

**APARECIDA DE SOUSA DOS SANTOS**

**ESCOLA PANTANEIRA SANTANA, NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA,  
EM MATO GROSSO DO SUL: UMA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA  
AMBIENTAL?**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande – MS**  
**2021**

**APARECIDA DE SOUSA DOS SANTOS**

**ESCOLA PANTANEIRA SANTANA, NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA,  
EM MATO GROSSO DO SUL: UMA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA  
AMBIENTAL?**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestra em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande – MS**  
**2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade Católica Dom Bosco  
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

S237e Santos, Aparecida de Sousa dos  
Escola Pantaneira Santana, no município de Aquidauana,  
em Mato Grosso do Sul: uma educação na perspectiva  
ambiental?/ Aparecida de Sousa dos Santos sob a orientação  
de Prof. Dr. Heitor Queiroz de MedeirosA. -- Campo  
Grande, MS : 2021.  
201: il.;

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade  
Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2021  
Bibliografia: p. 182-191

1. Educação ambiental. 2. Educação escolar básica  
- Aspectos sociais e culturais - Aquidauana (MS).  
3. Currículo multicultural. 4. Escolas pantaneiras  
I. Medeiros, Heitor Queiroz de. II. Título.

CDD: Ed. 21 -- 372.357

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

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) orientador e presidente da Banca  
Prof. Dr. Irineu Tamaio (ProfÁgua/UnB) examinador externo  
Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) examinador interno

Campo Grande/MS, 26 de fevereiro de 2021.

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

## DEDICATÓRIA

Figura 1- O Ipê Rosa



Fonte: Acervo da autora (2020).

À minha mãe, Santa de Sousa dos Santos, por sempre ter trabalhado na roça e nunca ter sido alfabetizada. Aos integrantes da população do Pantanal que não tiveram oportunidade de ter acesso a uma escola.

Às professoras das escolas pantaneiras, pelo carinho e dedicação à formação das crianças dessa região!

O rio tá calmo e a boiada vai nadando.  
Olhe aquele boi berrando.  
Chico Bento corre lá!  
Lace o mestiço,  
Salve ele das piranhas,  
Tire o gado da campanha  
Pra viagem continuar!  
Com destino a Goiás,  
Auê uê uê ê boi  
Deixei Minas Gerais.  
Uê boi  
[bis]

**Boiadeiro Errante**  
Sérgio Reis (1981)

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela capacitação, amor e sustentação, reconheço que sua mão poderosa está presente em todos os detalhes da minha vida. As minhas três estrelas, Deisy Micaelli de Sousa dos Santos Polini, Paula de Sousa Polini, Flávia de Sousa Polini, por nunca terem deixado de ser luz em minha vida.

Aos meus dois corações que batem fora do meu peito: Enzo Nepomuceno Polini e José Victor Henrique Polini. A minha mãe, Santa de Sousa dos Santos, e aos meus sete irmãos pelo carinho, apoio e cuidado durante todas as etapas da minha vida.

Ao meu esposo, Sergio Polini, por me encorajar a ingressar em uma pós-graduação e pela paciência durante esse período.

Ao meu orientador, Professor Doutor Heitor Queiroz de Medeiros, por me mostrar os caminhos. Por respeitar meu tempo de aprendizado, pela dedicação, pelas valiosas contribuições, por sua paciência durante as orientações e, sobretudo, por compartilhar valores e princípios que levarei por toda a vida.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, pelas reflexões e interlocuções durante as disciplinas, e fora delas. Aos professores convidados à Banca de Examinadores, que me honraram com suas presenças, Doutor Irineu Tamaio e Doutor Carlos Magno e pela grande contribuição para a melhoria da minha dissertação.

A minha amiga, Fátima Cristina D. F. Cunha, pelo apoio, carinho, me incentivando a fazer o mestrado, eternamente grata.

À Prefeitura Municipal de Aquidauana, na pessoa da Secretária de Educação, Ivone Nemer pelas valiosas informações e fontes de pesquisa. Aos professores, funcionários administrativos e funcionários do núcleo escolar por me ajudarem com tanto carinho, em especial, dona Neuza e alunos das Escolas Pantaneiras e do Núcleo Escolar Santana.

À professora Elisangela Castedo Maria do Nascimento, pessoa que conheci em 2008, logo que cheguei a Aquidauana. Foi professora das minhas três filhas e, por sinal, uma excelente professora de Biologia, alguns anos depois, a encontrei na Universidade Federal, trabalhamos juntas, e, hoje, estudamos juntas e dividimos o mesmo orientador. Tem me ajudado muito... A ela, toda a minha admiração!

A minha amiga e comadre, Valéria Veiga, por me receber em sua casa sempre com muito carinho. Aos meus colegas de mestrado pela cooperação, compreensão e solidariedade. Em especial, a minha parceira na caminhada, Valdenia Eleoterio, todas as terças e quartas-feiras do ano 2019, pelo

nascer e o pôr do sol, pelas risadas, angústias com ela compartilhadas, pela companhia e muitas histórias que ficarão eternizadas em minha vida, na estrada de Aquidauana a Campo Grande, MS.

E, a todos àqueles que, de alguma forma, contribuíram para esse sonho se realizar.

SANTOS, Aparecida de Sousa dos. **Escola Pantaneira Santana, no Município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul: uma educação na perspectiva ambiental?** Campo Grande/MS, 2021. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

## RESUMO

Esta pesquisa se insere no âmbito do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, a partir do Grupo de Pesquisas Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte. O objetivo geral visa entender a especificidade da Escola Pantaneira Santana, no município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, a partir de sua proposta pedagógica voltada para uma educação com foco no ambiente do Pantanal sul mato-grossense. Os objetivos específicos são identificar a concepção e origem das escolas pantaneiras; caracterizar a Escola Pantaneira Santana em sua especificidade de estar inserida numa fazenda no Pantanal Sul-mato-grossense e examinar, a partir da visão dos seus fundadores, gestores, professores e pais de alunos, se essa escola possibilitou a formação diferenciada em seu processo pedagógico voltado para o ambiente natural do Pantanal. A metodologia utilizada foi a pesquisa de natureza qualitativa com suporte em entrevistas semiestruturadas. Utilizou-se a revisão da literatura por meio da pesquisa documental nos acervos da Escola Pantaneira Santana e da Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana. O local das entrevistas foi na Escola Pantaneira Santana, localizada a 95 km da cidade de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul. Elaborou-se um roteiro de perguntas como orientador das entrevistas em cada categoria de entrevistado. As pessoas participantes do processo de investigação foram no total de dezenove (19) pessoas, sendo divididas em categorias compostas por quatro fundadoras, uma gestora, quatro professores e nove mães de alunos e duas participantes, uma gestora e uma mãe de aluno, que concederam entrevistas espontâneas. Os resultados demonstraram que a parceria desenvolvida entre o poder público, os gestores, professores, fazendeiros e seus funcionários, os pais de alunos, além das Organizações Não Governamentais e entidades público-privadas, no primeiro momento de implementação do Projeto das Escolas Pantaneiras, atenderam aos objetivos iniciais traçados pela proposta pedagógica em se promover uma educação de qualidade para os alunos da região pantaneira, atendendo aos preceitos da Lei de Diretrizes e Base da Educação e da Base Nacional Comum Curricular, inclusive, com alguma inserção da Educação Ambiental no currículo escolar. Analisando as informações disponibilizadas pelos entrevistados; foi possível perceber que, a partir da saída da ONG WWF-Brasil do Projeto das Escolas Pantaneiras, como financiadora de diversas atividades, inclusive, na formação de docentes, o projeto perdeu suas características iniciais, em função de discordâncias dos gestores e da interferência política na continuidade das atividades da escola.

**Palavras-chave:** Projeto Escola Pantaneira. Educação Ambiental. Transversalidade. Currículo Multicultural.

SANTOS, Aparecida de Sousa dos. **Pantaneira Santana School, in the municipality of Aquidauana, Mato Grosso do Sul: an education from an environmental perspective?** Campo Grande/MS, 2021. 201 p. Dissertation (Master's degree in Education). Don Bosco Catholic University - UCDB.

### **ABSTRACT**

This research is part of the Master's degree of the Graduate Program in Education, of the Catholic University Don Bosco, in the Line of Research Cultural Diversity and Indigenous Education, from the Research Group Cultural Diversity, Environmental Education and Art. The general objective aims to understand the specificity of the Pantaneira Santana School, in the municipality of Aquidauana, in Mato Grosso do Sul, from its pedagogical proposal focused on an education on the environment of the Southern Pantanal of Mato Grosso. The specific objectives are to identify the conception and origin of pantanal schools; to characterize the Pantaneira Santana School in its specificity of being inserted in a farm in the Southern Pantanal of Mato Grosso and to examine, from the view of its founders, managers, teachers and parents of students, whether this school enabled differentiated training in its pedagogical process aimed at the natural environment of the Pantanal. The methodology used was qualitative research based on semi-structured interviews. We used to review the literature through documentary research in the collections of the Pantaneira Santana School and the Municipal Department of Education of Aquidauana. The place of the interviews was at the Pantaneira Santana School, located 95 km from the city of Aquidauana, in Mato Grosso do Sul. A script of questions was elaborated as advisor of the interviews in each category of interviewee. The people participating in the research process were a total of nineteen (19) people, being divided into categories composed of four founders, a manager, four teachers and nine mothers of students and two participants, a manager and a mother of students, who granted spontaneous interviews. The results showed that the partnership developed between the government, managers, teachers, farmers and their employees, parents of students, in addition to non-governmental organizations and public-private entities, in the first moment of implementation of the Pantaneiras Schools Project, met the initial objectives outlined by the pedagogical proposal to promote quality education for students in the Pantanal region, meeting the precepts of the Law of Guidelines and Basis of Education and the Common National Curriculum Base, including, with some insertion of Environmental Education in the school curriculum. Analyzing the information provided by the interviewees, it was possible to notice that, from the departure of the NGO WWF-Brazil from the Pantaneiras Schools Project, as a funder of several activities, including, in the training of teachers, the project lost its initial characteristics, due to disagreements of managers and political interference in the continuity of school activities.

**Key words:** Pantaneira School Project. Environmental Education. Transversality. Multicultural Curriculum.

## LISTA DE SIGLAS

**APPPEP** - Associação de Parceiros, Pais e Professores da Escola Pantaneira de Aquidauana

**ASPEA** - Associação Portuguesa de Educação Ambiental

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAIC** - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

**CEMADEN** - Centro de Controle e Monitoramento de Acidentes e Desastres Naturais

**CI-BRASIL** - Conservation International do Brasil

**CIEA/MS** - Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Mato Grosso do Sul

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CONAE** - Conferência Nacional de Educação

**EA** - Educação Ambiental

**IBAMA** - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

**ICA** - Instituto Caracol

**IFMT** - Instituto Federal de Mato Grosso

**INPE** – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

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

**MEC** - Ministério da Educação

**MMA** - Ministério do Meio Ambiente

**MST**- Movimento dos Sem Terra

**NUCES** - Núcleos Escolares

**ONGs** - Organizações Não-Governamentais

**OPAN** - Operação Amazônia Nativa

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PEE** - Plano Estadual de Educação

**PEEA/MS** - Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul

**PEP** - Projeto Escolas Pantaneiras

**PNEA** - Política Nacional de Educação Ambiental

**PNUMA** - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

**PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PPPs** - Projetos Políticos Pedagógicos

**ProFEA** - Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade

**PRONEA** - Programa Nacional de Educação Ambiental

**SECE** - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte

**SEED** - Secretaria de Estado de Educação

**SEMAGRO** - Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico e Agricultura Familiar

**SEMED** - Secretaria Municipal de Educação

**SisEA/MS** - Instituto de meio ambiente de Mato Grosso do Sul

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TCTs** - Temas Contemporâneos Transversais

**UCDB** – Universidade Católica Dom Bosco

**UDC** - Universidade da Coruña

**UERN** - Universidade de Estado do Rio Grande do Norte

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

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

**UnB** - Universidade de Brasília

**UNEMAT** - Universidade de Estado de Mato Grosso

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

**USC** - Universidade de Santiago de Compostela

**USP** - Universidade de São Paulo

**UV** - Universidade Veracruzana

**V R**- Vitória-régia

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- O Ipê Rosa.....	22
Figura 2 – Aluna da Escola Pantaneira Santana .....	16
Figura 3 – Meu pai acompanhando a comitiva no Pantanal (Memória afetiva).....	18
Figura 4 – Encontro com a Comitiva em trânsito na visita à Escola Pantaneira Santana.....	27
Figura 5 – Distâncias entre a capital, a cidade, e a escola investigada .....	29
Figura 6 – Peão designado como Ponteiro, que vai abrindo espaço para a Comitiva passar ..	32
Figura 7 - Projeto inicial – croqui da Escola Pantaneira.....	62
Figura 8 - Comitiva atravessando o gado pelo Pantanal na época das enchentes.....	48
Figura 9 – Mapa geográfico do Pantanal brasileiro .....	51
Figura 10 – Calendário das águas .....	54
Figura 11 – Vista aérea das várzeas do Pantanal sul-mato-grossense .....	55
Figura 12 – Fuga de animal silvestre da linha de incêndio no Pantanal sul-mato-grossense ..	57
Figura 13 – Ocorrências de focos de queimada no Pantanal em 2020 .....	58
Figura 14 - Escola Pantaneira Núcleo Escolar Santana .....	59
Figura 15 – Escola Pantaneira Núcleo Escolar Santana .....	64
Figura 16 – Igarapé na travessia da ponte.....	78
Figura 17 – Encontro das comitivas nos caminhos para a EP Santana.....	79
Figura 18 - Emas correndo à frente do veículo no caminho para a EP Santana .....	80
Figura 19 – Porteira da entrada da Fazenda Santana .....	81
Figura 20 – Vista frontal da entrada de acesso à EP Santana .....	82
Figura 21 – Vista da cozinha da EP Santana .....	83
Figura 22 – Sala de aula da EP Santana.....	84
Figura 23 – Chegada do ônibus trazendo os alunos para mais um dia de aula.....	85
Figura 24 – Descanso no intervalo das aulas .....	86
Figura 25 – Momentos de atividade da educação física .....	87
Figura 26 – Crianças brincando de roda .....	88
Figura 27 – Despensa improvisada no alojamento feminino.....	89
Figura 28 – Vista da sala de leitura.....	90
Figura 29 – Vista do dormitório dos professores.....	91
Figura 30 – Vista dos banheiros da EP Santana.....	92
Figura 31 – Macro áreas dos TCTs.....	104

Figura 32 – Pátio da Escola Pantaneira Santana com a chegada dos alunos .....	120
Figura 33 – Ipê Rosa .....	122
Figura 34 – Palmeira Carandá.....	124
Figura 35 – Palmeira Bocaiuva.....	125
Figura 36 – Palmeira Acuri.....	126
Figura 37 – Jatobá do Campo .....	141
Figura 38 - Figueira.....	142
Figura 39 – Palmeira Babaçu .....	143
Figura 40 - Tarumã .....	144
Figura 41 – Aula extraclasse.....	153
Figura 42 – Vitória-Régia .....	161
Figura 43 – Orquídea Sumaré do mato .....	167
Figura 44 – Fossa transbordando a céu aberto na Escola Pantaneira Santana.....	172
Figura 45 – Vista interna da sala de aula e de seus aspectos de infraestrutura.....	172
Figura 46 – Vista de parte do refeitório .....	174

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Relação dos sujeitos da investigação e designação botânica .....	43
Quadro 2 – Núcleos Escolares (NUCES) do PEP.....	70
Quadro 3 – Perfil sociodemográfico das mães dos alunos da EP Santana .....	162

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UM NOVO CAMINHAR.....	16
2 DO TRILHAR METODOLÓGICO .....	26
2.1 Adensamento conceitual e referencial .....	28
2.2 Construindo o campo da pesquisa.....	41
3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PANTANEIRA SANTANA EM SUA ESPECIFICIDADE DE ESTAR INSERIDA NUMA FAZENDA NO PANTANAL SUL- MATO-GROSSENSE47	
3.1 O Pantanal Brasileiro .....	48
3.2 A Concepção e a Origem da Escola Pantaneira.....	59
3.3 Educação Ambiental .....	104
4 A VISÃO DOS FUNDADORES, GESTORES, PROFESSORES, E MÃES DE ALUNOS DA ESCOLA PANTANEIRA SANTANA SOBRE UMA ESCOLA INSERIDA NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE.....	120
4.1 Dos Fundadores do Projeto das Escolas Pantaneiras .....	121
4.2 Gestora da Escola Pantaneira Santana .....	138
4.3 Professores da Escola Pantaneira Santana .....	140
4.4 Mães dos Alunos da Escola Pantaneira Santana.....	160
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	182
APÊNDICES.....	192

## 1 INTRODUÇÃO: O INÍCIO DE UM NOVO CAMINHAR

Figura 2 – Aluna da Escola Pantaneira Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

Lições que não nos levam ao saber  
São livros que desisto de reler  
Histórias assim,  
nem começam,  
nem tem fim,  
Nem é bom, ou ruim  
(Almir Sater – Paulo Simões)

Esta investigação foi desenvolvida para se integrar ao mestrado em Educação; no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em 'Diversidade Cultural, Educação Ambiental, da Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Na investigação realizada; no primeiro momento dessa, a imersão neste terreno epistemológico como professora pedagoga do ensino básico e professora voluntária no ensino superior, me permitiu constituir uma base para esta investigação sobre a especificidade da Escola Pantaneira Santana a partir de sua proposta pedagógica voltada à Educação Ambiental (EA) com foco no universo do Pantanal Sul-Mato-Grossense.

Para compreender os motivos que me levaram a investigar este tema, farei uma breve retrospectiva da minha vida, pois, em ambas as perspectivas, tanto de vida, primeiramente, e de formação, em segundo, são intrínsecas. Assim, uma parada temporal e espacial – a região pantaneira sul-mato-grossense -, se faz necessária para a compreensão contextual da temática deste trabalho de pesquisa e, dessa forma, faz-se mister retroceder em percepções, imagens e lembranças vividas, nas quais se moldaram, não só minha formação, bem como sedimentaram minha identidade e caráter.

E tudo começa com as lembranças do meu falecido pai que sempre trabalhou em fazendas como capataz. Este cargo ele ocupou por 10 anos, e, por diversas vezes, organizou e liderou comitivas. Como adendo, para quem desconhece essa atividade, trata-se do deslocamento do rebanho, normalmente bovino, realizado por peões. O trabalho dos peões consiste em retirar o gado das fazendas situadas em regiões mais baixas e levá-lo para as regiões mais altas no período das enchentes do Pantanal. Geralmente, esse trajeto é longo e cheio de empecilhos e, dessa forma, o rebanho é guiado a transpor barreiras como cercas e rios profundos (FIGURA 3).

Figura 3 – Meu pai acompanhando a comitiva no Pantanal (Memória afetiva)



Fonte: Acervo da autora (2020).

Voltando à história do meu pai. Em 17 de dezembro de 1979, aos 32 anos, ele veio a falecer e, nesta época, eu estava preste a completar sete anos de idade, entretanto, quando a maioria das crianças estava vivenciando sua infância, a minha foi interrompida pela morte do meu pai. Minha mãe, então, com 27 anos, analfabeta, cinco filhos e sem profissão, teve de tomar uma das mais difíceis decisões de sua vida, qual seja, dar seus filhos para outras pessoas acabarem de criar.

Passei a morar com duas freiras, uma, era enfermeira, e, a outra, professora, elas moravam sozinhas e desenvolviam um trabalho social na cidade de Batayporã, MS. Meu processo de formação e alfabetização começou com o trabalho delas. A Irmã Inês me alfabetizou e apresentou-me o mundo do conhecimento, do saber.

Aos meus doze anos, ambas foram transferidas e tomaram caminhos diferentes. Nesse período, por ainda ser menor de idade, voltei a morar com minha mãe que, agora, tinha uma profissão, a qual passou a ser a minha também. Trabalhávamos na colheita de algodão, café e arroz e, ora estudava, ora colhia, tendo a infância e adolescência interrompidas pelo duro trabalho no campo. Nessa mesma época, nas horas livres, me dediquei ao grupo de jovens da Igreja Católica.

Os melhores momentos de minha infância e adolescência, dos quais me lembro, foram quando adentrei ao mundo das letras, me sentia feliz, me sentia leve. A minha educação escolar começou no campo, na zona rural. Por obra do destino, aos 16 anos, fiz parte do grupo de

jovens, durante dois anos, do acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra, (MST), no acampamento Teixeira, instalado no município de Batayporã (MS). E foi quando eu tive contato direto com os fundamentos do movimento por meio do estatuto criado e tornado minha inclusão, naquele tempo, mais participativa nas rotinas do Movimento.

Ali, compreendi, vivenciei e apreendi os saberes e valores de um povo sem bens materiais, mas um povo com muita garra. A luta pela terra é uma luta coletiva e, diante disso, todas as conquistas também as são. Após a conquista da terra, a mesma organização deve ser mantida para que essa terra possa se tornar produtiva fornecendo sustento para as famílias assentadas e contribuindo para a economia local das cidades. Participei, junto com eles, por um período de três anos.

Com 19 anos, eu tive a minha primeira filha e, nessa época, tive a oportunidade de conhecer o pai do meu futuro marido, o Sérgio, e seu pai era integrante do MST, já o Sérgio, coincidentemente eu o conheci em outro momento, desvinculado do movimento, porém, ele era produtor de carvão vegetal; tinha um sítio no assentamento, assim, nos casamos e eu tive minha segunda filha.

Ele assume a presidência do Partido dos Trabalhadores (PT), na cidade de Nova Andradina, MS, e eu começo a participar das atividades do partido, primeiro, na Associação de Mulheres que faziam parte de todos os partidos. Associação parecida com os moldes das famosas Marchas das Margaridas, que ocorriam em Brasília, e continha um total de dezenove mulheres, onde eu exerci uma maior militância pela defesa da mulher. Nesse período, também fiz parte de uma associação dos deficientes desse município, e já estava fazendo meu curso de Pedagogia, quando fui convidada a participar do Conselho de Assistência Social de Nova Andradina.

Nesse ínterim, houve o convite, por parte do governo Zeca, para eu participar do programa Segurança Alimentar, parecido ao do Bolsa Família, e o meu marido foi convidado a trabalhar como presidente em uma unidade da Agesul - Agência Estadual de Gestão de Empreendimentos.

Mais tarde, foi trabalhar no grupo do empresário Eike Batista, na Bolívia. Nesta época, morávamos na cidade de Corumbá, MS, e, em seguida, venho para Aquidauana, quando ingresso na Universidade.

Agarrando-me às oportunidades que a formação e as experiências profissionais me oportunizaram, vim para Aquidauana/MS, agora, como professora substituta da Universidade

Federal de Mato Grosso do Sul, no período de 2016 a 2018, e, ali, contribuí com o aprendizado, assim como aprendi a aprender.

Anos depois, consegui me formar em Pedagogia. A menina analfabeta volta ao campo, agora, não mais para colher grãos, mas para semear letras como sementes reprodutoras de conhecimento em retribuição e gratidão pelas oportunidades, ainda que duras, as quais o campo me proporcionou.

No ano de 2017, participei do projeto de extensão intitulado “os despropósitos da poesia: Criança e Infância com Manoel de Barros” desenvolvido na Escola Pantaneira Tabôco, localizada a 70 km do município de Aquidauana/MS, uma experiência rica em interação social e conhecimento. Foi um período muito rico, no qual plantei muitas sementes e digo, com muita segurança, que o meu estar aqui, hoje, no mestrado, são frutos os quais estou colhendo do período vivenciado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana/MS.

O interesse pelo tema dessa pesquisa surgiu após uma visita a um dos Núcleos Escolares das Escolas Pantaneiras, ou, Escolas Pantaneiras, como trataremos daqui por diante, no Município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul (MS), mais especificamente a Escola Municipal Santana, localizada na Fazenda Santana, distante 95 km da sede desse município. Embora estejam vinculadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Aquidauana, vale destacar que essas escolas se encontram acerca de cem quilômetros da área urbana desse município.

Falar das Escolas Pantaneiras e Educação Ambiental (EA) é uma temática que sempre me chamou a atenção por fazer parte do contexto social do qual a população de Aquidauana faz parte. Dessa maneira, instigou-me a realizar esse estudo refletindo a temática conforme concepções dos pensadores de renome que pesquisam esse tema.

Sendo assim, essa investigação buscou apresentar uma reflexão acerca da Escola Pantaneira Santana e dos desafios e alegrias enfrentados pelos docentes e discentes que ali atuam. Na Escola Pantaneira, o ensino é favorecer uma educação de qualidade que assegure ao aluno o seu lugar para viver em qualquer ambiente da sociedade.

E, por ser uma sociedade multiétnica constituída historicamente a partir de uma imensa diversidade de culturas, e para se desenvolverem os conteúdos desse trabalho; convidam-se os companheiros-leitores a viajarem com essa investigadora. Primeiramente, como fazem as comitivas no Pantanal, com várias paradas e, em segundo plano, durante essa viagem, apreciar algumas imagens e fatos do Pantanal, em Mato Grosso do Sul, a fim de se conhecer algumas histórias de moradores da Fazenda Santana, do município de Aquidauana.

Desse modo, convidamos o leitor a conhecer; por meio de fotos registradas nas idas e vindas, um pouco da vegetação e dos animais, vislumbrar alguns aspectos da cultura, a vida pantaneira; entre outras coisas que marcam essa localidade e, assim, conhecer o modo de vida dessa comunidade, enveredando pelas histórias locais na tentativa de compreender seu cotidiano escolar e de como tratam e enfrentam essa realidade peculiar.

Assim, durante o período de nove meses, enquanto o projeto era desenvolvido, emergiram algumas indagações: Qual a origem da Escola Pantaneira? O nome é atribuído pelo fato de a escola estar inserida no Pantanal sul-mato-grossense? Ela tem uma modalidade de ensino própria? A educação da Escola Pantaneira é regida pela educação municipal? Há uma proposta pedagógica da Educação Ambiental (EA) para o ensino básico ofertado pelas Escolas Pantaneiras? O que ou no que a EA poderá contribuir para a promoção da sustentabilidade e na preservação ao meio ambiente pantaneiro?

É imprescindível que a educação vise à cidadania, à afetividade, à socialização, aos valores, independentemente da classe social na qual o indivíduo está inserido. Com isso, se quer dizer que pode existir uma resistência abrangente, por parte da sociedade. Indiferente do grau de intelectualidade e nível social de se reconhecer a função social da escola na vida de uma comunidade e de sua importância na vida dos sujeitos ao não se admitirem diferenças culturais as quais devem ser mantidas para preservar a interculturalidade.

Dessa feita, o objetivo geral visou entender a especificidade da Escola Pantaneira Santana, no município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, a partir de sua proposta pedagógica voltada para uma educação com foco no ambiente do Pantanal sul-mato-grossense. Já especificamente, tratou-se de identificar a concepção e origem das Escolas Pantaneiras, em Mato Grosso do Sul, do projeto original, quando surgiu e quais foram as primeiras pessoas a falarem em Escolas Pantaneiras. Caracterizar a Escola Pantaneira Santana em suas especificidades. E examinar, a partir da visão dos fundadores, gestores, professores, e pais de alunos se a Escola Pantaneira Santana possibilitou formação diferenciada em seu processo pedagógico voltado para o ambiente natural do Pantanal sul-mato-grossense.

Com a definição do percurso da investigação, a tipologia da pesquisa, as pessoas participantes do processo de investigação, o local da investigação; bem como o instrumento de pesquisa e a realização da investigação, esse trabalho foi dividido em seis momentos. De início apresentou-se a introdução dessa investigação. Quando, eu pude delinear os motivos; pelos quais eu considero importantes para realizar a pesquisa, contendo um memorial sobre o meu trilhar acadêmico/profissional e minhas motivações pessoais, expor os objetivos e a justificativa

que contribuíram para o desafio de transcrever, no papel, as minhas subjetividades, percepções, desafios e apresentar, de forma geral; o que o leitor encontrará no meu percurso de investigação.

Na segunda parte, denominada como “DO TRILHAR METODOLÓGICO”, se dedicará a descrever a metodologia e os instrumentos utilizados para realizar a investigação, contendo os ensinamentos de diversos autores os quais inspiraram o realizar dessa pesquisa e como trazer a informação organizando-se sua exposição e seus resultados. Os autores com os quais eu esquematizei o trabalho de investigação foram: Backes (2019); Paraíso (2014); Demo (1989; 2011); Gil (2011; 2017); Triviños (1987); Zanette (2017); Manzini (1991); Dalpiaz (2018); Oliveira e Sússekind (2017); Brand (2000); Gatti (2012) e, por fim, Dias e Irwin (2013).

Na terceira parte, tratar-se-á sobre o desenvolvimento do referencial teórico intitulado como “CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PANTANEIRA SANTANA EM SUA ESPECIFICIDADE DE ESTAR INSERIDA, NUMA FAZENDA NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE”, constando a abordagem sobre as principais características do Pantanal, descrevendo-se os aspectos geográficos e a origem do município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, como sendo o palco de abertura para a imersão da criação das Escolas Pantaneiras e de todo o seu percurso histórico. Buscar-se-á situar o leitor tendo o Pantanal como pano de fundo para a apresentação das Escolas Pantaneiras.

Demonstrar-se-ão as primeiras iniciativas criadas, desde quando os fazendeiros da região idealizaram a possibilidade de fomentar a educação para os filhos dos peões que trabalhavam em suas fazendas. Justamente pela dificuldade encontrada sobre como se delineia o ambiente do Pantanal sul-mato-grossense por ser totalmente diferenciado devido às intempéries da natureza e de sua principal característica, ou seja, o homem pantaneiro se integra à natureza e vive de acordo como está se dá. Os autores que contribuíram para esta exposição foram: Arantes (2007); Silva, Passos e Sakamoto (2013); Thimoteo (2003); Cabrita e Cáceres (2016); Robba (1992) e Rondon (1972).

Apresentar-se-á a Escola Pantaneira; desde a sua idealização até a sua fundação e o contexto social, na qual se insere. Contando com os diversos aportes epistemológicos; de autores que tiveram interesse em investigar todo o processo de criação dessa escola. Expondo-se o projeto político pedagógico (PPP), original, visto nos documentos da Prefeitura Municipal de Aquidauana (MATO GROSSO DO SUL, 1999); portarias de criação, regulamentos para a criação do Projeto Escolas Pantaneiras (PEP) trazendo-se, ainda, os conceitos sobre como a escola se constituiu e suas características e as finalidades de como a educação acontecia.

Em seguida, apresentar-se-ão os normativos atuais, criados pelo Conselho de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, a partir dos quais regulamentam os objetivos das ofertas de

ensino conjugando esse ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; bem como os pressupostos dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs), os quais devem ser abordados e organizados nos moldes previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses temas serão tratados por seus componentes os quais devem ser inseridos no ensino regular das Escolas Pantaneiras tendo a educação urbana conjugada com a educação rural, na especificidade da comunidade pantaneira.

Também, serão apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e II, as incumbências do Conselho Nacional de Educação (CNE); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Sistema Nacional de Educação; e o Plano Estadual de Educação (PEE); relativos ao Estado do Mato Grosso do Sul, contemplando a transversalidade sobre: Direitos da criança e do adolescente; Educação para o trânsito; Educação ambiental; Educação alimentar e nutricional; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação em direitos humanos; Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena; Vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural.

Os autores escolhidos para o diálogo e que trataram esse conjunto de informações sobre a constituição da Escola Pantaneira no Estado do Mato Grosso do Sul e auxiliaram na construção da narrativa foram Gonçalves e Nogueira (2018); Piatti (2013); Santos (2004); Thimoteo (2003); Garcia (2006); Zerlotti (2014); Urt (2006); Libânio (2014); Nunes (2011); Candau (2008); Baumann (2003); César (2018); Cabreira (2020); Motta (2018); Diógenes Júnior (2012); Dickmann e Pertuzatti (2016) e Gomes (2014).

Por fim, na parte final desse capítulo; abordar-se-ão os conceitos acerca da Educação Ambiental (EA). Trazendo, as suas historicidades, as características e fundamentos principais, os normativos nacionais e as políticas públicas; advindas para a sua efetiva implantação e, dessas políticas, a criação da Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA/MS), recém-criada, em 2018, a qual subsidiará as ações estaduais para a inserção da EA nos currículos escolares do Estado de Mato Grosso do Sul.

Ademais, apresentar-se-ão os conceitos vistos em diversos autores que se preocuparam, com a questão ambiental, contribuindo, de certa forma, de como será a principal estratégia para mudar o *status quo*, na preservação do bioma pantaneiro; e auxiliará aos seus habitantes na conscientização da necessidade de mudança de atitudes que vise transformar uma realidade local voltada à preservação da natureza como centro das múltiplas ações possíveis, beneficiando a todos os demais habitantes.

Sobre tal aspecto, apresentar-se-á o conceito visto em Carvalho (2013) na formação do ser ecológico e de sua importância para os espaços de profusão e articulação da EA para o futuro das atuais e novas gerações. Também comporá um aporte teórico discutindo-se a culturalidade desse homem pantaneiro, na visão de teóricos como Bhabha (1998) e Hall (2005), ofertando-se ao leitor a exposição sobre as políticas públicas ambientais, seus normativos e criação de programas específicos apresentados por Luca, Lagazzi e Sorrentino (2016) e Andrade e Sorrentino (2016).

Neste sentido, o referencial teórico apresentado para este subitem será o cerne dessa investigação e, assim, saber se a EA faz parte do Currículo de Referência escolar da Escola Pantaneira Santana após a regulamentação do PEEA/MS, das novas diretrizes da BNCC e inclusão das 10 (dez) competências gerais na implementação de uma base comum que contemple as especificidades e diversidades da região sul-mato-grossense.

Os autores presentes nessa discussão sobre a EA serão: Sato, Moreira e Luiz (2017); Sorrentino et al (2005); Sato, Santos e Sánches (2020); Sarlet e Fensterseifer (2012); Leuzinger e Cureau (2013); Medeiros et al. (2011); Milaré (2007); Silva (2011); Guimarães e Medeiros (2016); Jacobi (2003); Moran (2008) e normativos legais referentes às leis estaduais.

Na quarta parte, no título, “A VISÃO DOS FUNDADORES, GESTORES, PROFESSORES, E MÃES DE ALUNOS DA ESCOLA PANTANEIRA SANTANA SOBRE UMA ESCOLA INSERIDA NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE”; os resultados deste trabalho serão mostrados, por meio da investigação. Com os relatos dos entrevistados, suas percepções e discussão dos dados coletados durante a realização da investigação buscando-se correlacionar os achados do referencial teórico no qual se sustenta epistemologicamente, evidenciando-se os diálogos com os pares teóricos os quais nos auxiliaram no caminhar da pesquisa.

De início, apresentar-se-á a construção do meu percurso até a Escola Pantaneira Santana, demonstrando-se, por meio de um banco de ilustrações. Tudo o que a compõe, sua infraestrutura e o desenvolvimento das aulas e da comunidade escolar e, em seguida, abrindo-se espaços para os relatos dos entrevistados e para a discussão dos resultados.

Os autores que contribuíram com a argumentação na discussão dos resultados e os quais auxiliarão nesse construto epistemológico serão: Carvalho (2020); Santos (2004); Thimóteo (2003); Arantes (2007); Semprini (1999); Gonçalves e Nogueira (2018); Libâneo (2015); IEDE (2019?); Freire (2013); Gonçalves e Nogueira (2018); Bueno e Guimarães (2017); Zerlotti (2014); Candau (2008); Bhabha (1998); Hall (2009) Libânio (2014); Gomes (2014); César (2020); Nunes (2011); Baumann (2003) e Santos (2004).

Na sexta, e última parte, abordar-se-ão as “CONSIDERAÇÕES FINAIS” acerca de todo o trabalho de investigação realizado e os principais achados, bem como a avaliação sobre todo o processo de pesquisa e apresentando uma visão crítica, as conclusões e observações relativas ao apanhado recolhido no percurso investigativo. Espera-se que tal abordagem esboce o esforço em contribuir com o ambiente encontrado e, dessa análise, possa, futuramente, se organizarem novas pesquisas relacionadas à temática e funcionamento das Escolas Pantaneiras, pois estas contemplam vasto cabedal de saberes da terra.

Essa pesquisa foi desenvolvida a partir do Grupo de Estudo Diversidade Cultural, Educação Ambiental e Arte (UCDB/CNPq), articulado com o projeto: **“REDE INTERNACIONAL DE PESQUISADORES EM JUSTIÇA CLIMÁTICA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL”** - Coordenado pela GPEA/UFMT.

Houve a participação de algumas Entidades nacionais e internacionais, dentre elas, a Associação Portuguesa de Educação Ambiental, ASPEA (Portugal); Centro de Controle e Monitoramento de Acidentes e Desastres Naturais – CEMADEN; Instituto Caracol – ICA; Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT (Cuiabá, São Vicente e Cáceres); Operação Amazônia Nativa, OPAN; Universidade Vera cruziana – UV (México); Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; Universidade da Coruña – UDC (Galícia, Espanha).

Também participaram a Universidade de Brasília – UnB; a Universidade de Estado de Mato Grosso – UNEMAT; a Universidade de Estado do Rio Grande do Norte – UERN; a Universidade de Santiago de Compostela - USC (Galícia, Espanha) e, por último, a Universidade de São Paulo – USP (ESALQ).

## 2. DO TRILHAR METODOLÓGICO

### **Comitiva Pantaneira**

Por velhos caminhos  
Seguindo os trilhos do trem  
Vai seguindo a comitiva  
Neste lento vai e vem...

A viola guarda sonhos  
Pra quando a noite chegar  
Acende a fogueira versos  
E o velho encanto do luar  
A boiada ruminando,  
Boi, boiada, sela, peão.  
Tudo afinado nas cordas do violão...

Rasgando o horizonte  
Segue a comitiva afinal  
Em busca do pantanal...

*(Teca, 2008)*

E a história começa assim...

Figura 4 – Encontro com a Comitiva em trânsito na visita à Escola Pantaneira Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

Na figura 4, um dos momentos vividos na trilha do Pantanal, em busca da lembrança dos momentos vividos por meu pai e o encontro da realidade em busca das informações que comporão o desenvolvimento da minha investigação e por onde iniciei minha trajetória.

[...] pantaneiro, um incansável construtor de sua própria cultura, um conhecedor dos mais diversos ofícios rurais; que se vê obrigado a exercer, por força das circunstâncias do ecossistema. [...] é lícito dizer que um peão pantaneiro que conheça toda a lida campestre e desempenhe com certa perfeição as atividades de aparte, doma, bagualeio, condução de boiada, é tão *expert* no seu *metier* quanto um especialista em informática, no exercício de suas funções. (NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Falar das Escolas Pantaneiras e Educação Ambiental (EA) é uma temática que sempre me chamou a atenção por fazer parte do contexto social do qual a população de Aquidauana faz parte. Dessa maneira, instigou-me a realizar esse estudo refletindo a temática conforme concepções dos pensadores de renome que pesquisam esse tema.

Sendo assim, essa pesquisa buscou apresentar uma reflexão acerca da Escola Pantaneira Santana e dos desafios e alegrias enfrentados pelos docentes e discentes que ali atuam. Na Escola Pantaneira, o ensino é favorecer uma educação de qualidade que assegure ao aluno o seu lugar para viver em qualquer ambiente da sociedade.

## **2.1. Adensamento conceitual e referencial**

Para esta vivência e convivência, como objeto de estudo, me apoiei nas leituras e discussões promovidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diversidade Cultural, Educação Ambiental, da linha de pesquisa “Diversidade Cultural e Educação Indígena”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da UCDB/MS.

Houve a influência direta das várias leituras recomendadas e realizadas para as disciplinas ofertadas no Programa. Confesso que, por diversas vezes, entrei em conflito comigo mesma, como explica Backes (2005, p. 9) “É nesse jogo de negociação que as identidades se constroem, borrando as fronteiras”. Dessa forma, me “borrei”, me hibridizei e negocieei com esses novos conceitos, pois, “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes [...]” (HALL, 1997b, p. 42, grifo nosso).

Assim, participando das discussões, problematizando as inquietações a partir de outras lentes epistemológicas, pude me basear em autores como Paulo Freire (2013, p. 30-31), para começar a esboçar o planejamento dessa pesquisa, conforme esse autor orienta:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2013, p. 30-31).

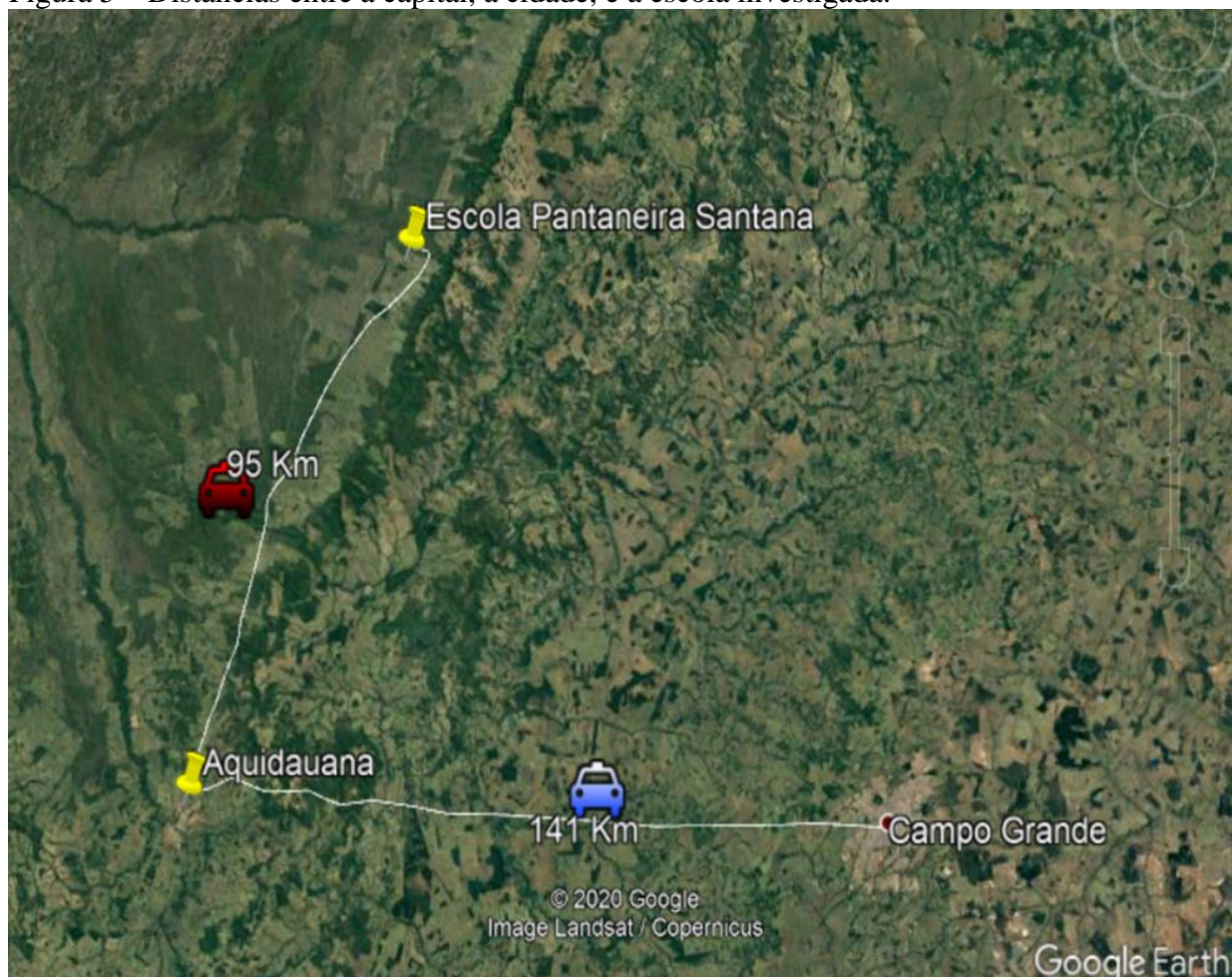
O local de pesquisa selecionado para se investigar a temática proposta foi numa escola municipal rural, o Núcleo Escolar da Fazenda Santana, aqui, designada como Escola Pantaneira Santana, localizada a 95 km da cidade de Aquidauana, na BR 419, que se liga ao Município de Rio Negro, em Mato Grosso do Sul.

A viagem para chegar até a Escola Pantaneira Santana tem duração de duas horas e meia. E, pensando nos imprevistos, sempre saíamos pela manhã, eu e minha filha ou uma amiga, que me acompanhava, visto que a estrada, por não ser asfaltada, nem sempre estava patrolada (nivelamento feito pelo trator em estrada de terra), além de pouco movimentada.

E, como dito no início dessa investigação; houve algumas considerações e apresentações, como ponto de partida, como nas comitivas, nas paradas e pausas para reflexões e, agora, como foi sugerido, retomemos o nosso caminhar, ainda longe de acabar, mas, vamos que vamos tocando em frente...

E a minha história continua aqui, nos quilômetros percorridos à busca destas informações (FIGURA 5):

Figura 5 – Distâncias entre a capital, a cidade, e a escola investigada.



Fonte: Google Earth Pro, 2020.

Essa investigação se apropriou de diversos meios metodológicos. Entretanto, exerci uma participação ativa, não só observando o roteiro, mas inferindo perguntas adicionais tendentes a esclarecer situações mais significativas para esclarecê-las, antes, não previstas, mesmo porque, todo trabalho tem de ter um planejamento e, como tal, absorvi os conceitos, mas não segui um padrão acadêmico de apresentação.

Dessa feita, quero dizer que, quando me dispus a ir a campo em busca das informações para compreender os motivos para a criação das Escolas Pantaneiras, como se deu esse processo e de como foram criados esses caminhos, a forma como se deu foi mais intuitiva.

E, somente pude processar uma teia de conexões, por meio das escutas e falas dos personagens envolvidos com a história. E, como toda boa história contada; das muitas que ouvi; precisa sentar e anotar, analisar, participar no incentivo de **puxar lá do recôndito do cérebro ou coração**, as memórias afetivas, as histórias de vida, de participação, de dor ou alegria, mas que não deixam de ser importantes na vida de quem já viveu ou experimentou tantas sensações diferentes (Grifo nosso).

É dessa mesma estrada que o transporte escolar se utiliza para poder levar os professores para a fazenda quinzenalmente, e permanece lá para buscar as crianças das fazendas vizinhas. Assim, pude, já, de início, observar e vivenciar alguns possíveis obstáculos na trajetória desse caminho.

Tive sorte, pois todas as vezes que fui a campo reunir as informações necessárias não peguei chuva pelo caminho. No Pantanal, uma pessoa não conhecedora daquele lugar, não consegue ir muito longe. Na época da cheia, não se distingue caminhos, tudo fica encoberto pela água, escondendo onde os veículos devem transitar (CABRITA, CÁCERES, 2016). Do Município de Aquidauana para a fazenda, onde foi realizada a investigação, muitos caminhos bifurcados aparecem sem indicação. Ao todo, são 18 pontes a serem transpostas, sendo que, umas, encontram-se em mal estado de conservação. (FIGURA 6).

Segundo Cabrita e Cáceres (2016), as vazantes se formam no período das chuvas, ligando uma baía a outra. Quando a chuva passa, a água se escoia dando lugar aos pastos e, no Pantanal, existem brejos, atoleiros, lamaçais, e são estes atoleiros que prejudicam o trânsito, consequência das águas das chuvas e das movimentações de veículos em alguns trechos. Observou-se que nem mesmo os motoristas passam no mesmo lugar, eles sabem onde pode ser o atoleiro, e onde pode ser mais fundo, muitos conhecem cada pedaço daquela região.

Figura 6 – Transposição de rios e igarapés a caminho da Escola Pantaneira Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

Na figura 6, pode-se observar os obstáculos – como pontes de madeira, as quais, muitas vezes, encontram-se em péssimas condições de travessia, quer seja pela enchente dos rios, quer seja pela deterioração -, que muitos têm de enfrentar para se alcançar as fazendas ou outras cidades.

E esse trilhar continuará, porém, façamos uma parada, por enquanto...

### Organizando a história...

Figura 7 – Peão designado como Ponteiro, que vai abrindo espaço para a Comitiva passar.



Fonte: Acervo da autora (2020).

Na figura 7, apresenta-se o peão designado como Ponteiro, uma das figuras mais importante da comitiva, aquele que vai à frente da comitiva buscando os melhores lugares para condicionar o gado em caminhos os quais seja possível controlar o rebanho.

Assim, a construção desse caminho envolveu muitas idas e vindas por estradas singulares. Como se explanou acima, ao tratar do local da investigação, à busca de informações que se entrelaçavam em composição ao desafio de se construir; no percurso, o qual se ia processando, na metodologia, a qual se ia inventando à medida que se teciam as articulações em torno dessas excursões feitas, pois a trajetória cursada, os caminhos percorridos, e a poeira da estrada não podem e nem devem ser caminhos metodológicos comuns traçados pela

academia. Entretanto, quando acontecem, só podem se tornar ricos de novos conhecimentos apreendidos.

Não que essa experiência não tenha valor; muito pelo contrário. Mas ao se considerar os meios pelos quais foram utilizados, para a construção desses novos saberes, como foi visto em Backes (2019), sobre a possibilidade de se apropriar do seu trilhar como modelo metodológico, e como foi sugerido por Paraíso (2014, p. 286), ao afirmar que a pesquisa em educação deve: “[...] utilizar outras categorias para pensar e fazer a pesquisa em educação [...] eles apontam para a abertura e a multiplicação de sentidos, para a transgressão e a subversão daquilo que anteriormente já havia sido significado no campo educacional”.

Inicialmente, Demo (2011, p. 42-43) referência a pesquisa como princípio científico e educativo, da qual faz parte do processo emancipatório do sujeito na construção de saberes, quando esse se mostra autossuficiente, crítico e autocrítico, diante da situação, do objeto e no espaço no qual está inserido; e dialógico por ser a base da aprendizagem, não se restringindo “[...] à mera reprodução por buscar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente”.

Nesse “novo fazer” (grifo nosso), da pesquisa educacional, dialoga-se com os novos conceitos sobre as teorias pós-críticas. Pois essas novas tendências constituem-se, majoritariamente, de se reconstruírem a partir delas mesmas. Quando, antes, vinculadas a um pensamento progressista e de esquerda, agora, segundo visto em Oliveira e Sússekind (2017, p. 1) traçam “[...] um projeto social emancipatório e democrático, ou seja, de certo modo emergiram, como as novas esquerdas, das teorias críticas e da esquerda tradicional”.

Outra observação importante, que merece destaque; acerca das teorias pós-críticas, é que estas, sublimemente rejeitam teorias, modelos e convenções das teorias críticas que influenciaram os debates críticos no pensamento educacional brasileiro sobre as relações entre o capitalismo e as políticas educacionais voltadas para perpetuação por educadores progressistas ligados ao universo do marxismo. E que, dessa forma, influenciaram o fazer pedagógico voltado para realidade local de determinada escola inserida no seu contexto sociocultural (OLIVEIRA, SÜSSEKIND, 2017).

Conforme se viu em Paraíso (2014, p. 286) sobre as teorias pós-críticas, esta destacou: “Não acreditam na ‘suposta’ autonomia do sujeito ou da subjetividade, à qual nós da educação não cansávamos de apegar-nos. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação”.

Assim, também se insere nesse contexto, segundo visto em Gatti (2012), como ponto de partida, o processo educativo, pois permeia todo o campo do conhecimento, gerado num ciclo

de retroalimentação dos processos cognitivos os quais, ora são separados, e ora se aglutinam como um processo dinâmico.

O processo investigativo prevê análises prévias do objetivo a ser alcançado e, dos seus resultados, importa estabelecer a comunicação entre os diversos setores sociais e acadêmicos no intuito de se compreender os conhecimentos descobertos e interpretados, se são relevantes na promoção da melhoria e qualidade da investigação. A atitude crítica, pensante; fundada em evidências, claras e eticamente tratadas devem fundamentar a pesquisa educacional e do exercício da crítica, nas soluções das demandas sociais ao produzir conhecimentos mais pertinentes e referenciais mais confiáveis, a fim de se valorizarem no contexto social, político e científico (GATTI, 2012).

O que justifica a teoria pós-crítica aplicada aos estudos sobre a pesquisa educacional é quando Oliveira e Sússekind (2017, p. 14) trazem aprofundamentos teóricos capazes de instrumentalizar essas novas práticas na construção de uma educação melhor estruturada e que contemple o movimento social, o papel da educação e os modos de formação humana em suas pesquisas e “Utilizam-se da junção de palavras e discutem não apenas as noções trazidas pelos pós-estruturalistas, mas, também, literalmente, usam estratégias de desconstrução epistemológica e metodológica nas práticas de pesquisa e nas teorizações delas decorrentes.”

Esses novos modelos favoreceram o percurso metodológico no qual eu me baseei para a construção do diálogo possibilitado pela escuta dos envolvidos diretamente no campo de estudo. Assim, procurando o tipo de pesquisa a ser adotada para a elaboração da dissertação, encontrei em Meyer (2012) a possibilidade de elaboração de uma investigação baseada nos novos caminhos previstos nas teorias pós-críticas, pois esse modelo inspira a:

Tomando tais pressupostos como referência, talvez se deva começar dizendo que as investigações que compartilham dessa perspectiva teórica estão menos preocupadas em buscar respostas para o que as coisas de fato são, e se preocupam mais em descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos ou grupos. (MEYER, 2012, p. 51).

E é nesse contexto que me insiro, pois não adotei apenas um modelo, mas vários tipos explicados na sequência.

No segundo momento, condicionada a realizar uma pesquisa qualitativa; pois se fundamenta, não em dados, mas de impressões, de ideias, de, muitas vezes, subjetividade interpretativa produzida a partir da memória afetiva. Percebeu-se a importância de fazer a

descrição minuciosa e detalhada de todo o processo de produção dessa pesquisa como se essa fosse um diário, uma contação de história, juntando vários elementos para uma só fusão.

É relevante apresentar, a partir daqui o conceito e as características da pesquisa qualitativa, pois essa direciona a investigação com vantagens em relação a outros enfoques teóricos parciais de pesquisa por não privilegiarem reflexões e aprofundamentos, incluindo análises e sínteses sobre o assunto.

Nas ciências sociais, os fenômenos são complexos e dependem de causas e motivações que podem ser isoladas e exclusivas. Portanto, não se reproduzem em laboratórios ou em dados estatísticos, pois cada realidade apresentada em suas construções ou reconstruções pode ser parcial e depende sempre de elementos que a consubstanciem como documentos, observações, sensibilidades e perspectivas (DEMO, 1989).

De início, a pesquisa bibliográfica torna-se fundamental como fonte secundária, pois, ao se delimitarem o tema e a problemática envolvidos; buscam-se fundamentos em fontes diversas cotejando-se as informações que permitam ao investigador a cobertura dos fenômenos produzidos ou analisados os quais dão a essa uma realidade mais ampla (GIL, 2017).

Também, pode ser caracterizada como uma pesquisa documental, pois se utilizaram materiais como: registros oficiais e documentos, os quais foram examinados como fonte de dados e não receberam tratamento analítico, bem como serviram para uma interpretação complementar, o que me possibilitou dirigir a investigação por enfoques diferenciados (GIL, 2017).

Deve-se verificar que ela possui atividades de investigação as quais se apresentam de formas específicas e possuem características de traços comuns. Podem-se perceber dois aspectos: o primeiro, as peculiaridades que está na pesquisa qualitativa e, o segundo, as modalidades dos tipos de investigação. Alguns autores, como Triviños (1987, p. 124), a define como sendo “o estudo da cultura” e explica:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

Portanto, a pesquisa também é de natureza qualitativa, pois, segundo visto em Zanette (2017), essa abrange todo o contexto social no qual envolve o foco de investigação, proporcionando, assim, o aprofundamento sobre o assunto e maior aproximação da realidade. A pesquisa bibliográfica utilizou o método de revisão de literatura. Optou-se por tal método na medida em que essa modalidade permite uma pesquisa exploratória e descritiva a partir de um tema específico com a opinião de diversos autores afinados com a temática. Os referenciais teóricos foram pesquisados em livros, artigos, e materiais disponíveis na internet.

Ao fato da utilização desse método, acima citado, acrescenta-se que esse corresponde a uma verdade não contida nas premissas consideradas e, por meio dele, é possível chegar às conclusões prováveis, sendo a observação um procedimento indispensável para atingir o conhecimento científico (GIL, 2011, p.10)

Trata-se também de uma pesquisa exploratória, como foi visto em Zanette (2017), cujo objetivo visa estudar a característica de um fenômeno e estabelecimento de relações entre possibilidades quando propicia uma visão geral acerca de determinado fato e, segundo Gil (2011, p.27), “[...] envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.”

O diário de campo foi utilizado como uma ferramenta de pesquisa durante as visitas realizadas à Escola Pantaneira Santana e, nele, deixamos registrado os sentimentos, anseios, reflexões e experiências, levando à interação com este modelo de escola que muitos desconhecem. Segundo Lewgoy e Scavoni (2002, p. 6) o diário de campo é:

É um documento instrumental, de caráter descritivo-analítico, investigativo, reflexivo e de síntese. É importante fonte de construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento. Proporciona ao aluno o exercício da reflexão do pensar e do agir através de seus registros quantitativos e qualitativos. Nas observações descritas, encontra-se a evolução do conhecimento. (LEWGOY; SCAVONI, 2002, p. 6)

O diário de campo é, também, um instrumento antropológico de estudo. Uma maneira de deixar impresso momentos vividos para que outras pessoas, ao lerem, tenham a oportunidade de vivenciar, sentir, pelas leituras, situações as quais não são possíveis presenciá-las, mas podem ser experienciadas pela imaginação livre e, diante disso, Falkembach (1987, p. 1) diz que:

O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa. (FALKEMBACH, 1987, p. 1).

Já a ferramenta de investigação adotada foi a entrevista semiestruturada; pôr o entrevistador exercer uma participação ativa, para melhor compreender o contexto. Além de manter a presença consciente e atuante desse, no processo de levantamento de informações. Haja vista, esse permitir a busca de dados para obter as informações, por meio das pessoas que sabem e participam do processo diretamente e, no caso apresentado, são as que detêm o conhecimento acerca do tema investigado e Triviños (1987, p. 152) orienta:

[...] na entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152)

Para Manzini (1991, p. 154) a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Este modelo, no qual eu busquei predeterminar um grau de respostas a serem obtidas a partir de uma relação fixa de perguntas, permanece invariável para os entrevistados por se tratar de um formulário pré-determinado.

A entrevista é um instrumento pelo qual o entrevistador busca obter a informação do entrevistado relacionada a um objetivo específico. As respostas foram gravadas em mídia móvel e depois foram extraídas por uma transcrição, descrevendo-se os pontos mais importantes e com foco na informação que se desejou obter.

Assim, pode-se compreender a problemática do trabalho em relação à aplicação de tal campo teórico, devendo, então, estabelecer condições para produção, utilização e comunicação das informações levantadas para a consolidação da pesquisa.

Uma vez que nenhuma metodologia é única, diante disso, para a consecução dos objetivos definidos, foram utilizados instrumentos da pesquisa qualitativa sobre o tema em

questão. Os sujeitos convidados para participarem da pesquisa foram os principais articuladores e fundadores, gestores públicos da educação municipal, professores e pais de alunos que atuaram ou atuam na Escola Pantaneira Santana, os quais serão abordados na sequência dessa apresentação e, após, identificados no capítulo específico.

Dessa forma, tanto Backes (2019) como Dalpiaz (2018), quando propuseram demonstrar o universo a ser descrito em suas pesquisas e por envolver não só relatar, em seus achados, os fatores investigados e analisados, também houve a junção de suas memórias, experiências e vivências; as quais apoiaram suas inquietações quando se inseriram nos contextos e descreveram seus passos no aprofundamento da explanação da própria narrativa, de seus resultados, e esses procedimentos escolhidos por esses autores vêm ao encontro do que, por mim, foi experienciado, ou seja, uma contação de história.

Assim, quando se vê em outros trabalhos a metodologia utilizada que alguns a denominam como História Oral, tal como foi encontrada no trabalho de Dalpiaz (2018); quando entrevistou professores e se colocou no lugar desses, até mesmo por ele ser um, então, fundiram-se histórias próprias e de outros numa possibilidade só, uma hora, ouvinte, outra hora, participante.

Segundo visto em autores como em Oliveira (2017); sobre esse novo modelo, possível de ser adotado, ao qual eu me propus também realizar; pude ver como são justas as afirmações pelas narrativas no campo educacional, pois é da experiência, portanto, como sendo a pedra angular da história oral, que a torna muito adequada para o campo da Ciência em Educação sob o olhar de concretude do experienciar.

Podemos também relativizar o que expõe Larrosa Bondía (2002, p. 21) acerca do significado concreto da palavra experiência x sentido, vista no campo educacional, que, para o autor, as palavras contêm a significância de pura realidade e, ao mesmo tempo, “[...] funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.” Nesse sentido, abstraiu-se do entendimento do autor sobre os significados do pensamento serem condicionados às palavras e são essas que dão sentido às nossas ações, dão vida própria, as quais se traduzem em experiência quando explica:

E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas, é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao o que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros, e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso. (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21, grifos do autor).

O autor critica o sentido dado à experiência a partir da aquisição da informação, pois entende que essa é um saber adquirido (não o da sabedoria). Para estar informado e como a informação transita rapidamente, por óbvio, não se catalisa, porque não deixa lugar ou não condiz à experiência. Outro parâmetro que não consiste na experiência, diz respeito à opinião e, segundo Larrosa Bondía (2002), este binômio de que a aquisição da informação necessita opinar, sobre essa funciona com o que se convencionou a chamar de aprendizagem significativa; por a informação ser o objetivo e a opinião ser a nossa reação subjetiva e automática a esse.

E o autor assim esclarece sobre a diferença entre experimento e experiência, quando aquele é repetível e essa, é inédita, sempre há algo de novo, sempre se dá pela primeira vez e existe uma dimensão de incerteza, e não se podem antecipar resultados, e para Larrosa Bondía (2002, p. 28, grifos do autor) “[...] é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’.”

Tal afirmação se torna possível ao perceber a experiência como o mote principal, pois é a partir dessa quando as histórias são contadas, vividas, experienciadas e transformadas em novas histórias, ou seja, inacabáveis, como tem de ser. E são dessas histórias, as quais, vamos, nos reafirmando e nos modificando, criando novas histórias. E basicamente a história oral se sustenta por meio dos relatos, geralmente gravados por algum meio midiático, de indivíduos participantes ou que de uma forma ou outra, testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente (BRAND, 2000).

Tendo o pesquisador, ou, como eu, investigadora, produzido, o texto oral, deve-se interpretá-lo e analisá-lo como se este texto fosse extraído de uma fonte oral, possibilitada pela transcrição da entrevista. E, esta fonte torna-se a base da investigação usufruindo de suas informações e retirando suas evidências e os elementos que contribuirão para resolver o problema de pesquisa (BRAND, 2000).

Dessa feita, vale citar e entender o que diz o seguinte ditado: quem conta um conto, aumenta um ponto. Nesse sentido, valida o destaque dado por Paraíso (2014, p. 286) quando afirmou que esses novos trabalhos baseados em novas metodologias, principalmente na área da educação, reforçam que esses “[...] não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam claramente por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular.”

Desse modo, essa metodologia como estratégia investigativa, reúne as histórias sobre determinado tema pondo a par das informações o investigador, e esse, passa a entender determinado fenômeno utilizando diversos recursos quais sejam entrevistas, diários,

autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo (OLIVEIRA, 2017).

Seguindo as orientações e modelos de pesquisa, nos autores consultados, adotou-se o roteiro de entrevistas como instrumento de pesquisa; sobre como, hoje, são ofertadas as práticas de ensino nas Escolas Pantaneiras, pois estes questionários poderiam gerar falsos resultados, posto a referida investigação não visar resultados estratificados, mas, sim, um delineamento e compreensão de como são desenvolvidas e executadas essas práticas.

É, fundamental esclarecer que, nesse trabalho, empregou-se o termo investigação, e não pesquisa, como defendem autores como Dias e Irwin (2013, p. 6), quando destacam ser uma “[...] investigação porque existe uma tendência, hoje, de que o ato de investigar está mais voltado para as questões qualitativas” e interpretam-na, no preâmbulo de sua obra, da seguinte forma:

Para nós, a investigação é mais temporal: responde a uma série de questões presentes, cotidianas, do momento. A investigação é uma evolução contínua de perguntas e novos entendimentos com novas questões e novas compreensões que, por sua vez, provocam ainda mais questões. Os dois instrumentos são semelhantes – a diferença é que investigar está sempre em curso e, como resultado, é orientada pela prática -, teorizando a prática e praticando a teoria. Há um movimento constante na investigação de achados, já a pesquisa tende a buscar respostas e resultados. (DIAS; IRWIN, 2013, p. 6).

Esta última frase compreende bem o porquê do termo escolhido; “a pesquisa tende a buscar respostas e resultados”. E, nessa investigação, a intenção não foi buscar resultados, mas, sim, dialogar com: a comunidade acadêmica, com as Instituições de Ensino, com outros investigadores e pesquisadores, bem como com os professores, os pais de alunos, eleitos como pessoas participantes do processo de investigação, sobre um repensar das práticas educativas ofertadas pelo ensino da EA com ênfase na Escola Pantaneira.

Como visto, na literatura; bem como, a partir dessas indagações, e na busca de possíveis respostas, as quais satisfizessem o interesse em se investigar, com particularidades participativas, é que se propôs, em primeiro plano, perscrutar a formação de uma escola voltada às raízes do espaço geográfico; onde, se insere de sua formação, de seus integrantes, de seus vínculos ambientais, de sua historicidade.

## 2.2 Construindo o campo da investigação

Inicialmente, minha trajetória começou com minha ida à Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SECE) para me apresentar como aluna do Curso de Formação Mestrado e Doutorado da UCDB, e obter a autorização da Secretária; a fim de juntar os documentos e de poder desenvolver minha pesquisa de campo visitando a Escola Pantaneira Santana, para colher as informações, *in loco*, daqueles que ali fizeram parte do contexto histórico ou que atuaram como: professores coordenadores ou mesmo como um dos fundadores e ou articuladores da implantação do Projeto Escolas Pantaneiras.

Assim, definido o tema a ser investigado, o local para a pesquisa, a metodologia a ser utilizada e as pessoas participantes do processo de investigação, as providências seguintes foram: oficializar às autoridades competentes quanto ao meu interesse como pesquisadora em trabalhar no tema e solicitar a anuência para ser autorizada, por meio da solicitação da UCDB à Secretaria Municipal de Educação de Aquidauana – MS; à Secretária de Educação, Professora Ivone Nemer, permitir minha ida à Escola Pantaneira Santana para realizar a minha primeira visita presencial, ocorrendo essa na data de 23 de agosto de 2019.

Além disso, no mesmo documento, solicitou-se à Secretária disponibilizar documentos oficiais, da Escola Pantaneira Santana, para comporem os acervos de fontes primárias; os quais regulamentariam a existência da unidade de ensino, sendo, então, solicitados todos os documentos como a Lei Municipal nº 1730/2000, que criou oficialmente a Escola Pantaneira na cidade de Aquidauana, a Ata de fundação da Escola Santana, o Projeto Político Pedagógico (PPP), e documentos do primeiro corpo docente da escola.

Por conseguinte, requereu-se a lista de alunos matriculados e dos docentes que lá atuavam, no momento, os documentos da Escola Pantaneira os quais comprovassem o seu funcionamento antes de se tornar esse tipo de escola, entre outros, para a elaboração da investigação, sendo esses considerados como fonte primária. Também foi informado à Secretária de Educação que seriam realizadas entrevistas semiestruturadas aos seguintes sujeitos eleitos como pessoas participantes do processo de investigação: os fundadores, gestores, os professores, pais e funcionários da fazenda e da Escola Santana.

Nesta primeira visita a campo, foram utilizadas basicamente técnicas de observação nos ambientes locais (a região e a escola), o levantamento de campo. O posicionamento adotado constituiu-se na observação, ou seja, não houve interferência nem parecer nas aulas, atividades e avaliações, das práticas, didático-pedagógicas, nas unidades curriculares das disciplinas, bem

como nas audições e depoimentos em contato direto com os professores; alunos, gestores e fundadores dessa escola.

Foi nesse momento inicial, o qual gerou a escrita na ferramenta adotada, no caso, o diário de campo, quando todos os registros e impressões permitiram trilhar o caminho da investigação. Com esses dados iniciais, e checagem das primeiras informações registradas, elaboram-se quatro roteiros de entrevistas, sendo assim direcionados aos fundadores, gestores, professores e pais dos alunos da Escola Pantaneira Santana.

A seleção dos respondentes se deu em duas fases, primeiro na entrevista agendada; e, antes de iniciá-la, propriamente dita. Foram repassados aos entrevistados, as informações necessárias, e os motivos, acerca da importância do trabalho de pesquisa. A informação de que, a entrevista seria gravada e se o entrevistado autorizava este procedimento e a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 4). Lembrando que, pela garantia dada ao anonimato dos entrevistados, resolvemos identificá-los pelos nomes de algumas plantas ou árvores que fazem parte da flora pantaneira.

No quadro 1, abaixo, relacionam-se os sujeitos e as designações dadas a cada categoria participante<sup>1</sup>, lembrando-se que houve nas categorias fundadoras e gestora a referência de Carandá, esclarecendo-se que essa participante ocupou as duas categorias de sujeitos:

---

<sup>1</sup> OBS: quando houver transcrição direta citada dos sujeitos entrevistados, essa será feita *ipsis litteris*, inclusive, considerando-se erros de fala escritos.

Quadro 1 – Relação dos sujeitos da investigação e designação botânica

SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	DESIGNAÇÃO BOTÂNICA
<b>Fundadoras</b>	Ipê Rosa ( <i>Handroanthus heptaphyllus</i> ) Carandá ( <i>Copernicia australis Brcc.</i> ) Bocaiuva ( <i>Acrocomia aculeata</i> ) Acuri ( <i>Platonia insignis</i> )
<b>Gestora</b>	Carandá ( <i>Copernicia australis Brcc.</i> )
<b>Professores</b>	Jatobá ( <i>Hymenaea courbari</i> ) Figueira ( <i>Ficus</i> ) Babaçu ( <i>Attalea speciosa</i> ) Tarumã ( <i>Vitex montevidensis</i> )
<b>Mães de alunos</b>	Vitória-Régia - enumeradas de V-R1 a V-R 9 ( <i>Victoria amazonica</i> ) Orquídea Sumaré ( <i>Cyrtopodium punctatum</i> )

Fonte: Dados da autora

Quanto aos demais sujeitos, foi possível ter suas respostas presenciais, pois, ainda, não tinha havido o isolamento social<sup>2</sup> e, logo após eu ter obtido a lista dos responsáveis, à época, fornecida pela, Secretaria de Educação da Rede Municipal de Aquidauana, busquei realizar seleção dos respondentes da entrevista, inicialmente, por meio de contato telefônico prévio, ou enviando um e-mail ou mensagens via aplicativo de mensagens diretamente ou se fazendo um roteiro de visita ao *campus* do Núcleo da Escola Pantaneira Santana.

A composição desses roteiros de entrevistas foi assim elaborada: a) para os fundadores, sendo um total de quatro participantes, elaboram-se vinte e duas (22) questões, sendo oito questões fechadas, representando informações sociodemográficas, e o restante das questões abertas investigaram informações pertinentes à ideação e criação da Escola Pantaneira, quais

<sup>2</sup> Isolamento social pode ser definido como o apartamento de pessoas por questões sanitárias, quando o governo decreta que uma pessoa infectada, ou sob suspeita de estar infectada, por um vírus ou bactéria, isole-se do convívio social em sua própria casa, em abrigos específicos para o isolamento ou em uma unidade hospitalar, caso precise de atendimento especializado. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/isolamento-social.htm>. Acesso em: 15 mar 2021.

foram os idealizadores e apoiadores; além de procurar saber como seriam os diferenciais e objetivos voltados à EA, bem como da importância em se ofertar uma educação totalmente voltada para uma população específica, no caso, a rural (Apêndice 1).

O segundo roteiro foi elaborado para os gestores, sendo que apenas uma preencheu-o, a outra gestora desistiu de participar da pesquisa, dois outros gestores se comprometeram em responder, mas não devolveram os roteiros e, após vários contatos meus em cobrança, não me responderam mais. Esse se constituiu de quarenta e seis (46) questões, sendo nove voltadas às informações sociodemográficas, e, as demais, contendo informações sobre a formação do gestor e o tempo frente à atuação da gestão das Escolas Pantaneiras, e de como se deu o processo para atuar na gestão.

Buscou-se saber sobre a forma de desenvolvimento do trabalho e interações técnicas; para compor o quadro de colaboradores e do corpo docente da escola, o desenvolvimento das atividades pedagógicas e curriculares, bem como se buscou levantar impressões acerca de sua atuação frente ao corpo docente, se havia interação entre a proposta pedagógica e a comunidade local. E a atual gestora, após várias tentativas de entrevistá-la, não me deu retorno. (Apêndice 2).

Já no terceiro roteiro, o direcionado aos quatro professores, este continha quarenta e quatro (44) questões, sendo que as nove primeiras se referiam aos dados sociodemográficos, as demais questões abertas versaram sobre saber a formação do professor; o tempo de atuação, o tempo de atuação na Escola Pantaneira; se a formação contribuiu ou era específica para atuar na escola; qual o relacionamento com o gestor, quais os critérios para se trabalhar na Escola Pantaneira.

Nesse, investigou-se sobre a permanência do professor e as atividades exercidas fora do ambiente da sala de aula e de descanso nos finais de semana; buscou-se identificar os relacionamentos interpessoais entre professores, administradores, gestores, proprietário da fazenda e com os discentes, informar sobre o PPP e sobre o Currículo adotado e o trabalho com a EA (Apêndice 3).

O quarto roteiro foi direcionado aos pais dos alunos atendidos na Escola Pantaneira Santana. Mas, somente houve nove mães de alunos respondentes, e, esse foi composto de trinta e sete (37) questões, sendo, 10 questões fechadas; referentes aos dados sociodemográficos, as demais questões versaram sobre as informações das mães dos alunos a respeito de suas atividades e quais eram as relações escolares desenvolvidas por seus filhos antes e depois de estarem na Escola Pantaneira Santana.

Informações acerca das percepções sobre a vida escolar dos filhos, como atividades, deslocamento, permanência e contribuição da aprendizagem para a educação formal, dentre outros (Apêndice 4). Além dessas mães de alunos que responderam ao relatório, houve uma participante, a qual relatou experiências desde a fundação quando seus filhos estudaram na Escola Pantaneira Santana e, hoje, são seus netos que estudam na escola e essa participante contribuiu espontaneamente, sendo o seu relato de memórias muito enriquecedor.

Esse **último roteiro**; ou seja, as entrevistas com as mães dos alunos, **ficaram** limitado sobre o acompanhamento da presença física da entrevistadora em virtude do acontecimento da pandemia e do isolamento social devido ao vírus Covid-19. Esse levantamento foi mais demorado. E, a pesquisa de campo aconteceu entre os meses de junho a agosto de 2020. Pois, como estava proibido eu encontrar-me, presencialmente, com esses pais, eu tive de fazer contato telefônico com alguns para saber quando viriam à cidade para marcar um encontro com eles, tomando os devidos cuidados de proteção, e explicando a eles sobre a importância de responderem ao questionário.

Ainda forneci algumas cópias do roteiro de entrevista a uma mãe que se prontificou a entregar aos pais, os quais ela conhecia e moravam nas redondezas de sua residência. Essa mãe, também foi a responsável por recolher os relatórios preenchidos e, em sua volta à cidade, marcamos novamente um encontro, no mercado, para eu buscar os relatórios preenchidos.

Foi um total de nove relatórios; respondidos, e muitos, com respostas sucintas, ou não respondidas, mas acredito ter sido em função de muitas dessas mães de alunos respondentes terem ficado envergonhadas, devido à baixa escolaridade ou não entendimento da questão. Enfim, é preciso reconhecer as limitações impostas pelo isolamento social quando eu não pude ter um contato mais direto com essas mães, sabendo que poderia ter extraído mais informações presencialmente.

Não foram assinados os TCLEs, desse grupo investigado, mas considerando-se a devolução espontaneamente, deu-se como certa a autorização, lembrando-se que, pela garantia dada ao anonimato dos entrevistados, resolvemos identificá-los pelos nomes de algumas plantas ou árvores que fazem parte da flora pantaneira.

Como demonstrado na metodologia dessa pesquisa, foi elaborado o roteiro de entrevista para fundadores, gestores, professores e mães de alunos e, para a organicidade do trabalho, apresentaremos inicialmente por onde começou a história, ou seja, pelos os que participaram da criação das Escolas Pantaneiras, as fundadoras.

Também cabe destacar ter havido conversas informais com **um grupo** de mães de alunos que **aguardavam** seus filhos na escola e não participara da pesquisa por meio do

relatório de pesquisa e, atendendo à metodologia de observação ou entrevistas não padronizadas, conforme foi visto em Gil (2011), e de seus relatos serem importantes para o conhecimento da realidade local, apresento-as logo no início das entrevistas.

No caso dos fundadores do Projeto Escolas Pantaneiras; o primeiro contato se deu por telefone, combinou-se o envio do roteiro de entrevista por e-mail e, ao contatar entrevistados para saber se já haviam terminado, alguns desses solicitaram a minha presença em visita às suas residências e, a cada um, designei um dia e hora para comparecer. Além de me entregarem o roteiro, alguns me requisitaram mais informações acerca dos propósitos da minha pesquisa e ainda gravaram suas histórias, além do que se havia pedido no roteiro para completarem o entendimento de suas participações, ou seja, contando suas histórias.

Já para os professores, o contato foi feito direto na visita realizada à Escola Pantaneira Santana, deixando o roteiro para que pudessem responder em tempo livre e fazendo o recolhimento, quando da minha volta à escola; já a distribuição do relatório para os pais dos alunos, alguns eu entreguei em mãos e outros eu deixei a cargo da funcionária de serviços gerais.

Houve uma dificuldade para o recolhimento desses relatórios, principalmente dos pais dos alunos, em virtude da suspensão das aulas pelo isolamento devido à pandemia do Covid-19, sendo esses entregues à senhora dos serviços gerais, quando essa se encontrava com alguns pais na cidade.

E a apresentação das entrevistas se deu em dois momentos, ou seja, apresentaram-se os dados sociodemográficos das entrevistadas e, no segundo momento, as respostas sobre suas percepções e conhecimentos acerca da fundação e funcionamento das Escolas Pantaneiras e do Projeto Escolas Pantaneiras.

No decorrer da investigação, ao saber sobre a participação da ONG WWF-Brasil, e do papel importante que desempenhou no Projeto Escolas Pantaneira; busquei contato com a coordenação e, após dois meses de envio de e-mail, agora, em 2020, solicitando essas informações, recebi a resposta da Analista de Conservação, senhora Flávia A. S. Araújo, de não existir mais nenhum material do Projeto arquivado naquela ONG. Também informou sobre a pessoa que havia trabalhado inicialmente com o Projeto de ter falecido.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PANTANEIRA SANTANA EM SUA ESPECIFICIDADE DE ESTAR INSERIDA NUMA FAZENDA NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE**

Neste capítulo, as abordagens teóricas apresentam as principais características do Pantanal, descrevendo-se os seus aspectos geográficos e a origem do município de Aquidauana, em Mato Grosso do Sul, sobre a criação das Escolas Pantaneiras e de todo o seu percurso histórico.

Demonstram-se as iniciativas de criação ao idealizar a possibilidade de fomentar a educação para os filhos dos peões que trabalhavam em fazendas da região justamente pela dificuldade encontrada sobre o ambiente do Pantanal Sul-mato-grossense por ser totalmente diferenciado devido às intempéries da natureza e de sua principal característica.

Apresenta-se a Escola Pantaneira, desde a sua idealização, conforme demonstrado na figura 8, até a sua fundação, e o contexto social na qual se insere em investigar todo o processo de criação dessa escola, expondo-se o projeto político pedagógico (PPP) original, portarias de criação, regulamentos para a criação do Projeto Escolas Pantaneiras.

Apresentam-se os normativos atuais; os quais regulamentam os objetivos das ofertas de ensino, com o que determina LDB, bem como os TCTs e os moldes previstos na BNCC, além dos normativos estaduais relativos ao Estado do Mato Grosso do Sul contemplando a transversalidade dos temas a ser inserida no PPP da Escola Pantaneira Santana.

Na parte final desse capítulo, abordam-se os conceitos acerca da Educação Ambiental (EA), trazendo a sua historicidade, as características e fundamentos principais, os normativos nacionais e as políticas públicas advindas para a sua efetiva implantação nos currículos escolares do Estado de Mato Grosso do Sul.

Ademais, apresenta o conceito sobre a formação do ser ecológico e de sua importância para os espaços de profusão e articulação da EA para o futuro das atuais e novas gerações e a discussão sobre a culturalidade do homem pantaneiro. Tratam-se, também sobre a exposição das políticas públicas ambientais, seus normativos e criação de programas específicos.

### 3.1 O Pantanal Brasileiro

A abertura desse subtítulo pode ser representada pela beleza e história dessa região do país, demonstrada na figura 8, abaixo, e sobre a cultura que contempla a vida dos personagens que habitam e lidam nessa região, cujo trabalho dos peões pantaneiros justificou a criação das Escolas Pantaneiras, as quais são apresentadas e discutidas suas criações.

Figura 8 - Comitiva atravessando o gado pelo Pantanal na época das enchentes



Fonte: Mato Grosso do Sul (2020).

*Em busca da rez perdida  
do casco do cavalo, um pedaço de poema  
Na face pantaneira, um ponto de partida.*

*Quem conhece Carandá  
Quem conhece camalote  
Quem conhece Tarumã  
É do Pantanal*

*Ser pantaneiro é sentir o cheiro da fruta.  
Nadar em águas barrentas, remar em águas  
correntes  
Ser pantaneiro é a fuga da morte!  
É a busca da vida  
(Grupo Acaba, 1979)*

Inicialmente, para se falar de um lugar, é necessário apresentá-lo e, se possível, demonstrar sua origem quando se faz mister explicar sobre a especificidade de determinado local para situar o leitor acerca do tema apresentado sobre a educação formal em uma Escola Pantaneira. O Pantanal está localizado entre os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste e, no Brasil, sua proporcionalidade representa uma área de 70%. Também abrange uma pequena área em terras bolivianas (20%) e paraguaias (10%).

A sua extensão abrange 144.294 km<sup>2</sup> de planície e a região pantaneira compreende 61,9% do território de Mato Grosso do Sul, onde abriga a maior planície alagável do mundo, sendo esse considerado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como patrimônio natural mundial. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, [s/p]).

E, nesse estado de Mato Grosso do Sul, cuja capital é Campo Grande, localiza-se o Município de Aquidauana cuja distância entre a capital e o município representa 140,5 Km, e esse é considerado como o Portal do Pantanal, um dos mais belos ecossistemas do mundo. E, no site oficial da Prefeitura, encontra-se a definição acerca do Pantanal Sul-mato-grossense ser “[...] a maior planície de inundação contínua do mundo e possui região com cerca de 250 mil km<sup>2</sup> e localiza-se na Bacia do Alto Paraguai”. (MATO GROSSO DO SUL, 2020, [s/p]).

O Pantanal destaca-se pelas inúmeras espécies de animais e vegetações decorrentes do ambiente contraditório o qual se alterna entre períodos úmidos (verão) e de estiagem (inverno). Em estudos realizados por instituições que medem a biodiversidade pantaneira, há cerca de 3.500 espécies de plantas, 463 espécies de aves, 124 de mamíferos, 41 de anfíbios, 177 de répteis, e 325 de peixes de água doce, dentre esses, há quinze espécies únicas desse habitat (ARANTES, 2007).

Além do mais, o Pantanal aquidauanense, um bioma conhecido internacionalmente por ter uma grande diversidade biológica, nessa região, abrange 75% de cobertura da área correspondendo aproximadamente a 3,62 % do total da reserva do Pantanal brasileiro (SILVA, PASSOS, SAKAMOTO, 2013). O Pantanal assume, segundo Arantes (2007), perante o mundo, o reconhecimento de Sítio do Patrimônio Natural da Humanidade e Reserva da Biosfera, títulos concedidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O rio Paraguai, o qual faz parte da Bacia do Alto Paraguai, por ser uma das melhores vias navegáveis em seu estado natural, historicamente, contribuiu para a formação da região; pois foi por seu intermédio que se deu a circulação dos habitantes pré-históricos, os ancestrais dos índios, os quais foram se adaptando ao longo de suas margens, muito como palco de lutas,

e teve, como seus navegadores, os portugueses, espanhóis e índios pela conquista e posse da terra (THIMÓTEO, 2003).

Em continuação à historicidade; a paisagem alagadiça se forma devido à baixa declividade do solo dificultando o escoamento das águas da chuva e dos rios que nascem no planalto. E, por esse motivo, quase metade da área do Pantanal é alagada na época das cheias e isso faz com que o Pantanal seja lembrado nas lendas indígenas como um grande lago cheio de ilhas, o **mar de Xaraés** (THIMÓTEO, 2003, grifo nosso).

Esse nome original dado ao Pantanal se deu também, porque se encontram caramujos, conchas de variadas formas e tamanhos no terreno arenoso, e, também de salinas rodeadas de areia branca, alimentando a crendice popular de, ali, em algum dia, ter sido mar, o que é desacreditado pelos cientistas. Quanto à formação da vegetação e do solo do Pantanal, assim justifica Thimóteo (2003, p. 5):

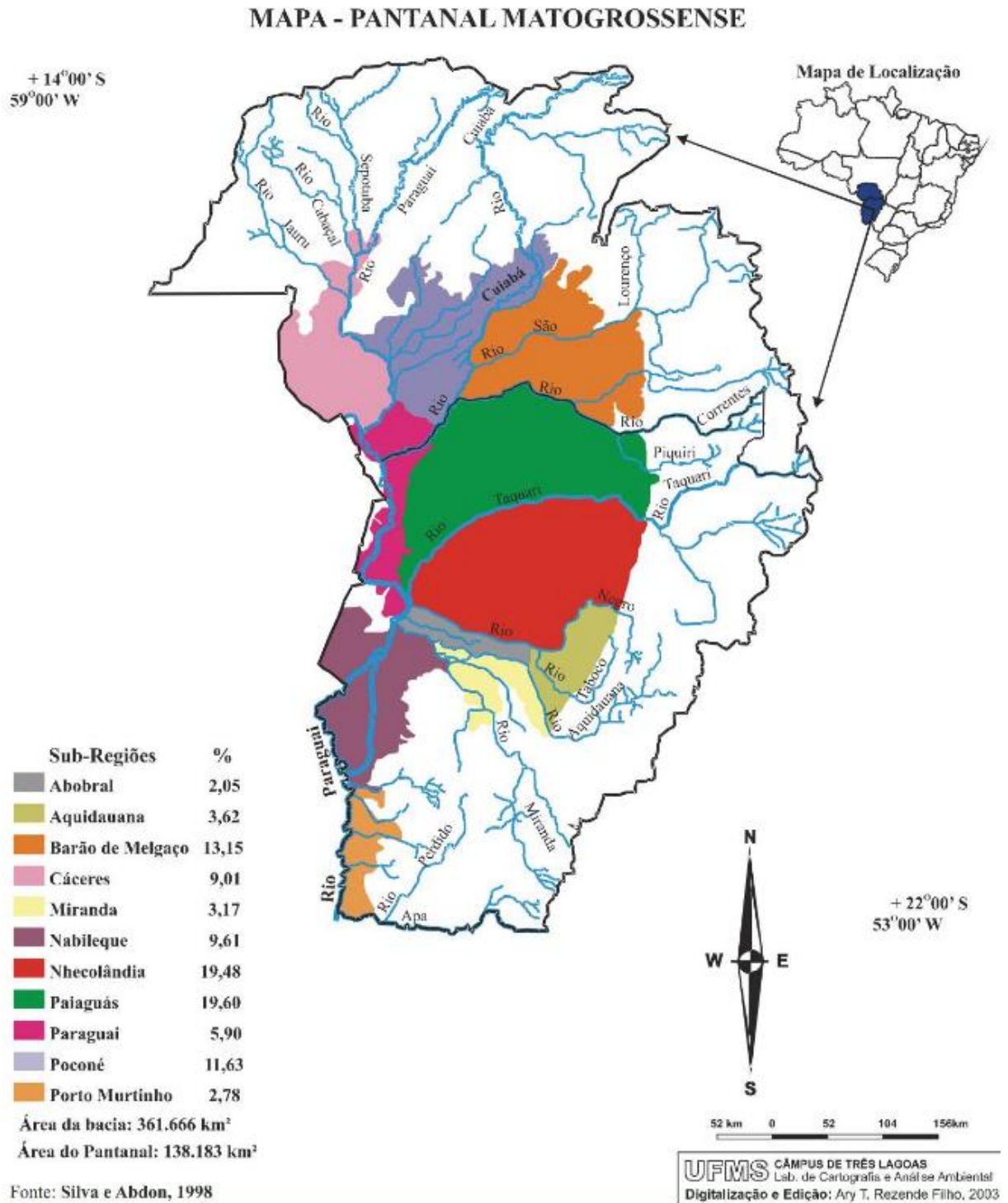
Ao saírem dos seus leitos, os rios inundam grandes áreas, e, formam uma rede de lagoas, baías e baixadas alagadas, interligadas pelos corixos. Só escapam à inundação as cordilheiras e algumas ilhas. Uma grande quantidade de matéria orgânica é levada pela correnteza a grandes distâncias e, durante a vazante,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

No Pantanal, tudo depende do ciclo das águas, pois são elas que determinam o tipo, e a época das mudanças das paisagens, de influências na vida econômica, no dia a dia do pantaneiro; o qual depende deste lugar e precisa adaptar-se a essa natureza inconstante, principalmente na época da cheia (ARANTES, 2007).

Já para a origem do nome Aquidauana, há várias versões e, segundo Robba (1992), em tupi-guarani traduz-se como “lugar das araras grandes”. Como parte deste contexto, e para falar sobre a Escola Pantaneira Santana e o meio ambiente na qual se insere, deve-se, antes, apresentar um resumo da história de Aquidauana, MS.

Os primeiros animais bovinos introduzidos no Brasil, durante a colonização portuguesa, foram usados como fonte de alimentação e como animais de tração nas áreas rurais durante quase três séculos. A intensificação da pecuária, na região de Mato Grosso do Sul, representou a ampliação da presença do trabalhador remunerado nas fazendas (CABRITA, CÁCERES, 2016). Na figura 9, apresentam-se as cidades que compõem o Pantanal, além de fornecer suas proporções (%) no espaço do Pantanal brasileiro.

Figura 9 – Mapa geográfico do Pantanal brasileiro



Fonte: Silva, Passos, Sakamoto (2013).

A história registra a data de 15 de agosto de 1892, como o início do povoamento de Aquidauana, e essas se inserem num espaço físico e humano marcado por poucos registros de quatro séculos anteriores. Isso porque os primeiros colonizadores, que por lá passaram, teriam sido os espanhóis, por volta do século XVI (ROBBA, 1992).

Marcaram sua presença antes mesmo da comitiva comandada pelo major Teodoro Paes da Silva Rondon, o qual trouxe consigo fazendeiros e pessoas vindas da Vila de Miranda e região, cujo projeto expansionista intencionava fundar um povoado à margem esquerda do Rio Aquidauana. Alguns estudiosos definem o ano de 1600 como uma das referências mais longínquas da presença de colonizadores na região. (ROBBA, 1992; RONDON; 1972).

Neste ano, Ruy Dias de Guzman fundou o povoado de Santiago de Xeres, às margens do Rio Mbotetey, conforme denominação dada pelos Guaranis, com o significado de rio sinuoso. Mais tarde, veio a se chamar de Aquidauana. Foram, porém, poucos anos de história, pois, em 1632, o povoado foi destruído por força das investidas de indígenas e dos bandeirantes paulistas.

O segundo momento de colonização às margens do piscoso rio se verificou em 1776, quando o explorador João Leme do Prado visitou as ruínas da antiga povoação. Foi em torno da pecuária que a região, mais tarde, começou a ser, gradativamente, povoada. Havia a necessidade de um local apropriado para as embarcações as quais navegassem pelo rio Miranda e fossem mais próximas de Nioaque e de Campo Grande, referências populacionais mais densas, sendo o motivo para a fundação da nova vila.

A opção pelo nome "Aquidauana" revela a influência da cultura indígena em várias regiões de Mato Grosso do Sul, quando também se têm diversos municípios nominados com termos comuns às etnias indígenas. Segundo a toponímia Guaicuru, o termo denomina rio estreito, fino. O nome **Aquidauana** aparece em mapas datados do século XVII, pelo menos 200 anos antes da fundação do povoado (Grifos nosso).

A partir de 1893, sucederam-se os ranchos, uns após outros, e foi-se formando, assim, um agrupamento de expressão social, informação histórica registrada no "Resumo Histórico e Estatístico de Aquidauana", um dos poucos documentos disponíveis nos arquivos do município sobre suas origens (RONDON, 1972). O estado de Mato Grosso do Sul e a região de Aquidauana têm, como principais fontes de economia, a pecuária, sendo essa o empreendimento econômico mais importante do Pantanal e, independentemente das oscilações em sua viabilidade econômica, é, e continuará a ser, a maior fonte de sustentação econômica da região.

A vida peculiar do pantaneiro confere-lhe, um *status* único, e torna esse personagem uma figura única, muitas vezes, mítica, devido à lida diária. O conhecimento adquirido por seus ancestrais e, mais ainda, pela força da regionalidade de um trabalho originado das adversidades de uma região que tem, na maioria dos 365 dias do ano, o solo recoberto de água, mas que a vida não pode parar. E, segundo Silva, Passos e Sakamoto (2013), deve-se considerar a relevância do pantaneiro por ser imprescindível ter o conhecimento aprofundado dos atributos físicos e das dinâmicas de inter-relação na área do Pantanal.

Segundo visto em Cabrita e Cáceres (2016) a atividade pantaneira é rustica, mas extremamente primordial para as questões de logísticas e econômicas para atender aos fazendeiros da região do Pantanal; primeiro, pela questão climática e pelo manejo dos animais, porque nem sempre é possível os caminhões transitarem pelas estradas pavimentadas, e nem atender a toda a região por não conseguirem atravessar as barreiras naturais.

E, segundo, por a atividade de pantaneiro ser tão antiga, o peão acabou aprendendo a lidar com os fenômenos naturais dos regimes de cheia e seca e dos diversos percursos a serem traçados para levar a boiada com a menor perda possível, tornando-se mais lucrativo para os fazendeiros contratá-lo. É importante destacar que a atividade pecuária extensiva se adapta perfeitamente às condições naturais do Pantanal, pelo fato de o principal alimento ofertado ao gado, no caso, a pastagem, que é nativa, não interferir no equilíbrio ecológico, sendo autossustentável e renovável (THIMOTEO, 2003).

É uma atividade muito cansativa a dos peões, exigindo, além da destreza, também, muita força, na condução das comitivas, cujo trabalho já se inicia mesmo antes de **cair na estrada** (Grifo nosso), pois o boi, cerca de 1.200 cabeças por viagem, segundo Cabrita e Cáceres (2016, p. 3) “[...] se move com razoável agilidade, vira-se em sentido contrário ao homem, adquire hábitos que exigem do peão aptidão e inteligência para a lida. Destreza e paciência são condições necessárias ao condutor.”

Por isso, é natural que acabe interferindo nos aspectos sociais e culturais da população local, o que lhe dá relevância especial. As demais atividades, não obstante a importância na formação e manutenção do homem pantaneiro, são de menor vulto, razão pela qual não assumem o mesmo significado socioeconômico das atividades pastoris.

Na figura 10, demonstra-se o calendário anual das águas, conforme se encontrou em Arantes (2007) e pode ser observado que o ciclo das águas representa três estações sobre a prevalência de cheia e seca, e as fases intermediárias quando tudo orbita em função do fenômeno das águas, justificando-se a vida daqueles que lá habitam.

Na primeira estação, a qual se inicia com as primeiras chuvas ocorrendo na segunda quinzena de novembro, tendo o ápice das cheias em janeiro e segue até a primeira quinzena de maio. E é quando a maioria das atividades do Pantanal fica limitada em virtude dos obstáculos naturais causados pelas enchentes.

Figura 10 – Calendário das águas



Fonte: Arantes (2007, p. 26)

Na sequência, entre a segunda quinzena de maio até o final de junho, inicia-se o processo da vazante dos rios, quando as águas começam a baixar e a formarem as baias e várzeas. Nessa estação, é a hora de retirar o gado do confinamento das fazendas localizadas na parte baixa, e é

quando inicia a formação da comitiva. Por fim, fechando o ciclo, entre os meses de agosto e novembro, ocorre o período da seca. (FIGURA 10).

Na figura 11, abaixo apresenta-se recorte parcial do Pantanal com suas **diversas várzeas, as quais**, conforme a época do ano **apresenta-se** totalmente encobertas devido às chuvas umas até salinizadas conforme foi visto em Silva, Passos e Sakamoto (2013). De forma que essas são também uma característica típica da região e que chamam a atenção, pois, apesar de raras, têm a função de oferecer ao gado a reposição necessária de sais minerais e também possuem a mesma areia encontrada nas praias.

Figura 11 – Vista aérea das várzeas do Pantanal sul-mato-grossense



Fonte: Mato Grosso do Sul, 2020.

Além da pecuária, outra atividade tem ganhado destaque no cenário mundial como alternativa econômica ao Pantanal, o turismo, mas com diferentes segmentos como o rural, ecoturismo, agroturismo e turismo ecológico. Essa última atividade apresenta problemas que não podem ser desconsiderados tais como: seu alto custo e a necessária limitação ao número de visitantes, como forma de, até mesmo, preservar o meio ambiente.

O turismo emergente tem trazido, a par das vantagens econômicas, algumas consequências desastrosas como agressões ao meio ambiente representadas principalmente pela pesca predatória e pela deposição de lixo a céu aberto (SILVA, PASSOS, SAKAMOTO, 2013). Diante das peculiaridades de uma região tão rica em biodiversidade, tão importante para humanidade, e por sua população ser composta por ribeirinhos, camponeses, pescadores, dos trabalhadores das fazendas, dos pantaneiros, dentre outros, os quais possuem suas culturas, deve-se buscar soluções para se sanarem esses problemas.

E, sobre isso, os aspectos culturais dos habitantes dessa região sobre a valorização da natureza, a escola, como local de desenvolvimento, não só dos saberes e da difusão do conhecimento, deve prover a educação formal, bem como preservar a cultura local. Pois é desse conhecimento que se poderá aplicar à comunidade local para que esses indivíduos sejam os multiplicadores do saber da terra para preservá-la e garantir o futuro das novas gerações. E, pensando-se na especificidade da região, criaram-se as Escolas Pantaneiras.

Contudo, a solução para o problema passa, necessariamente, pela informação e pela educação que desempenham papel cada vez mais fundamental e indispensável na sobrevivência das espécies, por intermédio da promoção da convivência harmônica entre elas e entre o ser humano e a natureza, criando, a partir daí, seu próprio universo cultural; porém, não é assim que vem acontecendo, infelizmente.

Conforme foi abordado sobre as características do Pantanal e das Escolas Pantaneiras adaptarem-se às condições climáticas da região, o ano de 2020 foi totalmente atípico em virtude do fenômeno das queimadas provocadas na região do Pantanal sul-mato-grossense. Os diversos motivos, que geraram tamanho ataque ao meio ambiente pantaneiro provocaram um dos maiores desafios das autoridades ambientais e do Governo federal; em busca de soluções, que minimizem as intervenções humanas, as quais são as maiores causadoras de desastres ecológicos, pois interferem no ecossistema que, conseqüentemente, se torna frágil e alterado, causando o desequilíbrio ambiental.

Segundo pôde ser conferido nos dados informados pela Assessoria de Imprensa da Câmara dos Deputados, quando o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), por meio dos dados obtidos via satélite, declarou que, na região pantaneira, houve o recrudescimento do

número de queimadas; contabilizando um aumento de 195% entre janeiro e setembro, desse ano em comparação ao mesmo período, no ano de 2019. (BRASIL, 2020).

Segundo as informações fornecidas por seu representante legal, grosso modo, o Pantanal sul-mato-grossense perdeu cerca de 20% de sua área, contabilizando um enorme prejuízo às reservas naturais e o bioma da região. Em reportagens vistas na televisão, demonstram-se as mortes de animais ou salvamento de muitos com graves problemas de saúde devido à tentativa de fugirem do fogo, conforme se mostra na figura 12, muitos com intoxicação da fumaça inalada ou de graves queimaduras. (BRASIL, 2020).

Figura 12 – Fuga de animal silvestre da linha de incêndio no Pantanal sul-mato-grossense



Fonte: EXAME. (2020, [s/p]).

Referindo-se aos dados anteriores, quando começou a série histórica desde 1998, e comparando-se os dados atuais ao ano de 2014, quando o total de focos registrado foi de 812; agora, em 2020, esse número chegou a 17.577, conforme demonstrado na figura 13.

Figura 13 – Ocorrências de focos de queimada no Pantanal em 2020



Fonte: BRASIL (2020, [s/p]).

E, com esses dados registrados, com a informação, de que houve a queima de 23% da região, especificamente, se resvala nas muitas comunidades escolares das Escolas Pantaneiras que foram prejudicadas. Pois alguns professores, os quais estavam levando os exercícios e materiais para os alunos que não estavam realizando as tarefas, por não acessarem a internet, não tinham como se deslocar.

Sendo assim, em se tratando dos efeitos da poluição causada pela fumaça das queimadas, na região pantaneira, além do terrível prejuízo à natureza, houve, também, imposto aos alunos da Escola Pantaneira; acerca do isolamento social, e que dependem desse aprendizado, mas não têm condições de infraestrutura, tanto da tecnologia, bem como do material didático, de ficarem sem o acesso à escola. Em relação a esses problemas relatados sobre os alunos da Escola Pantaneira Santana pesquisada, essa não sofreu nenhuma ação das queimadas.

### 3.2 A Concepção e a Origem da Escola Pantaneira

Figura 14 - Escola Pantaneira Núcleo Escolar Santana



Fonte: Santos (2007)

Quando uma estrela cai, no escurão da noite,  
e um violeiro toca suas mágoas.  
Então os “óio” dos bichos, vão ficando iluminados.  
Rebrilham neles estrelas de um sertão enluarado [...].  
Pois a natureza é isso, sem medo, nem dó, nem drama.  
Tudo é sertão, tudo é paixão, se o violeiro toca.  
A viola, o violeiro e o amor se tocam.  
Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou.  
Estrada eu sou.  
(ALMIR SATER, 2006)

Como se apresentou na introdução dessa pesquisa; o interesse em se investigar a educação ofertada aos filhos de ribeirinhos, pantaneiros e de fazendas, entre outros, identificou-se a necessidade de se saber se há a abordagem da EA em escolas do Projeto Escolas Pantaneiras. E, de como a cultura regional poderia contribuir no processo de ensino dessa população específica da região pantaneira sul-mato-grossense.

E, a partir das vontades e interesses de entidades e proprietários de fazendas na região pantaneira, primeiro, envoltos em questões ambientais, como as Organizações Não-Governamentais (ONGs) para a preservação do meio ambiente e; segundo, os interesses para melhoria dos seus negócios, incluindo-se o turismo e a pecuária, houve aí a questão ambiental por a sociedade atual não poder ignorá-la e buscar soluções que menos impactassem a interação entre homem x natureza.

Uma das entrevistadas e participantes da criação do Projeto Escolas Pantaneiras Ipê Rosa, já qualificada no subitem 2.2, na categoria como uma das fundadoras, especifica, com datas, como foi o caso da escola criada no modelo de ‘escolinhas da fazenda:

Há escola no Pantanal desde 1931. O diferencial é que o fazendeiro contratava alguém para ensinar a contar, escrever e ler. As Irmãs Solange Albuquerque e Sueli Toledo professoras pantaneiras confirmam tal afirmação. Algumas outras, como a Fazenda Tupanciretã, consta nos arquivos a data de 1948. Já a região do Tabôco, onde está a Fazenda Santana espaço desta pesquisa, teve escola na Fazenda São Roque de propriedade do Zelito Lemos Monteiro, onde sua avó ministrava aula para as crianças da região. (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06/2020).

Embora alguns proprietários de fazendas, no município de Aquidauana; por iniciativa própria, já mantivessem algumas “escolinhas da fazenda”, assim chamadas por muitos, essas escolas não atendiam a todas as crianças, pois as fazendas são muito distantes uma das outras e não tinham como atender esta **quantidade** de crianças em idade escolar que **moravam** no Pantanal e estavam fora da escola.

Segundo abordado pela entrevistada Ipê Rosa (2020), a história dessas escolas, dentro das fazendas, é bem antiga e até já existiam, bem antes do próprio Projeto Escolas Pantaneiras. E, somando-se a competência com a experiência de atores envolvidos, na época, para promover uma gestão inclusiva e participativa, foi possível deslançar o projeto por meio do gestor:

O secretário Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município de Aquidauana - MS em 1998 e 1999. Francisco Carlos Trindade Leite foi o responsável em ouvir o clamor da comunidade pantaneira e em redigir o projeto inicial. Vindo da direção na Escola Fundação Bradesco e, dotado de

grande conhecimento pelos aprofundados estudos, mostra vasta experiência conhecimento em Escola Rural. Particularmente falando. É a pessoa exata para o momento. Somando ao grupo do poder público. Inegavelmente, tudo dependia da parceria dos proprietários das fazendas onde se instalaram as primeiras salas multisseriadas (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06/2020).

Apesar de todos os esforços para atender a demanda; algumas crianças, ainda permaneciam, até 220 km de distância da escola, e o transporte escolar não conseguia ser eficiente em atender a todas e, nesse sentido, cabia a alguns alunos fazerem grandes deslocamentos até o ponto de encontro com o transporte; por muitas fazendas serem distantes umas das outras, até 30 quilômetros do ponto em que passa o transporte escolar. E a ida à escola começava com um percurso a cavalo ou de trator, da residência até a porteira principal, na rodovia. Outro problema consistia em que tipo de educação ofertar, com qualidade e eficácia como oportunidade de escolarização (GONÇALVES, NOGUEIRA, 2018).

Assim, com essas peculiaridades, surgiu a ideia de se implantar um projeto que propusesse a ofertar; primeiramente, uma educação voltada aos interesses da comunidade local, a partir de suas necessidades, mas se mantendo a oferta do Ensino Fundamental regular conjugando preceitos vistos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, art. 28, e incisos, que dizem:

Art. 28 Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, [s/p]).

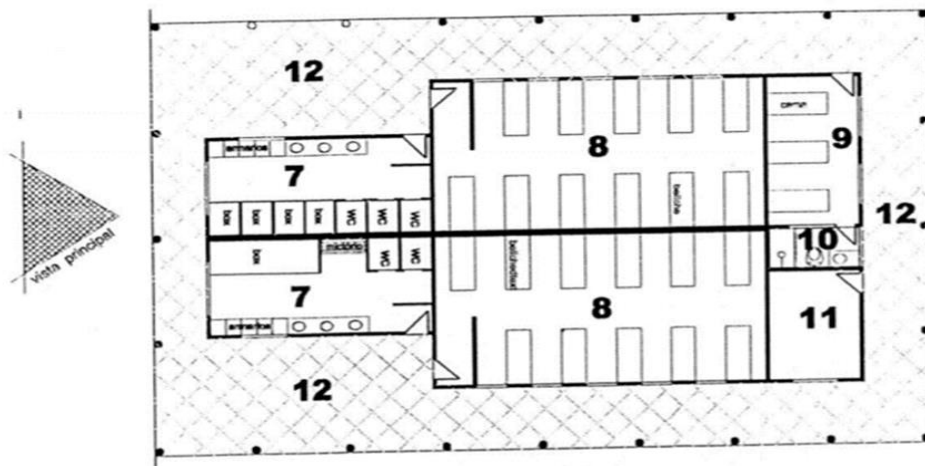
O Projeto Escolas Pantaneiras, voltado à população em idade escolar, residente na região pantaneira daquele município, Aquidauana; com a organização do currículo escolar e do calendário letivo diferentes do padrão das escolas urbanas, de modo a privilegiar e respeitar as características físicas, climáticas, sociais e culturais da região seguindo os normativos dispostos na LDB.

Dessa feita, criou-se, em 1999, esse projeto, conforme se apresentou seu croqui, na figura 15.

Figura 15 - Projeto inicial – croqui da Escola Pantaneira



**Elevação " D "**



- Alojamento.**
- Vetiário/ sanitário ( 7 )
  - alojamento alunos ( 8 )
  - alojamento professor ( 9 )
  - Banheiro ( 11 )
  - Almoxarifado ( 11 )
  - Varanda ( 12 ) .

Ativar o Wir  
Acesse Configura

Fonte: Mato Grosso do Sul (1999, p. 1).

À época da implantação das Escolas Pantaneiras na região citada, cerca de 10% da população total do município, aproximadamente, residiam na região pantaneira e, em sua quase totalidade, atuando como trabalhadores nas fazendas da região. Os rios que abastecem a região são o Aquidauana, Negro e Tabôco, com cheias ocorrendo, em média, no período de novembro

a março, ocasião em que o acesso à região, normalmente precário, torna-se impossível, em muitos locais, tendo apenas como alternativa a via aérea (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Sendo assim, a educação proposta para o município de Aquidauana; aqui já descrito, e a partir de suas especificidades, tendo o seu território dividido em duas partes distintas: a região baixa, representada pela planície pantaneira, a qual ocupa aproximadamente 70% da área do município, e a região alta, representada pelo cerrado, onde boa parte está na Serra de Maracaju e seus diversos ramos, o Projeto Escolas Pantaneiras foi implantado para atender a demanda estudantil dessa região, oriunda, principalmente, da família dos trabalhadores das fazendas (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Assim, encontrou-se no relato da entrevistada Bocaiuva (2020), também já classificada no quadro 1, do subitem 2.2, como foi feita, ou como foi, primeiramente, idealizada a Escola Pantaneira, pelos envolvidos, no Projeto Escolas Pantaneiras, a partir da característica que tinha de ser considerada sobre o Pantanal:

Os alunos famílias, funcionários da Fazenda também levava em consideração a época das cheias que vai de março a novembro. O senhor secretário de educação tinha que levar em conta todas as especificidades que o Pantanal tem, organizar então o projeto político pedagógico PPP voltado para especificidade do Pantanal e um currículo que atenda às necessidades dos alunos pantaneiros. (Entrevista realizada com BOCAIUVA, 23/04/2020)

Ao se buscar valorizar a cultura local, encontraram-se, em Piatti (2013) os fundamentos acerca de que essa, ao estar incorporada ao desenvolvimento do indivíduo, obviamente estará agregada ao desenvolvimento da sociedade na qual se está inserido e diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social. E essa cultura também tem um aspecto anterior, pois é constituída de vivências, de múltiplas culturas, cuja diversidade retrata as práticas e tradições de diferentes lugares e sujeitos que vão se transformando à medida que se evolui, mas não se perde a essência.

Sendo assim, com o fluxo da enchente e a consolidação da cheia produzem-se grandes mudanças nas paisagens e no *modus vivendi* do pantaneiro, portanto, a denominação Escola Pantaneira se relaciona pela escola estar situada em regiões de difícil acesso que sofrem a influência do ciclo das águas do Pantanal, período marcado pela cheia dos rios, de dezembro a junho e a vazante destes nos meses restantes (SANTOS, 2004).

Dessa feita, surgiu essa proposta pioneira, iniciada em 1998, na região do Pantanal de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, o Projeto Escolas Pantaneiras, da Prefeitura e Rede Municipal de Ensino de Aquidauana, além da SECE (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Na figura 16, demonstra-se a placa que indica a instalação de uma Escola Pantaneira em uma das fazendas localizada no município de Aquidauana, MS. O interessante é observar a frase “Esta fazenda mantém uma ESCOLA PANTANEIRA”, o que revela a importância desse projeto instalado em uma propriedade particular para disseminar a educação, cuja premissa é espalhá-la por onde for possível o seu alcance.

Por outro lado, ao se observar o desgaste dessa placa, com marcas de ferrugem e desbotamento da pintura, além do conjunto da estrutura física, quando até se percebe rachaduras na parede, é possível inferir que há um ar de abandono e descaso por parte das autoridades mantenedoras.

Figura 16 – Escola Pantaneira Núcleo Escolar Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

Dos gestores da época da criação do Projeto Escolas Pantaneiras; quem estava à frente da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SECE) era o senhor Francisco Carlos Trindade Leite. Um dos atores envolvidos e que atuou como fundadora do Projeto Escolas Pantaneiras foi a personagem Carandá (2020), conforme se especificou sua classificação, no quadro 1, subitem 2.2, e justifica o interesse primordial que gerou a implantação do projeto:

Os fazendeiros tinham interesse na implantação dessas escolas, visando a permanência, a capacitação e a valorização dos trabalhadores locais, juntamente com os seus filhos, assim evitariam a separação das famílias e também, o exado rural. A implantação das escolas na região do pantanal garantia a permanência e a mão de obra e qualificação da população evitando o exado(sic) rural. (Entrevista realizada com CARANDÁ, 25/05/2020).

E, ao chamamento, para a melhoria da educação dos habitantes dessa região, além do interesse público; houve a ampliação do projeto, agora, pelas parcerias com várias instituições, dentre as quais a ONG WWF-Brasil (Fundo Mundial para a Natureza) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e; em 2000, promulgou-se a Lei Municipal n.º 1730/2000, de 10 de abril de 2000, a qual criou o Polo das Escolas Pantaneiras. Posteriormente, editou-se a Lei municipal nº 1919/2004, pela qual teve sua denominação alterada para Escola Municipal Polo Pantaneira.

E cabe, nesse momento, dar destaque, sobre a influência da criação do Projeto Escolas Pantaneiras pela WWF-Brasil. Uma ONG voltada à preservação do meio ambiente em todo o mundo e especificamente, no Brasil, desde 1996, em seus vários biomas, com a participação em 67 projetos na Amazônia, Cerrado, Pantanal, Mata Atlântica e Caatinga, além dos ecossistemas marinhos, na costa brasileira (WWF-BRASIL, 2020).

É importante destacar, a participação, dessa ONG na criação das Escolas Pantaneiras. Bem como a sua articulação com as demais ONGs, conforme informou, a nossa entrevistada, Ipê Rosa (2020), já qualificada no quadro 1, no subitem 2.2, quando de sua atuação no projeto, revelando informações inéditas, conforme visto em seus relatos sobre como funcionaria a Escola Pantaneira e sua proposta pedagógica:

Foi criada uma organização escolar própria. 8h. (oito horas) diárias de aula; seis meses de duração do ano letivo; respeitando a sazonalidade - o ciclo das águas e II; proposta de conteúdos curriculares e metodologias específica a realidade local; temas relevantes e de interesses dos alunos do Pantanal; indispensável trabalhar (incluir temas da EDUCAÇÃO AMBIENTAL a WWF-BRASIL, com formação das ONGs CONSERVATION INTERNATIONAL DO BRASIL (CI-BRASIL). Em parceria com o Earthwatch Institute, a CI-Brasil criou o Centro de Pesquisa para Conservação

da Biodiversidade, com base na Fazenda Rio Negro. Voluntários de todo mundo, liderados por pesquisadores renomados, participam de pesquisas sobre as espécies da região, além de vivenciar a importância dos esforços de conservação do Pantanal e participei por várias vezes. Até cheguei a convencer os pesquisadores sobre a importância de todos os professores das demais escolas pantaneiras a participarem da formação/expedição. Deu certos vários professores tiveram o privilégio. SAPICUÁ PANTANEIRO; ECOA, UEMS) como: organização da comunidade, sociabilidade; sustentabilidade e resolução de conflitos. Além de adequar-se à natureza da ocupação(trabalho) na região; necessário que levasse ao resgate da arte e da cultura local. (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06/2020).

A ONG WWF-Brasil viu a possibilidade de trabalhar a EA e traçou como meta para atuar no Projeto Escolas Pantaneiras:

[...] consolidar a identidade da Escola Pantaneira; realizar intercâmbios com escolas com características semelhantes; despertar os pais e as comunidades rurais para a importância dessa escola e concretizar parcerias com os diversos atores em uma esfera institucional, trabalhando com clareza o papel de cada um (THIMOTEO, 2003, p. 11).

Essa ONG, durante o seu tempo de atuação, proveu diversas oficinas para formar os professores e funcionários dos Núcleos Escolares (NUCES), segundo visto em Santos (2004), e foi quando se introduziu a capacitação na EA, sendo essa programada a ser realizada a cada um ano do Projeto Escolas Pantaneiras. Quando realizada a primeira abordagem inicial e apresentação do projeto, tiveram como marco de divulgação o Encontro do Homem Pantaneiro, em 1999.

Em 2000, a ONG WWF-Brasil, também para providenciar a organização do Projeto Escolas Pantaneiras, colaborou com a implantação da Associação de Parceiros, Pais e Professores da Escola Pantaneira de Aquidauana (APPPEP) e, no mesmo ano, promoveu-se, a segunda oficina; agora, para organizar o grupo do Projeto Escolas Pantaneiras; composto pelos professores, auxiliares e técnicos administrativos da SECE tratando sobre os temas da EA; e Arte e cultura pantaneira. Como resultado final da consultoria, observou-se que esses temas não eram ofertados adequadamente, pois os conteúdos trabalhados eram da escola urbana, não contextualizando as características regionais e sem provisão de projetos que atendessem à diversidade cultural.

Neste trecho da entrevista, abordado abaixo, feita com Carandá como uma das fundadoras do Projeto Escolas Pantaneiras, ela revela como foi criado o PPP da Escola Pantaneira e, a partir dele, a inserção de temas transversais como a EA:

A princípio o projeto político pedagógico dos núcleos escolares Pantaneiro estava sendo usado o mesmo projeto político pedagógico das escolas rurais, que o município tem acrescentando então Mas duas disciplinas a educação ambiental é arte cultural regional a educação ambiental na educação ambiental, para trabalhar a localidade, pois algumas das fazendas já fazia o trabalho de ecoturismo na época a disciplina arte cultural Regional era para a valorização e o aproveitamento das matérias-primas do meio. Onde eles moravam a escola pantaneira teve muitos parceiros relevantes na trajetória desta gestão quando falo do então Prefeito Raul Freixes como por exemplo a ONG wwf - Brasil trabalhava a valorização do eu, do outro, comunidade, local e do coletivo. (Entrevista realizada com CARANDÁ, 25/05/2020).

Na terceira oficina, no mesmo ano, o tema abordado foi sobre a Biografia e autoconhecimento, seguido da abordagem de temas regionais (manejo agropecuário, mecânica de tratores e artesanato em couro), e também se tratou da organização de projetos a serem executados, sendo mais positivos os resultados. Na etapa seguinte, houve o planejamento e a implementação da prática pedagógica; além da escolha da diretora do Projeto Escolas Pantaneiras, sendo a sede estabelecida na Fazenda Tabôco (SANTOS, 2004).

A quarta oficina, ocorrida em agosto de 2000; foi para tentar aproximar a comunidade dos NUCES; pois começaram a existir discrepâncias entre os funcionários dos núcleos e os da fazenda, devido às instalações das Escolas Pantaneiras estarem nas sedes das fazendas e os funcionários dessas queriam impor o ritmo que lhes eram próprios, interferindo na rotina escolar, para se adequarem às rotinas da fazenda.

E o desafio consistiu em harmonizar, por meio de critérios definidos, os resultados para serem apresentados na próxima oficina. A quinta, denominada, Escola Pantaneira: resgatando a cultura local; realizada em Aquidauana, por meio de uma exposição para o fechamento do primeiro ciclo de organização de capacitação e implantação, com a demonstração dos bons resultados conseguidos reafirmando o sucesso do Projeto Escolas Pantaneiras e divulgar a população da cidade a vivência e o conhecimento produzidos pelo Programa (THIMOTEO, 2003).

No encerramento da oficina, lançou-se o desafio para a nova etapa da capacitação que seria manter os professores já treinados, evitando a evasão do Projeto Escolas Pantaneiras dos professores contratados; melhoria da merenda escolar e do transporte escolar, por causa do isolamento dos professores em razão da distância física entre a SECE e os NUCES. Pois esse era um fator complicador, e que interferia nas ações pedagógicas por não existir apoio pedagógico adequado, deixando a equipe pedagógica sozinha tendo, muitas vezes, de assumir despesas, além dos problemas de relacionamento interpessoal.

Viu-se em Santos (2004) sobre o agravamento das crises dentro do Projeto Escolas Pantaneiras, da falta de gerenciamento dos problemas administrativos que culminou no afastamento da diretora, da ausência dos gestores públicos e abandono ou limitação dos funcionários administrativos e professores; prestando péssimos serviços, inclusive, no tratamento inadequado ao alunado e o que se via era, conforme destacou Santos em uma análise sobre a consultoria realizada:

[...] com o confronto das relações de hierarquia/poder, geradas pela falta de definição dos papéis, entre os diferentes atores e suas funções, nos mais diversos níveis do PEP, SECE, e de outros agentes da sociedade civil e órgãos públicos. Os desentendimentos ocorridos, baseados em fofocas, refletiram na desunião do grupo, e na perda de visão dos objetivos do Projeto. (SANTOS, 2004, p. 57)

A essas dificuldades expostas pelos consultores; e, para não haver a perda dos objetivos do projeto; esses relataram as condições vistas e, então, estabeleceram-se novos desafios para o ano de 2001, agora, focado no relacionamento entre esses atores, os proprietários, gerentes, pais e responsáveis pelos alunos promovendo encontros com todos envolvidos para se estreitarem os laços entre esses e os NUCES. E foi possível afirmar que, apesar de estarem em conflitos, muitas ações, inicialmente implantadas e consideradas boas, ainda poderiam ser resgatadas e melhoradas.

Dessa forma, havia NUCES em boas condições físicas e de funcionamento, por serem custeados pelos proprietários das fazendas; os trabalhos pedagógicos iniciais favoreciam o desenvolvimento da EA de forma criativa junto às crianças com a adoção das aulas multisseriadas; além do desenvolvimento do diálogo, por meio das reuniões comunitárias constante entre as escolas e esses participantes. Nesse sentido, observa-se que, enquanto os atores mais participativos e atuantes se resolviam entre eles, pois promoviam uma série de atividades locais para fomentar a interação; os atores públicos, que deveriam fazer suas partes, permaneciam inertes.

Já no planejamento da ONG WWF-Brasil, para o ano de 2004, constava, segundo visto em Santos (2004, p. 64) os seguintes preceitos:

[...] profissionalização do professor, de acordo com a realidade local, aquisição de novos parceiros de diferentes segmentos, a melhoria do espaço físico dos NUCES, a conquista da autonomia do Projeto em relação à questão política, dentro do limite possível, criação de mecanismos de fortalecimento e união do grupo do PEP, aquisição de tecnologia de informática, aumentar o número de Escolas Pantaneiras, oferecer cursos profissionalizantes nos

núcleos e estudar metodologias e trabalhos consolidadas e adequadas ao Projeto.

Com isso, e com a participação da APPPEP foi possível estabelecer essas metas; para a continuidade do projeto, pois, no ano de 2002, o WWF-Brasil encerrou sua participação e a continuidade do Projeto Escolas Pantaneiras coube aos multiplicadores, treinados e capacitados pela ONG, agora, tendo a participação mais ativa e compartilhada com a SECE. E Santos (2004, p. 64) disse que era dever dos envolvidos continuarem na busca de se valorizar a “[...] educação e da cultura pantaneira, integrada ao ambiente, onde vivem os alunos, e as parcerias, com entidades civis e públicas, nacionais e internacionais, que auxiliam na manutenção do Projeto”.

Em relação ao projeto original, a entrevistada Acuri (2020), uma das fundadoras do Projeto Escolas Pantaneiras, informa que:

O projeto se descaracterizou de sua forma desde 2005, essa informação coaduna com o que foi visto em Santos (2004), pois a ONG WWF-Brasil saiu do projeto em 2002, e quem o assumiu foram os multiplicadores treinados e a APPPEP. E, nessa questão da descaracterização do projeto, Acuri informa que passaram a adotar o mesmo PPP da escola urbana, com os alunos tendo quatro horas de aula normais (Entrevista realizada com ACURI, 31/05/2020).

A aprovação da Lei n.º 1730/2000, pela Câmara Municipal, refletiu o apoio político ao Programa, além de constituir uma garantia institucional a sua continuidade independentemente das alterações na gestão municipal. Em consonância com as diretrizes para a educação rural, estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Escola Pantaneira foi concebida pela SECE de Aquidauana, tendo como pilares:

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

A Escola Pantaneira iniciou suas atividades com três núcleos escolares (NUCES) instalados: Fazenda Campo Novo; Fazenda Querência; e Fazenda Tabôco. Em 2004 o Projeto Escolas Pantaneiras já funcionava em onze núcleos escolares, incluindo o núcleo-sede, na Fazenda Tabôco significando a importância do Projeto Escolas Pantaneiras e iniciativas positivas para a oferta da educação básica, do ensino fundamental, e articulando-se a EA, segundo mostrou, Santos (2004).

A implantação dos outros sete núcleos Escolares das Escolas Pantaneiras foram gradativos nas fazendas São José, Porto Novo, São Roque e Baía das Pedras em 1999; o Núcleo da Fazenda Tupã-Cyretã em 2000 e, finalmente, as Fazendas Iguaçu e Santana, em 2001. (SANTOS, 2004). E demonstram-se no quadro 2:

Quadro 2 – Núcleos Escolares (NUCES) do PEP

<b>NUCES</b>	<b>FAZENDA</b>
Aguapé	São José
Antônio Alves Correa	Porto Novo
Círiaco da Costa Rondon	Tupã-Cyretã
Elvira Moraes Silveira	São Roque
Figueira	Figueira
Iguaçu	Iguaçu
Joaquim Alves Ribeiro	Tabôco
José Coelho Lima	Baía das Pedras
Querência	Querência
Santana	Santana
Vale do Rio Negro	Campo Novo

Fonte: Santos (2004, p. 45)

Em relação às parcerias e contrapartidas; os fazendeiros da região, principalmente, o cantor, compositor, e ator, Almir Sater, proprietário da Fazenda Campo Novo; juntamente com os demais, participaram ativamente para propor a educação dos filhos dos trabalhadores que, muitas vezes, nas épocas de cheias do Pantanal ou de escolarização, principalmente os que estavam na idade entre 7 e 14 anos, eram afastados do convívio de suas famílias, tendo de morar na cidade.

E, conforme se colheu em relatos e memórias, de entrevistadas, quando do levantamento de campo, mesmo se preocupando com o futuro dos seus filhos. O peão, costumava viver solitário na fazenda, para garantir a sua sobrevivência e em prover o sustento da família, motivo esse que o fez reivindicar, junto ao patrão, a adesão ao projeto, para a melhoria de vida, pois,

até então, nas “escolinhas da fazenda” só era permitido o acesso dos moradores daquela propriedade.

Esses fazendeiros que aderiram ao Projeto Escolas Pantaneiras contribuíam com a disponibilização do espaço para construção da Escola Pantaneira, organizando seus espaços físicos, o alojamento dos professores, funcionários e alunos, quando fosse necessário, conforme se propôs no projeto original, fornecendo ainda, carne, leite e ovos (MATO GROSSO DO SUL, 1999; THIMOTEO, 2003).

A SECE se responsabilizou pelos demais gêneros alimentícios, contratação da mão de obra, como professores, e demais servidores administrativos. A Prefeitura providenciou o chamamento para as possíveis parcerias com diversas instituições públicas ou privadas em busca de apoio, como as ONGs.

A parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) estava vinculada à assistência à saúde dos alunos no Projeto “UFMS vai à escola”, ofertando atendimento nas clínicas de pediatria, oftalmologia, ortopedia e cardiologia. A UFMS também contribuía com a formação em nível superior dos docentes e participava efetivamente nas orientações técnicas para a sistematização do PPP da Escola Pantaneira; avaliação do currículo; e a elaboração do Regimento Escolar.

O quadro de funcionários incluía 19 (dezenove) professores, 11 (onze) auxiliares e uma diretora de ensino. As dificuldades, impostas pelas distâncias, e pelas condições das estradas no interior do Pantanal obrigaram à revisão da ideia original; na medida em que a instalação dos núcleos nas fazendas e a organização da jornada de oito horas não puderam superar as dificuldades com o transporte dos alunos (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

No primeiro ano do Projeto, percebeu-se o desgaste físico no rendimento escolar das crianças, que moravam nas fazendas mais distantes, pois saíam para a escola às 4 horas da manhã e chegavam de volta às 21 horas. Instituiu-se, no Projeto, o regime de aula integral e de semi-internato para os alunos que residissem até 40 quilômetros das escolas, ou, a distância que pudesse ser percorrida diariamente, e cujo deslocamento seria feito por veículos da Prefeitura Municipal de Aquidauana.

Nesse trecho, visto, na entrevista concedida por uma das fundadoras do Projeto Escolas Pantaneira, Ipê Rosa, pode-se observar como foi planejado o funcionamento da Escola Pantaneira, respeitando-se não só as características da região, bem como se atentou às dificuldades dos alunos que moravam além das cercanias da fazenda:

[...] a escola ser motivo da estadia dos pantaneiros como um fator predominante para todos. A escola Pantaneira garante ensino e estadia das famílias por certo período. As nossas escolas na maioria, atendem até o quinto ano. A fazenda que tem escola garante à permanência de profissionais treinados na própria fazenda, onde permanecem com o serviço seguro. O que dá a família certa tranquilidade. Conheço famílias que adquiririam bens materiais, enquanto os filhos em idade escolar recebiam ensino e aprendizagem, os pais trabalham nos afazeres do campo. (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06/2020).

Com os tipos de regimes adotados, de permanência na Escola Pantaneira foram necessárias, várias adaptações ao seu modelo; e à função do professor a quem se agregaram novas responsabilidades, passando, agora, ao papel de pai/mãe dos alunos, cuidando dos seus alojamentos e administrando suas demais funções diárias fora das salas de aula.

Ademais, houve a preocupação das autoridades educacionais de se inserir nos Parâmetros Curriculares Nacionais o ensino do Meio Ambiente o que motivou a criação de projetos para a preservação do Pantanal sul-mato-grossense. No anexo 1, apresenta-se o croqui original do prédio da Escola Pantaneira para abrigar os alunos e professores.

Foi um desafio imenso, pelo fato de que, no município de Aquidauana, no ano de 1998, existirem 968 crianças fora da escola. Então, o principal objetivo para a concepção da escola pantaneira era criar uma instituição de ensino que valorizasse a sua biodiversidade e cultura locais, e propiciasse ao educando uma educação de qualidade tornando-os independentes e capazes de tomar decisões.

E, nos objetivos e justificativa do projeto, encontraram-se os propósitos da Escola Pantaneira, assim, descritos:

[...] buscando cumprir o seu dever constitucional de oferecer ensino fundamental gratuito a todos e, acessoriamente, criar condições que favoreçam o desenvolvimento de programas alternativos de escolarização e profissionalização de jovens e adultos, apresenta o projeto “Escol Pantaneira”. A iniciativa pretende alcançar a totalidade da área pantaneira do município, através da criação e instalação de núcleos escolares estrategicamente localizados no sentido de aglutinar a clientela de microrregiões geograficamente delimitadas em função de fatores tais como bacia fluvial, condições e/ou tipo de acesso, número de propriedades e população potencial permanente em idade escolar.

Tais escolas funcionarão com calendário especial que respeite os ciclos de cheia-seca do pantanal e com currículo diferenciado que contemple, além da base nacional comum, sólidos conhecimentos da ecologia pantaneira, a valorização da história e cultura locais, as noções de higiene e saúde, além de oferecer programas de profissionalização básica nas atividades da pecuária pantaneira.

A essência da proposta reside na efetiva parceria entre o poder público (em todas as suas esferas) e a comunidade, está representada pelos alunos, suas

famílias e pelos proprietários rurais da região (MATO GROSSO DO SUL, 1999, [s/p.].

Para autores como Santos (2004, p. 31), cujo estudo também tratou sobre inserção da EA relacionada ao Projeto Escolas Pantaneiras, previu-se inicialmente que em sua organização curricular como objetivo primordial desse projeto era “[...] combinar características tradicionais do ensino das escolas urbanas, como currículo e carga horária, por exemplo, com o ritmo da natureza e a cultura do homem do Pantanal.”

As escolas pantaneiras têm buscado trabalhar, de uma forma precisa, levando em consideração o meio em que se encontra esse educando, nos aspectos que favoreçam o seu aprendizado, utilizando-se recursos metodológicos próprios, da cultura pantaneira, mas, também, se utilizando de mecanismos da cidade; visto que estas crianças podem vir a morar na área urbana algum dia; mas não significando o esquecimento de suas origens.

Portanto, se torna relevante perceber se a escola tem proporcionado aos discentes o entendimento desses, “entre lugares”, e, no que se diz respeito sobre a Escola Pantaneira estar incorporada ao desenvolvimento do indivíduo que nela coabita; tanto em suas especificidades, bem como se essa se insere em sua realidade e vivência. Caso contrário, obviamente estarão agregadas ao desenvolvimento da sociedade universalizada, e esse indivíduo descaracterizado da sua existência social; porque as negociações devem ser feitas por meio do diálogo entre culturas diferentes possibilitando a ele compreender que as identidades/diferenças são construções erigidas historicamente nos relacionamentos dos sujeitos entre si e de grupos sociais, a partir da diversidade de culturas (BHABHA, 1998).

Assim, o sucesso do Projeto Escolas Pantaneiras repercutiu em território nacional quando:

O coroamento do Projeto das Escolas Pantaneiras veio em dezembro de 2002, quando após concorrer com aproximadamente outros mil projetos de gestão pública e cidadania todo o território nacional, a proposta das “Escolas Pantaneiras” recebeu uma premiação em evento promovido pelas Fundações Getúlio Vargas e Ford na cidade do Rio de Janeiro. No período em que ocorreu a premiação, a Prefeitura Municipal de Aquidauana, que era responsável pela administração das escolas, já recebia os apoios fundamentais do WWF-Brasil, de Organizações Não Governamentais, de universidades, entre outros, o que foi fundamental para a concretização do projeto. (GARCIA, 2006. p. 41).

Nas escolas dessa região é onde são oportunizadas às comunidades ribeirinhas (filhos de isqueiros, de lavradores de agricultura familiar, mineiros) condições para efetuarem seus estudos, configurando-se como o primeiro espaço institucional de ensino conhecido por eles,

quando não, o único (ZERLOTTI, 2014). Muitas vezes, é ali também que ocorre o primeiro momento de socialização da criança fora do eixo familiar, uma vez que as distâncias entre os moradores das fazendas variam de duas a quatro horas a cavalo, em períodos de seca (GONÇALVES, NOGUEIRA, 2018).

A Escola Pantaneira possui um calendário diversificado, devido ao ciclo das águas do Pantanal que ditam a vida dos pantaneiros e animais dessa região, e foi pensada para ser um modelo de educação fugindo dos padrões conhecidos das “escolas da fazenda”; onde se ensinava o básico para subsidiar a permanência na fazenda, mas de ser uma escola que propiciasse aos seus educandos oportunidades iguais aos demais alunos para enfrentar os desafios da vida adulta naquela região, ou na região urbana, sem perder a noção de sua identidade.

Assim, segundo visto no projeto inicial, do Projeto Escolas Pantaneiras, tornou-se necessário pensar numa escola que propusesse:

[...] a manutenção, a consolidação e a disseminação da cultura própria da região pantaneira, nos seus aspectos históricos, artísticos e sociais, o que requer uma escola em perfeita sintonia com o ambiente, capaz de trabalhar em harmonia e com equilíbrio os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, voltados à realidade local (MATO GROSSO DO SUL, p. 19).

E, para que haja efetivamente um ajuste de escola e educação no ambiente em que se localiza uma Escola Pantaneira, deve-se considerar como pilar da sua concepção:

A condição de vida do pantaneiro de modo geral, e em particular as condições de locomoção, acesso e o próprio regime de trabalho são regidos predominantemente pelas condições climáticas locais - leia-se regime de cheias/secas.

Dessa forma qualquer projeto educacional para a região, se deseja realmente oferecer condições de acesso e permanência na escola, deve ter o seu calendário de atividades ajustado para essas condições (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 30).

O calendário escolar proposto no Projeto Escolas Pantaneiras, inicialmente deveria ser realizado em 115 dias letivos e deveria oferecer atividades em período integral, de forma a assegurar um mínimo de 800 horas-relógio de efetiva atividade em cada ano letivo especial. O calendário estava previsto, conforme a LDB, no § 2º, do art. 23, e não propunha qualquer redução no número de horas letivas previstas ao determinar que: "O calendário escolar deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo

sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei.” (BRASIL, 1996, [s/p]).

Na proposta original, deveria ser garantido recesso escolar de, no mínimo, 15 dias corridos no mês de julho. De acordo com o Projeto Escolas Pantaneiras, o calendário escolar deveria:

[...] assegurar períodos, no mínimo mensais, para liberação dos alunos às suas casas e dos professores à cidade, para fins de recebimento de salário e reciclagens. Iniciar as atividades no mês de abril, com término até o meado do mês de novembro, período esse coincidente com o ciclo de seca na região. Os horários das atividades (início, término e intervalos) são flexíveis a cada núcleo escolar, visando atender a necessidade de tempo para o deslocamento dos alunos de suas casas até a Escola e as condições climáticas reinantes no período; o importante é cumprir a jornada diária de atividades com a carga horária prevista (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 30).

Já o currículo escolar, este foi baseado em teóricos como Dewey, cujo entendimento traz o currículo centrado sobre o saber a ser adquirido, sobre o aluno e sobre a compreensão do melhoramento da sociedade e concilia, estas três premissas, portanto, tendo os objetivos bem definidos e que produza efeitos sobre os conteúdos e habilidades a partir das experiências de vida do aluno e da apropriação de saberes e capacidades que o levem a viver na sociedade em que esse se insere.

Define-se, também, o papel do professor para a aquisição desses saberes; por meios de incentivos e motivações para organizar o processo de aprendizagem, considerando-se as necessidades, aptidões, e respeito às experiências vividas e adquiridas, sendo essas a inteligência social que compõe os conceitos sócio-histórico-culturais no qual esse indivíduo está inserido.

E, esse foi o currículo buscado para toda a rede municipal de educação, o qual atendia ao que se determinava à época, os preceitos legais previstos no art. 26, da LDB, *caput*:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada com cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura da economia e da clientela (BRASIL, 1996, [s/p]).

Para as escolas pantaneiras, a recomendação era de que esse currículo deveria seguir as premissas da escola urbana, sem, contudo, sobrepor-se à urbanização, ou seja, deveria se manter o “[...] equilíbrio no sentido de preparar o aluno para uma integração com o meio urbano sem,

entretanto, estimular a sua urbanização.”, ou seja, preparar o aluno para uma educação universal, a partir da sua realidade rural, pois, no mundo globalizado, e inserto na tecnologia da informação, não se pode deixar de lado nem uma educação, a formal, nem outra, a da experiência de vida, a rural (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 35).

No projeto político pedagógico (PPP) original, previu-se trabalhar o aluno de forma individualizada, de acordo com suas necessidades. Na parte diversificada, deveria ter o tempo necessário para o estudo da Arte e Culturas Regionais, e do Inglês como língua estrangeira e universalizada e os termos adaptados à realidade local próprios da região, especialmente da flora, fauna e objetos de uso diário, tais como o arreo e os seus componentes. Deveria conter espaços para Recreação e Jogos, justamente por sua modalidade de tempo integral.

Os componentes curriculares de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências apresentavam uma carga horária única para todos os componentes. Essa é a grande característica de flexibilidade da proposta de ensino da Escola Pantaneira, pois, nesse modelo adotado:

[...] permite ao professor trabalhar de forma interdisciplinar, além de poder dar a ênfase àquele(s) componente(s) que a turma mais necessite, a partir das necessidades dos alunos, suas experiências vividas e tendo em vista as habilidades e competências que se espera que o aluno adquira.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 39).

Nesse modelo proposto, ainda salienta sobre o componente curricular Arte e Cultura Regionais, previsto na LDB, e que compõem a proposta desse, PPP das Escolas Pantaneiras, inclusive, destacou-se a importância de se trabalhar a diversidade cultural brasileira e essa estar centrada na região onde ocorre essa educação, e, no caso, enfatizar a arte e cultura pantaneiras advindas da “[...] formação cultural dos povos locais, a partir do entendimento da história regional e deve destacar a arte como expressão individual e social em todos os seus aspectos - a música, a pintura, o artesanato, etc.” (MATO GROSSO DO SUL, 1999, p. 39).

Recomendou-se que esse componente curricular fosse ofertado, por integrantes da comunidade local; por estarem mais aptos e se produzissem seus conteúdos por meio de oficinas, por essas serem mais ativas. Houve a adoção da oferta de estudo dos componentes curriculares por ciclos, o que permitiu garantir ao aluno concluir seus estudos sem ter de repetir anos.

Houve a inclusão dos temas transversais; de acordo com a previsão dos PCNs, no nível local; enfatizando-se os valores próprios da sociedade pantaneira, a cooperação e o conhecimento, e o respeito ao ecossistema do Pantanal. Garantindo iniciativas

transdisciplinares que levassem ao aprimoramento da convivência humana e o respeito e preservação do meio ambiente, incluindo-se aí atividades que visassem o uso e conservação de energia, fontes alternativas de energia, destino correto do lixo e dejetos, dentre outros.

Também, salientando que, essas normas de ambientação e preservação do meio ambiente fossem parte da rotina escolar; com o engajamento, envolvimento e participação da família e da comunidade, em geral, na definição e no trabalho com os valores e atitudes como condição fundamental para que se desenvolvessem os temas transversais transmitidos por contágio. Propôs-se ainda, que os livros didáticos fossem adaptados à região, mesmo tratando-se de uma educação urbana, mas esse apoio didático deveria ser voltado à realidade pantaneira.

Por fim, a aprovação do Regimento Escolar das Escolas Pantaneiras e do seu PPP ocorreu em 2003 e ambos os documentos foram homologados por meio da Portaria n.º 05/2003. O Regimento Escolar dispôs sobre a normatização da Rede Municipal de Ensino de Aquidauana, não havendo divergências entre esse e as normas previstas para as escolas urbanas, não tendo sido adequado para atender às peculiaridades do Projeto. Quanto ao PPP, esse foi uma cópia parafraseada do projeto original do Projeto Escolas Pantaneiras, tendo sido elaborado com base em fragmentos de texto, e não contribuindo para a melhoria da educação a ser ofertada.

E, a partir dessa fundamentação apresentada no referencial teórico acerca da criação das Escolas Pantaneiras. Fui à busca do descobrimento, do ambiente, no qual essa escola se insere fisicamente para conhecê-lo assim, pus os pés no caminho. E, além dos desafios pela estrada de terra em que tive de, por vezes, buscar os desvios, e, cada vez mais, a viagem tornava-se cansativa, mas, o que aliviava esse cansaço e fadiga, era a paisagem bonita e atrativa que se descortinava a minha frente.

E, na sequência, início a apresentação e demonstração deste caminhar.

Figura 17 – Igarapé na travessia da ponte



Fonte: Acervo da autora (2020).

Os corixos, as plantas e o sol ardente apresentavam e desvendava cada vez mais o Pantanal, lugar de vida e movimento (FIGURA 17). Para se conhecer a Escola Pantaneira Santana, não precisa ter pressa, já que o caminho é longo e muito gratificante. Muitas paradas foram necessárias para apreciar as comitivas, e, por várias vezes, para dar passagem à boiada.

O capataz comanda o grupo tocando o berrante, as mulas vêm na frente carregadas com as bruacas, com os mantimentos para o preparo do macarrão tropeiro, arroz carreteiro, o terre. Tudo faz parte do costume deste povo simples e tão hospitaleiro e, no caminho, encontramos vários animais como ema, tamanduá, tuiuiú, patos silvestres, lobo-guará, dentre outros, conforme as figuras 18 e 19.

Figura 18 – Encontro das comitivas nos caminhos para a EP Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 19 - Emas correndo à frente do veículo no caminho para a EP Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

E, ao cair da noite, estamos lá em frente à porteira e já se avistava a Escola Pantaneira Santana. Os professores, que ficam lá alojados, já nos esperavam com um belo carreteiro, à noite se dorme cedo nos alojamentos, logo, tudo fica em silêncio e o que se ouve é tão somente o som dos grilos, o cantarolar das corujas e se vê apenas as luzes dos vagalumes. (FIGURA 20).

Figura 20 – Porteira da entrada da Fazenda Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

No dia seguinte, após a pausa do descanso corpóreo e espiritual, a vida segue, e apresento as características da Escola Pantaneira escolhida para ser o palco da minha investigação. (FIGURA 21).

Figura 21 – Vista frontal da entrada de acesso à EP Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

O Núcleo Escolar Santana, localizado na Fazenda Santana é a maior escola entre as cinco existentes, tanto em número de alunos, como em número de salas e, hoje, possui sete salas de aula e uma cozinha com refeitório, com grandes mesas de madeiras. (FIGURA 22).

Figura 22 – Vista da cozinha da EP Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

Nessa figura 22, observamos a servidora da cantina, cuja função é de suma importância, pois é ela quem prepara a refeição das crianças e ouvindo algumas opiniões dos próprios alunos são enfáticos em declarar que é muito deliciosa a sua comida. Por eu ter realizado algumas refeições, posso afirmar que os alunos estão cobertos de razão, pois sua habilidade na fabricação do alimento realmente atrai muito pelo cheiro e aguça o paladar.

Na figura 23, a sala de aula, como podem notar, o espaço é bem apertado, a professora se vira como pode no mesmo espaço dividido por três turmas: a Pré-escola, 1º ano de alfabetização, e o 2º ano.

Figura 23 – Sala de aula da EP Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

Essa imagem de um espaço limitado, com aproximadamente 20 alunos, divididos pelo currículo na produção da identidade cultural dos professores e alunos que integram as classes multisseriadas do ensino fundamental é o modelo típico da compactação de séries na mesma sala de aula por ser a forma de organização mais comumente encontrada nas escolas típicas do campo, no Brasil.

Esse modelo adotado pelas Escolas Pantaneiras é híbrido, pois incorpora duas propostas curriculares: o currículo obrigatório das Secretarias de Educação de Estado ou do município (SEEDs ou SEMEDs) e o currículo do "Programa Federal Escola Ativa". (SILVA, 2015).

Nesse caso específico da sala de aula da Escola Pantaneira Santana, nas observações feitas por mim, pude verificar como são espaços pequenos, quentes e, muitas vezes, o ventilador de teto encontra-se quebrado. As crianças, de acordo com o costume local, até certo ponto, se mantêm organizadas, pois aguardam a professora dispor as respectivas tarefas no quadro, dividindo-o em três partes, por essa sala comportar os três currículos.

É interessante observar que, mesmo com essas dificuldades, os discentes demonstram alegria e boa vontade de aprender, além de serem muito educados, o que se pode afirmar que a comunidade da escola rural ainda mantém o modelo patriarcal, ou seja, respeitam os pais, bem como respeitam os professores como segunda autoridade, porque esses pais também os respeitam.

Para o deslocamento de alunos até as Escolas Pantaneiras, o município disponibiliza o traslado por meio do transporte escolar providenciado pela prefeitura. São crianças bem pequenas, conforme pode ser observado na figura 24, que deixam suas casas por volta das 4 horas da manhã para pegarem o ônibus, e esse adentra em muitas outras fazendas para trazer outras crianças e só chega à escola às 7h30 da manhã.

Figura 24 – Chegada do ônibus trazendo os alunos para mais um dia de aula



Fonte: Acervo da autora (2020).

Observou-se que essas crianças já chegam cansadas de tanto sacolejar dentro do ônibus sem nenhum conforto, muitas vêm acompanhadas por suas mães, já que, por serem pequenas,

vêm dormindo em seus colos e porque, também, não há monitores para cuidar e controlar essas crianças, papel esse, muitas vezes, realizado por essas mães que acabam cuidando de todos.

Lembrando que essas crianças ainda têm de passar mais quatro horas sentadas e dividir a sala com outras turmas, como já explicado, as aulas são multisseriadas, salas também sem nenhum conforto.

E, mesmo com tanto sacrifício para estudar, pode se notar que as crianças demonstram felicidade em aprender, e também os professores, otimizam o espaço, não só para as atividades de aprendizado, mas para o lazer e divertimento dessas crianças, conforme se observa o grupo, na figura 25, as meninas embaixo da sombra da grande Figueira e os meninos jogando futebol nos intervalos da aula, ou até mesmo praticando as práticas educativas das aulas de Educação Física, conforme há essa atividade no currículo dessa disciplina.

Figura 25 – Descanso no intervalo das aulas



Fonte: Acervo da autora (2020).

Neste espaço onde há essa interação, vale destacar que o componente curricular da Educação Física segundo visto em Pertuzatti e Dickmann (2016, p. 124) tem a responsabilidade de “[...] tratar das práticas corporais na escola como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, assegurando aos/às estudantes a construção de um

conjunto de conhecimentos necessários à formação plena do cidadão.” Por isso, nesse espaço, as crianças utilizavam-no para praticarem as brincadeiras de crianças, como pique-pega ou queimada, mantendo-se vivas em suas memórias os folguedos de criança, quando, na maioria, são brincadeiras transmitidas de pais para os filhos e incentivadas pelos professores.

E mais, no refeitório, conforme figura 26, muitas vezes, quando está muito quente, esse serve como quadra para as aulas da disciplina de Educação Física, também, já que a quadra oficial é nada mais que um lindo pé de Figueira, como se mostrou na figura 25, o qual também serve como estacionamento dos ônibus.

Figura 26 – Momentos de atividade da educação física



Fonte: Acervo da autora (2020).

Assim, nesse espaço, também é possível ser reservado para as atividades culturais, como visto na figura 27, acerca de as crianças brincarem de roda e de participarem das cantigas. Ao vermos um momento de brincadeira entre os alunos, de certa forma, há a prática pedagógica, conteúdo da disciplina de Artes, porque essa brincadeira também faz parte dos folguedos de infância, e que pode também ser aproveitada nas diversas possibilidades da Cultura, Arte,

Mente e Corpo, tudo integrado para a plasticidade, expressões corporais, música e teatro, quando há uma infinidade de recursos a serem observados.

E, além disso, pode ser trabalhado os conteúdos de Língua Portuguesa, para a produção textual e as várias formas interpretativas para as atividades dessa disciplina, quer seja na interpretação de texto, na tipologia textual as quais envolvem diversos tipos, o que pode ampliar o espaço reduzido da sala de aula e trazendo mais conforto tanto para os professores quanto para os alunos.

Figura 27 – Crianças brincando de roda



Fonte: Acervo da autora (2020).

Sobre esse aspecto, viu-se, no trabalho de pesquisa desenvolvido por Carvalho (2020), sobre a cultura das crianças pantaneiras e como, em seu imaginário, quando estimulado, alimenta uma série de histórias que são contadas de pais para os filhos por várias gerações. Assim, a criança pantaneira está permeada pelo imaginário e por sua cultura, a qual ela acredita piamente ser verdade.

“Histórias de assombrações, do lobisomem, do saci, do pé de garrafa e da mulher de branco no banheiro da escola (detalhe... com algodão no nariz!)” são lembranças que não fizeram parte apenas do mundo imaginário de Carvalho (2020, p. 29), mas também de mim, que sou pantaneira, dos meus pais, dos meus filhos e, agora, dos meus netos...

E de toda a comunidade a qual eu pude me envolver, até nos relatos de alguns dos participantes dessa pesquisa, quando da minha estadia nessa escola para colher as informações, *in loco*, que fizeram parte da minha pesquisa.

Na escola, não tem despensa e os mantimentos ficam guardados no alojamento das professoras, onde funciona provisoriamente a guarda desse estoque. É uma casa cedida pela fazenda uma antiga moradia de funcionários, bem repartida, tendo também uma pequena sala de leitura (FIGURAS 28; 29).

Figura 28 – Despensa improvisada no alojamento feminino



Fonte: Acervo da autora (2020).

Figura 29 – Vista da sala de leitura



Fonte: Acervo da autora (2020).

Nessa figura 30, demonstra-se uma vista parcial do dormitório dos professores, quando se observa haver pouco espaço, pois é tudo meio improvisado, quando deveria ter um local específico para os professores trabalharem suas atividades que não fosse no quarto, pois o planejamento deve ser feito com os coordenadores, professores, orientadores, ou outros profissionais que dão suporte ao planejamento escolar.

Figura 30 – Vista do dormitório dos professores



Fonte: Acervo da autora (2020).

Na escola tem quatro banheiros, mas, somente dois estão disponíveis para os alunos usarem. Os outros dois encontram-se trancados com cadeados, foi interdito pelo administrador da fazenda. Segundo a funcionária, de Serviços Gerais, essa limitação se deu em virtude de ter havido um desentendimento entre a gestão e o administrador. (FIGURA 31).

Figura 31 – Vista dos banheiros da EP Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

A escola, hoje, atende a 98 alunos, sendo 16 desses, filhos de funcionários da própria fazenda e o restante são moradores de fazendas vizinhas mantidas pela Prefeitura Municipal de Aquidauana em parceria com os produtores rurais. A escola segue a metodologia da escola ativa, pois as salas são multisseriadas. Para o trabalho se efetivar com sucesso em relação à metodologia adotada, as professoras participam de constantes capacitações.

As escolas são visitadas periodicamente pela diretora para acompanhamento das atividades realizadas em relação à metodologia aplicada. Nesta escola, não há possibilidade de o professor voltar para casa todos os dias e os docentes, que lá trabalham, permanecem na escola de uma semana a 15 dias. São, ao todo, sete docentes, sendo dois do sexo masculino, e cinco do sexo feminino, duas cozinheiras e uma auxiliar de serviços gerais (SG), sendo que essa mora na fazenda há 17 anos e seus filhos foram uns dos primeiros a estudar na escola.

Os alunos não ficam alojados, pois moram em fazendas próximas, sendo possível o deslocamento diário de suas casas até a escola (GEMED, 2011). O local onde está construída a escola, o alojamento e o leite oferecido às crianças, no café da manhã, é de responsabilidade do fazendeiro. O salário dos professores, o transporte, a alimentação e custeio dos alunos e dos professores são de responsabilidade da Secretaria de Educação, da cidade de Aquidauana.

A Escola Pantaneira Santana atende ao Ensino Fundamental do Pré-escolar, 1º ao 9º ano. Essa organização é realizada tendo em vista o número de alunos matriculados. A distribuição de turmas e as séries ofertadas correspondem a:

Pré, 1º e 2º anos são turmas multisseriadas;

Do 3º aos 7º anos as turmas são separadas;

Os 8º e 9º anos são turmas multisseriadas.

Os equipamentos e materiais didáticos pedagógicos, acervos bibliográficos, recursos multimídias e audiovisuais (duas TVs, dois DVDs, uma antena parabólica, três computadores com acesso à internet, um aparelho de som, dois mimeógrafos) são suficientes para atender a clientela. Os recursos são mais modestos e antigos do que os da escola da cidade e os livros utilizados na Escola do Pantanal são os mesmos que os da cidade, o que diferencia é a metodologia aplicada pelo professor.

Segundo Urt (2006), o homem que vive na região do Pantanal, conhecido como pantaneiro deve ser percebido, nesse contexto, ou seja, como um sujeito concreto, social e cultural. Assim, deve-se levar em consideração o ambiente em que esse homem vive. Levando-o a valorizar a sua cultura e seus costumes, mas, também, mostrar a ele os temas relacionados com a cidade, isso faz com que ele não se perca de sua localidade e faz com que abra os olhos para fora de seu contexto.

Mediante essa afirmação, para Libâneo (2014), o processo educacional dos alunos, mesmo os da Escola Pantaneira, começa com a família que acompanhará o crescimento, com proximidade e carinho. Já o Estado oferecerá condições para o acesso e sua permanência no âmbito escolar, para que esse desenvolva o senso crítico, a arte e o saber. E o professor mediará o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se necessária a implantação da EA para que ela possa propiciar a formação de cidadãos conscientes e críticos, fortalecendo práticas cidadãs, entretanto, ao se falar de EA, faz-se mister contextualizar a escola, onde a educação em toda a sua dimensão acontece, como sendo o espaço integrador entre o ambiente intra e extramuros e a comunidade local em que essa se desenvolve, conforme se especifica a seguir.

Ao se pensar na escola como espaço de desenvolvimento cognitivo, espaço de produção e circulação do conhecimento, é preciso refletir, do ponto de vista dos seus atores e do modo como eles contribuem para que esta escola se constitua, de fato, como o lugar de construção de saberes, específicos e necessários; para se desenvolverem relacionamentos socioafetivos importantes. Um espaço de reprodução e construção de vivências e saberes quando esta instituição está preparada para integrar estas ações e implementá-las, de forma eficaz (LIBÂNIO, 2014).

E Libâneo especifica a função social da escola, conforme assenta:

“[...] a escola não é nem meramente lugar de provimento de conhecimentos instrumentais e imediatistas nem somente um lugar de acolhimento da diversidade social e integração social dos pobres. Sua função social prioritária é de proporcionar formação cultural e científica tendo em vista o desenvolvimento humano, integrando no currículo as práticas socioculturais que caracterizam suas vivências”. (LIBÂNIO, 2014, p. 133).

Analisando, sem paixões, ao se pensar a instituição escola como um agente transformador e pensar nas funções atribuídas à escola pelos diversos “atores” por ela acolhidos, é preciso identificá-la e compreendê-la do ponto de vista dos envolvidos, que nela atuam. Ou seja, os professores, o diretor, o coordenador, o orientador educacional, o psicólogo, pais e alunos que de algum modo, devem constituir e se identificarem com os ideais dessa escola compondo o corpo técnico e social que ali se apresenta para atuar junto ao educando e o espaço no qual interage.

Assim, concordando com o que foi exposto por Libâneo (2014), Nunes (2011) demonstra compreender a responsabilidade sobre todos aqueles os quais compõem uma rede de

profissionais que apresenta um discurso, faz demandas, exige comportamentos e atitudes e pode ou não funcionar como referência, apoio e proteção.

Sendo assim, o que faz da escola uma entidade que se firma como uma instituição inovadora para o século XXI, encontra-se relacionado com o parâmetro de; a escola ser constituída de sujeitos e são eles, em suas interações próximas e simbólicas, que constroem e consolidam essa, como uma instituição protetora, agregadora, inclusiva, participativa, além do que já se é previsto dentro da área pedagógica como construtora de saberes e capacidades humanas (NUNES, 2011).

E, com essas principais características, de ser uma instituição educadora e ser a razão de sua existência, como finalidade principal; nessa, é impossível de não se pensar que, além de suas atribuições, tem a função de ser uma instituição do Estado e como tal, responde a determinados interesses e segue normas expressas. Ademais, como um espaço social que é, não se pode prescindir dos seus elementos culturais internos presentes nas diversas formas de manifestação (NUNES, 2011).

Dessa forma, ao se tratar das questões da diversidade cultural e a identidade de uma determinada comunidade, abstrai-se dos entendimentos vistos em Candau (2008, p.13) de que “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que situa [...] não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturalizada’. Isto é, desvinculada das questões culturais da sociedade.”.

Com relação à cultura, Stuart Hall (2005) pensa que, essa é uma herança de valores; aqueles repassados de ancestrais até a atual geração, como uma produção que depende do conhecimento da tradição, da comunhão, da comunicação, da simbologia, bem como de objetos os quais serão compartilhados por um determinado grupo coeso, como uma característica principal ou representatividade desse grupo.

Denominada como sendo uma identidade cultural, essa promove, ao longo do tempo, e mediante processos inconscientes de transmissão de saberes de um povo por meio de uma celebração móvel, formada e transformada continuamente e sempre incompleta, em processos representados por sistemas culturais (HALL, 2005).

Sobre esses sistemas, Bhabha (1998) explica que, quando brota sentimentos de superioridade em relação aos colonizados e, de inferioridade em relação aos colonizadores, esses dois sistemas de valores e verdades. Se relativizam, se questionam, se sobrepõem, formando uma duplicidade e ambiguidade desses sistemas culturais tornam-se fortes características comportamentais, se tornando hibridizados.

O hibridismo cultural, (colonizado X colonizador = rivalidades culturais) forma um terceiro espaço, no qual se inserem uma nova raça, novos valores; pois a distinção de nossa cultura é primordialmente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus e, por não ser um espaço fronteiriço não é uma divisão, contudo é o espaço onde os antigos lados se encontram. Esse resultado híbrido não pode mais ser facilmente desagregado em seus elementos **autênticos** de origem. (BHABHA, 1998, grifo nosso).

Para Hall (2005, p.91), essa fusão entre as culturas, o sincretismo, a mestiçagem, pode ser classificada como uma “[...] poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de culturas, mais apropriada à modernidade tardia que às velhas e contestadas identidades do passado” fazendo parte de todo o desenvolvimento e emergindo de todas as partes.

E, essa fusão deve ser encarada como um processo social evolutivo, pois esses elementos culturais não são expressões estáveis e imutáveis; mas são procedimentos da sociedade, agora, mais globalizada, passíveis de novas e imprevisíveis articulações gerando um produto inacabado porque, uma vez oriundo dessas misturas das quais irão produzir novas identidades locais e, depois, globais.

Nesse sentido, a escola pode ser considerada como o instrumento veiculador desses novos elementos culturais que caracterizam um povo. Para tanto, também se viu em Nunes (2011, p. 117) a seguinte explicação sobre o papel que a escola desenvolve:

Ao discutir a função e o papel desempenhados pela escola, é inevitável pensar nos elementos culturais presentes de diferentes formas em seu interior e também em sua função como instituição de um Estado, estando a ele ligada, respondendo a determinados interesses e seguindo normas estipuladas. Embora, historicamente, a escola tenha sido utilizada como instrumento veiculador de uma ideologia nacional e também da existência de uma cultura e uma identidade que remetem a uma determinada nação, partimos da premissa de que, em seu interior, há um entrecruzamento de culturas, inclusive dentro de um mesmo país, pois a cultura é algo amplo, que vai além de delimitações de ordem físico-territorial.

Sendo assim, pode-se inferir que a herança cultural, a primeira que nos é transmitida, advinda dos costumes dos nossos pais, não se perde quando adentramos a escola, ao contrário, essa é potencializada. E, até pode ser eliminada ou mesmo aculturada, de acordo com o enfoque dado na aprendizagem. Haja vista essa estar imersa em um turbilhão cultural, primeiro, por a escola ter sua própria cultura instituída por meio de regras, diretrizes e planejamentos, o que lhe dá características próprias, pois essa foi criada por uma comunidade.

E, segundo, dessa comunidade abstraiu-se o fazer cultural dos indivíduos, os quais ingressaram em seus espaços escolares, e traz, em si, uma cultura relevante ao fazer pedagógico que pode nos emancipar ou nos moldar aos padrões preestabelecidos. Mas o que se pode afirmar, é sobre esses aspectos culturais transformarem a educação em um corpo em movimento, o qual ganha vida por meio das pessoas que a personificam, significam e ressignificam esses espaços de interculturalidade presentes em sua comunidade, e assim, justificar a ideia ou fundamento vistos tanto em Bhabha (1998) e Candau (2008), quanto em Hall (2005).

Ademais, cabe esclarecer o conceito visto em Baumann (2003, p. 7) sobre o que vem a ser uma comunidade:

Os significados e sensações que as palavras carregam não são, é claro, independente. “Comunidade” produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra “comunidade” carrega — todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais.

Para começar, a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos que estar alertas quando saímos prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui, na comunidade, podemos relaxar — estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros.

Tais ações refletem diretamente nas práticas sociais desenvolvidas pelos sujeitos em suas interações cotidianas. Já considerando o que abordou Bauman (2003), é na comunidade que o indivíduo interage com o meio no qual ele vive e se desenvolve e que, de certa forma, se encontra amparado e se reconhece nesse lugar.

Coadunando com o que foi visto em Candau (2008), Nunes (2011) também expõe sobre a impossibilidade de a escola se descontextualizar da realidade externa que a circunda. E a autora reforça ao abordar as reflexões que devem existir em função de as práticas educacionais desenvolvidas internamente se distanciarem da realidade local quando se deve trabalhar com as diferenças existentes, inserindo-se, nessas, as relações de identificação e diferenciação.

Inicialmente, é necessário dizer que a educação sempre existiu, haja vista, fazer parte, das relações sociais, históricas e culturais, e essas se davam no seio de uma comunidade, quer seja a do núcleo familiar quer seja, a do local onde se vivia. E educar era viver o dia a dia em que os ensinamentos eram passados dos mais velhos para os mais jovens e o aprendizado se

dava da forma mais simples possível, ou seja, aprendia-se fazendo, experienciando, testando, introjetando, e depois, repassando-se para a próxima geração.

Por conseguinte, avançando-se na historicidade da educação, pode-se afirmar que a institucionalização dessa, se deu na Idade Média, tornando-se um produto da escola, e era nesse espaço que se desenvolvia para poucos indivíduos, ou à elite. Assim, vem ao encontro desse entendimento acerca de que o primeiro comportamento educacional é atribuição, primeiramente, e com prioridade, pela família, intermediada na sociedade em que vive (escola) em segundo e subsidiada pelo Estado, em terceiro. (CÉZAR, 2018).

E, ao se especificar sobre essa tríade, abstrai-se o seguinte entendimento:

A família entidade jurídica e social mais próxima do cidadão tem a função primária de tracejar os primeiros passos na educação sendo, destarte, insubstituível pelo Estado ou pela própria sociedade. Os ideais de certo e errado, no primeiro instante de vida, são repassados pela família (CÉZAR, 2018, p.179).

Ademais, adentrando-se na seara do direito, é quando se institui, no seio jurídico, a subsidiariedade do Estado na promoção da educação, mas não retirando a responsabilidade da família, conforme se dá na Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo XVI, 3º: “A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado”, conforme visto em Cézar (2018, p. 179).

E, depreende-se dessas atribuições, no zelo pela educação do indivíduo que a família tem a função primária de tracejar os primeiros passos na educação e, acima de todos, é quem pode discernir como e de que forma o indivíduo construirá a sua formação; respeitando-se sempre a sua cultura e o espaço onde vive.

Sendo assim, a relevância da educação institucionalizada se concretiza, a partir da vontade dos familiares, quando se exige escolherem, não só o tipo de educação, já fornecida desde os primeiros ensinamentos, mas de participarem ativamente no processo educacional tanto na colaboração material bem como na elaboração e orientação pedagógica e curricular e respeito à vontade da família, caso desejem o ensino doméstico, admitido pelo ordenamento jurídico (CABREIRA, 2020).

Tal entendimento, por ser possível, foi demonstrado por Cabreira (2020, [s/p]) quando diz que o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou sobre a escolarização doméstica, quando julgou o Recurso Extraordinário n. 888815/RS, de relatoria do Min. Luís Roberto Barroso, assim entendido:

[...] a institucionalização deve ser evitada, porém não se proíbe ao Poder Público o oferecimento de educação escolar. Entretanto, exclusivamente, aos pais compete escolher pela educação institucionalizada ou pelo ensino domiciliar com plena liberdade de conteúdo e método, sem qualquer interferência estatal, vedando-se, inclusive, a supervisão estatal.

E, por a educação constituir um dos principais direitos fundamentais, deve ser garantido o seu acesso como uma das formas de realização concreta do ideal democrático que rege a sociedade e é tutelada pelo Estado (MOTTA, 2018). Em se tratando dos direitos fundamentais da segunda geração, faz-se mister esclarecer todo o contexto incluso no ordenamento jurídico às gerações dos direitos. Nesse contexto, insta apresentar três gerações ou dimensões de direitos como já consolidadas ou regulamentadas pelo direito.

A partir de momentos históricos é que se constituem os fundamentos basilares inerentes dos direitos fundamentais em que o direito à liberdade ganhou força e legitimidade ao influenciar, não somente a Declaração francesa, bem como outras sociedades democráticas, confluindo positivamente em outras constituições ocidentais (DIÓGENES JÚNIOR, 2012).

Na primeira ordem, encontram-se os direitos de liberdade (primeira geração); sociais, econômicos e culturais (segunda geração) e os coletivos e difusos (terceira geração). Os que ainda se encontram em fase de sedimentação frente às novas perspectivas da modernidade são os direitos relativos à Biotecnologia (quarta geração) e os relativos aos direitos virtuais (quinta geração) (DIÓGENES JÚNIOR, 2012).

E, essa educação, reflete e ganha uma grande importância para o progresso social e tecnológico; está insculpida em vários diplomas a partir do primeiro texto constitucional, ganhando progressivamente, o maior nível de regulação constitucional na atual Constituição Federal (1988), em seu artigo 6º, à frente dos demais, como um dos direitos sociais e de segunda geração e também como se expõe no artigo 205, da Constituição, os quais garantem:

Art. 6º São direitos sociais **a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. [...] Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, [s/p], grifo nosso).

Já, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); essa política pública educacional define educação como “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na

convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, [s/p]).

Para melhor esclarecimento, aqui, faz-se um adendo sobre o que é e de que forma as políticas públicas são, primeiramente, pensadas, implementadas, e após, são executadas. As políticas públicas são criadas com o intuito de se garantir a organização de determinada sociedade, por meio dos seus indivíduos, para haver um caminhar social no qual possibilite a igualdade de direitos e deveres da coletividade.

Essas políticas públicas são desenvolvidas objetivando se minimizarem demandas. Além de orientarem quais os caminhos a serem traçados para a melhoria da condição de vida da população, e que influenciam fatores econômicos, culturais, históricos e de poder, e, nesse sentido, inserem-se na educação para direcioná-la à educação pública de qualidade, igualitária, emancipatória e democrática. (DICKMANN, PERTUZATTI, 2016).

Nesse ponto, cabe destacar que, após a Constituição, e de diversas reformas educacionais anteriores, a educação brasileira veio a ser organizada pela LDB, ao caracterizar a educação básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e desenvolvida por meio do conjunto de atividades formais e não formais destinados a suprir as necessidades de formação dos educandos obrigatoriamente; e de gratuidade, dos quatro aos dezessete anos. Essa disposição e organização da LDB, com a articulação das políticas públicas educacionais, promovem o desenvolvimento a fim de se expandir a qualidade educacional em todas as fases que essa educação permeia (DICKMANN, PERTUZATTI, 2016).

Para autores como Cabreira (2020, [s/p]), a intervenção do Estado na promoção da educação, visa garantir o desenvolvimento de políticas públicas que satisfaçam as necessidades dos cidadãos quando esses adentrarem ao sistema de ensino e, com a promoção dada pelo ordenamento jurídico, tem-se:

Nessa nova perspectiva, impõe-se ao Estado a implementação de políticas públicas que criem as condições de igualdade material almejadas. Daí por que os direitos de segunda geração são também chamados de direitos dos desamparados ou direitos do bem-estar. Com sua afirmação temos a superação do Estado Liberal pelo Estado Social, intervencionista na sociedade.

Nesse sentido, insta estabelecer que a educação faz parte do contexto social, do desenvolvimento intelectual, e é necessária para a força do trabalho, com o que, além do direito do Estado, deve ser incentivada pelos pais ou responsáveis como um dever natural em toda e qualquer forma de cuidado sobre o qual serão construídas as bases para a cidadania das pessoas.

Entretanto, segundo visto em Gomes (2014), essa autora tece uma crítica acerca de, mesmo fazendo parte do contexto educacional da necessária intersecção entre a tríade família, comunidade (escola), Estado para garantir o desenvolvimento do indivíduo, a partir da institucionalização da escola se dar, no século XVII, em virtude do desenvolvimento do Capitalismo, na Revolução Industrial, quando a formação do indivíduo era voltada ao trabalho, a escola passa a ter seu ápice por formar mão de obra para atender a necessidade do mercado de trabalho, agora, industrializado, conjugando-se o saber da vida e o trabalho como indissociáveis.

Isso reflete nas condições geradas pelo distanciamento das funções atribuídas à escola de suas reais funções nos tempos social, histórico e cultural e Gomes (2014, p. 25) entende que a esse distanciamento, pode-se justificar um dos grandes problemas vistos nos ambientes escolares, qual seja, a evasão escolar. Soma-se a isso, a descontextualização em sua forma de ser e assim a autora entende:

Muitas vezes, podemos verificar que existe uma distância entre a cultura escolar e a dos alunos e pais. Ou seja, uma distância entre as pretensões e expectativas desses em relação à escola. Tudo isso pode ser fonte de vários problemas, especialmente o fracasso escolar. Apesar de o discurso oficial ser orientado pela ideia de igualdade de oportunidades para todos, no qual está embutida a imagem de ascensão, tudo não passa de ilusão, já que a escola reproduz as relações sociais e, desse modo, mantém o *status quo*. Ela se caracteriza como uma instituição que pouco relaciona sua missão com seu próprio contexto social de uma forma permanente e intencional.

Quando se observa o entendimento dessa autora acerca da finalidade da escola e quando essa se desvirtua de suas finalidades, verifica-se que o distanciamento por ela abordado fere preceitos estatuídos em leis, como é o caso da LDB, em seu artigo 26, o qual especifica:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, [s/p]).

Assim sendo, a LDB define como a educação deverá ser ofertada pela escola na formação dos indivíduos, respeitando-se as especificidades regionais, culturais e da diversidade, conforme visto no artigo 26, mantendo-se a base nacional unificada em seus currículos para a formação do educando para o preparo da cidadania e qualificação para o

trabalho, tendo a escola como o local apropriado para o desenvolvimento da sua educação (art. 1º, §§ 1 e 2, da LDB) (BRASIL, 1996, [s/p]).

Nesse sentido, há de se dedicar especial atenção em relação às políticas públicas educacionais com a participação social, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando, antes de sua implementação, houve grande debate público, inclusive, com um Referendo, em que houve a participação de mais de doze milhões de pessoas, principalmente os representantes da educação. (DICKMANN, PERTUZATTI, 2016).

Sua criação se deu em atendimento ao art. 26, da LDB, e do Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/2014), em sua meta n.º 7.1, além do previsto na Constituição, em seu art. 210, no qual se contempla: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (DICKMANN, PERTUZATTI, 2016, p. 114).

Em resumo, tem-se, na legislação, para o fomento da educação básica, os seguintes normativos: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Resolução 4, de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Resolução 7 de 2010, também do CNE, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, as incumbências do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Sistema Nacional de Educação, e; o Plano Estadual de Educação (PEE).

Esse conjunto de normativos é a base para se compor os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dentro da realidade educacional do Estado do Mato Grosso do Sul e a educação ofertada pelas Escolas Pantaneiras sendo dever dos sistemas de ensino e escolas desse Estado incorporarem:

Assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BRASIL, 2017, p. 19).

Nessa evocação da BNCC, tem-se a Constituição, a qual dá ampla cobertura para as três esferas governamentais se orientarem e ofertarem uma educação paritária, em nível nacional, e diversificado e, quando regionalizada, respeitando-se suas especificidades desde que contemplem os temas transversais. Devem-se explorar os requisitos previstos para a educação a ser desenvolvida pelo aluno contendo nos currículos os conhecimentos e habilidades inclusos nas temáticas dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de

acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (DICKMANN, PERTUZATTI, 2016; BRASIL, 2017).

Ademais, os TCTs, se desenvolveram, a partir da articulação necessária e integradora exigível para interagirem com os componentes curriculares escolares criados mediante os PPPs e conectá-los, simbioticamente, com as diversas situações vivenciadas pelo alunado; e garantindo a intermediação à BNCC agregando aos seus pressupostos a contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos nessa, considerando-se o contexto escolar, o social, a diversidade e o diálogo, além de fazer o ajustamento ao que determina os pressupostos legais (BRASIL, 2019).

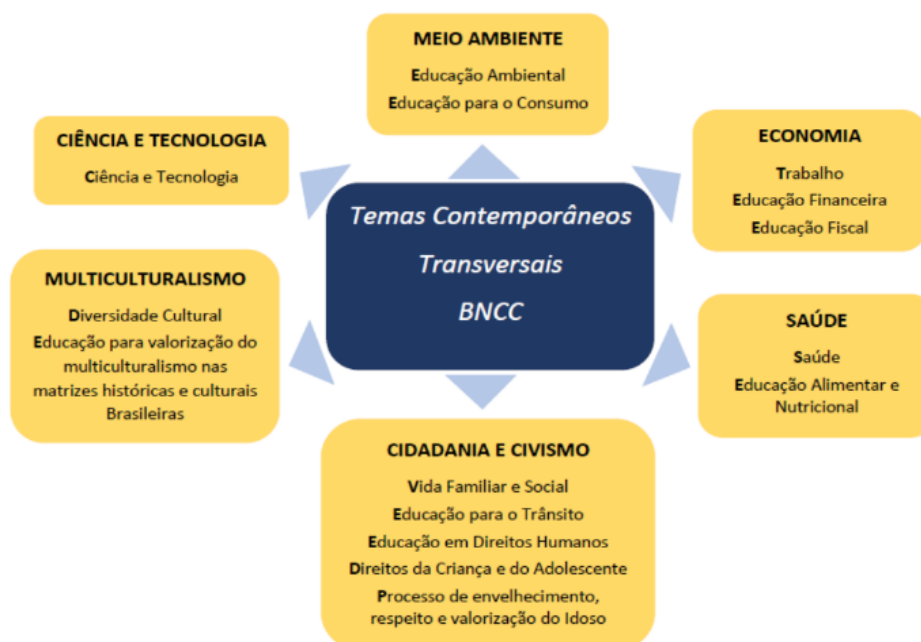
Dessa feita, tem por objetivo primordial promover a equidade, por meio de uma formação integral do cidadão garantindo-lhe os direitos de aprendizagem e acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento intelectual, social, físico, emocional e cultural; compreendidos como fundamentais para uma total construção do saber e preparação para a inserção no mundo do trabalho, formação para a cidadania e exercício da democracia dentro da realidade vivenciada e experienciadas, por esse indivíduo e da comunidade onde vive.

Conforme se extraiu da BNCC, os temas a serem tratados transversalmente são: Direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990); Educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997); Educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012); Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009); Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003).

Há, ainda, a Educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012); Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004); Vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

Na figura 32, demonstram-se os eixos a serem trabalhados de acordo com as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequenta a escola.

Figura 32 – Macro áreas dos TCTs



Fonte: BRASIL (2019, p. 7).

E, como visto nesse organograma, a Educação Ambiental contempla a macro área do meio ambiente como um dos temas transversais, pelo qual a escola deve inseri-lo em seu PPP. Na sequência, aborda-se e justifica-se a EA.

### 3.3 Educação Ambiental

Nesse momento, abre-se um espaço reflexivo, para se tratar da Educação Ambiental; não que essa seja a única preocupação para a constituição desse trabalho de pesquisa, mas pela força que se é contextualizada na realidade da educação proposta e tão integrada às características e realidade na vida social do homem universal e; mais especificamente, aquele constituído no Pantanal, e, no caso, na formação educacional das crianças dessa localidade.

Segundo se viu em Sato, Moreira e Luiz (2017, p. 285), o zelo pelo meio ambiente reflete em todo e qualquer tipo de comunidade, e assim se manifestam:

Além da natureza, a discussão acerca do meio ambiente também abrange as questões humanas. Se uma etnia indígena é deslocada de sua área de direito por pressão do agronegócio, temos aí um problema socioambiental. Se a um grupo quilombola é vetado o direito de habitar a terra garantida por lei, eis uma pendência socioambiental. Se a cultura de povos ribeirinhos é atentada

de alguma forma, o meio ambiente exige uma resolução sustentável. Nesses casos, conservar o meio ambiente é militar em prol das minorias, das populações mais vulneráveis.

Por isso, consideramos a importância dessa discussão, abranger o homem que habita o Pantanal. E, como tal, insere-se nesse contexto, de defesa e preservação do meio ambiente e, por esses autores, como Sato, Moreira e Luiz (2017), estarem diretamente ligados às questões epistemológicas e fenomenológicas dessa região, assim, reside à necessidade de se ouvirem as vozes que de lá ecoam.

Como já exposto sobre o Pantanal e suas características, bem como do homem que lá habita ter que se adaptar às suas especificidades e diversidades, carece desvendar um olhar mais aprofundando sobre a proteção e preservação desse bioma, incluindo-se aí a EA como a melhor possibilidade de se evitar o mal maior, pois, segundo defende Sorrentino et al (2005), o tratamento dado à natureza não deve ser qualidade de usufruto de uma parcela da sociedade mais privilegiada e nem de um mecanismo de controle do mercado da economia.

Se, assim persistir, a possibilidade de aumento da desigualdade social se tornará uma infeliz realidade, da qual nós prescindimos tê-la. E não desenvolver a educação ambiental para a sustentabilidade socioambiental esbarra em teorias como a apresentada por Sato, Santos e Sánches (2020, p. 8), a Antropoceno, de Paul Crutzen, (era = ceno) da humanidade (= antropo) “[...] que incrimina o excesso de consumo energético como fator de grande prejuízo a Terra. [...] uma denúncia que [...] fomos os causadores de prejuízos ecológicos, escravizando a natureza, tirando proveito de seus ‘baixos custos’ e nada devolvendo.” (Grifo dos autores).

Para o teórico, a antropoceno divide-se em três períodos: a aceleração industrial; a pesada maquinaria e estratégias do agronegócio; e as ‘mudanças climáticas’, mas como minimizar essa ação desestruturante?

Essa é uma crítica, ao capitalismo selvagem, no qual consiste em agronegócio, porém, não aprofundaremos a questão por ser complexa, e não ser objeto desse estudo; mas, de alguma forma, esse fenômeno se aplica ao contexto de sobrevivência da região, e serve de estudo da EA para minimizarem os seus efeitos sobre a natureza do Pantanal, por meio dos vários problemas climáticos e provocados pelo homem os quais, de certa forma, têm trazido prejuízos ao meio ambiente.

Nessa reflexão sobre as consequências dos atos do homem sem nenhum cuidado ou zelo, como se esse espaço fosse único dele, pela preservação do meio ambiente, tem-se em fundamentos científicos a justificativa de que a Terra sem o homem passará muito bem,

obrigada. Já, ao contrário, o homem sucumbirá sem os seus componentes que garantem a vida, conforme argumentação de Sato, Santos e Sánches (2020, p. 8):

Na ecologia, aprendemos que nenhum ser é independente do outro, nem das porções que não tem vida, como a água, a terra, o fogo, ou o ar. Os humanos são ecodpendentes dos ecossistemas e o mal que acontece em um, recairá sobre os outros. Somos elos intrínsecos de uma Terra que carece de toda sua extensão para que continue existindo.

Para esses autores, e, no momento que se dispusera a discutir a importância da EA no contexto atual vivido pela pandemia do Covid-19, tratando-se de uma emergência climática na qual deve incluir em sua pauta, em todos os âmbitos, idades e níveis da educação. Eles ainda alertam que poderão surgir vírus tão mais perigosos quanto esse, e nos faz refletir sobre a urgência de mudanças de atitudes:

Compreender que a complexidade do mundo também exige a simplicidade da terra, e que o capitalismo é uma ilusão apregoado somente pelos 20% da minoria rica. É essencial compreendermos as catástrofes climáticas, os grupos sociais em situação de vulnerabilidade e construir políticas que possam combater as injustiças sociais e a degradação da natureza. Não podemos simplesmente retomar ao que era antes, já que a crise foi estabelecida exatamente pelo modo de viver, pelos modelos desenvolvimentistas que a humanidade elegeu como patamar ideal da felicidade. Inclusive foi a Medicina Moderna que destruiu nossas defesas naturais afastando a cultura popular e impondo a máfia farmacêutica. Será preciso aprender com o caos, na postulação de uma sociedade diferenciada, que consiga conjugar natureza e humanidade sob a égide do verbo amar. Não precisamos possuir tantas coisas, mas **temos que aprender a vibrar com um céu estrelado dentro de nós.** (SATO, SANTOS, SÁNCHEZ, 2020, p. 15, grifo dos autores).

Assim, o que se pode abstrair para frear, dentro desse contexto socio filosófico e econômico, é trabalhar efetivamente a conscientização no homem sobre a importância de preservar o meio no qual vive, e não somente projetar os ensinamentos dos mais vulneráveis, pelo contrário, deverão ser dadas as oportunidades de escuta; pois são esses os quais lidam direto, trabalham e atuam na terra sendo capazes de transformar o que está em dissonância. Entretanto, antes, exporemos os conceitos sobre como surgiu a EA e as políticas públicas advindas para a sua efetiva implantação.

Em Sorrentino et al (2005, p. 288), os autores apontam que a EA nasceu para atender a “[...] um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza”. Nesse sentido, faz-se mister

demonstrar as características que permeiam a EA e a educação rural em virtude de fazerem parte da estrutura curricular das Escolas Pantaneiras, aqui, apresentadas, e serem o objeto dessa pesquisa, e tratar de suas especificidades.

Desde os primórdios, ou quatro milênios atrás, como visto em Silva (2011), já se via movimentos dentro da sociedade grega e romana, por suas autoridades, preocupadas com a questão ambiental e, como relata o autor. A historicidade já se fazia presente em cidades sumérias que foram abandonadas em virtude da infertilidade agrícola por diversos alagamentos, de salinização do solo e desmatamento cujos impactos ambientais já refletiam nas possíveis mazelas observadas hoje em dia.

Entretanto, pode-se considerar como o marco principal dessa preocupação ambiental de forma mais intensificada, a partir do século XVIII, quando do auge da Revolução Industrial, houve o recrudescimento dos problemas socioambientais em virtude da poluição, crescimento populacional e deterioração do meio ambiente agravando-se ainda mais no pós-guerra; quando houve o aumento da produção, elevação do crescimento populacional e conseqüentemente maior demanda pelo urbanismo, ocasionando, assim, o surgimento de uma grande crise ambiental global (SILVA, 2011).

E, diante de tais acontecimentos, as autoridades mundiais reuniram-se para discutirem, após análise do estudo encomendado pelo Clube de Roma, em 1972, sobre um relatório que apresentava a inviabilidade do então modelo de crescimento industrial adotado e hegemônico, no qual não havia cuidados especificados e nem voltados à especificidade local. Nesse mesmo ano, organizou-se, em Estocolmo, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, e é quando se alcança uma instância intergovernamental para se discutirem a questão ambiental nos níveis políticos, econômicos e sociais.

Essas novas organizações para elaboração de pautas a serem implantadas foram frutos de diversos encontros resultando na criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) quando a comissão publicou o Nosso futuro comum, também conhecido como Relatório Brundtland, em 1987, sob a presidência da primeira-ministra norueguesa Gro Brudtland, sendo criada a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (SORRENTINO et al, 2005).

E o termo ecodesenvolvimento foi substituído por desenvolvimento sustentável, cujo sentido é criticado por Silva (2011, [s/p]) quando se percebe seu desvirtuamento ao afirmar haver “[...] a ruptura de um modelo que privatiza os lucros para uma minoria e socializa os prejuízos para uma maioria.”. Sorrentino et al (2005, p. 289) também criticam esse modelo quando expõem:

Atualmente, o conceito de desenvolvimento sustentável indica claramente o tratamento dado à natureza como um recurso ou matéria-prima destinado aos objetivos de mercado cujo acesso é priorizado a parcelas da sociedade que detém o controle do capital. Este paradigma mantém o padrão de desenvolvimento que produz desigualdades na distribuição e no acesso a esses recursos, produzindo a pobreza e a falta de identidade cidadã.

E, ao abordar sobre esse **desvirtuamento** do sentido ideológico e pragmático sobre a real necessidade de se preservar o meio ambiente por meio do efetivo desenvolvimento sustentável, Silva (2011, [s/p], grifo nosso) destaca que essa nova visão, ou mudanças de paradigmas, só será possível de transformação se se investir na educação, no enfrentamento dos dilemas societários, éticos e estéticos da atual civilização, e, é por meio dessa educação que se consubstanciarão “[...] os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes que influenciarão decisivamente o organismo social e o meio ambiente.”

Assim, a EA surgiu com o propósito de desenvolver uma consciência das pessoas, da preservação do ambiente no qual se vive, e da preocupação com a conservação da natureza, pois é um meio necessário para se viver. Essa prática tem, como intuito, não só formar cidadãos conscientes, mas, sim, colocar em prática conceitos como sustentabilidade, preservação e conservação. Aliando-se à inter-relação humano X meio ambiente para preservar o futuro de um planeta compreende-se que:

É com o desenvolvimento desse sentimento de pertencimento, numa relação dialógica com o outro, que o processo formativo de Educação Ambiental construirá a ponte de aproximação com outras culturas e referências epistemológicas, que nos torne receptivo e ativo, acolhido e acolhedor de novas relações com o outro, sustentado em outras referências paradigmáticas. (GUIMARÃES, MEDEIROS, 2016, p. 58).

Dialogando ainda com outros autores que tratam da EA no contexto escolar, há o entendimento desta, como sendo o processo pelo qual o educando começa a obter conhecimentos acerca das questões ambientais e, ao se familiarizar e tomar ciência do meio ao qual está inserido e interage, conforme se viu em Medeiros et al. (2011, p. 2), “[...] ele passa a ter uma nova visão sobre o meio ambiente, sendo um agente transformador em relação à conservação ambiental”.

Sorrentino et al (2005) entende que a sustentabilidade socioambiental com o significado do ecodesenvolvimento trata-se de um processo de transformação do meio natural utilizando-se técnicas apropriadas, as quais impedem desperdícios e realçam as potencialidades deste

meio, para atender as necessidades de todos os membros da sociedade, por atender à diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais nos quais essa sociedade se insere. Para esses autores:

A educação ambiental entra nesse contexto orientado por uma racionalidade ambiental, transdisciplinar, pensando o meio ambiente não como sinônimo de natureza, mas uma base de interações entre o meio físico-biológico com as sociedades e a cultura produzida pelos seus membros. Leff (2001) coloca a racionalidade ambiental como produto da práxis, ou seja, seria “um conjunto de interesses e de práticas sociais que articulam ordens materiais diversas que dão sentido e organizam processos sociais através de certas regras, meios e fins socialmente construídos” (SORRENTINO et al, 2005, p. 289).

Para os autores, quanto mais cedo inserir o indivíduo na EA, em todos os níveis de escolarização, principalmente na fase de alfabetização; mais reciprocidade e aproximação dos problemas advindos da falta de cuidado com a natureza servirão de subsídios para o enfrentamento desses problemas, haja vista a criança compreender e familiarizar-se mais facilmente ao conscientizá-la acerca das questões ambientais.

Ademais, propiciará a ela interagir e integrar-se ao meio ambiente, deixando de lado o entretenimento tecnológico, hoje, muito comum na sociedade globalizada, bem como o isolamento nas grandes cidades por causa da violência, bem como a restrição de espaços verdes por espaços construídos (MEDEIROS et al., 2011).

Nessa construção Identitária do sujeito voltado à preservação do meio ambiente, Carvalho (2013, p. 115) classifica-o como o ser ecológico e assim justifica:

Isto significa que estas pessoas estão aderindo a um modo cuidadoso de se relacionar com os outros humanos e não humanos que tomam como boas corretas, e moral e esteticamente admiráveis. Poderíamos chamar esse espírito de cuidado, responsabilidade e solidariedade com o ambiente como uma dimensão “ecológica” que pode ser assumida por indivíduos, grupos e também pelas instituições como a escola ou as políticas públicas. A identificação social e individual com esses valores ecológicos é um processo formativo que se desenvolve a todo o momento, dentro e fora da escola, e que tem a ver como o que chamamos a formação de um sujeito ecológico e de subjetividades ecológicas.

Para a autora, muitas vezes, o ser ecológico não passa de um processo lento, ou não totalmente completo, pois, como vivemos numa sociedade plural, os valores ecológicos, não são a única orientação disponível para a vida pessoal e coletiva. A educação é, em todas as suas modalidades, uma prática formativa e, primordialmente, se desenvolve na escola sendo o espaço institucional onde essa ocorre e, embora a formação do sujeito ecológico se dê em

qualquer momento e espaço da vida; é na escola que os elos se entrelaçam e faz parte desse ambiente-mundo forjando o caráter desse indivíduo.

Carvalho (2013, p. 117) define que: “[...] a escola é permeada por relações institucionais, locais, raciais, comunitárias, pedagógicas, políticas, é que faz da vida escolar um espaço social muito significativo”. E, cabe ao professor, exercer o seu poder e responsabilidade de formar novas subjetividades; e os caminhos a serem seguidos pelos os que participam do processo de construção, de saberes ecológicos, e na condição do educar como processo de liberdade, de abertura e de não coerção do outro como parte de sua motivação para educar.

Assim, guiado por seu desejo, esse deve organizar, articular, tornar lógico o seu campo de conhecimento e transmiti-lo a seus alunos. E, esses devem retribuir os elementos transmitidos pelo professor em forma devolutiva pela via de transmissão única e aberta entre o educando e o professor; o processo de ensino-aprendizagem, o qual traz sentido para ele, internalizando o aprendido e propiciando ao professor também aprender contribuindo para uma relação de aprendizagem autêntica a qual constituirá a base e o fundamento para futuros saberes e conhecimentos.

Entretanto, para a EA intramuros escolares é preciso fazer uma abordagem do conceito de educação ambiental correlacionando-a ao trinômio, educação, ambiente, natureza; então, nesse sentido, o ambiente, caracterizado também pelo o que lhe falta, exige um processo educativo específico que lhe afirme em suas dimensões geradas pelos processos econômico e científico; e se orientar pela reconstrução do mundo a partir da construção de saberes e do desenvolvimento de outras formas de apropriação da natureza (JACOBI, 2003).

Para isso, a educação é ambiental, porque se volta à educação geral e formativa de qualquer sociedade, aquela que inclui valores, capacidades, conhecimentos, responsabilidades e aspectos que promovam o progresso das relações éticas entre as pessoas, seres vivos e a vida no planeta (JACOBI, 2003).

É uma EA também, quando tradicionalmente se inscreve, e, é influenciada por ser uma educação surgida das escutas e demandas dos movimentos ecológicos e ambientalistas, surgidos nas décadas de 60 e 70; a qual vem ampliando, desde então, o seu campo de significados e ação no cenário político-mundial. Já a partir da década de 90 de forma mais abrangente, conforme demonstraram Luca, Lagazzi e Sorrentino (2016) e Andrade e Sorrentino (2016).

Surge, então, nessa seara, a ambientalização dos conflitos sociais como uma nova questão social em que sua demanda passa do individualismo para o coletivo, o qual requer o olhar para a questão pública. Nesse sentido, em surgimento de novas demandas, sobrevém o

direito ambiental para regular, devido aos direitos difusos e coletivos, o atendimento da demanda da sociedade por meio das atividades que demandem prejuízos à preservação ambiental (JACOBI, 2003).

Jacobi (2003) cita a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tsibilisi (EUA), em 1977, como o marco inicial de um processo global voltado à criação de uma nova conscientização sobre o valor da natureza. Pode-se afirmar que esse novo campo educativo contribui sobremaneira para os formadores de opinião e estudiosos da área transmitir transversalmente as experiências concretas da EA, já em todos os níveis de formação educativa de forma integrativa, criativa e inovadora, haja vista a gama de contextos a serem explorados.

Ademais, somando-se a isso, há de se destacarem iniciativas vistas a partir da elaboração de documentos para “[...] articularem ações de educação ambiental baseadas nos conceitos de ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação e práticas interdisciplinares.”, conforme visto em Jacobi (2003, p. 190) quando gerados pela Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade, Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, realizada em Tessalônica (Grécia), em dezembro de 1997.

Sobre essa Conferência, uma ênfase importante foi dada para resolver o problema da falta de EA, quando se reconhece que a pobreza é o limitador de diversos entendimentos acerca da superação dos graves problemas sobre sustentabilidade. Na reafirmação 7, “A pobreza torna mais difíceis à promoção da educação e de outros serviços, e favorece a explosão demográfica e a degradação ambiental. A redução da pobreza é, portanto, um objetivo essencial e uma condição indispensável para atingir a sustentabilidade”. (BRASIL, 2020, [s/p]).

Nessa Declaração, bem como visto, tanto em Jacobi (2003) quanto em Silva (2011), com a supressão da pobreza, será possível implantar as recomendações vistas sobre o papel da EA. O qual enfoca e exorta sobre a responsabilidade, na sua promoção, em um processo coletivo de aprendizado envolvendo todos os atores e segmentos de determinada sociedade. Ideia, vista em outros autores como Luca, Lagazzi e Sorrentino (2016) e Andrade e Sorrentino (2016), devendo ser uma participação paritária e de diálogo contínuo para o atingimento da conscientização e em busca de alternativas para a promoção “[...] de mudanças de comportamentos e estilo de vida, incluindo padrões de consumo e produção na direção da sustentabilidade”. (BRASIL, 2020, [s/p]).

Dessa feita, a educação; conforme se viu na reafirmação feita no item 9. É o meio indispensável, a qual todos devem ter direito, para que, além de serem capazes de dirigir suas próprias vidas, sejam capazes de exercerem seus papéis sociais e coletivos; abrangendo-se

também suas responsabilidades e devam também aprender sem existirem as diversas “[...] restrições geográficas, políticas, culturais, religiosas, linguísticas ou de gênero”. (BRASIL, 2020, [s/p]).

E, recomenda-se, ainda, para essa EA ser ofertada em todos os níveis de educação sendo a formal, não formal e informal, e atinja a sustentabilidade, não só em seu espaço físico, mas deve ser fomentada nos aspectos, os quais abranjam pobreza, população, segurança alimentar, democracia, direitos humanos e paz. Assim, a sustentabilidade vista perante as dimensões holísticas é tratada como “[...] um imperativo moral e ético no qual a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados”. E isso traduz que a EA também é uma educação para a sustentabilidade (BRASIL, 2020, [s/p]).

Assim, como foi visto em Silva (2011), a formação do indivíduo para uma educação, no século XXI, não deve ser forjada no modelo existente, cuja visão do autor, essa, ainda se revela em modelos cartesianos e lineares, não se respeitando os avanços tecnológicos e científicos. Esses avanços, elevam os níveis de realidade fenomenológica e fazem com que haja o despertar de outros estados de percepção dos alunos, sem deixar de lado o desenvolvimento intelecto-cognitivo, mas se permitindo exercitar outros níveis de realidade que demonstrem uma nova visão mais abrangente, entretanto, unificada dessa, sem deixá-la esgotar-se.

Para Sorrentino et al (2005) o paradigma da EA tem como meta a execução de políticas públicas que interajam e dialoguem numa regulação dialética sociedade-Estado a qual favoreça a pluralidade e a igualdade social e política. Isso implica reconhecer que a EA deve ser direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e corresponsabilidade o qual, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais.

Conquanto, com a preocupação mundial acerca da mobilização, com vistas à proteção ambiental e, no Brasil, dadas as suas dimensões geográficas e potencial exploração do bioma nacional, vem crescendo a preocupação em proteger o seu ecossistema de forma eficiente e segura. Assim, foram criadas leis e normativos para garantir não só à atual geração, mas, as próximas gerações futuras, o direito e proteção do meio ambiente, sendo apresentados na sequência.

As Constituições que modificaram e incluíram em seus ordenamentos o meio ambiente como um novo princípio fundamental, principalmente após a reunião da Comunidade Europeia, em Estocolmo, das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano (1972), permitiram tutelar um meio ambiente ecologicamente equilibrado (SARLET, FENSTERSEIFER, 2012).

Dentro da esfera jurídica, esse novo direito fundamental foi adotado pela Constituinte brasileira signatária da União Europeia em que foram alterados normativos por conta dos diversos compromissos assumidos por diversos países categorizando esta adoção como um ‘esverdear’ da ordem jurídica (SARLET, FENSTERSEIFER, 2012).

Estes contornos dados à proteção ao meio ambiente foram sucedendo-se, especialmente após o início do século XX e, na atual Constituição, que passou a tratar da questão ambiental de forma bem mais abrangente, conferindo um alto grau de proteção ao ambiente natural, tornando-a mais rígida quanto a essa questão. Por outro lado, entende-se que o desenvolvimento econômico também é necessário à satisfação das necessidades do homem (LEUZINGER, CUREAU, 2013).

Assim, entre manter um ambiente equilibrado preservando o meio ambiente, e promover um desenvolvimento sustentável satisfazendo essas necessidades, é que, tem surgido normativos mundiais, os quais visam, senão resolver, ao menos, atenuar os problemas de degradação e poluição, dentre outros, e mantê-los sob controle (LEUZINGER, CUREAU, 2013). Tal preocupação refletiu diretamente na construção de normativos legais com a preocupação em se manter o meio ambiente ecologicamente equilibrado e evitar que interesses econômicos e a ocupação desordenada do solo destrua o meio ambiente (MEDEIROS et al., 2011).

A Constituição Federal, de 1988, trouxe, em seu bojo, um capítulo próprio, o art. 225, reservado à proteção ambiental, dentro dos direitos sociais, para as, presentes e futuras gerações poderem conviver harmonicamente com a natureza e; com essa linha de proteção ambiental, a Carta Magna brasileira tornou-se mundialmente conhecida como uma "Constituição Verde" e é considerada como uma das mais exigentes nos termos garantidores e de proteção (MILARÉ, 2007).

O artigo 225 diz que: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as, presentes e futuras gerações”. (BRASIL, 1988, [s/p]).

Nesse normativo, configura-se, não ser só o dever do Estado, mas de toda sociedade, em conjunto, buscarem a preservação do meio ambiente, pois esse é de todos e é importante mantê-lo para se ter uma qualidade de vida sadia; sendo imprescindível preservá-lo e defendê-lo, não só agora, pois se torna uma herança para as futuras gerações. (MILARÉ, 2007; LEUZINGER, CUREAU, 2013).

Nesse sentido, não se deve associar esta proteção ao meio ambiente como estagnação econômica ou proibição absoluta da utilização dos seus recursos naturais, haja vista o homem acompanhar o desenvolvimento e se tornar dependente dos elementos os quais a natureza oferece. Contudo, o que se expõe é sobre como essa utilização deve ser realizada e em qual medida esses recursos devem ser explorados para não se esgotarem em prejuízo às gerações atuais e futuras (MILARÉ, 2007; LEUZINGER, CUREAU, 2013).

E, de acordo com Luca, Lagazzi e Sorrentino (2016), com essa nova ordem, no final do século XX, muitos países já possuíam legislações voltadas para EA com a preocupação de se evitarem as grandes catástrofes ambientais no cenário global. E, o Brasil, por não ficar alheio à importância, sobre a devida proteção ambiental, além de, a própria Constituição se encarregar dessa, também criou diversos normativos infraconstitucionais; os quais originaram diversos órgãos como, por exemplo, a criação, em 1992, do Ministério do Meio Ambiente (MMA) para a preservação e cuidados ambientais havendo a necessidade, desse instituir normativo específico acerca da EA.

A partir desse mesmo ano, segundo visto em Luca, Lagazzi e Sorrentino (2016), criou-se o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), bem como as superintendências estaduais para operacionalizar ações educativas na gestão estadual. Na continuidade das ações, em 1994, criou-se o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA). Entretanto, apenas em 1999, sancionou-se a lei nº 9.795, em 27 de abril, instituindo-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e, com isso, houve a inserção legal do tema no ensino nacional. Depreende-se desse normativo:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º **A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.** (BRASIL, 1999, [s/p], grifo nosso).

Assim, a PNEA foi regulamentada, em 2002, pelo decreto 4.281/02, tendo sido definida a organização interna dos responsáveis pela implantação dessa política; bem como as competências desse órgão ministerial para o cumprimento da política, entre outras providências, garantido à EA de se tornar um componente essencial e permanente da educação nacional, conforme instituiu em seu art. 2º, acima destacado.

A partir da PNEA, o Órgão Gestor realizou uma consulta pública, com três versões do Programa Nacional de EA (ProNEA) entre os anos de 2003 e 2005 e, na última versão, permitiu a participação de mais de 800 educadores das unidades da federação, promovendo uma construção coletiva sendo vista como um exercício de apropriação do documento, favorecendo, assim, a ideia de uma ‘cultura’ da participação (LUCA, LAGAZZI, SORRENTINO, 2016).

Outro documento oriundo da Conferência da ONU Rio-92; pelo Fórum Internacional de ONGs e Movimentos Sociais, o Tratado de EA, com a participação de mais de 1300 ONGs, marcou a apresentação desse documento do qual trata sobre as diretrizes, princípios e missão os quais orientam as ações do ProNEA.

E, desse programa, originou-se o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (ProFEA) voltado à formação continuada de disseminadores da EA em cadeia, formando o “coletivo educador” cuja característica é a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um determinado território (LUCA, LAGAZZI, SORRENTINO, 2016).

Nesse programa, a base da construção de políticas públicas se desenvolve de forma coletiva e permeada pelo diálogo, como centralidade do ProFEA, entre os gestores, educadores e habitantes de um determinado espaço no qual esses sujeitos se inserem e, a fim de aproximar a política da pedagogia e vice-versa, encontrou-se em Andrade e Sorrentino (2016, p. 144) as especificidades necessárias para a implantação de políticas públicas (PP) conforme os autores sugerem para a aproximação entre gestores e educadores:

Reúne, portanto, educadores ambientais e instituições educadoras para pensar a EA para um local, tanto do ponto de vista pedagógico como também de PP. Espera-se, assim, que o coletivo educador seja capaz de congregiar diferentes instituições públicas e privadas, além de educadores não institucionalizados. [...] se explica pela necessidade de se aproximar, de forma circular, o instituído (as normas legais, a infraestrutura pública e seus gestores, sobre quem recai grande parte da responsabilidade de delinear e implantar PP) do instituinte (educadores e habitantes da região, que lidam com a prática pedagógica e que muitas vezes se envolvem em processos que pensam a gestão cotidiana da educação ambiental).

Para tanto, os autores também destacam a importância dessa integração e dialogicidade entre o instituído (Poder Público) e seus comandados e o instituinte (a comunidade escolar) para as diretrizes do ProFEA se tornarem a força transformadora da sociedade e não caiam no vazio de palavras reproduzidas no papel e sem efetividade, conforme visto nesse excerto:

Com essa aproximação, espera-se a construção de PP de EA que partam das especificidades socioambientais dos locais, de seus valores e realidades pedagógicas, e que tenham relevância para aquele território. Além disso, almeja-se que o envolvimento de educadores propicie políticas com respaldo pedagógico, para que não se tornem peças burocráticas, generalistas e distantes, muitas vezes, construídas por encomenda, gerando textos que reproduzem, na íntegra ou parcialmente, os de outras localidades (ANDRADE; SORRENTINO, 2016, p. 144).

Assim, a EA tornou-se de tal importância que, por meio da Lei nº 12.633, de 14 de maio de 2012, se instituiu o dia 03 de junho como o Dia Nacional da Educação Ambiental, cuja data foi criada com objetivo de lembrar a necessidade de intensificar as políticas e as práticas educativas as quais visem a conservação socioambiental e a construção de sociedades sustentáveis e a conscientização da coletividade (BRASIL, 2012, [s/p]).

Dessa feita, a partir dessas leis, foi implantada a EA nas escolas, quando os professores, juntamente com a coordenação, desenvolvem projetos de sustentabilidade e reciclagem dentro da escola. Projetos como horta coletiva; coleta seletiva; oficina de reciclagem; visita às cooperativas de reciclagem; uso da água de forma consciente; uso racional de energia elétrica; peças teatrais; exibição de filmes; produção de redações e palestras faz parte do conteúdo transdisciplinar.

De acordo com os normativos acima apresentados, o Estado de Mato Grosso do Sul, também desempenhou um papel promissor para implantação da EA em suas escolas e, sancionou seus normativos legais estaduais, como a Lei nº 5.287, de 13 de dezembro de 2018, a qual instituiu a Política Estadual de Educação Ambiental (PEEA/MS); por meio da Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Desenvolvimento Econômico e Agricultura Familiar (SEMAGRO) e a Secretaria de Estado de Educação (SED) (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

Compõem-se, conforme artigo 10:

Art. 10 - São instrumentos da Política Estadual de Educação Ambiental, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, vinculados aos órgãos responsáveis pela Política Estadual de Meio Ambiente e pela de Educação:

I - O Sistema Estadual de Informação em Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (SisEA/MS), de caráter permanente, que tem por finalidade coletar, armazenar, sistematizar, analisar, aprovar e divulgar programas, projetos e ações de educação ambiental;

II - A Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental do Estado de Mato Grosso do Sul (CIEA/MS), que tem por finalidade promover a discussão, a gestão, a coordenação, o acompanhamento, a avaliação, a articulação e a implementação das atividades de educação ambiental no Estado; propor diretrizes de políticas governamentais para a educação ambiental, e, no âmbito de sua competência, a edição de normas, observadas as disposições legais aplicáveis à matéria;

III - O Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (ProEEA/MS) é o conjunto de diretrizes e estratégias que têm por finalidade orientar a implementação da Política Estadual de Educação Ambiental e que servirão, como referência, para a elaboração de programas setoriais e projetos em todo o território estadual, a fim de estabelecer as bases para captação de recursos financeiros nacionais e internacionais, destinados à implementação da Educação Ambiental (MATO GROSSO DO SUL, 2018 [s/p]).

A PEEA/MS é baseada na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, além de ser coordenada por um órgão gestor, dirigido pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Ministério da Educação (MEC).

Nessa lei estadual, determina-se, em seu artigo 2º, parágrafo único, prever, na EA estadual, as ações as quais visem priorizar “[...] as peculiaridades regionais, com a valorização da cultura e dos saberes dos povos e comunidades tradicionais, bem como as bacias hidrográficas, biomas, ecossistemas, territórios e municípios”, referentes ao Estado. (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

E, de acordo com as mudanças ocorridas na PEEA/MS, as novas diretrizes da BNCC, entre outros, houve a reelaboração dos currículos escolares de toda a Rede de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul abrindo-se as discussões e estratégias entre os atores envolvidos para a implementação de uma base comum que contemple as especificidades e diversidades da região sul-mato-grossense e inclusão das 10 competências gerais da BNCC (MATO GROSSO DO SUL, 2019).<sup>3</sup>

Dessa feita, articularam-se, entre o Estado e seus 79 municípios, e suas Redes Estadual, Municipais e Instituições Privadas de Ensino, por meio da Resolução “P” SED n. 1.219, de 26 de abril de 2018, um Currículo de Referência voltado à educação integral de crianças, e de jovens e adultos, do Estado de Mato Grosso do Sul; propiciando a aprendizagem dos estudantes, além de promover o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC, conforme se demonstra abaixo. (MATO GROSSO DO SUL, 2019 p. 21-22).

1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

---

<sup>3</sup> Em 28 de agosto de 2017, por meio da Resolução “P” SED n. 2.766, constituiu-se a Comissão Estadual para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular, sob a presidência da Secretaria de Estado de Educação – SED/MS, com representantes do Conselho Estadual de Educação – CEE/MS, Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS, Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul – SINEPE/MS, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MS e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/MS.

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5- Compreender, utilizar e criar Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

E, com base no Currículo de Referência, a EA é trabalhada transversalmente como definido nas subáreas da BNCC atendendo à Educação Infantil e o Ensino Fundamental ofertada; nas escolas públicas e privadas de Mato Grosso do Sul. Na busca por uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, a qual contribua para a efetivação do acesso e permanência

na escola e se desenvolvam as aprendizagens essenciais e progressos significativos na educação respeitando-se os princípios de educação para todos.

Para Moran (2008, p. 3), “[...] a educação escolar precisa, cada vez mais, ajudar a todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética, integrando o individual e social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões”. Nesse sentido, dado pelo Professor e especialista em educação, permite-se reconhecer que o Currículo de Referência do MS foi formulado para as atuais gerações bem como para as futuras, sendo, assim, também inclusas as diversidades.

E, para a oferta da EA no Currículo de Referência do MS, além do que já foi previsto na BNCC, e nos normativos legais de proteção ambiental; anteriormente apresentados, essa será ofertada como uma prática contínua, integrada e permanente em todos os níveis, modalidades e etapas da educação integral e formal com a recomendação de se inserir da seguinte forma: “i) pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; ii) conteúdo dos componentes já constantes do currículo; e iii) pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 36).

Essas, recomendações, lançadas por intermédio do Programa Estadual de Educação Ambiental (PROEEA/MS), de Mato Grosso do Sul; em 06 de junho de 2018, se baseiam nos normativos legais gerais, e em definições acerca do que vem a ser a EA e de como será ofertada em termos de inserção da transdisciplinaridade e diversidade. Contempla-se também a inserção da ética e sustentabilidade, identidade cultural e diversidade, mobilização e participação e práticas interdisciplinares sendo temas advindos dos TCTs e da BNCC.

E, de acordo com o currículo da EA; na Escola Pantaneira, no PROEEA/MS há recomendação de que “[...] a promoção do intercâmbio das práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas que apresentam particularidades culturais, ambientais, econômicas e sociais, urbanas e rurais, destacando as escolas pantaneiras, indígenas, quilombolas e de assentamentos” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 31).

Assim, faz-se necessário o estímulo dessa educação no ambiente familiar e escolar desde a mais tenra idade para o ser humano crescer e se desenvolver com atitudes em preservar o meio em que vive e sempre buscando maneiras mais sustentáveis. Por isso, é tão importante a EA no âmbito escolar, pois a prática vai ser trabalhada tanto em casa como na escola.

No capítulo seguinte, apresentam-se as entrevistas realizadas na Escola Pantaneira Santana.

#### 4 A VISÃO DOS FUNDADORES, GESTORES, PROFESSORES, E MÃES DE ALUNOS DA ESCOLA PANTANEIRA SANTANA SOBRE UMA ESCOLA INSERIDA NO PANTANAL SUL-MATO-GROSSENSE.

Figura 33 – Pátio da Escola Pantaneira Santana com a chegada dos alunos



Fonte: Acervo da autora (2020).

#### Soneto do Pantanal

(Jhennifer Karoline May)

Nosso maravilhoso Pantanal  
As paisagens perfeitas que o compõe  
E tudo o que a ele pertence é especial  
E muita felicidade nos propõe.

Pantanal, um lugar cheio de riquezas  
Todos os bichos são diferentes  
Porém cada um tem suas belezas  
Belezas que igual jamais vistes.

Garças e tuiuius mostram seu encanto  
Os pássaros e os outros animais  
Em seu louvor espalham seu canto.

Muitas maravilhas para admirar  
A natureza e os mais belos animais  
Enfeitam esse deslumbrante lugar.

Na sequência, abordaremos os relatos dos entrevistados, iniciando-se com as mães de alunos que não preencheram relatórios, mas as quais eu conversei informalmente. Nessa situação, orientei-me a partir dos ensinamentos de Falkembach (1987) quando recomenda a utilização do diário de campo por ser um objeto de observação e que deve ser escrito e registrado imediatamente ao fato relacionado.

Dessa feita, em um determinado dia, quando estava em campo de observação da investigação, percebi a presença de quatro mães de alunos sentadas no banco do refeitório, logo, me aproximei delas para fazer amizade e, conversando, perguntei-lhes as idades de seus filhos e o motivo de estarem ali.

Elas me responderam que todos os dias elas vêm para escola acompanhar os filhos que fazem o pré-escolar, tendo em vista serem muito pequenos e não poder viajar no ônibus sozinhos e, assim, uma mãe verbalizou: “meus filhos têm 4 aninhos e têm que se levantar às 4 horas da manhã para vir estudar; moramos 140 km pra frente da escola, eles não podem vir só” (informação verbal)<sup>4</sup>.

Essas mães de alunos chegam com os seus filhos e os demais alunos às 8h00 da manhã e só retornam às 12h30min para suas casas, quando termina o horário das aulas e há situações de o ônibus chegar em algumas casas até às 4h00 da tarde, por motivo de distância do local da Escola Pantaneira Santana, conforme se demonstrou no relato dessa mãe que disse morar 140 km da escola.

Na sequência do estudo, objetivando manter o anonimato desses, foram identificados com nome de árvores e plantas típicas do Pantanal, tais como: Ipê Rosa, Carandá, Acuri, Bocaiuva, Babaçu, Tarumã, Orquídea, dentre outros.

#### **4.1 Dos Fundadores do Projeto das Escolas Pantaneiras**

Nessa categoria, foram entrevistadas quatro pessoas que trabalharam diretamente na formação das Escolas Pantaneiras. Assim, a primeira entrevistada, denominada como Ipê Rosa, figura 34, uma linda e altiva árvore de grande porte, tem 56 anos, veio para Aquidauana há 26 anos para dar continuidade em seus estudos por vir de outra cidade, pois nasceu em Corumbá/MS, e já era professora de magistério atuando na educação de campo.

---

<sup>4</sup> Depoimento informal verbalizado por **mãe de aluno** [out. 2010]. Investigadora: Aparecida de Sousa dos Santos, Escola Pantaneira Santana, Aquidauana, MS.

Possui formação como professora e educadora do campo e especialização em Geografia, Planejamento Urbano e Ambiental; e em Educação do Campo-Agricultura familiar e Sustentabilidade em Ciências Sociais/Sociologia.

Figura 34 – Ipê Rosa



Fonte: Semente Rara (2020).

O nome ipê origina-se da língua indígena tupi e significa casca dura. O mesmo também é conhecido como pau d'arco, porque antigamente os índios utilizavam a madeira dessas árvores para fazerem os seus arcos de caça e defesa. [...]

Ocorre com mais frequência no Sul do país, desde o Mato Grosso do Sul até o Rio Grande do Sul. Pode alcançar de 20 até 35 metros de altura, com tronco ereto e cilíndrico de 60 a 80 cm de diâmetro. Suas flores possuem tons de rosa e roxo, floresce de junho a agosto. É a espécie de ipê mais comum no paisagismo do sul do Brasil, quando em flor é uma árvore muito bela, um grande espetáculo da natureza. (INSTITUTO BRASILEIRO DE FLORESTAS, 2020, [s/p]).

Questionada sobre sua ligação com o Pantanal, declarou que: “[...] Nasci no Pantanal tudo que sei e sou aprendi aqui tanto na arte, culinária quanto na questão cultural, grande parte da minha experiência aprendi convivendo com uma índia da tribo Terena” (IPÉ ROSA, 2020).

Sobre a pertença e ligação com a identidade social, Hall explica:

[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico (HALL, 1997, p. 22).

Devemos considerar que a cultura de um povo está diretamente relacionada à sua subjetividade, levando-se em consideração a forma como interagem, falam, se expressam, como pronunciam o seu discurso, pois sua identidade é construída culturalmente em meio a todas essas concepções e relações.

A segunda entrevistada, designada como Carandá, palmeira frondosa do Pantanal, figura 35, tem 60 anos, nasceu em Aquidauana, morou por alguns anos em Campo Grande e em Bonito, quando pequena, e ficava na fazenda dos avós, mas sempre integrada na região do Pantanal sul-mato-grossense. Possui curso superior em Pedagogia; é funcionária pública no município de Aquidauana e exerce a profissão de Coordenadora pedagógica e sua ligação com o Pantanal se deu em função de ser nascida nesse lugar.

Figura 35 – Palmeira Carandá



Fonte: Campo Grande News (2020).

Princesinha do Pantanal, a palmeira Carandá é nativa do Brasil, da região do Chaco brasileiro e paraguaio, seu nome científico *Copernicia alba* é uma homenagem ao astrônomo que descobriu que a terra era redonda, o italiano Nicolau Copérnico, fazendo referência a sua copa também esférica. Além da beleza da sua copa e folhas prateadas, o seu tronco é todo desenhado pelas bases das folhas velhas, num padrão que lembra as escamas de um réptil. (J POMPEO BOTÂNICA ORNAMENTAL, 2018, [s/p]).

A terceira entrevistada, a quem designei como Bocaiuva, também uma linda palmeira exuberante do Pantanal, figura 36, tem 59 anos, nasceu no Pantanal, na região de Nabileque, e veio para Aquidauana há 45 anos porque seu pai veio trabalhar na região. Quanto à escolaridade, Bocaiuva é professora de Geografia e pós-graduada nesse curso. É professora na

rede pública municipal e diz que sua ligação com o Pantanal se deu por ela ter sempre vivido nessa região.

Figura 36 – Palmeira Bocaiuva



Fonte: Pantanal Monumental (2014).

A palmeira Bocaiuva “atinge até 7 m. de altura. Encontra-se em matas e cerrados. Dos frutos da Bocaiuva faz-se uma farinha muito apreciada na região. É fruta apetitosa para as araras e para outras aves.” (PANTANAL MONUMENTAL, 2020, [s/p]).

A quarta entrevistada aqui denominada, como Acuri, figura 37, há uma peculiaridade a despeito de sua participação; inicialmente, a entrevistada concordou em participar da pesquisa, respondeu ao relatório, porém, na hora de recolher o material, pediu para não divulgar, e considerando o direito de recusa a qualquer momento, conforme o TCLE, a atendi, devolvendo o formulário, entretanto, a parte da entrevista guardada foi considerada.

Figura 37 – Palmeira Acuri



Fonte: Pantanal Monumental (2014).

O acuri é muito apreciado por diversos animais da fauna pantaneira, como a cutia e a arara azul, é um fruto doce e peguento, a castanha também é muito saborosa, os índios e populações ribeirinhas utilizam da massa que extraem dos frutos para pesca de pequenos e grandes peixes como o piau, pacu e piraputanga. Da palmeira se extraiu um delicioso palmito e das fibras da folha são utilizadas para diversos trabalhos de artesanato e também na confecção de roupas cerimoniais indígenas. O acuri (*Attalea phalerata*) é uma palmeira nativa, comum no Centro Oeste e no Pantanal. O fruto apresenta polpa doce contendo três saborosas amêndoas. [...] As castanhas que se encontram no interior dos frutos do acuri são o principal alimento da araraúna e da arara-azul, únicas aves a conseguir abrir o duro fruto. Representam mais de 90% da sua dieta. A água do fruto, estéril, pode ser usada como colírio. (O VERDE GRATUITO, 2019, [s/p]).

Na segunda parte do roteiro de entrevista, quando se tratou especificamente dos objetivos da pesquisa, obtiveram-se as seguintes respostas: Em relação à percepção sobre a ideia de criação das escolas, na região, Ipê Rosa informou ser bem antiga, e a história que contou se correlaciona com as informações colhidas em Santos (2004) e Thimóteo (2003); bem como em Arantes (2007), com a diferença de que Ipê Rosa especifica com datas, como foi o caso da escola criada no modelo de ‘escolinhas da fazenda’ em 1931, e a criação da Fazenda Tupanciretã desde 1948 (Grifo do autor).

Na área da Fazenda Santana, a entrevistada nos contou que “[...] as aulas eram ministradas, muitas vezes, por parentes dos proprietários, no caso, a avó do proprietário da

Fazenda São Roque, senhor Zelito Lemos Monteiro” (IPÊ ROSA, 26/06/2020). Já Carandá considerou, nessa questão, informar que:

A ideia adveio da vontade do Secretário, à época, o professor Francisco Carlos Trindade Leite, junto com o então Prefeito Raul Freixes, e a parceria com os fazendeiros para unirem forças e desenvolverem um projeto que atendesse à região pantaneira, sendo as primeiras “prozas” iniciadas pelo fazendeiro mais atuante e interessado, o cantor e fazendeiro Almir Sater, os fazendeiros, funcionários, e, mais tarde, buscou-se a parceria também com a ONG WWF-Brasil. Para Bocaiuva, a criação foi devido à necessidade de pais e filhos não se separarem (Entrevista realizada com CARANDÁ, 25/05/2020).

Questionada sobre como foi criada a Escola Pantaneira, a docente afirmou que:

Se deu a partir da vontade, e pela força conjunta, da comunidade pantaneira, dos fazendeiros e funcionários em consonância com o poder público, sendo que, inicialmente, partiu de todos que eram “pais”, pois gritavam pela desigualdade de oportunidade de acesso à escola. E pela própria percepção desses, por, também, terem certo grau de entendimento acerca das dificuldades e da compreensão que, somente por meio da educação, era possível adquirir a informação necessária, por isso buscavam se informar (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06/2020).

A partir da LDB deliberar, acerca da liberdade para se organizar o ensino, em 1996, a comunidade pantaneira, unida pela vontade de fazer diferente, viu a oportunidade e a esperança de se concretizar o sonho de ter a escola na fazenda para peões, seus filhos e de fazendeiros, gerentes e demais funcionários, nomeados, aqui, como comunidade pantaneira, a qual exigia uma resposta dos responsáveis, ou seja, das autoridades competentes. Na verdade, houve uma mobilização muito forte para que o Poder Público participasse como figura ativa.

Segundo os dados das pesquisas, as crianças, por muitas vezes, eram adotadas por padrinhos na cidade. Assim, permaneciam, por longo período de distanciamento, causando, muitas vezes, a falta de vínculo familiar; ou, de forma contrária, gerava nos pais angústia pela falta do acesso ao ensino de seus filhos e, nos fazendeiros, desespero, por entenderem que as famílias dos trabalhadores não permaneceriam por muito tempo no desempenho dos serviços na zona rural.

Ipê Rosa continua explicando que:

A característica do ensino no município de Aquidauana é mais rural do que urbano e, com a nomeação do Secretário Municipal de Educação, Cultura e Esporte do município de Aquidauana – MS, senhor Francisco Carlos Trindade Leite, entre 1998 e 1999, contando com sua vasta experiência na educação do

homem do campo e atuação como diretor na Fundação Bradesco, além de deter um olhar diferenciado sobre as necessidades da comunidade, foi possível transformar o projeto em realidade (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06/ 2020).

A disposição dos fazendeiros, ao instalarem as primeiras salas multisseriadas e em melhorar a educação e fixar o homem no campo, foi possível trazer projetos inovadores. Entretanto, pode-se afirmar que o contexto mais forte dessa intervenção foi mesmo o clamor dos pais e das famílias, pois, segundo Ipê Rosa (26/06/ 2020), eles precisavam de alguém que pudesse: “[...] ensinar a ler, escrever e contar” (palavras do fazendeiro Zelito, proprietário da Fazenda São Roque)”. Ainda, segundo Ipê Rosa (26/06/ 2020), “[...] reivindicavam pela abertura da sala de aula. Escola para as crianças estudarem. Enfim, suplicavam cada um, ao seu jeito...”

Em relação a essa pergunta sobre a criação das Escolas Pantaneiras, Carandá (25/05/2020) fala que: “[...] tiveram início como núcleos escolares, os NUCES, e eram vinculados à escola municipal urbana, Centro Integrado de Atendimento à Criança (CAIC) Antônio Pace, a qual funcionava como escola polo e da qual, na época, ela fora a Diretora, durante um período de 2 anos”. Já Bocaiuva se limitou a não responder essa pergunta conforme lhe foi assegurado mediante a aceitação do TCLE.

Ao ser questionada, se sabia quem foram os participantes do processo de criação do Projeto Escolas Pantaneiras; Ipê Rosa descreve as escolas citadas por Santos (2004), relacionando-as aos nomes dos proprietários das fazendas, por isso, não detalharemos todos aqui, assim, se preciso for, é só consultar no quadro 2, disposto no subtítulo 3.2, dessa pesquisa. Carandá informou os quatro primeiros núcleos implantados; sendo o Núcleo escolar Tabôco, núcleo escolar Santana, núcleo escolar Querência, núcleo escolar Três Barras.

Nesse tópico, Bocaiuva (23/04/2020) respondeu: “[...] O Prefeito, fazendeiros e equipe pedagógica da Secretaria de Educação, do município de Aquidauana. E os primeiros NUCES implantados foram Tabôco, Santana, Querência e Nova Iguaçu”.

Perguntou-se à entrevistada sobre de quem foi o apoio dado por parte das autoridades legais, Ipê Rosa citou: “[...] o Ministro da Educação da época, um vereador de Aquidauana, e três fazendeiros, entre eles, Almir Sater, que encabeçaram a movimentação com a aprovação do Conselho Estadual de Educação”. Já Carandá disse:

A equipe da Secretaria de Educação municipal de Aquidauana, pais e alguns fazendeiros inclusive, Almir Sater, juntamente com uma assessoria contratada, na época, pela prefeitura Municipal e todo este processo foi

analisado e aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e a ONG WWF-Brasil”. Bocaiuva informou também terem sido os mesmos sujeitos, mas não citou nomes, além dos pais e dos peões” (Entrevista realizada com CARANDA, 25/05/2020).

Entendemos que o movimento para a criação da escola Santana se deu a partir da união de diversos grupos sociais, políticos e empresários, cada grupo com interesses diferentes buscando solucionar as demandas que implicariam no desenvolvimento dos setores que atuavam. Um grupo subalterno que se destaca é o de pais e peões que utilizam a força do grupo para solucionar a falta de estrutura da região para ofertar educação para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de seus filhos.

Já Ipê Rosa (2020), foi questionada sobre ter havido algum diferencial entre a Escola Pantaneira e a escola urbana e a entrevistada citou a diferença estrutural dessa escola se basear no ciclo das águas, ter uma proposta diferenciada de conteúdos curriculares e metodologias específicas à realidade local; temas relevantes e de interesses dos alunos do Pantanal.

Essa escola “diferente” do padrão da cidade foi prevista no Projeto Escolas Pantaneiras, conforme foi visto tanto em Thimóteo (2003) bem como em Santos (2004). Para a criação das escolas pantaneiras deve-se levar em consideração o pantaneiro que é um “[...] 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).

Houve, também, a alusão à participação da ONG WWF-BRASIL contribuir com a implantação da EA ao capacitar os professores e, além dessa ONG, Ipê Rosa (26/06/2020) citou “[...] a participação de outra ONG, a CONSERVATION INTERNATIONAL DO BRASIL (CI-BRASIL); em parceria com o Earthwatch Institute, as quais criaram o Centro de Pesquisa para Conservação da Biodiversidade, com base na Fazenda Rio Negro”. Essa informação não constou nos pesquisados do referencial teórico, portanto, trata-se de uma informação nova, sendo possível de se ter acesso, em virtude dos relatos dessa participante da implantação do Projeto Escolas Pantaneiras como memória viva.

Ipê Rosa (2020), destacou em seus relatos sua participação ativa nos eventos promovidos pela CI-BRASIL, e de, nesses, terem voluntários de todo o mundo, liderados por pesquisadores renomados, que participavam de pesquisas sobre as espécies da região, além de vivenciar a importância dos esforços de conservação do Pantanal. A sua participação fez com que pudesse promover a integração entre a comunidade escolar e as atividades da ONG, pois

convenceu os pesquisadores sobre a importância de todos os professores das demais Escolas Pantaneiras participarem da formação/expedição.

Ipê Rosa (2020), destacou a importância de, como os outros professores puderam vivenciar, como ela, por meio de metodologias diferenciadas; como outras instituições trazer soluções viáveis para desenvolver o trabalho docente e manter viva a cultura e a arte da região como abordado por Urt (2006), o que coincide com a opinião de Gonçalves, Arruda e Cabral (2016):

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).

Faz-se necessário pensar na formação desses sujeitos de maneira global. Levando em consideração, os aspectos culturais e ambientais, dentre outros fatores, para que o processo de ensino/aprendizagem possa favorecer sua formação pessoal, profissional e humana; articulando os conteúdos que serão apresentados com a realidade vivida no chão escolar, o modo de ser, de estar e de viver do homem pantaneiro com todas as suas especificidades. Nessa questão, Carandá (2020), foi sucinta e disse:

O diferencial entre a EP e a escola urbana consistia em oferecer uma proposta a qual atendesse à região Pantaneira, valorizasse a natureza e visasse o meio pantaneiro a fim de se evitar o êxodo rural. Já em relação ao diferencial da escola do campo também existia, pois a proposta da EP visava um currículo voltado para as especificidades da região, preservando o núcleo comum e a parte diversificada. Além do calendário diferenciado e aulas em período integral (Entrevista realizada com CARANDÁ, 25/05/2020).

Para Bocaiuva (2020), os diferenciais existentes entre as Escolas Pantaneiras e as escolas urbanas e de campo existiam sim em ambas as questões, e a entrevistada completou que esses diferenciais eram sobre a valorização do povo pantaneiro e das famílias e alunos; e as disciplinas de educação ambiental, arte cultural pantaneira tinham total parceria. A fala de Bocaiuva traz aspectos referenciados na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, que diz:

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 (BRASIL, 2010, p. 135).

Por vezes, a criação de escolas pantaneiras possui caráter inclusivo, mas não integrativo e, nesse sentido, as crianças estão incluídas no espaço físico e não se levam em consideração os aspectos culturais dessa população, suas vivências, seus costumes. Nesse aspecto, há pouca relevância da teoria apresentada pelos docentes, pois ela não traz significado à essência cultural dessas populações. É necessário pensar a “[...] diversidade com todos os “seus (sem sentidos)””, com a catalogação do outro poderia “[...] ser uma forma de pensar de outra maneira nossa herança cultural, política, educativa etc.” (SKLIAR, 2003, p.28).

Em relação ao acesso à Escola Pantaneira, Ipê Rosa (2020), apresentou alguns números relativos à inclusão dizendo que:

[...] quando participei do processo de universalização do acesso à educação, em 1996, havia uma estimativa de haver 77% das crianças e jovens de sete a 14 anos fora da escola no município e que, durante dois anos, o que havia de alunos, sendo 2.604, em 1997, ela entregou 3.350 alunos no início do ano 2000, um crescimento de 28,6%, ou 746 alunos. (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06/ 2020).

Questionou-se à Ipê Rosa (26/06/ 2020) como ela via a relação estabelecida entre a Escola Pantaneira e o proprietário da fazenda, e sua resposta foi: “[...] se não fosse a vontade própria, a doação de tempo, atenção, cuidados, estrutura física, recursos doados pelo fazendeiro, nada disso teria acontecido”. Em todos os elementos estudados, a presença do dono da fazenda na concretude do Projeto Escolas Pantaneira é ativa, entendemos que, sem a sua vontade e anuência, esse projeto não teria sido possível e, de forma poética, a entrevistada disse:

O perfil do proprietário é interessante daria uma tese. Eu só posso garantir que tem desígnio da vida que faz pessoas agraciadas abrirem as porteiças e não terem medo de misturar boi com crianças. É diferente de quem abre uma escola particular na cidade. Aqui no pantanal especificamente nas fazendas onde eu trabalhei, e conhecendo todas e os respectivos proprietários, posso assegurar que existe uma ajuda acima da expectativa oferecida pelos proprietários. E vou além, acredito serem pessoas com olhar social relevante (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06/ 2020).

Para Carandá (2020), sobre essa relação entre a Escola Pantaneira e o fazendeiro, também abordou o fato de os fazendeiros terem interesse na implantação dessas escolas, Bocaiuva limitou-se a dizer que havia uma parceria total entre eles.

Compreendemos que as relações sociais e culturais entre os sujeitos estão imersas também em relações de poder onde populações indígenas, pantaneiras, ribeirinhas, assentadas, dentre outras, são segregadas, colocadas à margem da sociedade quando os aspectos ambientais e socioculturais desses grupos são negados. Nesse sentido, a escola pode vir a ser um espaço para criar oportunidade para essas abordagens, tensões e também de inclusão de percepção e troca de saberes onde as negociações são feitas por meio do diálogo entre culturas diferentes, conforme é referenciado por Bhabha (1998):

A contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre-lugar’ desse argumento crucial; ele não é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação (BHABHA, 1998, p. 57).

A escola pública brasileira foi construída imersa nas relações de poder por, na maioria das vezes, o próprio currículo escolar contribuir de forma significativa, pois apresentam, em sua estrutura, elementos unificadores para uma massificação, negando assim um; “[...] processo cultural, um discurso de verdade, uma interdição, uma rejeição, a negação mesma do espaço-tempo em que vivem e se apresentam os outros” (SKLIAR, 2003, p. 91).

Sobre a implantação e oferta da EA no Projeto Escolas Pantaneiras e quais atividades pedagógicas haviam sido executadas, Carandá (25/05/2020) fala:

A EA foi introduzida mais diretamente quando houve a expansão dos demais NUCES. [...] nessa fase, houve uma responsabilidade a mais para os profissionais da educação, além da inserção de outros temas como a educação financeira, fiscal e tecnológica, ou seja, houve o atendimento aos pressupostos da BNCC com os temas transversais propostos em legislações anteriores como na LDB e na própria PNEA (Entrevista realizada com CARANDÁ, 25/05/2020).

Para Carandá (2020), houve a inserção da EA, pois o currículo era composto por um núcleo comum e uma parte diversificada com disciplinas e atividades voltadas às especificidades da região, bem como atividades intra e extraclasse, por conta dos ciclos das águas. Já Bocaiuva (2020), considerou ter havido propostas de atividades em se trabalhar a educação ambiental quando os alunos aprendiam sobre a importância da preservação da natureza e, ao mesmo tempo, eles serviam de guias aos turistas que vinham visitar as fazendas.

Não existe texto neutro. Todos partem de alguma concepção de mundo, que mesmo não explícita, está subjacente e aberta para interpretações. Uma das funções do educador e da educadora é estar alerta para a diversidade de visões, explicitando-as e trabalhando com elas (TRAJBER, MANZOCHI, 1996, p 33).

Para Bocaiuva (2020), a possibilidade dos alunos, a partir da interação com o seu ambiente de convívio, e de circular livremente pelos caminhos e locais, adquirindo conhecimento e pertencimento de sua localidade, permite inferir a criação de uma profissão de muita importância para a região, o guia turístico do turismo ecológico. Esse acompanhamento de uma pessoa especializada na região poderá evitar os problemas que essa atividade tem propiciado na região. Ao ser questionada, se a Escola Pantaneira teve repercussão sobre o modelo, até então, diferenciado entre a comunidade local e de outras localidades a docente fala:

Foi forte o impacto social em ambas as situações, pois havia uma educação urbana no meio do mato onde tinha uma professorinha que atendia os alunos e a EA ofertada pelas ONGs com todo o suporte logístico, técnico, didático e pedagógico, mudando o perfil do profissional que ia para as fazendas trabalhar nas escolas. Com os seminários e workshops promovidos, ganhou a simpatia da comunidade e repercussão internacional (Entrevista realizada com CARANDÁ, 25/06/2020).

Carandá (2020), também confirma que o Projeto repercutiu favoravelmente e de forma positiva, pois surgiu com uma inovação e atendia às expectativas da população pantaneira. Já Bocaiuva (2020), a entrevistada considerou ter havido contribuição favorável e de valia localmente e globalmente, inclusive, destacou terem recebidos prêmios, na época, pelo êxito alcançado.

Buscou-se saber, na opinião de Ipê Rosa (2020), sobre a importância de se criar uma escola específica para a região do Pantanal a docente falou que existem duas singularidades a serem respeitadas:

- a. As escolas estão em indefinidos lugares. Onde tem gente, tem escola. E destaca a sua própria experiência em trabalhar com a alfabetização e da forma como essa era realizada, ou seja, em qualquer espaço que fosse minimamente possível;
  - b. EP só é o que se conhece hoje em virtude de seu objetivo principal ser de se localizar como escolinhas/núcleos protegidos por proprietários que asseguraram ensino pela qualidade de vida e para garantir profissionais e suas famílias por mais tempo nas fazendas (IPÊ ROSA, 26/06/ 2020).
- Entrevista realizada com

Nessa questão, Carandá (2020) disse que, a importância da criação desse modelo de Escolas Pantaneiras, se dá pelo fato de; se garantir a permanência dos filhos junto às famílias, qualificar a população local e promover parcerias, garantindo o acesso à escola dos filhos dos trabalhadores do Pantanal, e valorizando a cultura desse povo, promovendo o envolvimento dos fazendeiros e da comunidade pantaneira. Para a docente, se tivesse sido implantado realmente como estava proposto no projeto, contemplaria as famílias pantaneiras.

Segundo Lima e Silva (2015), Silveira (2011) o tempo gasto para se chegar às escolas do campo, as condições físicas das estradas, o período prolongado; no qual as crianças ficam afastadas das famílias; não são menos relevantes que as condições precárias dos recursos, das condições físicas, dos materiais pedagógicos que se distanciam da realidade cultural e ambiental dessas populações e tornam-se imprescindíveis criar políticas públicas as quais atendam, incluam e também contribuam com a integração dessas crianças.

Por fim, sobre a impressão que Ipê Rosa (2020) considerava importante destacar, relativa aos benefícios que a Escola Pantaneira trouxe para a vida da comunidade do Pantanal; e sobre garantir o ensino e estadia das famílias por certo período, ou seja, até a conclusão das séries iniciais, do Ensino Fundamental. A fazenda que tem escola garante a permanência de profissionais treinados na própria fazenda, onde permanecem com o serviço seguro. O que dá à família certa tranquilidade, pois, enquanto os pais trabalham no campo, seus filhos encontram-se próximos e estudando. Nesse sentido a docente fala:

Geralmente, as famílias na maioria querem os filhos na escola por questão de oportunidades. Entretanto, com pouco estudo deixam a previsão ao destino. Ainda hoje, vivemos a realidade do desespero dos pais quando têm que deixar o campo e mudarem para a cidade e se adaptarem aos serviços urbanos. A falta da garantia do funcionamento das escolas resulta na rotatividade das pessoas sendo a principal causa da defasagem escolar e da distorção série/idade no Pantanal.” (Entrevista realizada com IPÊ ROSA, 26/06 2020).

Para a docente, os benefícios trazidos pelas Escolas Pantaneiras para a vida da comunidade pantaneira, a seu ver, evitou o êxodo rural, proporcionou também uma educação que atenda de forma basilar às crianças e adolescentes da região e promoveu parcerias entre órgãos públicos, ONGS, fazendeiros e peões. Já Bocaiuva (2020) revela ter havido grande incentivo tanto para os alunos, famílias, quanto aos professores e funcionários, pois esses eram assistidos com formação continuada fornecida pela ONG WWF- BRASIL, com o intuito de se valorizar o ambiente local em um todo.

Bocaiuva (2020) cita que, um, dos maiores problemas enfrentados pelos funcionários das fazendas, no passado, era, que nem todas as fazendas tinham escola rural, a famosa escolinha de fazenda, e, por isso; muito dos funcionários, quando os filhos completavam a idade de entrar na escola, os pais abandonavam seus empregos e vinham para a cidade.

Uma alternativa muito recorrente, segundo a docente, era sobre os pais que não queriam parar de trabalhar, pois a lida sempre foi no campo, e mandavam as esposas e filhos, para morarem na cidade. Devido ao acesso difícil das estradas e a falta de condução, as famílias chegavam a ficarem de 30 a 90 dias sem manter contato, com isso, muitos casais se separavam, ou acabavam abandonando o emprego.

Com o aumento do êxodo, os fazendeiros começaram a ficar preocupados, pois os funcionários vinham para a cidade para ver seus esposas e filhos e não retornavam mais, com isso, todo serviço da fazenda ficava para trás. Preocupados, um grupo de fazendeiro se juntou para tentar resolver esses problemas e obter uma solução que satisfizesse a todos. E a essa perda do traço cultural, com o abandono de suas tradições Bhabha (1998) explica:

O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição 'recebida' (BHABHA, 1998, p.21, grifo do autor).

Bocaiuva (2020), cita que, mesmo o Secretário de Educação e o Prefeito, além da comunidade local, elaborarem o Projeto Escolas Pantaneiras, e as empresas parceiras cumprissem com as condições materiais requeridas para o funcionamento das escolas, na hora da implementação, os políticos e gestores públicos não cumpriam com suas responsabilidades, deixando tudo a cargo dos fazendeiros e das ONGs.

É importante destacar que, segundo Bocaiuva (2020), houve a tentativa de se organizar o PPP, conforme se previu no Projeto Escolas Pantaneiras, voltado para especificidade do Pantanal e um currículo que atendesse às necessidades dos alunos pantaneiros, pois, ambos, continham a mesma especificidade para com os das escolas urbanas. Percebe-se claramente que a educação escolar não possibilita adequação a uma proposta curricular “[...] para a sua melhor adequação à sociedade hegemônica” (CANDAUI, 2014, p. 34). Nesse sentido, Souza e Fleuri (2003) abordam sobre a educação intercultural dever fazer parte da proposta das escolas rurais:

A educação intercultural, não sendo uma disciplina, coloca-se como outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de

aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante (SOUZA, FLEURI, 2003, p.73).

Segundo Bocaiuva (2020), houve a inserção de duas disciplinas, a educação ambiental para trabalhar a localidade, pois algumas das fazendas já faziam o trabalho de ecoturismo, na época; e a arte cultural regional para a valorização e o aproveitamento das matérias-primas do meio ambiente. Entretanto, essa informação prestada pela entrevistada não pôde ser confrontada de fazer parte do currículo ou do PPP da Escola Pantaneira, quando da implantação do Projeto Escolas Pantaneiras, em virtude de que, no início do projeto, esse ter sido adaptado do ensino regular urbano.

Como não foi disponibilizado o atual PPP e o currículo, não se pode descartar essa informação, haja vista ter havido várias oficinas e formação continuada; ao longo da sobrevivência do Projeto Escolas Pantaneiras, podendo ter sido alterados e incluídas essas duas disciplinas.

A última entrevistada, Acuri (2020), de início, aceitou ser entrevistada, preencheu o relatório de entrevista, mas, na hora da entrega, desistiu e me disse que faria os relatos gravados e, assim, me dispus a ouvi-la e transcrevi as partes que interessaram à investigação.

Acuri (2020) começa relatando sobre o primeiro Projeto Escolas Pantaneiras e de como foi importante a participação das ONGs, a influência de Almir Sater e da sua não disposição em tratar do Projeto Escolas Pantaneiras atrelado à política, e de ele não comparecer às reuniões marcadas pela SECE e, sim, participando ativamente nas reuniões organizadas pelas ONGs.

Essa fundadora também abordou um fato importante, os mantenedores públicos, no caso, a SECE e Prefeitura do município, seriam os responsáveis por disponibilizar os insumos humanos e materiais, como o material didático, o complemento da merenda, entre outros, mas na realidade, quem acabava arcando com tudo eram os fazendeiros.

Segundo Acuri (31/05/2020), essas circunstâncias não poderiam ser abordadas em virtude dos efeitos negativos e constrangedores aos gestores públicos e políticos e finaliza, falando que, “[...] no papel, cabe tudo, mas, na hora da execução, a estória é outra”. Para Torres (2010, p. 415), “[...] a colonialidade do poder” “[...] chama a atenção para a questão da espacialidade e exige um conceito do moderno que reflita o papel constitutivo na ideia de moderno”.

Segundo Revel (2011), a modernidade cria estratégias e dispositivos para exercer o controle e passa, assim, a ser entendida também como um dispositivo de poder onde os grupos subalternos são sujeitados tantos às técnicas, ao conhecimento e aos discursos das instituições

que as praticam. Para Tristão (2016, p. 38), “[...] ainda podemos dizer que se impõe uma relação de controle indireto dos povos e do território e das naturezas-culturas e isso é colonialidade”.

Acuri, (2020) cita ter sido convidada a retornar para trabalhar na Coordenação, nos anos seguintes; mas não aceitou, em virtude de ter havido divergências entre ela e outra gestora. O que também foi relatado por Santos (2004), quando teve acesso aos relatórios dos consultores do WWF-Brasil, sobre os problemas de relacionamento interpessoal havido e, pelo visto, ainda não superados, pois, como observado, faz parte até hoje do contexto social dos ex-integrantes do projeto.

Acuri, (2020) informou-nos, que, por meio dela, quando foi participar do evento de lançamento de um livro em Coxim/MS; a convite de Almir Sater, encontrou um dos responsáveis da ONG WWF-Brasil e, em conversa informal, acerca de possíveis projetos a serem trabalhados na região, pois apresentou os trabalhos realizados, havendo o interesse da ONG em conhecer melhor e de que forma poderiam desenvolver uma parceria.

Dessa forma, foi-se demonstrando a necessidade de trazer esses novos conceitos à formação dos indivíduos da região; além de contar com o apoio do “padrinho famoso”, ela se dispôs a promover o encontro entre o Secretário de Educação, à época, o professor Francisco Carlos Trindade Leite e o responsável pela ONG, pois houve reciprocidade de interesses em desenvolver o projeto. Citou-se aqui, o nome do secretário em virtude de ser uma pessoa pública, que influenciou sobremaneira o desenvolvimento do Projeto Escolas Pantaneiras e por suas características dinâmicas e visão futurística, contribuindo diretamente nas etapas iniciais para implantação do projeto.

Acuri, (2020) demonstrou a necessidade de promover a capacitação, dos envolvidos no Projeto Escolas Pantaneiras, e replicar as técnicas havidas para o manejo da ordenha, por exemplo, para limpar as tetas da vaca e prevenir infecções, utilizando-se da urina da própria vaca, fatos esses que poucos sabem, somente os que lidam diretamente na fazenda. Esta seria uma forma de capacitar o homem rural para substituir o medicamento por técnicas mais naturais, uma educação que não é ofertada na escola comum, um tema transversal, e é nesse contexto que se observa a importância de se inserir nos currículos a EA. Para Latour (2004, p. 48). “[...] a natureza não existe para ser submetida ao homem. A relação homem-natureza é de coautoria, e não de dominação ou submissão”.

Acuri (2020) relata que, havia outros problemas, como, por exemplo, uma coordenadora pedagógica ter assumido o Projeto Escolas Pantaneiras e, nunca ter ido à visita a algum NUCE para conhecer, in loco, os aspectos dos núcleos. Sua saída do projeto, ocorreu em 2001, mas houve vários retornos em função de questões políticas e partidárias e, nesse ponto, interroguei-

a, sobre os motivos da saída da WWF-Brasil, ela informou que os motivos também eram políticos, pois a ONG era dinâmica e prática, já os mantenedores, além de burocratizar o processo, ainda havia a questão da corrupção. Entretanto, há de se ressaltar a importância da participação dessa ONG na formatação inicial e o incentivo dado à implantação da EA nas Escolas Pantaneiras.

#### **4.2 Gestora da Escola Pantaneira Santana**

Na sequência de apresentação da investigação, aborda-se o relato de uma gestora do Projeto Escolas Pantaneiras a qual foi a única a responder o relatório de pesquisa, e salientamos que foi feito o convite a mais dois gestores, porém, e apesar da insistência da minha parte, não se logrou efeito.

Nesse sentido, equivale destacar que um coordenador anterior convidado a participar da pesquisa havia dito que concederia a entrevista, mas, após vários contatos meus, alegou problemas de hierarquia na gestão e não me respondeu mais. Já a atual diretora, também, depois de várias insistências minhas, não quis se pronunciar ou dar mais informações sobre a gestão atual das Escolas Pantaneiras, apesar de ser um ato formal da Administração Pública o direito à publicização das informações, e os assuntos atuais acerca da direção eu não tive acesso.

A entrevistada foi Carandá (2020), que também, tinha feito parte na fundação do Projeto Escolas Pantaneiras; e já especificamos seus dados sociodemográficos, acima, portanto, trataremos direto sobre os questionamentos acerca da gestão do Projeto Escolas Pantaneiras e de seu trabalho desenvolvido e destacamos que, ao responder o questionário, algumas perguntas mais atuais do funcionamento da Escola Pantaneira Santana, hoje, ela se eximiu em responder devido já estar aposentada e afastada há muitos anos dessa direção, pois foi diretora nos dois primeiros anos do projeto e, a partir de 2004 foi diretora por mais esse período.

Assim, foi questionado à antiga gestora, a partir da questão 15, sobre quais as séries/ciclos foram ofertados no início e Carandá (2020) informou ter sido as séries da educação básica/ensino Fundamental de 1º ao 8º ano em turmas multisseriadas.

E sobre ainda permanecer essa oferta, Carandá (2020), disse ter mudado a composição, mas não informou de que forma, por já estar afastada. Questionada como era a rotina de frequência dos alunos, ela informou que, no início do projeto, os alunos permaneciam em período integral ou de semi-internato.

Já em relação à rotina dos professores, esses deixavam suas casas no começo da semana e retornavam, a cada 15 dias, nas escolas mais distantes, bem dentro do Pantanal, os professores

ficavam entre 2 a 3 meses. Hoje, não sabe informar como está sendo gerenciado. Referente às questões sobre como eram ofertados os momentos de lazer e quais os critérios necessários para ser um professor, na Escola Pantaneira Santana; ela não respondeu.

Ao ser questionada, sobre ter havido eleição para ser gestora na Escola Pantaneira Santana, por ela ser servidora, ela respondeu que foi nomeada diretora. Quanto à pergunta se havia tido alguma dificuldade em relação ao cargo assumido, disse não ter tido nenhuma.

Perguntada se a formação acadêmica a havia auxiliado para o desempenho das funções, Carandá (2020), afirmou que, de certa forma, sim, mas não haviam exigido isso dela, pois o que contou foi à vasta experiência apreendida na prática e convivência com o meio.

Perguntou-se à entrevistada que, enquanto tinha sido diretora da Escola Pantaneira Santana, qual era a rotina de suas idas à escola em visita. E, ela respondeu que, na época; a direção funcionava no CAIC Antônio Pace, e normalmente as rotinas da escola eram executadas pelos próprios professores ou apoio dos fazendeiros e dos pais de alunos e, havendo problemas mais graves, ela se deslocava junto com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mas, normalmente os professores resolviam. E quis saber de Carandá (2020) como tinha sido sua receptividade pela comunidade local e a afirmação foi de ter sido bem positiva.

Outra questão abordada tratou sobre como a ex-reitora identificava os principais desafios enfrentados em sua gestão e como era a relação da escola com os proprietários das fazendas. Carandá (2020) destacou que as maiores dificuldades eram à distância e o difícil acesso, as salas multisseriadas, a administração funcional e os problemas de indisciplina dos alunos do internato. Entretanto, em sua época, a relação era excelente.

Ao ser questionada, sobre como era a proposta pedagógica da Escola Pantaneira Santana no início e se ela saberia dizer se teria havido mudanças a entrevistada disse não se lembrar da proposta, mas sabia que havia mudado várias vezes, mas também não soube informar quando.

Ao ser questionada, sobre o local onde eram ministradas as aulas, Carandá informou que eram em lugar apropriado para a escola, e sobre a relação entre alunos e professores, essa também, na época, era muito boa.

Questionada sobre como era feito o transporte das crianças, esse era realizado por meio do ônibus disponibilizado pelo município e que algumas crianças ficavam na escola e eram cuidadas pelos responsáveis do setor.

Perguntamos se havia diferença entre a escola urbana e a Escola Pantaneira Santana, Carandá disse que à época, havia sim, mas, solicitada a descrever essas diferenças, não as relacionou. Questionada se também se assemelhava a uma escola de campo, limitou-se a dizer que sim em relação ao currículo e às atividades.

Já em relação à oferta da EA no currículo da Escola Pantaneira Santana, informou que havia atividades relacionadas, mas também não especificou nenhuma. E quanto à cultura tradicional do homem pantaneiro e da comunidade local se era trabalhada na proposta pedagógica inicial, disse ter havido, mas hoje não saberia informar.

Por fim, no último bloco de questões, quis saber sobre quais as maiores dificuldades e assim se informou, mais uma vez, que era à distância, principalmente para selecionar professores para atuar em um sistema de ensino tão diverso. E quanto às principais facilidades encontradas para um regime de ensino tão diferenciado, a entrevistada relatou ser atender as especificidades locais, material retirado da própria natureza, e o contato direto com essa, além da parceria com os pais e os fazendeiros, esses, os mais interessados e participativos.

Outra gestora, que a princípio daria a entrevista; e também fez parte como fundadora do Projeto Escolas Pantaneiras, a quem designei de Acuri, também preencheu o questionário, mas, depois, resolveu não dar continuidade à pesquisa, como já exposto, cabe destacar que em seus relatos perceberam-se vários desabafos sobre os rumos políticos tomados; pelo Projeto Escolas Pantaneiras e que dificultaram sua continuidade frente à gestão tanto do projeto quanto da direção das Escolas Pantaneiras; muito embora tenha sido importante, a sua escuta, ela, não tratou especificamente sobre a coordenação, à sua época, pois misturava relatos sobre sua atuação como fundadora, na qual se destacava mais a importância de sua atuação e da direção da escola.

Ainda é possível afirmar que as questões políticas tornaram-se um entrave para a consecução de uma escola voltada à população e à qualidade de ensino dos cidadãos que dela dependem.

### **4.3 Professores da Escola Pantaneira Santana**

Na sequência, apresentamos os relatos dos quatro professores que atuam na Escola Pantaneira Santana e assim foram distribuídos, primeiro, apresentando seus dados sociodemográficos e, na sequência, a parte propriamente dedicada à pesquisa.

Jatobá, figura 38, sexo masculino, 38 anos, professor de geografia, nascido em outra cidade pantaneira de MS, veio para Aquidauana para prestar concurso. Formado há mais de três anos, é funcionário público municipal e trabalha há três anos na Escola Pantaneira Santana.

Figura 38 – Jatobá do Campo



Fonte: Sítio da Mata (2020)

Considerado a faxineira do ar, o Jatobá dá frutos exóticos e nutritivos. Ocorre desde a América Central, estendendo-se largamente pela Amazônia e chegando até S. Paulo. [...] Planta de crescimento lento. Árvore de grande porte, alcançando até 25 metros de altura, tronco grosso, de 1,0 m de diâmetro, reto, cilíndrico, casca acinzentada, lisa, exudando resina. [...] O fruto consiste numa vagem (legume) indeiscente (que não se abre sozinha), de forma subcilíndrica, de 7-20 cm de comprimento, com uma casca (exocarpo) dura e quebradiça, de cor variando do marrom ao vermelho-acastanhado. (SÍTIO DA MATA, 2020, [s/p]).

Questionado sobre sua ligação com o Pantanal, Jatobá afirma que sua criação sempre foi voltada para o homem pantaneiro; e completa afirmando que sua formação acadêmica, primeiro, se deu no campo e, após, se deu na Fundação Bradesco.

A segunda entrevistada foi a Figueira, figura 39, professora com formação em Letras, 47 anos, nascida no Estado de MS, já atua na educação das Escolas Pantaneiras há 14 anos e está trabalhando atualmente há dois anos na Escola Pantaneira Santana, não é servidora pública. Questionada sobre sua ligação com o Pantanal, assim se posicionou: “Ensinou-me a ser

paciente, pois é um lugar aonde o tempo para e você começa a refletir suas ações passadas e percebe que nem tudo valeu a pena.” (Entrevista realizada com FIGUEIRA, 13/05/2020).

Figura 39 - Figueira



Fonte: Agro2.0 (2019).

A figueira possui mais de 750 espécies espalhadas pelo mundo, sendo que somente no continente antártico ela não aparece. [...] A figueira é uma árvore grande, [...] e se adapta bem a climas tropicais e subtropicais [...]. A figueira produz ainda frutos deliciosos, os **figos**. Eles podem ser consumidos e preparados de diversas formas, como por exemplo, verdes, maduros e *in natura*. [...] No Brasil, encontramos a árvore conhecida como **figueira branca**, gameleira ou mata pau, nos estados do Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Goiás, São Paulo, Paraná e Minas Gerais. Essa espécie pode variar entre 8 e 20 metros de altura e sua copa densa pode chegar a um diâmetro de mais de 20m. Famosa pela sua beleza e o porte imenso. (AGRO2.0, 2019, [s/p], grifo do autor).

A terceira professora entrevistada, designada como Babaçu, figura 40, e com formação também em Letras, com 33 anos, nascida em Aquidauana/MS, trabalhou, como professora, no Projeto Escolas Pantaneiras durante dois anos; não é do quadro do funcionalismo público e sua ligação com o Pantanal somente se deu enquanto atuou como professora.

Figura 40 – Palmeira Babaçu



Fonte: Pantanal Monumental (2014).

Palmeira elegante. Pode atingir até 20 m. de altura. Folhas de 8 m. de comprimento. Frutas castanhas; surgem de agosto e janeiro. Cada palmeira pode produzir 6 cachos. Em muitas regiões do Brasil, o Babaçu é parte da economia regional. A **Arara-Azul** gosta muito do fruto do Babaçu. (PANTANAL MONUMENTAL, 2014, [s/p], grifo do autor).

O quarto entrevistado foi o professor Tarumã, figura 41, sua formação é em Pedagogia, tem 50 anos, é nascido em Aquidauana e dá aulas na Escola Pantaneira Santana há oito anos, sendo o mais experiente especificamente dessa unidade. Não é servidor público e quanto a sua ligação com o Pantanal, Tarumã diz que é de ser educador.

Figura 41 - Tarumã



Fonte: Olhar Direto (2012).

[...] Vitex Polygama, mais conhecida como Tarumã. [...] Uma das qualidades da Tarumã é sua resistência ao sol. O nome científico vem do Tupi-guarani e significa “Fruta Escura de fazer vinho”. A Tarumã pode chegar até a 25 metros de altura, sua folha é aveludada e dividida em três partes. As flores são azuis e as frutas redondas, carnosas e doces. A madeira da Tarumã é usada na construção civil. A planta é tão útil que [...] os frutos são utilizados até como isca para pescaria. (OLHAR DIRETO, 2012, [s/p]).

Na segunda parte da entrevista, quis saber se a formação acadêmica auxiliou ao professor Jatobá no qual respondeu: “[...] A compreensão do homem pantaneiro é possível pela formação e compreensão do homem como extensão do espaço físico e cultural na reprodução do espaço geográfico com o trabalho humano” (JATOBÁ, 06/06/2020).

Já para Figueira (2020), quanto a essa questão, a professora afirmou também que sim, e a forma mais proeminente foi de desenvolver, por meio de incentivo, a leitura.

No entendimento de Babaçu, sua formação a auxiliou muito e, segundo ela, possibilitou: “[...] No apoio por parte dos docentes aos alunos recém-graduados, no planejamento de projetos escola, na valorização da cultura pantaneira e também no auxílio de planejamento escolar diferenciado, que de certa forma, as escolas pantaneiras exigem” (BABAÇU, 04/05/2020). Já para Tarumã, a formação contribuiu no sentido de ensinar e aprender com os estudantes.

Sobre a formação desses professores entrevistados da Escola Pantaneira Santana, especialmente, sobre o que abordou Babaçu (2020); observa-se que esses não tiveram uma formação específica sobre trabalhar com a educação formal diversa, não que essa seja diferenciada, como a do campo, porém, não se pode dizer que a educação rural seja exatamente igual à urbana e, especificamente; o ambiente da educação, no espaço pantaneiro, segundo visto, em Gonçalves e Nogueira (2018).

Thimóteo (2003), também salientou que a especificidade vista no Pantanal, e da cultura que o cerca, também se torna necessário o sujeito integrar-se à realidade pantaneira e saber conviver com suas adversidades. Para Libâneo (2015, p. 630), em pesquisas vistas em diversos autores que suscitaram esse problema de formação continuada, muitos professores apresentam dificuldades “[...] em incorporar e articular em seu exercício profissional dois requisitos dessa profissão: o domínio dos conteúdos da disciplina e o domínio de saberes e habilidades para ensinar esses conteúdos”.

É interessante observar o que Libâneo (2015), Candau (2014) e Souza e Fleuri (2003) apresentam sobre essas dissociações entre o conhecimento disciplinar e pedagógico da maioria dos professores. E tal observação, também se vê contida nos relatos dos professores, que atuam na educação rural, dentro do espaço pantaneiro; quando se trata de justificar a formação de disciplinas específicas e da Pedagogia, como é o caso de alguns professores da Escola Pantaneira Santana, quando perguntados sobre suas formações, e Libâneo especifica:

Desse modo, confirmam a persistência da dissociação entre os conhecimentos disciplinar e pedagógico nos cursos de formação de professores, ao mesmo tempo em que evidenciam que tal dissociação aparece com características muito diferentes quando se trata da licenciatura em pedagogia e das licenciaturas em conteúdos específicos. Na primeira, em que se forma o professor polivalente para a etapa inicial da Educação Básica, é frequente a predominância do aspecto metodológico das disciplinas sobre os conteúdos. Nesse caso, o sentido de pedagógico se limita a um conhecimento teórico genérico e o conhecimento disciplinar se restringe à metodologia do ensino das disciplinas, no entanto, desvinculada do conteúdo que lhes dá origem, pois, como mostram as pesquisas mencionadas, aos futuros professores não são ensinados os conteúdos do currículo do ensino fundamental. Nas demais licenciaturas, em que se forma o professor especialista em conteúdos de certa área científica, há visível ênfase nesses conteúdos e pouca atenção à formação pedagógica, quase sempre separada da formação disciplinar. Nos dois formatos curriculares verifica-se a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores: o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (conhecimento pedagógico-didático) (LIBÂNEO, 2015, p. 630-31).

E foi nessa distinção feita por Libâneo (2015), que se viu a dificuldade, de o professor lidar com novas práticas pedagógicas, sem o devido treinamento qualificado, pois a imersão pela prática pode se tornar uma experiência muito dolorosa, apesar de sabermos que essas vivências é que propiciam o crescimento do professor; mas sabemos também que a teoria se torna importante para melhorar a prática.

Em relação à sua vinda para trabalhar na Escola Pantaneira Santana, Jatobá informou que foi devido ter ingressado na carreira de professor da rede municipal e ter prestado concurso, em 2016, havendo a oportunidade de trabalho. E perguntado sobre os critérios para ser um professor da Escola Pantaneira Santana, limitou-se em dizer que deveria ter vaga para preencher o cargo. Já para Figueira (2020), essa informou que foi por meio da análise do seu currículo e o critério para trabalhar na Escola Pantaneira Santana era de ser graduada.

Quando questionada, nessa questão, Babaçu (04/05/2020) revelou que veio trabalhar na Escola Pantaneira Santana; “[...] pelo fato de ser lotada nas escolas pantaneiras e concordei em fazer parte daquela equipe, até porque, sempre tive vontade de conhecer outras realidades escolares e tive nessa escola essa oportunidade”. A entrevistada continua falando que sua entrada no projeto se deu sobre o critério de que era “[...] preciso fazer o cadastro para professor na gerência de educação, no prazo estipulado no diário do Município e assinalar seu interesse em trabalhar em escolas pantaneiras, então, aguardar para ser chamado”.

Em relação a sua contratação, Tarumã (2020) informou que também foi por meio da análise do seu currículo, e da experiência profissional adquirida como critério principal, haja vista ter trabalhado em outro NUCE, o da Escola Pantaneira Tabôco.

Perguntou-se a Jatobá se morava na Escola Pantaneira Santana, esse afirmou, que sim; e, que ficava pelo período de 15 dias na instituição, e, quis se saber quais as atividades que desenvolvia durante sua permanência na escola, e, disse que eram “[...] Estudos e planejamentos Escolares”. Também se investigou sobre como a comunidade que o havia recebido e, em sua opinião, disse que “bem – na minha pessoa a relação com a comunidade, extraescolar foi muito boa” (JATOBÁ, 06/06/2020).

Figueira (2020), também afirmou que morava na Escola Pantaneira Santana, e permanecia na escola de domingo à segunda, (aqui, entende-se que a entrevistada quis afirmar que permaneceria na escola de domingo a domingo; já que alguns dos professores permaneciam 15 dias, direto) diferente de Jatobá e, sobre se passava o final de semana na Escola Pantaneira Santana, Figueira (13/05/2020) afirmou que não, pois “[...] Só ficamos nos finais de semana quando não há transporte, o que é muito raro.”. Em relação à receptividade da comunidade em

recebê-la, Figueira (2020) afirmou ter sido, no começo, meio apreensivo, mas, segundo a entrevistada, “me tornei ‘de casa’”.

Babaçu (04/05/2020) também residiu no alojamento da Escola Pantaneira Santana durante o período de 15 dias e perguntada sobre quais atividades exercia no período de descanso, ou seja, aos sábados e domingos, ela respondeu que: “[...] Quando ficava na escola, costumava planejar as aulas da semana e sair para fazer caminhada com os professores, além de tomar tererê e ‘contar causos’”. E, para essa professora, quando questionada sobre como tinha sido recebida pela comunidade, assim explicou: “[...] A comunidade me recebeu com muito respeito e carinho, são bem receptivos.”

Segundo Thimóteo (2003), a realidade do difícil acesso às fazendas, as grandes distâncias entre elas, ou entre a sede e o retiro, que obriga os moradores a se habituarem à solidão e ao isolamento; tal qual eu experimentei, quando das minhas idas à Escola Pantaneira Santana, não por tanto tempo, mas um final de semana já foi possível vivenciar a vida desses professores quando têm de se isolar ou quando voltam à cidade para visitar a família.

Buscou-se saber de Jatobá (06/06/2020) sobre como era sua relação com os gestores da Escola Pantaneira Santana, e limitou-se a dizer que era boa, e se havia tido alguma dificuldade ao assumir sua função respondendo que “[...] Apenas a distância de recursos e mantimentos- médicos- transporte”. Já em relação aos desafios encontrados relatou serem relativos aos: “recursos didáticos e moradia compartilhada para mim foram maiores desafios”.

Já para Figueira (13/05/2020) também sua relação com os gestores era boa e sobre ter havido alguma dificuldade, limitou-se a dizer que não. Para ela, os maiores desafios enfrentados eram “[...] mostrar que os alunos das Escolas Pantaneiras, têm o mesmo peso que os da cidade, o que os diferencia são que moram na fazenda.”

Para Babaçu (04/05/2020) também a relação “sempre foi respeitosa”, e não indicou nenhuma dificuldade com a gestão salientando que “[...] o professor tem total autonomia dentro de sala de aula e muito apoio por parte dos gestores.”

Quando questionado sobre os desafios encontrados, Babaçu (04/05/2020) nos informou que, para ela, “[...] o maior desafio foi me adaptar a dar aulas para duas turmas ao mesmo tempo e fazer isso com recursos meio escassos, falta de livros didáticos, não tinha para todos os alunos.”

Sobre a dificuldade e desafios encontrados por Babaçu, acerca da falta de experiência, em trabalhar com as salas multisseriadas, encontrou-se na pesquisa realizada por Santos, em 2019, mais voltada à educação do campo; mas, que reflete sobre a dificuldade dos professores de uma Escola Pantaneira em lidar com atuação na sala de aula multisseriada a mesma

dificuldade, ou seja, os professores não são treinados ou não são capacitados, nem mesmo na formação continuada, a lidarem com esse método de ensinar e, segundo o autor:

Na verdade, a seriação como elemento determinante do processo pedagógico tem se constituído em um dos grandes problemas nessas classes, visto que a organização do trabalho pedagógico, baseado nessa lógica, tem contribuído para a intensificação do trabalho dos docentes. Isso ocorre em virtude de, na maior parte dos casos, por exemplo, os docentes elaborarem planos e atividades diferenciadas para tantas quantas sejam as séries presentes em sua classe. [...]No entanto, os problemas que afetam as escolas do campo, em particular àquelas com classes multisseriadas, não dizem respeito somente à forma como o ensino está organizado, mas, também, à infraestrutura física, aos materiais didáticos e pedagógicos, ao transporte escolar, à merenda, à formação dos professores [...], além de outros aspectos, ocasionados devido à ausência ou à ineficiência das políticas implementadas. [...] Essa questão se torna ainda mais complexa se for considerado que os professores formados em nível superior não têm sido preparados para lidar com as especificidades das escolas do campo, como é o caso, por exemplo, das classes multisseriadas, configurando-se como um dos principais problemas da educação no campo (SANTOS, 2019, p. 14-16).

Foi outra dificuldade sobre esse modo de ensinar com salas multisseriadas quando se viu em Gonçalves e Nogueira (2018) sobre a abordagem de atuação como professora, de início, sem experiência, sobre a percepção e a dificuldade de um professor recém-formado em adentrar à sala de aula com pouca experiência, mas como muita vontade de que possa transformar aquela realidade encontrada e é quando diz:

Ao me ver diante de uma sala de aula multisseriada, com uma realidade tão diferente daquela esperada ao sair de minha graduação, sem nenhum apoio ou suporte que me auxiliasse em meus questionamentos, senti-me como em uma vazante, em que tudo o que eu havia “aprendido” ou visto durante minha graduação parecia ter seguido o curso do rio e ido embora, frente à minha trajetória como professora pantaneira (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2018, p. 320).

Também se viu em Libâneo (2015) sobre essas dificuldades apresentadas do professor ter de aprender a “dar aulas” somente após ter experienciado na prática pedagógica, antes, não vista em sua formação:

As ênfases são, portanto, invertidas: na licenciatura em pedagogia há supervalorização do conhecimento pedagógico geralmente não articulado aos conteúdos e resultando numa formação demasiadamente genérica; nas demais licenciaturas prevalece o conhecimento disciplinar, de caráter transmissivo e quase sempre não vinculado à pedagogia, quando muito adotando uma didática meramente instrumental (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Tarumã (13/05/2020) foi sucinto sobre como a comunidade o havia recebido, afirmando ter sido bem recebido; sua relação com os gestores da Escola Pantaneira Santana era boa e se teve alguma dificuldade quando assumiu a função, limitou-se a dizer que não. Entretanto, quando perguntado acerca dos maiores desafios encontrados referiu-se sobre ser “[...] Livros didáticos e rendimento escolar devido os estudantes saírem muito de suas casas para pegarem o transporte escolar”.

Aqui, se faz um adendo, na fala desse professor; pois se entendeu que ele quis dizer sobre haver baixo rendimento dos alunos, relativo à falta de livros didáticos; e em função de os alunos saírem muito cedo de suas casas e o longo percurso transcorrido para estarem na escola deixando-os desmotivados para o estudo sem os recursos motivacionais.

Nessas observações sobre os desafios dos quatro professores, em um aspecto, a maioria concordou, ou seja, a falta dos livros didáticos como recurso principal da prática pedagógica, e também o que foi apontando por Santos (2019).

Nesse sentido, em 2019, o, Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE)<sup>5</sup>, apresentou um relatório sobre o levantamento realizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>6</sup> acerca da avaliação sobre o diagnóstico do sistema educacional brasileiro em relação ao fornecimento dos livros didáticos como recursos físicos para a prática pedagógica (IEDE, 2019?)

E, de acordo com os resultados apresentados pelo IEDE (2019?), quando foram obtidos por meio das informações dos diretores das escolas, no território nacional, mesmo sendo entre os anos de 2017 e 2018, e essa pesquisa ter sido realizada o levantamento de campo no final do ano de 2019, infere-se que a situação de hoje não deve ter sido sanada completamente.

Assim, nos resultados apresentados, a região Centro-Oeste representou 72,2% de diretores que afirmaram ter havido a falta de livros didáticos para os alunos, o mais alto índice em todo o país. Já em relação às escolas que não receberam seus livros em tempo hábil para o início das aulas, a região Centro-Oeste ficou em segundo lugar, com 27,0%. Com esses

---

<sup>5</sup> Fundado em 2017 por Ernesto Faria, o Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) tem três pilares de atuação: 1. Subsidiar jornalistas e formadores de opinião com dados, análises e estudos relevantes, a fim de contribuir para a qualificação do debate educacional; 2. Fazer pesquisas aplicadas e consistentes na área de Educação; 3. Realizar avaliações de projetos, apoiando organizações na implantação, mensuração e monitoramento de seus programas, para que possam ter seu impacto potencializado.

<sup>6</sup> O SAEB visa, por meio de testes cognitivos e questionários, realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro a cada dois anos sobre os estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio de escolas públicas por meio de provas de português e matemática. Os questionários são aplicados aos alunos, professores e diretores e fornecem diversas informações sobre a vida escolar, práticas pedagógicas e de gestão, e capital cultural e social dos respondentes.

resultados, percebe-se a dificuldade dos professores da Escola Pantaneira Santana, e não só eles, como visto, por não ser um problema de nível estadual, mas o que chama a atenção é de serem os primeiros do país.

Nesse quesito, sobre como era à convivência com os proprietários e a comunidade escolar, Jatobá (06/06/2020) informou que tinha “[...] boa relação com o gerente e demais moradores – com patrão pouco contato”; e, se limitou a dizer que não saberia informar, mesmo estando há três anos lá, como era a relação da comunidade escolar com o(a) proprietário(a) da Fazenda Santana e que a comunidade escolar se relacionava mais com o administrador da fazenda. Entretanto, ao ser questionado como se dava a relação do administrador da fazenda com a gerência educacional da Escola Pantaneira Santana, Jatobá nos informou que havia pouco diálogo.

As respostas de Figueira (2020), também foram sucintas em relação às questões sobre como se davam as relações entre os proprietários e a comunidade escolar e vice-versa, o que relatou serem boas. E sobre a relação da Escola Pantaneira Santana era maior com o proprietário ou com administrador, essa informou que era mais com administrador.

Não foram diferentes as respostas de Babaçu (04/05/2020), em relação aos demais entrevistados sobre a relação havida ente os proprietários e a comunidade, bem como da direção da Escola Pantaneira Santana com o administrador. No geral, sempre boa e respeitosa, “[...] nada além disso”. Coadunando com os demais colegas, Tarumã (13/05/2020), também referiu acerca dessas relações terem sido amistosas, não havendo informações adicionais ou diversas a incluir nessa pesquisa.

Tratando-se sobre qual era a proposta pedagógica da Escola Pantaneira Santana, assim expôs Jatobá (2020):

Posso dizer que são feitos esforços pelos educadores para atender as especificidades do aluno pantaneiro-desafio são constantes – a mudança de professores constantemente impede a formação de identidade do grupo com mais consenso em atender as especificidades pedagógicas – a proposta pedagógica não difere da educação na cidade. Adaptações são extras sem formalidades.” (Entrevista realizada com JATOBÁ, 06/06/2020).

Perguntada sobre a proposta pedagógica, Figueira (13/05/2020), informou que essa ainda não tinha sido editada. Para Babaçu, em relação à proposta, essa visava “[...] trazer aos alunos um ensino de qualidade, o mesmo ensino aplicado aos alunos que estudam na cidade.”. Tarumã não respondeu a essa questão.

Sobre essa repostagem de Figueira (13/05/2020), segundo Freire (2013), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva. E um norteador para esse crescimento é o Projeto Político Pedagógico (PPP) que virá auxiliar o professor neste processo de ensino-aprendizagem. Portanto, quando a escola utiliza o PPP adequadamente, e esse esteja atualizado e adequado às práticas de ensino do professor, ele serve como toda a base ensino-aprendizagem daquela escola.

Surpreende a resposta da professora, em virtude desse planejamento acontecer invariavelmente no início do ano letivo, e não havendo uma proposta pedagógica adequada e sem o apoio necessário ao professor, dependendo, única e exclusivamente de sua execução e conhecimento, acaba prejudicando não somente a ele, mas ao aluno também; principalmente quando esse professor é novato na prática pedagógica.

Perguntou-se a Jatobá (06/06/2020), sobre como era a relação da direção da Escola Pantaneira Santana com os docentes e esse informou ser boa, apesar de a direção ficar distante, em Aquidauana, já sobre a relação das crianças com a escola, o professor referiu ser boa e interativa. Já a relação da direção da Escola Pantaneira Santana com os docentes, e também com as crianças, também respondeu que era boa.

Para Babaçu (04/05/2020), essa questão referente ao relacionamento entre a direção e a docência era de que “[...] havia uma relação de muito diálogo, confiança e respeito.” E quanto à relação da Escola Pantaneira Santana com as crianças, a professora afirmou que era “De confiança, carinho e muita responsabilidade, porque as crianças eram entregues a nós e permaneciam sobre nossa total responsabilidade.”

Para Tarumã (2020), esse professor reafirmou a boa relação havida entre o administrador e a gestão da Escola Pantaneira Santana; por esse, sempre que necessário, se dispôs a auxiliar, e quanto ao relacionamento entre a gestão da escola com os docentes, também referiu ser boa, auxiliando sempre quando necessário, e também havia um bom relacionamento entre as crianças.

Sobre essas questões encontradas nessa pesquisa, os resultados não diferiram dos poucos estudos encontrados, como no caso de Gonçalves e Nogueira (2018) e de Bueno e Guimarães (2017), sendo que esses últimos demonstraram uma pesquisa realizada com cinco professores da educação da Escola Pantaneira.

Bueno e Guimarães (2017) trabalharam os seguintes eixos em sua pesquisa: “Valorização da profissão, salários e benefícios” no qual se investigou a valorização da profissão por parte dos gestores públicos e da sociedade, dos pais e alunos e benefícios salariais; no eixo “Formação, carreira e ensino” buscou-se saber sobre a formação continuada, os

aspectos positivos e negativos em ser professor de escola pantaneira e diferença do ensino no campo e na cidade.

No eixo “Percepção sobre saúde física e psicológica” tratou-se da percepção desse professor sobre sua saúde física e mental; no eixo “Relações de trabalho” investigou-se as relações interpessoais familiares e pessoais, institucionais sobre a relação do fazendeiro com a escola pantaneira; rotatividade de alunos e de professores; no eixo “Escolas Pantaneiras” procurou saber sobre o acesso às escolas pantaneiras; melhorias a serem realizadas e significado de escola pantaneira. Esse trabalho revelou algumas especificidades com as propostas por mim definidas para serem investigadas.

Sobre a questão de deslocamento dessas crianças até a escola, todos os professores informaram que elas vinham de ônibus, e o regime das aulas eram de quatro horas presenciais, totalizando a carga horária de 20 horas/aula semanais, no turno matutino e que nenhuma delas morava na Escola Pantaneira Santana. Babaçu (04/05/2020) acrescentou que no período no qual as crianças permaneciam em aula, lhes eram oferecidas refeições “[...] sendo dado a elas o café da manhã assim que chega[sic] às oito horas, lanche às nove e meia e o almoço as doze e quinze, antes de voltarem para suas casas.”

Procurou-se saber quem cuidava das crianças quando estavam no horário do recreio e tanto para Jatobá, como para Figueira e Babaçu (2020), informaram serem eles, os professores, bem como a funcionária da limpeza geral, ou faxineira, como se referiu Jatobá. Já Babaçu (2020) complementou que, muitas vezes, essa senhora era quem acompanhava os alunos até os ônibus e também exercia a função de inspetora, Tarumã não respondeu essa questão.

Com relação a pergunta onde as aulas eram ministradas, os professores informaram que eram nas próprias salas de aulas disponíveis, lembrando-se que, na Escola Pantaneira Santana, essa foi construída de acordo com o que foi planejado no projeto original (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Babaçu (04/05/2020) complementou essa informação dizendo que as aulas “Eram realizadas dentro das salas de aula, no gramado em frente à escola, no caso da educação física e ao redor da fazenda quando necessário para alguma aula de campo.” (FIGURA 42).

Entretanto, observa-se, na fala dos respondentes, certa, omissão, quer seja por receio de se exporem ou acharem que serão julgados ou por efetivamente não realizarem essas práticas culturais.

Figura 42 – Aula extraclasse



Fonte: Acervo da autora (2020).

Procurou, se saber de Jatobá (06/06/2020) se existia algum componente ligado à natureza e ao ambiente do Pantanal e ele disse ter o projeto O homem pantaneiro, mas não deu mais nenhuma informação. Já em Figueira (2020), essa informou que: “[...] os únicos componentes ligados a[sic] natureza são os próprios alunos que muitas vezes nos ensinam.”.

Na versão de Babaçu (04/05/2020), essa destaca que, “[...] Sim nos projetos extracurriculares da escola, por exemplo, o ‘Agrinho’”. O professor Tarumã não respondeu a essa questão. Entretanto, devo observar que os projetos citados pelos professores não estão mais ativos e nem consegui informações a respeito desses para saber suas características e propostas.

Também buscou saber de Jatobá (06/06/2020) se havia a oferta da EA às crianças e de que forma era trabalhada e afirmou: “[...] atividades – semana do meio ambiente e incutido nos conteúdos similia[sic] de cada disciplina – porem de forma individualizada por cada professor no decorrer do ano letivo”. Para Figueira (2020), a EA era trabalhada também e tratava sobre “a questão da poluição e a preservação.”. Babaçu (04/05/2020) informou que trabalhava com os alunos sobre a EA abordando sobre “[...] a história da água e a importância de manter as

nascentes vivas e preservadas.” Tarumã (2020) disse que sim, porém limitou-se a dizer que era por meio de projetos, mas sem especificá-los.

Sobre existir diferença entre uma escola urbana Jatobá (06/06/2020) disse que “[...] No meu ver difere apenas na problemática específica e característica-faltas dos alunos em relação a problemas de transporte e climáticas-chuvaradas”. Sobre isso, Figueira (2020) disse que “Em relação aos conteúdos não, mas os alunos das Escolas Pantaneiras se tornam muito mais que alunos, eles se tornam especiais.”

Para Babaçu (04/05/2020), tinha diferença sim, e destacou que: “[...] essa diferença é na questão cultural de cada aluno, pois percebi que o interesse dos alunos pantaneiros em aprender é muito menor dos alunos que estudam na cidade.” Tarumã (2020) referiu não existirem diferenças e que era seguido o calendário da escola urbana.

Já em relação à educação do campo, quis se saber do professor Jatobá (06/06/2020) se havia diferença e qual era, ele apenas se limitou a dizer que era “uma educação extensiva da educação urbana”. Já para a professora Babaçu (04/05/2020) essa afirmou que a diferença havida na comparação da educação ofertada na Escola Pantaneira Santana da educação do campo refletia no comportamento do aluno: “[...] essa diferença eu senti apenas na questão comportamental dos alunos e dos Pais deles, pois esses possuem mais respeito pela escola, ainda que os alunos não se interessem muito pelo aprendizado.” Tarumã (2020) referiu não ter diferença.

E questionados sobre a cultura tradicional do homem pantaneiro, inclusive, dos pais dos alunos, se essa estava presente na proposta pedagógica da escola, Jatobá informou que sim, por meio da festa do homem pantaneiro e feira cultural e científica. A professora Figueira (2020) não respondeu a esses questionamentos. Sobre essa questão, Babaçu (04/05/2020) informou que: “[...] no período em que trabalhei na Santana não tive nenhum trabalho com esse tema além da do desfile cívicos da cidade em que os alunos desfilaram representando esse tema.” O professor Tarumã (2020) não respondeu à questão.

Interessante destacar acerca das respostas dos professores se eles trabalhavam, na prática pedagógica, a culturalidade e ludicidade do homem pantaneiro e observar que não houve um aprofundamento ou uma abordagem mais direta, nem por parte dos professores e nem na proposta pedagógica, pois, como expôs Babaçu (2020), não se trabalhou.

Isso deve ser levado em consideração; o ambiente em que este indivíduo vive; levando-o a valorizar a sua cultura e seus costumes, mas, também, mostrar-lhe os temas relacionados com a cidade, isso faz com que ele não se perca de sua localidade bem como abra os olhos para fora de seu contexto, conforme visto em Nunes (2011).

Segundo visto em Zerlotti (2014, grifo nosso), sobre o conhecimento do professor, suas percepções apontam para o distanciamento havido entre as contribuições de saberes dos alunos, por seus *modus vivendis*, e, o que, se pode afirmar, é que; tradicionalmente, o professor que, em sua grande maioria, possui formação estritamente pedagógica, portanto, não é formado na especificidade, por exemplo, da EA, o que deve ser um foco a ser problematizado.

A importância em se trabalhar a cultura local na prática pedagógica pôde ser evidenciada no depoimento de Gonçalves e Nogueira (2018), quando relatam as vivências de uma professora de uma escola pantaneira e trazer para os alunos as brincadeiras de roda e da alegria percebida nas crianças, ou quando as levavam para atividades fora da classe o quanto elas se sentiam felizes.

Nesse sentido, os aspectos culturais, dão forma, transformando, a educação em um corpo em movimento, que ganha vida por meio das pessoas que a personifica; e essa transcende os espaços sociais, não sendo limitada, e nem homogênea o que se conjuga com a ideia de teóricos como Homi Bhabha (1998) sobre o hibridismo e a interculturalidade vista em Candau (2008) interpretando o aspecto do ensino monocultural quando afirma:

Não é uma realidade que afeta igualmente a todos os grupos sociais e culturais, nem a todos os países e, dentro de cada país, às diferentes regiões e pessoas. São os considerados “diferentes”, aqueles que por suas características sociais e/ou étnicas, por não se adequarem a uma sociedade cada vez mais marcada pela competitividade e pela lógica do mercado, os “perdedores”, os “descartáveis”, que vêm cada dia negada a sua cidadania (CANDAU, 2008, p. 108).

Sobre o hibridismo, quando Bhabha (1998) afirma que; a imagem pública de um povo ou comunidade é revelada por suas descontinuidades, suas desigualdades, suas minorias na ideia de mestiçagem, ou mesmo de mistura impura, em que as diferenças culturais constituem, por meio da migração, espaços transnacionais e transculturais de negociação e encontram-se subjetividades quando expõe:

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – de raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. (BHABHA, 1998, p. 19-20).

Para Bhabha (1998, p. 20, grifo nosso), a formação dos sujeitos nos **entre-lugares** são os espaços de diferenciação e negociação entre grupos e culturas, característicos das sociedades contemporâneas, também podem ser espaços antagônicos, pois o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico entre os pares e diz: “[...] Esses entre-lugares fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade”.

Nesse contexto, até as formas culturais são contraditórias e compostas de elementos antagônicos e instáveis, já que Hall defende:

O essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a ‘cultura popular’ em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante. Trata-se de uma definição de cultura que se polariza em torno dessa dialética cultural. Considera o domínio das formas e atividades culturais como um campo sempre variável. Observa o processo pelo qual as relações de domínio e subordinação são articuladas. Trata-se de um processo pelo qual algumas coisas são ativamente preferidas para que outras possam ser destronadas (HALL, 2009, p. 241).

Dessa feita, o conceito visto em Hall (2009), traz embasamentos teóricos propostos na teoria gramsciana revitalizando e exprimindo sua defesa no terreno da luta cultural no que tange à cultura popular como uma arena do consentimento e da resistência. Trata-se de uma luta a favor ou contra a cultura dos poderosos, como, também, trata-se de um prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta.

E, é quando se traduz o caráter complexo, da cultura popular. E, as mediações que ocorrem entre essa e o poder hegemônico como acomodações, oposições, negociações e estratégias de resistências colocadas em prática, na elaboração e mesmo no processo de invenção dessas tradições populares ao traçar uma continuidade com o passado (HALL, 2009).

Entretanto, essa perenidade pode ser uma impressão distorcida da realidade, pois, nem tudo que essa cultura popular exprime não está ilesa às “penetrações” quando várias de suas manifestações são recentes, porém, têm a capacidade de reabilitar o nexo entre o presente e o pretérito reconstruído.

Quanto ao corpo docente, perguntou-se a Jatobá se havia rotatividade de professores na Escola Pantaneira Santana e o porquê, caso soubesse, e sua resposta foi a seguinte: “[...] Sim, Falta de adaptação e busca por carga horária maior e preferência por estar próximo da família”.

Figueira não respondeu a esse questionamento. Já Babaçu (04/05/2020), relata que: “[...] Sim existe essa rotatividade com os professores contratados e talvez isso possa sim

atrapalhar um melhor desenvolvimento de projetos mais extenso com a comunidade em si envolvida.”. Jatobá limitou-se a dizer que não havia.

Continuando o diálogo com a entrevistada, também se quis saber sobre as principais dificuldades encontradas e Jatobá (06/06/2020) respondeu que o: “[...] Transporte para o professor é muito improvisado e também não funciona pontualmente para os alunos em muitas ocasiões (quebra-rotatividades de motoristas)”.

Sobre essa dificuldade do transporte escolar, o qual não deveria ter, como pode ser visto ao que se determina no Relatório Final da CONAE, e especifica:

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).

Não é de hoje que diversos autores relatam, e se tem conhecimento, sobre a precariedade do transporte escolar que atende às crianças moradoras das zonas rurais, no campo, ou no meio do Pantanal. Tão grande é a precariedade, pois se coloca em risco as condições física e psicológica desses sujeitos tornando o trajeto, já longo de suas residências até a escola, ainda maior e mais desgastante emocionalmente.

Acreditamos que todos esses fatores trazem implicações negativas ao processo de ensino/aprendizagem não só dos alunos, mas, dos professores, das mães de alunos que acompanham essas crianças conforme o relato no início desse capítulo.

A professora Figueira (2020) não respondeu a esses questionamentos. Já Babaçu (04/05/2020) fala que as principais dificuldades encontradas são:

Creio que a distância das fazendas dificulta o acesso das crianças à escola e a manter presença regular nas aulas, também não posso deixar de destacar os “patrões” das fazendas que mandam seus funcionários pra cidade no período de pagamentos em épocas diferentes uns dos outros atrapalhando assim a rotina metodológica das aulas, pelas faltas dos alunos que não são responsáveis por isso. Forçando-nos assim, a retomar o mesmo conteúdo várias vezes na semana, para que nenhum aluno saia prejudicado.” (Entrevista realizada com BABAÇU, 04/05/2020).

Nessa questão, o professor Tarumã (13/05/2020) respondeu que a maior dificuldade seria sobre o período chuvoso, quando há a limitação do transporte escolar para trazer as

crianças pôr as estradas estarem intransitáveis. As características das Escolas Pantaneiras não estão presas apenas nas distâncias, na precariedade do transporte escolar, do desgaste emocional e físico, mais em todos os fatores que regem o biosistema dessa região, e todos eles estão presentes no tempo/espaço.

Pois as escolas pantaneiras se constituem nesses processos que permitem e/ou não permitem o acesso de professores, alunos e famílias até as escolas. As respostas coletadas sobre as dificuldades encontradas nas vivências e experiências dos professores coincidem com os mesmos apontamentos dos autores que apresentaram pesquisa de campo nas Escolas Pantaneiras. Já sobre as principais facilidades, Jatobá (2020), responde:

No meu ponto de vista não há facilidade que[sic] destacada. Poderia citar a facilidade de estar morando dentro da escola, porém não ameniza nada em questões operacionais. Distante de recursos, privacidade, condições de acesso a alimentação e refeitório exclusivo ao professor, transporte específico ao educador, e demais desafios pedagógicos citados durante a entrevista.” (Entrevista realizada com JATOBÁ, 06/06/ 2020).

O professor relata que falta privacidade não só para elaborar suas práticas pedagógicas, mas, para exercer as mínimas condições que efetiva o sujeito de direito, que é não ser o professor em atuação permanente por 24 horas por dia. A professora Figueira (2020) e o professor Tarumã (2020) não responderam a esse questionamento. Para Babaçu, as principais facilidades encontradas são:

Defendo o fato de o comportamento dos alunos pantaneiros é mais calmo e o apoio dos pais nas atividades cobradas é um fator primordial para o desenvolvimento do ensino. Também destaco a escola ser pequena e as salas de aulas não serem muito cheias de alunos, isso colabora para a melhoria do ensino e facilita a atenção individual que cada um deles necessita (Entrevista realizada com BABAÇU, 04/05/2020).

Para o processo de educação, a centralidade está na formação e aprendizagem da criança, não há como ser diferente, e faz parte dos fundamentos sobre a escola ser o local, onde, essa educação se processará; conforme vimos em Libânio (2014), entretanto, para sua concretude, sem os insumos materiais e humanos, o papel da escola certamente estará comprometido. Essa abordagem também vem ao encontro da fragilidade do processo formativo dos professores, pois, muitos desses, dependem do livro didático e do guia do professor para ministrarem suas aulas, o que vai mais além da capacidade do professor de provocar novos arranjos e explorar outros recursos.

Nesse sentido, para Candau (2014) e Souza e Fleuri (2003), o professor deve pensar e elaborar atividades levando em consideração a especificidade de cada educando para que ele possa participar ativamente, tornando a aprendizagem prazerosa gerando resultados satisfatórios. Um apoio para estas atividades é o uso da Arte e ludicidade por a criança aprender brincando.

Tudo isso traz à tona a necessidade do professor não se acomodar, continuar em um constante processo formativo de estudo, quando as pesquisas, especializações, cursos e formações são fundamentais para a melhoria da qualidade de sua prática pedagógica. Investir em seu próprio conhecimento e desenvolver uma práxis voltada à motivação, só assim possuirá um olhar crítico e sensível para analisar seus alunos conforme vimos em Libânio (2014; 2015); Candau (2014) e Souza e Fleuri (2003).

Ao direcionar seu olhar para um modo diferente de fazer, respeitando a cultura, o viver, o lugar e o espaço onde se encontre; essa relação passa a ser uma integração entre a prática social e aprendizagem da criança levando-a a assimilar este processo na escola e levar para casa, tanto o professor aprende quanto a criança.

Assim, desenvolver a autonomia, para provocar novos significados e visões de mundo, fará com que, esse, professor chegue à sala de aula com a possibilidade, de que exercerá o que é certo; sabendo como lidar, com determinadas situações, que venham a surgir. Ou seja, o professor passa a sua vida a cuidar, direcionar e dar sentido aos seus alunos e para isso tem de ter prazer, amor, e dedicação, pois sem esses elementos, será um de mais um, portanto, sem nada a oferecer, apenas conteúdos vazios e dependentes de um livro (FREIRE, 2013).

Segundo a realidade percebida nas verbalizações dos professores, nessa história oral, essas escolas possuem uma diversidade cultural imensa, nas quais as possibilidades de trabalho são muitas, mas as adversidades são inúmeras: salas multisseriadas, o transporte que é precário, as condições das estradas que não são mais favoráveis, ausência devido ao transporte, falta de um local adequado para as refeições, alta rotatividade dos alunos devido a troca de emprego dos pais, evasão escolar, entre outros, são alguns dos problemas encontrados.

Assim, como educar e formar o aluno são um processo contínuo e de responsabilidade coletiva, há a necessidade de reafirmar a ideia da participação de todos: direção, corpo docente, equipe pedagógica, corpo discente, funcionários, pais e comunidade em geral, para que essa formação possa atingir, em boa parte, os objetivos a que se propõe.

Na sequência, apresentam-se as entrevistas realizadas com as mães dos alunos que frequentam a Escola Pantaneira Santana.

#### 4.4 Mães dos Alunos da Escola Pantaneira Santana

Nesse ponto da pesquisa, ao apresentar as entrevistas, com os pais dos alunos, farei uma explanação, acerca desse levantamento, pois houve algumas peculiaridades. Primeiro, para a coleta de dados, sendo, então, a primeira circunstância observada, que foi sobre eu ter de ir me encontrar com os pais no mercado de Aquidauana; porque aproveitei o momento de virem à cidade para realizar suas compras, em virtude de a Escola Pantaneira Santana estar fechada devido à pandemia do Covid-19 desde março quando o Governo deliberou o isolamento social.

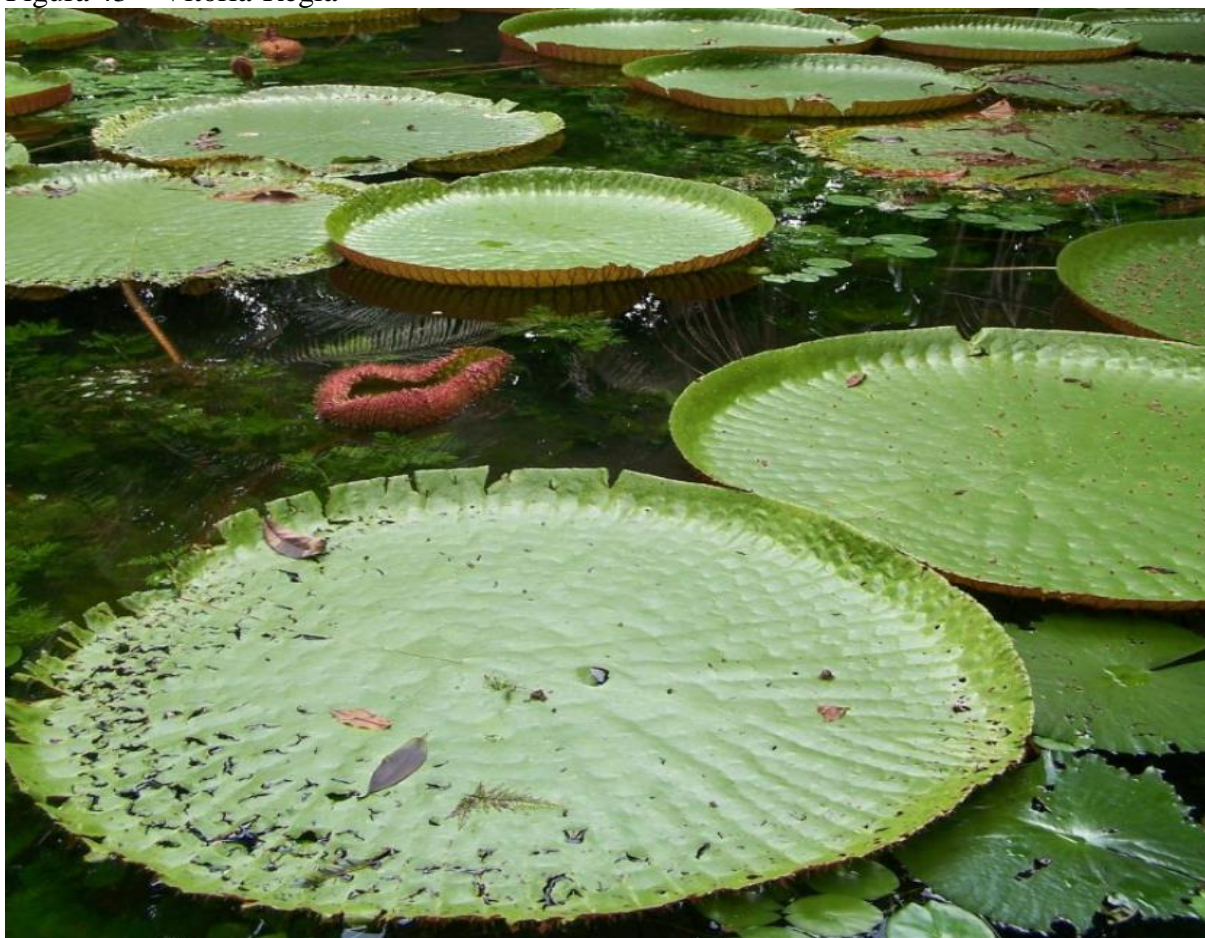
Nessa fase, foram distribuídos os roteiros de entrevista, o contato foi feito com os pais dos alunos e foi-lhes dito sobre a importância de avaliarem com cuidado e tentassem responder ao máximo os questionamentos. Não insisti em ir até a Fazenda Santana justamente pela limitação da possibilidade de não encontrar ninguém na escola, bem como me resguardar e também resguardar aos demais para manter as regras de segurança evitando a contaminação pelo vírus.

Fiz contato telefônico com a Sra. Nelza, inspetora e uma das ajudantes de serviços gerais da Escola Pantaneira Santana, que, por morar na região da escola e ter mais contato com os pais, se dispôs a recolher os relatórios de pesquisa e me entregando quando de sua vinda a Aquidauana. Vale destacar que, no âmbito geral, houve a participação de 100% das respondentes do sexo feminino, e isso se justifica sobre o papel que exerce a mulher no núcleo familiar, haja vista, eu ter conversado com ambos os pais, mas, apenas as mães, de alunos, responderam; o que leva a crer que, por o pai cumprir o papel de provedor e ter de ir trabalhar em uma lida diária muito exaustiva, cabe à mãe se responsabilizar pelos assuntos da prole.

Esse meu “distanciamento” provocado interferiu nas evasivas de muitas das respostas ou até mesmo de não se responderem algumas questões, não comprometendo a pesquisa, mas limitando-a no sentido de vislumbrar pontos que poderiam ser melhorados futuramente para um trabalho mais específico da gestão da Escola Pantaneira Santana.

Sendo assim, começando essa última etapa de entrevistas, recebi o retorno de nove (9) roteiros preenchidos e designei essas mães de alunos pelo pseudônimo de Vitória-régia e, na sequência, foram enumeradas de 1 a 9, sendo então, citadas em abreviatura como V-R, precedidas da numeração correspondente (V-R1, por exemplo). (FIGURA 43).

Figura 43 – Vitória-Régia



Fonte: InfoEscola (2020).

É conhecida pelo nome de **vitória-régia**, uma das maiores plantas aquáticas do mundo e pertence à família *Nymphaeaceae* e é nativa da região amazônica. É dotada de folhas circulares, que podem alcançar até 2,5 metros de diâmetro. Seus bordos alcançam até 10 cm e revelam uma face inferior espinhenta e avermelhada. Possui capacidade de flutuação, devido a uma rede de grossas nervuras e compartimentos de ar em sua face interior. Além de sua destacada beleza e perfume, a raiz da vitória-régia é um tubérculo parecido com a mandioca (inhame), rico em amido e sais minerais, e por isso mesmo é consumido frequentemente pelos locais. Suas flores brotam nos meses de janeiro e fevereiro, e duram apenas 48 horas, abrindo somente à noite. (INFOESCOLA, 2020, [s/p]).

Tal distribuição visou compilar e aproveitar melhor as respostas das entrevistadas, pois, em alguns roteiros, observou-se, que as mães de alunos, só responderam nas questões sociodemográficas ou abaixo de 50% das questões direcionadas ao ambiente escolar do seu filho.

Sendo assim, na primeira parte da entrevista, se quis saber, de alguns dados sociodemográficos envolvendo a idade; se havia nascido em Aquidauana, a escolaridade; se

trabalhava; se os filhos estudaram em outra escola, qual o tempo em que esses estavam estudando na Escola Pantaneira Santana e há quantos anos essa mãe morava na fazenda e qual era essa fazenda.

Por uma melhor organização e visualização, estas informações foram agrupadas e dispostas no quadro 3, lembrando-se que essa análise não condiz com dados estatísticos dessas pessoas participantes do processo de investigação estudado:

Quadro 3 – Perfil sociodemográfico das mães dos alunos da EP Santana

IDADE				ESCOLARIDADE				
				Ensino Fundamental			Ensino Médio	
25 a 29	30 a 39	40 a 49	55 anos+	3ª ano	6º ano	7º ano	1º ano	3º ano
3	3	2	1	1	2	3	2	1
<b>Total</b>	<b>9</b>			<b>Total</b>	<b>9</b>			
<b>Nasceram em Aquidauana</b>				<b>Trabalham</b>				
Sim		Não		Sim			Não	
6		3		2			7	
<b>Total</b>	<b>9</b>			<b>Total</b>	<b>9</b>			
<b>Filhos estudaram em outra escola</b>				<b>Moram em outras fazendas</b>				
Sim		Não		Sim			Não	
6		3		5			4	
<b>Total</b>	<b>9</b>			<b>Total</b>	<b>9</b>			
<b>Tempo de moradia na Fazenda</b>								
<b>Menos de 1 ano</b>		<b>2 anos</b>		<b>7 anos a 9 anos</b>		<b>17 anos</b>		<b>29 anos</b>
2		1		4		1		1
<b>Locomoção para a escola</b>								
<b>Bicicleta</b>			<b>A pé</b>			<b>Ônibus</b>		
1			3			5		

Fonte: Elaborado pela autora baseado na coleta de dados realizada na pesquisa (2020).

As mães de alunos entrevistadas, por suas idades, são relativamente novas, tem pouco grau de formação educacional, a maioria estudou até o ensino fundamental. É interessante observar, que, a maior parte dessas mães, de alunos nasceu na região pantaneira, mora há bastante tempo nas fazendas, e, por ser do lar; significa estar mesmo mais presente no cotidiano dessas crianças, e se dedicando mais aos assuntos escolares, e quando as mães de alunos que

responderam sobre os filhos terem estudado em outras escolas a justificativa sempre foi em detrimento às mudanças em virtude do trabalho dos maridos.

Nas perguntas seguintes, quando se quis saber sobre o que as mães de alunos achavam sobre o Pantanal, como a maioria respondeu se tratar de “um lugar lindo de se viver” (V-R1, 22/08/2020) ou “um lugar maravilhoso” (V-R2, 22/08/2020) ou, ainda, um “lugar bom de se morar” (V-R3, 22/08/2020) ou “uma beleza natural” (V-R4, 22/08/2020), ou simplesmente “bom” (V-R5, 22/08/2020), não vi a necessidade de individualizar cada resposta haja vista nem todas as entrevistadas responderem a todas as perguntas e por sabermos que outras respostas contrárias não caberiam nessa pesquisa, pois, efetivamente, o Pantanal se revela um lugar muito especial e único.

Na sequência, duas perguntas abertas foram respondidas unanimemente, sendo sobre o porquê de se ter colocado os filhos para estudarem na Escola Pantaneira Santana com a justificativa dessa escola ser a mais próxima de suas casas, e a outra pergunta era se os filhos gostavam e o porquê, e as repostas sempre foram que “sim” (V-R1, V-R2, V-R4, V-R7, V-R9, 22/08/2020) ou porque “era boa”, (V-R2, 22/08/2020) não havendo mais nenhuma manifestação que agregasse valor à pesquisa.

Essas afirmativas, positivas, podem ser referidas, sobre o valor, que os pais dão à escola, onde seus filhos estudam. E, esse resultado não diferiu do que foi visto em outros trabalhos, como o de Bueno e Guimarães (2017) ao afirmarem sobre a opinião dos professores entrevistados, de, como eles percebia a satisfação dos pais, de alunos das Escolas Pantaneiras.

A despeito de como se locomoviam até a escola, demonstrou-se que a maioria das crianças vai de ônibus, sendo importante considerar a necessidade de esse transporte estar sempre disponível para atender à demanda desse serviço pelos alunos.

Nas perguntas seguintes e como também houve unanimidade sobre se vão e voltam todos os dias e o horário desse deslocamento, além de se perguntar; se levam comida ou se comem na escola e o que se come; ou se trabalham na escola? As respostas são as mesmas; ou seja, as crianças não ficam na escola o dia todo, têm o deslocamento entre as 7h30min até 12h30min variando os horários para mais meia hora ou menos, não levam comida, já que comem na escola e a maioria referiu comer arroz, feijão tropeiro, arroz carreteiro, carne, leite ou biscoito.

No próximo conjunto de perguntas, também com unanimidade, quis saber se a criança gostava da escola, se ela conversava acerca do que tinha aprendido de quais assuntos tratados e as respostas se limitaram a “sim” (V-R1, V-R2, 22/08/2020) ou “não” (V-R3, V-R4,

22/08/2020), “nada” (V-R5, V-R6, 22/08/2020), “tem vez”, (V-R7, 22/08/2020), “nenhum” (V-R8, 22/08/2020); “de tudo um pouco”; “das atividades” (V-R9, 22/08/2020).

Na sequência, houve perguntas sobre o que a Escola Pantaneira Santana representa na vida dos filhos, se a escola facilitou a vida deles, pais, e a escola dos filhos e algumas respostas puderam ser extraídas como “aprendizado”, “porque eles estudam e os pais trabalha aqui” (V-R1, 22/08/2020); ou “eles aprende”; “sabedoria”; “sim” (V-R2, 22/08/2020); “significa tudo o que eles podem aprender sobre a natureza do pantanal” (V-R9, 22/08/2020); “ensino” (V-R5, 22/08/2020); “muitas coisas”; (V-R7, 22/08/2020), “sim, facilitou muito” (V-R8, 22/08/2020); três mães de alunos não responderam essas questões.

Questionou-se, a essas mães, de alunos, sobre quais dificuldades elas considerariam como, limitações, para manterem seus filhos na Escola Pantaneira Santana. E, a maioria não respondeu se havia dificuldade, uma se referiu não haver “nenhuma” (V-R7, 22/08/2020), e outra se limitou a dizer que “nenhuma dificuldade a vez ônibus que quebra chuva” (V-R9, 22/08/2020).

E, se não existisse a escola, como fariam para seus filhos estudarem? E, a maioria respondeu que moraria na cidade, apenas uma disse que não teria como “levar pra cidade” e “não estudava porque não tinha escola perto” (V-R7, 22/08/2020). Sobre essa mãe que referiu não ter como levar o filho para estudar na cidade revela-se aí o problema da evasão escolar ou do próprio analfabetismo.

Perguntou-se a essas mães de alunos se elas tinham alguma despesa sobre manter o filho na Escola Pantaneira Santana e a maioria disse que não, apenas uma mãe referiu gastar com “material, roupa, sapato” (V-R7, 22/08/2020); perguntou-se se elas entendiam sobre o que os filhos aprendiam na escola e nenhuma respondeu a essa questão. Se, elas saberiam dizer, se era ofertada a educação ambiental e se ensinavam a cuidar do meio ambiente na escola se limitaram a dizer que “sim”.

Questionou-se às mães de alunos se elas viam diferença entre o ensino ofertado na Escola Pantaneira Santana e o da cidade e a resposta da maioria foi dizer que sim, uma disse que “sim começa pelo transporte escolar” (V-R5, 22/08/2020), outra respondeu “não” (V-R3, 22/08/2020), e as demais não responderam. Quis saber dessas mães de alunos se, após terem estudado na Escola Pantaneira Santana se essas crianças continuariam seus estudos e a maioria afirmou que sim, e levaria os filhos para a cidade a fim de darem continuidade dos estudos no Ensino Médio ou até se formarem em faculdades.

Perguntou-se às mães de alunos se faltava alguma coisa na Escola Pantaneira Santana, a maioria disse “não”, algumas não responderam e duas mães ressaltaram a necessidade de haver uma reforma. (V-R7 e V-R9, 22/08/2020).

Uma mãe, de 41 anos, respondeu que “na Escola Pantaneira Santana as estradas são muito ruins o transporte escolar faltam muito” (V-R3, 22/08/2020). Questionou-se também sobre se essas mães de alunos gostariam que seus filhos estudassem e continuassem trabalhando no Pantanal e, nessa questão, as opiniões divergiram; uma mãe disse que “não porque eles têm de aprimorar os estudos” (V-R1, 22/08/2020); “dependendo do que eles escolherem no futuro deles” quando terminassem os estudos (V-R9, 22/08/2020); ou “para ter qualificação” (V-R3, 22/08/2020). A mãe Ipê branco foi a que mais detalhou essa questão, sendo contrária quando disse que “não porque longe a gente não pode estar ajudando nas tarefas”.

Sobre a questão, de como essas mães de alunos observam seus filhos, se mantendo e trabalhando no Pantanal, após a conclusão dessa etapa de ensino, a maioria já havia referido que teria de morar na cidade, caso os filhos quisessem continuar o estudo, mas algumas divergiram; quando uma disse que não quer.

Uma disse que quer “porque no pantanal é legal” (V-R4, 22/08/2020); outra disse que “se não termina que possam trabalha” (V-R3, 22/08/2020); ou “não porque eles tem que aprimora os estudos” (V-R7, 22/08/2020); ou “depende da profissão que eles escolher se estuda e conseguir trabalho no que estudo...” (V-R9, 22/08/2020); para V-R3 (22/08/2020) “acho melhor aí a gente pode estar desenvolvendo junto, tanto no estudo, quanto no trabalho”.

A última pergunta quis saber sobre a importância da participação da família na escola e algumas responderam que “sim, era importante” (V-R3, 22/08/2020) ou “o começo de tudo” (V-R7, 22/08/2020), “muito importante” (V-R6, 22/08/2020); “tudo” (V-R2, 22/08/2020); “significa o apoio a educação das nossas crianças na escola” (V-R5, 22/08/2020); ou “importante porque em conjunto a gente procura fazer o melhor pra eles” (V-R9, 22/08/2020).

Sobre a impressão registrada nas falas das mães de alunos, observou-se que; apesar de algumas mães, não aprofundarem suas respostas, mas a maioria considerou importante, o meio encontrado, e a importância de se ofertar a educação aos seus filhos na Escola Pantaneira e; apesar das dificuldades encontradas para manter os filhos na escola, viu-se em estudos, como o apresentado por Gomes (2014), a despeito de comparação com essa pesquisa realizada, quando investigou a percepção dos pais dos alunos acerca da função social da escola.

Essa autora quis saber as opiniões desses pais. E foi possível identificar similaridades com os estudos, mesmo em contextos sociais e locais diferentes; pois, para os pais da pesquisa, dessa autora, o papel da escola na formação dos filhos, e, apesar de todas as dificuldades,

considerou de ideal importância para sua formação, coadunando com a opinião dada pelas mães de alunos da Escola Pantaneira Santana.

Em ambas as pesquisas, a função social da escola é a ponte para que os filhos alcancem o trilhar da formação acadêmica e é somente por meio da escola que encontrarão um reconhecimento social e de trabalho por meio do ensino superior. E, segundo Gomes (2014, p. 110) “[...] famílias de classes menos favorecidas economicamente consideram que a escolarização poderá garantir ascensão social e melhores condições de vida para seus filhos.”

Basta observar o que se tem visto em alguns pesquisadores, como foi apresentado em Libânio (2014); Cézar (2020); Candau (2008); Nunes (2011), dentre outros, e trabalhados nessa pesquisa, sobre a importância da participação da família no processo de aprendizagem dos seus filhos, pois, como pôde ser observado, não depende apenas da vontade dos atores sociais vinculados à educação.

O envolvimento dos pais nessa trajetória influencia, sobremaneira, o processo de aprendizagem escolar e todos esses fatores que envolvem e contribuem para melhorar o interesse e o desempenho do aluno na escola como a formação do professor; o desenvolvimento de políticas públicas que visem melhorar todo o sistema educacional; os recursos materiais e humanos, além do envolvimento da família, escola e comunidade, principalmente o valor que a família deve dar à instituição escolar refletem o possível sucesso em todo o processo de ensino-aprendizagem.

A visão que a família tem da escola e o valor que lhe atribui e o modo como a vê acaba valorizando a unidade de ensino. Essa forma como os pais vivenciaram a própria escolarização e as expectativas em relação aos filhos influem muito no sucesso das crianças. Viu-se, que, o envolvimento da família, no cotidiano escolar auxilia no desenvolvimento; não só da criança, mas com a participação da família, escola e comunidade em uma equipe propicia a possibilidade de se desenvolverem projetos para uma educação de boa qualidade e não depende somente de um ou outro, mas de todo o sistema social.

Houve uma entrevistada, à qual homenageei com o nome de Orquídea Sumaré; figura 44, por sua simplicidade e singeleza, e de ter sido uma pioneira; pois, além, de ter participado da construção, da primeira fase da Escola Pantaneira Santana, quando a esposa do administrador da Fazenda se dispôs a dar aulas às crianças da “escolinha da fazenda”, e foi, quando seus filhos foram alfabetizados, cresceram, casaram e, ainda hoje; os seus netos estudam na Escola Pantaneira Santana.

Figura 44 – Orquídea Sumaré do mato



Fonte: Curapelasantas (2020).

Conhecida popularmente como bisturi-do-mato, bisturi-vegetal, cola-de-sapateiro, lanceta-milagrosa, rabo-de-tatu, Sumaré-da-pedra, Sumaré. Algumas espécies de orquídeas foram utilizadas como fonte de fármacos fitoterápicos com propriedades curativas e afrodisíacas. Tem vários benefícios à saúde que incluem propriedades diuréticas, relaxantes, anti-reumáticas, anti-inflamatórias, anti-carcinogênicas, são utilizadas no tratamento de inúmeras doenças como as de pele, respiratórias e infecciosas, nos problemas relacionados com o trato digestivo, órgãos reprodutores, circulação, na terapia antitumoral, e como anticoncepcivo e antitérmico. (CURAPELASPLANTAS, 2020, [s/p]).

Além de ter a idade de 61 anos, e de não ser aposentada, porque trabalhou como cozinheira da fazenda, hoje é quem responde, de forma informal, pois não preencheu o roteiro e, sim, preferiu gravar a entrevista; por tudo que vivenciou e experimentou enquanto lidava com os afazeres e nos traz informações muito importantes enquanto discorre suas histórias, pois, aqui, é assim, tudo é contação de história.

Como dito anteriormente, d. Orquídea Sumaré<sup>7</sup> gravou a entrevista; mas, não seguindo o roteiro e, sim, buscando na memória os fatos e lembranças que construíram a Escola

<sup>7</sup> D. Orquídea Sumaré entrevista concedida por gravação em aplicativo de mensagem de celular para a entrevistadora Aparecida de Sousa dos Santos em 05 ago. 2020.

Pantaneira Santana; pois, hoje, pode considerá-la como memória viva da Escola Pantaneira Santana, e assim especifico sua entrevista quando destaco alguns trechos que considero importantes apresentar, muito em função de demonstrar como foi o ontem e o hoje da realidade dessa escola.

Na primeira parte da entrevista sobre alguns dados sociodemográficos, assim expôs:

Moro na fazenda Santana, primeira vez morei 19 anos aí fui embora morei em Aquidauana, voltei para a mesma fazenda em 2015. Estou aqui até hoje, trabalho na escola a 4 anos, o pantanal para mim é tudo aonde vivemos livres, ar puro acordamos todos os dias com os cantos dos pássaros meus filhos [...] da primeira sere até o 5 ano era só até aí... se quisessem continuar os estudos tinha que ir estudar em Aquidauana, aí quando eu fui embora eles foram estudar na escola Cejar. (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

A partir dessas informações, Orquídea Sumaré (informação verbal) começa a explicar sobre a criação do Projeto Escolas Pantaneiras e segue respondendo em partes sobre o roteiro de entrevista e de memórias:

[...] quando surgiu o projeto de ter uma escola aqui na fazenda foi muita alegria para os pais, eu não tinha condições de morar na cidade para pôr os meus filhos na escola, sim meus filhos adoravam estudar na escola, a escola era perto de casa eles iam a pé ou de bicicleta eles ia e voltavam no mesmo dia nunca dormiram na escola, eles saiam 6 e 40 da manhã de casa e retornavam 11 horas, não levavam comida pra escola, eles tomavam café da manhã na escola, era leite, chá, pão, bolo, bolacha. No almoço, arroz, feijão, almôndega, carne, frango, macarrão, salada. (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

Quando foi questionada acerca das rotinas dos filhos na escola, Orquídea Sumaré (informação verbal) lembrou:

“[...] único trabalho que eles tinham na escola era ajudar cultivar a horta, todos eles gostavam de estudar sim eles contavam pra mim das atividades até as broncas da eterna prof. Maria Isabel Beltramin Gomes, eu dava muitos conselhos a eles sempre fui uma mãe muito presente na vida na escola queria saber tudo o que acontecia”. (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

A partir desse momento, Orquídea Sumaré (informação verbal) relata as suas memórias, agora, destacando os momentos iniciais de criação das Escolas Pantaneiras, mas sem a intervenção do Estado, apenas mediante a vontade daquela comunidade:

Daí você queria que eu respondesse de quando começou a escola né, que ano foi montada, os meus filhos e os filhos da minha (irmã)... e outras da família que já foram embora, que os filhos já tá casado que já tem filho já mudou tudo né...

Então os meus e da (irmã) foram que os primeiros alunos, a dona Ana Maria Isabel, do seu Sérgio, o administrador da fazenda Santana, foi a primeira professora ela dava aula para o primeiro ano ao 5<sup>a</sup> ano, então, aí, não tinha quem doasse alimentação para escola, quem fazia isso era os pais dês do papel higiênico sabonete tudo a gente que doava tudo isso antes da prefeitura antes tomar conta. (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

A entrevistada (informação verbal) relembra quando eram ofertadas as refeições e de como o trabalho voluntário sobre a cocção dos alimentos funcionava para servir o almoço ou o lanche em horários adequados aos alunos da Escola Pantaneira Santana:

Depois da prefeitura já enviavam a alimentação, aí, eles tomavam café da manhã na escola. não tinha almoço na escola, sabe, na hora do lanche, aí, a gente servia carreteiro, servia frango, almôndegas sabe, como se fosse um almoço, eles siam mais ou menos 10 horas e meia, depois as crianças voltaram para a sala de aula o carreteiro servia como um almoço né... aí voltar para sala de aula, então era eu e a outra mulheres de funcionário da fazenda que tinha que cozinhar nos, revezávamos entre as mães, éramos todas voluntária... (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

D. Orquídea Sumaré (informação verbal) respondendo à pergunta feita sobre se esses alunos, quando estavam na escola, praticavam algum tipo de atividade fora da prática escolar e ela fez questão de esclarecer sobre a divisão das tarefas entre os participantes dessa comunidade escolar, como expõe:

Cada semana era uma que ia cozinhar, mas a gente ia de manhã fazia o café, aí, eles tomaram café da manhã, só que eu falei para você que as crianças não trabalhava na escola e sim para escola, eles lavavam as vasilhas era as meninas os meninos, porque como a gente vinha para ajudar fazer o lanche que já servia como almoço, logo tínhamos que voltarmos para casa, tinha marido tinha que fazer almoço para eles a gente fazia a comida para as crianças deixavam na escola aí eles mesmo se servia (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

Nesse outro trecho, da entrevista, é interessante destacar uma informação dada por d. Orquídea Sumaré (informação verbal), sobre a organização das tarefas; a divisão dos trabalhos e, ainda, o cultivo e cuidado das hortaliças que seriam utilizadas na alimentação de todos ali que contribuíam com o bem-estar da comunidade, conforme ela nos explicou:

“Algumas coisas que ele queria comer as meninas aí cozinhar e lava as vasilhas a dona Izabel ia junto então eles que fazia a limpeza da escola era com as crianças, depois que eu lembrei que fui deitar fui pensar... viajar no tempo, aí que lembrei de tudo isso, aqui tinha horta também é cada semana era uma mãe que ia lá olhar cuidar da horta era para os alimentos das as criança.” (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

Outra “história”, contada por, d. Orquídea Sumaré, (informação verbal) diz respeito à organização promovida quando havia festas na Escola Pantaneira Santana; com todos os participantes da comunidade se organizando para realizarem o trabalho de promoção, divulgação, de arrecadação e com os resultados das diversas atividades desenvolvidas para arrecadar dinheiro, a forma como esse era aplicado em retorno de benefício próprio, assim ela nos informa:

Nossa... era muito bom... e quando saia as festas juninas também a gente queria ajudar, tudo que arrecadava eles faziam rifa, catava garrafa vazia para vender, sabe, de litro nas Bahias tinham muitos acampamentos de empreiteiro... Aquela gente... toma muita cachaça... tem que procurar aqueles dias para vender, o dinheiro recardado servia para poder comprar papéis, borracha, material para escola... aí... o uniforme era a camisa mesma de gola de manga de botão, short dos meninos não era com zíper era de botão... daí... é o short a bermuda das meninas com elástico atrás bem feitinho as mães que fazia. Aquelas que não sabia fazer pedia para outras fazer, sabia que a gente gostava, muito bom que era e quando fazia festa junina, nada era vendido, sabe, tudo que a gente levava. Só que o dinheiro que dava para ir para fazer a festa e a gente chegava lá... eu quero comer isso dava ... eu quero aquele dali... dava... sabe, então, não era vendido, sabe, não tinha regra nenhuma na escola. (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

Ao final da entrevista, d. Orquídea Sumaré (informação verbal), um tanto saudosa, nos deu a dimensão da importância sobre o funcionamento e a base de convivência em harmonia da Escola Pantaneira Santana, quando essa tinha autonomia própria e, assim, destaca:

Isso mudou quando passou para prefeitura, que registrou, né, aí, a escola faz rifa, festa para arrecadar dinheiro para escola e assim foi muito bom e os uniformes camisa era branca e a saia azul o short a bermuda das crianças azul... quem podia, comprava na cidade e comprava sapato, tênis... ia do jeito que dava as crianças, ia mas de sandália as meninas, não tinha regras tem que ir assim para a escola, eles ia como podia... foi muito bom... tenho saudade, a dona Bel era uma pessoa muito querida, amiga, sempre chamava a gente para conversar... (Entrevista realizada com ORQUÍDEA SUMARÉ, 05/08/2020).

Ademais, como foi visto no relato acima de d. Orquídea Sumaré, sobre quando havia maior participação dos pais, que dispunham de tempo nas atividades escolares e rotinas da escola; foi possível averiguar que o conjunto da importância da culturalidade, abordada por

Candau (2008), e da interdependência da comunidade, apontada por Baumann (2003, p. 7), reflete o que esse autor quis enfatizar sobre os significados e sensações acerca do que vem a representar uma comunidade quando disse:

[“...] ‘Comunidade’ produz uma sensação boa por causa dos significados que a palavra ‘comunidade’ carrega — todos eles prometendo prazeres e, no mais das vezes, as espécies de prazer que gostaríamos de experimentar, mas que não alcança mais.” (Grifos do autor).

Entretanto, infelizmente, o que se pôde inferir, é que, como foi visto em Santos (2004), sobre as crises desenvolvidas no Projeto Escolas Pantaneiras, por causa dos diversos problemas averiguados, e já abordados; culminou com o relato de, d. Orquídea Sumaré quando, em sua fala, demonstra que, a partir da inserção do Poder Público, por meio dos gestores e dos políticos, tudo desandou na participação da comunidade na escola.

Essa constatação está presente. E eu, pude testemunhar sobre o descaso, do Poder Público, nas entrevistas com as antigas gestoras, com os professores, com os pais dos alunos, e até mesmo com as memórias dessa senhora que foi mãe, participou de todo o processo de criação das Escolas Pantaneiras e, agora, como avó; ratifica-se a triste realidade por mim encontrada.

Na figura 45, pode-se demonstrar como não há tratamento adequado do esgoto, que corre a céu aberto, colocando em risco a vida dessa comunidade escolar, pois, como puderam ser demonstrados na imagem, os animais que fazem parte da cadeia alimentar (e das refeições ofertadas) estão em contato permanente com essa contaminação.

Para Marimoto e Sorrentino (2014);

Assim para que elementos fundamentais relacionados a integridade humana para as presentes e futuras gerações, é necessário que o equilíbrio ambiental seja conservado. Em outras palavras, para que haja água potável, qualidade de ar, conforto climático, alimentos diversificados, medicamentos naturais e etc., As florestas e fontes de águas devem ser preservadas, os esgotos devem ser tratados, o aquecimento global contido, a biodiversidade protegida. Afinal, não haverá vida humana, se não houver água, ar, alimento, medicamentos e etc.. (MARIMOTO; SORRENTINO, 2018, p. 248)

Figura 45 – Fossa transbordando a céu aberto na Escola Pantaneira Santana



Fonte: Acervo da autora (2020).

Também, infere-se não haver cuidado com a saúde da comunidade escolar no espaço da Escola Pantaneira Santana; porque, ao deixar esse esgoto exposto, como está não se tem a preocupação de preservar o meio ambiente, pois poderia aproveitar esses dejetos tanto de humanos quanto dos animais e transformá-los em energia limpa, por meio de coletores de gás metano produzido. Esses dejetos, quando tratados de maneira inadequada, podem levar à contaminação e danos ao meio ambiente e trazer prejuízos à saúde humana por meio da transmissão de doenças.

Para Rocha Júnior (2009, p.21), “[...] costuma-se incluir, o mínimo existencial, entre outros, o direito à saúde básica, o saneamento básico, a concessão da assistência social, a tutela do ambiente, o acesso à justiça”. Direitos básicos fundamentais à vida humana que são negados cotidianamente às minorias excluídas e marginalizadas, aos povos subalternizados.

Figura 46 – Vista interna da sala de aula e de seus aspectos de infraestrutura



Fonte: Acervo da autora (2020).

Em relação à infraestrutura, na figura 46, demonstra-se o desgaste do chão dessa sala de aula e a falta de proteção do sol dentro da sala; o que ocasiona enorme calor, além de o ventilador, à época da minha visita, não estar funcionando e, nos relatos dos professores acerca da falta de material didático, é necessário, desde já, esclarecer que a falta de recursos humanos, quer seja dos servidores, professores, e dos recursos didáticos; de infraestrutura, dentre outros, comprometem o processo de ensino-aprendizagem.

Na figura 47, demonstra-se o desgaste da pintura do refeitório, concordando com o relato visto em alguns entrevistados sobre a necessidade de se providenciar uma reforma na escola.

Figura 47 – Vista de parte do refeitório



Fonte: Acervo da autora (2020).

Enfim, tudo que contribui para o desenvolvimento do processo, se estão defasados, ou não atendem às necessidades, segundo se observou na CONAE (2010) sobre a infraestrutura necessária para o atendimento escolar, realmente não é apenas a boa vontade que fará dar certo, pois esses descompassos também interferem no processo de aprendizagem escolar. E, com esse amplo debate até agora explanado sobre se há ou não a inserção da Educação Ambiental na educação ofertada nas Escolas Pantaneiras, especificamente, na da Fazenda Santana, apresentamos, na sequência, as considerações finais acerca dessa pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Última parada... a viagem está chegando ao fim..., mas, se encerrará?



### TOCANDO EM FRENTE

Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe  
Só levo a certeza de que muito pouco sei  
Eu nada sei...

Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs

É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir...

Penso que cumprir a vida seja simplesmente  
Compreender a marcha ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada eu vou, estrada eu sou...

Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs...

É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir...

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora  
Um dia a gente chega no outro...vai embora...

Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz...

Almir Sater  
<sup>8</sup>Renato Teixeira

Pronto!

Chegamos ao final de mais uma jornada, de uma parada, a de apresentar as considerações desse trabalho, cuja investigação tratou-se saber se a Educação Ambiental está inserida na proposta pedagógica da Escola Pantaneira Santana e como essa é abordada no dia a dia escolar para uma educação com foco no ambiente do Pantanal Sul-mato-grossense.

Para subsidiar a investigação em torno desse objetivo principal e para entender e buscar compreender a motivação, a qual promoveu a sua criação e origem desse modelo de escola, além de buscar identificar quais foram os autores que promoveram esse modelo tão diferenciado, foi necessário desenvolver estratégias que esmiuçassem toda a concepção histórica e investigar os personagens que, hoje, fazem parte dessa comunidade escolar.

E esse alcance foi possível por meio da escuta dos integrantes dessa comunidade escolar quando me dispus a criar uma investigação como metodologia para a apresentação desse trabalho acadêmico o qual subsidiasse o estudo para demonstrar como foram criados esses espaços de propagação da educação em um ambiente do Pantanal.

A eleição dessa metodologia atendeu às necessidades da investigadora em descrever, observar e analisar toda a peregrinação por caminhos, os quais, nem sempre, foram muito favoráveis, mas necessários para se abstraírem todas as particularidades que o tema exigiu. E como se propôs, no início, contar uma história.

Ademais, propusemos averiguar se, após a recém-criada regulamentação do Programa Estadual de Educação Ambiental de Mato Grosso do Sul (PEEA/MS), as novas diretrizes da BNCC e inclusão das 10 (dez) competências gerais na implementação de uma base comum que contemple as especificidades e diversidades da região sul-mato-grossense, se essas fazem parte da proposta atual e da prática pedagógica, além de observamos se estão previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola Pantaneira Santana.

Houve um vasto levantamento sobre uma análise mais contextualizada da abordagem da Educação Ambiental em um dos Núcleos Escolares, do município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, a Escola Pantaneira Santana, para que fosse possível identificar, nas práticas escolares, a inserção da Educação Ambiental.

Nesse sentido, o sistema de ensino brasileiro tem passado por um processo de revitalização, desde a aprovação da LDBEN n.º 9394/96, e vem, continuamente, buscando novos rumos, como a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada para atender aos preceitos do artigo 28, dessa Lei, e que compõem o Projeto Escolas Pantaneiras de ser uma das iniciativas de ensino diferenciadas por esse se adequar às realidades regionais.

E, após a regulamentação do PEEA/MS, a EA passou a fazer parte do Currículo de Referência escolar da Escola Pantaneira Santana após as novas diretrizes da BNCC e inclusão das 10 competências gerais na implementação de uma base comum que, no primeiro momento, demonstraram-se suas especificidades, características e historicidade, porém, não foi possível verificar se, de fato, estão sendo trabalhadas no dia a dia da Escola Pantaneira Santana, ou no seu currículo, já que nem os próprios professores souberam informar e eu, como investigadora, não tive acesso a esse.

Primeiramente, o trabalho de investigação realizado pôde evidenciar as diversas possibilidades de promoção da educação e, como visto; sobre a implantação das Escolas Pantaneiras, considerando-se estas serem totalmente diferenciadas, em virtude das limitações e obstáculos a serem transpostos para que a educação, de fato, ocorra, quando revelou um fenômeno no qual essas escolas se planejam - o ciclo das águas.

E, é esse o grande regente dessa imensa “orquestra natural”. Nas escutas do canto dos pássaros, o manejo do gado pelas comitivas entrado ou saindo dos rios; ou o bater dos cascos nas estradas de terra; ou seu ruminar, quando em descanso, e o barulho que vem das matas e dos animais que lá habitam; quando tudo permanece em constante harmonia, e serve de inspiração a muitas ações pedagógicas para pô-las em prática na sala de aula e no cotidiano escolar.

Viu-se ainda que os costumes origens, hábitos, anseios e a lida da gente pantaneira formaram uma cultura particular capaz de ser percebida em suas particularidades, ainda, em todas as vertentes que trazem como uma marca própria, como exemplo, na própria alimentação servida às crianças que frequentam a Escola Pantaneira Santana, no caso, um dos pratos ofertados em suas refeições, o arroz de carreteiro, mantendo-se viva essa memória, pois trata-se de prato principal da culinária do pantaneiro quando em suas andanças com as comitivas.

E os diversos autores, bem como os teóricos que compuseram esse trabalho de investigação, trataram da abordagem acerca de como essa multiculturalidade, observada nessa comunidade, não deve ser ignorada, e deve ser fomentado o ser ecológico que lá habita; conforme foi exposto; acerca da necessidade de se dar atenção à fragilidade do Pantanal, para sua preservação; não só no conjunto específico de ser apenas uma localidade, mas pelo o que representa ao olhar para as futuras gerações, bem como para o equilíbrio ecológico da natureza exuberante que o cerca, entretanto, não são apenas clichês que devem ser reverberados e, sim, ações.

Ações estas que devem demonstrar resultados. E, caso os resultados não sejam satisfatórios, têm de ser tratados, discutidos e (re)planejados, para se buscar novas ações; as

quais permitam resolubilidade, acerca dos problemas e do esclarecimento do indivíduo que ali habita, e esse possa se transformar em um agente multiplicador o qual contribuirá sobre a importância da valorização e respeito ao ambiente natural que o cerca. E esta conscientização coletiva será possível por meio das ações as quais promovam a Educação Ambiental e a sustentabilidade deste ecossistema.

Para que sejam feitas essas mudanças necessárias em busca de um cenário futurístico favorável para o meio ambiente, exige-se um conjunto de ações articuladas, além de tempo, clareza do que se deve ser ensinado e um planejamento no qual se contemple todos os objetivos traçados. Diante de um cenário tão diversificado, as iniciativas de ensino vêm ao encontro do que se tem disposto nessa região, ou seja, deve-se articular projetos educacionais voltados às realidades regionais, na oferta da educação básica à população rural.

Nesse sentido, os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para atender essa população regional por meio da organização curricular do Projeto Escolas Pantaneiras, cuja elaboração do currículo deve ser mais alinhada ao Projeto Político Pedagógico (PPP), e dos Programas de Educação Ambiental os quais contemplem as especificidades e diversidades da região sul-mato-grossense para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se ajuste a esse para trabalhar a parte diversificada e flexível.

Ademais, observou-se que poderia haver mais inclusão das mães dos alunos menores por terem de ficar aguardando seus filhos estudarem, pois poderiam ser instruídas como multiplicadoras, da EA, ou mais, se capacitarem por meio de cursos profissionalizantes ou desenvolver oficinas de artesanato local para montarem exposições. Percebe-se que determinadas atividades poderiam ser trabalhadas em favor da comunidade local e atenderiam a algumas políticas ambientais, além de propiciarem oportunidades às mães de empreenderem no mercado de trabalho e de se instruírem.

Estas possibilidades também não devem passar ao largo da formação continuada de professores, já que o ProFEA, como programa formador de multiplicadores da EA, pode, sim, preencher esse espaço educativo e formativo do professor enquanto estiver no contrafluxo do período letivo, já que esse se dá a cada seis meses. Os resultados da investigação mostraram-se muito limitados, acerca desses professores da Escola Pantaneira Santana incluir, em suas práticas pedagógicas, conteúdos mais bem preparados e organizados da EA.

Foi possível perceber que, com o engajamento dos interessados e preocupados com a formação das crianças dentro de uma escola pantaneira, de início, promove a impressão de que, por ser um local totalmente voltado à natureza e abundância de recursos naturais; além da

cultura a qual de lá enseja, por meio dos homens e mulheres que lá habitam e têm sua cultura tão única e especial, faz o pensar pedagógico dever ser diferenciado.

Como exposto, há um vasto arcabouço protetivo, jurídico e temático cuja abordagem referêncial o tratamento a ser dado na formação do indivíduo e de sua responsabilidade sobre a proteção ambiental e somente será possível a partir da educação ofertada na escola. A oferta da EA advém de diversos programas em atendimento às políticas públicas, e, no nível municipal, essas políticas públicas não têm sido satisfatoriamente desenvolvidas nas Escolas Pantaneiras.

Em relação à gestão, pode-se observar como a infraestrutura da Escola Pantaneira Santana carece de atenção. Esse fato de o Administrador da fazenda interditar os banheiros da escola deve ser averiguado em relação aos motivos, pois, novamente, percebe-se a interferência desse e, conforme visto na historicidade do Projeto Escolas Pantaneiras, esse foi um dos motivos para o fracasso do Projeto original. Observar o descuido quando se viu o esgoto exposto e sem tratamento, também colocando em risco a vida da comunidade escolar, requer que as autoridades tomem providências. É impressionante averiguar que, depois de o Projeto ter sido implantado há 20 anos, os aspectos que o fizeram ir à derrocada, ainda, permanecem os mesmos.

Muito se tem falado em integração e ludicidade, mas, para que isso ocorra, é preciso rever suas particularidades. O ser pantaneiro, seja o adulto, ou a criança, tem uma visão de mundo diferenciada, quando o foco principal é o meio em que vive sendo possível existir uma harmonia entre o homem pantaneiro e a natureza; e levar isso em consideração no processo de ensino-aprendizagem é de extrema relevância tanto para o educando quanto para o professor.

Desse modo, as diferenças culturais, presentes tanto na esfera social quanto no ambiente educacional, principalmente as expostas no ambiente pantaneiro, têm sido objeto de discussões sobre a diversidade, tanto pela comunidade acadêmica, quanto pelos sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa análise se torna possível de discussão, haja vista, ainda hoje, a escola manter-se numa “zona de conforto”, referente a não introdução, ou promoção ao desafio da interculturalidade ou multiculturalidade. Como visto, quando não problematizamos as relações e as experiências dos indivíduos em sociedade e não enxergamos a educação por outro prisma, transcendendo as práticas escolares monoculturais ou destoadas da realidade pantaneira, como foi exposto nos relatos dos professores acerca de os livros didáticos não conterem aspectos culturais regionais.

Os saberes específicos da lida diária do peão no tratamento do gado, quando foi dito por uma entrevistada que, ao se lavar a teta de uma vaca com a urina, pode-se fazer a ordenha, sem

prejuízo de contaminação e é uma forma de assepsia. São esses saberes não encontrados em livros, quando se reconhece como “outros” modos legítimos do fazer educacional de uma forma diversificada e não reconhecermos os diferentes sujeitos na escola, provoca o total afastamento do objetivo central da escola, qual seja formar o cidadão para exercer o seu papel na sociedade.

Foi esse aspecto que, no primeiro momento, de criação do Projeto Escolas Pantaneiras, teve sucesso, pois se agregaram diversos saberes, houve a escuta da comunidade, e essa se juntou aos demais interessados. E, como foi visto, com a participação dos moradores dessa região, dos fazendeiros, do Estado e município, entidades público-privadas e terceiro setor, cada um em seu papel, foi possível desenvolver um excelente trabalho, porém, como foi demonstrado sobre a incapacidade de continuidade do Projeto por diversos motivos, perdendo-se todas as características do original, é por isso que consideramos o diálogo intercultural como um possível instrumento de mudança da práxis escolar, em sentido democrático.

Outros vieses encontrados trataram sobre a própria disposição de alguns entrevistados (dois antigos gestores) de não concederem entrevistas temendo represálias de seus superiores; bem como a negativa da atual diretora dos Núcleos Escolares das Escolas Pantaneiras. Apesar das várias tentativas de encontros ou de respostas via aplicativo de mensagens, mas, infelizmente, não foi possível ter sua oitiva, a qual, acredito, teria sido muito importante conhecer, hoje, a realidade da Escola Pantaneira Santana, da qual propus investigar.

E, mais uma vez; infere-se, como a questão de ordem política influencia o desenvolvimento do trabalho na pasta da educação. Quando se percebe os temores da “indicação” e a possível perda do cargo na gestão pública quando esse se reflete em indicações de políticos influentes locais, o que, definitivamente, não contribui para a melhoria da educação.

Muito pelo contrário, como visto essa condição só demonstra como os interesses individuais acima dos preceitos administrativos e até mesmo constitucionais, pois se sobrepõe às garantias e direitos, demonstram como essa gestão se torna frágil e vulnerável tanto quanto de quem dela necessita.

E, diante da destruição socioambiental do pantanal, da mercantilização da natureza, a investigação mostrou que escolas, como a EP, são instituições em espaços públicos de mediação para a reflexão e construção de saberes e sensibilidades socioambientais e aprendizados que podem contribuir para a participação coletiva na luta pela preservação da vida e cultura pantaneira.

O conceito de vida, aqui, é além da humana, todas as formas de vida estão inter-relacionadas. Esse é o desafio da Educação Ambiental, qual seja criar as oportunidades para a formação cidadã e, com planejamento, vontade política, políticas públicas implementadas e

contínuas, tecnologia avançada em matéria de geoprocessamento para que seja possível se ter um desenvolvimento sustentável.

As ações sobre a exploração dos recursos naturais sejam desenvolvidas economicamente de maneira sustentável e que não afetem as futuras gerações ao explorarem ao máximo os recursos naturais e passem a utilizar ações alternativas que diminuam os impactos negativos no meio ambiente.

Por fim, mas não menos conclusivo, pois se sugere a continuação e aprofundamento das possíveis mudanças na pasta da Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e da inclusão da Educação Ambiental em seus currículos e sejam, de fato, organizados e realizados. Essa investigação, por enquanto, cumpriu seus objetivos inicialmente traçados, porém, espera-se, que essa, possa servir como ponto de partida aos novos investigadores; na tentativa de auxiliá-los como fonte reflexiva, principalmente para os docentes das escolas localizadas no Pantanal, para pesquisadores, e membros das demais organizações e institutos que trabalham com o “humano” no Pantanal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRO2. 0. Endereço eletrônico. Agricultura. **Figueira é uma árvore que surpreende devido a sua variedade.** Postado por Mayk Alves em: 14/06/2019. Disponível em: <https://agro20.com.br/figueira/>. Acesso em: 30 set. 2020.

ANDRADE, Daniel Fonseca; SORRENTINO, Marcos. O lugar e o difícil papel do diálogo nas políticas públicas de educação ambiental. **R. Educ. Públ.** v. 25, n. 58, p. 139-160, jan/abr, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i58.2705. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2705>. Acesso em: 30 set. 2020.

ARANTES, Michele Honorato. **A construção da identidade de crianças pantaneiras.** (2007). Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.

BACKES, Benício. **“Foi o Espaço que Encontrei”:** a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica. (2019) Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2019.

BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.** Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, GT 06 – Educação Popular, Caxambu – MG, 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06124int.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual.** (Trad.) Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003.

BHABHA, Homi K; **O local da cultura.** (Trad.) Myriam Ávila, et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRAND, Antônio. História Oral: perspectivas, questionamentos e sua aplicabilidade em culturas orais. **História, Unisinos**, v. 4, n. 2, 2000.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. . em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso: 22 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.633, de 14 de maio de 2012.** Institui o Dia Nacional da Educação Ambiental. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/L12633.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12633.htm). Acesso em: 26 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. [Sitio Eletrônico]. Informma. A Política de Educação Ambiental. **Declaração de Thessaloniki.** Disponível em: <https://www.mma.gov.br/informma/item/8070-declara%C3%A7%C3%A3o-de-thessaloniki.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Políticas e Regulação da Educação Básica. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: Propostas de Práticas de Implementação, Brasília, 2019.** Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia\\_pratico\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 21 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Documento Final**, 2010. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf). Acesso 17 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Endereço Eletrônico. Notícias. MEIO Ambiente e Energia. **Inpe confirma aumento de 200% em queimadas no Pantanal entre 2019 e 2020.** Postado em 30/09/2020 às 15h25. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/696913-inpe-confirma-aumento-de-quase-200-em-queimadas-no-pantanal-entre-2019-e-2020/>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BUENO, Helen Paola Vieira; GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães. Percepção de professores de escolas pantaneiras sobre o trabalho docente. **TraHs**, La alfabetización inicial en espacios escolarizados y no escolarizados en América Latina y África, n.2, 2017. ISSN : 2557-0633. Disponível em: <https://www.unilim.fr/trahs/570&file=1>. Acesso em: 22 set. 2020.

CABREIRA, Thiago Guimarães. Homeschooling: ensino domiciliar no Brasil. **Revista Âmbito Jurídico** [on-line], Direito Constitucional n. 195, n.p, abril, 2020. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/homeschooling-ensino-domiciliar-no-brasil/>. Acesso em: 6 jul. 2020.

CABRITA, Débora Alves Pereira; CÁCERES, Maria Luiza. **Comitivas Pantaneiras**. In: GP Comunicação, Ciência, Meio Ambiente e Sociedade do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. São Paulo - SP – 05 a 09/09/2016. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0115-1.pdf> Acesso em 2 ago. 2020.

CAMPO GRANDE NEWS. Endereço Eletrônico. Meio Ambiente. **Pela primeira vez, Pantanal recebe plantio de duas mil mudas de carandá.** Por Caroline Maldonado, em 02/10/2014, última atualização. 10:27. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/meio-ambiente/pela-primeira-vez-pantanal-recebe-plantio-de-duas-mil-mudas-de-caranda>. Acesso em: 30 set. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: V. M. Candau; A. F. Moreira (Org.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CARVALHO, Janaina Nogueira Maia. **Culturas infantis: as crianças pantaneiras como protagonistas de suas histórias no contexto escolar.** (2020) Tese (Doutorado em Educação, - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2020).

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades culturais e a escola. In: Marta Pernambuco; Irene Paiva. (Org.). **Práticas coletivas na escola**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

CÉZAR, Eduardo Calmon de Almeida. Parceria público-privada na educação. In: **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva**. (Orgs.) Nina Beatriz Stocco Ranieri; Angela Limongi Alvarenga Alves. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 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.

CURAPELASPLANTAS. Endereço Eletrônico. **Sumaré**. Disponível em: [https://curapelasplantas.com.br/planta\\_medicinal/sumare/](https://curapelasplantas.com.br/planta_medicinal/sumare/). Acesso em: 23 set. 2020.

DALPIAZ, Altemir Luiz. **“Eu estava no biotipo revistável”: a construção de identidades docentes em Mato Grosso do Sul no período da redemocratização do Brasil**. (2018). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2018.

DIAS, Belidson, IRWIN, Rita L. **Investigação Educacional baseado em Artes: A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 113-129, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113/32566>. Acesso em: 23 jul. 2020.

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais? **Âmbito Jurídico**, [Revista online], Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/consulta/Artigos/29835/geracoes-ou-dimensoes-dos-direitos-fundamentais>. Acesso em: 05 jul. 2020.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

\_\_\_\_\_. Pesquisa: Princípio educativo e educativo. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

EXAME. Revista Eletrônica. Brasil. **Forças Armadas atuam no combate aos incêndios que devastam o Pantanal**. Por Redação com Estadão Conteúdo. Publicado em: 25/07/2020 às 13h27. Alterado em: 25/07/2020 às 13h38. Disponível em: <https://exame.com/brasil/forcas-armadas-atuam-no-combate-aos-incendios-que-devastam-o-pantanal/>. Acesso em: 05 nov. 2020.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Diário de campo: um instrumento de reflexão**. In: contexto e Educação, nº 7, Juí: Inijuí, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARCIA, H. P. A. **Ludicidade em escolas do Pantanal**. (2006). Monografia (Curso de Educação Física) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012. DOI: 10.21573. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315>. Acesso em: 10 jan. 2021.

GOMES, Alessandra de Oliveira Capuchinho. **A função social da escola: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista**. (2014), Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo, SP, 2014.

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, Young Shim; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço. (Des) Caminhos da Educação Pantaneira. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 55, p. 315-328, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.29313>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34147/27299>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GOOGLE EART PRO 2020. **Vista aérea de geoprocessamento entre cidades Campo Grande, Aquidauana e o Núcleo Escolar da Escola Pantaneira Santana, do Estado de Mato Grosso do Sul**. Coordenadas 22°01'22.21"s 55°03'19.04"0, elev. 322 km alt. de ponto 186,4 km. Data de visualização: 16 ago. 2020.

GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Outras epistemologias em educação ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], p. 50 - 67, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v0i0.5959>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5959>. Acesso em: 20 abr. 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (Trad.) Tomás Tadeu da SILVA, Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

INFOESCOLA. Navegando e Aprendendo. Endereço Eletrônico. **Vitória-Régia**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/plantas/vitoria-regia/>. Acesso em: 30 set. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE FLORESTAS. Endereço eletrônico. **Espécies de Ipê**: conheça todos os tipos e cores. Disponível em:

[https://www.ibflorestas.org.br/conteudo/especies-de-ipe-conheca-todos-os-tipos-e-cores?utm\\_source=google-ads&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=nativas-cpa&keyword=ipe%20rosa&creative=389569547223&gclid=Cj0KCQjw59n8BRD2ARIsAAmgPmJUbi73i6xnoPgKtVsT6-0urcLby0JhqwL7A-ENxQ7oN5xOSKTN4ysaAiQhEALw\\_wcB](https://www.ibflorestas.org.br/conteudo/especies-de-ipe-conheca-todos-os-tipos-e-cores?utm_source=google-ads&utm_medium=cpc&utm_campaign=nativas-cpa&keyword=ipe%20rosa&creative=389569547223&gclid=Cj0KCQjw59n8BRD2ARIsAAmgPmJUbi73i6xnoPgKtVsT6-0urcLby0JhqwL7A-ENxQ7oN5xOSKTN4ysaAiQhEALw_wcB). Acesso em: 30 set. 2020.

INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL – IEDE.

**Como estão as escolas públicas do Brasil?** Endereço eletrônico. Data provável de publicação 2019. Disponível em: [https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2019/04/DesafiosEscolares\\_Questionarios\\_Saeb2017\\_Iede.pdf](https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2019/04/DesafiosEscolares_Questionarios_Saeb2017_Iede.pdf) Acesso em: 27 ago. 2020.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cafajeste. Pesqui.** n. 118, p. 189-206, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 13 jul. 2020.

LACERDA, Otávio Augusto Costa de. **Entendendo o Pantanal**. Campo Grande: Uniderp, 2004.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20- 28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <https://scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 24 dez. 2020.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

LEUZINGER, Marcia Dieguez; CUREAU, Sandra. **Direito ambiental**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

LEWGOY, Alzira M<sup>a</sup>. B; SCAVONI, Maria Lucia. **Supervisão em serviço social: a formação do olhar ampliado**. In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. In: Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Livro 4 do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Fortaleza: Editora UECE, 2014. p. 127-147.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200629&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 24 set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

LUCA, Andréa Quirino de; LAGAZZI, Suzy Maria; SORRENTINO, Marcos. Um olhar político para a educação ambiental do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). **Revista Rua**, n. 22, v. 1, p. 151-174, junho 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8646074/13214>. Acesso em: 23 set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/rua.v22i1.8646074>

J POMPEO BOTÂNICA ORNAMENTAL. **Residenciais Fazenda Itapema**. Limeira, São Paulo, 25 ago. 2018. Facebook: @jpompeobotanicaornamental Produto/serviço. Disponível em: <https://www.facebook.com/2005667399684360/posts/2092204724363960/>. Acesso em: 30 set. 2020.

MANZINI, Eduardo J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista\\_na\\_pesquisa\\_social.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf). Acesso em: 26 abr. 2020.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). **Lei nº 5.287, de 13 de dezembro de 2018**. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental. Disponível em: <https://www.imasul.ms.gov.br/legislacao-ambiental/leis/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Currículo de referência de Mato Grosso do Sul: educação infantil e ensino fundamental**. (Org.) DAHER, Hélio Queiroz; FRANÇA, Kalícia de Brito; CABRAL, Manuelina Martins da Silva Arantes. Campo Grande: SED, 2019. (Série Currículo de Referência; 1).

\_\_\_\_\_. (Estado). Prefeitura Municipal de Aquidauana. Endereço Eletrônico. **AQUIDAUANA – Pontos Turísticos**. O Turismo de Aquidauana. Disponível em: <http://www.aquidauana.ms.gov.br/?p=cidade>. Acesso em: 26 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. (Estado). Prefeitura Municipal de Aquidauana. **Projeto Escola Pantaneira**, 1ª.ed. Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. Aquidauana, MS, 1999.

MEDEIROS, Aurélia Barbosa de, MENDONÇA, Maria José da Silva Lemes, SOUSA, Gláucia Lourenço de, OLIVEIRA, Itamar Pereira de. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, p. 1-17, set. 2011. Disponível em: <http://www.terrabrasil.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importancia-da-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: Dagmar Estermann Meyer; Marluicy Alves Paraíso (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Clacso, p.33-49. 2005.

MILARÉ, Édís. **Direito do ambiente**. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007

MORAN, José M. **A educação que desejamos**. São Paulo: Papyrus, 2008.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 113-129, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643248> acesso em: 30 jun. 2020.

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

O VERDE GRATUITO. Endereço Eletrônico. Frutas de A a Z. **Acuri**. Postado em 24 de março de 2019. Atualizado às 04:44. Disponível em: <https://overdegratuito.blogspot.com/2019/03/acuri.html#:~:text=O%20acuri%20%C3%A9%20muito%20apreciado,o%20piau%2C%20pacu%20e%20piraputanga>. Acesso em: 30 set. 2020.

OLHAR DIRETO. Endereço Eletrônico. Notícias, Meio Ambiente. **Tarumã é indicada como árvore símbolo de MT**. Da Assessoria, Mauro Savi, postado em 02 out. 2012. Atualizado às 18:30. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=283429&noticia=taruma-e-indicada-como-arvore-simbolo-de-mt>. Acesso em: 30 set. 2020.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSEKIND, Maria Luiza. Das teorias críticas às críticas das teorias: um estudo indiciário sobre a conformação dos debates no campo curricular no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227157, 2017 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400212&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400212&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 29 oct. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227157>.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. **Pesquisa narrativa e educação: algumas considerações**. In: IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSSE e o VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO), realizado entre os dias 23 a 27 de julho de 2017, Curitiba, p. 12146- 12159, 2017.

PANTANAL MONUMENTAL. Endereço Eletrônico. **Palmeiras do Pantanal**. 11 de abril de 2014. Disponível em: <https://pantanalmonumental.wordpress.com/2014/04/11/palmeiras-do-pantanal/>. Acesso em: 30 set. 2020.

PARAISO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago 2004 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 jun. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000200002>

PIATTI, Célia Beatriz. **A constituição das professoras em escolas da região pantaneira: uma análise histórico-cultural**. (2013). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura Souza Santos, Maria Paula Meneses. (Org.). **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROBBA, C. **Aquidauana ontem e hoje**. Campo Grande: Tribunal de Justiça de Mato Grosso do Sul, 1992.

RODON, Lucídio N. J. **Tipos e aspectos do Pantanal** – Mato Grosso. São Paulo: Livraria Nobel, 1972.

SARLET, I. W.; FENSTERSEIFER, T. **Direito constitucional ambiental: constituição, direitos fundamentais e proteção do ambiente**. 2. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2012, p. 26.

SANTOS, Eugênia Aparecida dos. **Educação Ambiental em Escolas Pantaneiras de Aquidauana, Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas**. (2004) Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional) - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, UNIDERP, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, 2004.

SANTOS, Jânio Ribeiro dos. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **RBEC**; Tocantinópolis, v. 4; e383410, p. 1-26; 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3834/14653>. Acesso em: 18 set. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>.

SARMENTO, Daniel. O Mínimo Existencial. **Revista de Direito da Cidade**, v. 08, n. 4., ISSN 2317-7721, p. 1644-1689, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/download/26034/19156>. Acesso em: 18 set. 2020. DOI: 0.12957/rdc.2016.26034.

SATO, Michèle; SANTOS, Déborah; SÁNCHEZ, Celso. **Vírus: simulacro da vida?** Rio de Janeiro: GEA-SUR, UNIRIO, 2020 Cuiabá: GPEA, UFMT, 2020.

SATO, Michèle; MOREIRA, Benedito Dielcio; LUIZ, Thiago Cury. Educação Ambiental e narrativa transmídia: pedagogia popular e fenomenologia recriando o espaço escolar. **Momento: diálogos em educação**, v. 26, n. 2, p. 282-296, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/6830/5011>. Acesso em: 23 set. 2020.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: D&A, 2003.

SILVA, Aguinaldo Salomão. Desenvolvimento sustentável e a prática educativa. **Rev. Educação Ambiental em Ação** [online], n. 37, Ano X, set./nov. 2011. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1068>. Acesso em: 18 jul. 2020.

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. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SILVA, Mauro Henrique Soares da, PASSOS, Messias Modesto dos, SAKAMOTO, Arnaldo Yoso. As Lagoas Salitradas do Pantanal da Nhecolândia: um estudo da paisagem baseado no modelo GTP – Geossistema, Território e Paisagem. **Confins** [Online], v.19, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/8614>. Acesso em: 10 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.8614>

SILVEIRA, Andréa Maria. **Saúde do trabalhador**. UFMS: Belo Horizonte, 2011.

SÍTIO DA MATA. Endereço Eletrônico. **Jatobá do campo (Hymanea Courbaril)**. Disponível em: <https://www.sitiodamata.com.br/jatoba-do-campo-hymanea-courbaril>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SEMENTE RARA. Site Eletrônico. Início. **Semente de plantas**. Disponível em: <https://www.sementerara.com.br/ipe-rosa-handroanthus-avellanadae-5-sementes>. Acesso em: 30 set. 2020.

SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia; FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, M.; In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p.53-84.

THIMOTEO, Fatima Elisabete Pereira. **Programa escola pantaneira**. Aquidauana, MS. São Paulo: Gráfica Dedone, 2003. Disponível em: <https://www.ecoa.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Escola-Pantaneira.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

TORRES, Thaila. **No campo dos índios conheci o povo que luta e se adapta sem perder a identidade**. Postado em: 14 maio 2017, 08:27. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento-23-08-2011-08/no-campo-dos-indios-conheci-o-povo-que-luta-e-se-adapta-sem-perder-a-identidade#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20pesquisador,sem%20perder%20a%20pr%C3%B3pria%20identidade>. Acesso em: jun. 2019.

TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. **Avaliando materiais impressos de educação ambiental: o projeto**. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. (coord.) **Avaliando a educação ambiental no Brasil: materiais impressos**. São Paulo: Gaia, 1996.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

URT, S. C. Psicologia e educação: revendo laços e espaços na constituição do sujeito professor. In: **Formação de professores: políticas, gestão e práticas**. Josefa Aparecida Grigoli; Regina Tereza Oliveira (org). Campo Grande, MS: UCDB. Editora Plano, 2006.

ZERLOTTI, Patrícia Honorato. **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). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, de Campo Grande, MS, 2014.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149>. Acesso em: 13 ago. 2020. DOI: 10.1590/0104-4060.47454

WWF-BRASIL. Quem somos. **A Organização**. Endereço Eletrônico, Disponível em: [https://www.wwf.org.br/wwf\\_brasil/organizacao/](https://www.wwf.org.br/wwf_brasil/organizacao/) Acesso em: 19 ago. 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com fundadores das Escolas Pantaneiras



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
 Linha de Pesquisa 'Diversidade Cultural e Educação Indígena'

#### Roteiro de entrevista com fundadores das Escolas Pantaneiras

1. Nome: \_\_\_\_\_ / Tem Apelido? \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_ 3. Onde nasceu? \_\_\_\_\_
4. Mora onde? \_\_\_\_\_ 5. A quanto tempo? \_\_\_\_\_
6. Se é de outra região porque veio para cá? \_\_\_\_\_
7. Escolaridade \_\_\_\_\_ / Curso: \_\_\_\_\_
8. Profissão \_\_\_\_\_
9. Qual sua ligação com o Pantanal? \_\_\_\_\_
10. Como surgiu a ideia de criar as 'Escola Pantaneira'? \_\_\_\_\_
11. Como foi a criação das primeiras 'Escola Pantaneira'? \_\_\_\_\_
12. Quem participou do processo de criação das primeiras 'Escola Pantaneira'? \_\_\_\_\_
13. Quais as primeiras 'Escola Pantaneira' que foram criadas? Onde? \_\_\_\_\_
14. Quem apoiou a criação das primeiras 'Escola Pantaneira'? \_\_\_\_\_
15. A proposta das 'Escola Pantaneira' propunha algum diferencial para elas no tocante a outras escolas das cidades? \_\_\_\_\_
16. A proposta das 'Escola Pantaneira' propunha algum diferencial para elas no tocante a outras escolas do campo? \_\_\_\_\_
17. Qual a relação da 'Escola Pantaneira' com o proprietário da Fazenda? \_\_\_\_\_
18. Na proposta das 'Escola Pantaneira' foi pensado e proposto atividades ligadas ao Meio Ambiente? E a Educação Ambiental? \_\_\_\_\_
19. Como repercutiu localmente e para fora da região a criação das 'Escolas Pantaneiras'?  
\_\_\_\_\_
20. A seu ver qual foi a importância de se criar uma escola específica para a região do Pantanal? \_\_\_\_\_

21. Quais os benefícios que a ‘Escola Pantaneira’ trouxe para a vida da comunidade que vive no Pantanal? (Fazendeiros, peões de fazendas, ribeirinhos e outros) \_\_\_\_\_.

22. Outras informações que consideram importantes? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 - Roteiro de entrevista com gestores da Escola Pantaneira Santana



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
 Linha de Pesquisa 'Diversidade Cultural e Educação Indígena'

**Roteiro de entrevista com gestores da Escola Pantaneira Santana**

1. Nome: \_\_\_\_\_ / Tem Apelido? \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_ 3. Onde nasceu? \_\_\_\_\_
4. Mora onde? \_\_\_\_\_ 5. A quanto tempo? \_\_\_\_\_
6. Se é de outra região porque veio para cá? \_\_\_\_\_
7. Escolaridade \_\_\_\_\_ / Curso: \_\_\_\_\_
8. Profissão \_\_\_\_\_
9. Trabalha onde? \_\_\_\_\_ A quanto tempo? \_\_\_\_\_
10. A quanto tempo trabalha na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
11. Qual seu cargo? \_\_\_\_\_ A quanto tempo? \_\_\_\_\_
12. É servidor efetivo? \_\_\_\_\_
13. Qual sua ligação com o Pantanal? \_\_\_\_\_
14. Quando e como foi criada a Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
15. Quais as séries/ciclos foram ofertadas no início da Escola Pantaneira Santana?  
\_\_\_\_\_
16. Continua as mesmas séries/ciclos até agora? \_\_\_\_\_
17. Como era a rotina dos primeiros alunos e alunas da Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
18. Como era a rotina dos primeiros docentes da Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
19. Essa rotina permanece da mesma forma ou teve mudanças com o tempo? \_\_\_\_\_
20. Em relação aos espaços de lazer o que mudou e o que permaneceu ao longo dos anos?  
\_\_\_\_\_
21. Quais os critérios para um docente ser lotado na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
22. Teve eleição para sua função de gestor na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
23. Teve alguma dificuldade ao assumir sua função na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
24. Sua formação acadêmica auxilia na função de gestor da Escola Pantaneira Santana?  
\_\_\_\_\_ De que forma? \_\_\_\_\_
25. Quanto tempo você fica na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
26. Como a comunidade que tem filhos na Escola Pantaneira Santana te recebeu como gestor da escola? \_\_\_\_\_

27. Quais os maiores desafios enfrentados em sua função na Escola Pantaneira Santana?  
\_\_\_\_\_
28. Como é a relação da escola com o(a) proprietário(a) da Fazenda? \_\_\_\_\_
29. Como é a relação da escola com o administrador da Fazenda? \_\_\_\_\_
30. Qual a proposta pedagógica da Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
31. A proposta pedagógica da Escola Pantaneira Santana já passou por alterações? Se sim, quando?
32. Quais as alterações pedagógicas foram realizadas na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_
33. As aulas são realizadas onde? \_\_\_\_\_
34. Como é a relação da escola com os docentes da escola? \_\_\_\_\_
35. Como é a relação da escola com as crianças que estudam na escola? \_\_\_\_\_
36. Como as crianças vem para a escola? \_\_\_\_\_
37. Qual é o regime das aulas? \_\_\_\_\_
38. As crianças moram na escola? Em que período? \_\_\_\_\_
39. Quem cuida das crianças quando não estão em aula? \_\_\_\_\_
40. Tem alguma diferença de uma escola urbana? Quais? \_\_\_\_\_
41. Tem alguma diferença de uma escola do campo? Quais? \_\_\_\_\_
42. Tem algum componente ligado a natureza e ao ambiente Pantanal? \_\_\_\_\_
43. A cultura tradicional do homem pantaneiro, inclusive dos pais dos alunos, está presente na proposta pedagógica da escola? De que forma \_\_\_\_\_
44. Quais as principais dificuldades encontradas para dar aulas na Escola Pantaneira Santana?  
\_\_\_\_\_
45. E quais as principais facilidades? \_\_\_\_\_
46. Outras informações que consideram importante? \_\_\_\_\_

APÊNDICE 3 - Roteiro de entrevista com professores da Escola Pantaneira Santana



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
 Linha de Pesquisa 'Diversidade Cultural e Educação Indígena'

**Roteiro de entrevista com professores da Escola Pantaneira Santana**

1. Nome: \_\_\_\_\_ / Tem Apelido? \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_ 3. Onde nasceu? \_\_\_\_\_
4. Mora onde? \_\_\_\_\_ 5. A quanto tempo? \_\_\_\_\_
6. Se é de outra região porque veio para cá? \_\_\_\_\_
7. Escolaridade \_\_\_\_\_ / Curso: \_\_\_\_\_
8. Profissão \_\_\_\_\_
9. Trabalha onde? \_\_\_\_\_ A quanto tempo? \_\_\_\_\_
10. A quanto tempo trabalha na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
11. Qual seu cargo? \_\_\_\_\_ A quanto tempo? \_\_\_\_\_
12. É servidor efetivo? \_\_\_\_\_
13. Qual sua ligação com o Pantanal? \_\_\_\_\_
14. Sua formação acadêmica auxilia na função de professor da Escola Pantaneira Santana?  
 \_\_\_\_\_ De que forma? \_\_\_\_\_
15. Como e porque veio trabalhar na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
16. Quais os critérios para um docente ser lotado na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
17. Você mora na escola? \_\_\_\_\_
18. Quanto tempo você fica na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
19. O que costuma fazer nos finais de semana quando está na escola na fazenda? \_\_\_\_\_
20. Como a comunidade te recebeu? \_\_\_\_\_
21. Como é sua relação com os gestores da Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_

22. Teve alguma dificuldade ao assumir sua função na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
23. Quais os maiores desafios enfrentados em sua função na Escola Pantaneira Santana?  
\_\_\_\_\_
24. Como é a relação do(a) proprietário(a) da Fazenda Santana com a comunidade escolar da Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
25. Como é a relação da comunidade escolar com o(a) proprietário(a) da Fazenda Santana?  
\_\_\_\_\_
26. A relação da escola Pantaneira Santana é maior com o proprietário da fazenda ou com o administrador da fazenda? \_\_\_\_\_
27. Como é a relação da escola com o administrador da Fazenda? \_\_\_\_\_
28. Qual a proposta pedagógica da Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
29. Como é a relação da direção da escola com os docentes da escola? \_\_\_\_\_
30. Como é a relação da escola com as crianças que estudam na escola? \_\_\_\_\_
31. Como as crianças vem para a escola? \_\_\_\_\_
32. Qual é o regime das aulas? \_\_\_\_\_
33. As crianças moram na escola? Em que período? \_\_\_\_\_
34. Quem cuida das crianças quando não estão em aula? \_\_\_\_\_
35. As aulas são realizadas onde? \_\_\_\_\_
36. Tem algum componente ligado a natureza e ao ambiente Pantanal? \_\_\_\_\_
37. O tema Educação Ambiental é trabalhado com as crianças? De que forma? \_\_\_\_\_
38. Tem alguma diferença de uma escola urbana? Quais? \_\_\_\_\_
39. Tem alguma diferença de uma escola do campo? Quais? \_\_\_\_\_
40. A cultura tradicional do homem pantaneiro, inclusive dos pais dos alunos, está presente na proposta pedagógica da escola? De que forma \_\_\_\_\_
41. Existe rotatividade de docentes na Escola Pantaneira Santana? Se sim por que isso acontece? \_\_\_\_\_
42. Quais as principais dificuldades encontradas na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
43. E quais as principais facilidades? \_\_\_\_\_
44. Outras informações que consideram importante? \_\_\_\_\_

APÊNDICE – 4 Roteiro de entrevista com os pais/mães de alunos da Escola Pantaneira Santana



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**  
 Linha de Pesquisa 'Diversidade Cultural e Educação Indígena'

**Roteiro de entrevista com os pais/mães de alunos da Escola Pantaneira Santana**

1. Nome: \_\_\_\_\_ / Tem Apelido? \_\_\_\_\_
2. Idade \_\_\_\_\_ 3. Onde nasceu? \_\_\_\_\_
4. Mora onde? \_\_\_\_\_ 5. A quanto tempo? \_\_\_\_\_
6. Se é de outra região porque veio para cá? \_\_\_\_\_
7. Escolaridade \_\_\_\_\_ / Curso: \_\_\_\_\_
8. Profissão \_\_\_\_\_
9. Trabalha onde? \_\_\_\_\_ A quanto tempo? \_\_\_\_\_
10. Mora onde? \_\_\_\_\_
11. O que o Pantanal é para você? \_\_\_\_\_
12. Há quanto tempo teu filho ou filha estuda na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
13. Ele/Ela já estudou em outra escola? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_
14. Por que pôs ele para estudar na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
15. Seus filhos gostam de estudar na Escola Pantaneira Santana? Porque? \_\_\_\_\_
16. Como eles se locomovem para irem para a escola? \_\_\_\_\_
17. Eles vão e voltam todo dia ou dormem na escola? \_\_\_\_\_
18. Que horas eles saem de casa? \_\_\_\_\_ Que horas eles retornam? \_\_\_\_\_
19. Eles levam comida para a escola? \_\_\_\_\_
20. O que eles comem na escola? \_\_\_\_\_
21. Eles trabalham na escola? \_\_\_\_\_ Se sim, o que eles fazem \_\_\_\_\_
22. Eles falam que gostam de estudar na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
23. Quando eles retornam para casa quais os assuntos que eles falam da escola? \_\_\_\_\_
24. Seus filhos falam para vocês o que eles aprendem na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_

25. O que a Escola Pantaneira Santana significa na vida dos teus filhos? \_\_\_\_\_
26. Com a instalação da Escola Pantaneira Santana facilitou a vida de vocês para pôr seus filhos para estudar? \_\_\_\_\_
27. Quais as principais dificuldades que vocês têm para manter seus filhos nessa escola?
28. Se não tivesse a Escola Pantaneira Santana como vocês fariam para seus filhos estudarem?  
\_\_\_\_\_
29. Vocês têm alguma despesa para seus filhos estudarem na Escola Pantaneira Santana?  
\_\_\_\_\_ Quais? \_\_\_\_\_
30. O que você entende que seus filhos estão aprendendo na Escola Pantaneira Santana?
31. A Escola Pantaneira Santana a ensina filhos a cuidar do meio ambiente? \_\_\_\_\_
32. Você acredita que existe diferença entre o ensino na Escola Pantaneira Santana e o ensino em escolas municipais da cidade?
32. Seus filhos vão continuar estudando quando concluírem seus estudos na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_ Se sim, onde? \_\_\_\_\_
33. Falta alguma coisa para melhorar na Escola Pantaneira Santana? \_\_\_\_\_
34. Vocês querem que seus filhos estudem e depois vão morar na cidade? Se sim por que?  
\_\_\_\_\_
35. Vocês querem que seus filhos estudem e depois continuem morando e trabalhando no Pantanal? Se sim, por que? \_\_\_\_\_
36. Para você qual a importância da participação da família na escola? \_\_\_\_\_
37. Outras informações que consideram importante? \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) entrevistado(a), você está sendo convidado a tomar parte da pesquisa **“ESCOLA PANTANEIRA SANTANA, NO MUNICÍPIO DE AQUIDAUANA, EM MATO GROSSO DO SUL: UMA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA AMBIENTAL?”**, financiada pela Coordenação de Pessoal do Ensino Superior - CAPES, coordenada pelo Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros do Programa de Pós Graduação em Educação –PPGEdu – Mestrado e Doutorado, e que está sendo conduzida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação – GEPE da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB.

Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

A finalidade deste estudo é investigar a constituição dos sujeitos que vivem na região do pantanal sul-mato-grossense, explicitando como se dá o processo de apropriação da cultura que se faz através e pela educação.

Para alcançar este objetivo, a pesquisa foi dividida em dois momentos. Na primeira fase analisamos as produções realizadas sobre o homem pantaneiro e sua educação através de produções científicas (teses, dissertações e periódicos), literatura (ficção e não ficção), expressões regionais (artes, música e poesia) e meios de comunicação (sites, vídeos e documentários, jornais e revistas).

A segunda fase prevê visita às fazendas que possuem escolas para que, através de entrevistas, observação e recolhimento de imagens possamos conhecer o desenvolvimento da escola presente no espaço pantaneiro e analisar a importância da escola para os sujeitos que vivem na região.

Escolhemos a escola Santana, situada na Fazenda Santana em Aquidauna, como um dos locais para realizamos nossa visita de estudo e a coleta de informações com os professores.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do Voluntário: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Telefone para contato:

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Telefone para contato: