o referencial teórico está ancorado nos conceitos de Tardif (2001, 2004, 2011), Tardif e Lessard (2011), Therrien e Loila (2001), Tardif e Raymond (2000) e Basso (1998), como fundamento à abordagem sobre o trabalho docente. As concepções de Jesus (1996), Rebolo (2012) e Rebolo e Bueno (2014), servem de base aos elementos constituintes do bem-estar docente; as de Esteve (1991; 2001), Jesus (1996) e Nóvoa (1997), fundamentam o mal-estar docente. As compreensões a respeito das escolas ribeirinhas sustentam-se nos estudos de Hage (2005), Cristo (2007), Heidtman Neto (2008), Pojo (2010) e em documentos normatizadores, das políticas públicas da educação do campo, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2002; 2013). Para a contextualização das nuances do Pantanal consideram-se abordagens de Thimóteo (2003), Reis, Ribeiro e Bourlegat (2006), Diegues (2007), Da Silva (2007), Zanatta (2010), dentre outros. E tonalizando as Escolas das Águas, a pesquisa considera o estudo de Zerlotti (2014) e da ECO (2017).

Os encaminhamentos e a organização da pesquisa, como: a revisão da literatura que fundamenta o tema, seguida da apresentação do contexto do campo empírico, das características do trabalho docente, dos níveis de satisfação/insatisfação dos professores e das narrativas sobre as histórias de vida e trabalho nas Escolas das Águas resultaram na escrita desta Tese.

A TESE

A Tese está organizada em quatro capítulos intitulados, em sua ordem: “Trabalho docente, bem-estar/mal-estar docente e escola ribeirinha”; “Nas sinuosidades dos rios do Pantanal estão as Escolas das Águas: escolas distantes educação presente”; “(In) satisfações

dos professores nas Escolas das Águas; e as “Narrativas dos professores das Escolas das Águas”.

O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura que norteia e sustenta as problematizações da pesquisa. Traz uma reflexão crítica na área de conhecimento da Educação sobre a temática, identificando as produções científicas, entre teses, dissertações e artigos científicos. Este capítulo fornece subsídios, por meio de produções nacionais, para a organização dos próximos capítulos da Tese, tendo como propósito a compreensão dos elementos do trabalho docente, em diferentes contextos escolares, que podem constituir o bem-estar/mal-estar do professor.

O segundo capítulo contextualiza o campo empírico da pesquisa, apresenta as características do Pantanal (ciclo das águas e as singularidades de seu povo); indica as especificidades das Escolas das Águas, um conjunto de escolas que estão ao longo da Bacia Hidrográfica do Alto Paraguai, para a tender às crianças dos povos do Pantanal que se constituem e se integram as dinâmicas das águas; retrata as características do trabalho docente nas Escolas das Águas e a partilha do tempo e o espaço do professor com o modo de ser das comunidades ribeirinhas do Pantanal, que podem modificar os níveis de satisfações do professor com o seu trabalho.

O terceiro capítulo apresenta as fontes de (in)satisfação docente dos vinte e sete professores das Escolas das Águas, a partir da análise da Escala de Bem-Estar Docente (EBED), que identifica os níveis de satisfação/insatisfação dos elementos dos quatro componentes do trabalho docente: atividade laboral, infraestrutura, relacional e sociecômico, contextualizados pelas falas dos professores. O capítulo favorece o entendimento de que nos emaranhados entre as fronteiras e as territorialidades do professor e do contexto das escolas estão as satisfações geradoras de bem-estar/mal-estar docente.

O quarto e último capítulo traz as histórias de vida e de trabalho dos professores nas Escolas das Águas, construídas a partir das vozes de cinco professores, indicando os desafios e as conquistas do trabalho docente que circunscrevem a ação do professor. A pesquisa apresentada neste capítulo, utiliza-se do Modelo de Schütze (2014), sintetizada por Jovchelovitch e Bauer (2015), para anunciar o lugar e o tempo da docência nas escolas ribeirinhas do Pantanal.

Os desafios e conquistas do trabalho docente nas Escolas das Águas são como os rios que permeiam o Pantanal, apesar das impurezas e dos resíduos das águas, o que prevalece é a abundância da diversidade. Ou seja, na docência nas Escolas não desconsidera os elementos de insatisfação, mas o que prevalece são as satisfações dos elementos do trabalho docente. O

bem-estar docente é gerado em um espaço de satisfações dos encontros, das trocas de experiências, das sucintas negociações entre fronteiras da vida e do trabalho do professor.

A docência nas Escolas das Águas representa a leitura positiva sobre a diversidade e a pluralidade das relações humanas do trabalho do professor, indicando uma prática que transcende o espaço físico, que alinha ao contexto e que compartilha dos costumes e das tradições de uma cultura própria dos povos do Pantanal. Com essa compreensão advinda de todas as experiências vivenciadas e dos resultados analisados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, se faz o encerramento desta Tese.



CAPÍTULO I

O ESTADO DO CONHECIMENTO

1 TRABALHO DOCENTE, BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE E ESCOLA RIBEIRINHA

Entendendo que bem-estar/mal-estar estão em uma linha tênue, instalados por meio de processos físicos, cognitivos e emocionais, não prontos e acabados, e que a dinâmica necessita ser analisada a partir das relações do professor com o seu trabalho docente. O propósito deste texto está na possibilidade da compreensão dos elementos do trabalho docente, em diferentes contextos escolares.

O desdobramento do texto, o estado do conhecimento, se utiliza de quatro palavras-chave: “trabalho docente”, “bem-estar docente”, “mal-estar docente” e “escola ribeirinha”, como descritores para consulta das produções de teses, dissertações e artigos científicos de três dos bancos de dados: *Eletronic Library Online* (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (BDTD/IBICT), tendo como recorte as publicações dos últimos dez anos (2009 e 2019).

Na pesquisa nos três bancos de dados foram identificadas 225 produções sobre “trabalho docente”, 47 sobre “bem-estar docente”, 55 sobre “mal-estar” e 38 sobre “escola ribeirinha”. Verificando-se que para os descritores “trabalho docente”, “bem-estar docente”, “mal-estar docente” o campo empírico das pesquisas está concentrado na região sul e sudeste, e para o descritor “escola ribeirinha” está na região norte, em particular no Estado do Amazonas.

Do total de 365 produções identificadas, foram selecionadas 40 para as análises deste texto, sendo 16 estudos sobre “trabalho docente”, 11 sobre “bem-estar docente”, 6 sobre “mal-estar docente” e 7 sobre “escola ribeirinha”. Sendo que, para trabalho docente, consideram-se os elementos da atividade laboral, das condições socioeconômicas, da infraestrutura e das relações interpessoais; para o bem-estar/mal-estar docente, os fatores que envolvem os níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação aos elementos do trabalho docente; e, para escola ribeirinha, as produções que abordam as características e as especificidades da escola, como o seu povo, sua organização e sua localidade.

1.1 TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente é uma ação educativa, pedagógica e intencional do conhecimento humano. Está sustentado em um conjunto de relações estabelecidas dentro do contexto escolar, conectados ao ensinamento de saberes, que o professor precisa dominar para exercer a sua principal função, o ensino.

Os entendimentos sobre o trabalho docente, envolvem o refletir sobre as relações da docência, como os fatores relacionados ao trabalho do professor (atividade laboral, socioeconômica, relacional e infraestrutura) e os fatores relacionados a vida do professor (crenças, valores, processo de formação, expectativas e valores).

Entende-se que ao falar sobre o trabalho docente, se fala do professor, sujeito que estabelece conexões de relações interpessoais no trabalho, que precisa de condições física e estrutural para a realização do trabalho, que a partir do reconhecimento, valorização e acolhimento profissional, aumenta o engajamento com o trabalho. Ao longo da carreira profissional, o professor se constitui do processo da formação humana repleta de cognição e afetividade para a realização de seu trabalho.

O estudo sobre trabalho docente, que norteia esta escrita, considera as satisfações na dimensão mais objetiva (o trabalho) e a dimensão mais subjetiva (o professor) associadas a docência, um ato intencional, planejado, com conhecimentos e habilidades específicas do professor. Articulando à docência está a história de vida do professor e de seu trabalho, que entrelaçam o emaranhado de fatores de satisfação/insatisfação, saúde/adoecimento, e de bem-estar/mal-estar do professor.

Nas problematizações de Reis (2014), os fatores saúde/adoecimento, satisfação/insatisfação e bem-estar/mal-estar docente estão relacionadas as modificações do

trabalho docente, como a intensificação das cobranças, regulação e controle na docência. Para a autora, as modificações são desencadeadas com as políticas que favoreceram as mudanças educacionais e do trabalho do professor.

A realidade que circunscreve a educação brasileira não deixa margem a dúvida de que ela está em contínuo fluxo de mudanças. Por conta disso, as políticas que orientam as práticas educativas nas escolas e perpassam o trabalho docente, redimensionam o papel de ambos neste contexto de intensas transformações. (REIS, 2014, p. 178).

A autora considera um conjunto de fatores relacionados à política pública, à condição, intensificação, à precarização do trabalho do professor e às condições de trabalho para (de)limitar a zona de (des)equilíbrio educacional com o esgotamento do professor. De acordo com Reis (2014), o aumento da sensação do professor ser o maior responsável pela qualidade de ensino do país condiz com o aumento da insatisfação e do adoecimento do trabalhador.

Maué (2006) cita que a reestruturação da atividade laboral do professor, provocada por mudanças educacionais, trouxe o aumento da responsabilidade e das exigências ao trabalho docente, fato este proporcional ao aumento das questões de insatisfação, mal-estar e adoecimento e exaustão do docente. Para o autor, a exaustão emocional é advinda da avaliação negativa sucessiva do sujeito, o professor, sobre o seu trabalho docente.

As consequências da exaustão emocional do professor são as tensões articuladas às demandas de insatisfação do ambiente do trabalho, provocando um desequilíbrio fisiológico e da ausência da saúde mental.

Decerto, que agora na preeminência de uma política educacional que mais retiram direitos, com mais responsabilidades, do que oferece aos seus trabalhadores docentes (melhores condições de trabalho) a luta destes assumindo um compromisso social que deveria ser partilhado com todos, governantes, família, sociedade, não tem como ponderar que chegará um momento que se esgotará esta energia que emana deles mesmos. (REIS, 2014, p. 185).

A partir de Reis (2014) e Maué (2006), compreende-se que o descompasso das reformas educacionais, das condições do trabalho e das mudanças de papéis do professor foram os indicativos para o aumento da subordinação, imposição da fragmentação do trabalho e para a dicotomia do trabalho do professor. Essa (des)ordem gera elementos de insatisfação comprometedores da saúde do professor, afetando o sistema educacional, provocando rupturas das relações interpessoais e (de)limitando o trabalho docente ao cotidiano escolar.

Os fatores da saúde/adoecimento na docência podem ser discutidos do ponto de vista dos afastamentos e aproximações com o trabalho. E sob a ótica das estratégias de

enfrentamento para se permanecer na docência, com satisfações, bem-estar e saúde do professor.

Acredita-se que as relações que o professor estabelece com o seu trabalho é um movimento favorável para se entender o conjunto de conexões que envolvem a escola e a sociedade, não (de)limitando-a ao espaço físico, mas sobretudo no que interfere, comunica, transforma, a partir do trabalho do professor, na escola. Existe um quadro, neste momento histórico, social e político no Brasil, que parece reforçar o entendimento feito por Esteve há mais de vinte anos.

O professor tem sido sempre uma figura questionada pela mesma contradição intrínseca ao papel que representa. [...] Entre a aspiração do desenvolvimento criativo, crítico e pessoal e a exigência de submissão e integração à ordem estabelecida. (ESTEVE, 1999, p. 21).

A (des)ordem estabelecida, provoca uma reflexão crítica sobre a importância do estudo da tríade trabalho/saúde/adoecimento do professor. Como uma proposta urgente de intervenção os estudos sobre o trabalho docente, buscam pensar na (re)integração do trabalho docente às aspirações que competem a docência no contexto social, político, econômico, formador e humano do professor e da escola.

Reflexões das condições concretas da vida nas quais o professor está inserido indicam a complexidade que envolve os aspectos físico e psíquico da saúde/ adoecimento no contexto de seu trabalho, a escola. Mas, Lapo e Bueno (2002), Reis et al. (2006), Barros e Louzada (2007), dentre outros autores, indicam que o bem-estar e a saúde docência são desafiadores e possíveis de serem (re)conhecidos na sociedade.

Este entendimento dos autores, sobre as possibilidades do bem-estar do professor, não desconsideram a continuidade da presença dos fatores da insatisfação no ambiente de trabalho, como o desencantamento com a profissão, o mal-estar docente, o adoecimento, e até o abandono da docência.

Para Reis et al. (2006), a atividade laboral do professor, de uma maneira geral, está se tornado cada vez mais estressante, com repercussões na saúde física e mental do trabalhador. Lapo e Bueno (2002) e Esteve (1999) preocupam-se em identificar os indicadores do mal-estar docente, a partir da atividade laboral da docência, mas, sobretudo, a partir da vida do professor.

O trabalho docente está tecido na capacidade de enfrentamento e de resistência dos professores, constitui-se a partir do modo em que os professores avaliam a sua atividade

laboral, suas relações interpessoais, e suas condições de trabalho. A vida e trabalho do professor integram-se, fazendo com que a docência também se faça nas teimosias individuais e coletivas.

O processo de pensar e fazer docente comunga com o modo de ser e estar do professor, que negocia as possibilidades de conquistas do trabalho, sem negar os desafios. Barros e Louzada (2007) fazem uma analogia do professor como caçador.

Como caçadores, restam aos indivíduos astúcias, reinvenções dos códigos demarcados. De essa forma ler, conversar, habitar, cozinhar - fazeres e sabores cotidianos - permitem jogar com os acontecimentos, sem nomeá-los, datá-los ou produzir lugares. Fazeres que, por seus usos, (re)introduzem mobilidades de interesses e prazeres. (BARROS; LOUZADA, 2007, p. 17).

Os autores entendem que o equilíbrio para a satisfação/bem-estar/saúde docente está na astúcia do professor que faz a leitura do contexto vida e trabalho para negociar as possibilidades (re)invertar seus interesses e prazeres. Fatos e acontecimentos se combinam e desencadeiam a satisfação/insatisfação dos aspectos mais objetivos do trabalho docente, como: salário, estabilidade no emprego e plano de saúde, descolados da importância que o professor faz da qualidade das relações interpessoais no ambiente de trabalho.

Lapo e Bueno (2002) citam que não são os fatores socioeconômicos que garantem que o professor não deixará o emprego, mesmo o salário sendo o motivo mais recorrente, ele aparece integrado à falta de perspectivas profissional e as condições de trabalho.

A textura tecida na vida e no trabalho do professor de acordo com Alves (2010), Lelis (2012), Hypolito (2015) e Bragança e Lima (2016) têm recebido um olhar restrito, limitador e negligente quando propõem em pensar na satisfação do professor, a partir apenas das questões mais objetivas do trabalho docente (salário, estabilidade, estrutura física).

As pesquisas sobre trabalho docente e bem-estar docente apontam que as mudanças que interferem diretamente nos níveis satisfação/insatisfação do professor estão relacionadas à dimensão mais subjetiva da docência, como: expectativa, valorização, reconhecimento, relações sociais e condições do trabalho. Outra questão, pontada por Reis (2016), está na escola idealizada, que circunscreve o imaginário da sociedade, em que o professor é o único responsável pela educação.

A escola, contexto de trabalho do professor, ao mesmo tempo em que é objeto de poder do Estado, é o espaço de desafios dos trabalhadores. Neste percurso, os docentes são chamados a se posicionar em uma disputa quase que ideológica; o que vêm a assolar a insatisfação/mal-estar/adoecimento do professor no contexto escolar.

Emprende esforço, no sentido de se manter de forma positiva frente às diversidades da vida e da prática profissional e corresponder a uma expectativa da sociedade pode se tornar um dos fatores de mal-estar docente. Esteve (1999), Lapo e Bueno (2002) e Reis (2014) citam que a atividade laboral, quando fontes dos sentimentos de responsabilidade para atender às expectativas do contexto escolar podem trazer a insatisfação, o mal-estar e o adoecimento do professor.

Tardif e Raymond (2000), Therrien e Loiola (2001), Cunha e Alves (2012) apontam que para se compreender o trabalho docente, na sociedade precisa-se compreender a organização da docência. A partilha das questões dos saberes, valores, competências e experiência do professor com a sua atividade laboral conectam-se a docência.

Tardif e Raymond (2000) consideram que o trabalho docente não pode estar restrito apenas processos cognitivos da docência, mas as relações interpessoais que traçam o sentido e significativo do trabalho docente para o professor. O trabalho docente retrata o tempo-espaço da vida dos professores como um processo dinâmico em contínua construção.

Os (des)sabores da docência estão relacionados ao aprender a aprender durante toda a vida profissional, flexibilizando adaptações e modificações nas relações que o professor estabelece consigo e com o seu trabalho. O trabalho docente se faz nos desafios e nas conquistas das conexões trabalho-professor, e restabelece a existência humana do professor por meio do seu trabalho.

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217).

A prática cotidiana dos professores é mobilizadora dos modos de se posicionarem frente às diferentes situações da docência. O saber viver na carreira profissional do professor ocorre no desenrolar do tempo/espaço para a assimilação dos saberes práticos e específicos do lugar do trabalho, com as rotinas, os valores, as regras, os propósitos e as intenções da escola.

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Para Tardif e Raymond (2000) e Cunha e Alves (2012), a dimensão subjetiva do trabalho docente está relacionada ao sentido da vida profissional do professor entrelaçada às suas ações e projetos na vida e no trabalho. Não tendo como estudar trabalho docente sem reconhecer esta relação professor-trabalho.

Bassos (1998) e Nogueira (2012) entendem que na relação trabalho-professor, o sentido-significado que o professor atribui ao seu trabalho se fixa em uma construção social, política e ética. Quando o professor não percebe o sentido e o significado do trabalho docente instala-se na sua avaliação um quadro de desvalorização, desorganização e coerção, que pode gerar insatisfação/mal-estar/adoecimento.

O sentido do trabalho docente nas últimas décadas tem sido modificado, de acordo com Nogueira (2012), correlacionado à disputa de posições ideológicas que constituem a sociedade contemporânea. A compreensão do trabalho docente, para Basso (1998), deve estar sustentado na sua particularidade, caracterizada a partir do sentido e do significado que lhe é atribuído pelo próprio professor, no contexto no qual este se realiza.

O sentido e o significado do trabalho docente para o professor, parte dos pressupostos que as ações do professor nem sempre coincidem com um fim observado imediatamente por este. Necessitando do tempo-espço para serem analisadas com o todo. Para Basso (1998), o conjunto de ações do professor é o gerador do sentido e do significado da sua atividade laboral.

Os estudos de Souza (2013), Hypolito (2015) e Guerreiro et al. (2016) apontam-se que quando o trabalho docente é percebido pelo professor em um processo sequencial de ruptura/frustração, a insatisfação/mal-estar/adoecimento são mais propensos a ocorrer. Como a avaliação do trabalho docente é própria do sujeito, o professor, somente ele pode indicar se o processo do seu trabalho é percebido como um agente promotor do seu bem-estar/mal-estar e da sua saúde ou adoecimento.

Lapo e Bueno (2002) sugerem que o binômio saúde e doença possa estar relacionado às formas de organização, gestão do trabalho e das relações interpessoais do trabalho docente. Para as autoras, os diálogos dos professores podem compreender a avaliação individual sobre o seu trabalho e trazer a representação social de um grupo.

A partir da voz do professor há possibilidade de se compreender as informações da intersecção do conjunto das características integradora da docência. As narrativas oferecem condições do (re)conhecimento dos fatores de satisfação/insatisfação, bem-estar/mal-estar, saúde/adoecimento relacionados as condições sociais/ambientais da docência.

A utilização de metodologias com abordagem qualitativa, a partir das narrativas, apareceram nas pesquisas como favorecedoras para o entendimento dos elementos reflexivos do trabalho e da vida do professor. Segundo, Bragança e Lima (2016), Alves (2010) e Lelis (2012), Barros e Louzada (2007), Lapo e Bueno (2002), a vida do professor e do seu trabalho docente são carregadas de complexidade, sendo narrativas das histórias de vida um modo facilitador para as investigações sobre as (in)satisfações do professor com o seu trabalho-vida.

As histórias de vida se constituem em relatos complexos, nos quais se entrelaçam a origem social, os valores, interesses e opiniões, os relacionamentos interpessoais, enfim, tudo o que, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir. (LAPO; BUENO, 2002, p.73).

As narrativas dos percursos de formação e de vida profissional dos professores favorecem a compreensão dos momentos vivenciados, percebidos e avaliados nas mais diferentes situações do trabalho docente. Os emaranhados vida - trabalho do professor vão além das questões mais objetivas do trabalho, estabelecendo relações sócioafetivas com as pessoas, com as instituições e as organizações que regem o trabalho docente. São estes emaranhados objetivos/ subjetivos as fontes geradoras da satisfação/insatisfação, bem-estar/mal-estar, saúde/adoecimento e ao abandono da docência.

Assim, pode-se dizer que o abandono é consequência da ausência parcial ou do relaxamento dos vínculos, quando o confronto da realidade vivida com a realidade idealizada não condiz com as expectativas do professor, quando as diferenças entre essas duas realidades não são passíveis de serem conciliadas, impedindo as adaptações necessárias e provocando frustrações e desencantos que levam à rejeição da instituição e/ ou da profissão. (LAPO; BUENO, 2002, p.75).

As narrativas dos professores, o modo de vida e de trabalho contado pelos próprios professores, tendem a não ocultar as relações dos emaranhados dos fatores das dimensões objetiva/subjetiva do trabalho docente. Estudar o trabalho docente a partir das histórias de vida dos professores, é considerar a voz do professor, para o entendimento da percepção que o sujeito faz sobre o seu cotidiano (casa-escola), a sua da atividade laboral (enfrentamento-conquista), suas relações cognitiva e afetiva com a docência.

A voz do professor possibilita uma compreensão dos caminhos silenciados sobre a docência quando o outro, o pesquisador, o descreve, o analisa e o avalia sob um olhar de fora, ou seja, a partir da ótica da normatização do trabalho e do humano. Dar a voz ao professor, é oferecer o lugar de autor e ator da sua história no trabalho e na sua vida.

Abordar o campo do trabalho docente exige analisar os processos constitutivos das formas pelas quais ele passa a ser pensado/exercido como um objeto natural, como superfície de normatização social e também como as mutações na produção e o lugar ocupado interferem diretamente no mecanismo de controle sobre os corpos. (BARROS; LOUZADA, 2007, p. 18).

Reconhecer caminhos, contornos e trilhas estabelecidas entre o professor e o seu trabalho, realizadas por metodologias que possibilitam uma maior condição de conhecer as multiplicidades dos conhecimentos produzidos em ações diárias, se faz necessário. As pesquisas qualitativas, que utilizam das narrativas das histórias de vida dos professores, podem favorecer neste caminho (LAPO; BUENO, 2002; BARROS; LOUZADA, 2007).

A vida do professor se manifesta, por meio de fenômenos inicialmente discretos, mas que com o tempo pode se reverberar na saúde/adoecimento. As discussões sobre o trabalho docente, bem-estar/mal-estar docente e saúde/adoecimento do professor são desafiadoras, mesmo para equipe interdisciplinar, formada por sujeitos da educação, da sociologia, da psicologia, da saúde e de outras áreas afins.

Reflexões sobre o fator social, econômico, político e da saúde podem ser analisadas como manifestações individuais dos professores. No entanto, podem traduzir questões da saúde coletiva, ou seja, do espaço social da docência. Pois o sistema no qual o professor está inserido, a escola, legitima à condição individual e coletiva do trabalhador.

A complexidade do trabalho docente está nas suas singularidades, tendo diferentes pontos de partida, de experiências e de construções que se modificam ao longo da vida profissional. As singularidades das relações trabalho-professor que possibilitam o professor avaliar com critérios singulares quais são os elementos do trabalho docente geradores da satisfação e promotores do bem-estar.

No processo dinâmico das experiências na docência, a avaliação do professor indica a intensidade e a frequência de diferentes níveis de satisfação/insatisfação que o sujeito estabelece com os componentes do seu trabalho docente. Nas produções científicas analisadas sobre o trabalho docente indicam que questões da docência estão nas demarcações dos territórios e das fronteiras dos fenômenos das (in)satisfações do professor com o trabalho docente.

As dimensões objetivas ou subjetivas da docência não delimitam territórios e fronteiras das satisfações do docente, mas possibilitam o entendimento que há uma interconexão entre do professor - trabalho geradora da dimensão avaliativa. A dimensão avaliativa considera o dialogo do espaço-tempo da história de vida do professor com as articulações dos componentes do trabalho docente. A avaliação do professor sobre o seu

trabalho docente possibilita as discussões da complexidade e singularidade do fenômeno do bem-estar/mal-estar docente.

1.2 BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE

O bem-estar/mal-estar docente, como um campo de investigação, considera as características da docência, relacionando-as aos fatores externos e internos que integram a motivação, as crenças, os valores, a valorização, as condições de trabalho, as relações interpessoais, a realização pessoal e profissional do professor. À medida que os fatores do trabalho docente facilitam ou dificultam a ação do professor, esses afetam o bem-estar/mal-estar docente.

[...] a sentimentos que denotam estados cognitivos e emocionais positivos, de satisfação e contentamento, de afeição e apego, de júbilo, de predisposição a desejar o bem e a alcançar objetivos e ideais, de boa disposição de ânimo, alegria e prazer. (REBOLO, 2012, p. 51).

As relações dos estados cognitivos e emocionais do professor são dependentes de situações internas e externas da docência, razão de existir professores que diante da diversidade e afrontamentos diários no contexto escolar, conseguem uma avaliação positiva ou não do seu trabalho. As conexões próprias do trabalho docente são processos dinâmicos construídos nas relações vivenciadas na vida do trabalho do professor, podendo ser discutidas a partir das variações dos níveis de satisfações geradoras do bem-estar/mal-estar docente.

1.2.1 O bem-estar docente

O estudo do bem-estar não desconsidera a ausência de experiências de insatisfação do professor com o seu trabalho. Mas, como integrador na complexidade das ligações dos fatores favorecedores da docência.

Nesse sentido, a questão do bem-estar docente pode ser pensada como um estado decorrente da avaliação favorável que o professor faz das condições objetivas existentes no universo do trabalho e dos enfrentamentos utilizados quando essa avaliação é desfavorável. (LAPO, 2005, p. 7).

Lapo (2005, p. 40) ainda cita que “[...] a relação entre professor e seu trabalho é uma trama de representações, sentimentos, valores e crenças tecida por cada um, dentro da realidade sócio histórica em que todos estão inseridos”. Para se considerar a avaliação do professor sobre a intensidade e a frequência da satisfação/insatisfação com o seu trabalho, a autora indica a necessidade de se compreender três fatores:

1- das características do trabalho (a atividade laboral em si e as condições dos ambientes físico, socioeconômico e relacional oferecidas para a sua realização); 2 - do modo como essas características são interpretadas e avaliadas pelo professor e do resultado, positivo ou negativo, dessa avaliação; 3 - dos modos como o professor enfrenta e resolve os conflitos gerados pelas discrepâncias entre o que se espera e o que tem, entre a organização interna e a organização do trabalho. (LAPO, 2005, p. 8).

Apesar de existir diferentes níveis de satisfação dos professores, com os diferentes componentes do trabalho docente, o bem-estar docente não pode ser compreendido isoladamente, visto que integra o processo do trabalho do professor. O que marca a singularidade do trabalho docente é a (in)dissociabilidade entre as características do professor e os níveis de satisfação/insatisfação com seu trabalho.

Recorrentes níveis de satisfação positiva do professor com os componentes do trabalho docente são facilitadores ao bem-estar.

Nem sempre todas as necessidades, expectativas e desejos são satisfeitos, mas quando há a possibilidade de satisfazer a maior parte ou, pelo menos, as avaliadas como mais importante por cada pessoa, a obtenção do bem-estar será facilitadora. (LAPO, 2005, p. 40).

Existe uma disposição individual do sujeito conectada as condições externas do seu trabalho, favorecendo os mecanismos de engajamento, conquistas, satisfações, vínculos e prazeres do professor com a docência. O bem-estar do professor pertencente a esta disposição individual, que na docência delinea as vivências integra o projeto de vida do sujeito com o seu trabalho.

O bem-estar docente está no processo contínuo de procura e busca individual, singular e ímpar de cada experiencia do professor com o trabalho. Experimentar as possibilidades positivas com o seu trabalho, suprimindo suas necessidades, expectativas e desejos integra a disposição do professor com o trabalho docente.

Apesar de haver um conjunto de conflito, frustração, medo, insegurança, vivencias e sentimentos que vão sendo tramadas no contexto do trabalho, há a possibilidade de um

trabalho docente coerente e equilibrado com as características social, econômica, profissional e humana do professor. Fato este que está apresentado nas pesquisas sobre o bem-estar docente, não negam ou desconsideram a existência de fatores de insatisfação ou do mal-estar.

As pesquisas sobre o bem-estar docente buscam enfatizar a importância de se conhecer, organizar e planejar contextos favorecedores de satisfação para a vida e o trabalho do professor. Lapo (2005), cita a importância de se conhecer as dinâmicas geradoras do bem-estar docente.

Acredita-se que buscar compreender e explicar as fontes e dinâmicas que geram e mantêm o bem-estar docente seja relevante, pois o estado de bem-estar pode propiciar aos professores condições mais favoráveis para que, ao depararem-se com os conflitos e as dificuldades do trabalho docente, possam vislumbrar possibilidades de reestruturação adequada de suas práticas e modos de ser e estar na profissão. (LAPO, 2005, p. 5).

Quando se estuda bem-estar docente se (re)conhece conflitos e dificuldades listadas à docência (des)lumbrando o processo de adequação do trabalho para o modo de ser, estar e fazer do professor. Esteve (2005, p.118), cita que “falar do mal-estar docente é apenas um exercício para esclarecer o que se deve ser deixado por baixo para que brilhe a face do bem-estar docente”.

A satisfação e a estratégia de enfrentamento dos professores, segundo Jesus (2007), propiciam o bem-estar-docente.

[...] o bem-estar docente pode ser traduzido pela motivação e realização do professor, em virtude do conjunto de competências (resiliência) e de estratégias (coping) que este desenvolve para conseguir fazer frente às exigências e dificuldades profissionais, superando-as e otimizando o seu próprio funcionamento. (JESUS, 2007, p. 27).

O bem-estar docente converge à motivação e à realização do professor, em virtude do conjunto de competências e estratégias que este desenvolve, a fim de enfrentar as exigências e dificuldades na docência e ter satisfação, prazer, bem-estar e saúde no trabalho docente. Para Dohms (2016), o bem-estar docente relaciona-se aos níveis positivos da satisfação nas relações interpessoais do professor consigo, com o outro e com a instituição de ensino.

[...]estimular a (re)criação de condições para que docentes, discentes, gestores, funcionários e demais colaboradores se sintam satisfeitos e motivados, aprimorando suas relações e estabelecendo unidade no que abrange os processos de ensino e de aprendizagem. (DOHMS, 2016, p. 23).

Consequências positivas diretamente relacionadas a vida-trabalho do professor e ao sistema educacional, repercutem na integração de mudanças positivas nos comportamentos e nos parâmetros individuais dos professores. No entendimento de Both (2011), o estilo de vida e o ambiente social mais saudável, provocam melhor qualidade de vida e satisfação do professor com o seu trabalho docente, constituído o bem-estar como uma constância na docência.

Para Fossatti (2009) e Simões (2013), o trabalho docente deve ser percebido como possibilidades de interesses, divertimento, prazer, motivação, satisfação para repercutir em fontes de bem-estar docente. Segundo Kehl (2011) e Cardoso (2014), o bem-estar está diretamente relacionado, às crenças, ao aprendizado, a formação, ao sentimento de pertencimento à instituição, identidade e alteridade do professor.

Godoi (2013) menciona que as conquistas no trabalho do professor estão nas próprias vivências positivas, trazendo níveis de satisfação e o bem-estar do professor. As relações do professor com o trabalho docente e com os graus de (in)satisfação, segundo Britto (2008) e Cardoso (2014), são tradutores da afetividade e da cognição geradora do bem-estar docente, mas que podem se modificar ao longo dos anos do magistério.

Como o professor modifica suas avaliações afetivas e cognitivas sobre o seu trabalho dos anos iniciais da docência para os anos finais, a formação continuada é sugerida por Dohms (2016), como um espaço de conhecimento sobre os fatores de satisfações do docente. De acordo com a autora, esta ação formativa, pode exercer um fator essencial na vida dos docentes, tendo uma função primordial para o exercício profissional e o (re)estabelecimento do bem-estar docente.

Autores que discutem o bem-estar docente, como Dohms (2016), indicam a formação continuada, para (re)pensar no processo de formação na graduação, na identificação de quem são os sujeitos que estão nos cursos de licenciatura, suas histórias e contextos de vida, para se compreender as problematizações entre trabalho e bem-estar/mal-estar docente. Simões (2013), discute a importância dos campos de estágio curricular obrigatório como o local de iniciação a docência, com paradoxos da satisfação/insatisfação. Cardoso (2014), identifica que a trajetória de vida do professor pode interferir nessas questões do bem-estar/mal-estar docente.

Estes autores, bem como Britto (2008) e Melo (2010) consideram os entrelaces das questões internas e externas do trabalho docente desde a formação do professor, passando pelos anos iniciais da docência e a trajetória profissional ao longo dos anos de trabalho. Para os

autores, não há como fragmentar a história de vida do professor da avaliação positiva ou não, que ele faz sobre o seu trabalho.

As fontes do bem-estar docente consideram os entrelaçamentos da avaliação do próprio sujeito, o professor, com o conjunto dos elementos dos componentes do trabalho docente. Entendendo que a docência tensiona a satisfação do professor, a partir da articulação que este estabelece com o seu trabalho e com a sua vida, em diferentes espaços escolares afetando o modo individual do trabalhador se relacionar com o seu trabalho.

O bem-estar docente integra os níveis de satisfações positivas do trabalho docente estando multideterminado por dinâmicas que geram e mantém entrelaçados ao processo da formação, avaliações das modificações da docência e (des)adequação das relações do professor com o trabalho.

A conexão, entre a dimensão objetiva e subjetiva, identificada como significativa para a análise positiva das satisfações, enfatizam a importância de se compreender os fatores positivos relacionados ao fazer e ao estar no trabalho docente. Ao olhar as estratégias de enfrentamentos, as investigações sobre o bem-estar, identificam a qualidade de vida no ambiente do trabalho e o clima organizacional da escola, como facilitadores da ressonância compensatória positiva à satisfação do professor.

As situações mais satisfatórias na docência decorrem das mudanças mais sutis, dos pequenos ajustes no trabalho do professor, repercutindo positivamente em diferentes contextos sociais e econômicos. O estudo do bem-estar docente traz o olhar positivo sobre a singularidade do projeto de vida e trajetória profissional do professor, partilhando questões favoráveis do ambiente do trabalho e da qualidade de vida do professor.

1.2.2 O mal-estar docente

O mal-estar docente e os fatores integrados a ele são analisados, neste texto, na perspectiva de denúncia das insatisfações dos professores frente às mudanças na realidade do seu trabalho. A combinação das vivências e percepções dos fatores de satisfação/insatisfação da docência pode ser como “um jogo de forças, interesses, possibilidades e limites vivenciados pelo indivíduo na interação com o meio e que deve ser desvelado” (LAPO, 1999, p.2).

Os fatores de insatisfação do professor com o seu trabalho são fruto da insegurança, incerteza, excesso de cobranças, estagnação pessoal/profissional, baixos salários, falta de reconhecimento, relações empregatícias instáveis, precarização das condições físicas e

humanas para a realização do trabalho. Os professores ao identificar os fatores de insatisfação, buscam inicialmente ações favorecedoras para revertê-las, na tentativa de diminuir as fontes do mal-estar para as de bem-estar.

Nos estudos sobre mal-estar/bem-estar docente, Rebolo (2012) e Dohms (2011; 2016) trazem os indicadores dos fatores de insatisfação para repensar os elementos construtores do bem-estar docente. Os autores analisaram os fatores do mal-estar docente, em suas pesquisas do mestrado e compreenderam os pressupostos do bem-estar na construção da tese de doutorado. Entendendo que o processo das satisfações docente é contínuo, dinâmico e suscetível a mudanças nas relações professor e trabalho.

Nas produções científicas que discutem o mal-estar docente se revestem de diferentes perspectivas de análises, no entanto, convergem ao entendimento de que o mal-estar docente se refere à compreensão dos fatores de insatisfação, não sendo excludente dos fatores de satisfações na docência.

Dohms (2016) caracteriza os fatores do mal-estar como possível de estar atribuído a outros trabalhos e profissões.

Isso nos leva a pensar que este mal-estar pode estar presente não apenas na profissão docente, mas em diversas, se não em todas, as profissões e diríamos até que não só nas profissões, mas nas situações da vida. (DOHMS, 2016, p. 44).

De acordo com a autora, são poucas as profissões que se limitam apenas ao contexto que as cercam, sem um reflexo nas demandas sociais, políticas e econômicas do trabalhador, ou seja, a partir de Dohms (2016), o mal-estar pode acontecer com outros profissionais e reverberar no contexto social.

Os elementos do mal-estar relacionado à profissão docente indicam dor e sofrimento ao trabalhador. De acordo com Esteve (1999, p. 25), esses “efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência” caracterizam o mal-estar docente. O autor completa seu entendimento dizendo que a normatização da dor está traduzindo a equação de que “quem é professor é sofredor” (p. 25).

Para Dohms (2016), a premissa professor-sofrimento, indica a norma de que quando se trabalha, se sofre, levando o empregador a fazer vista grossa para o adoecimento do trabalhador. Este fato, para a autora, está impresso nos números das epidemias relacionadas ao estresse e à depressão na docência.

Os estudos do mal-estar do trabalhador evidenciam uma crise que generaliza os equívocos da normatização do sofrimento no trabalho humano. Associando-se este equívoco à representação própria do trabalho docente, desencadeando à docência uma lógica da economia e da administração empresarial, que alargam as dúvidas dos direitos do próprio professor em relação ao seu trabalho.

Jesus (2001) aponta o mal-estar docente como fenômeno produzido na sociedade, que interliga as mudanças na atividade e papel do professor. Esteve (1999), considera que mal-estar docente está relacionado às tensões e fragmentações da docência e ao aumento das exigências e responsabilidades do professor. Identificando-se que o mal-estar indica os mecanismos de insatisfação e descontentamentos do professor com o seu trabalho.

Para Aranda (2007), as questões de ser, estar, ter e fazer no trabalho docente necessita de um olhar de ressignificação do que é ser professor em contextos adversos de condições estruturais, sociais e afetivas para a realização do seu trabalho. Os sentimentos de angústia, desconforto, solidão e impotência do professor e do seu trabalho não possuem relações opostas, ou seja, para analisar o bem-estar/mal-estar docente deve-se considerar o todo.

Mosquera e Stöbaus (2010) chamam esse todo de espiritualização, relação vida-docente do trabalho.

A desespiritualização do trabalho, através do seu esvaziamento no sentido de significado, é o que dá ao ser humano o seu constrangimento e a sua impotência. É bastante doloroso e alienante trabalhar apenas para sobreviver, mas é muito pior trabalhar apenas por isso, sem ter uma visão de futuro e uma perspectiva de desempenho e compreensão da tarefa, e um sentido e direção de hominização/humanização. (MOSQUERA; STÖBAUS, 2010, p. 68).

Os autores, Mosquera e Stöbaus (2010), ressaltam a importância de se considerar a avaliação da satisfação/insatisfação do professor sobre o seu trabalho. Esta avaliação é individual, a partir do todo, da história de vida do professor na docência e mudanças do contexto de trabalho.

A avaliação do professor sobre o seu trabalho perpassa pelo seu processo de formação na graduação e aos longos dos anos de magistério. O redimensionamento sobre a avaliação do bem-estar/mal-estar docente está na relação teoria e prática, na discussão dos tensionamentos das dúvidas e dificuldades ainda no seu curso de Licenciatura (SIMÕES, 2013).

Nos primeiros anos da docência, a sensação do mal-estar sobressaindo ao bem-estar, está principalmente relacionada à autoimagem positiva do professor. O processo de formação

dos professores deve oportunizar práticas com diferentes sensações, como: alegrias, tristezas, perseveranças, dificuldades, conflitos e interesses (SIMÕES, 2013).

As situações do ambiente escolar, por vezes são ambíguas em relação aos sentimentos do professor. E as questões relativas à formação inicial e ao ambiente universitário necessitam de aspectos pontuais relativos ao espaço/tempo/sentimentos para que o bem-estar/mal-estar docente, principalmente nos anos iniciais da docência seja avaliado como parte do processo da vida profissional do professor.

Os professores buscam estratégias para minimizar as insatisfações que aparecem ao longo da realização do seu trabalho docente. O esforço para superação dos elementos que trazem o desconforto está presente ao longo da vida docência (REBOLO, 2012).

Reverter contextos de insatisfação para ambientes satisfatórios é desafiador e gerador de tensionamento que, de acordo com Rebolo (2012), é quase que uma constante na história de vida e de trabalho do docente. O que indica ser difícil estudar de forma separada as relações entre bem-estar/mal-estar docente, e a autora cita o mal-estar docente como:

[...] um estado de desconforto, resultantes de insatisfações e conflitos, que desencadeará estratégias de enfrentamento, as quais se constituem em ações que visam eliminar ou minimizar a sensação do mal-estar e caminhar em direção ao bem-estar. (REBOLO, 2012, p. 24).

Considerando Lapo (1999; 2005), Esteve (1999), Jesus (2001) e Rebolo (2012), entende-se que os fatores do bem-estar/mal-estar docente, só podem ser afirmados ou negados pelo professor, ou seja, não se faz inferências sobre o bem-estar/mal-estar docente a partir da existência ou não de determinadas condições externas ou ambientais do trabalho. Cada sujeito, o professor, faz a sua avaliação sobre as situações, condições e relações com o trabalho.

Com as análises, acredita-se que o (des)cabimento da (in)consciência avaliativas sobre as relações de (in)satisfações como geradoras de bem-estar/mal-estar docente, pode se torna desastroso, a partir de três fatores: a) embasamento raso sobre as articulações objetivas e subjetivas da/na docência; simplificação do trabalho docente na atuação (de)limitada a sala de aula; e a (des)consideração das integrações socioafetivas na/da docência.

A medida de combate, ao desastre anunciado dos níveis de insatisfação do professor, está na denúncia dos fatores geradores do mal-estar docente nos tempos atuais (número elevado de alunos nas salas de aulas, à indisponibilidade de recursos materiais e de tempo para o trabalho; o acúmulo de funções do professor, o não reconhecimento do trabalho, os

baixos salários, à diminuição da autonomia e da criatividade impostas pela fragmentação do trabalho, mudanças de papéis e as exigências gerais integradas às reformas educacionais) para evidenciar a profunda e complexa conexão entre trabalho docente/satisfações/bem-estar do professor.

O modo de ser, estar, ter e fazer do professor diferencia a avaliação sobre os elementos de maior/menor satisfação com a profissão e com modo de vida e esta avaliação cognitiva e afetiva com a docência são os geradores do bem-estar/mal-estar docente. Bem-estar/mal-estar docente não é um estado permanente e constante na profissão docente, pois nem a vida e nem a atividade do professor permitem a linearidade em seus processos.

Na docência, não se estabelece um modo único nas relações do professor com o seu trabalho, ou ainda, não se isola afeto, cognição, socialização, política, valores, crenças, propósitos do professor. A docência entrelaça territórios e fronteiras das dimensões objetivas/subjetivas do trabalho humano.

A seguir apresenta-se a revisão de literatura sobre as (de)marcações da escola ribeirinha, buscando identificar os entrelaces da docência dos possíveis (pre)editores das relações existentes entre o bem-estar/mal-estar docente dos professores que trabalham neste contexto.

1.3 ESCOLA RIBEIRINHA

A escola ribeirinha é um contexto educacional legível da interculturalidade, da partilha dos saberes e dos conhecimentos da vida com tempo e espaço da natureza. Espalhada ao longo dos rios brasileiro, integra o processo favorecedor da (re)produção de saberes e conhecimentos (re)conhecidos como integrador a identidade e a pluralidade humana.

Como um espaço formal, a escola ribeirinha, necessita negociar com o tempo-espaço singular dos ribeirinhos, e ter a organização de conteúdos, práticas de ensino e conhecimentos socialmente válidos para este povo. A escola identificada com o ribeirinho⁹ se torna um espaço coletivo do povo, um local de negociações entre vida escolar e o tudo que rege os saberes, os conhecimentos, as dinâmicas, as estratégias e as conquistas do ambiente dos rios.

⁹ O ribeirinho não significa uma identidade étnica, mas sim geográfica. Nesse entendimento, diferentes povos podem se definir como ribeirinha. Os povos ribeirinhos são pessoas que ocupam os territórios as margens dos rios e estabelecem com este ambiente suas estratégias de moradia, sobrevivência e de acesso a outras áreas (SILVA, 2015).

As implicações sobre a organização do currículo escolar, na produção da identidade cultural dos docentes e discentes da escola ribeirinha, são eixos centrais dos questionamentos nos estudos analisados sobre a escola ribeirinha. Silva (2015) traz a problematização na construção da identidade dos ribeirinhos por meio das diferenças, do pluralismo de significados, das elaborações dos conceitos sobre si mesmo, sobre o seu grupo social e sobre a natureza que está regida a dinâmica da sala de aula.

“[...] a identidade cultural se produz na sala de aula, nas relações que perpassam na chegada das pessoas ao ambiente escolar, no recreio, nas ações comemorativas, na saída da escola, enfim, está diretamente ligada à vida social dos ribeirinhos. (SILVA, 2015, p. 13).

A identidade cultural da escola ribeirinha, confronta com a valorização da homogeneidade de processos e ritmos fixos de ensino e de aprendizagens de uma organização imposta no sistema educacional relacionado à identidade dos não ribeirinhos. A autora chama a organização do currículo que estão nas escolas ribeirinhas como confronto à cultural deste povo.

A organização do currículo obrigatório construído pelas "SEEDs" ou "SEMEDs", de forma geral, está baseada no modelo da escola urbana: com conteúdos definidos por disciplinas que são abordados de maneira fragmentada. Além disso, Silva e Leão (2005, p. 295) também defendem a tese de que os currículos oficiais ainda se fundamentam na cultura elitista, branca, europeia, norte-americana e neocolonialista. (SILVA, 2015, p.46).

A preocupação sobre o currículo oficial que está na escola ribeirinha, pode trazer desconforto no trabalho do professor, que precisa compreender que a educação das crianças ribeirinhas, ocorre principalmente no ambiente familiar, por meio da história contada de geração em geração. A educação dos ribeirinhos entre gerações é favorecedora de inúmeras funções, principalmente por orientar sobre a vida e o lugar onde se vive, sendo por vezes mais importante, do que a educação da escola e os conteúdos ministrados isoladamente em sala de aula.

A crítica reflexiva sobre a função da educação formal na escola ribeirinha, de acordo com alguns autores, como Silva (2015), Souza (2013) Calegare (2010), baseia-se no currículo elitista, fragmentado e para as escolas urbanas, vivo ainda nas escolas ribeirinhas do estado do Amazonas. Neste sentido, Silva (2015), aponta que o que se encontra na escola ribeirinha é uma educação para ensinar a ler e a escrever, como uma resolução de questões imediatas, saber se comportar na cidade e nas igrejas, lendo placas nas ruas e a bíblia na igreja.

Para os autores, a educação urbana tem um conteúdo fragmentado, de cultura e leitura de um mundo que afasta o ribeirinho da sua realidade. Silva (2015), Souza (2013) trazem a concepção da Educação do Campo¹⁰, pautando as iniciativas educacionais para melhoria da educação das escolas que estão no meio rural. Os autores citam essa legislação para defender a tese da necessidade de mudanças no currículo da escola ribeirinha.

A Educação do Campo [...] tratou da luta popular pela ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública de qualidade no campo – as pessoas têm o direito de estudar no lugar onde vivem (dos agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores, seringueiros etc.), incorporando distintos processos educativos no seu Projeto Político Pedagógico. (BRASIL, 2004, p. 13-14).

A Educação do Campo, a partir de Brasil (2004), não permite que o espaço rural esteja definido pela localização geográfica, com baixa densidade populacional, remetendo para o não investimento em políticas públicas. Não sendo mais cabível, de acordo com Silva (2015), Souza (2013), que a escola ribeirinha esteja em um modelo educacional que sugere uma anulação da potencialidade do camponês, em que as primeiras séries do Ensino Fundamental são suficientes, em que as escolas com condições precárias atendem à demanda de uma comunidade.

Nas teses analisadas, as discussões sobre o contexto da escola ribeirinha, foram pautadas a partir de Brasil (2001, 2004, 2009), tendo nos seus textos as considerações legais da Educação do Campo, ancorando à valorização da identidade cultural e a necessidade do respeito dos saberes e conhecimentos dos povos tradicionais.

Sabido que a sistematização da “Educação no Campo e para o povo do Campo¹¹” é recente, quando comparada ao tempo e ao espaço das escolas ribeirinhas, autores como Silva (2015), Souza (2013) Calegare (2010), Antunes-Rocha e Hage (2010) defendem a proposta de, fortalecer identidade cultural da escola ribeirinha, utilizando de documentos legais, integrado ao direito do ser humano viver da dinâmica, da ligação, e da existência social a partir de sua relação com os rios.

¹⁰ O termo Educação do Campo refere-se à escola e à educação típica, oriunda, da cultura dos sujeitos do campo, que valorize a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e concepções pedagógicas. Apesar da escola ribeirinha, ter um vínculo com a localização e lugar do ribeirinho e não ter surgido a partir dos movimentos sociais, por um posicionamento político, de resistência, e de fortalecimento adotam-se os preceitos da Educação do Campo.

¹¹ A utilização do termo é um posicionamento reflexivo sobre o sentido das lutas sociais e culturais das pessoas que sobrevivem do campo, resgatando o conceito de camponês. Fernandes et al., 2004, p. 137 cita o campo como “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. Educação no Campo refere-se a uma educação expressa um vínculo à localização do ensino, ou seja, possui um vínculo espacial com o território e lugar do camponês.

O modo singular da vida social, da utilização do espaço, da diversidade, da constituição própria da identidade, da inserção cidadã dos povos ribeirinhos, segundo Pires (2012) e Molina (2012), tem reforço significativo, após a resolução de março de 2002, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, que traz as questões da escola ribeirinha integrar a Educação do Campo. Para os autores, a resolução¹² número 2 do ano de 2008 do Conselho Nacional de Educação, favorece a compreensão de que esta escola integra um contexto de desenvolvimento, inerentes à sua realidade, constituindo-se de saberes da temporalidade dos povos que vivem da dinâmica dos rios. A escola do campo, como citado por Brasil (2004), deve ser caracterizada a partir de seus sujeitos.

[...] a identidade da escola do campo é definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina: agricultores/as familiares, assalariados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescente de quilombos, todos os povos do campo brasileiro. (BRASIL, 2004, p. 35).

O pressuposto significativo dessa resolução está na valorização da população rural, pensando em uma educação com um currículo próprio e uma prática pedagógica diferenciada. Para Molina (2012) e Cardoso Junior (2009), a Conferência (II Conferência Nacional por uma Educação do Campo), que ocorreu no município de Luziânia, no estado de Goiás, em agosto de 2004, que considerou e discutiu uma educação brasileira mais popular, valorizando as relações socioculturais do indivíduo com o seu contexto real e situado, foi um marco para a valorização das questões da Educação do Campo.

Silva (2015), cita que a escola do campo, como a escola ribeirinha, necessita ser compreendida como um espaço de potencial, cabendo nele diferentes vivências de projeto educacional, pois além de alfabetizar, a escola possibilita outras compreensões do meio em que vive. Para tanto, sugere que a escola ribeirinha tenha a proposta do desenvolvimento de mecanismos ou de estratégias que possam favorecer medidas que garantam a preparação e a consolidação das demandas de cunho econômico, social, cultural inerentes às lutas dos movimentos sociais para o campo.

O afastamento e representações do currículo em particular os das Ciências Naturais, em produzir uma organização mais consistente e lógica, partilhada no interesse, na curiosidade, na perspicácia das crianças e jovens ribeirinhos, a favor da manutenção da sua comunidade, de acordo com Silva (2015), tem sido a contramão de Brasil (2004) -

¹² Resolução CNE/CEB 2/2008. Diário Oficial da União, Brasília, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

Conferência Nacional por uma Educação do Campo - que aponta para necessidade de se ter Política Pública de Educação do Campo específica para sua população, havendo ainda há pouca política educacional tecnológica constituída, a partir do lugar que a educação ocupa nas lutas travadas pelos professores que trabalham em escolas do campo.

Segundo Silva (2015) e Souza (2013), os povos ribeirinhos como pessoas do campo, e os professores que vivem do seu trabalho no campo, não podem ser entregues ao conformismo de vivenciar suas aulas pautadas exclusivamente no currículo duro e nos livros didáticos. Souza (2013), cita que há pouca comunicação no que concerne aos direitos de se promover a inserção social e educacional satisfatória a qualidade de vida dos ribeirinhos, havendo a necessidades de se estudar mais e melhor a vida das pessoas do campo.

Para os autores, os conteúdos distribuídos em diferentes disciplinas precisam atender tamanha singularidade dos povos ribeirinhos, tendo que manter o pressuposto indicado no documento de Brasil (2004), que contempla que a reflexão crítica de que a escola ribeirinha necessita tratar em suas questões educacionais que seus sujeitos vivem a partir da sazonalidade do rio.

A escola ribeirinha, para Souza (2013), integra a educação ribeirinha, que envolve os ensinamentos passados de geração a geração, realizados no aprender e no descobrir de um universo cheio de mistérios, do despertador do imaginário, onde não se perde no ir e vir, dos rios, lagos, igarapés, de onde se tem alimentos e remédios e a fonte da saúde e do benviver destes povos Este entendimento de educação entre gerações, pode ser uma ferramenta pedagógica do professor utilizada para a partilha da identidade cultural dos povos ribeirinhos e os ensinamentos educacionais do contexto escolar.

A percepção e relação com as águas conduzem o patrimônio cultural dos povos ribeirinhos. Segundo Calegare (2010), a relação águas e povos ribeirinhos, indica as conexões das pessoas com as águas, formando quase que um estatuto de propriedade, de dimensões que atravessam gerações e fundamentam a certeza de território. A docência, nesta territorialidade, pode diminuir o distanciamento entre o formal (a escola) e o não formal (a comunidade), favorecer o diálogo da escola e dos povos ribeirinhos, e fortalecer o conhecimento existente, aprendido e trazido pela comunidade para a escola.

O saber da escola se enriquece ao compartilhar dos saberes dos povos ribeirinhos, fato pode ocorrer no ensino de diferentes disciplinas. Souza (2013), discute o ensino da geografia e elucida a relevância das aproximações no ensino para os estudantes ribeirinhos.

O ensino de geografia é um desafio para o professor das escolas ribeirinhas por se sentir impotente diante do surgimento de determinadas dificuldades do processo ensino-aprendizagem ou por não saber fazer a transposição do conhecimento acadêmico para o conhecimento escolar. Esta dificuldade distancia a geografia ensinada da geografia vivida diariamente pelo estudante ribeirinho. (SOUZA, 2013, p.25).

A geografia para os povos ribeirinhos deveria abordar os ciclos das águas que modificam a época do plantio, da colheita, da pesca e do ir e vir dos ribeirinhos, sendo aspectos interiorizados a essas vidas. Os conteúdos destas disciplinas podem ser integradores e favorecedores as dinâmicas das salas de aulas.

Vida, escola, sazonalidade das épocas de chuva, inundação, vazante e seca em uma relação harmoniosa com o ambiente se torna produto e produtora da escola ribeirinha, podendo encantar, enriquecer, aproximar os conteúdos com a realidade dos povos ribeirinhos. Referência, linguagem e imagem das áreas inundadas e não inundadas, dos caminhos dos rios e riachos, dos lagos e córregos/riachos conectados as concepções que construíram sobre a natureza, pode trazer diferentes discussões para diferentes conteúdos escola (CALEGARE, 2010).

Calegare (2010), pondera as discussões, dizendo que a escola ribeirinha por vezes está sendo oposta aos fatos e acontecimentos que fazem sentido e significado aos ribeirinhos. Para o autor, a escola traz acontecimentos e nomenclaturas que afastam os estudantes dos conteúdos da disciplina, tornando-os sem significados, complexos e por vezes indecifráveis.

Carregados de emaranhados de relações sociais, cognitivas, afetivas e espirituais fundantes e fundamentadas por uma comunicação do homem com as águas dos rios e com a natureza está a singularidade das escolas ribeirinhas. Os mecanismos próprios de organização da singularidade dos povos ribeirinhos podem ser utilizados na escola como uma possibilidade do agir e do atender as particularidades do contexto.

A maior preocupação, de Silva (2015), Souza (2013) e Calegare (2010), está nas relações em compreender e defender as particularidades destes povos a partir da escola e do trabalho do professor. Os autores indicam que as reformas educacionais que apresentam as mudanças da prática social e educacional na escola rural, para novas abordagens da escola do campo, pode ser uma maneira de se considerar a dinâmica do contexto das crianças, das famílias dos povos ribeirinhos.

Para Hage (2005), Antunes-Rocha e Hage (2010), com os Referenciais Nacionais para a Educação do Campo apresentado por (BRASIL, 2004), os espaços das escolas ribeirinhas devem favorecer a valorização dos povos tradicionais, com um currículo próprio e uma

prática pedagógica diferenciada para o trabalho docente. Os trazem as reformas educacionais como um fator favorável para conquistas das escolas ribeirinhas.

Buscando-se para as discussões um maior apoio de recursos, de visibilidades e de implementações de uma escola que valorize a cultura local, firmada na legislação educacional brasileira, os textos indicam o percurso dos desafios e conquistas da docência na escola ribeirinha. De acordo com Souza (2013, p. 25), o professor “tem procurado alternativas para dar sentido e significado aos conteúdos ensinados, tornando-se úteis na vida de quem precisa coloca-los em prática”.

A docência, na escola ribeirinha, precisa ser mais e melhor entendida, pois partilha diariamente com as experiências onde o viver dos estudantes ribeirinhos é evoluir ao ar livre, com direto ao diálogo dos órgãos dos sentidos com o ambiente. O (re)conhecimento da dimensão subjetividade da docência na escola ribeirinha faz parte do adentrar de um pesquisador na escola ribeirinha, como o mesmo escreve: “adentro por perceber a vontade dos professores em ampliar um ensino de qualidade para que os estudantes possam planejar suas vidas futuras” (SOUZA, 2013, p.26). E neste sentido, o autor completa expondo:

[...] as instituições de ensino foram forçadas a sofrer mudanças significativas, tanto no âmbito funcional, quanto nos seus mais diferentes fundamentos do processo escolar com a finalidade de atender às novas tendências e exigências surgidas no mercado ou na sociedade. Decorrente disto surgiu uma postura diferenciada no processo ensino-aprendizado, que não pode mais ser concebido a partir da perspectiva do conteúdo, servindo apenas para quantificar e mensurar determinado atributo capaz de caracterizar um momento esporádico e oportuno de aprendizagem na história de um indivíduo (SOUZA, 2013.p.29).

O autor expõe críticas às escolas do campo, como a escola da água, da terra e da floresta, que ainda seguem uma proposta curricular urbana, o que, de acordo com o autor, torna-se um ensino de “águas turvas”, que promove um aprendizado conturbado e sem perspectivas de novas propostas. A crítica vem ao encontro do repensar a organização do currículo, do conteúdo, das práticas e da própria docência na escola ribeirinha.

Pinheiro (2009) ressalta que a escola ribeirinha necessita de mais atenção, que o professor precisa de mais e melhor acompanhamento e orientação em suas práticas educativas. Oliveira (2003) e Pinheiro (2009) convergem o pensar sobre a diversidade cultural dos trabalhadores dos povos das florestas, dos rios, dos sertões ou os chamados povos tradicionais.

Sabe-se que nas comunidades ribeirinhas desenvolvem-se complexos emaranhados de atividades humanas, e Oliveira (2003, p. 38) aponta que “[...] os múltiplos saberes e

representações sociais que se constituem em autênticas teias de relações ambientais e de conhecimento de práticas bastante complexos”. Deixando a reflexão crítica sobre a complexidade da docência neste emaranhado de possibilidades de ensino.

Chama a atenção e indica que os saberes mobilizados e produzidos na prática pedagógica do professor ribeirinho subvertem os saberes indicados para as escolas urbanas (ALMEIDA, 2009). O trabalho docente está em uma linha tênue da subversão dos documentos curriculares obrigatórios e o cumprimento das diretrizes educacionais, o que pode levar o professor a um desconforto ao realizar seu trabalho docente na escola ribeirinha.

Lima (2011) cita que se faz urgente se repensar sobre currículo escolar assumido nas escolas ribeirinhas da Amazônia. Ao analisar as escolas ribeirinhas, verifica-se que há distanciamentos do currículo escolar que levam o desinteresse dos estudantes para estarem na escola e o abandono do magistério dos professores que não se sentem confortáveis em uma docência descolada da realidade de seus estudantes (LIMA, 2011).

A subversão ao currículo é entendida por acordo Victória (2008) e Souza (2013), como essencial para que as escolas ribeirinhas sejam espaço de interação, de trocas de experiências, onde os estudantes aprendam conteúdos formais e informais. Os autores abordam que são estes desafios vividos pelos professores no cotidiano da escola ribeirinha.

Os estudos de Hage (2005), Cristo (2007), Heidtman Neto (2008), Antunes-Rocha e Hage (2010) e Santos (2014) trazem as questões que envolvem as escolas ribeirinhas da Amazônia, evidenciando a necessidade de mais entendimentos sobre o trabalho docente que se efetiva nesses espaços escolares. Os estudos sobre trabalho docente precisam considerar o contexto social, real, complexo e a realidade sócio-histórico-política da escola e do professor, conforme citam Dias et al. (2013), Cunha e Alves (2012).

Na escola ribeirinha, os professores precisam partilhar das representações, da cultura, do modo de ser e fazer dos povos ribeirinhos com a cultura e as crenças que lhes são próprias.

[...] os saberes, as representações e imaginários construídos por essa população rural-ribeirinha precisam ser olhados com atenção pelos educadores, porque eles nos apontam para uma pedagogia a ser trabalhada com o saber-fazer das práticas sociais cotidianas dos educandos [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 79).

O trabalho docente nas escolas ribeirinhas é, aparentemente, paradoxal, tendo em vista que a docência se constitui a partir das características do professor e de seu trabalho, que nem sempre tem sido pensado para o tempo e espaço de contextos escolares singulares, como os da escola ribeirinha. As diferenças na formação e na prática dos professores que atuam nessa realidade somam com os contrastes sociais e econômicos encontrados nas escolas ribeirinhas.

A docência integra o campo das organizações, das práticas educativas, das experiências e do cenário da materialização do currículo escolar, que nem sempre consideram a identidade dos povos ribeirinhos. O modo integrador da educação (in)formal na escola ribeirinha, ratifica a necessidade de se estar em alerta às peculiaridades, aos anseios, as dificuldades locais de atender o processo educacional e, por conseguinte a realização da docência.

A discussão do tempo-espço político, pedagógico, social e cultural da escola ribeirinha, se faz necessário para poder conseguir (re)pensar nas relações do professor com o seu trabalho nesta escola. O trabalho docente na escola ribeirinha não se caracteriza por uma realização pura, isolada e imutável. Ao contrário, o processo deve ser desencadeado a partir do ouvir, entender, calar, sugerir, repensar, ver, ser, sentir, fazer e estar da docência em que continua negociação.

Ao analisar as produções selecionadas sobre escola ribeirinha, verifica-se que os autores identificam cifras para caracterizá-la, tendo a necessidade de rever e repensar a escola ribeirinha compreendida como o espaço do outro, na terra do outro mesmo nunca ter sido o outro. Olhar sobre o espaço-tempo desta territorialidade, sem vivê-la, exige cuidados.

As reflexões fixadas, na construção da possibilidade de se compreender a complexidade dos emaranhados das relações entre as fontes do bem-estar/mal-estar docente do professor que trabalha em diferentes contextos escolares. O olhar sobre a docência, na escola ribeirinha, se faz considerando as relações entre o ser humano e as dinâmicas dos ciclos das águas, na partilha entre a biodiversidade da natureza e a interculturalidade dos seus sujeitos.

Entendendo as singularidades destas relações (humano e ciclos das águas), a seguir no capítulo dois, apresenta-se ao contexto de investigação, um conjunto de escolas do Pantanal, localizado no Município de Corumbá, no estado do Mato Grosso do Sul. Para posteriormente, prosseguir nas discussões sobre o bem-estar/mal-estar docente dos professores que trabalham em “escolas distantes, educação presente”.



CAPÍTULO II

O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

2 NAS SINUOSIDADES DOS RIOS DO PANTANAL ESTÃO AS ESCOLAS DAS ÁGUAS: “*ESCOLAS DISTANTES EDUCAÇÃO PRESENTE*”

O texto “Nas sinuosidades dos rios do Pantanal estão as Escolas das Águas” está construído para apresentar o contexto de investigação da pesquisa, sob o reconhecimento de que as características das dinâmicas dos ciclos das águas do Pantanal influenciam o modo de vida dos seus sujeitos e a organização das suas escolas.

Compreendendo que a biodiversidade do Pantanal caracteriza o ecossistema da fauna, flora e do homem do Pantanal, o texto está organizado em duas partes, a primeira apresentando as características das singularidades do Pantanal e de seu povo, e segunda parte, traz as características de um conjunto de escolas espalhadas ao longo dos rios, riachos e iguarapés do Pantanal, chamada de Escolas das Águas.

2.1 O PANTANAL: ciclos das águas e singularidades de seu povo

O Pantanal é considerado a maior planície alagável do mundo, rico em biodiversidade em um corredor biogeográfico que permite a dispersão e troca de espécies de fauna e flora entre as duas maiores bacias hidrográficas da América do Sul, a do Prata e a Amazônica. Essa condição, somada aos pulsos de inundação, permite particular diversidade e variedade de espécies (IBGE, 2004, MMA/CNUC, 2010).

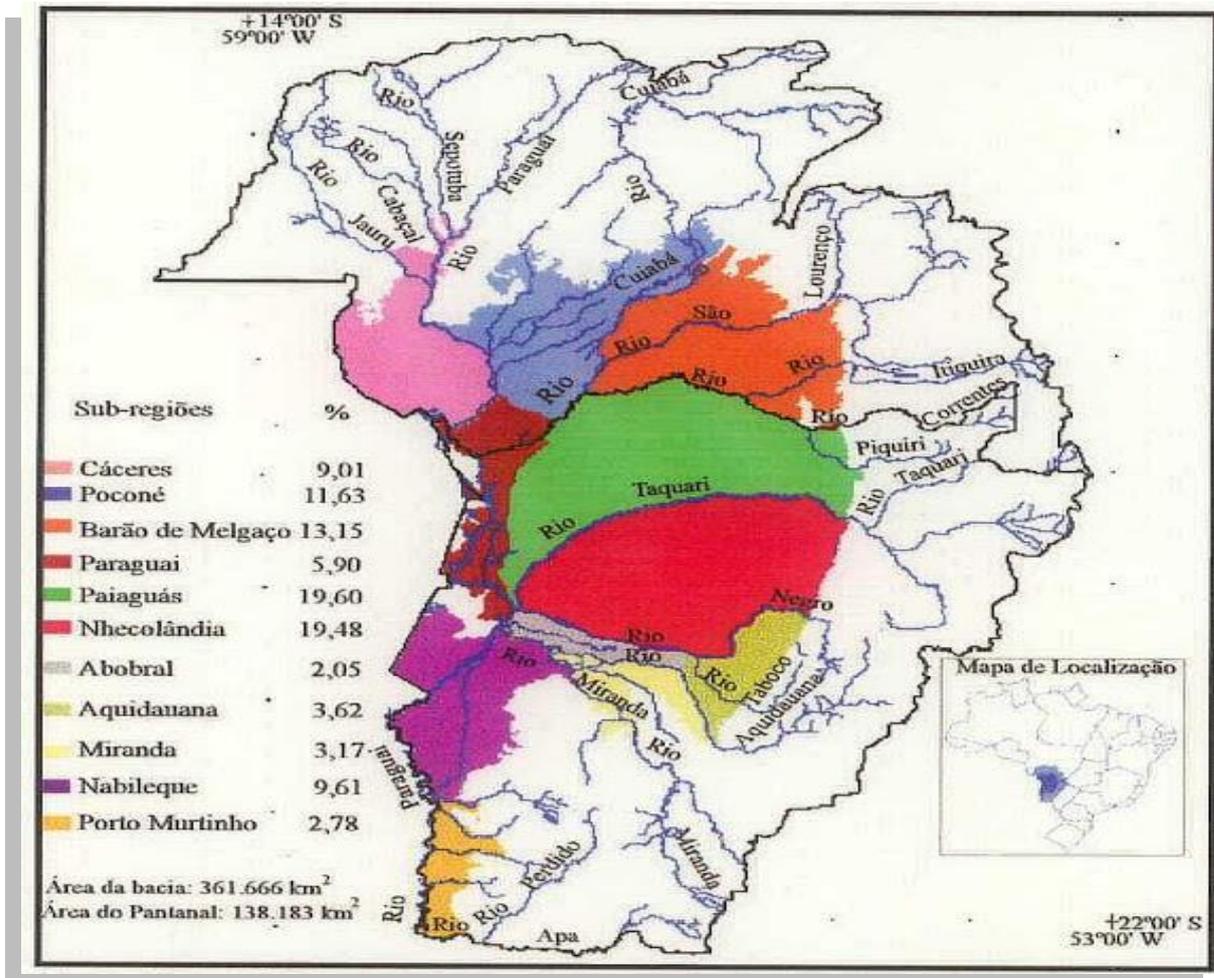


Figura 1 - Mapa dos 11 Pantanaís. Fonte: Silva e Abdon (1998) apud Embrapa Pantanal. Disponível em <<http://www.cpap.embrapa.br/mapa.html>>. Acesso em: 18 set. 2016.

O Pantanal ocupa 70% do território nacional, 20% do território boliviano e 10% do paraguaio. No Brasil, ocupa 40% do estado de Mato Grosso e 60% do estado de Mato Grosso do Sul. É uma região única onde estão o Cerrado (Leste, Norte e Sul), o Chaco (Sudoeste), a Amazônia (Norte), a Mata Atlântica (Sul) e o Bosque Seco Chiquitano (Nordeste) (IBGE, 2004, MMA/CNUC, 2010).

No Pantanal a dinâmica dos ciclos de cheia e seca não coincidem exatamente com os períodos de chuvas. O clima é ameno e seco no inverno, quente e chuvoso no verão. As maiores vazões do rio Paraguai ocorrem entre junho e agosto, e as menores, entre janeiro e dezembro, isso devido à inclinação do relevo e à sinuosidade do rio. (DA SILVA, 2007; CALHEIROS; OLIVEIRA, 2010). O que faz ter especificidades que estão caracterizadas na subdivisão de 11 regiões no Pantanal, apresentada a seguir.

Nos estados de Mato Grosso (MT) e Mato Grosso do Sul (MS) há uma subdivisão, considerando as diferentes características do solo, da vegetação e do clima, que são as regiões

de Cáceres, Paconé e Barão de Melgaço no Mato Grosso; e as regiões do Paraguai, Paiaguás, Nhecolândia, Abobral, Aquidauana, Miranda, Nabileque e Porto Murtinho no estado do Mato Grosso do Sul (PROENÇA, 1992, SILVA; ABDON, 1998; DANTAS, 2000).

Outra questão que influencia a dinâmica das águas do Pantanal está na declividade da geografia dos terrenos. O declive de leste para o oeste varia entre três e cinco centímetros para cada quilômetro e de norte para o sul, em média, zero centímetro, o que dificulta a evasão das águas. Essas condições fazem com que as águas fluam vagorosamente pelo leito do rio (DA SILVA, 2007; CALHEIROS; OLIVEIRA, 2010).

A questão do relevo faz com as enchentes, nas regiões do Pantanal localizadas no Estado do Mato Grosso do Sul ocorrem com dois a três meses de retardo em relação ao início no Norte. Mas, de uma forma geral há quatro estações regendo as águas do Pantanal: a estação das chuvas, nos meses de novembro e dezembro; a estação das cheias, nos meses de dezembro a março; a estação das vazantes, nos meses entre abril e junho, e a estação das secas, nos meses de julho a outubro.

As quatro estações dos ciclos das águas (chuva-cheias-vazante-seca) podem modificar em relação ao volume das águas. As variações nas cheias ditam as dinâmicas das enchentes, inundações e posteriormente do tempo da vazante das águas, trazendo a cada ano um tempo diferente para a ocupação dos espaços não alagados. De acordo com Calheiros e Oliveira (2010), as inundações da planície são consideradas pequenas quando o aumento do volume das águas faz os rios subirem cerca de 4m a 5m; normais, quando o aumento é de 5m a 6 m; e grandes, quando chegam a passar de 6m.

Esses autores explicitam que os ciclos das cheias e das secas, no Pantanal, são popularmente conhecidos na região como dequada¹³ ou diquada. Essas denominações populares estão ligadas à mortandade de peixes, que provoca o fenômeno de luminosidade e tem gerado discussões sobre as implicações da mortandade para ecologia da região, decorrente da lâmina de água que decompõe a vegetação alagada e altera a composição química das águas, diminuindo a quantidade de peixe e deixando a água imprópria para o consumo (CALHEIROS; OLIVEIRA, 1996).

O Pantanal localizado no estado de Mato Grosso do Sul equivale a um terço do Pantanal brasileiro, sendo uma grande área de planície alagada. Essa região era

¹³ Adequada ou diquada é o fenômeno natural de deterioração da qualidade da água dos rios e lagoas marginais do Pantanal, quando a água fica com cor escura, com muita matéria orgânica e falta total de oxigênio (CALHEIROS; FERREIRA, 1996; EMBRAPA PANTANAL, 2018).

denominada, por antigos moradores, de Mar de Xaraés, por acreditarem que em tempos remotos a região tivesse sido mar, já que nela se encontraram conchas, caramujos, o terreno era arenoso e a água salina (ZANATTA, 2010; ZERLOTTI, 2014).

Os ciclos das águas são os responsáveis pelo bioma, pela diversidade, pela especificidade ímpar da região do Pantanal, com ecossistema homogêneo de uma região para a outra. O rio Paraguai, em seu estado natural, tem, no seu leito, uma das melhores vias navegáveis, determinante para a formação histórica da região como cenário da colonização de portugueses e espanhóis¹⁴ e as lutas dos povos indígenas pelo território nacional como a Guerra do Paraguai entre 1865 a 1870 (PROENÇA, 1992, 1997).

A ocupação humana do Pantanal aconteceu antes da chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. O próprio Pantanal também teve sua ocupação provocada por movimentos migratórios de regiões próximas, como o Planalto de Maracaju, do Paraguai e da Bolívia, do Cerrado e da região sul amazônica. A migração na planície pantaneira ocorre por meio dos rios principais: Paraguai, Guaporé, Jauru, Sepotuba, Apa, Miranda e Aquidauana, entre outros (ISHY; MEDEIROS, 2008).

Hrusková (2009) menciona que a primeira chegada de homens brancos à região ocorreu por volta do século XVI, com o objetivo caçar escravos índios e delimitar definitivamente a fronteira oeste do país; só depois, com a descoberta de ouro, vieram as pessoas do sudeste do país que ali permaneceram. De acordo com Planeta Pantanal (2009), uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP, o Pantanal se configura por um mosaico cultural. E segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Pantanal é um Sítio do Patrimônio Natural da Humanidade e uma Reserva da Biosfera (COELHO NETTO, 2002).

No entanto, Barros (1998) chama a atenção no sentido de o descobrimento do Pantanal, na década de 1970, como santuário ecológico, não ter levado em conta o homem pantaneiro, e, sim, ter mostrado uma preocupação com a fauna e a flora, tornando esse habitante da região uma espécie em extinção dentro do santuário ecológico. De acordo com os autores que estudam a região do Pantanal, como Diegues (2007) e Proença (1992 e 1997), a dinâmica de fenômenos da região, como a adequada, garantem toda a biodiversidade e as características do modo de vida do homem com o Pantanal.

¹⁴ Houve disputas territoriais entre Portugal e Espanha na região sul de Mato Grosso em uma ampla faixa territorial a leste e oeste do rio Paraguai que era ocupada pelos índios Guaicuru e Guana. Essa região era rota de confrontação dos colonialismos espanhol e português, sendo visível pelo número de reduções jesuíticas e cidades espanholas e portuguesas que se sucederam entre os séculos XVI e XIX. (FERREIRA, 2009, p.107).

Para Diegues (2007), os povos tradicionais do Pantanal, como o Pantaneiro, estão constituídos a partir do hibridismo cultural dos povos das águas, oriundos dos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, fazendeiros, pequenos produtores rurais, agricultores assentados, Bolivianos e Paraguaio. O Pantaneiro é o homem nativo, habitante natural do Pantanal, que compartilha dos hábitos e dos costumes da região, que fazem a leitura das transformações da natureza, mantendo harmonia e preservação do ecossistema (CONGRO; NADER, 2004; LACERDA, 2004).

O homem nativo do Pantanal, recebe influência dos povos indígenas da região - os Paiaguás e os Guaicurus -, dos bandeirantes e dos africanos para a mineração, e dos vizinhos bolivianos e paraguaio, na música, na culinária, na religiosidade, nas credences populares e no linguajar desses povos. Dos povos indígenas o segue o hábito de dormir na rede, tomar banho nos rios, de se encostar-se aos troncos das árvores, de andar descalço, de viver como nômades, de respeitar os animais, de gostar de andar a cavalo; o amor à liberdade, aos costumes, às festas; o costume de fazer uma fogueira, sentar em volta para prostrar em grupo, ter momentos de diálogos com a comunidade, utilizar a canoa; a culinária, o conhecimento das sementes, das ervas e das raízes, os chás, os ramos, as rezas, as cismas¹⁵, desconfianças e a timidez (PROENÇA, 1992).

O Pantaneiro se constitui das relações com a biodiversidade, é depende do ciclo das águas, porque elas mudam as paisagens, movimentam a economia e o dia-a-dia do Pantanal (PROENÇA, 1992). Ou seja, qualquer violação ao meio ambiente com consequência direta sobre o ciclo das águas destrói a cultura do pantaneiro e impõe outra que não a sua própria cultura (VIEIRA, 2004).

Proença (1992), Brum (2001) e Nogueira (2002) discutem o pantaneiro na trajetória histórico-cultural, considerando as relações de ocupação humana no Pantanal, por meio dos rios, padrões de comportamento a partir das relações do homem com os ciclos das águas. Devido ao isolamento, das distâncias entre os povoados, o pantaneiro se torna supersticioso, gosta de contar histórias, lendas e mitos relacionados ao transporte do gado e aos animais do Pantanal. É considerado botânico, zoólogo, astrônomo, geógrafo, porque faz leituras da natureza e previsões diárias, se torna o curador e benzedeiro do seu povo (NOGUEIRA, 2002).

¹⁵ Cisma termo utilizado quando há uma preocupação, uma mania, preocupação na resolução dos problemas, atividades e ações do cotidiano, estando relacionado a questões de um povo.

Por viver do campo, o Pantaneiro tem uma pele queimada do sol, com envelhecimento precoce, mas seus corpos são geralmente de pessoas fortes, com músculos rígidos devido ao trabalho pesado (REIS, RIBEIRO; BOURLEGAT, 2006). O pantaneiro vive das dinâmicas dos rios, mas não necessariamente são pescadores. Realizando atividades relacionadas à sua existência e harmonia com as condições do ambiente possuem pequena agricultura, fazem o manejo com o gado, criam pequenos animais.

O manejo do gado, que precisa ser levado de um lugar para o outro devido aos períodos de seca e enchente, moldam as atividades socioeconômicas e socioculturais relacionada ao homem do Pantanal (LEITE, 2003). A essa dinâmica de deslocamento do gado, pelo homem pantaneiro dá-se o nome de comitivas, que com uma organização peculiar, são formadas geralmente por homens, sendo estes os peões ou boiadeiros com funções diferentes: o ponteiro é o guia, vai à frente escolhendo os melhores caminhos; há os que conduzem o gado para ele não escapar; o capataz é o homem responsável pelo grupo, e tem o cozinheiro, que conduz os animais cargueiros, escolhe os lugares para acampar, prepara e serve a comida, e lava as vasilhas (NOGUEIRA, 2002).

O Pantaneiro integra-se aos ciclos das águas dos rios (enchente/vazante), para a manutenção do bioma, diversidade e sobrevivência da fauna, flora e de si próprio. A articulação da dinâmica da vida no Pantanal está nas comunidades. As comunidades integram o contexto social, histórico, político, econômico e educacional de um povo.

No emaranhado de singularidade que constitui o povo do Pantanal, as suas escolas buscam oferecer o conhecimento aos estudantes para que eles permaneçam integrados ao campo desta pluralidade, podendo dar continuidade ao trabalho dos pais, ter o fortalecimento (re)estabelecendo organização e manutenção dos povos do Pantanal.

O maior município localizado no Pantanal, Corumbá, atende as crianças e jovens pantaneiras das regiões do Pantanal do Paiaguás, Paraguai, Nhecolândia e Albuquerque. Tendo extensões escolas mais próximas, como as dos assentamentos e das comunidades da Estrada Parque Pantanal - Escolas da Terra, e outras localizadas nas áreas mais isoladas do Pantanal - Escolas das Águas (ECOIA, 2017).

As cinco escolas mais próximas do município possuem acesso por vias terrestres, sendo chamadas “Escolas da Terra”¹⁶; as escolas mais distantes e suas extensões têm o acesso

¹⁶ Escolas da Terra estão situadas em terrenos mais altos e secos, algumas advém de interesses de proprietários de terra, e outras de movimentos sociais, mas todas estão atualmente vinculadas a Secretaria Municipal de Corumbá que busca adotar os preceitos das diretrizes da Escola do Campo.

principal por via fluvial e, por essa razão, denominam-se “Escolas das Águas”¹⁷. Essa divisão ocorreu a partir do ano de 1997, o que favoreceu a autonomia das Escolas (ZERLOTTI, 2014).

Essa organização, das escolas do Pantanal do Paiaguás, Paraguai, Nhecolândia e Albuquerque, que estão no Município de Corumbá, visa atender as características de cada contexto. De acordo com os dados do IBGE (2017), o município de Corumbá tem uma área total de quase 65 mil km²; no ano de 2017 sua população era estimada em 110 mil habitantes. Na sua área urbana de 21 mil km² reside 91% da população e na área rural de 44 mil km² vivem os outros 9% da população, fato que demonstra a densidade demográfica na área rural do município, não chegando a 0,25 habitante por km².

A Secretaria Municipal de Educação de Corumbá tem se preocupado em atender as especificidades das escolas localizadas na área rural. Fato este melhor visualizado no I Encontro das Escolas do Campo de Corumbá, realizado no ano de 2017, que teve como objetivo socializar os trabalhos feitos nessas escolas. Identifica-se com o Encontro que há um trabalho mútuo de desafios e conquistas da Secretaria Municipal de Educação, dos diretores, coordenadores, professores e estudantes das Escolas do Campo de Corumbá em realizar o ensino partilhando de metodologias que favorecem e estimulam a culinária típica, do artesanato, do conhecimento das plantas e suas utilidades para a alimentação, saúde e conservação do meio ambiente.

Com as apresentações de portfólios das Escolas, observam-se as estratégias pensadas por professores e estudantes, para a utilização das tecnologias a favor dos povos pantaneiros, como a integração da internet nas pesquisas e ações nas escolas, resolvendo problemas do dia a dia das escolas, projetos de pesquisas articulando as escolas, os professores e os estudantes com as Universidades, com a Embrapa e com instituições não governamentais. De acordo com o ECOA (2017), as escolas localizadas na zona rural a de Corumbá (Escolas da Terra e Escolas das Águas) estão organizadas a partir de seis escolas Polos e 25 Extensões. Dessas seis escolas polos, cinco ficam mais próximas do perímetro urbano, e uma se localiza a 95 km em linha reta do Porto de Corumbá, no distrito de Porto Esperança.

¹⁷ Escolas das Águas estão em regiões mais baixas do Pantanal, sob influência dos rios, possuem um calendário escolar diferente, com escolas com regime de internato, com a permanência dos estudantes e professores por todo o bimestre ou quinzenas ou semanas nas escolas. Apesar de não terem surgido dos movimentos sociais, vem buscando adotar os preceitos da Educação do Campo em algumas de suas Escolas. As Escolas das Águas está sob a Gerência de Gestão de Políticas Educacionais (GGPE) da Secretaria Municipal de Corumbá-MS, no Núcleo de Educação do Campo.

Essas escolas mais distantes, com o acesso principal dos professores por vias fluviais, de tempo de transporte dinamizado nas condições de transportes do Pantanal Paiaguás e Paraguai, têm suas dinâmicas ritmadas muita mais ainda pelos ciclos das águas. E essas são chamadas de Escolas das Águas.

2.2 AS ESCOLAS DAS ÁGUAS: escolas distantes educação presente

As “Escolas das Águas” estão dispostas ao longo dos rios do Pantanal, com grande influência das dinâmicas dos ciclos das águas da Bacia Hidrográfica do Alto Paraguai. O afastamento e o isolamento determinados por condições do ecossistema distribuídos por grandes distâncias na imensidão da maior planície alagada do mundo, fez com que os povos pantaneiros, os professores, coordenadores e direção desta escola, instituíssem, como lema: “Escolas das Águas: escola distante, educação presente”.

Escolas das Águas são um conjunto de escolas formado por cinco Polos¹⁸ e seis Extensões¹⁹ organizadas para atender às crianças dos povos do Pantanal, chamados também de Povos das Águas, pois vivem influenciados pela pluviometria dos rios pantaneiros. Os Povos das Águas trazem diferentes representações culturais, variando segundo as culturas, as religiões, o habitat em que se desenvolveram sua maior ou menor disponibilidade e sazonalidade.

As comunidades ribeirinhas amazônicas e pantaneiras vivem ao sabor das cheias e vazantes, expandindo sua vida social durante o período de estiagem e restringindo a durante a subida das águas (SILVA, 1995). Uma das características básicas dos Povos das Águas é o fato de viverem em áreas rurais onde a dependência do mundo natural, de seus ciclos e de seus produtos é fundamental para a produção e reprodução de seu modo de vida, grande parte desses povos vivem à beira dos rios, lagos, igarapés, corixos e à beira-mar (DIEGUES, 2007).

Os Povos das Águas são povos tradicionais constituídos, em grande parte, de ribeirinhos, contudo agregam indígenas, bolivianos, fazendeiros, pequenos produtores rurais e assentados, pessoas que têm os rios, riachos e igarapés integrados ao seu modo de viver, cuja sobrevivência, rotina e cultura são determinadas pelas dinâmicas das águas. De acordo com

¹⁸ Polos são escolas maiores, em número de estudantes e professores, responsáveis por um ou duas escolas menores.

¹⁹ Extensões são as escolas menores em número de estudantes e professores, das quais respondem a uma escola maior.

Diegues (1996), no Brasil são reconhecidos como povos das águas as sociedades tradicionais que vivem em estreita dependência do elemento água. Para o autor, esses povos articulam uma territorialidade, um modo de ser, estar e viver de caboclos, quilombolas, pescadores, ribeirinhos entre outros.

A sazonalidade dos ciclos das águas determina a organização e dinâmica desses O Pantaneiro é o homem nativo, habitante natural do Pantanal, que compartilha dos hábitos e dos costumes da região, que fazem a leitura das transformações da natureza, mantendo harmonia e preservação do ecossistema (CONGRO; NADER, 2004; LACERDA, 2004). povos, as atividades ocorrem em função do período das cheias e das secas.

Os Povos das Águas da região do Pantanal se movimentam conforme esses ciclos; nos períodos das cheias há uma dispersão dos moradores, que migram para as regiões mais altas ou para a zona urbana (DIEGUES, 2007). Esse autor menciona que é desafiador localizar, definir, classificar os povos tradicionais brasileiros, sobretudo, porque somente os indígenas e os quilombolas têm seu território assegurado na Constituição Federal.

Os Povos das Águas do Pantanal localizado no estado do Mato Grosso do Sul, vivem da relação do elevado índice pluviométrico, em especial dos rios São Lourenço e o Taquari, principais afluentes do rio Paraguai e a regulação da evasão e da inundação de toda a Planície do Pantanal, sendo os responsáveis por toda a dinâmica do Município de Corumbá-MS (EMBRAPA, 2019).

Este fenômeno, evasão e inundação regem os movimentos de idas e vindas, como o tipo, o tempo-espaço do acesso de professores e estudantes para as Escolas das Águas. A distância das Escolas até o Porto de Corumbá está fixado em linha reta, porém, modificam-se em relação ao tempo-espaço relacionados a outros fatores, como: a velocidade das águas (evasão/inundação), a direção da localização da escola, a favor ou contra a correnteza, o período do ano (seca/enchente), a exigência de ter que utilizar mais de um meio de transporte (barcos, tratores, cavalo, avião) para o professor chegar até a escola, e condições de acesso dos estudantes (barco, cavalo, a pé) com ou sem chuva.

As características das Escolas das Águas não estão presas apenas nas distâncias em linha reta, mais em todos os fatores que regem o biossistema do Pantanal presentes no tempo-espaço destas distâncias. As Escolas das Águas se constituem nas dinâmicas de acesso dos professores e estudantes até as escolas, mas também da movimentação dos pantaneiros que vivem e trabalham a partir das condições deste biossistema.

Percebe-se que além das Regiões do Pantanal que influenciam as características das Escolas das Águas, tem também as especificidades dos povos que vivem nestas regiões, podendo ter mais povos nativos, ou indígenas, bolivianos, pescadores, pequenos agricultores, ou seja, as Escolas das Águas trazem consigo o pertencimento dos seus sujeitos dos diferentes, os povos tradicionais, que estão nas diferentes localidades do Pantanal.

As Escolas das Águas possuem as similaridades regidas pelas dinâmicas dos rios, compreendendo que as Escolas que ficam mais ao norte, possuem um tempo-espaço, diferentes das escolas que estão ao sul do Município, que as escolas que ficam as margens das águas dos rios, podem estar em regiões mais secas no período da evasão das águas.

As diferenças entre as Escolas das Águas podem estar relacionadas à localidade, à pluviometria dos rios, à constituição histórica da construção das Escolas, aos povos tradicionais, aos pequenos produtores ou grandes fazendeiros, às condições de acesso e às características da Região do Pantanal e os afastamentos uma das outras por distâncias que passam de 500 km. Estas diferenças indicam as tensões de se manter a mesma proposta de organização para para escolas tão específicas.

O quadro a seguir apresenta algumas características das Escolas das Águas, relacionadas às dimensões mais objetivas da estrutura escolar, como: número de estudantes por escola, regime de sala de aula (seriada, multiseriada, turno estendido, turno integral), localidade (Região do Pantanal que estão inseridas), distância da Escola para o acesso do professor ao seu trabalho, e a compsição sas características de Escola Polo ou de Extensão.

Quadro 1 – Aspectos que caracterizam as Escolas das Águas, no ano letivo de 2017.

Escolas das Águas – Escolas ribeirinhas do Pantanal					
5 Escolas Polos 6 Extensões	N de estudantes *	Distância do Porto de Corumbá em linha reta	Acesso do professor	Regime de sala de aula	Região do Pantanal
EMRP Porto Esperança	26	95 km	Barco Tratores	1º ao 9º ano Multiseriada Turno estendido ²⁰	Dist de Porto Esperança

²⁰ Turno estendido oferece atividades lúdicas, artísticas, e de vivências praticadas após o horário normal das aulas. As Escolas das Águas trabalham no turno estendido por meio de Projetos para proporcionar o desenvolvimento da socialização, da conscientização sobre a importância do meio ambiente a sustentabilidade e as habilidades dos seus estudantes.



Extensão Boa esperança	12	60 km	Barco	1º ao 9º ano Multisseriada Turno estendido	Região do Corixo
Extensão Duque de Caxias	15	290 km	Barco	1º ao 9º ano Multisseriada Turno estendido	Região do Molar
Extensão Jatobazin ho	58	104 km	Barco Cavalo Carroça	1º ao 5º ano Multisseriada Turno estendido	Região da Ilha Verde
Extensão Nazaré	46	190 km	Barco Cavalo Carroça	1º ao 9º ano seriada Turno integral	Região do Paiaguás/Taquari
EMRP Paraguai Mirim	58	131 km	Barco	1º ao 9º ano seriada Turno integral	Região do Paraguai Mirim
EMRP Santa Aurélia	49	110 km	Barco, cavalo carroça	1º ao 9º ano Multisseriada Turno Integral	Comunidade São Domingos
Extensão Santa Monica	50	488 km	Barco avião	1º ao 9º ano seriada Turno integral	Região do Paiaguás – Piquiri
Extensão São João	15	180 km	Barco Cavalo Carroça	1º ao 5º ano Multisseriada Turno estendido	Colônia São Domingos
EMRP São Lourenço	30	224 km	Barco	1º ao 7º ano Multisseriada Turno Integral Internato	Região do São Lourenço – Amolar
EMRP Sebastião Rolon	34	210 km	Barco, cavalo, carroça	1º ao 9º ano Multisseriada Turno Integral	Colônia Bracinho

Fonte: Organizado pela autora a partir das informações da direção das Escolas das Águas, 2017.

* O Número de crianças está relacionado ao número de matrícula no início do ano de 2017.

Com informações disponibilizadas no quadro 1, percebe-se características para a realização do trabalho docente nas diferentes regiões do Pantanal. De acordo com o ECOA (2017), esta organização está mais restrita as questões burocráticas, pois a administração das Escolas das Águas está sendo gerada a partir da Escola Polo Porto Esperança.

Apesar da alteração, os documentos dessas escolas ainda estão em elaboração, então, oficialmente, todas as extensões seguem ainda a estrutura administrativa e pedagógica da Escola Polo Porto Esperança. Há um colegiado escolar, direção, coordenação pedagógica, secretaria, corpo docente, corpo discente, conselho de professores, conselho de classe, associação de pais e mestres e serviços auxiliares. O número de professores nas extensões escolares varia de dois a quatro e está relacionado à quantidade de alunos. (ECO A, 2017, n. p.).

A Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança e Extensões (E.M.R.P Porto Esperança), no ano de 2014, passou por uma reorganização estrutural e algumas extensões

tornaram-se escolas polos, com o objetivo de atender melhor às diferentes realidades das comunidades. No entanto, ainda hoje, segue a estrutura administrativa e pedagógica criada no ano de 2005 pela Rede Municipal de Ensino de Corumbá - MS (ECO, 2017).

Essa nova estrutura das Escolas das Águas trouxe a seguinte distribuição das escolas: cinco escolas polos e seis extensões, distribuídas nas sub-regiões do Pantanal do Paraguai e do Paiaguás. Essa organização, datada no ano de 2005, do Município para atender a sua população rural é recente, quando comparada aos registros históricos que apontam que uma das escolas mais antigas da região é a extensão Sebastião Rolon, que iniciou suas atividades em 1948, às margens do rio Taquari (ECO, 2017).

Nesse período, de acordo com o Eco (2017), os produtores rurais tomaram a iniciativa de criar a escola para atender aos filhos de seus funcionários. Percebe-se que e esta intenção diz fazendeiros em ter escolas para os filhos de seus funcionários que trabalham no Pantanal dão o tom da escola rural brasileira. Historicamente as Escolas das Águas estão distribuídas ao longo dos rios do Pantanal que buscam a emancipação dos modelos decorrentes da escolarização rural no Brasil.

Se emancipar para as Escolas das Águas requer conquistas sob políticas públicas, pois a maioria de suas escolas foi criada por produtores para atender os filhos de seus funcionários, ou seja, foram pensadas em um modelo que distancia o que sugere nas Diretrizes da Escola do Campo.

No entanto, Hashizume e Lopes (2008), faz uma crítica reflexiva, dizendo que as políticas públicas para a escola rural não fomentam as demandas do campo. Para o autor, sair do imaginário de que as políticas públicas darão conta de tamanhos afastamentos sociais, imposto ao longo da história das escolas rurais se faz importante, se for para empoderar os sujeitos do campo.

Uma questão relevante é a garantia ao acesso à saúde e à educação, para os povos ribeirinhos do Pantanal, seguindo o ditado da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que assegura uma política pública nacional de Educação do Campo e da floresta como direito humano e respeitando à diversidade cultural que há na educação do campo para reconhecer as diferenças e valorizar suas especificidades.

Consolidar uma política nacional para a educação do campo e da floresta (de caboclos/as, indígenas, extrativistas, ribeirinhos/as, pescadores/as, quilombolas, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiras, agricultores/as familiares, assentados/as, sem-terra, sem-teto, acampados/as e de segmentos populares dos mais diversos matizes), articulada com o fortalecimento do projeto alternativo de sustentabilidade socioambiental que assegure a formação humana, política, social e

cultural dos sujeitos, a partir do documento Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), das propostas da Comissão Nacional de Educação do Campo e em diálogo com os movimentos sociais do campo (CONAE, 2010, p. 135).

Apesar de a Política Nacional da Educação do Campo agregar um número razoável de possibilidades para as escolas do campo, é importante destacar que cada uma possui especificidades relacionadas a espaço e tempo de lutas dos seus povos; existem histórias, políticas, organização, fronteiras distintas para a sua constituição.

Portanto, a consolidação das políticas educacionais, principalmente nas áreas mais afastadas como as das Escolas das Águas, aglutina complexidades que a Política Nacional da Educação do Campo, sozinha, não consegue garantir sua efetivação. A equidade nas Escolas das Águas não é retórica, é necessidade e é urgente.

Os lugares nos quais estão distribuídas as suas Escolas não possuem, por vezes, os padrões de infraestrutura para o acesso e permanência do professor e dos estudantes, conforme consta em documentos oficiais que discutem a Educação do Campo:

Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte escolar intracampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios científicos e de informática com acesso à internet com qualidade, a qualificação e formação continuada para o uso das tecnologias pelos/as educadores/ as, custeada pelo poder público, salas de aula adequadas e equipadas (CONAE, 2010, p. 136).

Muito mais que a estrutura física a escola que está no Pantanal precisa articula-se com o modo de se viver neste ambiente. Para Thimóteo (2003), a escola que está localizada no Pantanal, precisa compreender a realidade das pessoas do Pantanal, como o seu modo de olhar e viver.

Para tanto, a autora propõe que essa escola deveria ter basicamente duas coisas: uma organização do ano letivo diferenciado e uma proposta curricular própria, conforme cita:

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

As Escolas das Águas tensionam as conquistas em um movimento positivo de resgatar, valorizar e divulgar a pluralidade e a importância em manter as singularidades de seus sujeitos

integrados a biodiversidade das Regiões do Pantanal. O movimento de (re)ativação das escolas do Pantanal de acordo com a necessidade dos povos ribeirinhos, que aparentemente teria sido uma realização apenas do século passado, é um movimento que ainda perdura.

As Escolas do Pantanal precisam de professores que atendam às dinâmicas e especificidades das comunidades. Bueno (2016), que estudou a realidade das escolas pantaneiras do Município de Aquidauana - MS, fala que há necessidade de mais estudos. Os estudos que fundamentam a pesquisa da autora sobre o Pantanal são majoritariamente das áreas da Geografia e História da Região. A autora cita o quão difícil é ter professores disponíveis para se trabalhar nas áreas mais distantes das regiões do Pantanal:

Nas escolas municipais de Aquidauana (MS), no início de cada ano, os professores da GEMED são distribuídos para trabalhar nas escolas. É um processo em que os mais antigos têm a possibilidade de escolher em primeiro lugar a escola em que querem trabalhar. Na maioria das vezes, as escolas mais distantes do centro da cidade, ou as escolas rurais, ribeirinhas e pantaneiras acabam sendo escolhidas em último lugar, sendo necessário, na maioria dos anos, contratar professores para suprir essas vagas. (BUENO, 2016, p. 57).

A análise do trabalho docente nas escolas Pantaneiras precisa ser cuidadosa, necessitando que se considere o processo e as relações de trabalho, mais especificamente as relações entre os professores, estudantes e a comunidade que estão no Pantanal. Além das questões culturais estão as questões geográficas. Segundo Lima e Silva (2015), Silveira (2011) e Rangel e Carmo (2011), a distância geográfica das famílias em relação à escola do campo é um elemento diferenciador para o professor, apontando para a necessidade de políticas que atendam essa realidade do meio rural.

Para esses autores, o tempo e o espaço de afastamento dos familiares se sobrepõem a outros problemas que os professores das Escolas do Campo enfrentam, como a precariedade de recursos, das instalações físicas, do currículo e até do material didático do professor. Por essas razões, entendem ser imprescindível políticas públicas que valorizem o povo do campo, que promovam condições de estudo e de emprego para que as pessoas permaneçam nas suas comunidades.

Um dos problemas das Escolas das Águas, a rotatividade de professores, ocorre também, em outras escolas do Pantanal, como indicou a pesquisa realizada nas escolas pantaneiras do município de Aquidauana, realizada por Bueno (2016):

Os dados obtidos revelaram uma alta rotatividade de professores e de alunos de escolas pantaneiras e a motivação é muito diferente entre eles. Quanto aos professores, a alta rotatividade se dá pela distância da família por um tempo prolongado, pelo fato do professor não se adaptar à realidade pantaneira ou por conseguir uma vaga como professor na cidade (BUENO, 2016, p. 81).

As escolas do Pantanal, como as Escolas das Águas, ainda sofrem com políticas públicas que não conseguem sozinha resolver a problemática de acesso e permanência dos professores nesses contextos mais distantes. De acordo com Bueno (2016) e Gonçalves, Arruda e Cabral (2016), o trabalho docente em uma escola do Pantanal nem sempre é a primeira opção, para a maioria dos professores.

No entanto, Gonçalves, Arruda e Cabral (2016) citam que aqueles professores que vão e permanecem, têm a oportunidade de vivenciar novos e diferentes saberes da profissão:

Outro importante aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que, mesmo sendo uma realidade que o trabalho na escola pantaneira não seja a primeira opção da maioria dos professores, aqueles que acabam por trabalhar em tal realidade experimentam, frequentemente, uma oportunidade única de enriquecer sua prática docente, mobilizando os saberes dos aprendizes e transformando suas realidades, por meio de práticas que despertam os saberes das crianças dentro desse contexto de diversidade, criando laços de afetividade essenciais para o processo de ensino e de aprendizagem (GONÇALVES, ARRUDA; CABRAL, 2016, p. 12).

A realidade da escola do Pantanal, como a realidade das Escolas das Águas é geralmente diferente do imaginário dos professores e às vezes diferente que foi idealizado pelos professores no curso de formação profissional, principalmente em relação a estrutura física. Zerlotti (2014) e ECOA (2017). Citam que geralmente a estrutura física da maioria das Escolas das Águas ainda é precária, com muito calor e insetos nas salas de aula, com salas são multisseriadas, de turno integral ou estendido.

As características físicas exigentes e desafiadoras nas Escolas das Águas, para a realização do trabalho docente, vão se modificando e tornando conquista quando há um reconhecimento e apoio dos Povos das Águas. Estes povos compartilham os professores as dificuldades e a necessidade de mudança na forma de olhar a realidade para trazer a esperança para as crianças pantaneiras, como cita os autores:

[...] enxergar a riqueza da diversidade presente na escola pantaneira, podendo transformar essa experiência em uma grande oportunidade de construir práticas inovadoras e contribuir significativamente para a formação desses alunos e alunas que depositam, nessa escola, suas esperanças para o futuro. (GONÇALVES, ARRUDA; CABRAL, 2016, p. 13).

As Escolas das Águas vêm buscando facilitar a integração dos professores com a dos povos do Pantanal e com o modo de vida peculiar relacionado às Regiões, apresentando propostas pedagógicas que valorizam e dignificam o homem Pantaneiro, o ribeirinho, o agricultor, os indígenas, potencializando a cultura, os fatos e os fenômenos que caracterizam o Pantanal.

Estas ações de integração fortalecem a escola para reivindicar seus direitos relacionados às melhores condições de trabalho ao professor. As escolas ribeirinhas partilham das condições de trabalho docente, solicitando ao professor a demanda e à disponibilidade para a compreensão da dinâmica e da necessidade das comunidades em que as escolas se situam.

Um dos problemas que o Pantanal tem enfrentado nos últimos anos está relacionado à pecuária e à agricultura, que vão devastando e acabando com as matas ciliares²¹; este fato faz com que o assoreamento aconteça e modifique o curso dos rios, afetando diretamente as comunidades ribeirinhas da região e as dinâmicas das Escolas.

O exercício da docência nas Escolas das Águas, está no desencadeamento de processo de (re)aprender com o trabalho docente o ser, o saber, o ter e o fazer do professor. O conhecimento do professor dialogado com as características e necessidades das comunidades do Pantanal é desafiador. Mas mesmo com todos os desafios e dificuldades, as Escolas das Águas estão se tornando uma instituição cada vez mais desejada e respeitada pelos povos tradicionais do Pantanal.

As Escolas das Águas estão disponíveis a comunicação sobre as estratégias de se conduzir o saber universal e científico para os lugares mais distantes do Pantanal. Mantendo o seu lema de ter uma Educação presente para os Povos das Águas do Pantanal. A oportunidade para a discussão, compreensão e resolução dos problemas da comunidade, faz das Escolas das Águas contextos de (trans)formação, de esperança, de mudança de condições de vida para as comunidades que estão no Pantanal.

Família e escola são agentes educacionais em comunidades ribeirinhas do Pantanal, porque compartilham a reprodução de valores e cultura, tornando-se promotoras de significados e de impactos na vida dos povos do Pantanal, que se modificam no tempo, espaço, lugar e dinâmicas que compõem este contexto, como está retratado na história de cada escola.

²¹ Mata ciliar é uma a formação vegetal localizada nas margens dos córregos, lagos, represas e nascentes.

De acordo com os moradores ribeirinhos da Colônia Bracinho, às margens do Rio Taquari, relatam que a Escola Sebastião Rolon iniciou suas atividades em 1948, mas só foi reconhecida oficialmente quase 30 anos após desenvolver atividades de Ensino, somente em 1975, recebendo o nome EMRP Sebastião Rolon (ECOIA, 2017).

Na Região do Porto Esperança, a Escola Barão do Rio Branco iniciou suas atividades em 1958. Em 1960 essa escola passou a ser Escola Rural Mista de Porto Esperança, em 1986, tornou-se Extensão da EMRP São Domingos, do Distrito de Albuquerque; novamente, em 1998, passou a ser Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos. Houve períodos em que a Escola Sebastião Rolon não funcionou devido às grandes enchentes: 1974, 1976, 1977, 1982 e 1983. Então, em 1986, mudou para o Carandazinho e tornou-se Extensão da Escola Polo São Domingos. Em 1998 passou para uma propriedade cedida pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, como Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos. Em 2002, manteve-se Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos, mas em 2005 passou a ser Extensão da EMRP Porto Esperança; no ano de 2014 essa escola ocupou um prédio alugado no Porto Sairu, recebeu a categoria de Escola Polo com as Extensões Boa Esperança e Nazaré (ECOIA, 2017).

A Escola Boa Esperança também iniciou suas atividades em 1950, na região do Corixo, por iniciativa particular; após 25 anos de funcionamento, em 1975, tornou-se, oficialmente, a EMRP Boa Esperança, ficando, entretanto, sem funcionamento de 1980 a 1983 por falta de professor. Nesse mesmo ano de 1950 a Escola São João, na fazenda São João, iniciou suas atividades. Ficou alguns anos desativada, sem professor. Mas, em 1987, foi reativada no Sítio Santa Irene, na Colônia São Domingos. Em 1988 foi criada oficialmente como Extensão da Escola Polo São Domingos, em 1998 passou à Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos; a partir de 2005 passou à Extensão da EMRP Porto Esperança e, em junho 2014, tornou-se extensão da EMRP Santa Aurélia (ECOIA, 2017).

A Extensão Santa Aurélia iniciou suas atividades em 1962, como Escola particular, na Fazenda Santa Aurélia. Oficialmente, essa escola foi criada em 1975, com a denominação EMRP Santa Aurélia. Não funcionou em 1977, 1979, 1981, 1982, 1983, 1984 e 1985 por falta de professor. Em 1986 passou a ser Extensão da Escola Polo São Domingos, sendo reativada no Retiro Santo Antônio. Em junho de 2014 foi elevada à categoria de Escola Polo, com a Extensão São João para ser atendida pelo Programa Mais Educação do Governo Federal atendendo toda a Comunidade São Domingos (ECOIA, 2017).

A Extensão Duque de Caxias iniciou suas atividades em 1974, como EMPG Monte Castello, sob a supervisão de Cáceres/MT. Após a divisão do estado, em 1979, passou para o município de Corumbá/MS. Foi criada oficialmente em 1980, como EMRP Duque de Caxias. Criadas mais recentemente, após as mudanças das Políticas Educacionais para a Escola do Campo, constam a Extensão Paraguai Mirim, Nazaré Jatobazinho e Santa Mônica (ECOА, 2017).

Em 2003, sob a responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, foi criada a Extensão Paraguai Mirim, que, em 2004, em decorrência das exigências legais, mudou sua administração para o município de Corumbá, tornando-se Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos; em 2005, entretanto, passou a Extensão da EMRP Porto Esperança e em junho de 2014, para a EMRP Paraguai Mirim (ECOА, 2017).

No ano de 2008, a Secretaria Municipal de Corumbá criou a Extensão Nazaré, no Retiro Margarida, Região do Paiaguás/Taquari, tornando-a, no ano 2014, extensão da EMRP Sebastião Rolon para as comunidades do Cedro, São Domingos e Limãozinho. A Extensão Jatobazinho foi criada em 2009, por meio de uma parceria entre o Instituto Acaia Pantanal e a Prefeitura Municipal de Corumbá/Secretaria Executiva de Educação. Em junho de 2014 passou a extensão da EMRP Paraguai Mirim.

A última Extensão organizada é a Santa Mônica, criada pelo Decreto nº 949 de 05 de agosto de 2011, por meio de convênio entre o setor privado e a prefeitura de Corumbá, está parceria foi acordada com o empresário Reginaldo Farias²², do Instituto Santa Monica. Localizada na Fazenda Santa Mônica, na Região do Paiaguás - Piquiri, em junho de 2014 passou a extensão da EMRP São Lourenço (ECOА, 2017).

A Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança que iniciou suas atividades em 1958 como Escola Barão do Rio Branco; em 1960 passou a ser Escola Rural Mista de Porto Esperança, em 1986 mudou para Extensão da EMPG São Domingos do Distrito de Albuquerque e, em 1998, para Extensão da EMRP Nathércia Pompeo dos Santos. A partir das reformas educacionais brasileiras de 1998 recebe nome Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança, e em 2005, passou a pertencer ao Distrito de Porto Esperança e a ser Unidade Polo das dez extensões: Extensão Boa Esperança, Extensão Duque de Caxias, Extensão Jatobazinho, Extensão Nazaré, Extensão Paraguai Mirim, Extensão Santa Aurélia, Extensão

²²Reginaldo Farias, empresário paulista, com a iniciativa de oferecer acesso o Ensino Básico aos filhos de seus funcionários, buscou apoio da prefeitura de Corumbá e construiu uma unidade das Escolas das Águas – Extensão Fazenda Santa Monica - em sua fazenda localizada na região do Pantanal do Paiaguás, próxima ao rio Piquiri.

Santa Monica, Extensão São João, Extensão São Lourenço e a Extensão Sebastião Rolon (ECOА, 2017).



Figura 2 – Escolas das Águas distribuídas nas sub-regiões do Pantanal do Paraguai e do Paiaguás. Fonte: ECOА (2017). Disponível em < <https://ecoа.org.br/caderno-do-professor-escolas-das-aguas-valorizando-o-saber-local/>>. Acesso: 03 ago. 2019.

O único acesso ao Sistema Educacional dos povos ribeirinhos do Pantanal do Paiaguás e do Pantanal do Paraguai é por meio das Escolas das Águas. Nestas Escolas ocorrem mudanças de lugares, de nomes, e de “donos”, que decorrem das circunstâncias e das características das regiões ribeirinhas: período de cheia, seca do ciclo das águas, compra e venda de “terras”, mobilidade dos moradores, são situações que fizeram com que as Escolas das Águas se movimentassem, ao longo dos anos, na busca de se adaptarem às demandas e às necessidades dos povos ribeirinhos do Pantanal. A Figura 2 mostra a localização das Escolas das Águas distribuídas nas sub-regiões do Pantanal do Paraguai e do Paiaguás.

De acordo com a direção das Escolas das Águas, a sistematização da Escola Municipal Rural Porto Esperança pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, iniciada na década dos anos 1990, favoreceu a formação de docentes ribeirinhos, ou seja, aqueles que já trabalhavam nas Escolas Pantaneiras do Município, mas não tinham a graduação; ao mesmo tempo, foram oferecidas oportunidades e condições para que os professores da zona urbana fossem trabalhar na zona rural do município.

2.3 OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS

Os professores das Escolas das Águas são profissionais que compartilham o trabalho coletivo entre os pares, a coordenação e a direção das Escolas e partilham a vida com o modo de ser das comunidades ribeirinhas do Pantanal. O tempo e o espaço dos professores das Escolas das Águas parecem necessitar de uma análise cuidadosa, quando se busca compreender as relações de bem-estar/mal-estar docente dos seus professores. Acredita-se que o primeiro passo, para tanto é trazer algumas características que envolvem o trabalho docente, neste contexto das escolas do Pantanal.

Os professores				O trabalho docente			
N	Sexo	Formação	Idade (Anos)	Docente (Anos)	Tempo na escola (Anos)	Permanece na escola	Tempo de acesso à escola
01	Fem.	Pedagogia	53	33	33 anos	Casa /escola	-
02	Fem.	Pedagogia	56	29	29 anos	Casa /escola	-
03	Fem.	Pedagogia	48	20	03 anos	A semana	20 mim de barco
04	Fem.	Letras	50	17	01 ano	Dois meses	14 horas de barco
05	Fem.	Pedagogia	43	16	10 anos	Dois meses	06 horas de barco
06	Fem.	Pedagogia	40	15	08 anos	Dois meses	15 horas de barco
07	Masc	Ed. Física	46	14	06 anos	Todo o dia	2,5 horas a cavalo
08	Fem.	Pedagogia	38	12	05 anos	Dois meses	14 horas de barco
09	Fem.	Pedagogia	51	10	08 anos	Dois meses	24 horas de barco
10	Fem.	História	36	09	06 anos	Dois meses	15 horas de barco
11	Fem.	Pedagogia	32	06	06 anos	Dois meses	03 horas de barco
12	Fem.	Pedagogia	53	06	04 anos	Dois meses	15 horas de barco
13	Fem.	Pedagogia	45	08	08 anos	Dois meses	01 horas de avião

14	Fem.	Pedagogia	30	05	05 anos	Dois meses	3,5 horas de barco
15	Fem.	Pedagogia	27	05	03 anos	Dois meses	04 horas de barco
16	Fem.	Letras	29	04	04 anos	Dois meses	07 horas de barco
17	Fem.	História	37	04	01 ano	Dois meses	08 horas de barco
18	Masc.	História	41	2,5	2,5 anos	Casa/escola	-
10	Fem.	História	27	02	02 anos	Dois meses	06 horas de barco
20	Masc.	Biologia	41	02	02 anos	Dois meses	08 horas de barco
21	Fem.	Pedagogia	28	01	01 ano	Dois meses	01 horas de avião
22	Masc.	Pedagogia	27	01	01 ano	Dois meses	24 horas de barco
23	Fem.	Pedagogia	26	01	01 ano	Dois meses	01 horas de avião
24	Fem.	Pedagogia	27	03	06 meses	Dois meses	24 horas de barco
25	Masc.	Pedagogia	27	01	06 meses	Dois meses	24 horas de barco
26	Fem.	Pedagogia	26	01	02 meses	Dois meses	01 horas de avião
27	Masc.	Ed. Física	22	- 01	02 meses	Dois meses	03 horas de barco

Quadro 2 -Características que envolvem o trabalho docente nas Escolas das Águas

Fonte: Organizado pela autora a partir da fala dos professores das Escolas das Águas, 2017.

O tempo de uma escola ribeirinha do Pantanal está interdependente dos ciclos das águas, e também do local em que a escola está inserida. As diferentes Escolas Polos e Extensões das Escolas das Águas estão espalhadas por diferentes margens dos rios pantaneiros, em diferentes as Regiões que formam o Pantanal.

O acesso dos professores depende do ciclo das águas, podendo ser feito continuamente de barco, mas se as águas baixarem pode ser preciso que o acesso seja por outros meios de transportes, como tratores, cavalos e carroças. Alguns professores, na época da seca, utilizam o transporte fluvial motorizado até o porto, depois o barco a remo e, depois, o cavalo, para conseguirem chegar na Escola. Para uma única Extensão o acesso dos professores é exclusivamente por meio de aviões.

Há professores que trabalham em mais de uma Extensão, então, o deslocamento no período da cheia é feito em pequenas embarcações a remo e no período das secas, utiliza-se o cavalo pantaneiro e a carroça, como meio de transporte. A docência nas Escolas das Águas compartilha do cotidiano escolar, dos movimentos do ciclo das águas e com o modo de viver dos Pantaneiros.

Escolas das Águas costumam ser o primeiro espaço institucional de ensino conhecido pelos alunos e, às vezes, o único. Assim, a casa e a escola constituem o principal espaço de convivência para as crianças e as brincadeiras desenvolvidas estão profundamente relacionadas com as atividades desenvolvidas pelos adultos,

especialmente por seus pais. Eles participam de todos os momentos da vida da comunidade, no trabalho, em casa, no lazer e nas atividades religiosas. As Escolas das Águas são, portanto, uma verdadeira extensão das tradições e rotinas pantaneiras. (ECOIA, 2017, p.13).

Cada Escola Polo e Extensão das Escolas das Águas tem a sua identidade, organização, contexto, peculiaridades. Algumas possuem uma única sala, que divide o espaço com a casa do professor; outras contêm mais salas de aulas, refeitórios, alojamentos para os professores.

Tem escolas, nas Escolas das Águas, mais próximas da cidade, outras extremamente isoladas, em áreas de difícil acesso, nas quais, em época de muita cheia ou muita seca, o professor não chega. Tem escola que atende, além dos povos ribeirinhos, os filhos de fazendeiros; e outras recebem mais bolivianos do que os povos ribeirinhos brasileiros.

Essa dinâmica dependente da localização da escola na Região do Pantanal influencia a docência. O trabalho e a vida do professor, nas Escolas das Águas estão no emaranhado dos espaços e tempos do trabalho, do descanso, das reuniões pedagógicas e comunitárias articulados com a sua casa.

A casa do professor está no espaço da escola, no seu quintal está a horta de folhas e leguminosas para a merenda, está o pátio da escola. Não há muro ou divisa física entre o espaço da escola, a casa do professor e as casas dos estudantes.

A docência tem multifunção e multicoisas a fazer determinadas pelo cotidiano escolar e pela realidade dos estudantes. O professor ministra aula, prepara o almoço e o lanche dos alunos, limpa sua casa e o chão da escola. E por vezes, a aproximação é tão estreita que o professor estabelece relações afetivas com seus estudantes que faz com que ele tenha a responsabilidade de pai e mãe, principalmente nas escolas que tem turno estendido ou são modelos de internato.

Nas Escolas Águas o trabalho docente está se modificando na medida em que se os povos do Pantanal vão exigindo mudanças com a implementação da legislação da Educação do Campo. Como tendo escolas que já receberam merendeiras e faxineiras, tem escolas que estão sendo reformadas e estabelecendo adequação na estrutura física e tem escolas em que as moradias para professores que estão sendo reorganizadas.

As conquistas nas Escolas das Águas são advindas com a Legislação Educacional. Contudo, as maiores conquistas vêm do empenhado, do esforço e da mobilização dos Povos das Águas e dos professores que reivindicam que as políticas públicas das escolas rurais não sejam mais reeditadas a partir dos interesses dos proprietários de terras. As mudanças

positivas, na docência das Escolas das Águas, são resultados do esforço mútuo, que inclui a Secretaria Municipal Educação do Município de Corumbá, as comunidades do Pantanal e os professores.

O que não traduz que as Escolas das Águas não necessitam de mais e melhores espaços físicos, maiores atenções em relação ao currículo, calendário escolar e organização dos conteúdos, formação continuada, maiores condições de acesso à saúde, ao lazer, a efetivação dos professores licenciados e a garantia de que a habilitação nas diferentes Licenciaturas possa estar na maioria das Escolas.

Os professores que estão mais tempo relatam o quão modificou para melhor o seu trabalho nos últimos anos. Os professores das Escolas das Águas, até o final dos anos 1980, eram os próprios moradores das Regiões Pantaneiras. Os mais velhos, os mais “sabidos” davam aula embaixo de árvores, nas varandas das casas e em algum local doado²³ pelos fazendeiros. Existem professores que estão nas escolas há mais de 20 anos, e que foram testemunhas oculares das mudanças trazidas nos últimos dez anos.

Ao longo dos anos, as pessoas e os contextos das Escolas das Águas vêm buscando mobilizações do movimento que reivindicam e redirecionam políticas públicas, pautadas em uma Educação afirmativa na valorização dos territórios, os espaços, a cultura, a produção viva e vivida dos Povos das Águas.

De acordo com a direção das Escolas das Águas, as Extensões Jatobazinho e Santa Mônica possuem uma gestão diferente das demais, por ser público-privada. Parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e os proprietários rurais resultara em escolas com melhor infraestrutura, maior número de funcionários e a presença de uma coordenadora pedagógica.

A Escola Duque de Caxias é uma das mais distantes e mais isoladas, fica em uma região onde já houve conflito territorial entre os povos indígenas, os brasileiros e os bolivianos. Quem está responsável por toda a região atualmente é o exército brasileiro. Essa escola fica em um forte militar, foi criada para atender os filhos dos militares, e não a comunidade ao redor. Atualmente, porém, como não há mais militares com famílias residindo no forte, a escola atende ribeirinhos e povos indígenas da etnia Guató.

De acordo com Proença (1992), os elementos étnicos, assim como os mitos e o folclore do pantaneiro necessitam ser analisados na trajetória histórico-cultural que reflete a

²³ Doado indica o atraso e o abandono secular da educação dos povos do Pantanal, diante do inevitável avanço do na vertente do agronegócio, que visam uma educação assistencialista, compensatório e compassivo, de uma escolarização mínima e elementar dos para crianças e jovens nas fazendas, para que seus pais não abandonem o trabalho na busca de escolas para seus filhos.

alma desse povo. Nogueira (2002) chama a atenção para os dois tipos de identificação cultural do homem do Pantanal, porque, além do modo de vida dos povos tradicionais da região, há a influência da cultura refinada e burguesa do fazendeiro dono de grandes extensões de terras, possuidor de rituais e convenções que, por vezes, confronta-se com o saber de um fazer empírico, transmitido oralmente por gerações, da cultura do homem pantaneiro nativo.

Ocorre modificação do papel do professor e das condições cognitivas, afetivas e sociais nas quais os professores das Escolas das Águas exercem na docência. O professor precisa entender e realizar propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural do Pantanal, sendo ele um agente de interação, transformação do contexto, que deve acolher e compreender a comunidade dos pantaneiros que moram nas margens ou aproximações dos rios.

Adaptar-se à realidade do Pantanal e ter um olhar voltado para essa realidade é um grande desafio, dos professores, em relação às diferentes Escolas das Águas, considerando-se a singularidade dos contextos e das pessoas que formam os Povos das Águas do Pantanal. A maioria dos professores dessas escolas vem da cidade de Corumbá, a coordenação e a direção ficam na sede localizada na área urbana do Município.

Esse desafio, que também envolve a organização do ano letivo e do currículo escolar, levando-se em conta os ciclos das águas o Pantanal, e que interfere diretamente no modo de viver do Pantaneiro, é o desafio na docência. O professor precisa trabalhar os conhecimentos regionais e os conhecimentos científicos e tecnológicos em um diálogo entre o conhecimento escolar, o da região e os saberes destes povos.

Para Thimoteo (2003, p. 16), “o Pantanal é a Escola”. Para essa autora, nas escolas do Pantanal o trabalho ultrapassa as fronteiras da sala de aula; o diálogo entre a escola e o contexto pode acontecer em diferentes momentos do estudante na escola. No entanto, esse ensino transformador e emancipatório, de responsabilidade do poder público, passa direção, coordenação e principalmente pelo professor das Escolas das Águas.

Tendo a docência na das Escolas das Águas seus maiores desafios e suas maiores conquistas, realizadas com o saber do professor. De acordo com Tardif (2011), o saber do professor não é singular, mas plural, proveniente não apenas das instituições de ensino, mas de toda a vida e prática cotidiana do docente.

O saber dos professores nas Escolas das Águas traz a constituição da pluralidade intercultural sob as condições ambientais de cada escola e de cada comunidade. Se fazendo

mais exigente transcender a formação profissional. Segundo Tardif (2002), o saber docente está gerado na fonte da vida do professor, e cita que o saber docente:

[...] provém da família dos professores, da escola que o formou e da sua cultura pessoal; outros vêm da universidade e escolas normais; outros estão ligados à instituição, programas, regras, princípios pedagógicos; outros advêm dos pares, dos cursos de formação (TARDIF, 2002, p.19).

O contexto da docência nas Escolas das Águas exige os saberes da prática pedagógica, tais como o saber do professor, do currículo, da disciplina, da sua experiência e formação profissional. Esses saberes se mobilizam e se relacionam no diálogo com outros saberes, de outros atores e sujeitos do cotidiano e da vida das Escolas.

Tal fato faz com que as Escolas das Águas busquem um perfil próprio do professor, qual seja o de um:

[...]educador que compreenda a diversidade cultural das regiões de atuação, sem interferir moralmente nas ações da comunidade. Também deve ter disponibilidade para morar na extensão e cumprir as normas de rotina da unidade, além de garantir a imagem positiva da extensão onde estiver lotado. (EOA, 2017, p. 12).

De acordo com a direção das Escolas das Águas, para se conseguir esse perfil profissional, há um processo diferenciado na seleção dos professores das Escolas das Águas. Além do currículo, da entrevista, os professores selecionados devem participar de uma prática de formação, na qual são abordados aspectos referentes à estrutura da escola e ao funcionamento escolar; e só após essa prática, é que se efetiva ou não a contratação.

No momento da contratação, a direção das Escolas das Águas não aprofunda com os professores as questões da organização pedagógicas das aulas, uma vez que estas discussões são contempladas nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá – MS. A formação continuada propicia diminuir os afastamentos dos professores sobre o trabalho nas escolas do campo do Município, estando e pauta das preocupações dos gestores educacionais de Corumbá.

A docência nas escolas dos povos tradicionais, como as Escolas das Águas, para os professores que não são oriundos destes povos é desafiador, necessitando de mudanças ou adaptações no olhar sobre a vida e trabalho do professor. A docência transcende as questões pedagógicas da sala de aula, da escola, necessitando de ser elaborada a partir do olhar sobre as diferentes formas de se ser e fazer humano, nos diferentes contextos em que se vive.

A realidade da constituição das Escolas das Águas é singular, de acordo com o contexto das escolas do Pantanal, se modificando dentro das limitações das margens dos rios, dos ciclos das águas, da movimentação das comunidades ribeirinhas e dos interesses dos fazendeiros e dos donos da terra. Esses fatos podem ser retratados nas mudanças de cada escola, dentro da dinâmica de cada povo que constituem a comunidade.

O ecossistema que se caracteriza por regiões de cerrado, sem alagamento periódico, dos campos inundáveis e ambientes aquáticos como lagoas de água doce ou salobra, dos rios, vazantes, dos corixos compõem as características das Escolas das Águas, as condições para a realização da docência e os constituintes que caracterizam cada comunidade.

A realidade do trabalho docente, nas Escolas das Águas é caracterizada por contextos diversos, fazendo com que o professor necessite engajar-se a cultura, o intelecto, a afetividade, a alma da biodiversidade do Pantanal. Exigindo que o professor traga para a sua docência o que ele tem de mais profundo na sua história de vida pessoal e profissional.

A docência nas Escolas das Águas gera fontes afetivas e cognitivas entre os sujeitos a partir do espaço de convivência das trocas dos conhecimentos entre o professor e os povos tradicionais do Pantanal. Fato que indica a complexidade das relações e a singularidade neste trabalho do professor.

E por vezes suas memórias são ressignificadas para que seus conhecimentos e saberes sejam a fonte do ensino no espaço de sua escola. De acordo com Dias et al. (2013), o trabalho, por si só não se faz suficiente pelo previsto e planejado no processo da formação profissional. O autor considera que:

[...] os conhecimentos acumulados e socialmente estabilizados não são suficientes para definir o que fazemos em situação de trabalho e, portanto, para que as instituições funcionem, é necessário que os humanos apelem aos recursos enraizados na singularidade da sua história. (DIAS et al., 2013, p.13).

Para esses autores, a compreensão de uma análise cuidadosa sobre o trabalho na escola se faz necessária, porque “[...] a escola é um espaço, como tantos outros, formado por uma diversidade de relações e de criações que sinaliza para um funcionamento híbrido” (DIAS, et al., 2013, p.13). Compreender o hibridismo na docência é resignificar as relações entre professor e trabalho docente, entendendo como os professores elaboram as estratégias de enfrentamento no trabalho, no seu modo de falar, vestir, se relacionar com os familiares de seus estudantes em busca da satisfação nessas relações.

Para Cunha e Alves (2012, p. 29) “[...] o trabalho docente é complexo e demanda forte investimento dos professores para gerir o que se apresenta na organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula”. Na docência, das Escolas das Águas, os professores gerenciam, permanentemente, saberes e valores da sua vida e trabalho com os povos das águas. Contudo, não se nega o reflexo de intercorências para as águas turvas advindas do latifundiário do Pantanal sob a intenção da regência das Escolas das Águas.

Reverter o fluxo migratório, trazendo ou mantendo os povos do Pantanal em sua territorialidade precisa estar aliado aos movimentos sociais, impulsionados na década de 1990, e que permanecem até os dias atuais, requerendo o que lhe são de direito: sua terra, sua cultura, sua espiritualização harmonizada com a natureza.

Atender a proposta pedagógica, articuladas questões pertinentes à sua realidade, em todos os aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, étnicos e morais dos povos do Pantanal, não é uma tarefa fácil para as Escolas e para o trabalho do professor. A docência nesta temporalidade, de espaço, saberes e povos tradicionais conduz uma linha tênue da vida-trabalho do professor.

As problematizações sobre a vida e trabalho do professor em espaços escolares como as Escolas das Águas, levam as discussões das condições ambientais e humanas em que o trabalho docente se realiza. Entendendo que as conexões das características do professor, do seu trabalho e das singularidades da escola ribeirinha do Pantanal podem modificar os níveis de satisfações do professor com o seu trabalho, o Capítulo III a seguir, traz indicadores das satisfações/insatisfações dos professores das Escolas das Águas.



CAPÍTULO III

BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE

3. (IN) SATISFAÇÕES DOS PROFESSORES NAS ESCOLAS DAS ÁGUAS

As (in) satisfações dos professores das Escolas das Águas estão conectadas a vida e ao trabalho docente nas Regiões singulares do Pantanal. A pesquisa apresentada neste capítulo identifica e analisa os níveis de satisfação/insatisfação dos professores das Escolas das Águas, como possíveis fontes de bem-estar/mal-estar.

O texto traz indagações dos indicadores das satisfações dos professores das Escolas das Águas, a partir de quatro componentes do trabalho docente: componente da atividade laboral, socioeconômica, relacional e infraestrutural, proposto no Modelo de Rebolo (2012). Os sujeitos do estudo são vinte e sete professores que estavam trabalhando no segundo semestre de 2017 nas Escolas das Águas, que aceitaram o convite e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). (Apêndice A)

Tendo como instrumento norteador a Escala de Bem-Estar Docente (EBED) de Rebolo (2017), (Anexo I) a pesquisa caracteriza-se pela natureza quantitativo-qualitativo. A EBED está construída a partir 22 de afirmações autodescritivas agrupadas nos quatro componentes do trabalho, sendo 7 elementos do componente socioeconômico, 4 do componente da atividade laboral, 7 do componente relacional e 4 do componente infraestrutural.

Para as 22 afirmações da EBED há uma opção de resposta de cinco pontos de descrições verbais, que contemplam extremos de muito insatisfeito a muito satisfeito. Os indicadores dos diferentes níveis de satisfações entre os elementos dos componentes do

trabalho docente estão identificados por meio da estatística descritiva²⁴ e da estatística não paramétrica²⁵.

O nível de satisfação/insatisfação, variável analisada neste estudo, favorece ao entendimento sobre as possíveis fontes de bem-estar/mal-estar docente a partir da avaliação dos professores de quatro componentes do trabalho docente. Entendendo que o bem-estar/mal-estar docente aos fatores corresponde às variáveis independentes²⁶ e dependentes²⁷ da inter e intra relação professor - trabalho. As análises dos dados, inferidos pela estatística, estão conduzidas a partir do Modelo de Rebolo (2012), que indica que o bem-estar/mal-estar docente e está em uma trama tecida por cada professor de forma ímpar, fazendo da docência um processo complexo e dinâmico entre níveis de satisfação e insatisfação.

3.1 O ESTUDO DO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE: um modelo de análise

O estudo do bem-estar/mal-estar docente propõe pensar em uma articulação entre subjetividade e objetividade da docência, a partir da avaliação das (in)satisfações do professor com o seu trabalho. Os possíveis elementos constituintes de bem-estar/mal-estar do professor estão apresentando em um Modelo de Análise para o estudo sobre o bem-estar/mal-estar docente, apresentando a intersecção da Dimensão Subjetiva da docência sem descolar-se às especificidades e ao contexto do trabalho, que permeia a Dimensão Objetiva do trabalho docente (REBOLO, 2012).

A Dimensão Objetiva refere ao conjunto de quatro componentes: atividade laboral, relacional, socioeconômica e infraestrutura do trabalho do professor; a Dimensão Subjetiva considera as necessidades, desejos, valores, crenças, expectativas, projeto de vida e formação do professor. Essa indissociação (objetiva-subjetiva) na docência cria a Dimensão chamada Simbólica, determinando a construção das avaliações afetiva e cognitiva do professor em relação ao seu trabalho (REBOLO, 2012).

²⁴ Estatística descritiva neste estudo descreve os níveis de satisfações dos elementos dos quatro componentes do trabalho docente e conseqüentemente dos quatro conjuntos da EBED.

²⁵ Estatística não paramétrica neste estudo compara os valores dos pontos verbais descritivos na EBED e verifica o nível estatisticamente de significância entre estes valores.

²⁶ As variáveis independentes neste estudo correspondem ao conjunto da dimensão objetivas do trabalho docente, referindo aos quatro componentes da EBED.

²⁷ As variáveis dependentes referem-se aos 5 possíveis pontos de descrições verbais dos níveis de satisfações, ou seja, de muito insatisfeito, insatisfeito, neutro, satisfeito a muito satisfeito EBED.

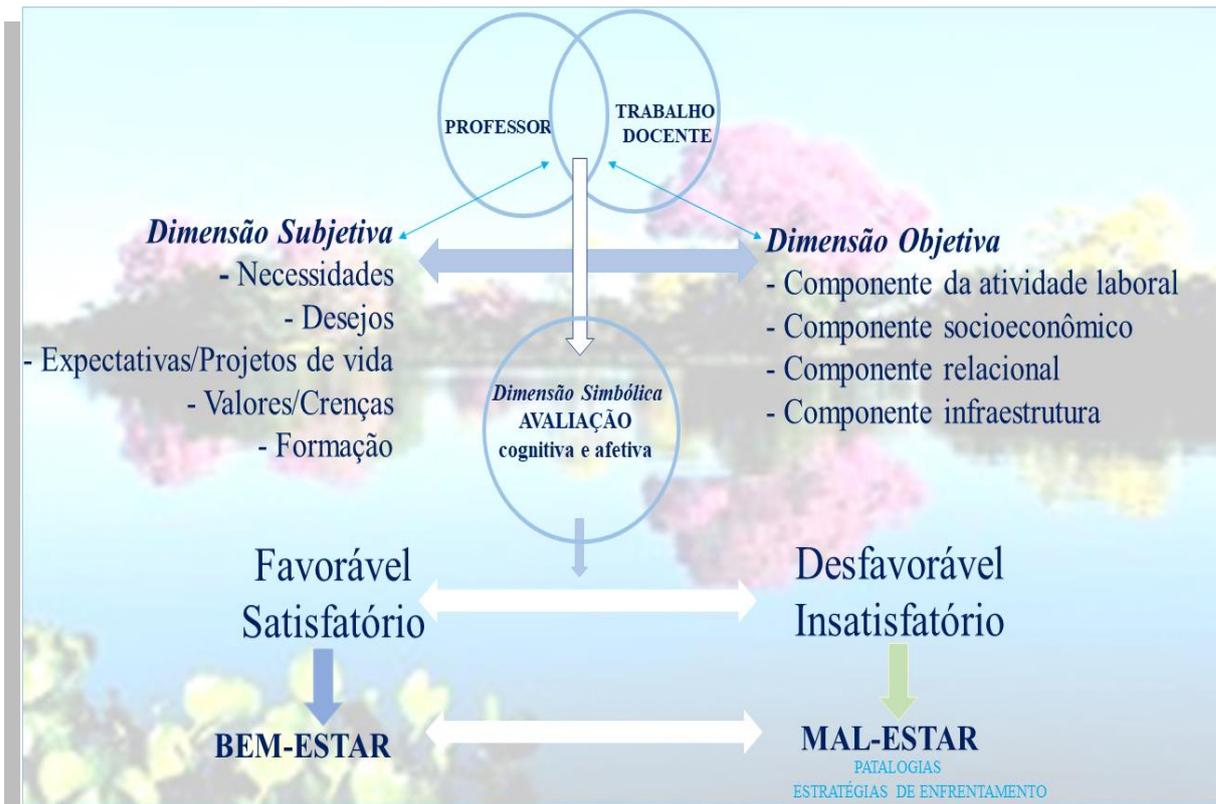


Figura 3 - Esquema do Modelo para análises do bem-estar/mal-estar docente. Fonte: Rebolo (2012, p.33).

O bem-estar/mal-estar docente é resultante dos entrelaçamentos dos fatores que envolvem os níveis de satisfação do professor com o seu trabalho, como sugere o Modelo de Análise representado na Figura 3. Para Rebolo (2012), o estudo do bem-estar/mal-estar docente traz os indicadores de maior ou menor satisfação dos professores com o seu trabalho, indicados por movimentos entre a positividade e descontentamento na docência.

As análises das fontes de bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas estão acompanhando dos emaranhados de possibilidades de conexões entre o professor e o ecossistema do Pantanal. Os resultados estão apresentados e discutidos a partir das análises dos níveis de satisfação/insatisfação dos quatro componentes do trabalho docente (atividade laboral, relacional, socioeconômica e infraestrutural), como sugere o Modelo de Rebolo (2012).

3.2 COMPONENTES DO TRABALHO DOCENTE

3.2.1 O componente socioeconômico

O componente socioeconômico abrange aspectos sociais e econômicos das condições oferecidas para a realização do trabalho docente, sendo que os níveis de satisfação do professor, deste componente, elencam a dimensão objetiva do trabalho docente (REBOLO, 2012).

De acordo com Rebolo (2012) e Rebolo e Bueno (2014), este componente está relacionado ao contexto social e econômico, no qual o professor está inserido, podendo afetar direta ou indiretamente as relações do professor com o seu trabalho. Os elementos relacionados a este componente são:

Componente socioeconômico: salário fixo e salário variável (bônus, gratificações, hora extra etc.), benefícios materiais e não materiais, direitos garantidos, estabilidade no emprego, plano de carreira, privacidade, horários previsíveis, tempo para lazer e para a família, imagem interna (entre alunos, professores, funcionários e dirigentes) e externa (entre a comunidade e a sociedade em geral) da escola e do sistema educacional, responsabilidade comunitária e social da escola, aprimoramento e desenvolvimento profissional e nível de interesse dos alunos. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 325)

Os elementos do trabalho docente que compõem o componente socioeconômico estão conectados a avaliação cognitiva e afetiva de cada professor com o seu trabalho, sendo considerado nesta avaliação de satisfação/insatisfação o diálogo que o professor faz da sua realidade, da expectativa, da utilidade e contribuição do seu trabalho, das possibilidades de concretizar objetivos, projetos de vida, de condições de sobrevivência, de melhorias na saúde e na qualidade de vida.

Rebolo (2012) cita que as representações e as expectativas do professor em relação ao seu trabalho, bem como o retorno recebido do grupo social e profissional tende a ter maior relevância na docência do que a questão socioeconômica. A tabela 1 apresentam os indicadores dos níveis de satisfações deste componente do trabalho docente para os professores das Escolas das Águas.

Tabela 1 – Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente socioeconômico

Componente Socioeconômico	Valores			
	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Interesse dos Alunos	2	5	3,67	1,000
Responsabilidade Comunitária	3	5	4,04	0,649
Desenvolvimento Profissional	2	5	3,93	0,781
Estabilidade	1	5	3,00	1,209
Tempo para lazer	1	5	3,11	0,940
Salário	1	5	3,89	1,188
Jornada de trabalho	3	5	4,07	0,550

Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Os resultados apresentados nessa tabela chamam a atenção para os valores representativos da estabilidade no emprego e o da jornada de trabalho. O elemento de estabilidade no emprego tem o menor valor da Média (3,00) e o maior valor de Desvio Padrão (1,209); o elemento jornada de trabalho está com o maior valor da Média (4,07) e o menor valor de Desvio Padrão (0,550). Indicando que, apesar de haver professores insatisfeitos com a estabilidade, há uma grande dispersão desses níveis de satisfação/insatisfação, e o contrário se nota em relação à jornada de trabalho, em que os professores estão satisfeitos, com menor dispersão entre as Médias dos níveis de satisfação/insatisfação. A Figura 4 identifica a frequência absoluta da distribuição destes níveis de satisfação.

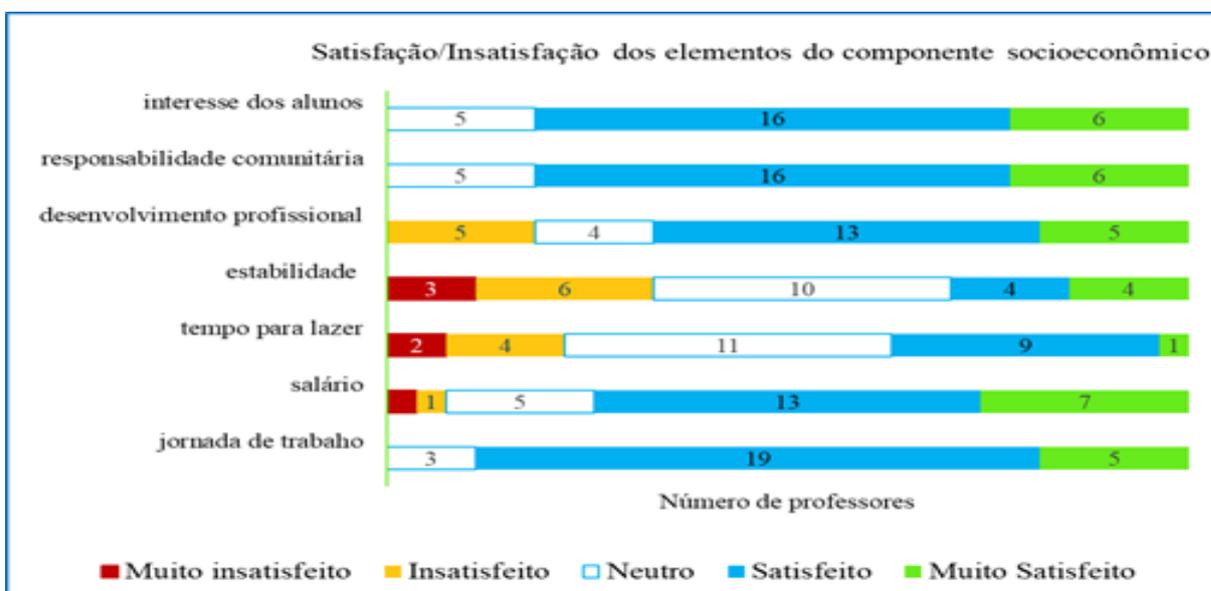


Figura 4 – Níveis de satisfação/insatisfação dos 27 professores em relação aos elementos do componente socioeconômico Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

A Figura 4 traz a frequência absoluta dos níveis de satisfação/insatisfação dos professores das Escolas das Águas para cada elemento do componente socioeconômico, indicando que há 5 professores neutros, 16 satisfeitos e 6 muito satisfeitos em relação ao interesse dos alunos e responsabilidade comunitária; há 5 professores insatisfeitos, 4 neutros, 13 satisfeitos e 5 muito satisfeitos com o desenvolvimento profissional; 3 professores estão muito insatisfeitos, 6 insatisfeitos, 10 neutros, 4 satisfeitos e 4 muito satisfeitos com a estabilidade; há 2 muito insatisfeitos, 4 insatisfeitos, 11 neutros, 9 satisfeitos e 1 muito satisfeito com o tempo para o lazer; há 1 professor muito insatisfeito, 1 insatisfeito, 5 neutros, 13 satisfeitos e 7 muito satisfeitos com o salário, e, finalmente, há 3 professores neutros 19 satisfeitos e 5 muito satisfeitos com o salário em relação à jornada de trabalho.

Os resultados da frequência absoluta, dos níveis de satisfação/insatisfação da descrição dos valores dos cinco pontos de descrições verbais para os elementos do componente socioeconômico corroboram com a análise dos valores das maiores e menores médias. Indicando que os maiores níveis de satisfação estão relacionados aos seguintes elementos: a) a jornada de trabalho (4,07); b) responsabilidade comunitária (4,04); c) desenvolvimento profissional (3,93) e interesse dos alunos (3,67). E com menores níveis de satisfação estão os elementos: a) da estabilidade no emprego (3,00); b) do tempo para o lazer (3,11); e c) do salário (3,89).

Quando se observam estes dados, as primeiras questões levantadas são: como os professores estão satisfeitos com a jornada de trabalho e com o salário? Será que entendem que trabalham pouco e recebem muito? Ou será que recebem um salário acima do piso dos outros professores do Município de Corumbá. E a resposta para todas essas perguntas é apenas uma: não!

Dentre tamanhas dificuldades e desafios que os professores das Escolas das Águas enfrentam, talvez não seja o salário o fator de maior insatisfação. O salário é um fator importante, mas quando colocado junto com a imensidão dos outros elementos do trabalho docente, não está como fator de maior insatisfação para os professores das Escolas das Águas.

Os professores geralmente não adoecem pelo salário, não saem do emprego pelo salário que recebem. Os fatores de mal-estar/bem-estar estão muito mais impregnados em outros componentes do trabalho docente, do que o socioeconômico. Os que assinalaram insatisfação em relação ao salário (dois professores) recebem apenas 20 horas aula por semana, porque são contratados para ministrar aula em uma ou outra disciplina, deixando os seus salários inferiores aos demais professores das Escolas das Águas.

Os níveis de satisfação sobre a jornada de trabalho dos professores das Escolas das Águas trazem questionamentos, sobre como que o professor que trabalha o dia, a semana e o mês inteiro (moram nas suas casas/escolas) se apresentam como satisfeitos em relação a este elemento. A primeira análise, sob a ótica do trabalho docente do professor da zona urbana, que tem a intensificação da jornada de trabalho, no tempo de ir e vir do professor de uma escola a outra, no número de estudantes por sala de aula, no tempo de ida e vinda da casa para a escola, é de uma sobrecarga na jornada de trabalho. Mas, sob a ótica dos professores das Escolas das Águas, talvez o tempo e espaço da jornada de trabalho esteja determinado em outro ritmo, em outra intensidade.

O trabalho docente nas Escolas das Águas não tem a cobrança da hora determinada/exata do relógio, não há a correria de deslocamento do professor para atender outra escola ou atender a sua casa. Não há uma jornada com um número grande de estudantes de sala de aula. Então, a jornada de trabalho do professor das Escolas das Águas, que mora na escola/casa está organizada com outras perspectivas de trabalho.

Os professores das Escolas das Águas também se colocam satisfeitos em relação a responsabilidade comunitária e ao seu desenvolvimento profissional, talvez porque na docência vão se sentido integrados e integradores da comunidade. O desenvolvimento profissional, elemento de satisfação, pode estar vinculado à percepção de mudanças do trabalho docente a partir da formação continuadas realizada ao longo do ano pela coordenação e direção das Escolas das Águas, que visam valorizar o professor, auxiliar e diminuir suas dúvidas e inseguranças em relação a docência neste contexto.

A insatisfação em relação à estabilidade no emprego indica a não garantia de emprego, ou de continuidade nas Escolas, pois as Escolas existem dependendo das necessidades das comunidades ribeirinhas, do número de estudantes, e porque não são concursados. A questão do professor não ser concursado é um fator objetivo da sensação de instabilidade no emprego.

E outro elemento de insatisfação é o tempo para o lazer. Como os professores moram nas escolas/casas eles ficam envolvidos quase o tempo todo com as questões do trabalho, e o tempo livre para a realização de outras atividades, fica limitado nas extremidades da Escola, não tem como sair para outros lugares, visto que estão em regiões mais longes e isoladas do Pantanal. Não ter atividades de lazer é um dado que vem ao encontro da pesquisa de Rei et al. (2006) como um elemento de insatisfação de grande parte dos professores.

A insatisfação vivenciada de forma naturalizada pelo coletivo de docentes, para Barros e Louzada (2007) deve ser repensada, a fim de que se tenham novos espaços de discussão, no cotidiano do trabalho do professor, em busca da saúde e da qualidade de vida do docente.

As texturas cotidianas são tecidas pela e na História. Abordar o campo do trabalho docente exige analisar os processos constitutivos das formas pelas quais ele passa a ser pensado/exercido como um objeto natural, como superfície de normatização social e também como as mutações na produção e o lugar ocupado interferem diretamente no mecanismo de controle sobre os corpos. (BARROS; LOUZADA, 2007, p.18).

A discussão que as autoras trazem é que há de se tomar cuidado para não achar normal a dor, o desprazer, a insatisfação no trabalho docente, pois em um jogo complexo e difuso vamos incorporando que o trabalho docente além de adoecer e trazer o desgaste emocional, fazendo com que aos poucos, o discurso culpabilização da escola recaia sobre o professor. Therrien (1996) e Lourencetti (2004) mencionam que o fato de que a docência ser um trabalho de humanos para humanos, as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais possam influenciar diretamente no trabalho do professor.

O fato, dos professores estarem satisfeitos com os elementos do componente socioeconômico do trabalho, não implica em afirmar que os professores das Escolas das Águas recebam bem, que não necessitem de gratificações ou bônus salarial por tamanhas dificuldades e desafios no trabalho, que não precisem de planos de cargos e carreira, que não necessitam de tempo para o lazer, enfim que não avaliam os elementos do componente socioeconômico como importantes para a sua vida e seu trabalho. Mas, pode significar, que dentre as singularidades do contexto das Escolas das Águas, os professores percebam que o cumprimento de suas necessidades econômicas esteja sendo realizadas, indica o nível de satisfação.

O trabalho docente nas Escolas das Águas vincula-se ao cotidiano dos Povos do Pantanal. Segundo Barros e Louzada (2007), a docência no cotidiano escolar não é meramente individual, mas é um modo de viver em uma organização coletiva, sendo que as insatisfações atravessam o contexto profissional.

Rebolo (2012) explica que a satisfação no componente socioeconômico, indicada pelos professores, pode indicar que as necessidades básicas estão sendo realizadas, e que há a percepção de utilização e contribuição do seu trabalho com a comunidade está ocorrendo. A autora afirma que:

Esses elementos, quando avaliados como satisfatórios, indicarão que o trabalho está oferecendo as condições necessárias para garantir uma firme articulação do professor com a realidade e com a sociedade e que possibilita a sua inserção satisfatória no grupo social e profissional ao qual pertence. (REBOLO, 2012, p.45).

A dinâmica no trabalho docente nas Escolas das Águas, mais próxima com a comunidade, com os estudantes e com outros professores pode influenciar a avaliação dos elementos do componente socioeconômico, como o componente relacional.

3.2.2 O componente relacional

O componente relacional analisa as relações vivenciadas, experienciadas e realizadas por meio de encontros e desencontros dos professores consigo e com o outro, seja este outro os seus pares, seus estudantes e/ou a comunidade. Este componente diz muito a respeito da docência, pois como cita Tardif (2001) a docência é uma atividade humana para humanos.

Os elementos do componente relacional, segundo Rebolo (2012) traduzem as relações interpessoais do professor com o contexto escolar, não se tratando de uma relação de causa-efeito, mas relações que permitam a expressão de pontos de vistas diferentes, que possibilitam o diálogo, a troca de experiências, que estimulem a solidariedade, o apoio mútuo, que valorize a dinâmica e as diferenças em situações positivas, em aceitação a diversidade que há no trabalho do professor.

O componente relacional traz fortes indicadores do mal-estar/bem-estar docente, pois a satisfação/insatisfação dos professores está estabelecida nas suas relações interpessoais com o trabalho. De acordo com Rebolo e Bueno (2014), as relações interpessoais mantidas na instituição escolar, incluídas no componente relacional são:

[...] liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, apoio socioemocional, conhecimento das metas da escola, participação nas decisões sobre metas e objetivos, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 325).

No trabalho docente, as características das relações constituem um retorno ao professor sobre o seu trabalho realizado. Como alguns retornos sobre os resultados do trabalho do professor nem sempre são imediatos, pois envolvem processos, tempo, espaço e

condições, as relações com os estudantes, com os seus pares, com a direção e coordenação e com a comunidade são importantes retornos de satisfação/insatisfação ao professor.

De acordo com Rebolo (2012), se o retorno tem uma lógica aos propósitos do professor, ele é um causador de satisfação e de obtenção do bem-estar docente. A tabela 2 apresenta os indicadores dos níveis de satisfações do componente do trabalho docente relacional para os professores das Escolas das Águas.

Tabela 2 – Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente relacional

Componente Relacional	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Formas/Fluxo de comunicação	2	5	3,63	0,839
Igualdade de tratamento	1	5	3,74	1,023
Reconhecimento	2	5	3,93	0,781
Relações interpessoais	3	5	3,89	0,801
Troca de experiências/coletividade	3	5	4,15	0,662
Aceitação/repercussão das ideias	1	5	4,04	0,940
Liberdade de Expressão	1	5	3,89	0,974

Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Os resultados da Tabela 2 apontam que dos elementos do componente relacional há variâncias dos pontos de descrições verbais que contemplam os dois extremos da dispersão dos níveis de satisfação/insatisfação propostos na EBED. Evidencia-se que 3 professores se consideraram muito insatisfeitos a muito satisfeitos em relação aos itens igualdade de tratamento, aceitação/repercussão das ideias e liberdade de expressão; 2 professores mostraram-se insatisfeitos a muito satisfeitos nos itens formas/fluxo de comunicação e reconhecimento e 2 se posicionaram como neutros a muito satisfeitos em relação aos itens relações interpessoais, troca de experiência/coletividade.

Os elementos que chamam mais a atenção, nesse componente, são formas/fluxo de comunicação, igualdade de tratamento e troca de experiência/coletividade. O primeiro deles tem a menor Média (3,63), ou seja, é o elemento que há o menor indicador de satisfação; o elemento igualdade de tratamento tem o maior valor de Desvio Padrão (1,023), ou seja, a maior dispersão da sua Média (3,74); já o elemento troca de experiência/coletiva apresenta a maior Média (4,15) e o Menor Desvio Padrão (0,662), o que indicia que seja o elemento da maior satisfação dos professores.

A frequência absoluta da distribuição dos níveis de satisfação em relação aos elementos do componente relacional pode ser conferida na Figura 5, a seguir.

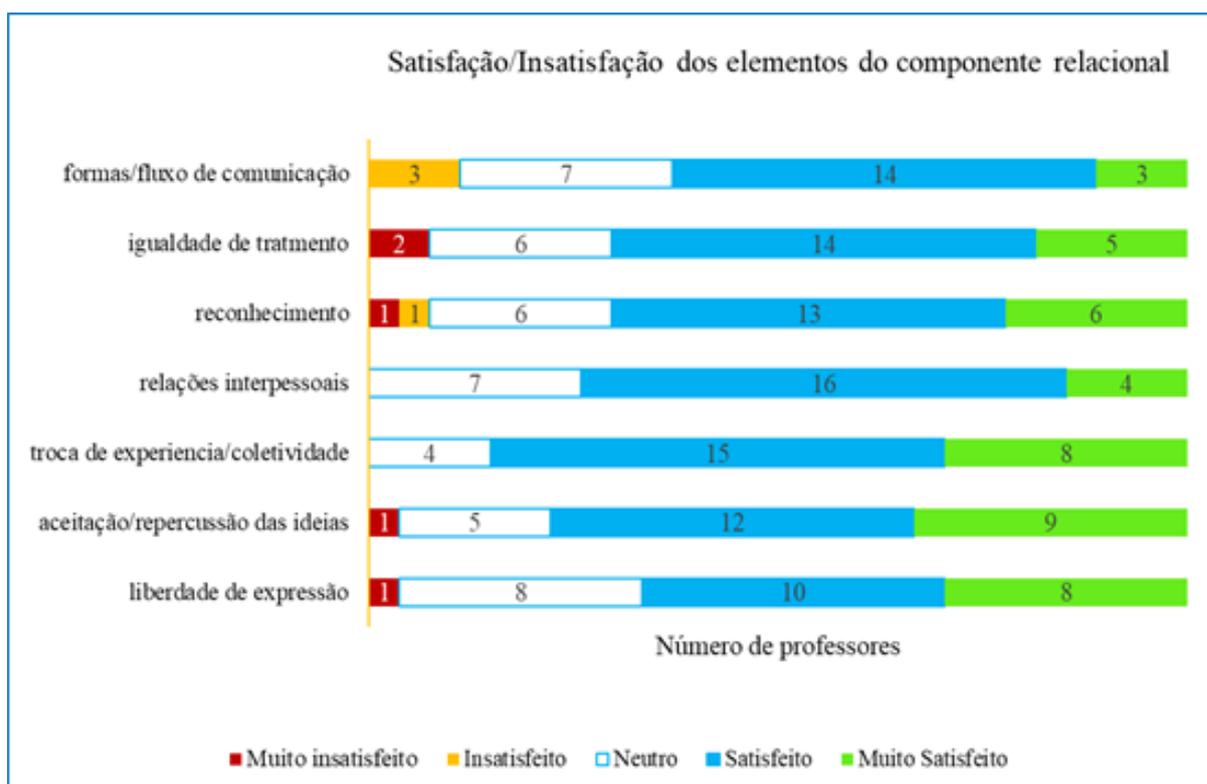


Figura 5 – Níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação aos elementos do componente relacional. Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017

A frequência absoluta dos níveis de satisfação/insatisfação para cada elemento do componente relacional, conforme representada no gráfico da Figura 5, indica, no elemento formas/fluxo de comunicação, que há 3 professores insatisfeitos, 7 neutros, 14 satisfeitos e 3 muito satisfeitos; em relação à igualdade de tratamento há 2 professores insatisfeitos, 6 neutros, 14 satisfeitos e 5 muito satisfeitos; no que diz respeito ao reconhecimento, há 1 professor muito insatisfeito, 1 insatisfeito, 6 neutros, 13 satisfeitos e 6 muito satisfeitos; em relação ao componente relações interpessoais há 7 professores neutros, 16 satisfeitos e 4 muito insatisfeitos; no elemento troca de experiência/coletividade há 4 professores neutros, 15 satisfeitos e 8 muito insatisfeitos, no elemento aceitação/repercussão das ideias há 1 professor muito insatisfeito, 5 neutros, 12 satisfeitos e 9 muito satisfeitos, e em relação ao elemento liberdade de expressão há 1 insatisfeito, 8 neutros, 10 satisfeitos e 8 muito satisfeitos.

Esses resultados evidenciam que os elementos de maiores satisfações estão relacionados, respectivamente, em uma ordem decrescente de escolhas, à troca de experiência/coletividade (23), à aceitação e repercussão das ideias (21), às relações interpessoais (20), igualdade de tratamento (19), reconhecimento (18), liberdade de expressão (18) e formas/fluxos de comunicação (17).

Opostamente, os números que apontam sentimento de insatisfação são: em relação às formas/fluxos de comunicação (3); igualdade de tratamento (2); reconhecimento (2); liberdade de expressão (1) e aceitação e repercussão das ideias (1). Esses resultados de frequência absoluta dos níveis de satisfação/insatisfação vêm ao encontro dos valores da Média e Desvio Padrão apresentados na Tabela 7.

Esses valores, ao serem analisados a partir das maiores médias do componente relacional, indicam satisfação para troca de experiências/coletividade (4,15); aceitação/repercussão das ideias (4,04); reconhecimento (3,93); os menores valores de médias foram atribuídos a formas/fluxos de comunicação (3,63); igualdade de tratamento (3,74); e reconhecimento e liberdade de expressão (3,89). Os dados apresentados na Figura 7 também revelam que das 189 respostas assinaladas, 5 indicam muita insatisfação, 4 apontam insatisfação, 43 manifestaram-se neutros, 94 satisfeitos e 43 muito satisfeitos.

Os resultados, com 189 possibilidades de respostas, sobre o componente relacional apenas 9 manifestam insatisfação e 137, satisfação, o que revela que há predomínio do sentimento de satisfação em relação aos elementos do componente relacional do trabalho docente. Rebolo e Bueno (2014) apontam como são importantes as relações interpessoais e as dinâmicas relacionais estabelecidas no contexto escolar.

O relacionamento com diretores, com os demais professores, alunos e funcionários, quando positivo, oferece apoio social, emocional e técnico; possibilita a consecução de metas que não poderiam ser realizadas individualmente, atende as necessidades de amizade e reduz sentimentos de solidão e frustração, oferece retorno sobre o trabalho realizado, informa e esclarece sobre as expectativas normativas do papel do professor e propicia o sentimento de aceitação e pertencimento ao grupo. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 327).

O componente relacional traz um conjunto de elementos determinantes para a satisfação/insatisfação do professor no seu ambiente de trabalho, mostrando que fatos objetivos afetam diretamente o estado subjetivo do professor. Porque o trabalho docente está estabelecido das relações interpessoais, que requerem uma gama de envolvimento cognitivo, afetivo e social para o exercício da docência.

O vínculo cognitivo, afetivo e social positivo com os pares e com a escola, indicado por trocas de experiências favorecedoras do desenvolvimento profissional, do acolhimento aos desafios e enfrentamentos, a partilha do medo e dúvida, o entendimento sobre posicionamentos de defesa e a coesão do grupo para a resolução de problemas, no percurso profissional, dos professores das Escolas das Águas possibilitam a satisfação e o bem-estar docente.

As análises da satisfação/insatisfação revelam que os desconfortos das relações interpessoais podem ser amenizados quando há experiências prazerosas, gratificantes e reconhecidas no trabalho docente. No contexto da docência os elementos que são satisfatórios geram significativamente os motivos de permanência dos professores na profissão, bem como se for intensificado e contínuo as insatisfações há um processo de mal-estar, adoecimento e até abandono da profissão.

Por isso, entende-se que estes processos correlacionam e são interdependentes da característica do professor e de seu trabalho e que precisam ser estudadas. E aqui se pode discutir as relações do professor com a sua atividade laboral.

3.2.3 O componente da atividade laboral

Os indicadores de satisfação/insatisfação do componente da atividade laboral dizem respeito ao conjunto de elementos envolvidos a realização das tarefas do trabalho docente. Para Rebolo e Bueno (2014) o componente da atividade laboral, refere-se a um:

[...] conjunto de tarefas que o trabalho docente comporta e suas especificidades quanto à diversidade e identidade que possuem entre si, ao grau de autonomia que permite, aos desafios que impõem, às exigências de habilidades e concentração, à posse de objetivos e metas claras e exequíveis, ao retorno que oferecem e à sensação de alteração do tempo. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 325).

De acordo com Rebolo (2012), a atividade laboral para ser satisfatória está relacionada com um trabalho autossuficiente, ou seja, sem expectativas de benefícios futuros, o fato de realiza-lo já é sua própria recompensa. A autora cita que não é desprezar as recompensas externas, mas é a possibilidade de estar se realizando durante a sua realização, é no processo de vivenciar a atividade laboral que está a satisfação da sua execução.

A satisfação dos elementos do componente da atividade laboral está intimamente conectada ao envolvimento do professor com o seu trabalho, com a sensação de pertencimento no fazer da atividade que se realiza. Não é negar a ausência de dificuldades ou desafios, contudo é de se sentir potencializado no momento da sua realização enquanto sujeito. O envolvimento e o pertencimento possibilitam a satisfação, a transformação do tempo em dinâmico e rápido, a diminuição da ansiedade para a realização ou para o término da atividade, propicia temporariamente o esquecimento dos outros problemas não relacionados ao trabalho (REBOLO, 2012).

Com a Tabela 3 pode-se indicar os valores dos níveis de satisfação dos professores das Escolas das Águas em relação ao componente da atividade laboral para os professores das Escolas das Águas.

Tabela 3 – Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente da atividade laboral

Componentes da atividade laboral	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Criatividade	3	5	4,37	0,629
Autonomia	2	5	4,15	0,818
diversidade da tarefa	2	5	3,96	0,854
identificação com a atividade	1	5	4,70	0,874

Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Os resultados da Tabela 3 indicam que dos 4 elementos do componente da atividade laboral, a maior variância dos pontos de descrições que contemplam a dispersão relaciona-se à identificação com a atividade. Esse fato pode ser observado quando verificamos que existem dois extremos, muito insatisfeito e muito satisfeito (de 1 a 5 pontos) e por meio do valor numérico do Desvio Padrão (0,874) apresentado nesse elemento.

No entanto, o elemento com a maior dispersão também é o elemento com o maior valor numérico da Média (4,70), ou seja, apesar de haver professores muito insatisfeitos, a maior parte deles se identifica com a atividade que realizam nas Escolas das Águas. O elemento criatividade obteve a menor dispersão (0,629) e a uma Média alta de satisfação (4,37), indiciando que a maior parte dos professores está se sentindo satisfeita. O menor nível de satisfação foi identificado no elemento diversidade da tarefa (3,96), dando a entender que os professores não estão muito satisfeitos com as diferentes atividades que têm que ser desenvolvidas no trabalho das Escolas das Águas. A Figura 6 propicia que se identifique a frequência absoluta da distribuição dos níveis de satisfação em relação aos elementos do componente laboral.

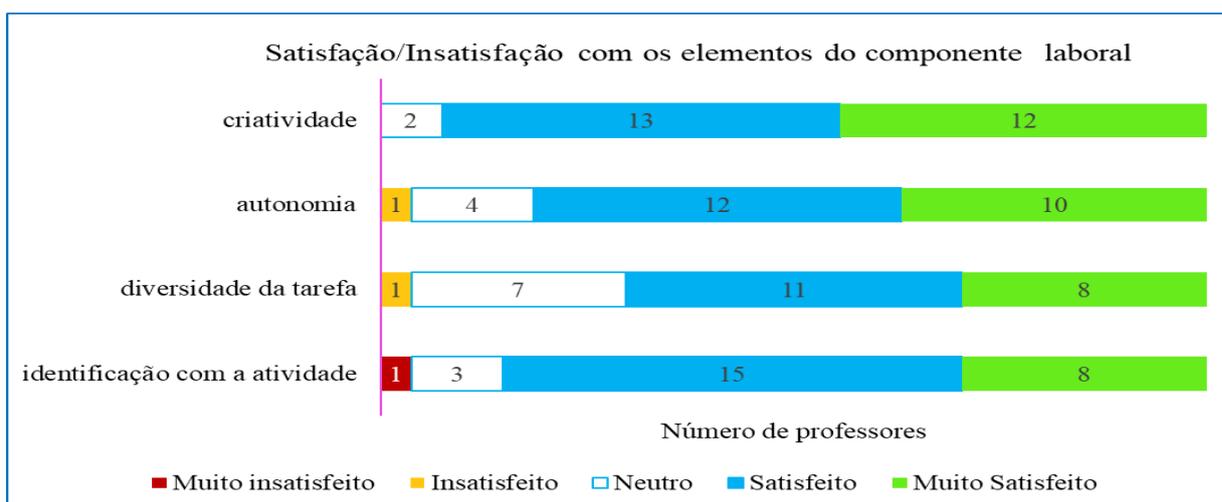


Figura 6 - Níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação aos elementos do componente da atividade laboral. Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Os indicadores da frequência absoluta dos níveis de satisfação/insatisfação para cada elemento do componente laboral, a partir da Figura 6 apontam que: 2 professores neutros, 13 satisfeitos e 12 muito satisfeitos em relação ao uso da criatividade; há 1 professor insatisfeito, 4 neutros, 12 satisfeitos e 10 muito satisfeitos com a autonomia; 1 professor manifestou-se insatisfeito, 7 neutros, 11 satisfeitos e 8 muito satisfeitos com a diversidade da tarefa; observa-se, ainda, que 1 professor considerou-se insatisfeito, 3 neutros, 15 satisfeitos e 8 muito satisfeitos com a identificação da atividade do trabalho docente.

Os resultados evidenciam que os elementos em que os professores se sentem satisfeitos, no conjunto correspondente ao componente da atividade laboral, são a criatividade - 25 professores; a identificação da atividade - 23 professores; autonomia - 22 professores e a diversidade da tarefa - 19 docentes. Os dados mostram que apenas 3 professores estão insatisfeitos. Os resultados da frequência absoluta dos níveis de satisfação/insatisfação apresentadas na Figura 6 corroboram os dados da Tabela 6, que apresentou os valores numéricos da Média e Desvio Padrão do componente da atividade laboral.

Ao se analisar os valores das médias dos elementos do componente atividade laboral é possível perceber que existe satisfação dos professores em relação aos seguintes aspectos: identificação com atividade (4,07), criatividade (4,37), autonomia (4,15) e diversidade da tarefa (3,96). Esses dados referentes à satisfação se reafirmam quando observada a distribuição da frequência absoluta, na Figura 6, que mostra a predominância entre os níveis de satisfação e muita satisfação; das 108 respostas assinaladas para esse componente, apenas uma aponta muita insatisfação, 2 insatisfação, 16 são neutras, 51 satisfeitos e 38 muito satisfeitos com os elementos do componente da atividade laboral do trabalho docente.

Esse resultado em relação aos professores das Escolas das Águas vem ao encontro do que os estudos de Hashizume e Lopes (2006) encontraram em relação ao trabalho docente no meio rural, uma dicotomia constante entre as dores e os prazeres da realidade laboral. Para os autores, existem algumas estratégias utilizadas pelo professor da escola rural para lidar com as adversidades e alegrias do cotidiano; os relatos de circunstâncias de sofrimento estavam mais relacionados à sobrecarga de trabalho e à dificuldade no enfrentamento dessas adversidades, enquanto os momentos de prazer se relacionavam ao reconhecido do trabalho desse docente pela comunidade.

3.2.4 O componente da infraestrutura

A descrição dos indicadores de satisfação/insatisfação do componente da infraestrutura diz respeito ao conjunto de elementos envolvidos as condições materiais e ambientais para o trabalho docente. Rebolo e Bueno (2014) indicam como estando neste componente:

Condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infraestrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho. (REBOLO; BUENO, 2014, p. 325).

O componente da infraestrutura refere-se às condições que a escola deve oferecer para que o professor possa realizar o seu trabalho e para o conforto no que envolve em instalações limpas, arejadas, com nível baixo de barulhos e estruturas de uma forma geral bem conservadas. As condições adequadas dos elementos que estão neste componente contribuem para a realização satisfatória das atividades dos professores. A Tabela 4 mostra os indicadores de satisfação/insatisfação do componente infraestrutura, referente às condições ambientais, materiais e físicas para a efetivação do trabalho docente nas Escolas das Águas.

Tabela 4 – Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente infraestrutura

Componente Infraestrutural	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Instalações adequadas	1	5	3,37	1,182
Limpeza/conforto	1	5	3,70	0,912
Materiais pedagógicos	2	5	3,78	0,892
Segurança	1	5	3,44	1,188

Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Esses resultados revelam que dos 4 elementos do componente da infraestrutura, a menor variância dos pontos de descrições verbais relaciona-se aos materiais pedagógicos; nos outros três elementos (instalação adequada, limpeza/conforto, segurança) destacam-se dois extremos: muito insatisfeito a muito satisfeito (de 1 a 5 pontos). O elemento com o maior indicador de insatisfação, o da segurança, tem a menor Média (3,44) e o maior Desvio Padrão (1,188); já o elemento de maior satisfação - materiais pedagógicos - tem a maior Média (3,78) e o menor Desvio Padrão (0,892). Esses resultados apontam para a neutralidade em relação à satisfação/insatisfação dos professores no que diz respeito ao componente infraestrutural.

A Figura 7 fornece maiores informações sobre os níveis de satisfação/insatisfação dos professores da Escola das Águas em relação aos elementos do componente infraestrutural.

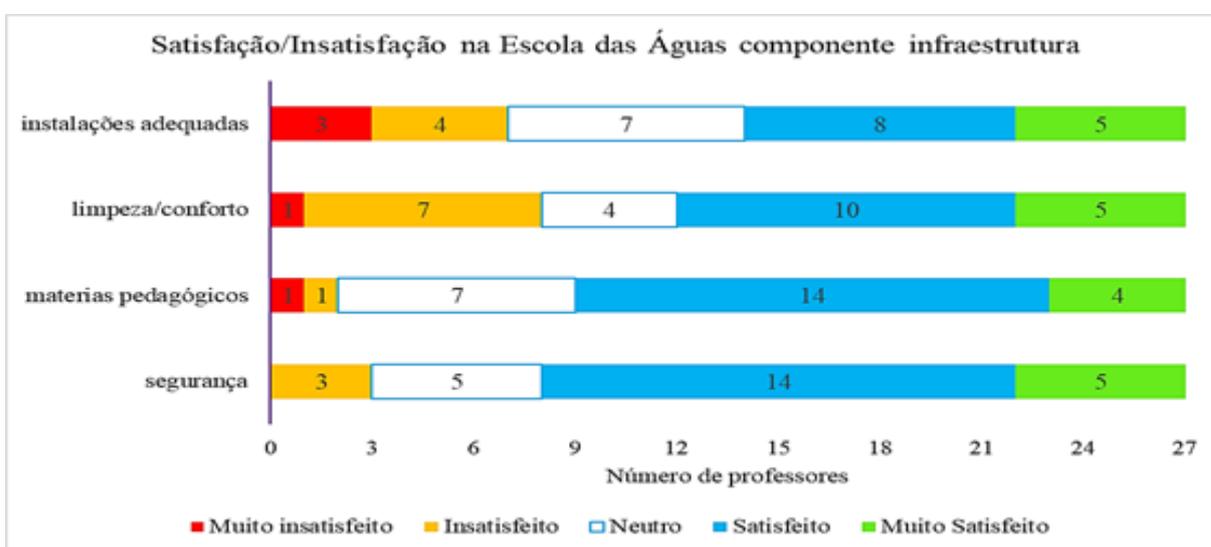


Figura 7 – Níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação aos elementos do componente infraestrutura Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Por meio do gráfico que compõe a Figura 7, pode-se visualizar a frequência absoluta dos níveis de satisfação/insatisfação para cada elemento do componente infraestrutural. Assim, com relação ao elemento instalações adequadas, observa-se que 3 professores se mostram muito insatisfeitos, 4 insatisfeitos, 7 neutros, 8 satisfeitos e 5 muito satisfeitos; para o elemento limpeza/conforto, um professor manifestou-se muito insatisfeito, 7 insatisfeitos, 4 neutros, 10 satisfeitos e 5 muito satisfeitos; com relação ao material pedagógico, há 1 professor muito insatisfeito, 1 insatisfeito, 7 neutros, 14 satisfeitos e 4 muito satisfeitos, ao passo que em relação à segurança há 3 insatisfeitos, 5 neutros, 14 satisfeitos e 5 muito satisfeitos.

Os resultados evidenciam que os elementos de maior satisfação, no componente infraestrutural, estão relacionados à segurança - 19 professores - e a materiais pedagógicos - 18 professores. Em contrapartida, os elementos de insatisfação estão relacionados à limpeza/conforto - 8 professores - e às instalações adequadas - 7 professores. Os resultados da frequência absoluta dos níveis de satisfação/insatisfação apresentados na Figura 7 corroboram os dados da Tabela 4, que revelam haver neutralidade em relação a esse componente. Evidencia-se a predominância de nível de satisfação, no entanto há indicadores de níveis de insatisfação. Verifica-se que das 108 respostas assinaladas, 20 apontam insatisfação, 23 são neutras e 65 indicam satisfação em relação aos elementos do componente infraestrutura, no trabalho docente.

Os professores das Escolas das Águas que estão nas Escolas a mais tempo tiveram uma tendência a satisfação em relação aos aspectos físicos, aos recursos materiais e as condições físicas e os professores mais novos nas escolas já apontaram uma insatisfação.

A infraestrutura precária, inadequada ou insuficiente pode trazer prejuízos à saúde do professor e afetar negativamente o ensino. De acordo com Esteve (1991) e Lapo e Bueno (2002), há influência negativa do componente da infraestrutura diretamente relacionada ao mal-estar, sofrimento, abandono, falta de comprometimento e absenteísmo dos professores.

3.3 AS (IN)SATISFAÇÕES DOS PROFESSORES: a partir dos componentes do trabalho docente

As (in)satisfações no trabalho docente, seguindo o entendimento do Modelo de Rebolo (2012), devem ser consideradas a partir da avaliação do professor sobre quatro componentes do trabalho. A avaliação possibilita o deslocamento dos níveis maiores/menores de satisfações para direções diferentes, que estão distribuídos em uma escala de dispersão de pontos que contemplam satisfação/insatisfação.

A comparação dos maiores/menores níveis de satisfações entre os quatro componentes do trabalho docente foi realizada indicando valores numéricos para cada ponto da EBED, ou seja, o número 1 para muito insatisfeito, o número 2 para insatisfeito, o número 3 para neutro, o número 4 para satisfeito e o número 5 para muito satisfeito. Estes valores numéricos são convertidos e transformados em postos agrupados num só conjunto de dados, que com o apoio da estatística não paramétrica são comparados.

Os valores do grupo dos quatro componentes (socioeconômico, atividade laboral, relacional e infraestrutura) são organizados por meio da média dos postos (posto médio), é possível a comparação das suas variâncias²⁸. A estatística descritiva, descreve os valores mínimo, máximo, média e desvio padrão dos níveis de satisfação/insatisfação dos quatro componentes. Os níveis de dispersão (de 1 a 5) de satisfação/insatisfação dos quatro componentes do trabalho docente, estão na Tabela 5.

Tabela 5 – Descrição dos valores dos cinco pontos de descrições para os elementos do componente infraestrutura

Valores	Min	Máx	Média	DP
Componentes				
Socioeconômico	3,00	4,57	3,672	0,496
Atividade laboral	3,00	5,00	4,139	0,560
Relacional	2,43	5,00	3,889	0,611
Infraestrutura	2,25	5,00	3,574	0,996

Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Os resultados apresentados nesta Tabela 5 indicam que o componente que se mostra com valor mais baixo de satisfação é o infraestrutural (3,574) e o valor de maior satisfação é o componente da atividade laboral (4,139), seguido do relacional (3,889) e do socioeconômico (3,672). A maior dispersão em torno da Média também é para o componente infraestrutural (0,996), a variância de níveis de insatisfação pode estar relacionada ao tempo e espaço do professor na Escola das Águas. A menor dispersão da Média (0,496) está no componente socioeconômico, indicando maior coesão no conjunto dos elementos, ou seja, a maior parte dos professores fizeram avaliações parecidas sobre este componente.

A estatística não paramétrica, compara as variâncias das médias dos postos, sendo realizada por meio do teste de *Kruskal-Wallis*, utilizando-se do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS. 22), se estabeleceu para as análises o nível de significância, para as diferenças entre os postos de satisfação, $p \leq 0,05$. A Tabela 6 apresenta os valores de significância para a comparação entre pares.

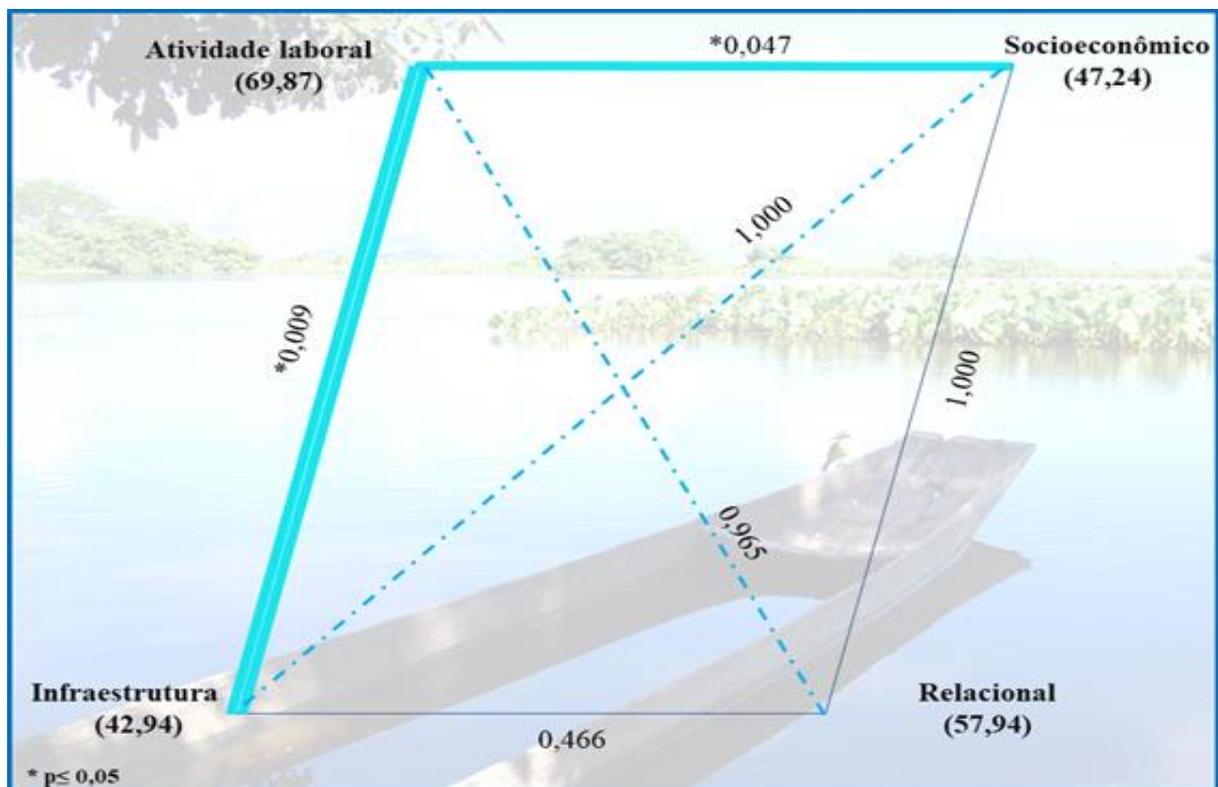
²⁸ Variância de um elemento é uma medida da sua dispersão estatística. Neste estudo discute a dispersão entre níveis de satisfações (de 1 a 5) entre os quatro elementos do trabalho docente.

Tabela 6 - Descrição dos valores dos postos dos componentes do trabalho docente

Comparação entre pares das variâncias das variáveis independentes			
Componentes	Valores dos Postos	Diferença das Média dos Postos	Sig
Infraestrutura – Sócioeconômico	42,94 – 47,24	04,296	1,000
Infraestrutura – Relacional	42,94 – 57,94	15,000	0,466
Infraestrutura – Ativid. Laboral	42,94 – 69,87	26,926	0,009
Sócioeconômico – Relacional	47,24 – 57,94	-10,704	1,000
Socioeconômico – Ativid. Laboral	47,24 – 69,87	- 22,630	0,047
Relacional – Ativid. Laboral	57,94 – 69,87	11,926	0,965

Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Quando um posto médio de um grupo é maior do que o posto médio geral, os valores de observação desse grupo tendem a ser mais elevados do que a de outros grupos, indicando neste estudo maior nível de satisfação. Os resultados apresentados indicam que os maiores valores dos postos estão no componente Laboral (69,87), seguido do Relacional (57,94), Socioeconômico (47,24) e do Infraestrutural (42,94). Nota-se que além das mudanças entre os valores dos postos, ou seja, dos valores de satisfações entre os quatro componentes do trabalho docente, existe os valores de estatisticamente de significância, que apontam que há uma diferença significativa dos valores dos postos entre os componentes Infraestrutura e Atividade Laboral (0,009) e entre os componentes Socioeconômico e Atividade Laboral (0,047). A Figura 8 demonstra a dinâmica destas análises comparativa entre os pares:



Fonte: Organizado pela autora a partir dos resultados da EBED, 2017.

Os valores dos postos de cada componente são apresentados de modo que se visualize todas as comparações possíveis realizadas pelo Teste Estatístico de *Kruskal-Wallis*, corroborando com os dados da Tabela 6. Estes dados apontam para a identificação dos componente do trabalho docente avaliados pelos professores das Escolas das Águas com maiores e menores níveis de satisfação, e que estes níveis de satisfação são estatisticamente significativos.

Os níveis de satisfação/insatisfação do trabalho docente dos professores nas Escolas das Águas da região do Pantanal têm significância e justificativa se entendermos que há na docência a integração das características do professor e modo de viver dos chamados Povos das Águas.

Estes dados, significam, então, dizer que seguindo a EBED de Rebolo (2017) e do Modelo de Rebolo (2012) há a satisfação dos professores em relação aos elementos de seu trabalho docente nas Escolas das Águas. No entanto, não anulam as discussões sobre a identificação com o ofício, a intensificação da jornada de trabalho, a estabilidade no emprego, as diversidades de tarefas, a aceitação, o compartilhamento de ideias e as instalações nem sempre adequadas, elas não representam níveis elevados de insatisfação dos professores das Escolas das Águas.

O trabalho docente nas Escolas das Águas ainda necessita de uma proposta curricular com análises mais críticas das necessidades das diferentes regiões do Pantanal; uma estrutura física articulada com o contexto e facilitadora a docência; uma equidade de condições socioeconômica relacionadas ao salário e estabilidade de emprego. A dissociação das (in)satisfações dos professores (relacionadas a identificação com a atividade laboral, as condições ambientais da infraestrutura, o fator socioeconômico e as relações interpessoais), indicam o quão os professores das Escolas das Águas se apresentam resistentes principalmente em aceitar as condições e ambientes desfavoráveis para a realização do trabalho e o quanto possuem de capacidade de enfrentamento compartilhadas com os Povos das Águas do Pantanal.

A avaliação resultante de diferentes dos níveis de satisfação dos elementos dos quatro componentes do trabalho docente (atividade laboral, socioeconômica, infraestrutura, relacional) está indissociável avaliação que o professor faz sobre a autonomia, aceitação, formação, crenças e propósitos de vida. trazem subsídios para a discussão do bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas.

O Modelo de Rebolo (2012) indica que há um núcleo conectando os elementos objetivo/subjetivo da docência, esta articulação permite compreender que os níveis de satisfações dos professores são fontes geradores do bem-estar/mal-estar docente. Com base nas análises das satisfações dos professores das Escolas das Águas, realizadas nesta pesquisa entende-se a docência está entrelaçada as dimensões objetivas e subjetivas.

A natureza da (in) satisfação do trabalho docente no contexto das Escolas das Águas entrelaça as dimensões da docência. As dimensões da docência que integram diferentes componentes do trabalho docente, que interligam momentos e história de vida do professor, conectam-se, e possibilitam os constiuintes de bem-estar/mal-estar docente.

3.4 FONTES DE BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE

A fonte de bem-estar/mal-estar docente nasce de momentos singulares de satisfação/insatisfação dos professores das Escolas das Águas, podendo se (de)formar ao longo da docência desse contexto. Nos emaranhados de satisfações entre as fronteiras e as territorialidades do professor e do contexto das escolas ribeirinhas do Pantanal estão os geradores de bem-estar/mal-estar docente.

O bem-estar/mal-estar não está descolado da avaliação do contexto social, cultural e econômico da comunidade escolar do Pantanal. Os professores das Escolas das Águas se avaliam satisfeitos a partir da realização do trabalho e das relações interpessoais que estabelece com os Povos das Águas.

Nos entrelaces da identidade própria dos Povos das Águas, com territorialidade e dinâmica de vida do cotidiano espaço escola-casa do professor, a avaliação positiva das satisfações, mais acentuadas nos elementos dos componentes da atividade laboral e das relações interpessoais, indicam o bem-estar dos professores das Escolas das Águas.

O bem-estar no trabalho é um estado que permite ao professor vivenciar sua atividade de modo positivo e que contribui para a fruição plena da vida. É um processo dinâmico, construído durante a vida profissional, para o qual concorrem múltiplos fatores que impulsionam e mantêm as atitudes positivas em relação a si mesmo e em relação ao trabalho que realiza (REBOLO, 2012, p. 50).

Mas, como nas sinuosidades dos rios, os elementos de bem-estar docente dos professores das Escolas das Águas possuem movimentos que deslocam as direções dos níveis satisfações. Assim, o bem-estar/mal-estar docente para os professores das Escolas das Águas

são transitórios e não permanentes. Estando vinculados a múltiplos fatores da docência, os movimentos mais para uma direção da satisfação (bem-estar) do que para outra, da insatisfação (mal-estar), necessitam ser considerados como dados passíveis de serem discutidos e (re)pensados quando indicados níveis de insatisfação, para ações que equacionam o conjunto dos componentes do trabalho docente, na busca da direção positiva da satisfação, de bem-estar e de prazer dos professores.

As convenções, da educação dita formal, podem tensionar as dispersões entre o bem-estar/mal-estar docente para os professores das Escolas das Águas, como também podem questionar convenções privadas e públicas nos atravessamentos do ato de educar, aprender e ensinar continuamente no contexto do Pantanal. Os professores das Escolas das Águas vivenciam dinâmicas da docência que necessitam de mais atenção, em relação às estratégias de enfrentamento, às resistências, à conformação, às rupturas e vínculos estabelecidos, frente a um cotidiano diverso e ao mesmo tempo cheio de especificidades, que é o Pantanal.

A docência se faz no dispositivo do trabalho e da experiência cognitiva e afetiva do professor, constituinte de uma atividade humana, com práticas pedagógicas, relações interpessoais, e propósitos de vida que o professor estabelece consigo e com o outro. Medida e mediada nas dispersões dos conhecimentos ditos formal e não formal, a docência para os povos tradicionais, como os Povos das Águas, necessita ser integradora e indissociável a biodiversidade das diferentes Regiões do Pantanal.

De acordo com Stobäu e Mosquera (1996), a superação das dificuldades encontradas no exercício da docência é como um devotamento, uma entrega do sujeito à profissão e um sacrifício que o professor faz em prol do que ele acredita ser mais importante: a educação, o ensino, o reconhecimento do seu trabalho pelos estudantes e familiares, a satisfação de ver as mudanças que seu trabalho traz para a comunidade.

A vivência positiva no trabalho docente reverbera na vida do professor, faz com que a avaliação em relação à profissão, ao trabalho e a si mesmo nas práticas pedagógicas das salas de aula das Escolas das Águas ocorra forma satisfatória. Sendo estes os mesmo os elementos relacionados à prática pedagógica, citados por Pinheiro (2009), Almeida (2009) e Victória (2008) como um problema acentuado nas escolas ribeirinhas, não aparecem avaliados como insatisfação para os professores das Escolas das Águas.

A preocupação que Silva (2015), Souza (2013), Lima (2011), Calegare (2010) e Pinheiro (2009) trazem sobre a atividade laboral do professor em espaços escolares muito específicos, como são as escolas ribeirinhas, não trouxeram níveis de insatisfações que

indicassem fontes de mal-estar docente para os professores das Escolas das Águas. E outro elemento que chama a atenção é a intensificação do trabalho docente, que os professores não se apresentam insatisfeitos, mesmo fazendo tarefas que não pertencem à docência,

Este fato, da intensificação do trabalho docente, geralmente aparece nos estudos que discutem as escolas urbanas. Segundo Oliveira (2013), a intensificação do trabalho está no entrelaço da perspectiva de gênero, sendo as mulheres as que mais sofrem com a intensificação do trabalho da escola e da casa.

Nas Escolas das Águas, dos 27 professores, 21 são mulheres, e este elemento da intensificação do trabalho docente, não foi avaliado como insatisfatório. Talvez, pelo fato de que nas Escolas das Águas a casa/escola é uma unidade, sendo menos desafiador a realização das atividades de casa e do trabalho. Por isso, quando se estuda o bem-estar/mal-estar docente, se faz necessário considerar o campo de estudo, o contexto no qual o trabalho docente é realizado.

A dimensão do trabalho docente sinaliza na profissão docente as variações dos níveis de satisfação do professor com o trabalho e com a sua vida. Sendo aqui interessante lembrar que o trabalho docente segundo Tardif e Raymond (2000), Therrien e Loiola (2001) e Cunha e Alves (2012) provoca reflexões dos saberes, tempo e aprendizado do professor. As reflexões do processo de ser professor organiza as avaliações que o professor faz sobre si e sobre o seu trabalho docente.

Para Tardif e Raymond (2000) as situações de trabalho do professor, lhes oferecem o suporte próprio da docência. A docência dos professores das Escolas das Águas está dialogando com as possibilidades de realização da sua atividade laboral em uma dinâmica própria do Pantanal. E, neste contexto, os elementos da atividade laboral foram indicados como relevantes para a satisfação. Ser valorizado, respeitado e reconhecido pela comunidade a partir da realização do seu trabalho, se torna muito satisfatório para os professores das Escolas das Águas.

As questões relacionadas ao reconhecimento, valorização, respeito e autonomia dos professores das Escolas das Águas com as suas comunidades, com os seus sujeitos dos Povos das Águas, vem ao encontro do que Bassos (1998) e Nogueira (2012) citam. Para os autores, o sentido e o significado do trabalho docente podem estar fixados em uma construção social, sustentando a sua particularidade, caracterizada por autonomia e denotada a importância que o professor tem para o contexto.

Os professores das Escolas das Águas, a partir do entendimento de Bassos (1998) e Nogueira (2012) tornam o seu trabalho enriquecedor de sentido e significado, conseguindo se avaliar como importantes, comprometidos, responsáveis pelo seu trabalho e por toda a possibilidade que este oferece de mudanças positivas do contexto das Escolas das Águas.

As pesquisas dos estudiosos sobre trabalho docente, como Tardif e Raymond (2000) apontam que não tem nada mais satisfatório para o professor perceber as pistas dos desdobramentos da sua atividade em relação ao processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes e que vão estreitando os laços na docência.

O desdobramento da docência enquanto fatos e fenômenos que modificam a vida e o trabalho do professor são objeto de estudo de Lapo e Bueno (2002), Reis et al (2006) Barros e Louzada (2007), Alves (2010), Lelis (2012), Souza (2013), Hypolito (2015), Bragança e Lima (2016) e Guerreiros et al (2016). Estes autores discutem conexões indissociáveis, entre as características do professor e de seu trabalho,

Lapo e Bueno (2002), Reis et al. (2006) e Barros e Louzada (2007) colaboram no sentido de discutir fatos e fenômenos percebidos, vivenciados e realizados pelos próprios professores articulados às condições da docência. Nas Escolas das Águas os fatos e fenômenos da intersecção professor-trabalho, por mais que tiveram indicadores de insatisfações, prevaleceu uma força e potência conectada a satisfação dos elementos dos componentes do trabalho docente.

O elemento do componente da atividade laboral, tempo para o lazer, foi um elemento indicado como de insatisfação dos professores das Escolas das Águas. Neste elemento, o lazer, se faz interessante discutir o tempo e o espaço que os professores possuem para tal atividade. As insatisfações sobre o lazer estão também na pesquisa de Reis et al (2006), que citam que o lazer é um elemento de insatisfação para os mais diferentes professores, parece que é um fator de insatisfação do docente.

O fato de o professor avaliar como insatisfeito com as atividades de lazer, pode estar relacionado a não desvinculação afetiva e cognitiva com o trabalho mesmo quando não está trabalhando, bem como a outros fatores que envolvem o trabalho do professor como: o cansaço, a obrigação de fazer as tarefas de casa, cuidar dos filhos, estudar, ter condições econômicas para sair. Nas Escolas das Águas, somado a estes fatores está a desvinculação casa-trabalho por meses, o que afasta mais a possibilidade dos professores estarem satisfeitos com o tempo e a atividade de lazer.

Concordando com Barros e Louzada (2007), acredita-se que há uma necessidade urgente de se repensar, o tempo e o espaço livre e de lazer no cotidiano dos docentes, em busca da saúde e da qualidade de vida docente. Haja visto que nem no horário de entrada, saída e no intervalo da escola os professores possuem espaços e condições de interações com seus pares, dando a impressão que o trabalho é incessante.

Esta insatisfação, de tempo, espaço livre para o lazer, está sendo vivenciada no coletivo e não pode mais ser considerada com neutralidade, pois o direito ao lazer constitui uma necessidade física e psíquica do ser humano. As condições para viver o lazer podem estar relacionadas a um processo de bem-estar/mal-estar, mas também de saúde e adoecimento dos professores.

A racionalidade redutora sobre a complexidade do bem-estar/mal-estar docente está muito próxima do reducionismo que denotam as discussões sobre o trabalho docente. Pelo fato de ser relevante, os estudos que consideram os emaranhados entre o trabalho docente e o bem-estar/mal-estar docente.

Segundo Alves (2010) e Lelis (2012), os estudos sobre trabalho docente precisam ser reavaliados por meio de ações da gestão escolar, no sentido de trazer mais discussões, a fim de que o trabalho dos professores não seja comprometido em cumprimento de tarefas, metas e ações descoladas da vida do professor.

A discussão sobre bem-estar/mal-estar docente deva ser feita por professores, gestores, e estar em pauta das políticas públicas de educação e de saúde do trabalhador. Pensando não apenas na área da Educação, mas da Sociologia, da Psicologia Organizacional e da Saúde Coletiva.

Tardif e Raymond (2000), Therrien e Loiola (2001), Lapo e Bueno (2002), Reis et al. (2006) Barros e Louzada (2007), Alves (2010), Lelis (2012), Cunha e Alves (2012), Souza (2013), Hypolito (2015), Bragança e Lima (2016) e Guerreiros et al. (2016) consideram a relevância de se discutir a complexidade dos elementos do trabalho docente.

Ao analisar as discussões sobre os elementos do trabalho docente é inevitável trazer para a pauta o professor, o sujeito que realiza o trabalho. Os indícios científicos das produções analisadas, apontam para quão grande é a complexidade e urgência para tal problematização: professor-trabalho.

As discussões sobre as fontes de bem-estar/mal-estar dos professores das Escolas das Águas trazem elementos que apontam a necessidade e a diferença que há entre os contextos do trabalho docente, mesmo dentro de um conjunto de escolas ribeirinhas do Pantanal. Deste

modo, a crítica reflexiva sobre as questões de satisfação e insatisfação dos professores que trabalham em contextos escolares que estão fora da zona urbana, vão além da localização geográfica.

A reflexão sobre as questões do bem-estar/mal-estar dos professores das Escolas das Águas (re)dimensiona a preocupação de pensar que os professores não podem estar à margem das políticas públicas. As políticas de Educação no Brasil, segundo Hypolito (2015), nos últimos anos estão direcionadas à formação, valorização e condição de trabalho docente tem que chegar, estar e ficar nas escolas ribeirinhas.

No entanto, não basta ter a Política Nacional de Educação que considera prioritário garantir o direito das populações que vivem da terra, da floresta e dos rios, como está em Brasil (2013), se entraves e interesses de gestores favoreçam a escola urbana, onde se concentra grande parte da população e um eleitorado significativo. Esse fato possivelmente pode ser modificado, denunciando por meio de investigações científicas, que denunciam a carência que ainda há nos espaços das escolas ribeirinhas.

Como cita Silva (2015) e Souza (2013), dentre outros autores, um ponto que deve ser o entendimento é que as escolas ribeirinhas, como as Escolas das Águas, são para um povo com peculiaridades do modo de ser, existir e estar na natureza. Os professores das Escolas das Águas precisam estar conectados a dinâmica dos Povos das Águas do Pantanal. Dinâmica precisa ser vista e respeitada nas políticas públicas, na formação dos professores, nas discussões dos gestores e nas discussões dos grupos comunitários do Pantanal.

Pinheiro (2009), Almeida (2009) e Victória (2008) trazem uma discussão sobre as questões do trabalho docente, em escolas ribeirinhas, que vem ao encontro do que foi identificado nas Escolas das Águas: o acúmulo de tarefas e papéis exercidos pelos professores (resolver a questão de estar casa/escola, em trabalhar em séries multiseriadas, em limpar, cozinha e ensinar ao mesmo tempo, bem como o envolvimento no ensino como professor, coordenador, diretor, merendeiro e supervisor de pátio). Os professores das Escolas das Águas, apesar de identificar o acúmulo de tarefas e papéis, não apontam estes como os maiores elementos de insatisfações.

Todavia, estes fatores, (de)marcam as Escolas das Águas, onde há dificuldades de ter trabalhadores que não são da Região do Pantanal, uma vez que os Povos das Águas, estão espalhados ao longo dos rios, em comunidades afastadas uma das outras e de difícil acesso. Uma possibilidade de articulação da docência com os povos ribeirinhos seja legitimar o

trabalho de outros profissionais para a escola, que advém da própria comunidade, como indica Brasil (2002).

As discussões sobre o trabalho docente, bem-estar/mal-estar docente para os professores de escolas mais distante, como as Escolas das Águas trazem novas reflexões das relações professor-trabalho e as relações com a docência. Entendendo que, os elementos de maiores e menores intensidades de satisfação/insatisfação são avaliados a partir das relações ambientais do trabalho do professor. Dohms (2016), Both (2013) e Rebolo (2005) apontam como o ambiente é significativo para o bem-estar.

As relações do professor com o seu trabalho necessitam ser consideradas e entrelaçadas à subjetividade de cada sujeito, e neste sentido percebe-se que para se compreender as fontes de bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas, se faz necessário: (re)conhecer os saberes mobilizados e produzidos na prática pedagógica do professor ribeirinho, como cita Almeida (2009); (re)pensar criticamente no currículo da escola ribeirinha, como propõe (Lima 2011); exigir as políticas públicas, como cita Pinheiro (2009); identificar os processos de orientação as práticas educativas, como sugere Silva (2015) e Souza (2013); considerar as características peculiares dos estudantes ribeirinhos, como indica Pinheiro (2009), Almeida (2009), Souza (2013) e Lima (2011); reafirmar a necessidade da formação plural para os professores que trabalham nas escolas ribeirinha, como entende Victória (2008) e Souza (2013); discutir o sentido e o significado da escola ribeirinha como uma escola do campo, ressignificando e fortalecendo as escolas e os sujeitos que vivem em áreas rurais dos Municípios.

A docência nas Escolas das Águas traz elementos de toda uma organização, planejamento e entendimento da sociedade, e como cita Tardif (2001) e Tardif e Lessard (2011) a docência é descrita e interpretada em função das condições, dos condicionantes, dos recursos que determinam e circunscrevem a ação do professor. Seguindo no caminho das águas do Pantanal, o Capítulo IV, apresentado a seguir, busca por meio das narrativas trazer a história de vida e de trabalho docente dos professores das Escolas das Águas.



CAPÍTULO IV

A VIDA E O TRABALHO

4 NARRATIVAS DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS

A escrita deste texto, pensada desde a primeira possibilidade de estudar as questões de bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas, traz narrativas dos professores para se compreender os desafios e as conquistas nas conexões da vida e trabalho docente. As Escolas das Águas estão (de)limitadas por histórias de vida de professores que trabalham em diferentes contextos escolares ao longo dos rios do Pantanal, oferecendo a continuidade de pistas as indagações do território investigativo sobre trabalho docente e bem-estar/mal-estar docente.

A pesquisa apresentada neste texto está organizada em três partes: a primeira, indica as inquietações para a busca do (re)conhecer as vozes dos professores, contando como se chega ao encontro dos sujeitos deste estudo; a segunda parte, apresenta-se o Modelo de Entrevista Narrativa para a realização da pesquisa; a terceira parte, traz as narrativas das histórias de vida e trabalho de cinco professores nas Escolas das Águas.

4.1 INQUETAÇÕES PARA (RE) CONHECER AS VOZES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS

As inquietações foram iniciadas em Agosto de 2016, quando participei do I Encontro Estadual de Escolas do Campo do Estado de Mato Grosso do Sul. Neste momento, começam as problematizações a respeito do trabalho docente na zona rural do Pantanal. Sendo que o (re)conhecimento das questões de bem-estar/mal-estar docente nas Escolas das Águas,

desencadeiam a construção deste estudo após a primeira visita na sede das Escolas das Águas, em outubro de 2016.

O acolhimento dos professores a proposta da realização de uma pesquisa sobre suas histórias de vida e de trabalho nestas Escolas do Pantanal, somada as curiosidades que problematizavam a pesquisa sobre o bem-estar/mal-estar docente dos professores de escolas ribeirinhas favorece a escuta das vozes dos professores. Este capítulo traz a história de vida e de trabalho de cinco professores das Escolas das Águas, utilizando de pseudônimos eles são: Linda, Martina, Wilson, Tina e Elson.

O encontro com os professores Linda, Martina, Wilson e Tini foi iniciado no ano de 2016, e com o professor Elson, no ano de 2017, após a sugestão da direção das Escola, para ouvir sua história nas Escolas das Águas.

A professora Linda, no ano de 2016, sentada bem próxima a mim, apresentava um olhar desconfiado nas dinâmicas e manteve-se com poucas palavras, e quando falava com o tom de voz bem baixo, fazia pequenas intervenções. E assim foi durante todo o dia. Mas, antes de ir embora, conversamos e a professora me diz:

[...] a senhora vai na minha escola, porque lá não é muito longe, mas é de difícil acesso... não recebemos a visita de quase ninguém ... nem o ECOA vai lá... Porque vamos de barco, mas depois tem que ir no lombo do cavalo mesmo, no meio dos corixos... não é muito fácil de chegar. Apesar de estar mais próximo da cidade, é um dos lugares mais difíceis de se chegar do Pantanal. Outras Extensões são mais longe, mas o barco chega mais perto da Escola... e tem uns lugares que só de avião, como na Santa Mônica. Será que vai me visitar? (Professora Linda, 2016).

A propulsão maior do reencontro com a professora Linda colocava em questão como eu conseguiria a visita-la em sua casa/escola. Provocando a reflexão sobre a importância de conseguir condições de tempo, espaço para a realização da visita, e das possibilidades de dar continuidade a intenção da pesquisa, que ainda brotava naquele momento.

A professora Martina chamou a atenção por sua disposição em conversar e contar histórias do Pantanal. Chamando a atenção o relato de um acidente grave, com vítima fatal, no rio Paraguai: *“quase morri, tive que me agarrar no barco, fiquei lá por horas esperando o socorro, mas graças a Deus tô viva”* (Professora Martina, 2016). E ainda, por se identificar como dona da “terra” e da “escola”, relatando: *“[...] acomodo na minha casa os professores que pra lá vão trabalhar.”* (Professora Martina, 2016).

Nas atividades propostas no curso de formação para se discutir as diferenças culturais das escolas, a professora Tina fez colocações curiosas sobre a identidade de uma criança²⁹ pantaneira:

[...] pedi para as crianças se desenharem e se pintarem, um menino pretinho se pintou de branco no desenho. O menino não se identificava como negro, mas ele era o mais escurinho e queria ser igual aos outros. Aí fiz a dinâmica das sombras para mostrar o quanto éramos diferentes e iguais ao mesmo tempo. (Professora Tina, 2016).

A fala da professora Tina traz a questão de como as crianças pantaneiras³⁰, oriundas dos povos quilombolas, indígenas, bolivianos e ribeirinhos se identificam e de como os professores trabalham com as diferenças. Destacando sua fala para pensar como a docência nas Escolas das Águas tem o confronto, o contraste, e como que a professora para cumprir o seu trabalho, necessita de apoio, acolhimento, orientação pedagógica e disposição de aprender, de ser e estar em uma na escola ribeirinha do Pantanal.

O professor Wilson, estava sentado ao meu lado no momento Curso de Formação e com um sorriso indescritível, de uma simpatia única e com uma sensibilidade ao acolhimento do outro, foi o primeiro professor a sorrir e a realizar o convite para que fossemos as Escolas ads Águas: *“Vamos com a gente, vamos!!! É só embarcar... é uma aventura. Você pode ficar na minha casa, você vai gostar”* (Professor Wilson, 2016).

O professor Elson, foi o professor apresentado pela direção das escolas, no ano de 2017, como um professor de qualidades únicas: *“Fabi, você tem que conhecer, conversar e entrevistar ele, porque ele é um ribeirinho, que vem se destacando, é muito inteligente e já ganhou um prêmio do Agrinho, foi até para Brasília de avião e tudo”* (Diretora das Escolas das Águas, 2017). Antes de conversarmos, o professor Elson não acreditou que a diretora

²⁹ “Identidade é a imagem total que temos de nós mesmos. É aquilo que acreditamos ser. [...] é um sistema de representações descritivas e avaliativas sobre a própria pessoa, que determina como nos sentimos sobre nós mesmos e que orienta as nossas ações. O senso de identidade também tem um aspecto social: a criança incorpora em sua autoimagem a crescente compreensão de como os outros a veem (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2009, p. 279)

³⁰ As crianças pantaneiras, participantes da pesquisa, de Arantes (2007) não desenharam suas próprias imagens: [...] as crianças não se representaram. Optaram por representar outras pessoas, mas todas conhecidas. [...] Talvez esteja expressa aí a dificuldade de estabelecer contato, devido ao fato de não conseguirem se representarem, surgindo a dificuldade de um autoconhecimento (ARANTES, 2007, p. 73). Mas, a professora Tina não revelou dados referentes à idade dessa criança, nem maiores informações de sua família, da sua rotina na escola/casa, para podermos realizar considerações sobre a sua identidade.

tivesse o indicado e diz: “*não posso conversar contigo, porque apesar de ser professor há muitos anos, não sou formado, não sei se posso dar entrevistas*” (Professor Elson, 2017).

A partir destes encontros e reencontros, este estudo tem cinco histórias de vida e de trabalho dos professores das Escolas das Águas. O diálogo com os professores, para a realização desta pesquisa, está baseado em um Modelo, que conduz os encaminhamentos do início e do término dos procedimentos das entrevistas.

4.2 O MODELO DA ENTREVISTA NARRATIVA

O Modelo de EN, escolhida para a realização desta pesquisa segue o Modelo de Schütze (2014), sintetizada por Jovchelovitch e Bauer (2015), tendo o enunciado produzido nas vozes dos professores das Escolas das Águas favorecendo o (re)conhecer o lugar e o tempo da docência nas escolas ribeirinhas do Pantanal.

As ENs foram realizadas em quatro fases sequencias e contínuas, como sugerem Bruner (2001), Weller (2009), Weller e Zardo (2013), Schütze (2014), Jovchelovitch e Bauer (2015). Cada entrevista seguiu esta sequência: 1) iniciação - exploração do campo e formulação de questões exmanentes; 2) narração central - sem interrupção, com encorajamento não verbal para continuar a narração e espera para os sinais de finalização; 3) perguntas isentas de opiniões - não se pergunta sobre atitudes ou se discutem as contradições, somente formulam-se perguntas como “o que aconteceu então?”, indo de perguntas exmanentes para imanentes; 4) fala conclusiva – após o encerramento da gravação; permite-se realizar perguntas do tipo “por quê?”, visando que a palavra-oral dos professores entrevistados favorecessem os desvelos da pesquisa.

As análises das entrevistas dos cinco professores seguiram as proposições de Schütze (2014), de quatro etapas que se iniciam após a transcrição das entrevistas: 1) etapa de separar o material indexado do não indexado - o primeiro corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto de quem faz o que, quando, onde e por que, ou seja, ordenado consensual e coletivamente; o material não indexado vai além dos acontecimentos e expressam valores, juízos, refere-se à sabedoria de vida e, portanto, é subjetivo; 2) ordena-se o conteúdo indexado, indicando os acontecimentos na vida de cada professor, denominando-os de trajetórias; 3) investigam-se as dimensões não indexadas nas narrativas; e, por fim, 4) agrupam-se e se comparam as trajetórias dos professores, buscando estabelecer semelhanças

existentes entre os casos individuais, possibilitando a identificação de trajetórias coletivas ou não.

Organizado as quatro etapas da análise da EN dos professores das Escolas das Águas como sugere Shütze (2014), seguiu-se para a análise dos componentes do trabalho docente: atividade laboral, relacional, infraestrutural e socioeconômica. Nesse momento - a quarta etapa da análise – procedeu-se ao agrupamento e comparação dos elementos de bem-estar/mal-estar docente apontados pelos professores das Escolas das Águas, identificando a existência ou não de semelhanças nas narrativas.

De acordo com estudos de Jovchelovitch e Bauer (2015) e de Bruner (2001), as narrativas compõem um estado intencional, motivado por crenças, desejos, valores, teorias, sentimentos da pessoa que desenvolve a narrativa. Para Weller (2009) e Weller e Zardo (2013), a narração serve para corroborar a fundamentação teórica da pesquisa qualitativa, bem como para a construção de métodos de análise voltados para a compreensão das diversas e diferentes realidades sociais.

Schütze (2014), cita que as narrativas indicam as experiências próprias do sujeito, os acontecimentos coesos e dotados de um fio condutor, tematizando e revelando ações intencionais vivenciadas. Compreende-se que há no processo da docência nas Escolas das Águas a articulação da pessoa-contexto-tempo com as ações da vida, trabalho docente e características do Pantanal, prevendo ao longo da entrevista, o encorajamento às falas apenas com gestos, visando à interação e a não-interrupção da entrevista.

Conduzindo para a compreensão dos emaranhados de fatores de bem-estar/mal-estar que vão constituindo a vida e o trabalho destes professores, buscou-se para cada entrevista uma narração completa dos acontecimentos. As narrativas foram realizadas sem interrupções e corresponderam ao interesse particular de cada professor, como sugere o Modelo de Schütze (2014).

Deste modo, foi essencial o agendamento individual do dia, horário e local para a realização de cada entrevista. Todas foram realizadas no mês de outubro de 2017, no município de Corumbá-MS, partindo do seguinte anunciado **“Conte sua história de vida e trabalho nas Escolas das Águas”** e a partir deste momento, cada professor narrou a sua história, como estão apresentadas a seguir.

4.3 AS VOZES DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS

4.3.1 Professora Linda

A professora Linda tem 53 anos de idade, é formada há 20 anos em Pedagogia e trabalha há 33 anos nas Escolas das Águas e relata que iniciou suas atividades como professora, em 1986, quando tinha 24 anos de idade. Terminado o Ensino Fundamental na Cidade de Corumbá, voltou para a Colônia São Domingos, Região do Taquari Paiaguá, para conhecer o lugar em que nasceu e em que morava sua família de origem, e decidiu permanecer na região.

Sua entrevista foi realizada no dia 06 de outubro de 2017, das 9h25 mim as 12h30. Iniciamos na sede da Escola das Águas e terminamos na Pousada Beija-Flor, em Corumbá – MS. Após parar de gravar, continuamos conversando por 30 a 40 minutos, sobre família, netos, casamento, a vida nas Escolas das Águas e a quantidade de conquistas e mudanças que ela viu nos últimos anos do magistério. A professora de uma gentileza inicia a sua fala dizendo que se sente muito feliz, valorizada e respeitada quando é convidada para falar da sua vida e trabalho na Escola São João:

Primeiramente o prazer é todo meu, por eu estar aqui, por ter me escolhido, para fazer essa entrevista com você. Estou muito lisonjeada, muito feliz e muito obrigada. Oh! O que eu tenho para contar da minha história de vida nas Escolas das Águas é para mim, eu acho que a minha história é muito importante pra mim, agora eu não sei para as outras pessoas. (Professora Linda, 2017)

Os pais se separam em decorrência da ida do pai para a área rural e a permanência da mãe na cidade, pois esta queria que os filhos tivessem uma vida diferente da dela. A mãe sempre valorizou os estudos, mas não tinha condições de manter os filhos na escola.

Eu me lembro, né, de quando eu queria aprender, queria ler e estudar não tinha como, minha mãe lavava roupa pra fora, e eu quando podia ficava sentada em um degrau, na porta, vendo outras crianças estudando, aprendendo a ler e a escrever, doía o coração de vontade de estar ali, mas nós não tínhamos condições, tínhamos acabado de chegar da fazenda, do meio do Pantanal. Eu já estava mais ou menos com uns 12 anos eu não estudava ainda. Era assim, não tinha estudo nenhum... não sabia nem ler e nem escrever. Queria, queria e gostava demais de estudar. Me lembro que o vizinho tinha uma professora que dava aula particular e eu ia lá todos os dias, ficava sentada na porta, olhando ele estudar, mas eu não estudava porque a minha mãe não tinha condições de pagar. Eu ficava olhando só, só olhando. Até que com uns 14 anos comecei e nunca mais parei. (Professora Linda, 2017)

A movimentação de pequenos produtores e trabalhadores rurais do Pantanal para a zona urbana sempre é motivada pela busca de melhores condições de vida e de estudo para os filhos. Mas ao chegar na cidade, zona urbana do Município, principalmente as mulheres começam a trabalhar na casa de famílias. A professora Linda passou por este processo, e ela começou seus estudos aos 14 anos de idade, após a separação dos pais, e quando o seu padrasto a colocou na escola.

Ao terminar o Ensino Fundamental, que na época chamava-se 1º Grau, mais ou menos entre os anos de 1985 e 1986, sentia muita vontade de conhecer a região onde nasceu, Colônia São Domingos, pois tinha poucas memórias do lugar e de seus familiares. Foi então que tomou uma decisão:

Quando eu terminei a 8º série³¹, a gente falava 1º. Grau, eu fui para lá passear. Cheguei a noite. Não conhecia nada. Fiquei a noite toda acordada, nem sei se dormi. Fiquei esperando amanhecer o dia para eu conhecer o lugar. Eu adorei o lugar. E fiquei. Quando eu cheguei não tinha escola. Tinha uma escola, mas desativada. As crianças mais ou menos, umas 30, todas sem alfabetizar. Os rapazes e moças de 15 a 20 anos não sabiam nem ler e nem escrever. Quando eu cheguei lá, já falaram... Ah, é a neta do Marcimínio Padio e as crianças, os pais vieram todos conversar comigo para que eu desse aulas para eles, para eles aprenderem a ler...Eles iriam me pagar. Ai eu comecei, eu já gostava, eu já gostava de crianças. Eu me lembro, né, de quando eu queria aprender, queria ler e estudar e não tinha como. Então, eu me lembrava daquilo, e comecei a dar aula para todos eles sem cobrar nada. O meu tio fazia uns pranchões, ele fazia mesa, fazia banco na casa, na casa dele mesmo, na casa do meu avô e todos os dias de manhã iam pra lá, e eu dava aula para eles. E a noite eu dava aula para os adultos, até meu tio e a minha tinha estudavam. Eu dava aula para eles. E consegui alfabetizar eles. (Professora Linda, 2017)

Professora Linda voltou para a Colônia São Domingos, o lugar que nasceu, quando estava com mais ou menos 23 anos de idade e se encantou com o lugar, com os moradores, com a rotina e tranquilidade do local. Decidiu que não iria mais voltar para a cidade de Corumbá.

Como sempre gostou muito de crianças e que desejava muito que todas pudessem ler e escrever, sentiu-se lisonjeada e importante quando as pessoas vieram até ela e lhe pediram para que fosse professora de seus filhos. Passou-se o tempo das férias e, a mãe da professora Linda conseguiu falar com ela após três meses, e solicitou que voltasse para Corumbá, porque o ano letivo havia começado e ela deveria continuar os estudos. Contudo, Linda não voltou.

³¹ Com a mudança na Legislação Educacional a 8ª Série atualmente corresponde ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Aí depois de mais ou menos uns 3 meses eu dando aula para eles, sem voltar pra cidade e sem falar com a minha mãe. É porque a gente quase não tinha comunicação, porque era difícil o acesso. Não tinha comunicação com a cidade, só através de cartas. Quando vinha uma pessoa para ca de lancha é que a gente podia mandar. Naquela época não tinha como ficar avisando. Então não tinha acesso a nada da cidade, e a minha mãe queria que eu voltasse, não queria que eu ficasse, queria que eu voltasse, porque já ia inicia o ano, para eu começar a estudar de novo o Ensino Médio. Ela queria que eu voltasse, mas não tinha comunicação com ela. Então fiquei! (Professora Linda, 2017)

Diante das diversidades e dos povos do Pantanal, os pais buscam todos os recursos para que seus filhos possam estudar. Após essa decisão de não voltar, seu padrasto, que era funcionário da prefeitura, conseguiu conversar com o pessoal da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, que se propôs a auxiliar no que fosse possível, a professora.

Fiquei lá, e quando a minha mãe soube, alguém veio para cá e falou que eu estava dando aula. E o meu padrasto nesta época trabalhava na prefeitura, na época o prefeito chamava Aurélio Scaff, e o meu padrasto era o chefe de gabinete do prefeito. Então ele conversou com o prefeito, conversou sobre a escola, sobre tantas crianças lá e a escola desativada. E não tinha caderno também, eu não sei como a gente escrevia, sabe esta parte eu não me lembro. Mas acho que eles traziam de casa folhinha por folhinha. Então, ele conversou com o prefeito, passou umas semanas e chegou lá na escola, na escola não, na casa do meu avô, olha era uma pilha assim de caderno, de lápis, de borracha. De tudo chegou na escola para os alunos. E eu dando aula, eu fiquei dando aula e os pais me pagavam, tinha uma família, eu me lembro, que tinham 8 crianças e o pai chegava com um bolo de dinheiro assim para mim. Mas, só que era tudo trocadinho, era pouco, não dava muito. Mas ele ia com o coração dele tão alegre e eu também. (Professora Linda, 2017)

Professora Linda começou na docência sem salário. Quando os pais das crianças podiam, pagavam para ela ensinar a ler e escrever os seus filhos. Mas, sempre deu aula para todas as crianças da Comunidade, pois se lembrava da sua história de vida na infância, sem condições de ir à escola.

Como na Colônia havia uma escola, embora desativada, ela sentia que poderia abandonar a ideia de lá ficar e ser professora. Esse desafio inicial, de ser professora, foi possível porque teve apoio dos familiares, que cederam a casa e construíram as mesas e bancos para as crianças e jovens estudarem e incentivo dos moradores que acreditaram, motivaram para que ela se tornasse a professora de seus filhos.

Eu não queria receber, mas eu pegava. Às vezes eu nem queria cobrar, mas eu pegava porque eu também estava lá precisando, né! Ai a minha mãe mandou uma carta, pedindo que eu viesse, que a Secretaria de Educação de Corumbá queria conversar comigo. E ai, passou mais de um mês para eu chegar aqui, porque não tinha condições da gente pegar e vir assim. Ai eu vim e já comecei. Aí que eu vim e aí comecei de verdade e já levei todas as atividades, material didático, livros para as crianças e eu comecei a dar aula em barraco de pau-a-pique. Mas foi a partir de 1986 que eu comecei. (Professora Linda, 2017)

Nas férias, entre os meses de dezembro de 1985 e fevereiro de 1986, após quase vinte anos de separação a professora Linda se reencontra com o lugar que nasceu a Região do Pauaguá no Pantanal. Estas férias, que seria uma visita de dois meses, modificam a vida da professora, que resolve ficar no Pantanal para constituir sua família e seu trabalho.

Lá, eu via assim, as pessoas levantam de manhã, levantam de madrugada, ai ascendiam o fogo no chão, colocavam a chaleira, tomavam o mate, sabe o chimarrão. Eu também queria participar daquilo. Queria tomar chimarrão também. Tomava chimarrão, levantava junto com o meu avô. Tomava chimarrão 3 horas da manhã ai eles iam para a lida e ai a gente conversava e ia dormir de novo. Eu fui gostando da cultura do lugar, né! Eu não tinha acesso a eles. Não sabia como era, como eles faziam, viviam. Não tinha aquele acesso. (Professora Linda, 2017)

Professora Linda conta que nos primeiros anos na comunidade apesar de gostar e querer participar dos costumes, também estranhou alguns modos de viver dos moradores; não entendia alguns modos de resolver os problemas, principalmente os relacionados à saúde.

Muitas coisas que eles faziam eu achava estranho, porque eu não conhecia. Eu sabia que era a cultura. Porque tinha coisa assim que acontecia na comunidade, por exemplo em relação as doenças que as pessoas iam tendo, pessoa estava muitas vezes com pneumonia aí eles iam lá em uma pessoa que era tratada como curando/curandeira e eles receitavam os remédios naturais e simpatias. Então eles iam lá no curando e falam para mim, para eu benzer que eles me diriam o que é que eu tinha. Ai o curandor vinha e dizia, ah você está com tal coisa, então você vai ter que tomar isso, tomar aquilo. Então pra você melhorar da tiricia você tem que tomar leite, então você vai de manhã no curral tira o leite e pega aquele cocô da vaca da hora, bem molinho mistura com o leite e toma. Toma uma semana que você vai melhorar. E isso chega na Escola, as crianças e os jovens são tratadas também por meio de simpatias e remédios medicinais, que são as ervas para o chá ou para emplastos. [...] Eu participava daquilo, mas eu falava como que pode curar, se ali está o dejetto, já estão todas as coisas que não prestam mais. Então como a pessoa, pode ficar/sarar com aquilo ali. E tudo aquilo eu ficava olhando, mas só que eu não falava nada, ficava só olhando... não sabendo se estava certo, se não estava. E fui estudando aquilo. E hoje em dia, eu já estou conseguindo ver aquilo como uma cultura, uma tradição, uma cultura, costumes que vem vindo, vem vindo e as pessoas vão conhecendo, e não fica pra trás...vão mantendo. Então fui ensinado os meus alunos sobre as ervas medicinais, o remédio caseiro. (Professora Linda, 2017)

Para o pantaneiro, as adversidades, as dificuldades, a rusticidade integram a sua realidade, de tal forma que busca retirar do ambiente que vive as substâncias especiais para a

sua sobrevivência, inclusive aquelas que geram as simpatias³², a utilização de ervas medicinais, as rezas, as benzeduras para o tratamento de doenças. No Pantanal, para quase tudo existe remédio extraído da própria terra e água; a medicina caseira faz parte dos costumes desse povo para o tratamento de seus males (FINOCCHIO, 1998; THIMOTEO, 2003).

Um estilo de vida aparentemente duro e difícil, para quem não está habituado com aquele modo de viver das pessoas do Pantanal, é geralmente a primeira conclusão. Contudo, a professora se encanta com o lugar e resolve não voltar mais a morar em Corumbá, conhece seu marido e casa-se constituindo sua família na Região do Taquari no Pantanal.

Aí que eu não quis mais voltar. Ficando na Colônia São Domingo, Região do Taquari Paiaguá. Depois conheci meu marido lá, ele é pantaneiro. A gente começou a namorar, de vez em quando tinha aquelas festinhas. E lá era assim: não podia namorar, a gente se encontrava quando tinha uma festa. O meu avô era muito sistemático. Ele não gostava que namorasse. As vezes o meu marido ia lá passear dia de domingo, e o meu avô não deixava, não deixava a gente sair. Mas foi até que um dia a gente fugiu. E estamos até hoje, tivemos três filhos, graças a Deus, a gente tem uma convivência harmoniosa, a gente é uma família. E a família em primeiro lugar, e graças a Deus a gente vive bem. (Professora Linda, 2017)

O marido da professora sempre a apoiou em seu trabalho e, dentro das suas possibilidades, auxiliava na organização da escola.

Só que a escola reativada está na Santa Aurélia, é na Escola Santo Aurélia que iniciei. Só que depois de um ano que eu casei com o meu marido, ele não quis mais morar lá. Porque lá fazia parte da terra do meu avô. Então, ele não queria ficar nas coisas do meu avô, ele o meu marido, queria vir para a família dele, que mora bem prá cá, fora da Colônia. Aí nós mudamos e tinha outra Escola desativada, que era essa São João que eu dou aula, essa foi fundada em 1950 e já fazia muito tempo que estava abandonada, eu não me lembro quanto tempo estava desativada, sem aluno. Tinha a vó dele, chamada Berenice Castelo, que era uma guerreira de lá também, que lutou muito pelo Povo das Águas, pelo povo, pelas pessoas de lá. Ela deu aula nesta escola 30 anos, na São João, que no momento estava desativada. Ai, ela passou aqui na cidade e passou. E eu fui ficar nessa escola. Estou na São João de 1987. Só que para a gente estar nessa escola, foi uma luta sim, porque tem muita água ao seu redor, se não tem barco, a água da mais do que no pescoço. Por isso, que depois a escola teve que se deslocar da minha casa pra ir mas para o centro da Colônia, para ficar mais fácil para os alunos chegarem. Era no galpão da minha casa, a minha escola. A mesa, cadeira, bancos...tudo o que meu marido fazia. E fiquei dando aula ali, por muitos anos. Depois de um tempo que a minha escola teve que se deslocar mais para o centro da Colônia, 1991. Para ficar mais fácil para os alunos chegarem. Ai a Dona Berenice tinha um lugar, que é onde eu moro e tenho a minha escola hoje, Sítio Santa Irene, que era um sítio que o dono foi embora e ficou abandonado... acho que hipotecada essas terras. Ai ela foi lá. Falou com o dono das terras que se

³² Simpatias são pequenos rituais colocados em prática para afastar males e atrair o que é bom através da fé e de alguns simples passos, que fazem parte dos costumes e tradições brasileiras. Elas podem ser consideradas fenômenos culturais e sociológicos ou meras crendices e superstições.

chamava, não lembro como se chamava, não lembro o nome dele. Então, mas ele deu o espaço onde a gente tá. Deu aquele lugar para mim, para eu colocar a minha escola e para a gente morar. Ai, meu marido fez o galpão e estamos lá e eu comecei a dar aula lá, e estou até hoje. (Professora Linda, 2017)

A Escola São João ficou muito tempo desativada e, inicialmente, ficava em uma região mais afastada do centro da colônia; depois de alguns anos, quase cinco anos (1987 a 1991) que essa escola foi transferida para a região mais central da Colônia, a fim de favorecer o acesso das crianças e jovens da comunidade. A Escola São João, desde 1991, casa da professora linda, que fica em uma chácara. As melhorias, quase todas, foram feitas pelo seu marido que construiu um galpão de pau a pique, chão batido e sem paredes, para ser a sala de aula da professora Linda.

Eu já fui para lá em 1987, depois de sair das terras do meu avô. Foi em 1991 que a gente começou mesmo. Porque neste período todo que eu falei a gente estava em outro lugar, afastado. Nesse começo que eu comecei mesmo a ter apoio, foi quando entrou a Eliene, ela entrou como diretora mesmo das Escolas das Águas. Ela foi sim, foi a primeira diretora a ir lá, antes todas as diretoras que tinham, não iam lá. Eliene foi, e foi mesmo. E a partir daí começaram a fazer a escola, eles mandavam material, essa estrutura que hoje aparece é do material que ela mandava. Eles forneciam o material e o meu marido mesmo que fazia e o meu filho ajudava. Ficava sempre trabalhando, só que na minha casa. Nesse início todo, quando iniciou até que tinha bastante crianças, chegava a 25, 26 e até 27 crianças, porque elas não tinham muito acesso, e ali tinha muitos moradores. Mas só que eles vão vindo embora para a cidade. Vem vindo embora e vai diminuindo, diminuindo. Mas acho que agora que vai aumentar de novo. Agora as crianças que ficaram por lá, cresceram e foram casando de novo, então vai aumentar. As pessoas mais antigas foram parando de ter filhos e alguns vieram embora. Então foi diminuindo. No momento, agora na São João só temos 15 alunos. (Professora Linda, 2017)

A professora Linda conta que como ficou na Escola São João e não voltou mais para a zona urbana da cidade de Corumbá, voltou a estudar quando o Município, por meio de Programas do Governo a incentivou novamente. O retorno aos seus estudos ocorreu alguns anos mais tarde, por meio de um Programa do Governo Federal.

Então, nessa parte entra Eliene também, que é uma pessoa que até hoje eu adoro. Nessa época estava assim, que os professores, não só eu, todos os professores, tinha um monte de professores, mas principalmente os professores Das Águas teriam de fazer o Magistério. Porque aqui nas Águas, ninguém tinha. E naquela época mais ainda, ninguém vinha ver, saber. Então deram, né, prioridade para os professores que estavam na rede trabalhando como professor e que não tinham a formação do magistério. Aí teve o Programa do Pro Formação pra fazer o Magistério, só que daí era lá em Aquidauana, então a gente ia nas férias, final de ano e no mês de julho também nas férias. Então, foi assim, a gente ficava lá todo esse período, e já voltava para dar aula. Aí, depois que terminamos o Ensino Médio, o Magistérios, lá continuamos no Ensino Superior. Puxa, demorou uns 7 anos para mais, para fazer tudo, fazia a formação e continuava dando aula. Olha e agente aprendeu muito, foi uma bênção. O que você trabalhava em sala de aula, você levava para lá e discutia. O que você trazia de lá, fazia aqui e levava de novo pra lá. E o meu marido, ficava

com os meus filhos. As vezes dava para levar. Mas, geralmente eles ficavam e eu ia. Eu ia chorando, passava dois, três dias para mais só chorando. Depois ia melhorando, com a ajuda das companheiras ia melhorando. (Professora Linda, 2017)

A organização para que a professora Linda, como para todos os demais professores que estavam trabalhando e não tinham a formação inicial, o magistério veio com o Proformação, um Programa de Formação de professores em Exercício do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999 com o objetivo de acabar com a categoria de professor leigo³³. O Programa foi pensado principalmente para as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, pois eram regiões em cuja maior parte não havia o ensino fundamental, antigo 1º grau (MENEZES; SANTOS, 2001).

Esse Programa para os professores das Escolas das Águas, como a professora Linda, propiciou a sua habilitação para atuar nas quatro séries iniciais e classes de alfabetização das escolas da rede pública, orientando nas questões didáticas e pedagógicas que favorecessem a melhoria da qualidade da prática dos professores em sala de aula. A professora Linda entende que o seu trabalho vai além de alfabetizar, haja vista que o considera comprometido com todo o desenvolvimento e comportamento das crianças.

O trabalho de professor significa tudo para mim, tem aquela felicidade de ver os alunos chegando, como agora estamos fazendo a escola nova, eu pedi para os pais que comprassem o material de higiene, escova, pasta de dente, tudo isso os pais compraram, compraram garfo, colher, faca então quando chega na hora do almoço, que eles vão almoçar, eu já falo: vai lavar as mãos... eles correm, tem uma biquinha separada, e eles correm para a biquinha³⁴, lavam as mãos, enxugam, sentam. Quem não sabe comer com o garfo e com a faca, eu vou ensinando, ai eles comem com o garfo, com a faca. Então, o dia que eles saírem dali, poderão entrar em qualquer lugar, porque eles vão saber sentar, comer, se comportar com outras pessoas. Tudo isso é o trabalho que eu faço. E é assim que eu sou... (Professora Linda, 2017).

Apesar de a professora considerar o seu trabalho muito importante e que existe um diferencial na docência das Escolas das Águas, o reconhecimento dos pais, familiares e das próprias crianças em relação ao trabalho que é realizado, ainda sonha com um trabalho mais compartilhado com seus pares. A professora cita que com o passar dos anos, as Escolas das Águas foram recebendo outros professores e outras Escolas, e o diálogo e as experiências compartilhadas nem sempre são feitas com ela.

³³ Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica.

³⁴ Biquinha é um filete de água limpa e corrente, geralmente proveniente de nascentes de água.

Eu sou lá sozinha né, porque cada professor trabalha para si, cada um trabalha para si. Eu tenho assim, até medo de falar porque, podem falar que estou falando de outro professor... A convivência nossa assim oi, oi, tudo bem, tudo bem, é tudo legal, só nós não temos aquele negócio de sentar assim e conversar sobre o que nos vamos fazer, vamos sentar aqui e ver nosso conteúdo, vamos trabalhar o que, vamos trabalhar junto, o que vou jogar para a aula de arte, então não tem assim, né. (Professora Linda, 2017).

A fala da professora Linda chama a atenção para um trabalho que, apesar de ser partilhado com a coordenação, direção e comunidade, não acontece o mesmo entre ela e seus pares; os professores que vêm da área urbana, do município de Corumbá, não partilham com ela seus conhecimentos e, apesar de respeitar a situação, ela sente que realiza um trabalho isolado.

É que queria... eu quero, até hoje é um sonho assim, eu trabalhar em equipe com os outros, porque se eu tivesse uns professores trabalhasse comigo junto e em equipe, assim se eu vou trabalhar um conteúdo, aquele conteúdo vai abranger todas as outras disciplinas, junto ali, a gente trabalhar junto, aquilo ali para mim.... E eu não tenho isso. (Professora Linda, 2017).

O conjunto de ações, gestos, lutas do movimento da vida e de trabalho da professora Linda, ainda traz indícios do preconceito, entre os professores da zona urbana que vão trabalhar na zona rural. Trazendo a importância da efetivação de políticas públicas de incentivo ao aproveitamento do povo do campo, no campo e para o campo.

A maior necessidade está na mudança de pensamento entres os sujeitos, entre os próprios professores. Os professores das Escolas das Águas são sujeitos com histórias na docência, que os diferenciam por conta do contexto geográfico, cultural, político, social e econômico do Pantanal.

As escolas se diferenciam, porque os sujeitos se diferenciam, e ao ouvir e interagir com a professora Linda, uma mulher pantaneira, forte e delicada, sábia e perspicaz, que teve sensibilidade, generosidade e muita coragem para ser uma professora da Escola São João, percebe-se a singularidade na vida-trabalho de professores.

A resistência da professora Linda, dentre tamanhas diversidades, indica que a sua história de mudanças e (in)certezas do tempo e do espaço de uma escola do Pantanal tragam a docência com marcas, desenhos, impressões constituintes das relações que estabeleceu com o trabalho docente, com seus alunos, familiares, com outros professores e com toda a biodiversidade da Região do Taquari Paiaguá do Pantanal.

4.3.2 Professora Martina

A professora Martina, mulher, pantaneira, adora a sua terra, o seu lugar, a cultura de seu povo. Inicialmente muito observadora, mas, tão logo se iniciou a “prosa”, demonstrou o seu prazer de contar as histórias da sua casa e escola Santa Aurélia.

A Entrevista com a professora Martina foi realizada no dia 08 de outubro de 2017, das 8h 15 mim as 11h 23mim, na sua casa localizada em um bairro do Município de Corumbá - MS. Após parar de gravar, continuamos conversando por 20 minutos sobre os desafios de ir e vir da Escola Santa Aurélia para a cidade, e das perspectivas com a construção de uma nova escola.

A professora identifica-se como Pantaneira da terra, fala que pertence ao Pantanal desde que nasceu, nunca morou na cidade, sua vida e seu trabalho estão centrados na comunidade São Domingos; sempre estudou em escolas rurais da região. Com 57 anos de idade, formada há 20 anos em Pedagogia, trabalhando nas Escolas das Águas. No ano de 2017 estava atuando em salas multiseriadas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Professora Martina nasceu na Colônia do Bracinho, no Pantanal, e estudou na escola Alzira Capu, da fazenda em que o pai trabalhava, dentro dessa Colônia. Após alguns anos a família se mudou para a Fazenda Santa Aurélia, onde se casou e mora até hoje. Iniciou na docência após o casamento, quando foi convidada a ser professora na escola que estava desativada por falta de professor.

Assim, no dia 1º de abril de 1988 começou a dar aula e permanece até os dias atuais, completando 29 anos de magistério na Escola Municipal Santa Aurélia. Professora nascida e criada no Pantanal, reativou a Escola Santa Aurélia juntamente com seu esposo, em 1988. Começou dando aula na varanda da sua casa e em um barraco coberto de sapê, de chão batido, que seu marido construiu. Não sabe dizer quantas crianças eram seus alunos, porque muitos pais tentavam ir para a cidade para ter uma vida melhor e, quando não dava certo na cidade, voltavam.

Lá não tinha professor, não tinha nada. Os pais das crianças conversaram com a Dona Berenice, que era a diretora naquela época, e ela tinha uma fazenda lá perto. Dona Berenice que conversou comigo, porque o meu ex-professor falou que eu tinha condições de dar aula para as crianças. Ela se lembrou de mim, eu também fui aluna dela, da finada Dona Berenice Castelo, uma grande companheira, que faleceu ano passado, que foi uma grande amiga, lutou pela Escola, que disse, não vamos lá. Ela era a Diretora, naquela época. Ai fui com ela, fiz um teste passei e comecei a dar aula. Depois de anos teve o Magistério, a distância, né. Foi até a diretora Cleide que foi minha tutora dessa vez, em Aquidauana, naquela Escola Cera, ai foi, foi... e terminamos... Ai, ficamos 2 anos e já começamos Pedagogia. (Professora Martina, 2017).

A professora relata que sua escola é uma das mais antigas das Escolas das Águas; nesse tempo todo de trabalho sempre vivenciou as muitas lutas dos professores e dos povos que vivem na Colônia São Domingos ou ao redor dela, no Pantanal. A professora fala das condições estruturais da sua escola, quando começou.

Quando comecei era um barraco de palha, trabalhei sozinha por muito tempo. Já dei aula em barraco de lona, de palha, em baixo de árvores, porque é muito calor, quando tá calor até hoje agente abandona a sala e corre pra de baixo da árvore. (Professora Martina, 2017).

A professora, quando lembra as condições iniciais, relata sobre a precariedade da estrutura física, mínima para que conseguisse trabalhar. Faz referência às condições ambientais do Pantanal; ainda hoje dão-se aulas às sombras das árvores, o calor intenso aquece o telhado e as salas não possuem ventilação mecânica, é o vento das árvores que refresca a sala de aula, seja ela embaixo do teto de zinco ou das folhas das árvores. Professora Martina se recorda que, quando iniciou na docência, não tinha ainda terminado o Ensino Fundamental e que alguns anos se passaram até que realizasse o Ensino Médio.

Não tinha terminado nada de estudo, nem sei se a 8ª série daquele tempo. Sei que fui chamada, fiz o teste, passei e Graças a Deus, deu tudo certo para mim e para as crianças da Fazenda. Depois que a Edilene chegou lá na Secretaria de Corumbá e arrumou tudo, aí fiz o antigo magistério³⁵ e logo depois a universidade. Aí foi tudo em Aquidauana, mas a gente se alojava em Anastácio. (Professora Martina, 2017).

A organização e sistematização pela Secretaria Municipal de Corumbá que a professora Martina relata faz parte do Programa de Formação de professores em Exercício, do MEC, que a professora Linda também realizou. Ambas (professora Linda e Martina) fizeram parte do Proformação, para que tivessem a habilitação para trabalhar nas séries iniciais.

³⁵ Magistério a educação formal, o ensino de conteúdos, tarefa essa atribuída apenas a quem tem como profissão o cargo de professor, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, para estudantes de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental.

Trabalhei Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Educação Física. Já trabalhei muito. Dava aula pra todas crianças que precisavam. No começo era de 1ª. a 4 a. série agora não, é do 1º. ao 9º. ano. Uma Benção, né! Porque as crianças terminavam a 4ª. série e ficavam lá, largadas e iam para o campo trabalhar. (Professora Martina, 2017).

A professora Martina fala de como é importante a sua escola, que, inicialmente, oferecia apenas ensino para as séries iniciais, porém, não havia a continuidade dos estudos. Atualmente a Escola Santa Aurélia trabalha com todas as séries até o 9º ano do Ensino Fundamental, garantindo que as crianças continuem seus estudos. Outro fator que chama a atenção, no relato da professora Martina, é que, apesar de ser habilitada pelo Curso de Pedagogia, ela já ministrou diferentes disciplinas, pela carência que existe, ainda, na Educação do Campo, qual seja a falta de professores para todas as áreas do conhecimento.

Agora eu estou com História, Geografia, Ciências, Artes e Atividades Culturais. Fico todos os dias com as crianças, que entram às 7 e saem às 3 e meia (15h 30 mim). Não tinha ninguém para ajudar, não. Era só eu mesmo, era a gente que fazia tudo, agora tem merendeira, faxineira. Melhorou bastante. (Professora Martina, 2017).

Com uma história muito próxima da professora Linda, a professora Martina começou a ser professora antes mesmo de fazer o antigo Magistério. Iniciou por meio de um movimento da própria comunidade, que identificou a necessidade de ter que reativar a Escola Santa Aurélia. Após reativarem a escola, a própria comunidade informou à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

Outra característica que marca as Escolas das Águas é o acesso das crianças até a escola. Ao acesso até as escolas compõem as relações³⁶ entre as comunidades dos Povos das Águas e as características do Pantanal. A professora, cita que no período de chuva, enfrentam a grande volume e força das águas e, no período da seca, os ataques de onça.

³⁶ As relações entre as comunidades tradicionais e os recursos naturais das áreas alagáveis do Pantanal dita à maneira como tais comunidades convivem com as mudanças periódicas das condições ambientais destas áreas, em função da variação temporal do nível d'água, que estabelece as fases de enchente, cheia, vazante e estiagem, conforme o ciclo anual das águas na região (SILVA, 1995, p.11).

Tem crianças que além de andar de barco, tem que vir a pé ou de trator ou de cavalo. Tem uma parte lá do Cedro que abriu uma boca, né... abriu ficou grande, ficou outro rio, pegou uma área que vai chegar no Porto, ficou uma grande área de rio, bem mais de mil metros, deixa eu ver quantos metros deve ter ali, deve ter pra mais de 2 km, aí na seca, secou tanto que ficou tão rasiinho, um pingado, mas na enchente, dá medo, os tem pais tem medo de deixar as crianças passarem sozinhas. (Professora Martina, 2017).

Silva (1995) discutiu as estratégias de sobrevivência de comunidades tradicionais do Pantanal, porque, diferentemente, as enchentes no Pantanal que podem ser devastadoras em um olhar imediato, são determinantes para a manutenção do bioma. O cuidado que o povo pantaneiro tem que ter, na época da seca, é em relação ao ataque de animais; na cheia, são com as correntes fortes de água em lugares que antes eram locais de banho para os moradores.

A reflexão que envolve a realidade da Escola Santa Aurélia e outras escolas ribeirinhas do Pantanal em relação aos ciclos das águas, são as relações do povo pantaneiro com o conhecimento do espaço, tempo, fluxo, das alterações do biosistema. As mudanças, adaptações e reorganizações da comunidade em relação à dinâmica das águas envolvem as questões sociais, econômicas e estudantis, afetando diretamente todas as atividades humanas desse contexto.

Ano passado, tiveram muito medo, algumas não foram mais... nem de cavalo. Porque teve muito ataque de onças. Muitas onças atacam, atacam principalmente carneiro, mas deixaram os pais preocupados. E aí algumas crianças só iam quando um adulto levava. (Professora Martina, 2017).

Há que se refletir a respeito dessa fala da professora Martina, principalmente quando ela faz referência a “ataque de onças”, pois não foram encontrados registros desses ataques aos estudantes e professores das Escolas das Águas. Esclareça-se, entretanto, que há onça, no Pantanal, e esse animal está no topo da cadeia alimentar e necessita de grandes áreas preservadas para sobreviver, e a sua presença traz o indicador de qualidade ambiental.

O que ocorre é que as alterações ambientais, provocadas pelo homem, — como o desmatamento e a caça às presas causam a aproximação desse animal das áreas em que o homem pantaneiro vive. As presas naturais da onça não são os seres humanos, e, sim, animais silvestres como catetos, capivaras, jacarés, veados, tatus e queixadas. Desse modo, é de fundamental importância para a sobrevivência da onça-pintada no Pantanal a integridade dos ecossistemas (WWF-Brasil, 2018).

De uma forma geral, há um empenho para se desmistificar que a onça pintada seja predadora de humanos, pois o povo Pantaneiro conhece a dinâmica do Pantanal e é o principal

defensor e protetor desse bioma. Nas suas atividades humanas, busca desenvolver o trabalho considerando a diversidade do ecossistema.

Para Garcia e Sato (2006, p. 148), “há muitos signos e símbolos que precisam também ser interpretado, para melhor se perceber o espaço do território pantaneiro”. Essas autoras defendem que a territorialidade do Pantanal se faz de signos e símbolos particulares dos povos do Pantanal, que observam o movimento dos ciclos das águas, as estações do ano, as fases da lua, o comportamento dos animais domésticos ou silvestres, para o planejamento e organização de suas atividades.

Cercados de recursos naturais, os povos do Pantanal são organizados no uso do espaço, prezam áreas e produtos plantados, têm criação de gado e de animais como galinhas e porcos, possuem técnicas e instrumentos de pesca, ou seja, têm o manejo da vida com a terra e com a água. Essa realidade tem influência sobre os sistemas econômicos, políticos e educacionais da região.

A escola da professora fica em uma área em que na época de seca não consegue se chegar de barco a motor, tendo que utilizar outros recursos. A dinâmica das águas pode modificar a profundidade das lagoas, exigindo que os barcos utilizem remos, nos lugares mais profundos, e a zinga, que encosta nas calhas e provoca a propulsão do barco.

Do porto até a minha Escola tem que ser zinga³⁷, porque motor não dá. E depois que não dá mais de zinga eu pego o meu trator, que eu comprei a 4 anos. Antes era a pé mesmo. As crianças toda a vida vão a pé, agora que umas tem bicicleta. As que tem mais condições vão de bicicleta ou cavalo. Inclusive na chuva tem umas que tão indo. (Professora Martina, 2017)

Essa rotina dos estudantes para terem acesso à Escola Santa Aurélia, referida pela professora Martina, é comum a outras escolas do Pantanal, porque as Escolas das Águas, ainda que fiquem às margens dos rios, riachos e lagoas pantaneiros, suas áreas ficam mais secas, após a vasão das águas. Desse modo, escolas que ficam muito próximas das águas podem, no período de seca, ficar mais distantes dos rios, riachos e lagoas, exigindo que o acesso seja feito não apenas de barco, ou na zinga, mas também a pé, a cavalo e/ou de bicicletas.

³⁷ Zinga - vara fina e também de larga extensão, que se apoia na calha dos rios e lagoas, direcionando e movendo a embarcação (ROSSETTO; BRASIL JUNIOR, 2003, p.168).

4.3.3 Professor Wilson

O professor Wilson, um homem de uma gentileza e sensibilidade indescritível, apresenta-se como corumbaense, que gosta muito das festas populares do seu município. Com a idade de 41 anos, está há dois anos e meio na Escola Sebastião Rolon. É formado há seis anos em História e seu primeiro trabalho, como professor, foi nas Escolas das Águas.

A entrevista com o professor Wilson foi realizada no dia 10 de outubro de 2017, das 9h13m às 11h30m, em baixo de uma árvore na sede da Escola das Águas em Corumbá - MS. Após parar de gravar, continuamos conversando por 40 a 50 minutos, sobre os propósitos da vida que vão acontecendo sem esperamos. Falamos sobre os preconceitos de ser homossexual e de ter a religião Espirita, e de fatos entendidos no contexto da sociedade como diferentes. O professor, começa a sua fala narrando sobre sua história de vida e de trabalho até chegar a Universidade.

O meu nome é Wilson, e eu não me lembro da minha mãe. Quando ela faleceu eu tinha de 3 para 4 anos e a memória não ajuda, não sei se ela me amamentou, não lembro nem a cor do cabelo dela, de nada, nada. Quando me dei conta já tinha minha madrasta em casa, daí em diante já tinha uns 5 a 6 anos, a partir daí ate meus 10 anos lembro de algumas coisas, assim relapso da memória. Tinha uns trejeitos, meus amigos da rua gozavam e riam de mim. Depois disso, com 12 para 13 anos me envolvi com outro rapaz, porque eu quis, até então já começou a ser liberado algumas coisas. Ai depois disso, me fechei, ai já num com mais ninguém. Comecei a crescer, veio a adolescência. As pessoas não perguntavam para mim, mas acho que percebiam meu jeito, só que eu não entendia ainda o que era ser gay, o que são trejeitos. E fui crescendo, comecei a trabalhar com 16 anos para ajudar em casa, e até ai normal. Estudava a noite, tinha muita dificuldade em matemática e português, sempre reprovava nisso, e com 20 anos terminei o Ensino Médio. Depois de 10 anos encarei uma universidade. Fiz o último vestibular antes de entrar o ENEM, e a partir dali me descobri, meu curso é de História. Gente foi minha libertação. Até então nisso, eu trabalhava no Porto Morrinho que é lá onde é a ponte hoje. Ali foram 10 anos da minha vida, só que ali assim, ainda era fechado e os homens com certeza vinham, queriam ter alguma coisa comigo, só que eu me esquivava ou corria. Porque eu não entendia o que era ser gay, ninguém nunca me perguntou, ninguém nunca me explicou o que era isso. (Professor Wilson, 2017).

A vida do professor Wilson parece ter sido sempre um desafio de (des)cobrimentos. Foi criado pelo seu pai e sua madrasta, seus amigos zoavam de seu modo de agir, tem dificuldades na escola e precisa começar a trabalhar cedo, para ajudar em casa. A universidade é o lugar que lhe propicia o encontro consigo mesmo. Fato de sentir que os quatro anos da Graduação em História como sendo os melhores anos de sua vida:

E na universidade que eu me libertei, só que a partir dali eu comprei briga com minhas irmãs que são evangélicas, não me aceitavam e não me aceitam até hoje, assim, não me julgam, não falam, só que não me aceitam. Mas só que ai com 31 anos na faculdade, eu não ligava para o que os outros falavam. Só que até então, antes de entrar na universidade, eu não me aceitava como gay. Eu tentei me matar, tentei várias coisas várias vezes e até raiva de Deus eu tinha, porque eu queria entender o que era ser gay, e eu não sabia o que era isso. O porquê das pessoas rirem de mim, me julgarem, e eu não tinha respostas. Ai na universidade foi a libertação, com os professores conversando comigo, me ajudaram muito, a turma em si, e é o que eu quero e é o que eu gosto. E a partir daí, nossa, foram 4 anos maravilhosos da minha vida. Eu comecei a fazer o curso de História, até então entrei só pelo diploma, que eu achava que nunca ia dar aula, até discutia com meu professor e ele disse: então você some daqui, porque aqui é para professores. Mas fui e terminei. Em 2011, a gente fez a colação, recebemos o diploma, me formei na Federal de Corumbá. Ai como não consegui emprego, voltei de novo para o Morrinho, pra trabalhar no hotel, e nossa foi maravilhoso lá, porque eu já conhecia algumas pessoas de Porto Esperança. Naquela época tinha uma moça que trabalhava, e ela soube que eu tinha feito universidade, que eu era professor, ela trabalha nas Escolas das Águas e pediu o meu currículo, falou: oh só me entrega que eu vou ver se consigo vaga pra você. Ai tá, não acreditei muito, mas eu entreguei pra ela. E em 2013, ela me apresentou Cleide, Cleide entrou na minha vida. (Professor Wilson, 2017).

Ao concluir o Curso, não consegue emprego nas escolas da zona urbana de Corumbá. Após dois anos de formado, com a ajuda de uma colega de trabalho consegue chegar até as Escolas das Águas. Ainda carregado dos preconceitos sobre si mesmo e das dúvidas de como ser professor de uma escola ribeirinha, tem o apoio da direção das Escolas das Águas para iniciar na docência na Escola Sebastião Rolon:

E eu falei pra Cleide: mas eu sou gay e ai como eu vou encarar isso? Ela falou olha, eu acho que tem que ser assim, menos trejeitos, tenta ser o mais comportado, tenta vestir roupas mais formais. Ai falei tá bom, não preciso ter contato direto com os alunos. Tá aí, é um desafio, mas falei pra ela que tenha dificuldade na matemática, no português, ela disse: vamos te ajudar, auxiliar, dar apoio, trabalhe com o dicionário, busca pesquisas, você vai conseguir. Ela foi, nossa, maravilhosa comigo, não só ela como todos das Águas. A partir daí, fui pro Rolon. Primeiro ano, depois de dois anos de formação saindo da universidade, foi a primeira escola que tive alunos meus. Encarei. Lá foi eu e a professora Marisa que mora em Campo Grande hoje, já aposentada. (Professor Wilson, 2017)

Ao chegar na Escola Sebastião Rolon, em fevereiro do ano de 2013, o professor Wilson se assusta com a estrutura e com os desafios para se chegar até a escola. Outra questão que chama a atenção do professor é a estrutura familiar das crianças, porque ele pensava que o problema de (des)organização das famílias, principalmente relacionada ao alcoolismo, estavam mais na zona urbana das cidades.

A gente chega lá, tem que aquele susto né, que a estrutura não era boa, tinha que cozinhar, atender a sala, a cozinha, tudo. Foi um desafio grande. A primeira noite nós dois lá, nossa é que o motor a gente ligava, mas não podia ficar muito tempo ligado, aquela escuridão, aquele breu, vela, lanterna, cobra aparecendo toda hora e nós tendo que matar. Tem que se agarra um no outro e perseverar. Até então tava atolado de conta, pensa numas contas e vamos conseguir, tudo bem então vamos. E foi um 2013 longo, foi um desafio. Só que a partir dali nós começamos a dar valor nas pequenas coisas: num palito de fósforo, que a dificuldade deles lá é muita, tanto a parte física como a estrutura familiar, eles não têm. As crianças dali você é professor, é psicólogo, é pai, é mãe, você tem que conversar muito, aconselhar e assim a gente foi. Lá eu peguei do 1º ao 5º ano Matemática e Português na época era outro nome, não era orientação de estudo à pesquisa, mas é a mesma grade, e Educação Física. Não era muito seriado né então peguei poucas. E do 6º ao 9º ano, geografia, história, matemática, ciências também. Isso, só eu e a Marisa. (Professor Wilson, 2017)

As estranhezas em relação a estrutura física e as condições de trabalho se afastam do que era esperado por ele. A docência estava além do ensino dos conteúdos, se fazendo a partir das relações do professor com as aproximações afetivas com os estudantes.

Somado a tudo isso, o professor tinha que ensinar, mas também tinha que fazer todas as outras atividades da casa escola: limpar, cozinhar, atender as crianças, do café da manhã ao lanche da tarde. Mas o seu primeiro susto se inicia ao descer do barco.

Lá a gente desce do barco, e tinha um cavalo que até então nunca montei na minha vida, que tava ali me esperando com um aluno meu. Nem sabia que ele era aluno na época. Ele falou pra mim: olha, você vai ter que montar no cavalo, se pega põem o pé aqui nesse ferro e joga a perna. Eu joguei, só que parei do outro lado. Cai de tudo no chão. Ai pra professora Marisa subiu, também foi um sacrifício. E eu não sabia manusear o cavalo, e ele corria, as vezes parava, minha nossa, foi uma aventura. Tive que atravessar corrico cheio, com água na barriga. No primeiro dia, tudo isso. Ai chega lá, a escola era, assim, metade de tijolo, ai tela, telha de barro né. A gente assustou grande. A gente andou umas duas horas, mais ou menos, no sol, nós chegamos lá acho que era meio dia ou uma hora da tarde, se não me engano. (Professor Wilson, 2017).

O acesso até a Escola, em período de seca, não era apenas de barco. O professor precisa pegar um cavalo e ir com este meio de transporte até a Escola Sebastião Rolon, vivenciando todas as condições do Pantanal, ou seja, calor, umidade e a travessia em banhados. A escola, local de trabalho do professor tem condições difíceis para a vida e trabalho do professor.

O banheiro era numa casinha de tábuas e vaso só, não tinha mais nada. Ai o quarto era uma casinha comprida de madeira também, de zinco, o telhado. Ali eles dividiram o quarto e onde ficava os materiais pedagógicos. E ali teria que dormir eu e Marisa, naquele quarto. E como aparecia muita cobra, a

gente preferia dormir na sala de aula, na salinha que era um puxadão comprido que foi dividido no meio né, e daí a gente passou a dormir direto ali em redes. Tinha cama, colchão, tudo, mas a gente preferiu dormir na rede, a gente achava menos perigoso. Dormimos o ano todo e durmo até hoje. Mesmo que hoje tá saindo uma escola, tão construindo uma nova né, eu prefiro dormir na rede ainda, me acostumei. Isso tudo foi em 28 de fevereiro de 2013. (Professor Wilson, 2017).

Quando se trabalha em uma escola ribeirinha do Pantanal, parece que os papéis podem se misturar. Ao iniciar ano letivo de 2013, a diretora que levou o professor até a Escola foi para a cozinha, a coordenação e professores para a limpeza e organização da Escola Sebastião Rolon. E depois que a gestão organizou e acomodou os professores, a rotina da escola é dada apenas pelo trabalho dos professores.

Nós chegamos, eu, Marisa e a diretora Cleide, na época a professora Mônica era nossa coordenadora, o Lídio foi com a gente e um outro rapaz. Tinha que limpa a escola, a gente começou organizar tudo, limpa, arrumar a cozinha, é que a diretora foi pra cozinha, para cozinhar porque era fogão a lenha. Ai ela fez a gente ter a opção, ou a gente pagava alguém, do nosso bolso, pra cozinha ou a gente cozinhasse. Ai eu falei Marisa e agora? O que a gente faz? Ela falou: Olha, eu não sei cozinhar, eu não gosto de cozinhar. Falei: então, tá bom, então eu cozinho. Então acordava antes, porque as crianças acordavam sete horas e tinha que tá tudo pronto, café da manhã pra eles comerem, o almoço, tudo. A gente fazia a acolhida deles, que a gente sentiu muito que eles se você fosse abraçar ou fazer alguma coisa, eles se esquivavam né. A gente fazia roda de fazer oração, conversava com as crianças. Ai pra servir o café da manhã, só que acordava bem antes, 5:30h ou 5hrs a gente já tava acordado pra começar a preparar, fazer o chá, pão, tudo que tinha ali na hora. Ai das 7 as 10hrs eu ficava na sala, antes disso eu já colocava o feijão no fogo, se tinha verdura pra amolecer, ficava cuidando, corria da sala pra cozinha pro feijão não queimar, ai voltava. Ai 10hrs eu voltava de novo, pra começar de novo o almoço, e as crianças ficavam com uma atividade em sala de aula. (Professor Wilson, 2017).

O professor Wilson se organizou juntamente com outra professora que morava/trabalhava na Escola Sebastião Rolon uma dinâmica de ações para atender da melhor forma possível todas as necessidades das crianças. Nestas relações, as crianças também foram participando e colaborando com a dinâmica dos professores.

Todo dia, isso tudo. Na época, tinha mais ou menos, quase 30 crianças, era bastante. Olha, é que eu gosto disso né de desafios, de encara, então eu me divertia, as crianças falavam: professor ó tá cheirando queimado, acho que a gente não vai come feijão hoje” então eu corria pra cozinha, desligava e voltava pra sala de aula... eu gosto de me doar pro próximo né... então foi... nossa... Não me arrependo, não tenho raiva, mágoa não. Um ano inteiro. A gente chegou no dia 28 de fevereiro, ai em abril nós viemos pra entregar o primeiro bimestre, ai retornamos pra julho a gente estar aqui pra terminar o segundo. Ai 15 (quinze) dias nós descansamos e retornamos de novo pra começar o terceiro. A professora adoeceu que ela tem um problema de saúde, na época ela ficou ruim. Professor Aparecido que ficou no lugar dela até ela recuperar e voltar de novo. Olha, foi cansativo, mas foi aprendizado. Daí em 2014 eu não quis voltar, tentei buscar outras coisas. (Professor Wilson, 2017).

A rotina do professor Wilson foi desafiadora, cansativa de tal forma que no próximo ano letivo, ano de 2014, o professor não quis voltar para as Escolas das Águas. Fala que não se arrependeu, que foi aprendizado, mas não nega que foi difícil.

Fui embora para Três Lagoas, eu e um grupo de quatro pessoas. Só que lá não consegui um emprego em escola. Fui encarar uma fábrica... que assim, na fábrica também foi um aprendizado, e tinha mais de 2.000 (dois mil) funcionários, era do mundo todo que tava ali. Nossa, aprendi muito, muitos gays, conversava com todos. Só que foi um susto né... interiorzão aqui, chega lá... outra realidade, mas encarei, foi um aprendizado grande, aprendi muito lá também. Daí voltei por causa dos meus pais, porque eu moro com pai e mãe, e ele é muito idoso e ele queria que eu voltasse pra ficar, pra morar, que ele sempre falou que eu não tava. Ai tive que voltar por eles. Voltei em 2015, em janeiro já estava aqui. Trouxe meu currículo de novo. Como eu não tinha feito cadastro aqui no município, eu não pude voltar no primeiro momento. Mas ai depois de 6 meses eu retornei, em 2015 mesmo. Na mesma escola, no Rolon e tô até hoje lá. (Professor Wilson, 2017).

O professor após um ano e meio afastado das Escolas das Águas retoma o seu trabalho, percebe algumas mudanças foram positivas, principalmente em relação ao acesso, o transporte ficou melhor, mais rápido. Cita que quando o rio tá bem cheio são cinco horas, mas que seco demora um pouco mais, porque têm partes que tem que parar o piloteiro, e ir de zinga. Mas que antes, quando começou eram quase 24 horas, pois iam se freiteira e não de lancha, saía as 11h da manhã de um dia, paravam ao anoitecer, e chegavam na Escola quase as 10 horas do outro dia, porque tinha que sair do barco e pegar um cavalo.

No ano de 2015, teve a primeira mudança no transporte fluvial, antes eram as freiteiras³⁸ e agora são as voadeiras³⁹, e dentro da Colônia, o trajeto que faziam à cavalo a partir de 2017 começaram a fazer de trator. Essas duas mudanças, favoreceram muito o acesso dos professores. E o professor nos conta sobre suas relações com a comunidade.

Olha que assim as mães no primeiro momento me aceitaram de boa. Eu cheguei, elas me cumprimentavam, abraçavam, agora os pais não. Os pais já olhavam torto, feio. Falei Marisa o que será que foi. Talvez por eu ser gay? Ela disse: Talvez seja, vamos com calma né, vamos esperar. E demorou, até o final do ano eu consegui pelo menos o aperto de mão de um pai. E até então, os outros mais tradicionais, são muito rústicos. (Professor Wilson, 2017).

³⁸ A freiteira é um transporte hidroviário de cargas e passageiros das comunidades ribeirinhas dos povos do Pantanal. A frequência com que os ribeirinhos a utiliza depende muito das suas necessidades, pois a maioria passa anos sem ir para a cidade de Corumbá (SANTANA; SILVA; SILVA, 2017).

³⁹ Voadeiras são embarcações menores e mais leves, os professores das Escolas das Águas podem levar nessa embarcação, uma mochila. As suas malas com roupas, material de higiene, bem como tudo o que as Escolas precisam ainda vão nas freiteiras. Essa mudança que tem acontecido nas Escolas das Águas a partir de 2016.

Além das relações com os pais e familiares, o professor Wilson nos fala sobre como foi com as crianças das Escolas das Águas e como percebe as mudanças.

Elas são diferentes das daqui, até então elas eram bem rebeldes, bem retraídas. Assim, bem rústicas, não são iguais crianças da cidade, são bem mais fechadas. Eu acho que com dez, doze anos, principalmente as meninas, elas começaram a namorar, já são bem mais afloradas sexualidade delas, bem mais. E isso que a gente tinha que ter cuidado. E conversávamos muito, explicávamos. Só que você tem que saber conversar, porque os pais que ficam sabendo não gostam. Ai tem que ter o meio termo, em qualquer tipo de conversa ali. E elas faziam perguntas. Em 2013 faziam menos, mas em 2015, quando eu retornei, eles já começaram a querer saber. Teve um dia que eu tava fazendo atividade e no meio da atividade chegou esse menino, que hoje ele tá com onze anos, desde 2013 é meu aluno. Ele é bem negro, e não aceita que ele é negro. Ele chegava perto de mim e ficava passando a mão no meu braço, ficava olhando pra mim, e disse: mas por que o senhor é branco? Eu quero namorar uma mulher branca, eu quero casar com uma mulher branca. Eu sou branco, eu não sou preto. Eu ficava sem saber o que falar, assustado, não sabia o que fazer. (Professor Wilson, 2017).

Com os anos da sua docência, na escola Sebastião Rolon, a confiança de seus alunos se fortaleceu. O que permitiu um maior diálogo sobre diferentes temas, como por exemplo as questões da sexualidade e das diferenças étnicas e culturais entre os povos. Mas esses temas ainda são assustadores para o professor, que nem sempre sabe como conduzir as problematizações que os alunos trazem.

Ai ano passado ele chegou pra mim, como agora ele tá mais solto, mas e ficou me rodeando, rodeando, eu falei: Olha professora Carmen, ele quer alguma coisa, ele quer pergunta alguma coisa. Ai veio ele e mais duas meninas e perguntara: O senhor tem pinto? Falei: Claro que eu tenho, vou mijar como? Ai foi uma risada né. E hoje a gente já tem mais liberdade pra falar com eles. A gente tem a confiança deles. E os pais, tantos as mulheres como os homens já conversam comigo, já me aceitam. Hoje, já tô mais assim, falo mais sobre gay. Até hoje não falei que eu sou, mas já tenho trejeitos que permitem. (Professor Wilson, 2017).

O professor Wilson percebe que as crianças são curiosas, mas que precisam de um tempo para se encorajarem e realizarem perguntas. Mas cita que nunca teve nenhum atrito com os pais, alunos e nem com os outros colegas na discussão sobre as temáticas que surgira no contexto escolar.

Nossa... até hoje não tive nenhum atrito, eles me aceitam. Me dá uma liberdade de conversar, de brincar então, me aceitaram muito bem. E nossa, até então, sai da universidade e nunca pensei que ia dar aula e lá eu descobri que é o que eu gosto, que é o que eu quero. Eu faço muitas pesquisas. Adoro a natureza, adoro ter aulas a campo, mexer com sementes, folhas. Eu prefiro focar mais nisso para explicar as matérias. A professora Marisa me ajudou muito. Hoje do primeiro ao quinto eu dou Formação Cidadã, Atividade Artística e Cultural e Computação e Mídia. Do sexto a nono eu dou Geografia, História, Ciências, Computação e Mídia, Formação Cidadã, Artes e Orientação à pesquisa. Hoje é eu, professora Carmen, professora Roseli e o

professor Jair que é Educação Física que somos da Sebastião Rolon. Em geral, é assim nenhum ser humano é igual ao outro. Em 2013 era professora Marisa, ela era maravilhosa, a gente se entendia muito bem. Ai em 2015 já era eu, Juliano e Tamires, nós também... nossa era muito dez. Ano passado, 2016 a gente retornou ai veio Juliana com a gente, maravilhosa. Que a gente fala assim se tiver alguma coisa, resolva lá, não traga nada para cá, pra não ter atritos. A gente reuni, nós três, depois da aula com as crianças, que são duas turmas, a primeira turma vai e a segunda turma a gente fica até umas 5hrs da tarde. Depois disso a gente senta, conversa, pauta o dia, a produção, o que foi negativo, positivo. Todo dia isso. Bom, hoje tem a cozinheira, a ajudante dela e faz a limpeza da sala. Melhorou. Nossa, melhou cem por cento. Tem até o trator que agora vai e busca as crianças, até então elas iam a pé, da casa delas, se tivesse cheia, enfrentavam a cheia. Graças a própria comunidade que exigiu, reivindicaram mesmo. Ai que a Prefeitura foi e está melhorando, junto com o Ministério Público que foram lá averiguar o que estava acontecendo, ai agora esse ano, é para gente ter a sede nova. (Professor Wilsom, 2017).

O professor Wilson apresenta fatos que modificaram a estrutura da Escola Sebastião Rolon. De acordo com o professor, a comunidade reivindicou mudanças. E isso refletiu diretamente nas condições de trabalho dos professores. Atualmente a escola tem uma equipe de quatro professores, uma cozinheira e uma profissional para os serviços gerais. No entanto, o professor cita que ainda fica triste ao realizar a avaliação e ver que não está tendo o aprendizado das crianças.

A gente fica triste quando a gente dá o sangue e a criança não consegue aprender, não consegue evoluir, ai tenta busca o porquê se é nossa metodologia que não tá funcionando ou se é a estrutura familiar. Isso aborrece. A gente tenta conversar muito pra poder interagir entre nós três ali para fazer de tudo pelas crianças. Os pais são analfabetos, tem a questão da bebida, tem em todos, mas tem alguns lá que inverna o dia inteiro, a criança fica solta. Se tá na escola tá bem, se não tá, tá solta e isso ai interfere muito. A produção na escola cai bastante. A gente tenta, não ter pra não cair o índice, mas se a gente vê que não tem como passar de ano, não adianta. A gente tem hora-atividade a semana toda, então tem um intervalo, e nesse momento que a gente procura ver a matéria que vai dar, as pesquisas, organizar as atividades, agente estuda mesmo. Têm livros pedagógicos e tem a internet, ela não é cem por cento, mas quando o tempo tá bom, como esse de hoje, ela funciona bem. A gente faz pesquisa, imprime, propõe tudo que dá para as crianças aprenderem. Cada um tem o seu notebook e as duas professoras tem impressora. Procuramos todos os recursos. Quando começa o ano, a gente já faz o planejamento anual e vai vendo o que vai poder dar, se vamos poder avançar ou não. Elaboramos a avaliação a partir dos conteúdos, por exemplo Ciências, eu elaboro cinco, seis questões. Cada aluno tem seu livro, ai peço para eles estudarem e a parti dali que eu avalio eles. A gente traz as atividades, as avaliações pra mostra o processo para a coordenação nos ajudar. Mostramos para eles verem se está correto ou não, ai a coordenadora nossa ajuda também a pensar em atividades, nos recursos que temos. (Professor Wilsom, 2017).

O processo de ensino e aprendizado das crianças das Escolas das Águas integra um processo contexto, professor, coordenação pedagógica e retorno a escola. Não é um processo duro, mas flexível pois os professores buscam os recursos que tem em prol ao aprendizado de

seus alunos, e sempre que for necessário eles acionam a coordenação para pensarem juntos. O professor fala de sua rotina, na Escola que o deixa contente.

É quando tem um aluninho lá que tá na segunda série e até antes das férias, ele não avançou nada, só queria bagunça, só brincadeira, e quando a gente retornou pro terceiro, ele nossa deu um pulo, um salto maravilhoso. E quando a gente vê isso neles, a gente sente feliz, nossa o nosso trabalho tá funcionando, que maravilha. Mas olha, é assim, você tem que primeiramente ir pra lá desprovido de tudo né, tem que chegar lá tentar aprender com eles. Não pode desprezar o que eles sabem, o conhecimento deles. Tem que trabalhar isso, na sua cabeça. E é isso que me motiva muito, me faz ser professor a cada dia nas Escolas das Águas. É uma troca: fazer com que eles evoluam que eles consigam pelo menos assinar o nominho deles ali, nossa, já é maravilhoso, e aprender com eles, por exemplo, acender um fogo colocando gordura que até então jogava fora, não dava valor; que garrafas que você pode reaproveitar, tudo isso ai achava que era inútil e hoje não, uma sacola que você joga fora, a gente pode fazer mil coisas lá. E isso ai tô valorizando muito hoje. O mesmo são coisas do dia a dia. Na folga, no dia de domingo eu depilo, limpo as unhas. O meu lazer é lavar roupa no dia de domingo, que é o dia que a gente tira pra cuida da gente, pra lava roupa, pra fazer uma comidinha diferente com umas comprinhas daqui, e que escutamos músicas. É que eu amo música! A gente sempre leva DVD que lá tem televisão, a gente assiste filmes, é a nossa diversão final de semana. Lá eu busco facebook, quando entra, e eu entro em contato, tento procurar conversar com novas pessoas. Quando eu tô na cidade, to na balada. Mas lá eu tô feliz. (Professor Wilson, 2017).

A dinâmica entre ensina e aprender diariamente motiva o professor Wilson, ele reconhece o seu compromisso com o ensino dos seus alunos, mas valoriza tudo o que os alunos e a comunidade ensinam para ele. A rotina diferente, inclusive do seu tempo de lazer, faz com que o professor passe a valorizar as coisas mais simples.

Se Deus quiser, e enquanto eles me aceitarem e não me dispensarem, eu vou encarando. Eu amo estar na minha escola. Porque assim minha família tem raízes lá no Pantanal. Meu pai é do Pantanal, ele nasceu e foi criado lá, veio pra cidade em 1960 por causa das cheias e teve uma época que encheu muito e muita gente perdeu muita coisa. Ai o que ele tinha lá, ele largou e veio embora, mas até hoje o que tá lá, as terras debaixo da água sabem que é dele, ninguém nunca mexeu. Eu retornando pra lá é uma forma de conhecer também a minha história, a minha origem. Só que lá, eu tô pra trás de onde era dele. (Professor Wilson, 2017).

O professor se doou, foi além dos limites da profissão, teve uma compreensão das necessidades e características de seus estudantes. Todos esses depoimentos levam a se acreditar que a docência, nas Escolas das Águas, está além das dimensões do trabalho do professor das escolas urbanas, está na dimensão da escola do Pantanal. O professor Wilson precisou se esforçar para continuar aprendendo e poder ensinar; o trabalho, ali, exigiu que ele ampliasse sua percepção da importância do trabalho com aquelas crianças e jovens.

De acordo com Imbernón (2011), ser professor se alinha ao processo de desenvolvimento profissional, ou seja, para ser professor não basta ter o conhecimento, é necessário ter a compreensão da complexidade e dinamicidade do ato de ensinar, que exige crítica e reflexão constantes das práticas. O professor Wilson realizou a leitura e a interpretação do contexto, estreitando as relações entre o ser, o ter e o fazer na Escola Sebastião Rolon.

4.3.4 Professora Tina

A professora Tina é filha e esposa de professores, tem 37 anos de idade, é formada em História há quatro anos, mãe de duas meninas, que estudam com ela nas Escolas das Águas, e de um jovem que teve que ficar na zona urbana porque estava fazendo o Ensino Médio. Trabalha juntamente com seu esposo na Escola Duque de Caxias há dois anos.

A sua entrevista foi realizada no dia 09 de outubro de 2017, das 13h30m às 16h13m na Pousada Beija Flor, em Corumbá - MS. Após parar de gravar, continuamos conversando por 20 minutos sobre o preconceito dos próprios professores do Município, que segundo Tina avaliam que parar de trabalhar na escola urbana e ir para uma escola rural é regredir. E falamos dos desafios desta tomada de decisão que envolveu toda a família.

Sou licenciada em História, voltei a estudar depois de muitos anos. Com 30 anos eu decidi cursar o ensino superior. Até então, assim, eu era uma simples dona de casa, mãe, do lar, eu amava essa minha posição. Mas conforme o tempo vai passando e as dificuldades vão surgindo, eu decidi também ajudar meu esposo trabalhando. E foi através do estudo que eu decidi retornar. A princípio não era meu sonho ser professora porque eu sou filha de professora, acompanhei a luta que minha mãe passou para nos criar. E se hoje é desvalorizado, antes era muito mais. Então eu não queria aquilo pra mim, mas como no momento era um dos cursos mais fáceis e práticos de ingressar na universidade, eu escolhi História e minha mãe por coincidência também é licenciada em História. (Professora Tina, 2017).

A professora Tina não sonhava em ser professora, porque associava a docência com a vida de trabalho da sua mãe, professora. Mas, foi cursar a Graduação, buscando mudanças sociais e econômicas para a sua família e durante o seu Curso foi se apaixonado pelo magistério, até o momento em que colou grau e queria trabalhar como professora.

Em 2013 eu coleí grau e meu objetivo era concluir a universidade pra trabalhar na área, não só pra ter um diploma. E graças a Deus, duas semanas após colar grau eu comecei a dar aula na Rede Estadual, na Escola Otacílio Faustino da Silva que é em Corumbá, no curso do EJA no período noturno. Então ali, eu dei aulas três anos, quase não consegui dar aula na minha área, não ter a minha turma. Quando surgia à

oportunidade de substituição pra cobrir licença, sempre me chamaram, então ali eu fiquei três anos na escola que me acolheu e confiou no meu trabalho. E começar falar Das Águas é uma coisa que nunca imaginei e até hoje muitos não acreditam que eu consegui. Porque eu sempre fui a filha mais velha, então fui criada muito dentro de casa, eu morria de medo de pisar numa grama de bicho, cobra, eu imaginava cobra. (Professora Tina, 2017).

A professora Tina, não imaginava ir trabalhar nas Escolas das Águas porque nasceu e cresceu na zona urbana do Município de Corumbá. Mas quando seu esposo se formou o único emprego que ele conseguiu como professor foi nas Escolas das Águas.

Quando ele concluiu, ele não pensava em ser professor, mas ai não tinha outras oportunidades e ele tava querendo trabalhar, foi pedir uma oportunidade de emprego na Secretária da Escola das Águas. Por coincidência, a diretora que até então era Cleide disse que tinha uma vaga numa das escolas que tinha mais difícil acesso e mais complicado, que era difícil de trabalhar pela falta de estrutura, mas ele aceitou. Pelas necessidades, ele aceitou ficar na região de Taquari, colônia São Domingos. Ai ele foi em 2015 pra dar aula e eu fiquei dando aula aqui em Corumbá na escola Otacílio e cuidando dos nossos filhos. Foi um momento difícil porque até então eu não sabia que ia sentir tanta falta assim. E ai era 8 ou 80, ou a gente ia se distanciar de vez ou ia redescobrir nosso amor, nossa paixão e, assim, foi graças a Deus. Então nesse ponto foi bom, nos aproximou ainda mais, mas era muito dolorosa a despedida. Ele vinha de lá com a aparência bem cansada, bem sofrida porque é uma escola que não tem nenhum alojamento para professor, ele dormia na rede, dentro da sala de aula, e não tinha gerador direto, não tinha água tratada, então era uma luta né. (Professora Tina, 2017).

O início da docência nas Escolas das Águas começou a partir do momento que seu esposo foi e a professora Tina, apesar de ver as dificuldades resolve manter a família unida, pois a distância e o tempo eram sofridos para toda a família.

Mas ai um dia, num estalo eu falei pra ele que se tivesse um lugar que eu fosse dar aula com ele nessas regiões afastadas, eu também queria sair um pouco de casa, ele disse que tinha porque até então a diretora já tinha feito uma proposta pra ele, nessa escola que nós estamos que é a Escola Duque de Caxias, na região de Porto Índio. A diretora Cleide fez essa proposta, e se ela não queria ir pra lá comigo já que nós dois somos professores que ela queria muito mudar a rotina da escola e colocar um casal de professores, porque sempre iam duas professoras e ela queria experimentar com um casal. E ai analisou a idade de nossos filhos e disse que seria possível que eles também estudassem lá e conosco, porque ela sabia que se fosse pra deixar, a gente não deixaria, porque não tinha como. Só que ele falou: Ah, não vou falar, porque ela não vai querer. Nunca ela vai querer, mas ai ela deixou a proposta. E quando eu disse isso pra ele, ele falou: tem, tem sim, logo eu assustei, ai ele falou: Tem em tal região que eu não conheço, já ouvi falar, ai pesquisamos no Google, alguma coisa, fica no estamento do exército, e isso me animou um pouco porque tinha água tratada, segurança né dos militares, energia, não direta de 24hrs, mas tinha e, principalmente, acesso a internet, ai isso me balançou muito. (Professora Tina, 2017).

A partir do momento que soube que iria trabalhar nessas escolas, já conhecendo a estrutura por meio dos relatos do esposo, a professora Tina resolveu se preparar e preparar suas filhas, pois já previa as dificuldades que teriam, principalmente com relação ao acesso. A professora conta que essa preparação foi importante para sua adaptação no contexto da escola.

A partir de então, de julho de 2015, começamos a nos preparar, mas eu e minhas filhas. Então quando meu esposo tava longe, nós construímos nosso mundinho dentro de casa, já não sai tanto. Passei a não ser tão consumista como eu era né, aceitar que ela não ia ter o que eu era acostumada, até mesmo na alimentação. Graças a Deus essa preparação que decidi ter que me ajudou muito na adaptação. Em 2016 a escola não tinha merendeira e nem um profissional na área da limpeza. Eu tinha que cozinhar, e já não cozinhava faziam uns 8 anos porque eu comia marmitta. (Professora Tina, 2017).

A professora menciona que a adaptação que fizera com as filhas foi muito importante, mas foi desafiador voltar a cozinhar. A escola em que trabalha é a mais distante de todas, mesmo indo com uma embarcação mais veloz, como a voadeira, é preciso parar para dormir.

Lá não é muito longe, mas é que o problema que mais dificulta, e que nos deixa mais isolados é que temos que atravessar a Baía da Gaivá, e o perigo que ela oferece é que você não vê as margens, parece um oceano, como é muito aberto e tem muitas pedras, então a água movimentada muito, depende do horário você não passa. (Professora Tina, 2017).

Ressalta como é desafiador morar e trabalhar no Pantanal, como é preciso se adaptar às questões socioeconômicas da região; ações cotidianas simples da cidade não acontecem em escolas ribeirinhas.

A escola foi fundada para atender as famílias dos militares, mas no ano de 2013 o exército decidiu tirar as famílias e a escola está para atender os filhos dos ribeirinhos, bolivianos, brasileiros, mas a maioria dos nossos alunos são os Guatós. E os Guatós tem outros costumes, vivem afastados. A aldeia não é aquela aldeia que a gente imagina um morando ao lado do outro. Eles têm o costume de viver mais dispersos pelas margens dos rios. A ilha é disputada por Guatós, exército e fazendeiros. (Professora Tina, 2017).

Essa organização de tempo também se relaciona ao planejamento do que levar para sua casa e passar o período de 45 a 60 dias, pois na Escola Duque de Caxias há dificuldade inclusive em relação à chegada de alimentos. A professora explica que, ao chegar, teve que criar uma rotina de trabalho e também de combinados com as estudantes.

Entro na aula, explico o conteúdo, o que tem que ser feito em cada atividade, deixo elas fazendo e vou pra cozinha. Elas tinham os costumes de ficar entrando e saindo da cozinha. Eram elas que lavavam louças quando era a outra professora. E eu não acho certo ter acesso a cozinha. E isto causou impacto, mas já passou [...]. (Professora Tina, 2017)

Outra questão que a professora destaca é que nas escolas urbanas os estudantes têm acesso mais limitado a outros espaços da escola, como a cozinha, sala dos professores, secretaria, diretoria e outros. Não acontece assim, nas escolas ribeirinhas, pois os estudantes, no seu cotidiano, têm a escola como se fosse a casa deles.

A professora teve que repensar seus métodos de ensino; por exemplo, inicialmente ela usava a lousa e o giz, mas percebeu que não era viável, porque na sala multisseriada era mais complicado ela ensinar, corrigir, falar utilizando métodos que ela tinha utilizado nas escolas da zona urbana. Então, comprou uma impressora e levou para a sua escola. A professora explicou que ela tem uma aluna em cada ano escolar.

E a minha atividade é assim, só atividade impressa. Não dá para passar no quadro, porque são 5 turmas do primeiro ao quinto ano, primeiro você tem o desafio de atender cinco conteúdos diferentes. Eu dou aula de Língua Portuguesa, produção e pesquisa que é interpretação de texto, História, Artes e formação cidadania. (Professora Tina, 2017)

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

Na escola é isto, a ordem também é difícil, porque você não tem como chamar a atenção do aluno, como você chama aqui na cidade. Porque aqui na cidade são muitos, a merendeira já fala se vai repetir. E ninguém fica magoado. Na Escola das Águas não pode falar que magoa, tem o jeito de falar. Os pais vão e querem saber o que aconteceu e já ameaça a não ir mais. Então você também fica a mercê da comunidade e do aluno. Isto é um pouco difícil. (Professora Tina, 2017).

Essa experiência gerou, inicialmente, algum mal-estar. Contudo, à medida que convivia com as pessoas, entendia melhor aquele contexto e a comunidade; buscava ensinar respeitando o sentido que a escola tinha para os estudantes. A professora no começo se sentiu refém dos pais das crianças, que iam tirar satisfações em relação a atitudes da professora com seus filhos.

De acordo com Imbernón (2011), o trabalho docente perpassa o profissionalismo, ou seja, tem uma dimensão social e não apenas individual. A formação de docentes é um processo que precisa visar ao desenvolvimento da capacidade de reflexão em grupo, uma formação que ensine a conviver com mudanças e incertezas que rodeiam toda a sociedade.

Enfrentei muitos desafios pessoais né, os desafios físicos, que é perder o medo de bicho e lidar com muito mosquito, porque tem muito mosquito no início do ano, não adianta usar repelente porque não diminui, aí vem a alergia. Também, o desafio profissional, porque eu sou licenciada em história e nunca tinha dado aula pra criança e lá nós damos aulas em seriado, lá tem uma sala que é do primeiro ao quinto ano e outra sala do sexto ao nono. (Professora Tina, 2017).

Os docentes das Escolas das Águas têm sido levados a criar estratégias a fim de realizarem o seu trabalho, que demanda a (re)organização da dinâmica de tempo e espaço para desenvolvimento de projetos e realizações de atividades docentes, com diferentes regimes de sala de aula, número de alunos, conteúdos e disciplinas que fogem à sua formação.

Nóvoa (1995) observa que a formação do professor vai se construindo por meio de reflexões críticas sobre as práticas e de permanente identidade pessoal. Assim, implica um envolvimento da pessoa do professor de querer formar-se, um investimento pessoal, motivado por um percurso e um projeto próprio. Para o autor, a docência se faz na construção da identidade profissional e pessoal do professor.

Toda essa organização da formação e atuação do professor é desafiadora e, por vezes, dolorosa. As mudanças nem sempre promovem o sentimento de satisfação, porque há um gasto de energia física e psicológica do professor. A formação e atuação docente consolidam conhecimentos sobre a prática do dia a dia da escola e da comunidade.

A professora Tina, no seu processo de adaptação nas Escolas das Águas, sentiu cansaço devido ao acúmulo de funções que precisou exercer. Esse fato, porém, levou-a a criar estratégias de enfrentamento, a exemplo do método particular de atividades impressas para seus estudantes. As questões da prática pedagógica da escola ribeirinha, precisam discutir o professor, que geralmente está carregado de uma formação e lógica de reprodução estereotipadas da educação formal urbana, de padronizações das escolas nacionais e de homogeneização cultural

A reorganização das atividades, para a professora Tina, favoreceu o andamento de suas aulas, haja vista que, na mesma sala de aula, trabalha com crianças ribeirinhas e crianças não ribeirinhas, como as suas duas filhas.

A minha escola atende os filhos dos ribeirinhos, só que esses ribeirinhos são descendentes da aldeia dos Guatós. Porque lá onde nós estamos é uma ilha, chamada Ilha Insula, disputada pelos Guatós, por fazendeiros e pelo exército. Então ali onde nós estamos, chama Porto Índio que é um porto do exército, passando a cerca do porto pra direita já vem à área dos Guatós né, só que a aldeia principal fica mais distante, meia hora, e pra trás fica Bela Vista do Norte. (Professora Tina, 2017).

A docência nas Escolas das Águas não está centrada nas características e necessidades do ribeirinho, mas em crianças ribeirinhas, indígenas, pantaneira e de filhos de professores e funcionários que vêm do contexto da zona urbana para trabalhar nas escolas do Pantanal. Mais complexa se torna, ainda, essa prática, quando cabe ao professor realizar todos os serviços, tarefas e encaminhamentos da sua escola e da sua casa.

À tarde, né, eu não paro. Isto que está me cansando! É sábado, é domingo a gente acorda e está na Escola. E na cidade não, você saiu do portão, você tem a sua vida. E lá a gente vive em função da Escola. No período da tarde eu cozinho feijão, meu marido me ajuda também, mando ele cortar carne. Deixo temperada a carne, conforme o cardápio eu deixo até frita a carne, porque lá tem um frizer pequeno. Este ano, nós compramos uma geladeira usada, porque tem coisa que você coloca no frizer e congela. Ai eu comprei do nosso bolso e melhorou isto. Então eu adianto tudo de um dia para o outro, de tarde. A noite é impossível. É muito mosquito e bichinho de luz. Então a noite eu não faço nada. Só o chá. Quando dá. Entro na aula, explico o conteúdo, o que vai fazer nas atividades deixo as crianças fazendo e vou pra cozinha. E a minha atividade é assim é só atividade impressa. Não dá para passar no quadro, porque são 5 turmas do primeiro ao quinto ano. Então é 100% o meu método de dar aula lá só atividades com folhas impressas. Eu comprei a impressora a tinta e tudo. (Professora Tina, 2017).

A professora Tina, no seu processo de adaptação nas Escolas das Águas, sente cansaço devido ao acúmulo de funções que precisa exercer. Esse fato faz com que crie estratégias de enfrentamento e um método particular de atividades impressas para seus estudantes. A reorganização das atividades para a professora foi favorecedora para os andamentos de suas aulas, haja vista que, na mesma sala de aula, trabalha com crianças ribeirinhas e crianças não ribeirinhas, como as suas duas filhas.

Ao chegar na escola, Tina conhecia algumas coisas sobre seus estudantes, mas a sua concepção de povos indígenas estava articulada ao que tinha lido nos livros; ela não conhecia e não tinha ainda trabalhado com povos tradicionais, como os ribeirinhos e os Guatós.

Desse modo, a professora teve que se adaptar aos costumes e conhecimentos dos Guatós para conseguir ministrar suas aulas, dialogando com os estudantes e com seus familiares. A professora Tina, entretanto, faz referência a essas adaptações e enfrentamentos nem sempre são vistas pelos gestores da Educação.

Outras pessoas que ocupam outros cargos na Secretaria de Educação não têm noção, como o sistema que nós trabalhamos. Temos que postar nosso diário, ele tem um período pra fecha, então ele fecha quando encerra o bimestre, mas você esquece que os professores não têm acesso a internet, até então tem, mas a internet não é boa, a velocidade não é boa, ai você não consegue lançar no sistema. Então antes eles queriam que os professores chegassem aqui e tinha dois, três dias pra lançar o bimestre inteiro, coisa que o professor da cidade tem todo o bimestre pra fazer. Agora não, agora deixam uma semana a mais aberta. Então a gente chega na cidade e continua trabalhando. (Professora Tina, 2017).

A professora Tina se mostrou indignada com a dinâmica que é dada ao seu trabalho, quando tem o tempo livre; ela entende que quando vai para a zona urbana entregar as notas, os diários, deveria ter o tempo para fazer outras atividades, como ir ao médico, supermercado, visitar família e amigos, cortar o cabelo, enfim, realizar ações que não são possíveis quando está em sua escola.

Diferentemente de outras escolas do campo, como as Escolas da Terra em Corumbá-MS, que possuem maior facilidade para a entrega das tarefas e obrigações, o tempo para os professores das Escolas das Águas é reduzido. Não é interessante, tampouco favorecedor para o desenvolvimento profissional dos professores das Escolas das Águas, que, estando em Corumbá, permaneçam grande parte do seu tempo na sede das Escolas das Águas, resolvendo questões do trabalho, seja entrega de notas e diários, seja formação continuada, seja organizando o que leva e traz da sua escola/casa.

Para que se tenham professores reflexivos e responsáveis, fazem-se necessárias políticas públicas educativas que compreendam a dimensão organizacional do desenvolvimento profissional e pessoal que caminham juntos, como explicitado por Nóvoa (1995).

As relações do homem do Pantanal estão imersas nas singularidades próprias das dinâmicas dos ciclos das águas, integrando o modo de ser, estar, ter, fazer e viver na dinâmica do Pantanal. A docência, nesse contexto, efetiva-se por meio da partilha dessas peculiaridades. O professor das Escolas das Águas tem o seu trabalho ligado aos ciclos das águas dos rios, cheia e seca, tem a sua habitação integrada à natureza da fauna, da flora, ao viver e trabalhar da região pantaneira e esse fato é reconhecido pelos moradores do Pantanal.

Não é fácil, mas receber uma palavra de carinho, de reconhecimento de uma senhora que mora dez quilômetros da escola e os filhos vão todos os dias vinte quilômetros, dez para ir e dez para voltar, e ouvir dela que eles acordam 3h30min da manhã porque eles querem assistir a sua aula isso não tem preço. (Professora Tina, 2017).

A docência, nas Escolas das Águas, está mergulhada de saberes e fazeres que são anteriores às reformas educacionais da escola rural e resistentes às abordagens da prática social e educacional dos pressupostos legais da escola da zona urbana. A dinâmica do contexto das crianças, das famílias, da comunidade pantaneira tensiona as mudanças das políticas educacionais e as dimensões objetivas e subjetivas que envolvem a avaliação cognitiva e afetiva do professor em relação ao seu trabalho docente.

Quando nós comunicamos a família, que íamos para a Escola das Águas, nós sofremos muitas críticas, porque pra minha família é como se a gente estivesse regredindo. Você vai mora lá no meio do mato, vai leva as meninas pra lá. Como que vai ser? Como que elas vão estuda? Não vai ser gente. Porque a visão que o mundo tem, é que quem está na área rural, no meio do mato, não é gente. Até mesmo quem mora em Corumbá, não tem tanto curso, não vai crescer profissionalmente, tem que estar na capital, numa grande cidade. Mas nós fomos, foi difícil no primeiro dia. Eu nunca gostei de barco nem para o passeio de turismo. E aí quando veio barco pequeno, não é tão confortável. A escola também não tem muita estrutura, ela é construída com palafita, e aquilo tudo era novo pra mim. E quando eu cheguei nessa escola no primeiro dia, eu queria voltar, mas eu não falei pra ninguém, aí eu só me apeguei em Deus mesmo. (Professora Tina, 2017).

Existe uma mobilização de valores, dilemas, propósitos de vida que induzem os professores a permanecerem nas Escolas das Águas, embora nem sempre exista uma justificativa para que assim aconteça.

É tudo diferente, só quem vive essa realidade é que entende né, e é um sentimento que eu não consigo denominar, que eu não consigo falar com uma palavra, o que é ser professor das Águas, porque a gente enfrenta muitos desafios, mas é uma coisa que chama... é um dom que Deus deu. Além de ser uma profissão, que nos mantém, é um trabalho que nos sustenta, mas é algo a mais, não tem como explicar o porque de querer voltar (Professora Tina, 2017).

A professora Tina demonstra a complexidade de tentar definir o que sente em relação ao trabalho docente. Menciona como é paradoxal enfrentar tamanhos desafios e, ao mesmo tempo, ter o desejo de sempre estar voltando para as Escolas das Águas. Aponta a tensão entre o trabalho que a sustenta e o que ela chama de dom de Deus, de missão. Relata a dualidade da vida da professora da escola ribeirinha e a sua vida na cidade. Também faz menção de como, em escolas tradicionais, o professor vai se envolvendo com a comunidade de forma que, com o tempo, ele se percebe como parte da comunidade.

4.2.5 Professor Elson

O professor Elson se apresenta com um homem pantaneiro, ribeirinho da Comunidade do Corixão. Ele tem 37 anos, estudante do Curso de Pedagogia e, entre idas e vindas à docência, está há quatro anos na EMRP Boa Esperança.

A sua entrevista foi realizada no dia 09 de outubro de 2017, das 8h3 às 9h 30mim na sede das Escolas das Águas, em Corumbá -MS. Antes de iniciar a entrevista ele contou que pertence a região do Pantanal, que é ribeirinho, que sempre viveu nas proximidades de sua Escola, saiu apenas para estudar e voltou. E logo que começou a entrevista, ele pediu para irmos para outra sala da sede das Escolas das Águas, que era mais reservada, para podermos conversar melhor.

Após parar de gravar, continuamos conversando por 30 minutos sobre as dificuldades de inovar e de ter apoio para as ideias que tinha para o seu trabalho. Falou da importância do apoio da coordenação e direção das Escolas para a realização de sua docência e de suas propostas inovadora.

O professor, no segundo semestre do ano de 2017, atuava em salas multiseriadas (3º e 4º ano, 7º e 8º ano) do Ensino Fundamental. E fala de sua trajetória, antes de iniciar como professor.

Comecei meus estudos, 1º serie na minha comunidade, comunidade do Courixão, região Paiaguas, que fica aproximadamente há 87 km em, a trajeto pela hidrovía. Bom eu estudei e comecei a ser professor lá. Como os meus pais são ribeirinhos, tem sitio nesta região, todos os meus irmãos estudaram nesta escola que estou hoje. Vim para cá, fiquei aqui com os meus irmãos mais velhos e terminei meu Ensino Fundamental. Deu um tempo, que terminei o Ensino Fundamental, servi o Exército. Completei 1 ano só, e dei baixa. Depois que dei baixa, voltei a estudar mesmo. E no segundo ano, mas ou menos no meio do segundo ano comecei a trabalhar. Meu pai tinha uma embarcação, muito falada por nós ribeirinhos, chamada puc-puc, é uma embarcação de 11 metros, e nesse trajeto que eu fazia, Corumbá - Corixão comprava produtos como laranja e banana e vendia. Muitas vezes moradores daqui me davam lista com o nome dos alimentos, que eles queriam e eu mesmo ia ao mercado, pegava 4, 6, às vezes ficava aquela enorme fila de carrinho e fazia isso com o maior prazer, fazia a compra deles. Retornava levava as encomendas deles, acertava fazia o pagamento, isso até eu terminar o 3º ano. Continuei mesmo ainda nessa rotina viajando, trabalhando com isso, nessa embarcação, que era a embarcação do meu pai, era antes lá na nossa comunidade muito alagada, quer dizer o rio Taquari transbordava, então o rio passava em frente das residências, e ao deslocamento de mercadorias e dos moradores era em uma embarcação menor, de 6 metros que chamam de barco de alumínio, as nas zínguas, o instrumento que usa para mover o barco. As vezes ia 3 horas de zínguas para chegar até o porto, onde estava a lancha que transportava tudo a para a cidade. Com o tempo fui conhecendo as pessoas, antes na nossa comunidade, não só na nossa comunidade, mas todos os ribeirinhos lá do Taquari. E nós não tínhamos nenhuma, ajuda assim é do órgão público, da prefeitura, então a única coisa, que era no máximo que a gente tinha, era a escola. (Professor Elson, 2017).

O professor Elson, que nasceu e foi criado na Comunidade Ribeirinha do Corixão no Pantanal, morou na zona urbana do Município para terminar o Ensino Fundamental e para se apresentar no Serviço Militar Obrigatório para os homens brasileiros. O seu trabalho inicial está na compra e na venda de produtos dos ribeirinhos, no transporte de pessoas ribeirinhas e na compra de mantimentos em supermercados da zona urbana para levar para os moradores que lhes pagavam para tal serviço. Esta movimentação de seu trabalho não apenas na sua Comunidade, mas em toda a Região do Corixão, possibilitou um maior conhecimento dos caminhos dos rios, a hidrovía pantaneira, a aproximação com os moradores, e a identificação das localidades das moradias nas margens dos rios, riachos e igarapés do Pantanal.

Aí continuando como eu havia falado, nesse meio ai eu comecei a conhecer eles, ai o prefeito, o atual prefeito, na gestão dele inicia se o programa Povos das Águas. Nesse meio desse programa, comecei a conhecer pessoas da prefeitura, via o trabalho deles -e consegui com um rapaz era responsável por dar a embarcação. E comecei a trabalhar com ele junto com o pessoal,- e surgiu uma oportunidade de trabalhar como um agente de saúde. Fiz a inscrição, fui em entrevista tudo, consegui, me contrataram, fiquei acho que aproximadamente 2 anos trabalhando como agente de saúde. Sempre mesmo minha comunidade, como a outras do Pantanal, não querendo favorecer a minha comunidade, mas vou dizer sim o Taquari é um lugar muito de difícil acesso. A Região do Taquari é diferentemente de você ir, por exemplo para subir a margem do Paraguai porque lá maioria dos moradores moram na beira da margem. No Taquari, lá não, lá para você chegar só de embarcação, você tem que viajar 13 horas, dependendo da embarcação. Então da embarcação, do porto até assim a sua casa, sua residência ai têm que ser a cavalo, antes a algum tempo atrás não tinha automóvel, carro era só as fazendas mesmo, então as pessoas era mais a pé ou a cavalo, ou quando estava ainda cheio o taquari, ia embarcações, mas nas zinguas. Nesse meio que eu fiquei, agente de comunidade de saúde, fui percebendo como era difícil a questão da saúde, ainda é. Hoje já criou um avanço melhor, mas antes, muito difícil principalmente era a saúde, nós tínhamos a educação, mas o que é você tendo a educação, se você não tem na saúde. Então o que acontecia, eu pegava os dados das pessoas, quando as pessoas vinham, as pessoas hipertensas precisavam de medicamentos, então sempre vinha aquele conversava com o pessoal aqui da saúde e via o que eles mais necessitavam. Nesse meio tempo, fui vendo a dificuldades. (Professor Elson, 2017).

Após um grave acidente, em que um morador corria risco de morte, em uma fazenda da Região e ao acionarem os bombeiros, eles dizem que só poderiam socorrê-lo se os moradores o levassem para as margens dos rios. E ao solicitar a marinha, descobrir que a instituição de defesa e proteção do Estado brasileiro, não tinha conhecimento das coordenadas geográficas do seu povo, é que desperta no professor Elson uma reflexão crítica sobre as condições de saúde e educação do povo ribeirinho do Pantanal.

Esse fato aconteceu quase próximo da minha casa, um grave acidente, eu nunca esqueci, e então o pai dele que estava com ele, conseguiu levar à minha casa, que estava mais próxima. Graças a Deus! Quando chegaram, imediatamente eu liguei

pra saúde, pra ver quais procedimentos que eu tinha que tomar, porque havia muito sangramento, aquele sangue que jorrava, não parava. Com o pessoal no telefone, fazíamos os procedimentos: o que mandava fazer o soro colocar na boca dele, deitei porque eles mandaram deitar no chão por causa da cabeça. E a emergência você chamava o bombeiro, e eles falaram assim, não, nós vamos ai, vocês levam ele no porto que nós vamos resgatar, mas levar ele como? Não tinha um transporte, acabado ele não tinha condições, único meio daí, rio nenhum, era época de seca. O pessoal lá, os outros moradores falavam pra que nós levássemos na rede. Mas com aquele homem, forte imenso, talvez se nós tivéssemos feito isso, talvez ele não aguentaria porque ele tinha perdido muito sangue, ai foi com a ajuda do pessoal da cidade os enfermeiros, consegui estanca o sangue. Começamos a levar para a margem do rio para os bombeiros buscar, mas não tinha condições, pra eles chegar aqui a noite, não dava. Ai eu peguei o número da Marinha, entrei em contato, mas a Marinha não tinha a localização. Mas eu falei não, eu quero entrar em contato com o pessoal lá da marinha. E comecei a ligar pra eles, eu passava as coordenadas, e eles falam onde vocês estão? Eu falava na Região Paiaguais, aqui no Taquari. E eles falam, mas como chega aí? Eu falava: você pega o rio Paraguai, mais ou menos não muito alto e o rio Taquari você tem uma base pelo menos... eles falavam. Aí nesse horário, peguei, liguei e falei, eu tenho aqui tenho é a de uma fazenda mais próxima. Aí que consegui o número dessa fazenda, e lá o fazendeiro tinha avião também, e eu falei, ele deve ter essa localização, do que eles queriam. Do que a Marinha queria, a localização geográfica, latitude, longitude exata, porque se não, não tinha como chegar a tempo. Então, liguei nessa fazenda para pegar essa localização, o piloto me passou essa localização da fazenda. Passei para marinha e falei olha eu acho que fica na mesma direção, só que fica antes de chegar nessa fazenda. Foi então que eles fizeram esses procedimentos que tinha que fazer. E com muito sacrifício, graças a Deus, eles conseguiram chegar lá e salvar o rapaz. A primeira coisa que eles chegaram lá, eu fui até a aeronave que estava resgatando o rapaz, eu fui até o piloto, vocês me passam fazendo o favor, já com uma caneta um caderninho, me passam, agora vocês já tem a localização daqui não tem?, então o senhor me passa então, ai ele passou, então eu já tinha ali um ponto, já sabia aquela localização dali de casa, próximo de casa, daquele fundo. (Professor Elson, 2017).

Após este momento, o professor Elson, começou a entender que nem os órgãos do governo sabiam onde ficava a sua comunidade. Este fato faz com que ao adentrar como professor das Escolas das Águas, eu pudesse discutir projetos sobre a identificação, localização e o encontro do seu povo com a saúde e com a educação.

Então nesse meio tempo era a minha maior preocupação era como resgatar as pessoas, o que eu podia fazer para resgatar. Sempre tinha aquela ideia na cabeça. Então quando surgiu uma oportunidade na educação, veio a Cleide, ela foi uma pessoa que eu nunca esqueci dela por que ela abriu as portas. Fazia um trabalho com o Mais Educação, dava aula de reforço. Lá a escola funcionava, mas só tinha um professor. Ai ela viu meu trabalho, gostava do trabalho que eu fazia com as crianças. Ela gostou do meu trabalho, assim, porque sempre eu era, era não, eu sou essa pessoa, que tudo que eu vejo algo, porque eu sou muito observador, então se eu vejo algo que dá pra você usar lá na frente, eu procuro fazer. Eu não tenho vergonha de copiar, se deu certo, tudo bem, porque não tentar. Então faço isso, observo as coisas. (Professor Elson, 2017).

O início do seu trabalho na Escola das Águas foi por meio de um Programa do Governo Federal chamado Mais Educação. O destaque em suas práticas pedagógicas neste Programa, fazendo a diferença com os estudantes da Escola Boa Esperança, que a direção das

Escolas das Águas, percebe a possibilidade do professor Elson assumir a sala de aula da escola.

Aí em um bom dia desses, ela me chamou aqui, ela era diretora na data, ela falou vou dá uma oportunidade pra você atuar na sala de aula, perguntou se eu aceitava o desafio. Nesse tempo eu não tinha nada, nenhuma formação, então tinha só o Ensino Médio completo. Ai eu falei puxa, com certeza! Eu conhecia ela, ela ia sempre lá, foi uma das diretoras mais presentes na Comunidade. Falei não tudo bem, aceito esse desafio, vamos tentar, vamos ver no que vai dar. Comecei a trabalhar um período, mas no outro era agente de saúde. Foi até quando eu fui fazendo formações. Logo quando eu comecei já dei entrada na minha matrícula para estudar. Falei não, eu vou fazer pedagogia, tenho que me formar, tenho que melhorar. Comecei a fazer a distância mesmo, pedagogia a distância. Eu mandava as atividades, a professora olhava pra mim, minhas as atividades que tinha que encaminhar, escrevia a caneta, tinha livro didático. E faço até hoje as avaliações, em tempo de avaliações eu venho e faço. Estou terminando. Ai quando não teve mais como, eu sai da saúde, só fiquei na educação, porque eu adorei foi o lugar onde que eu me senti, falei não é aqui que eu tenho que estar, aqui que eu vou dar uma melhor oportunidade pra mim e para essas crianças que tanto precisam. (Professor Elson, 2017).

Ao começar nas Escolas das Águas, tinha algumas informações sobre um prêmio que davam para ideias inovadoras nas escolas do Pantanal. E quando a coordenação das Escolas das Águas lhe perguntou se tinha um Projeto, logo se lembrou do acidente e de seus pensamentos sobre a acessibilidade para o encontro com a Comunidade do Corixão.

[...] e foi no ano passado, a coordenadora Rose falou, não Jefferson, você tem que fazer um projeto, você tem que participar, de algum projeto você tem algum projeto em mente? Ai em casa, a primeira coisa que eu pensei, foi puxa que projeto que tenho! O projeto pra mim é melhorar a acessibilidade, o resgate das pessoas, que estão lá no Corixão. Então eu trouxe, escrevi um rascunho, ai vim até ela e conversei com. Falei Rose o que a senhora acha desse projeto aqui, que tenho em mente. Com essa dificuldade imensa, porque ela também conhecia as comunidades. Eu acho que através desse trabalho, juntando com a educação e a saúde, podemos fazer algo, entendeu, principalmente, ali me sentia a obrigação, mesmo na educação, fazer algo, se tinha alguma pessoa que tinha que fazer algo era eu, e eu senti essa obrigação de ajudar. (Professor Elson, 2017).

O acolhimento da coordenadora pedagógica e posteriormente da direção das Escolas das Águas foi definitivamente um divisor de águas na vida e trabalho do professor Elson. O Projeto idealizado por ele apresenta uma problematização para a resolução de uma questão urgente para as diferentes comunidades do Pantanal, que são as localizações das diferentes comunidades espalhada ao longo dos rios.

Pensei, mas como é que eu vou tirar as coordenadas, eu não sabia que aparelho que tinha que usar. [...] Foi até que conheci um rapaz que me ajudou, e falou que um aparelho GPS facilitaria, que ele é muito bom, da precisão, quase correta, certa de cada lugar. Ai, fizemos tudo, anotação, desse rio e emprestei esse aparelho, com esse aparelho, sai daqui dá cidade, com meu filho que estuda, ele é meu aluno, meu filho. Então, saímos daqui já com o GPS ligado, desde o porto, da margem, Porto geral, até o nosso porto. Ai cada mudança, por exemplo, saímos do rio Paraguai pra ir no Paraguai Mirim que dava ali, eu marcava, escrevia a coordenada, que tinha naquele exato local. Tirava e ia anotando, e assim fiz. Quando cheguei a comunidade, expliquei aos alunos, chamei a comunidade, a importância desse projeto, eles falaram nossa, o que você precisar, nós vamos fazer, nós estamos aqui. Isso é muito importante, porque a saúde, a primeiramente é a saúde. Começamos com os alunos, mostrei o GPS, o que era o GPS, o que ele fazia. Em cada etapa eu sentava com eles, fazia uma roda de conversa, conversava sobre aquele assunto, o que eu queria fazer. Começamos determinado setor, a área, e ia e falava, não você, esse aluno aqui está mais próximo dessa, dessa localidade, então você vai fazer comigo esse trajeto. Depois amanhã outro dia, aquele aluno, então quer dizer, que eles vivenciaram, eles iam anotando, toda a localização, de toda residência, tinha a sua localização. Ai nós fizemos, todos esses, essas etapas de localização, com o GPS. Como até hoje nas escolas não temos internet, não tinha como desenvolver, tinha sempre ficar dependendo de outras pessoas aqui, ou na comunidade quando nós, tínhamos os dois meses, por bimestre, eu estava repassando no computador. Com isso nós fizemos vários mapas, então tem mapa que vai sair daqui ate você chegar no porto; do porto fizemos outro mapa, colocamos um mapa do, mais ou menos um metro, por um e quarenta, deixamos fixado esse no porto que, pra tanto as pessoas que eram de lá, como as pessoas que não eram de lá, já tivesse uma noção, oh aqui é a foto de um mapa que chega lá a pé, já estava todas as trilhas traçadas, cada ponto tinha o nome da, propriedade ou do morador, no caso foi do morador. Essa rota que sai daqui, ai você vai la da família, na tal residência, a rota para chegar na escola, tudo tinha certinho, nós fizemos esse mapa e deixamos no porto. (Professor Elson, 2017).

O professor Elson, a partir de um problema vivenciado quando era agente de saúde, que indicou como é desafiador localizar a Comunidade do Corixão por coordenadas de latitude e longitude, organizou um Projeto para a sua Escola. E juntamente com seus alunos conseguiu efetiva-lo, organizando um mapa das localidades das casas dos moradores de sua comunidade. E com esse Projeto, começaram outras mudanças, como a organização de um cartão de identidade dos ribeirinhos para que agilizasse seus atendimentos em hospitais e postos de saúde da zona urbana de Corumbá.

Eu falei nós temos que fazer algo para, e a partir depois Programa pelas Águas, tivemos uma melhora, porque nós começamos a ser atendido melhor, que antes para você ser atendido aqui na cidade você marcar uma consulta tinha que espera a semana e até 15 dias, mas aquela pessoa ficava onde, se não tinha onde, um local. Com isso nós fomos dialogando, com esse pessoal, para que minimizasse isso. E o que foi feito, a prefeitura deu prioridade ao ribeirinho, quer dizer, se você é ribeirinho, você pode consultar com mais urgência, aquele atendimento, a fila não era igual, a da zona urbana. Isso muitas vezes, se a pessoa chegasse, estou sabendo que pessoas querendo se beneficiar, passar por ribeirinho. Ai falei então nós vamos fazer, vamos tentar resolver esse problema, como eu conhecia o Cartão da República das Águas, porque eles tem um cartão único, ali, mas aquele cartão deles ficava a família toda. Ai nisso, falei não, mas isso não tá certo porque eu acho que poderíamos fazer algo melhor, para cada um, o indivíduo ter sua própria identidade. Ai como eu fui em frente, que nem é hoje, ainda tem esse papelzinho primeiro

formato essa carteirinha. Comecei tirar o que é importante, dados: CPF, RG, título, SUS, tudo e mais a foto. Eu e os alunos mesmos, nós tiramos fotos, dos moradores da comunidade, e trouxemos. Nós criamos uma carteirinha de identificação. E o legal, que antes você tinha o, como falava que nem o de endereço, falava assim seu endereço? Dava da cidade, mas dava de algum parente, e de lá? Assim agora você mora na sua comunidade, mas que comunidade é essa? Mas aonde está essa comunidade? Então não tínhamos exatamente o endereço fixo. E a partir dessa carteirinha, nós já colocamos nela a localização geográfica, com essa localização é a pessoa chega-se exatamente onde ela está. (Professor Elson, 2017).

O trabalho docente do professor Elson com seus alunos trouxe a cidadania para os moradores da Comunidade do Corixão. A carteira, não é um documento oficial. Traz os dados pessoais, localização geográfica da residência dos moradores e a foto, se torna um importante avanço de encontro e reencontro dos Povos das Águas.

E com essa falei assim, não é um documento original, não é um documento, o registrado pela polícia, oficial né! Mas já é um documento e fomos nós que fizemos. Comecei a fazer esse documento. Fizemos todos esses documentos, cheguei aqui para editar na gráfica, o valor, tirei dinheiro do bolso, ajudei as famílias que mais... que não tinham condições, fizemos essas carteirinhas. Hoje essas pessoas usam ela, e falam puxa como isso está me ajudando, vem até hoje, ela chega em mim e fala assim: esse trabalho foi muito bom. E é isso que me alegra, é isso que me dá força, é você ajudar ali o seu lugar, ajudar as pessoas que realmente estão precisando. Então quer dizer assim, que eu poderia estar lá como professor, fazer o meu trabalho na sala de aula, ensinar eles, não se deixar fazer, mas eu olhava as outras pessoas também. (Professor Elson, 2017).

A docência do professor Elson não está desvinculada do contexto da sua comunidade. A sua satisfação no trabalho e na vida está no bem-estar, qualidade de vida dos moradores da Região do Corixão. O Projeto que ele apresentou a coordenação e direção das Escolas das Águas e que foi premiado envolve a organização das carteirinhas e da localização geográfica em um trabalho realizado a partir de um problema da Comunidade e que foi resolvido em seu trabalho com os seus alunos.

É nesse projeto, inovação da carteirinha, é localização geográfica, é um trabalho só, nesse trabalho fizemos tudo isso aí: localização geográfica, a carteirinha e mapas, foi só um projeto só. Dentro do projeto, com o nome do projeto é Rota do Saber, tem mapas das comunidades, por exemplo, aqui você quer chegar, vou lá no hotel, você estava lá, ai você pega a rua tal, desce quantas quadras, ou você vira ali. E lá? Como é que você vai chegar naquela residência? As pessoas que moram lá sabem como chegar. E as pessoas que não sabem? Então no próprio mapeamento, nós confeccionamos placas. Então daí, mas que nomes? Eles falavam, mas professor que nomes nós vamos dar? Falei boa pergunta. Ai começamos dar, colocar nomes de pássaros, de animais. Nós ficamos meio assim, mas será que as pessoas vão gostar. Vamos conversar com a comunidade, chamávamos a comunidade, colocava essas sugestões, perguntávamos: se vocês concordarem, todos vocês concordam a acaso a gente vai na sua residência, colocar o nome do seu sítio? Aceitado! Então fizemos o deslocamento, fizemos uma plaquinha, escrevi o nome do sítio com a seta tudo. Seguia aqui nessa rota aqui, nesse caminho aqui você vai chegar à residência tal, no

sítio tal. Isso tudo pelo rio mesmo, agora quando você chega no Porto, da praticamente -pra você chegar dentro da comunidade. Nós fizemos esse projeto e graças a Deus, foi enfim, ganhei o 1º lugar. (Professor Elson, 2017).

A riqueza do trabalho docente do professor Elson envolve a partilha. Resolver um problema da comunidade, juntamente com seus alunos e com a participação democrática de todos da comunidade, no mínimo é fantástico. Os caminhos do Projeto realizado na Escola foram apresentados primeiramente para a gestão das Escolas das Águas, depois apresenta e discute com os alunos, e dialogada com a Comunidade. Este trabalho do professor Elson está integrado ao que se busca na escola ribeirinha.

Eu falei assim, eu estudei aqui, eu estou aqui para ajudar a melhorar a minha comunidade, temos que ficar para colaborar. Tenho 6 alunos e um é meu filho. Todos ribeirinhos. A nossa rotina é acordar cedo e caminhar de 2 e 3 km a pé para chegar na Escola. Hoje trabalho matemática, português, espanhol e educação física e estes alunos são do um aluno do 3ºano, uma do 4º ano, três do 7º ano e um do 8º. ano. E outro professor, trabalha as outras disciplinas. A minha Escola é uma Extensão da Boa Esperança, o professor vem de lá. (Professor Elson, 2017).

O professor Elson foi convidado a ser professor das Escolas das Águas porque a sua comunidade já estava sem professor havia mais de dois meses. Como ele era o único morador que integrava o contexto da escola com as aulas de reforço, a opção para manter as crianças e jovens estudando foi convidá-lo a assumir a sala de aula. Essa reivindicação de manter a escola funcionando veio de manifestações dos moradores, o grupo Comunitário do Corixão. O professor menciona que é o único professor da região, mesmo assim é difícil ser reconhecido.

Não adianta os professores que vão daqui não aguentam ficar na nossa região, está difícil o acesso, estamos bem isolados, com o assoreamento foi bom pra quem tem criação, mas piorou pra nós, pois a Escola fica mais isolada ainda. Enquanto os governantes não entenderem que têm que investir em quem está lá, na terra, na região, nos rios, não adianta. Não queremos privilégios, queremos ter acesso a educação. E sem professor, como as crianças terão escola? (Professor Elson, 2017).

Com essa fala nos leva a duas reflexões: a primeira diz respeito à questão do assoreamento do rio Taquari, que modificou a dinâmica da Comunidade Ribeirinha do Corixão; a segunda são as questões da efetivação das políticas públicas para a Educação do Campo, visto que a permanência na docência em uma escola rural é desafiadora para os professores que são e estão na zona urbana.

Sabe, eu acho que o que me deixa mais satisfeito é a transformação porque antes, nós os ribeirinhos, sou ribeirinho, nós éramos julgados como Escolas das Águas. Era assim Escolas das Águas os professores vão lá, dá aquela aula dele, normal, não falava pra gente estudar, igual aqui na cidade. E hoje nós somos vistos diferentes. Eu ganhei o projeto no ano passado de todos os professores da cidade. Fiz um projeto maravilhoso com a ajuda de toda a equipe, coordenação, tudo. E nós tivemos alunos, que foi premiado na língua portuguesa, então hoje já não temos aquela separação sabe, que tinha um tipo de preconceito, zona rural pior que a zona urban. Hoje nós estamos ali oh, de frente a frente. Em todos os projetos, sempre tem alguns que falam, não vamos dar uma priorização para a zona rural, nós não queremos isso. Nós queremos de igual para igual, só que nas escolas rurais, os professores são os professores pedagogos, são professores que tem informação. (Professor Elson, 2017).

A transformação positiva está acontecendo nas Escolas das Águas, na percepção do professor Elson. A valorização dos conhecimentos dos professores, os destaques dos alunos e os Projetos premiados estão diminuindo a distância entre as escolas da zona rural e da urbana de Corumbá. Mas o professor ainda solicita que o poder público olhe para o povo da zona rural.

Precisamos de mais. De ter um melhoramento da zona rural tanto quanto a urbana, mesmo com esse programa, acho que deviam melhor olhar pela visão das comunidades, não só nessa, mas em todas as comunidades, porque esses povos que estão na zona rural do Município é um pessoal sofrido, que sofreu na batalha do sol e inchada. Eles pagam seus impostos direitinhos, mesmas coisas da zona urbana, mas em outros termos são as mesmas coisas, mas acho que não são olhados da mesma forma. Então acho que o prefeito, não somente o prefeito daqui, mas o de Ladário, e de outras regiões, de das outras cidades tem que dar mais uma olhada para a zona rural, tem que olhar os ribeirinhos. (professor Elson, 2017).

Na concepção do professor Elson, o que os povos ribeirinhos querem é dignidade e compromisso das Políticas Públicas em respeito aos direitos humanos e liberdade das pessoas que pertencem aos povos tradicionais, superando as desigualdades socioespacial da educação e da saúde. A comunidade do Corixão não possui os padrões básicos de infraestrutura, o que deixa o professor preocupado e insatisfeito, para ele não adianta um sem o outro.

O professor sempre esteve preocupado em colaborar com a sua Comunidade. Ao longo da sua vida, trabalha em prol da sua região e como professor busca estratégias que favoreçam a vida dos moradores da Comunidade do Corixão. De acordo com o professor, a sua Comunidade está constituída por grande parte de ribeirinhos e por alguns pequenos agricultores rurais.

O professor menciona que é o único professor da região, mesmo assim é difícil ser reconhecido, não pelos moradores da sua comunidade, mas pelo município, pelos órgãos da Educação, fato que contribui para que seu salário seja inferior ao de seus colegas das outras

Escolas das Águas. O cenário narrado pelo professor denuncia o diálogo entre Políticas Públicas e o trabalho docente, visto que a maior responsabilidade para que as essas escolas existam está sobre os professores, e não sobre os governantes.

A impressão que se tem é que o esforço e a intensidade de dedicação para se manter a escola do professor Elson está muito mais nele e na sua comunidade, apoiada por toda a gestão das Escolas das Águas, do que no município, estado ou país. Elson é um homem típico do Pantanal, com uma sabedoria indescritível e um comprometimento singular com seu povo. A sua capacidade de pensar na coletividade o faz ser crítico e reflexivo ao mesmo tempo.

Ao escutar a voz do professor Elson se encerra as entrevistas deste estudo, deixando reflexões empreendidas de que as histórias se apresentam em sintonias com a sua formação pessoal e profissional. As narrativas indicam o quão a formação do professor se inicia antes do seu ingresso na universidade e continua posteriormente ao término do curso de licenciatura.

A formação docente vai se integrando a existência do ser, no fazer do seu trabalho, tendo momentos significativos de bem-estar/mal-estarno decorrer dos anos da docência. As vivências, experiências e a existência no cotidiano das Escolas das Águas indicadas por meio das narrativas das cinco história de vida (re)memorizam fatos, contextos, acontecimentos que desencadearam a singularidade de cada professor e de cada trabalho docente realizado no Pantanal.



CONSIDERAÇÕES ...

BEN(AÇÃO) DA BORBOLETA

OS JARDINS DAS ÁGUAS DO PANTANAL E AS POSSIBILIDADES DE BEM-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DAS ÁGUAS

A investigação desenvolvida no processo de doutoramento em Educação tornou-se parte da formação humana, integrada ao processo constituinte do PPGE-UCDB. Por meio das disciplinas cursadas, das orientações oferecidas, da participação em seminários e das leituras dos textos realizadas ao longo do processo, foi se constituindo.

Os diálogos entre as fronteiras da linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, o Grupo de Estudos e Pesquisa: Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente e o contexto das Escolas das Águas no Pantanal favorecem reflexões críticas a respeito dos “Jardins das águas do Pantanal e as possibilidades de bem-estar docente dos professores das Escolas das Águas”, ou seja, dentre tamanhas diversidades do biossistema estão os elementos do trabalho docente que constituem o bem-estar dos professores.

Quando iniciado o processo de doutoramento, no ano de 2016, com a proposta de estudar essa temática, estabeleci uma analogia particular com a história da borboleta, não apenas relacionada à história própria da pesquisadora/autora, como também para a organização da pesquisa desenvolvida. A analogia acompanhou a escrita da Tese, tendo a visão de que as Escolas das Águas são jardins espalhados ao longo dos rios, riachos e igarapés que compõem a imensidão das águas do Pantanal.

A pesquisa concentrada nas possibilidades do encontro entre a borboleta e o jardim das águas do Pantanal, tendo os professores e os povos do Pantanal como integrantes dessa biodiversidade, construída com folhas, flores e frutos para o pouso de uma borboleta inquieta, necessitou de aproximações entre as territorialidades da pesquisadora e do ambiente no qual a investigação buscava repousar.

Os caminhos da investigação foram se estruturando em capítulos, à proporção que se compreendia a temática. Inicialmente, a revisão da literatura; em seguida, a caracterização do contexto da pesquisa - o trabalho docente realizado nas escolas ribeirinhas do Pantanal; avançando mais um pouco, vieram às análises dos níveis de satisfação/insatisfação dos professores das Escolas das Águas, como possíveis elementos constituintes de bem-estar/mal-estar docente; chegando até as narrativas sobre a vida e o trabalho dos professores nessas escolas para o (re)conhecimento dos desafios e conquistas desta docência.

Após os voos e aterrisagens compreende-se que os elementos do trabalho docente, constituintes do bem-estar/mal-estar docente para os professores das Escolas das Águas do Pantanal estão imersos nas características desta docência. A docência reverbera as questões da política educacional, da formação de professores, das condições da atividade laboral, dos saberes/valores e competências dos professores das Escolas das Águas.

A compreensão de quanto são complexas e singulares as relações do trabalho docente em escolas ribeirinhas do Pantanal vêm ao encontro dos estudos sobre trabalho docente que fazem crítica ao cenário nacional da educação, que por vezes se esquecem das características e especificidades das escolas brasileiras.

Nas Escolas das Águas, a política educacional de uma forma geral, trouxe benefícios para os professores, principalmente relacionados à Legislação que exige a formação para a profissão. O que não quer dizer que não há nada a se melhorar, como um calendário letivo mais adaptado aos ciclos das águas e um currículo escolar com maiores aproximações as questões do Pantanal.

A formação docente, nas Escolas das Águas acontece muito na interação entre os pares e entre os professores e os povos do Pantanal. O município de Corumbá, onde está a sede das Escolas das Águas, organiza dois momentos de formação, no início dos semestres, para a organização e o planejamento do ano letivo.

A direção e coordenação pedagógica das Escolas das Águas realizam além dessas duas formações oferecidas pela prefeitura, encontros bimestrais, com a finalidade de alinhar os encaminhamentos e discutir os desafios e conquistas nessas escolas. A formação docente, continuamente durante o ano letivo visa a valorização do trabalho docente, a formação acadêmica continuada, a autonomia, o exercício da prática pedagógica e a pessoa do professor como trabalhador. Entendendo que estes elementos são constituintes da docência nas Escolas das Águas favorecedores ao bem-estar dos professores.

Os professores das Escolas das Águas não possuem salários diferenciados e os desgastes físicos e emocionais não estão relacionados diretamente à intensificação do trabalho. Esse fator pode estar relacionado ao espaço, mas, principalmente, ao tempo que, no contexto do Pantanal, não aligeira tanto os professores. Os estudos encontrados sobre as condições de trabalho docente (estruturas físicas da escola, o salário, a formação, a jornada de trabalho) e a interferência desses aspectos em relação a desgastes físicos e emocionais dos professores, não discutem estes fatores relacionados ao bem-estar/mal-estar dos professores das escolas ribeirinhas, mas das escolas urbanas.

Nesse sentido, esta pesquisa corrobora o que atestam autores como Victória (2008), Almeida (2009) e Lima (2011), entendendo que ainda é desafiadora, a docência nas escolas ribeirinhas, e que pouco se conhece sobre as dimensões desse trabalho nos espaços escolares em questão.

Os desafios e conquistas dos professores das Escolas das Águas estão articulados as suas histórias de vida. Os saberes/valores e competências dos professores são indissociáveis na vida e trabalho docente.

Na docência não há como separar as características pessoais, do trabalho que o professor realiza. Nas Escolas das Águas, a docência para não ser tão turbulenta necessita que os professores tenham olhares singulares para a realização do seu trabalho, o ensino. Como cita Pinheiro (2009) e Souza (2013) o ensino nos contextos das escolas ribeirinhas são turbulentos, com águas turvas devido às propostas de ensino conturbadas.

O contexto do trabalho docente nas Escolas das Águas, enquanto uma escola ribeirinha trouxe a compreensão dos dispositivos legais sobre a educação do Campo. Requerendo de outros estudos para apoiar à abordagem de que a escola ribeirinha, fazem referência à legislação da educação do Campo, mas entendendo que, a escola não surgiu com bases nos movimentos sociais e tão pouco a partir de uma regulamentação legal.

No entanto, a reflexão trazida a partir destes estudos indica o quão a escola ribeirinha “grita” por equidade. O amparo da legislação para a escola do Campo, pode lhe garantir subsídios para uma disputa mais igualitária, já que no Brasil existe a tendência de se cumprir o que está na legislação.

Contudo, como apontam Silva (2015), Souza (2013) e Calegare (2010), se não houver políticas mais pontuais, as escolas ribeirinhas ficaram à margem das mudanças necessárias. O olhar sob a escola ribeirinha tem que ser olhar menos hegemônico, e mais plural, híbrido e diverso.

A pesquisa desenvolvida, que não teve como foco as questões da legislação, trouxe subsídios para se compreender como é difícil e doloroso legitimar a educação em outros espaços escolares, como o das Escolas das Águas. Nas Escolas das Águas as reformas educacionais têm margeado a busca de formação de professores, valorização da identidade dos povos do Pantanal, ancoradas na temporalidade dos ciclos das águas e de um povo com jeito único de se relacionar com o ambiente e com as pessoas.

Este fato vem ao encontro dos motivos que as Escolas se movimentarem ao longo dos anos, com mudança de nomes e, às vezes, de localidade. Exigindo que a docência esteja nas tensões, dilemas, a afetividade e coletividade do contexto do Pantanal.

Os anseios dos professores, bem como dos ribeirinhos têm motivados a força, a coragem, a resistência e a insistência para que se efetivem melhores condições de trabalho docente, nas conformidades educacionais de escolas ribeirinhas do Pantanal, as Escolas das Águas traduzem um modo de ser, estar e viver de caboclos, quilombolas, indígenas, produtores rurais e pescadores dessa região.

A docência nas Escolas das Águas representa a diversidade e a pluralidade das relações humanas do trabalho do professor. A leitura positiva da pluralidade social e cultural dos professores das Escolas das Águas indicadas nos níveis de satisfação com o trabalho, levam ao entendimento de que o ensino, nas Escolas das Águas, é uma prática que transcende o espaço físico das escolas.

Os elementos do trabalho docente constituintes de bem-estar dos professores das Escolas das Águas alinham a docência e o contexto dos povos do Pantanal. E neste processo os geradores de satisfação aumentam a partir de diálogos construídos entre as diferenças e as diversidades dos professores e dos povos do Pantanal.

O bem-estar dos professores das Escolas das Águas está no compartilhamento dos costumes, tradições, identidade, superstições e de uma cultura própria dos povos do Pantanal. Está em um espaço de encontros, de trocas de experiências, de sucintas negociações entre fronteiras.

Os saberes, experiências e propósitos dos professores de vida e trabalho dos professores estão na interação cultural e social das Escolas das Águas, que por mais que esteja permeada de uma série de alterações, das mais diferentes ordens do trabalho, com deslocamentos das atividades profissionais do professor, a docência nessas escolas está ligada aos protagonistas, os povos do Pantanal, e ao cultivo da afetividade e do acolhimento recíproco professor-contexto.

O trabalho dos professores das Escolas das Águas se concretiza no diálogo, no afeto, no ensino ético, político, compromissado com as comunidades e se realiza com o acolhimento e orientação da direção e coordenação das Escolas das Águas. Como nos ciclos das águas do Pantanal, que se modificam com o volume e velocidade da correnteza, a docência é dinâmica.

Nas dinâmicas da vida e trabalho dos professores das Escolas das Águas revelam-se acontecimentos, fatos, expectativas, sonhos, frustrações, angústias, conquistas, superações, avanços, mudanças, desvelando reflexões dos questionamentos sob as possibilidades de bem-estar docente. E uma reflexão dos elementos de bem-estar docente parece estar nos emaranhados do tempo espaço da docência para os povos do Pantanal.

Esse fator contribui para pensar que o trabalho dos professores nas Escolas das Águas não seja acelerado e intenso demais, quando o professor está em harmonia com as condições do tempo-espaço do Pantanal. Para tanto, por vezes o professor necessita realizar um deslocamento identitário para compreender a teia de infinitas relações que os povos do Pantanal, ao longo de anos, estabeleceram com o ambiente que os cercam.

Fazer esse deslocamento não é fácil na docência, pode ser até mesmo doloroso, de modo que não consiga permanecer no trabalho docente de uma escola ribeirinha. Nesta investigação não se discutiu sobre o abandono do trabalho, mas se percebeu que o deslocamento provocou mal-estar inicial nos professores que eram de escolas urbanas e foram para as Escolas das Águas. Mas nos que prosseguiram, a avaliação positiva de satisfação nas vivências diária traz indicativos de bem-estar.

O bem-estar docente está nas avaliações positivas das relações do professor, com o trabalho e os acontecimentos ao longo de sua vida. As capacidades de exercitar a avaliação e interpretação dos enunciados sobre o seu trabalho e sua vida determinam maiores/menores níveis de satisfação/insatisfação. Ou seja, o sentido e o significado do trabalho docente estão fortemente relacionados às características dos professores, que com todos os entraves dos ciclos da docência nas Escolas das Águas, os professores se identificam com a sua atividade.

Isso não significa dizer que estejam satisfeitos com as estruturas físicas, salários, (des)estabilidade de emprego que são oferecidas para a realização do trabalho. Fato apontando, com maior força de insatisfação aos componentes socioeconômicos e o de infraestrutura, para os quais os professores das Escolas das Águas reivindicam urgência de readequações.

Perante tamanha diversidade e pluralidade do trabalho docente há uma conexão tão singular dos professores das Escolas das Águas com o seu trabalho, que vai unindo territórios;

que diminui o empoderamento de quem ensina como o dono da verdade; que modifica enunciados sobre a atividade laboral; que amplia a visão sobre os sujeitos dos povos das águas do Pantanal; que permite a transferência de sentidos e significados de trabalho, mas principalmente de vida do professor. Desse modo, a avaliação cognitiva e afetiva que os professores das Escolas das Águas realizam sobre seus respectivos trabalhos é, na maioria, positiva e constituinte de bem-estar.

Não deve causar estranheza que os elementos do trabalho docente dos professores das Escolas das Águas contribuam para o seu bem-estar docente, tendo em vista que o que um professor mais valoriza é a sua principal atividade - o ensino.

Os professores precisam das relações interpessoais para a realização do seu trabalho e esse componente, o relacional, foi apontado como promotor de grande satisfação para os professores das Escolas das Águas. Os professores estão satisfeitos com as integrações advindas de laços estabelecidos com a cultura, o modo de vida, a identidade dos povos do Pantanal, que com o passar do tempo são integrados ao seu trabalho docente.

Jardins das águas do Pantanal e as possibilidades de bem-estar docente dos professores das Escolas das Águas proporcionam novos passeios, visitas e caminhos para a realização de tantas outras pesquisas. Essa pesquisa sugere que se continue um processo investigativo das conjunturas que envolvem a docência em espaços escolares que possuem características mais específicas, como as Escolas das Águas.

Entendendo que os resultados desta investigação contribuam para as discussões sobre as problemáticas da complexidade, diversidade e especificidades dos elementos do trabalho docente constituintes de bem-estar/mal-estar docente dos professores das escolas ribeirinhas brasileiras.

Esta pesquisa deixa como registro como é importante aprender a enxergar as diferenças entre os pares, respeitar o sentido e o significado que cada um tem sobre seu trabalho e sobre a sua vida. E que o bem-estar dos professores está, a partir da avaliação individual de cada sujeito, sobre a sua vida e o seu trabalho.

O bem-estar dos professores das Escolas das Águas está nos alicerces de uma postura docente singular, articulada com a vida e trabalho, em uma região influenciada pelos ciclos das águas, compartilhando coletivamente de mudanças, desafios e conquistas. O bem-estar dos professores das Escolas das Águas está nas conexões da vida e do trabalho que prosseguem alimentando sonhos, fazendo (des)cobertas do ato de ensinar. A fonte geradora de

bem-estar docente dos professores das Escolas das Águas está na capacidade avaliativa cognitiva e afetiva de se apropriar do que há de melhor para se viver - a Vida no Pantanal...

FLORES, FOLHAS E FRUTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa possibilitou flores, folhas e frutos em um processo encantador, no qual me senti realmente como uma borboleta voando em jardins com muitas folhas, flores e frutos. O acolhimento desses jardins propiciou que eu não apenas experimentasse mais um conhecimento científico, mas, e principalmente, o de saberes humano.

No processo de doutoramento o PPGE-UCDB se tornou um jardim para onde sempre voltei para pousar e desfrutar do o tempo-espço delimitado para essa formação. Inicialmente, os pousos foram mais demorados, com discussões das disciplinas e a necessidade de receber críticas dos professores, para que eu pudesse me reorganizar antes de retomar o voo ao jardim por mim visitado as Escolas das Águas. Depois, com o término das disciplinas, os pousos se tornaram mais rápidos, mas não menos importantes. Pousei nos encontros do GEBEM, nas palestras e seminários do Programa e nas orientações de Tese.

As disciplinas cursadas no doutorado do PPGE-UCDB favoreceram o entendimento de que nós, professores, identificamo-nos pelo trabalho que realizamos, pelas relações interpessoais que estabelecemos com os pares, estudantes e comunidade escolar. Entendi que no trabalho docente, como na vida do professor, não há espaço para o determinismo de um caminho fixo, estanque, duro, medido e fragmentado.

Percebi, com este voo, que a docência, para ser compreendida, não permite modelos rígidos de análises e, sim, de entendimentos que consideram as condições, oportunidades, ocasiões, impedimentos, eventos, embaraços, dificuldades, acontecimentos e conjunções de atos. Aprendi que a docência integra as discussões das questões objetivas e subjetivas do trabalho do professor, que pode estar nas escolas urbanas e/ou nas escolas ribeirinhas. Estão onde houver o trabalho docente.

Apesar de no jardim do PPGE haver tantas flores, como a Rosa vermelha, que com a sua delicadeza de fala impôs a presença sobre as reflexões da escola ribeirinha do Pantanal; o Lírio branco, que ao entrar em contato com os estudantes aponta que no meio das tensões, existem fronteiras de paz; há uma linda gérbera rosa, que está atenta na harmonia das palavras do texto escrito; existe uma Orquídea amarela que me apresentou histórias de vida de

professores iniciantes é encontrei, também, a Primavera lilás, que entrelaça em seus galhos as discussões dos povos tradicionais como uma cerca de saberes. Eu poderia até escrever outra Tese apenas para falar da vida desta borboleta no PPGE.

Mas fato é que, no início do processo no jardim do PPGE, escolhi uma flor que me desse segurança para nela pousar, mas que me deixasse ir, pois a liberdade nesses momentos era importante para o crescimento, transformações e voos em territórios alheios. A flor desse jardim que me acompanhou foi a Tulipa. Ela esteve com a borboleta desde o início, basta olhar os slides de todas as apresentações que discutiram a Tese, ao longo desses anos.

A Tulipa esteve comigo em cada visita realizada nas Escolas das Águas, em cada frase escrita, em cada pensar e repensar das palavras do texto escrito e das palavras dos textos não escritos. Ela foi essencial para que eu pudesse ir e vir dos voos mais arriscados. A sua sensibilidade e firmeza me fez pensar, no tempo que estivemos juntas, nos emaranhados das intersecções que envolvem o professor com o seu objeto de trabalho. E sempre que necessário, erguia o lápis, como sinal de que iria falar “veja bem!”.

Esse sinal indicava para mim os cuidados do voo, principalmente os cuidados para as análises que eu fazia sobre trabalho docente e bem-estar/mal-estar docente. Foi nos pousos e voos em volta da Tulipa que entendi que o bem-estar/mal-estar docente se prende a uma avaliação individual de cada professor, pois se constituem das articulações que envolvem a formação, propósitos de vida, tempo, exigência do magistério, os valores de cada professor com as questões estruturais, econômicas, laboral e interpessoais do trabalho do professor.

Nesse processo, aprendi que a avaliação que o professor faz sobre seu trabalho envolve seus processos cognitivos e afetivos relacionados à sua docência. E compreendi que o bem-estar/mal-estar docentes estão conectados à avaliação da frequência e à intensidade de vivências positivas dos professores em relação ao seu trabalho; assim, são passíveis de serem discutidas a partir da identificação e análises dos fatores externos e internos da docência, determinantes por diferentes níveis de satisfação/insatisfação dos professores em relação ao seu trabalho docente. Com a Tulipa pude realizar uma investigação sustentada no bem-estar docente e favorecedora do bem-estar discente.

Outro jardim com muitas cores e diversidades é formado pelas Escolas das Águas. Nossa, quantas flores, quantas folhas, frutos e sementes lá vivem! A primeira flor que encontrei foi uma linda Vitória Régia, que me deu sustentação para a aproximação e me conduziu em todas as visitas; essa flor é única e representa não apenas as flores do Pantanal, mas também as flores das Escolas das Águas. Conheci a Flor do Pequi, que se dispôs a

atender e a contar as histórias das Escolas das Águas para mim. A organização dessas duas flores foi imprescindível para o pouso nas Escolas das Águas.

No jardim das Escolas das Águas há professores, cada qual com suas histórias, porém me aproximei mais de cinco espécies de flores. A Flor do Jatobá, com suas cinco pétalas - o amor, a sabedoria, a delicadeza, a coragem e os estudos - faz a diferença na região da sua escola, conseguindo alfabetizar crianças, jovens e adultos. A flor do Carandá provê territorialidade com a sua escola e a sua casa, o seu senso de pertencimento é tão grande, que não afasta, em momento algum, a sua história de vida do seu trabalho, tudo a conecta ao Pantanal.

Conheci a flor do Buriti, que está ali integrando as veredas próximas dos corixos, já que pertence ao ciclo do bioma; assim, traz seus saberes da terra e dos rios para partilhar em benefício de toda a sua comunidade. Fiquei encantada com a flor do Jenipapo, grande e vistosa, tem uma energia expressa na sua cor da flor, o amarelo ouro, que se diferencia por tanta intensidade em ensinar e aprender nas Escolas das Águas. Também conheci a Flor do Ipê amarelo, que, no início do trabalho docente fica sem floração, mas, assim que tem a oportunidade e se adapta ao ambiente, floresce e encanta a todos nas Escolas das Águas com sua metodologia de ensino.

As Escolas das Águas e o PPGE foram os jardins visitados durante todo o processo de investigação deste trabalho. Não tenho ainda como dizer o que ficou desse processo, porque foram tantas mudanças, tantos entendimentos diferentes sobre a “Educação”, sobre a “Cientificidade”, mas, principalmente, sobre as (de) marcações que cada ser traz consigo, a partir de seus territórios.

Não me atrevo a responder sobre o que mudou na vida desta professora de Educação Física que continua saboreando o esporte, o rendimento e a performance do movimento humano especializado em gestos técnicos, em suores derramados, em treinamentos que são mais do que físicos, são emocionais, são cognitivos, são espirituais; não me atrevo a responder porque no território do PPGE há uma resistência em relação a olhares com afetividade para outras possibilidades da pesquisa científica, como a pesquisa quantitativa, que requer de análises estatísticas.

Percebi, no processo, que há muita insistência sobre dialogar, relativizar, aproximar-se e respeitar as diversidades e as pluralidades; entretanto, cede-se tão pouco. Não consegui ver “educadores” que saem dos seus territórios, da sua formação inicial em direção a outros territórios. Mas existem, sim, sujeitos de diferentes áreas que estão buscando novas

possibilidades de olhares; quantas profissões são menos resistentes a mudanças do que a dos professores. Quanta resistência percebi nesse processo, quantos olhares entretidos, quantas falas desnecessárias tive que ouvir.

No início do processo, não conseguia entender porque as pessoas que mais falam sobre compartilhar, trocar experiências, educar, vivenciar metodologias de ensino diferentes apresentam-se de forma tão dura e fria em relação a diferentes formas de se ver, ter, falar, estar e ser, na educação. Não entendia porque há tanto mal-estar discente, relacionado ao empoderamento dos docentes, que (re)afirmam seus pensamentos de forma estranha sobre a educação, apresentando divergências, um distanciamento tão grande entre o que escrevem em seus textos e demonstram nas relações humanas.

(DE)FORMAÇÃO DA TESE

Mas o que ficou, após esse tempo, após a apropriação dos pressupostos sobre trabalho docente e bem-estar/mal-estar docente está em (de)formação de uma pesquisa e da pesquisadora. A tese muito mais que um trabalho científico é um trabalho de (de)formação humana. O humano que traz consigo cicatrizes de toda a sua existência.

O empoderamento do ser humano, a partir da sua (im)posição socioeconômica, de suas exigências para as condições de seu trabalho potencializadas a condicionadas ao currículo ou a um contexto social e/ou econômico o empobrece. O humano que se afirma humano, considerando o que é mais estável e duradouro na objetividade, corre o risco de fazer doer e sangrar suas cicatrizes, quando se sentir ameaçado de sair de tal condicionante.

No processo de formação acadêmica, aprendi o quão é importante a (de)formação. Este processo é de conquista, prazer, mas também de dor e desprazer. Por vezes corrói, patina nas suas próprias marcas, pois está cheio do ego; que em vez de acolher, ele cavuca, cutuca, incomoda todos quantos ousam “testar” seus conhecimentos e saberes.

O professor, enquanto humano, entra em confronto e em contradições constantes no trabalho e na vida, ele é um ser provocador de avaliações com julgamento a partir de si, de seus territórios. Na (de)formação venho compreendendo que ser professor é carregar consigo toda a sua história de trabalho e de vida, toda a sua busca por ser melhor a cada dia, de ser um profissional resiliente, corajoso, sábio, afetivo, disposto a se colocar no lugar do outro; que

respeita as diferenças, que não trabalha apenas pelo salário em locais de muitas sofisticações, que ser professor é ser importante para o outro.

Neste processo, que estou ainda, a crítica-reflexiva me envolve. Pensamentos contraditórios, confusos, e talvez resistentes sob às condições impostas por uma organização dos métodos tradicionais vivos na educação incomodam. Tomando outros lugares o pragmatismo de uma história de vida de uma professora está se (des)locando.

Ser professora é difícil, é complexo, mas é extraordinário para quem gosta de desafios, de conquistas, de crescimento e desenvolvimento humano e espiritual. Não cabendo, neste momento, nenhuma forma de fragmento do ser. A docência me exigiu a busca da autoconsciência, do estudo, da mediação, da atenção em mim e no outro.

O estudo do bem-estar/mal-estar docente dos professores das Escolas das Águas trouxe realizações, muita responsabilidade, prazer, alegrias, bem-estar e felicidade para quem nela (re)nasce e deixa fluir em “Atos”. Atos que guiarão a (de) formação dos pensamentos, projetos de vida.

Com a (de)formação novas conexões surgem para a manutenção do eu individual e coletivo de toda uma possibilidade existencial. “Atos” de considerações finais de uma tese são limitadores de um momento, de um tempo dentro de um processo. Por isso, a (de)formação de uma pesquisa leva um tempo que serão desencadeadoras de tantas outras possibilidades de pensar e ser da pesquisadora e da pessoa que aqui escreve.

As folhas, flores e frutos contemplados e saboreados durante este voo do Doutorado indicam que chega a hora da (de)formação de outros “Atos” que me afastarão desta pesquisa. O primeiro deles, talvez, deva ser silenciar um pouco este ciclo, para que todo o aprendizado tome, calmamente, os lugares que a ele pertencem e que ainda não conheço.

Uma borboleta nunca se despede, mas se afasta, porque o seu maior bem-estar está em pertencer a processos e ciclos da vida. Nos ciclos da vida de uma borboleta há uma responsabilidade intrínseca do próprio ser.

O sentido e o significado das mudanças estão relacionados à liberdade espiritual e independência mental nas mais diferentes circunstâncias de tensões, porque a evolução se faz no vazio existencial. Sem obrigação de definir o sentido e significado do trabalho e da vida a partir de conhecimentos universais da academia, mas a partir do potencial vital que carrega consigo, que vai se (des)cobrir a partir das necessidades e características de seus ciclos.

O mais importante para uma borboleta é ter, em cada ciclo, satisfação, coragem e amor para atingir cada momento. Uma borboleta pode ter liberdade para tudo, menos para decidir o

seu próprio caminho. Conforme se abordou, em determinados momentos desta Tese, o sentido e o significado da vida e do trabalho são próprios de cada um, de cada circunstância, sendo avaliados pelo próprio sujeito.

Todas as necessidades, paixões, conflitos, amores e propósitos estão no nosso interior, sendo interessante, como foi visto na Tese, que essas necessidades se modifiquem com o tempo e à medida que amadurecemos como seres iluminados de inteligência e de amor incondicional.

O mais importante para a borboleta seja a sua liberdade e responsabilidade para atingir seus ciclos; mesmo nas circunstâncias mais dolorosas da vida, o que mais vale é a dignidade de ouvir o próprio eu, sendo o mais lógico para ela a tentativa de ir além de sombras de corpos. A borboleta acredita que não há cisão na estrutura viva que rege o ser humano, não se permitindo o (des)contato de sua autenticidade nas relações estabelecidas, pois isso a consumiria e a reprimiria.

A borboleta agradece a oportunidade oferecida pelos jardins que lhe deram condições de voos e aterrissagem no ciclo que se encerra nesta escrita, acreditando na possibilidade de (re) encontros de uma fluidez natural, espontânea, de sentimentos de perdão pela não compreensão de muitos atos, e, principalmente, de sentimentos de amor e gratidão pelo enriquecimento, grandeza de todos os cruzamentos conectados neste processo. Gratidão a todos que estiveram, acolheram, insentivaram, criticaram, orientaram e possibilitaram a visita neste Jardim!



FONTES

bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. Cultura e identidade dos ribeirinhos da Ilha dos Carás no município de Afuá. **Revista Cocar**, Belém: EDUEPA, v. 3, n. 6, p. 31-41, jul./dez. 2009.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, mai/ago, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 26 de Ago de 2016.

ALMEIDA Noslin de Paula. Segmentação do turismo no Pantanal sul-mato-grossense. 2002. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

ALVES, Wanderson Ferreira. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educ. Soc. [online]**. 2010, vol.31, n.110, pp.17-34. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000100002>.

ANTUNES-ROCHA; HAGE Salomão Mufarrej (org). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica editora. – (Coleção Caminhos da educação do Campo; 2), 2010.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. 2007. 127f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2007

ARANTES, Michele Honorato. **A construção da identidade de crianças Pantaneiras**. 2007, 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

ARAÚJO, Tânia Maria de; SENA, Ivone Paranhos de; VIANA, Márcia Azevedo; ARAÚJO, Edna Maria. Mal-estar docente: avaliação de condições de trabalho e saúde em uma instituição de ensino superior. **Revista Baiana de Saúde Pública**. v.29, n. 01, p.6-21, jan/jun. 2005.

BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa; VIEIRA, Jarbas Santos; MARTINS, Maria de Fato Duarte; GARCIA, Maria de Fatima Duarte; ESLABÃO, Leomar; SILVA, Aline Ferraz da; FETTER, Carmem Lúcia; GONÇALVES, Vanessa Bugs. Imagens da Docência: Um Estudo sobre o Processo de Trabalho e Mal-estar Docente. **Revista Mal-estar e subjetividade**. Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 249 – 270, Ma/jun, 2013.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de Barros; LOUZADA, Ana Paula Louzada. Dor-desprazer-trabalho docente: como desfazer essa tríade? **PSICOL. USP**, São Paulo, v.18, n.4, p. 13-34, out./dez. 2007.

BARROS, Abílio Leite. **Gente Pantaneira: crônicas de sua história**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1998.

BARTABURU, Xavier. Pantanal: um mundo a salvar. **Revista Terra**. São Paulo, ano 14, n. 172, p. 38-62, ago, 2006.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e Sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.19, n. 44, abr., 1998. Disponível em <<http://>

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000100003&script=sci_abstract&tlng=p t. Acesso em: 6 ago. 2016.

BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 17-36.

BENDASSOLLI, Pedro F.; GONDIM, Sonia Maria Guedes. Significados, sentidos e função psicológica do trabalho: discutindo essa tríade conceitual e seus desafios metodológicos. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Bogotá, Colômbia, v.32, n.1, p. 131-147, 2014.

BOGGIANI, Paulo Cesar. **Pantanal que não é pântano**. Rio vivos, 2006. Disponível em: www.riosvivos.org.br/cal.php. Acesso em: 14 set. 2017.

BOTH, Jorge et al. Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Rev. educ. fis. UEM [online]**, 2013, vol.24, n.2, pp.233-246. ISSN 1983-3083. <http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v24.2.16114>.

BOTH, Jorge. **Bem-estar do trabalhador docente em educação física**. 2011, 185 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BUENO, Helen Paola Vieira. **Fatores de riscos psicossociais em professores de escolas pantaneiras**: relações com transtornos mentais comuns e estresse ocupacional. 2016, 199 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016

BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. **Rev. Bras. Estud. Pedagog [online]**, 2016, vol.97, n. 246, p.290-304. ISSN 0034-7183. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/261628641>.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2002. Disponível em <portal.mec.gov.br/docman/agosto-2013-pdf/13800-rceb001-02-pdf> Acesso em: 3 jan. 2017.

BRASIL. **Referenciais para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. Disponível em <redler.org/referencias-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192

BRITTO, Katia Maria. **Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, 2008**. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRUM, Eron. O pesquisador, a mídia e o Pantanal. In: BRUN, Eron; FRIAS, Regina. **A mídia do Pantanal**. Campo Grande: Uniderp, 2001. p. 11 - 48.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUENO, Belmira Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.11-30, jan/jun, 2002.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar. **Contribuições da Psicologia Social ao estudo de uma comunidade ribeirinha no Alto Solimões: redes comunitárias e identidades coletivas**. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CALHEIROS, Débora Fernandes; OLIVEIRA, Márcia Divina. O rio Paraguai e sua planície de inundação: o Pantanal Mato-Grossense. **Ciência & Ambiente**, Porto Alegre, n. 41, p. 113-130, jul./dez. 2010.

CALHEIROS, Débora Fernandes; FERREIRA, Celso João Alves. **Alterações liminológicas no rio Paraguai (“dequada”) e o fenômeno natural de mortandade de peixes no Pantanal Mato-Grossense – MS**. Corumbá: EMBRAPA – CPAP, 1996.

CAPITAL DO PANTANAL. **Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança**. Disponível em < <http://www.capitaldopantanal.com.br>>. Acesso em: 18 set. 2016.

CARDOSO JUNIOR, Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó**. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

CARDOSO, Shirley Sheila. **Subjetividade docente: identidade e trajetória do ser professor**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS. Porto Alegre: PUCRS/FACED, 2014.

COELHO NETTO, Paulo Renato. **Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2002.

CONAE. Comissão Organizadora Nacional. Disponível em: < http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso 17 jun 2018.

CONGRO, Christiane Rodrigues; NADER, Nágila Gomes. Turismo Cultural: uma alternativa para o desenvolvimento sustentável do Mato Grosso do Sul. In: Simpósio sobre Recursos Naturais e sócio-econômicos do Pantanal, 4. ed., Corumbá. **Anais...** Corumbá: Embrapa Pantanal, 2004.

CRISTO, A. N. P. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/ Pará**. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. Disponível em: <www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/bitstream/2011/1703/1/DissertacaoCartografiasEducacaoAmazonia.pdf> Acesso em: 7 jan. 2017.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. Da atividade Humana entre Paidéia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n. 2, p.17-34, Jun. 2012.

DANCEY, Christine; REIDY, Estatística sem matemática para psicologia. Porto Alegre: 2006.

DANTAS, Mário. Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do Pantanal brasileiro. In: Simpósio sobre Recursos Naturais e sócio-econômicos do Pantanal, 3. ed., Corumbá. **Anais...** Corumbá: Embrapa Pantanal, 2000.

DA SILVA, Carolina Joana. Textos básicos sobre o rio Paraguai, hidrovia e o pantanal. In: VIANA, Gilney (Org.). **A polêmica sobre a hidrovia Paraguai-Paraná e o Porto de Morrinhos**. Mato Grosso: Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, 2007. p. 83-105.

DIAS, Deise de Souza; BARROS, Maria Elizabeth; SILVA, Olga Inês Vianna; CAMPOS, Gioconda Machado. Das dores e delicias do trabalho docente: uma análise do trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n.2, p.169-181, mai./ago., 2013. Disponível em: < www.portal.fae.ufmg.br > Acesso em: 21 ago. 2016.

DIEGUES, Antônio Carlos. **Água e cultura nas populações tradicionais brasileiras**. 2007

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DOHMS, Karina Pacheco. **Níveis de mal/bem estar docente, de autoimagem e autoestima e de autorrealização de docentes em uma escola tradicional de Porto Alegre**. 2011 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DOHMS, Karina Pacheco. **Bem-estar institucional em uma escola da Rede Marista**. 2016. 192 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

EOA. **Caderno do Professor - Escolas das Águas**: valorizando o saber local. Campo Grande: Gráfica Mundial, 2017

EMBRAPA. **Pantanal** Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/32907470/pantanal-espera-enchente-rigorosa-para-2018>> Acesso 22 junho de 2018

ELLIOTT, Bradley. **Explainer: why do we get butterflies in our stomachs?** n. 20, Fev, 2017. Disponível em: <<https://theconversation.com/explainer-why-do-we-get-butterflies-in-our-stomachs-72232>. Acesso em: 12 out. 2017.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1991. cap. 4, p. 94-124

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru, EDUSC, 1999

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FIGUEIREDO, Regina Sueiro de. A interface com a Educação Ambiental. In: BRUN, Eron; FRIAS, Regina. **A mídia do Pantanal**. Campo Grande: Uniderp, 2001. Cap1, p. 11 - 48.

FOSSATTI, Paulo. **A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação**. 2009. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 2009.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZAN, Eduardo Adolfo. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. **Anais**. 35ª. Reunião Nacional da ANPED, 2012.

GARCIA; SATO. **Ecologia visual**: Linguagem imagéticas da cultura Pantaneira. In: Gomes, João Carlos. 2006

GODOI, Rozana Vanessa Fagundes Valentim de. **Professores de arte: fatores de satisfação e bem-estar no trabalho docente**. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

GONÇALVES, Yong Shim. ARRUDA, Filomena Maria de Arruda. CABRAL, Maria Arlete . XVIII ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO NO CONTEXTO POLÍTICO CONTEMPORÂNEO: cenas da educação brasileira**, 2016

GONÇALVES, Yong Shim. Cadernos de alunos (des)velam: o que há de pantaneiro na escola pantaneira? 2018. 178 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

GUERREIRO, Natalia Paludeto; NUNES, Elisabete de Fátima Polo de Almeida; GONZALES, Aberto Durán; MESAS, Arthur Eumann. Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. **Trab. Educ. Saúde [online]**. 2016, v.14, suppl.1, p.197-217.

HAGE Salomão Mufarrej (org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão. Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na Legislação Educacional. In: Reunião Anual da ANPED, 29. 2006. Caxambu. **Anais ... Caxambu: ANPED**, 2006.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; LOPES, Marinete Maria. Trabalho docente Rural: dores e prazeres do ofício. **Estudos e Pesquisa em Psicologia [online]**. V.6, n.1, p.99-108, 2006. Disponível em :< <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844611010>> Acesso 22 de Ago. de 2016.

HEIDTMANN NETO, Henrique Guilherme Carlos. **A Sensibilidade Territorial das Políticas Públicas: um estudo em comunidades ribeirinhas na Amazônia Legal**. 2008. 180 f. Tese (Doutorado). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, São Paulo, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. CEDES [online]**. 2015, v.35, n.97, p.517-534.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Mato Grosso do Sul. Corumbá. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=500320>> Acesso 18. Set. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa dos Biomas**. Disponível em<<https://www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/estudos-ambientais/15842-biomas.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 19 de set 2016.

IMBERNON, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. Inn: Nóvoa Antonio. Vidas de professores. Editora Porto, 3. ed., 2011

ISHY, Allison **Conhecer para preservar e participar**. Campo Grande:: ECOA, 2011.

ISHY; Allison; MEDEIROS, Yara . Meio Ambiente. **Revista Aguapé**. v.6; n.2. edição especial. 2008.

ISHY; Allison; MEDEIROS, Yara . **A ocupação humana do Pantanal**. Planeta Pantana. OSCIP, 2009

JAGMIN, Cléia Rení Fortes. **História, formação e atuação docente: um estudo sobre dimensões da (in) satisfação junto a um grupo de professores, em uma escola de Ensino Fundamental de Porto Alegre.** 2011. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

JESUS, Saul Neves; PEREIRA, A. Estudos das estratégias de “coping” utilizadas pelos professores. In: Seminário A Componente da Psicologia na formação e Outros Agentes Educativos.5. **Actas...** Universidade de Évora, p. 253-268, 1994.

JESUS, Saul Neves de. **Bem-estar dos professores: estratégias para a realização e desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 1996.

JESUS, Saul Neves de. Avaliação do desempenho e bem-estar docente. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 10, n.01, 2007. p. 7-22.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo, Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W 2015. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 90-113.

KEHL, Urbano. **Bem-estar e mal-estar dos professores no Colégio Marista Pio XII de Novo Hamburgo – RS.** 2011, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LACERDA, Otávio Augusto Costa de. **Entendendo o Pantanal.** Campo Grande: Uniderp, 2004.

LEITE, Eudes Fernando. **Marchas na História: comitivas e peões-boiadeiros no Pantanal.** Campo Grande-MS: UFMS, 2003.

LAPO, Flavinês Rebolo. **Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores no magistério público do estado de São Paulo.** 1999, 240f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

LAPO, Flavinês Rebolo. **O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho.** 2005, 147 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com o trabalho docente. **Psicologia USP**, São Paulo, n. 02, v. 13, p. 243-276, jul.-dez., 2002.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar., 2003.

LEITE, Eudes Fernando. **Marchas na História: comitivas e peões – boiadeiros no Pantanal.** Campo Grande: UFMS, 2003.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias [online]**. 2012, v.14, n.29, pp.152-174.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar: um estudo no Município de Breves/PA.** 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

LOURENCETTI, Gisela do Carmo. **Mudanças sociais e reformas educacionais: repercussões no trabalho docente.** 2004 162 f. Tese (Doutorado em Educação Física Escola) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2004.

- LUIZ, André. **Nossa lar**. [psicografado por) Francisco Cândido Xavier. 63 ed. Brasília: 2012
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicol. Soc. [online]**. 2013, v.25, n.3, p.519-526.
- MAUÉ, Olgaíses. Profissão e trabalho docente em tempos de reforma da superior. In: GEMAQUE, R.O.; LIMA, R. N. (Org). Políticas públicas: o governo Lula em Questão. Belém: CEJUP, 2006, v.1.
- MELO, Dulcilene Alves de. **Satisfação/insatisfação docente: em busca do bem-estar**. 2010, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências). Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010.
- MMA/CNUC . Ministério do Meio Ambiente. **Pantanal**. 2010. Disponível em:<<https://www.mma.gov.br/biomas/pantanal.html>?Acesso em 22 de out 2016.
- MOLINA, M.C. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R et al (Orgs.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- MORAES, André Steffens et al. Pesquisa para o desenvolvimento sustentável do Pantanal brasileiro. In: Simpósio sobre Recursos Naturais e sócio-econômicos do Pantanal, Corumbá. **Anais...** Corumbá: Embrapa Pantanal, 2000.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. **Revista da ADPPUCRS**, Porto Alegre, n. 2, p. 23- 34, nov. 2001.
- NASCIMENTO, Nivia Margaret Rosa. **O desenvolvimento profissional de professores: a arte de inventar-se e fazer história, mediante narrativas autobiográficas**. 2011. 874 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educ. Soc. [online]**. 2012, vol.33, n.121, pp.1237-1254. ISSN 0101-7330.
- NOGUEIRA, Albana Xavier. **Pantanal: homem e cultura**. Campo Grande: UFMS, 2002.
- NÓVOA, Antonio. (Coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, António; FINGERS, Martthias (Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN:EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Cartografias de saberes: representações sobre religiosidade em práticas educativas populares**. Belém: EDUEPA, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões no trabalho docente. In: Oliveira, Dalila Andrade. (Org). **Reformas educacionais na América Latina e Trabalhadores Docentes**. Autêntica, 2003. 2003
- OLIVEIRA, Adriano de. **Condições de trabalho: percepção de docentes do ensino fundamental**. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

OLIVEIRA José Sávio Bicho de. Os ribeirinhos da Amazônia: das práticas em curso à educação escolar. **Revista de Ciências da Educação**. UNISAL, Americana, SP, ano XVII no 32 p. 73-95 jan./jun. 2015

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Oliveira Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014.

ORIOLO, Edson, **Lumen Veritatis**. n. 8; Jul/Set, 2009. Disponível em: <<http://www.acnsf.org.br/article/10943/A-teoria-do-movimento-em-Aristoteles.html>>. Acesso em: 17 set. 2017.

PANTANAL BRASILEIRO. In: **3º. Simpósio sobre Recursos Naturais e Sócio Econômicos do Pantanal: Desafios do Novo Milênio**. Corumbá, MS. Nov. 2000. p. 1-13. Disponível em: < <http://www.cpap.embrapa.br/agencia/congresso/Socio/DANTAS-086.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2016.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PLANETA PANTANL. **Pantanal**. 2009. Disponível em < https://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/areas_prioritarias/pantanal/? Acesso 18 jul 2018

PEREIRA, Antonio Igo Barreto. **Autoridade enfraquecida, violência escolar e trabalho pedagógico: a percepção de professores sobre a ruptura dos vínculos de afeto e os malestares no magistério**. 2016. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal De São Carlos, São Carlos, 2016.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. **Currículo e seus significados para os sujeitos de uma escola ribeirinha**. 2009, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

PIRES, A.M. **Educação do Campo como direito humano**. Coleção educação em direitos humanos; v. 4. São Paulo: Cortez, 2012.

POJO, E. C. Processos educativos em Comunidades Ribeirinhas da Amazônia. In: Encontro Nacional de Pesquisa Em Educação Do Campo, 3. ed. Encontro Internacional de Educação do Campo, 2010. Brasília. **Anais ...** Brasília: UnB, 2010.

PROENÇA, Augusto César. **Pantanal: gente, cultura e história**. Campo grande: UFMS, 1992.

PROENÇA, Augusto César. **Pantanal: gente, cultura e história**. Campo grande: UFMS, 1997

RANGEL; CAMARGO 2011

REBOLO, Flavinês. Caminhos para o bem-estar docente: as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores frente às adversidades do trabalho docente na contemporaneidade. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 14, n.1, p. 115-131, maio 2012.

REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education** (Online), v. 36, n. 2, p. 323-331, 2014.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **O adoecimento dos trabalhadores docentes na rede pública de ensino de Belém-Pará**. 2014. 215f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

REIS, Eduardo José Faria. Borges dos, et al. Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc.**, jan./abr. 2006, v.27, no.94, p.229-253.

REIS, Aparecido Francisco dos; RIBEIRO, Eliane Crióstomo Dias; BOURLEGAT, Cleonice Alexandre. Cultura y territorialidade em la tración del Pananal de Corumbá y Ladário em Mato Grosso do Sul. **Revista de la universidad Bolivarian [on line]**. V.05, n. 14, 2006. Disponível em :<<http://www.revistapolis.cl/14/dosreis.html>>. Acesso em: 17 set. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3. ed. 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=237> Acesso em: 17 maio 2017.

RONDON, José Lucídio Nunes. **Tipos e aspectos do Pantanal**: Mato Grosso. São Pualo: Nobel, 1972.

ROSSETO, Onélia Cramen; BRASIL JUNIOR, Antonio César Pinho. Cultura material e modernização econômica: elementos para discussão da sustentabilidade ambiental dos pantaneiros mato-grossenses: In ROSSETO, Onélia Cramen; BRASIL JUNIOR, Antonio César Pinho. (Org.) **Paisagens Pantaneiras e sustentabilidade ambiental**. Brasília: UNB, 2002.

SANTOS, Jenijunio dos. **Populações ribeirinhas e educação do campo: análise das diretrizes educacionais do município de Belém-PA, no período de 2005-2012**. 2014, 155 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**. Porto Alegre, v.14, n.2, p. 11-52, maio – ago, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17117>. Acesso em: 4 fev. 2016.

SILVA, Maria Aparecida Nascimento da. **Currículo da escola ribeirinha na amazônia e a produção da identidade cultural dos docentes e alunos das classes multisseriadas do ensino fundamental**. 2015, 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVA, C. J. No ritmo das águas do pantanal. São Paulo: NUPAUB/USP, 1995.

SILVA, João dos Santos Vila Da; ABDON, Myrian de Moura. Delimitação do Pantanal Brasileiro e Suas Sub-Regiões. **Pesq. Agropec. Bras.**, Brasília, v.33, Número Especial, p.1703-1711, out. 1998. Disponível em: <<https://www.embrapa.br/busca-de-publicacoes/-/publicacao/88543/delimitacao-do-pantanal-brasileiro-e-suas-sub-regioes>>. Acesso em: 17 set. 2016.

SILVEIRA, Andréa Maria. Saúde do trabalhador. UFMS: Belo Horizonte, 2011

SIMOES, Rodrigo Lemos. **Formação de professores de história, práticas e discursos de si**. 2013, 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educ. rev. [online]**. 2013, n.48, p.53-74.

- SOUZA, José Camilo Ramos de. **A geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. 2013, 223 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SOUZA, Marinaldo Fernando de. **Além da escola: reflexões teórico-metodológicas com base na análise de práticas educativas alternativas descobertas em áreas rurais da região de São Carlos**. 2016 192 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara, 2016.
- STOBÄU; MOSQUERA 1996.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc. [online]**. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.
- TARDIF, Maurice. O trabalho Docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 16, p. 15-48, jan/jun., 2001.
- TARDIF, Maurice. O trabalho Docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 16, p. 15-48, jan/jun., 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- TAVARES, J.; ALBUQUERQUE, A. Sentidos e implicações da resiliência na formação. **Psicologia, Educação e Cultura**, n.1, p. 43-52, 1998.
- TERRIEN, Ângela Terezinha de Souza. **Trabalho Docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. 1996, 237 f. Tese (Doutorado em Educação - Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- TERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antonio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, ano 27, n. 74, Abril/2001.
- THIMÓTEO, Fatima Elisabete Pereira. Programa escola Pantaneira: Aquidauana (MS). In: LOTTA, Gabriela Spanghero et al (Org.). 20 Experiencias de gestão pública e cidadania. São Paulo. Programa de Gestão Pública, 2003.
- TIMM, Edgar Zanini. **A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vidas**. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p.45-62
- VICTÓRIA, Claudio Gomes da. **Desafios do cotidiano na formação e práxis dos(as) educadores (as) de uma escola ribeirinha no Município de Careiro - AM**. 2008. 124f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.
- VIEIRA, Rodolfo. O homem pantaneiro: características e cultura. In: Simpósio sobre Recursos Naturais e Socio-econômicos do Pantanal. **Anais**. Corumbá, 2004. Disponível em: www.cpap.embrapa.br. Acesso em: 5 nov. 2017.
- ZACARIAS, Jamile; MENDES, Aline Rocha Mendes; LETTNIN, Carla Lettnin; DOHMS, Karina Pacheco Dohms, MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter Stobäus. Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Revista Educação por Escrito – PUCRS**, v.2, n.1, jun. 2011.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arida Schmidt. Perspectiva do uso de diários nas pesquisas em organizações. **CADERNOS EBAPE**. BR, v. 8, n. 3, artigo 10, Rio de Janeiro, Set. 2010.

ZANATTA, SILVIA CRISTINA SANTANA. **Comunidade Ribeirinha Barra de São Lourenço: um estudo heurístico sobre desenvolvimento local como projeto endógeno e comunitário**. 2010. 161f+anexos. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Universidade Católica Dom Bosco, 2010.

ZERLOTTI, Patrícia Honorat. **Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na Escola das Águas – Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul**. 2014. 128f+anexos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2014.

WELLER, Wivian. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise de narrativas segundo Fritz Schütze. 2009. GT14, da 32^a. Reunião da Anped Nacional. **Anais**. Caxambu - MG, out, 2009.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollon. Entrevista Narrativa com especialistas: aportes metodológicos e explicação. **Revista da FAEEDBA** – Educação Contemporânea, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131 – 143, jul/dez, 2013.

WELLER, Wivian, OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário. **Civitas**. Porto Alegre, v.14, n.2, p. 325-340, maio – ago, 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17117>. Acesso em: 4 fev. 2016.

WWF-BRASIL, **Pantanal**. 2018. Disponível em <https://www.wwf.org.br/naturezabrasileira/areas_prioritarias/pantanal/> Acesso 17 jul 2018.



APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “**Bem-Estar/Mal-Estar Docente: um estudo a partir das histórias de vida de professores da “Escola das Águas”**” desenvolvida pela pesquisadora Fabiane de Oliveira Macedo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob orientação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo.

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em relação a pesquisadora ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, de sua orientadora, bem como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UCDB) podendo tirar quaisquer dúvidas sobre o projeto ou sobre sua participação.

As informações obtidas têm como única finalidade a pesquisa e os resultados obtidos serão descritos de forma codificadas, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação.

Em hipótese alguma terá a identidade revelada.

Se você concordar em participar, favor assinar no final do documento.

Título da Pesquisa	Bem-Estar/Mal-Estar Docente: um estudo a partir das histórias de vida de professores da “Escola das Águas
Pesquisadora responsável	Fabiane de Oliveira Macedo
Endereço e contato da pesquisadora	Rua Cardeal Arcoverde, 07. Jd. Seminário. Campo Grande-MS. Cep:79118530. (67)981671975 (tel) - fabimacedo@ucdb.br (e-mail)
Orientadora	Professora Dra. Flavinês Rebolo
Endereço e contato da Orientadora	Avenida Tamandaré. 6000. Jd. Seminário. Campo Grande-MS. Cep:79117900. (67) 33123753 (tel) - flavines.rebolo@uol.com.br (e-mail)
Endereço do CEP – UCDB	Avenida Tamandaré. 6000. Jd. Seminário. Campo Grande-MS. Cep:79117900. (67) 3312-3723 (tel) – cep@ucdb.br (e-mail)
Objetivo	Compreender os elementos do trabalho docente constituintes do bem-estar/mal-estar docente para os professores da “Escola das Águas”.
Procedimentos da Coleta	a) aceitar o convite e assinar o TCLE; b) responder um formulário de identificação das características de formação e de trabalho professor; c) responder à Escala de Bem-Estar Docente; d) realizar uma entrevista narrativa

Riscos e Desconfortos	Não haverão.
Benefícios	Obter conhecimentos sobre as questões do trabalho docente e do mal-estar/bem-estar docente de professores que trabalham em escolas ribeirinhas.
Questões Éticas	Todas as informações serão confidenciais As imagens e sons só serão divulgados com a assinatura da pessoa.
Assinatura da Pesquisadora Responsável	
Assinatura da Orientadora Responsável	

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, anonimato e confidencialidade da pesquisa e desse modo, concordo em participar da pesquisa intitulada “**Bem-Estar/Mal-Estar Docente: um estudo a partir das histórias de vida de professores das “Escolas das Águas”** desenvolvida pela pesquisadora Fabiane de Oliveira Macedo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob orientação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Nome do Participante (extenso)

Assinatura do Participante

Corumbá ___/___/___

APÊNDICE B- Formulário de identificação dos/as professores da “Escola das Águas”



Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE



Formulário de identificação dos/as professores da “Escola das Águas”

Olá! Para podermos conhecer algumas características sobre a sua formação e o seu trabalho, poderia preencher o formulário abaixo.

Nome:		
DN:	Idade:	Sexo:
Contato:		
Formação Superior:		
Séries que em atua:		
Extensões que atua:		
Tempo que atua como professor(a)		
Tempo que atua como professor(a) na Escola das Águas		
Número de alunos por extensão:		
Classes seriadas ou multiseriadas:		
Tempo que fica na Escola das Águas:		
Tempo e/ou distancia da “Escola das Águas” e sua residência:		
Gostaria de fazer alguma observação, perguntas ou questionamentos a pesquisadora?		
Gostaria de indicar um pseudônimo (nome adotado) ou preferirá usar o seu nome, para a narrativa da sua história de vida?		

Eu sou o autor da história da minha vida, e eu me chamo: _____

Obrigada por estar conosco nessa pesquisa!

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista narrativa



Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE



ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

FASE I

Quero dizer que é um prazer estar aqui contigo e poder estar ouvindo a sua história de vida.

Como você sabe estou buscando conhecer as relações entre formação, trabalho do professor e o mal-estar/bem estar docente a partir da história de vida de professores da “Escola das Águas”.

Para isso, vou pedir por gentileza que você **conte a sua história de vida nas “Escola das Águas”** do modo que achar mais conveniente. Pode começar e terminar sua história como desejar e utilizar o tempo que entender que for necessário.

Assim, conte sua história de modo que eu possa te compreender, possa te conhecer e identificar quem você é.

Como irá contar sua história livremente, eu não vou te interromper, tudo bem!

Irei apenas pedir para que me avise quando a sua história terminar. E depois desse momento eu farei algumas perguntas para esclarecer o que não entendi muito bem. Certo?

FASE II

Neste momento, faremos as perguntas iminentes, ou seja, segue com perguntas concernentes a potenciais narrativas da história que acaba de ser contada, que se revelaram em alusões, ambiguidades e passagem plausíveis.

Portanto, a partir do que foi narrado na primeira fase poderão ou não surgir perguntas como:

- a) O que aconteceu então quando...
- b) O que você quis dizer com...
- c) Você mencionou..., não entendi.
- d) Não entendi direito, quando você disse..., pode explicar novamente?

FASE III

Neste momento, iniciamos as perguntas descritivas sobre as situações vividas pelos professores e suas relações sociais, como:

- O que gosta mais no trabalho nas “Escolas das Águas”? E o que menos gosta?
- Quais são as maiores dificuldades no trabalho nas “Escolas das Águas”?
- Como são as suas relações com as pessoas (colegas/alunos) nas “Escola das Águas”?
- Quando sente a realização de um bom trabalho? E a de um mal trabalho?
- O que gostaria de fazer que não faz nas “Escolas das Águas”?
- Quando identifica há sensação do bem-estar no seu trabalho vida nas Escola das Águas?
- Quando identifica há sensação do mal-estar no seu trabalho vida nas Escola das Águas?

FASE IV

Organizando o encerramento da entrevista, a pesquisadora desligará o gravador e fará perguntas que irão refletir o interesse da pesquisa. Podendo surgir perguntas como:

- Tem um momento de sua vida na Escola das Águas se sentiu muito triste? Insatisfeito? Por quê?

- Tem um momento de sua vida nas Escolas das Águas que se sentiu mais feliz que nunca? Mais realizado? Por quê?

ENCERRAMENTO:

- Encerra-se a entrevista perguntando: Tem algo que gostaria de dizer, colocar ou de expor e que ainda não foi dito?

- Após o sinal de ter encerrado as quatro fases, agradecer a oportunidade da entrevista: Foi muito bom ouvir a sua história de vida, tenho certeza que enriquecerá a pesquisa. Obrigada!!!



Anexos

Anexo I



Universidade Católica Dom Bosco
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE



ESCALA DE BEM-ESTAR DOCENTE

I - nível de satisfação docente a partir de quatro componentes do trabalho docente: da atividade laboral, relacional, sócio-econômico e infra-estrutural.

Por gentileza, atribua notas para os aspectos citados abaixo, relacionados ao seu trabalho. Considere, para responder, o seu grau de satisfação com esses aspectos a seguinte legenda:

1. muito insatisfeito(a)	2. insatisfeito(a)	3. neutro	4. satisfeito(a)	5. muito satisfeito(a)
--------------------------	--------------------	-----------	------------------	------------------------

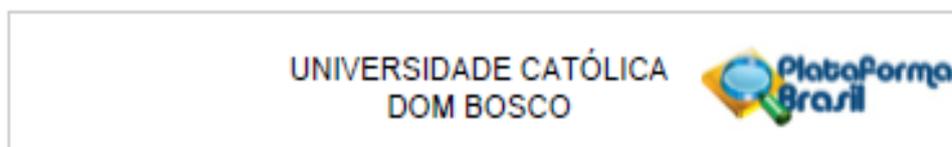
Jornada de trabalho	1	2	3	4	5
Limpeza/conforto no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
Segurança no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
Instrumentos/equipamentos/materiais pedagógicos	1	2	3	4	5
Instalações adequadas e condições gerais de infra-estrutura	1	2	3	4	5
Identificação com as atividades realizadas	1	2	3	4	5
Diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
Salário	1	2	3	4	5
Salário Variável (bônus, gratificações, hora extra, etc.)	1	2	3	4	5
Autonomia	1	2	3	4	5
Uso da criatividade	1	2	3	4	5
Liberdade de expressão	1	2	3	4	5
Repercussão/aceitação de suas idéias	1	2	3	4	5
Trabalho coletivo / grupos de trabalho / troca de experiências	1	2	3	4	5
Tempo para lazer e para a família	1	2	3	4	5
Relações interpessoais no ambiente de trabalho	1	2	3	4	5
Reconhecimento do trabalho realizado / feedback	1	2	3	4	5
Garantia / estabilidade no emprego	1	2	3	4	5
Desenvolvimento profissional / treinamentos / educação continuada	1	2	3	4	5
Igualdade de tratamento	1	2	3	4	5
Fluxo de informações/Formas de comunicação	1	2	3	4	5
Identificação com objetivos sociais da educação	1	2	3	4	5
Responsabilidade comunitária/social da escola	1	2	3	4	5
Nível de interesse dos alunos	1	2	3	4	5
Estado geral de tensão (estresse) pessoal	1	2	3	4	5
Sensação de bem-estar no trabalho / na escola	1	2	3	4	5

Agora, por gentileza responda a questão:

II - Você é feliz no seu trabalho? _____

Muito Obrigada!

Anexo II – Documento de aprovação pelo Comitê de Ética - Universidade



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Bem-Estar/Mal-Estar Docente: um estudo a partir das histórias de vida de professores da Escola das Águas.

Pesquisador: FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 69937317.8.0000.5162

Instituição Proponente: Universidade Católica Dom Bosco

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.200.595

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa buscará compreender os elementos constituintes do bem-estar/mal-estar docente, para os professores da "Escola das Águas". Tendo como objetivos específicos: Identificar as características do trabalho docente (atividade laboral, socioeconômica, relacional e infraestrutura) dos professores da "Escola das Águas; descrever as características pessoais (necessidades, desejos, expectativas/projetos de vida; valores/crenças e formação) dos professores da "Escola das Águas"; e verificar os elementos de satisfação/insatisfação relacionados ao trabalho

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

compreender os elementos constituintes do bem-estar/mal-estar docente para os professores da "Escola das Águas"

Objetivo Secundário:

- Identificar as características do trabalho docente (atividade laboral, socioeconômica, relacional e infraestrutura) dos professores da "Escola das Águas;

- descrever as características pessoais (necessidades, desejos, expectativas/projetos de vida;

Endereço: Av. Tamandaré, 8000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-000

UF: MS Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

Continuação do Parecer 2.200.595

valores/crenças e formação) dos professores da

"Escola das Águas";

- verificar os elementos de satisfação/insatisfação relacionados ao trabalho docente dos professores da "Escola das Águas".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos. Os benefícios são apontados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto está elaborado de modo coerente que permite identificar que os procedimentos éticos serão seguidos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória foram apresentados corretamente.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram resolvidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acompanha o voto do Relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_936287.pdf	28/07/2017 14:29:55		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	28/07/2017 14:28:55	FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	28/07/2017 14:26:16	FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO	Aceito
TCE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE.docx	28/07/2017 14:25:52	FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	14/06/2017 15:06:32	FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO	Aceito
Outros	escola.pdf	03/06/2017 10:46:27	FABIANE DE OLIVEIRA MACEDO	Aceito

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (87)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO



Continuação do Parecer: 2.200.595

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 03 de Agosto de 2017

Assinado por:
Márcio Luis Costa
(Coordenador)

Endereço: Av. Tamandaré, 6000

Bairro: Jardim Seminário

CEP: 79.117-900

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3312-3723

E-mail: cep@ucdb.br