

A EDUCAÇÃO DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PANTANEIRAS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO CENTRADA NO ALUNO

GONÇALVES, Young Shim^{1*}; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço^{1}**

¹Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

shimhyo88@gmail.com*

eg.nogueira@uol.com.br**

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo desvelar a percepção dos sujeitos sobre uma escola pantaneira. Para tanto, a pesquisa valeu-se, como metodologia, da produção de narrativas (auto)biográficas de três sujeitos, dois alunos e uma mãe de aluno de uma escola localizada na área rural do município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, analisadas a partir dos pressupostos da abordagem (auto)biográfica e da psicologia humanista, que propõe a educação centrada no aluno. Como resultados, constatou-se a falta de

especificidade do ensino proposto na escola pantaneira, não diferenciado do que é proporcionado nas escolas urbanas, assim como a presença de um ideário que confere à educação escolar a possibilidade de mobilidade social, associada aos esforços pessoais dos sujeitos, em uma visão meritocrática. Conclui-se que, no contexto investigado, não se efetiva a educação centrada no aluno, o que poderia contribuir para uma educação significativa, emancipatória e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Educação no meio rural. Contextualização do conteúdo. Ensino centrado no aluno.

EDUCATION OF STUDENTS OF WETLANDS SCHOOLS IN PERSPECTIVE OF CENTERED STUDENT EDUCATION

ABSTRACT

This article aims to reveal the perception of the subjects on the Pantanal school. Therefore, the research is earned as a methodology, the production of narratives (self)biographical three subjects, two students and a student's mother from a school located in a rural area of the municipality of Aquidauana, Mato Grosso do Sul, analyzed from the assumptions approach (auto)biographical and humanistic psychology, which proposes education student-centered. As a result, we point out the

lack of specificity of education proposed in the Pantanal school, no different than is provided in urban schools, as well as the presence of an ideology that gives education the possibility of social mobility, coupled with the personal efforts of individuals, in a meritocratic vision. We conclude that, in the context investigated, no effective education student-centered, which could contribute to a significant emancipatory and transformative education.

KEYWORDS: Education in rural areas. Contextualization of the content. Student-centered learning.

EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES DE ESCUELAS PANTANERAS EN LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN CENTRADA EN EL ESTUDIANTE

RESUMEN

En este artículo se pretende mostrar la percepción de los sujetos sobre la escuela pantanera. Para ello la investigación utilizó como metodología la producción de narrativas (auto)biográficas de tres sujetos, dos estudiantes y la madre de un estudiante de una escuela ubicada en la zona rural del municipio de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, analizada según la perspectiva del abordaje (auto)biográfico y de la psicología humanista, que propone la educación centrada en el estudiante. Como resultado se constató la falta de especificidad de la

educación que se propone en la escuela pantanera, lo que se diferencia de la realidad ofrecida en las escuelas urbanas, así como la presencia de una ideología que da a la educación la posibilidad de movilidad social, junto con los esfuerzos personales de los individuos, en una visión meritocrática. Se concluye que en el contexto investigado no se realiza una educación centrada en el estudiante, lo que podría contribuir a una educación significativa, emancipadora y transformadora si existiera.

PALABRAS CLAVE: Educación en las zonas rurales. Contextualización de los contenidos. Enseñanza centrada en el estudiante.

1 INTRODUÇÃO

Estudar em meio à natureza, contemplando uma paisagem exuberante, com fauna e flora ricas em diversidades, é privilégio de poucos. É nesse ambiente e contexto que desenvolvemos nossa pesquisa, em uma escola pantaneira de Aquidauna, Mato Grosso do Sul, município localizado na região do Pantanal, Serra de Maracaju, a 139 quilômetros da capital, Campo Grande. Atualmente, o município conta com uma escola pantaneira com um polo e quatro núcleos escolares.

No contexto escolar da realidade pantaneira em questão, encontramos salas multisseriadas, dificuldade no transporte escolar devido à precariedade das estradas, grande índice de ausência dos alunos e abandono dos estudos, não somente pela dificuldade de locomoção, mas também pelas frequentes mudanças de emprego das famílias, que buscam melhores condições de vida em outras fazendas, ou mesmo pela necessidade das crianças e jovens trabalharem para auxiliar no sustento familiar. Somam-se a todas essas situações – também encontradas em outros meios rurais – a distância e o isolamento provocados pelo ciclo das águas, que determina a vida de seres humanos, animais e plantas na região (THIMOTEO, 2003).

O meio em que vivem os alunos e alunas atendidos/as na escola pantaneira é singular, repleto de especificidades que, muitas vezes, não são levadas em consideração nos conteúdos curriculares propostos em sala de aula.

Diante desse contexto, as questões que motivaram a presente pesquisa foram: como se configura a prática pedagógica dos professores da escola pantaneira na perspectiva da educação centrada no aluno? Os docentes valorizam e consideram a realidade do seu aluno, suas vivências e saberes experienciais?

A partir dessas indagações, foram pesquisados, por meio da produção escrita de narrativas, três sujeitos: dois discentes, um com 12 e outro com 14 anos de idade, e uma mãe de aluno da Escola Municipal Polo Pantaneira Núcleo Escolar Joaquim Alves Ribeiro. Os estudantes e a mãe foram incentivados a narrarem suas experiências com relação à aprendizagem e à forma como o ensino é veiculado na escola. Os sujeitos foram identificados com nomes fictícios: João e Manoel, os alunos; Maria, a mãe.

2 A ESCOLHA DAS NARRATIVAS COMO METODOLOGIA

A escolha das narrativas (auto)biográficas como metodologia de pesquisa deve-se à sua potencialidade para revelar as experiências a partir da perspectiva do sujeito, ou seja, do ponto de vista de quem as vivenciou, evidenciando os modos como cada pessoa se reconhece e se representa diante de si mesma, do outro e dos diferentes contextos (SILVA; MAIA, 2010).

Segundo Silva e Maia (2010), a abordagem das narrativas autobiográficas, como método de investigação científica, vem se desenvolvendo sob a concepção de se estabelecer a relação entre o sujeito e o mundo e, desse modo, compreender a relação entre o eu e o outro e entre a singularidade de uma vida e as grandes estruturas da vida humana. Os autores afirmam que a história de vida de uma pessoa revela muito mais do que apenas acontecimentos, pois fornece meios que permitem analisar os contextos, as dimensões e as implicações pessoais que constituem historicamente cada indivíduo na sua relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo que o cerca.

Para Josso (2004, p. 59), a pesquisa com narrativas autobiográficas caracteriza-se:

[...] como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Salientamos que as narrativas autobiográficas configuram-se como método de conhecimento de aspectos particulares nas dimensões mais íntimas e pessoais, revelando personalidades, identidades, comportamentos e contextos.

A narrativa, de acordo com Roland Barthes (1993, p. 251-252):

[...] está presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopéia [sic], história, tragédia, drama, comédia, mímica, pintura (pensemos na Santa Úrsula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinho, notícias, conversação. Além disso, sob esta quase infinita diversidade de formas, a narrativa está presente em cada idade, em cada lugar, em cada sociedade; ela começa com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum lugar e em tempo nenhum, um povo sem narrativa. Não se importa com boa ou má literatura, a narrativa é internacional, trans-histórica, transcultural: ela está simplesmente ali, como a própria vida.

As narrativas possibilitam um olhar para a realidade sob o prisma de alguém que conhece e vivencia tal realidade. Para Souza (2011, p. 217-218), a narrativa:

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

Desse modo, a utilização das narrativas permite conhecer e compreender aspectos relacionados à prática e à vivência da pessoa que narra e revela sobre si mesma. A situação de elaboração da narrativa, segundo Souza (2006), citado por Silva e Maia (2010, p. 4):

[...] coloca o ator (narrador) num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos atribuídos à formação ao longo da vida, de conhecimentos adquiridos, de análises e compreensões sobre a vida, do ponto de vista psicológico, antropológico, sociológico e linguístico que a narração de si e sobre si exige.

Tendo em vista a riqueza das possibilidades de se trabalhar com as narrativas, a presente pesquisa se desenvolveu por meio da análise das narrativas dos três participantes, nas quais buscamos indícios de suas percepções de como a prática didática tem se configurado, na perspectiva da educação centrada no aluno, tendo como pressuposto teórico a abordagem (auto)biográfica.

3 A EDUCAÇÃO CENTRADA NO ALUNO

A educação escolar é historicamente relacionada a uma concepção de escola, conteúdo, professor e aluno. Como produto de invenção humana, guarda marcas, ainda hoje, da forma como foi concebida por Comenius, no século XVII, com a publicação de *A Didática Magna*, em 1631, obra que apresenta as características fundamentais da instituição escolar moderna. O objetivo principal era “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 2006, p. 335), formando classes o mais homogêneas possível, em que um único mestre poderia ensinar, com o auxílio do manual didático, a um grande número de alunos. A pedagogia implícita nesses fundamentos, em que não se primava por considerar as relações entre os discentes e as diferentes realidades, adquiriu um caráter conteudista. Os professores, ao exercerem sua profissão, passaram a valorizar o currículo e o conteúdo, resumindo a docência a um simples repassar de conteúdos prontos e acabados.

Na contramão desse conceito, a educação centrada no aluno tem origem na psicologia humanista e nas ideias dos pensadores europeus existencialistas fenomenólogos. A psicologia

humanista, conforme Bicudo (2006), coloca o homem, a pessoa humana e suas experiências no centro de seus interesses, considerando questões significativas para estudo, como os problemas e as especificidades de cada ser humano. A autora afirma que:

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

A educação centrada no aluno, para Bicudo (2006), é aquela que se preocupa com a realização do ser do estudante, propondo, assim, auxiliar o *indivíduo* a se tornar *pessoa*. Portanto, a autora afirma tratar-se de uma educação essencialmente humanizante. Dessa forma, tal educação centra-se na pessoa que está em processo de educação, e não na área de conhecimento ou no conteúdo curricular a ser estudado. A mesma autora enfatiza que a educação centrada no aluno “Focaliza a atualização da pessoa vista como um todo, abrangendo, para tanto, suas formas humanas de conhecer, como, por exemplo, a cognitiva, a sensorial, a emotiva, a social” (BICUDO, 2006, p. 57).

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

Considerando as características do relacionamento do professor com seu estudante nessa perspectiva educativa, Bicudo (2006) menciona a aceitação e o respeito ao educando como pessoa em sua totalidade que se encontra num processo de vir a ser, ou seja, um ser que está ali “[...] acontecendo, realizando e atualizando as suas possibilidades” (BICUDO, 2006, p. 84).

Reforçando seu argumento, Bicudo (2006, p. 85), citando Maslow (1970, p. 49), afirma: “O fim último da Educação [...] é auxiliar a pessoa a crescer no sentido da humanidade mais plena, da maior realização e atualização das suas potencialidades mais elevadas, da sua maior estatura possível”.

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

A autora traz novamente Maslow (1970) ao afirmar que a educação deveria visar aos valores finais, tornando-se significativa. Afirma ainda que a educação, quando pautada nos valores da ciência, elege os meios como fins, sem se preocupar com os fins além dos meios.

Bicudo (2006, p. 85-86), ao citar Maslow (1970), enfatiza que:

[...] a educação deveria se colocar questões que levassem à preocupação com os valores mais altos. Para tanto, cita perguntas como: o que é a vida boa? O que é o homem bom? O que é uma sociedade boa e qual a relação do homem com ela? O que é o melhor para nossos filhos? O que é a justiça? O que é a verdade? O que é a virtude? Posiciona-se que refletir sobre essas questões levaria a Educação ao âmago do que importa ser realizado.

Nessa perspectiva, para a autora, a avaliação e a valorização ocorrem de modo vivo, atualizado e dinâmico, enfatizando que tal atualização envolve experiências culminantes nas quais os valores são percebidos diretamente. A centralidade, portanto, continua sendo a experiência, que leva à percepção dos valores intrínsecos ao ser do homem.

A estudiosa propõe, assim, a educação centrada no estudante, com o objetivo de fazer com que esse discente possa descobrir a si mesmo, de modo a levar o ser a aprender a se conhecer, uma vez que esse autoconhecimento é fundamental para que o ser seja atualizante, de modo a perceber seus desejos, metas, valores e características, aprendendo a ser autêntico consigo.

Moreira (2010) afirma que a educação centrada no aluno deve diferir do ensino comum ou mecânico, em que o professor apenas enfatiza a memorização com o objetivo de sucesso nas avaliações. Para o autor:

[...] o Ensino centrado no aluno, tendo o professor como mediador, é ensino em que o aluno fala muito e o professor fala pouco. Deixar os alunos falarem implica usar estratégias nas quais possam discutir, negociar significados entre si, apresentar oralmente ao grande grupo o produto de suas atividades colaborativas, receber e fazer críticas. O aluno deve ser ativo, não passivo. Ela ou ele tem que aprender a interpretar, a negociar significados; tem que aprender a ser crítica(o) e aceitar a crítica. Receber

acriticamente a narrativa do 'bom professor' não leva a uma aprendizagem significativa crítica, a uma aprendizagem relevante, de longa duração; não leva ao aprender a aprender. (MOREIRA, 2010, p. 4).

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

A educação deve, conforme Moreira (2010, p. 5), ser centrada no sujeito da aprendizagem, que é o discente:

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

Bicudo (2006, p. 87) reforça que a educação centrada no aprendiz não se trata de uma “[...] educação voltada apenas para o conhecimento do idiossincrático e individual”. Antes, privilegia o conhecimento do igual e do diferente entre os seres humanos, sendo que, quanto mais profundo, mais o indivíduo aprende sobre o ser da humanidade. Torna-se, pois, um conhecimento imediato, focalizando a atenção do indivíduo no que lhe é dado a conhecer, ele próprio, entendido como pessoa que se constitui como humano.

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

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

Nessa concepção, a aprendizagem, para a autora, é vista como:

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

Diante desses preceitos, ao nos voltarmos para o contexto pantaneiro, a educação, o ensino e a aprendizagem merecem um olhar mais minucioso e singular para a realidade imposta. A aprendizagem significativa, como bem pontua Bicudo (2006), não pode se limitar apenas ao aluno, há também a necessidade do cuidado ao professor inserido nesse processo de ensino e aprendizagem, uma vez que:

Ensino e aprendizagem são ações distintas. Aprende-se e ensina-se. Ao professor compete cuidar para que compreenda o modo de ser de seu aluno, bem como as possibilidades que se anunciam e em relação às quais pode contribuir para sua realização ou não, tendo em vista o processo de tornar-se pessoa do aluno, bem como o seu próprio. (BICUDO, 2006, p. 88).

Considerando tal perspectiva, o trabalho docente precisa levar em conta o respeito em suas atitudes para com a classe, aceitando o discente com suas singularidades, horizontes de compreensão, histórico, cultura, expectativas, ou falta delas, desejos e possibilidades. Requer que o educador se coloque à disposição dos estudantes para auxiliá-los no que precisarem, atentando às expressões dos atos cognitivos, abrangendo seus aspectos lógicos e afetivos, ou seja, uma responsabilidade para com a realização do vir a ser do educando e de si mesmo.

4 A ESCOLA PANTANEIRA NA PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS

Na realidade pantaneira, há muitos pontos que devem ser levados em consideração e merecem atenção no que dizem respeito à educação, transporte e infraestrutura do local. Na narrativa de Maria, encontramos elementos que confirmam o que foi acima dito:

Eu acho que falta alguns professores mais preparados; o transporte é precário, não funciona; as aulas sempre começam atrasadas quase um mês em relação à cidade. [...] Em relação à alimentação, tem dias que não tem, aí as crianças são liberadas mais cedo, perdendo ensinamento. Raramente levam tarefa para casa, quase nunca. A reposição de aula agora até mais tarde não adianta muito, porque as crianças acordam muito cedo,

geralmente às 4 horas da madrugada, sendo que até meio-dia ou às 13 horas estão totalmente desgastadas, sem rendimento algum. As salas de aula estão em péssimo estado, sem ventilação. Séries de diferentes turmas juntas, um absurdo¹.

Verificamos que muitos dos aspectos dificultadores narrados pela mãe fogem ao alcance de soluções propostas ou efetivadas pelos docentes, como a precariedade do transporte e da escola, o regime multisseriado, a falta de alimentação, o atraso no cronograma escolar e a reposição das aulas em horário estendido. Contudo, existem algumas medidas que estão ao alcance dos professores e que podem auxiliar na promoção de uma educação mais eficaz. O desgaste físico dos alunos e a conseqüente falta de motivação para ficarem atentos às aulas poderiam ser atenuados com a promoção de aulas mais dinâmicas, que se valham da ludicidade, de jogos pedagógicos; aulas de campo e atividades significativas, que possam envolver os educandos e manter seu interesse ativo nas aulas.

A argumentação da mãe de que os estudantes raramente levam tarefas para casa também nos fornece indícios da falta de envolvimento dos alunos em sua aprendizagem. Tarefas para casa mecânicas e centradas na repetição e memorização não seriam eficazes, mas a proposição de pesquisas ou experimentos que pudessem envolver as famílias e explorar os saberes da prática, como, por exemplo, sobre plantas medicinais, histórias do local, técnicas de cuidado de animais ou de plantio de uma horta, enfim, saberes que podem ser um mote para tratar de temas científicos auxiliariam a trazer a aprendizagem para a vivência do aluno, para que sua formação não aconteça distanciada e alienada de sua realidade, sem significado nenhum para sua vida.

No entanto, na maioria das vezes, os professores inseridos naquele contexto desconhecem-no e precisam passar por um processo de contextualização para conhecer a realidade, assimilá-la e valorizá-la. Há uma considerável rotatividade de docentes, uma vez que não há ainda concurso específico para as escolas pantaneiras, de forma que os educadores que ali trabalham são contratados temporariamente. Os professores concursados não optam voluntariamente para serem lotados em tais escolas, devido às dificuldades já relatadas na introdução deste estudo. Assim, por desconhecerem as peculiaridades do contexto em que irão

¹ Optamos por utilizar a fonte em itálico para diferenciar os excertos das narrativas dos participantes das demais citações. Reforça-se que os nomes dos sujeitos da pesquisa foram trocados por pseudônimos, para preservar a identidade deles.

atuar, os docentes precisam adaptar-se, o que leva um tempo considerável. E, quando o professor começa a conhecer os alunos, as famílias, o local em que vivem, há a troca de profissionais, recomeçando-se o processo. Os educadores ficam na escola pantaneira geralmente pela necessidade de trabalhar ou completar a carga horária, migrando para as escolas urbanas na primeira oportunidade que lhes é ofertada. É o que constatamos diante da narrativa de Maria, ao relatar sobre a educação na escola pantaneira: “A educação é muito fraca, alguns professores não têm interesse em lecionar, vêm só passar o tempo na escola [...]”.

O desabafo da mãe é significativo, revela sua percepção de como o ensino é realizado na escola pantaneira, denunciando a falta de interesse dos docentes, os quais, por estarem ali por necessidade, e não por afinidade com o contexto, podem também estar sentindo o mesmo desinteresse por parte do poder público, que não investe na infraestrutura da escola, na melhoria das condições de acesso ao local e na formação específica para os profissionais que ali atuam. Assim, todo o contexto contribui para que não se efetive uma educação centrada nos alunos, que considere suas vivências e experiências. Para Bicudo (2006, p. 59, grifo da autora):

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

Desse modo, a educação centrada no aluno deve considerar a realidade do discente, respeitando-a, bem como os conhecimentos oriundos de suas vivências dentro de seu contexto. Os conhecimentos dos aprendizes das escolas pantaneiras são adquiridos de suas próprias experiências vividas, seja no brincar nos campos, na ajuda aos pais ao cuidarem dos afazeres das fazendas ou mesmo na escola. A diversidade de fauna, flora e conhecimentos adquiridos no convívio familiar, pelos saberes passados de geração a geração, tudo isso influencia no modo de ser do educando das escolas pantaneiras. Constatamos tal influência na fala de João quanto à sua escola:

Nossa escola tem muitas vantagens e desvantagens. As vantagens é que está em contato com a natureza e é mais sossegado que na cidade. Mas o ensino é o mesmo que na cidade. Mas as desvantagens é que na cidade é tudo mais fácil que na escola rural [...]. Muitas pessoas acham que estudar numa escola rural é chato, que levanta de madrugada, mas isso não é um bicho de sete cabeças, porque é muito gostoso estudar na escola rural.

Ao referir-se ao fato de que “o ensino é o mesmo que na cidade”, João torna claro que o contexto rural e pantaneiro não é privilegiado na escola em questão. O ensino, se fosse centrado no aluno, guardaria diferenças significativas em relação às escolas urbanas. Muda-se apenas o local geográfico, “mais sossegado do que na cidade”, mas transferem-se o currículo e os conteúdos sem levar em consideração as especificidades próprias do local. Percebe-se a máxima da homogeneidade predominando, em que são os estudantes que devem se adaptar à escola, não a escola aos educandos e às suas necessidades educativas.

Utilizando o mesmo material didático que a escola urbana, tendo professores que não conhecem o contexto da escola em que atuam, deixa-se de considerar, em sala de aula, a realidade do discente advinda de suas vivências. No entanto, é possível realizar um trabalho pedagógico em que se busque relação dos conteúdos com a realidade local e com outras realidades, promovendo, assim, uma educação mais significativa. Parafraseando Bicudo (2006), o centro da educação humanista é o entendimento da realidade das coisas, das pessoas e dos diferentes modos de olhar o mundo, por diferentes pessoas, cada uma com sua visão singular.

Thimoteo (2003, p. 8) também propõe essa adequação à realidade pantaneira quando coloca que as escolas pantaneiras deveriam possuir:

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

Os professores das escolas pantaneiras vindos da cidade possuem uma visão de mundo diferente. Diante disso, para realizar um trabalho significativo, há a necessidade de se exercer um olhar sensível e diferenciado para a realidade em que estão atuando, valorizando as singularidades e os conhecimentos de mundo das crianças pantaneiras. A mesma autora reforça a crença de que é possível trabalhar o currículo sob diferentes perspectivas, expressando variados modos de ver e perceber os conteúdos das disciplinas.

Segundo Arroyo (2007, p. 159), a educação escolar tem como característica um paradigma urbano, valorizado como símbolo de desenvolvimento, em contraste com o rural, que simbolizaria o atraso:

As conseqüências [sic] dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente [sic], os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores, estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo.

Na realidade pantaneira, existem diversas formas e possibilidades de o professor levar em consideração a cultura e a história de seu aluno, como Thimoteo (2003, p. 16) enfatiza:

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

É o que evidenciamos no relato dos alunos que lá estudam, como no caso do estudante Manoel, quando narra:

[...] Eu não acho o ensino da cidade melhor do o que da fazenda, acho que os dois ensinoss são a mesma coisa; aqui é um lugar bom, os professores são bem legais, e o ensino da fazenda é bem melhor pela quantidade de alunos, que é menos; é até melhor de explicar. Todo mundo acha chato porque aqui levantamos de madrugada, mas aqui nós nos divertimos, e outra, eu sei que levantar cedo vai valer a pena no futuro; prefiro a fazenda porque é mais quieto e porque assim fico mais ligada à natureza.

Novamente, percebem-se indícios, agora na narrativa de Manoel, de que não há esforço em diferenciar o ensino "da cidade" do ensino "da fazenda": para o aluno, "os dois ensinoss são a mesma coisa". Quando o aprendiz narra dessa forma, é perceptível que sua preocupação é em não desvalorizar o ensino que está recebendo na escola rural pantaneira, como uma forma de defender o local em que ele vive e parece apreciar.

Tanto Manoel quanto João destacaram o fato de terem que acordar de madrugada para irem à escola, bem como ambos ressaltaram que isso não se constitui em um problema para eles. Querem que seus esforços pessoais para estarem presentes às aulas não os caracterizem como vítimas, ou desafortunados. No entanto, transparece nas narrativas dos alunos que esse é, sim,

um fator relevante: “**Muitas pessoas** acham que estudar numa escola rural é chato, que levanta de madrugada” (JOÃO, grifo nosso); e “**Todo mundo** acha chato porque aqui levantamos de madrugada” (MANOEL, grifo nosso). Quem seriam essas “muitas pessoas” ou “todo mundo”? Os demais alunos? Os amigos que foram estudar na cidade? Pensar em alternativas para atenuar essa situação, talvez com a melhoria das condições da estrada para que o trajeto casa-escola leve menos tempo para ser percorrido, poderia tornar a ida para a escola menos penosa e melhorar o rendimento escolar dos alunos.

É notável a valorização de Manoel quanto ao ensino e à localização privilegiada de sua escola, em meio à natureza. O educando sente-se parte da escola e do ambiente da fazenda, o que se torna um fator favorável à sua realização pessoal. No entanto, percebe-se o ideário presente na sociedade de que é preciso despender grandes esforços para melhorar de vida, sempre tendo em vista uma perspectiva futura de realização: “*Eu sei que levantar cedo vai valer a pena no futuro*” (MANOEL). Mesmo diante das dificuldades de estrutura, transportes, distâncias, a aposta do aluno é no futuro, tendo a educação escolar como solução para uma vida (futuramente) melhor, para sair da condição de vulnerabilidade social em que se encontra, por seus próprios méritos e esforços. Ao Estado cabe “Um papel até benevolente de abrir as portas, permitir e propiciar o acesso ao lado de dentro daqueles coletivos pensados e mantidos do lado de fora. Um Estado que abre benevolente as portas, as grades que mantêm os excluídos do lado de fora” (ARROYO, 2010, p. 1392). Essa política que coloca sobre os ombros dos sujeitos a responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso baseia-se tão somente na meritocracia.

Para Arroyo (2010, p. 1397), “Conseqüentemente, as políticas de igualdade de acesso, de permanência na escola básica, em padrões mínimos universais de qualidade, continuam pensadas como redentoras de todas as formas de injustiça e desigualdades”. Porém, se a escola não promove um ensino transformador, se o ensino é precário e ausente de significação, as perspectivas futuras não se tornam promissoras.

Enquanto o Estado proclama a universalização do ensino fundamental como superação das desigualdades, sua titulação apenas permite o acesso a empregos desqualificados, elementares, de sobrevivência, reproduzindo e aprofundando as desigualdades, quebrando o vínculo prometido entre escolarização, emprego e igualdade. O trabalho perde a capacidade de mediar a relação entre educação, superação e diminuição das desigualdades e passa a mediar a produção-reprodução e aprofundamento das desigualdades. Escolarizados, mas sem emprego ou em trabalhos precarizados, logo em formas de viver precarizadas, vulneráveis, instáveis. As desigualdades aprofundadas são

polarizadas quando a universalização da escolarização prometia aproximá-las. Esta é uma realidade que nos obriga a repensar relações lineares, mecânicas, entre escolarização, trabalho e igualdades. Obriga-nos a repensar as análises de políticas educacionais. (ARROYO, 2010, p. 1399).

Dessa forma, o professor precisa sentir-se responsável por promover um ensino transformador, emancipatório, atuando como um facilitador do processo de aprendizagem do educando e desmistificando, inclusive, as ideias meritocráticas de que a educação escolar, por si mesma, seja a panaceia dos problemas sociais, o que tiraria a responsabilidade do poder público de criar situações reais visando à diminuição das desigualdades sociais.

Considerando o papel fundamental do educador no processo de formação do aluno, precisamos atentar-nos também para a sua formação adequada para atuar em um contexto diferenciado. Nesse sentido, Soligo e Vaz (2006) afirmam que não é justo exigir dos professores sem prepará-los para tal realidade, visto que a falta de preparação adequada do conhecimento didático na formação docente é consequência de uma crença equivocada de que apenas o domínio dos fundamentos relacionados à compreensão da sociedade, à educação, aos processos de aprendizagem e aos conteúdos de ensino já seria suficiente para subsidiá-los quanto aos procedimentos mais adequados para ensinar.

Contudo, as autoras pontuam que nos projetos de formação constata-se a falta de priorização de um conhecimento didático consistente, teoricamente fundamentado e, principalmente, articulado à reflexão sobre a prática real, à experiência.

Nóvoa (1995, p. 27) afirma que a formação continuada de professores deve ser voltada para as suas reais necessidades, para a “[...] aquisição de conhecimentos e de técnicas”, ou seja, para a (re)construção dos conhecimentos ao longo da trajetória profissional, adquirindo novas técnicas para o avanço da prática pedagógica. Para o autor:

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

Em decorrência disso, é fundamental que haja a compreensão de que a base dessa formação contínua do professor está no respeito às diferenças e aos saberes de cada indivíduo. Aprimorar o saber pedagógico é algo que ocorrerá na escola, além dela e ao longo de toda a vida,

visto que todo saber é construído de acordo com a sua necessidade de utilização e deve levar em consideração a trajetória formativa e profissional de cada ser como pessoa.

5 O QUE CONCLUÍMOS A PARTIR DAS VIVÊNCIAS

A educação escolar, em especial na realidade pantaneira aqui apresentada, anseia por um processo de (trans)formação em que se valorize e considere a realidade concreta em que os sujeitos estão inseridos, em que as vivências e saberes experienciais sejam mobilizados em prol da formação integral do aluno, tanto no currículo trabalhado pela escola como na prática do professor em sala de aula. Consoante Arroyo (2007, p. 163), é preciso empreender uma formação para os professores que atuam em contextos rurais, que seja:

[...] colada ao território, à terra, à cultura e à tradição do campo. Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

A necessidade de se proporcionar uma boa formação para os docentes atuantes no contexto pantaneiro, exigindo um olhar diferenciado para sua formação inicial e continuada, é confirmada por Souza (2014), ao afirmar que a preparação do profissional deve ocorrer na graduação, na pós-graduação, na extensão e no decorrer de toda sua vida, em um constante processo de interlocução com a sociedade, disseminando o saber já produzido, socializando resultados e divulgando experiências significativas.

Em tal realidade, a proposta de uma educação centrada no aluno expressa-se, conforme Bicudo (2006), como um modo de olhar para o discente e como um interesse que se revela na ação do educador, de forma a proporcionar uma educação significativa para os estudantes inseridos naquele contexto.

Para a mesma autora, a atitude do professor implica uma postura de apreciação, relacionamento empático, experiência unificadora, responsabilidade e diálogo. Tal educação possui como meta auxiliar o discente em sua totalidade a se tornar pessoa, ajudando-o a realizar

suas possibilidades como ser humano singular, uma vez que esse singular não se constitui, segundo a autora, isoladamente, mas de forma dialógica em relação ao mundo social e ao contexto que o rodeiam.

Assim, a constituição do “eu” do educando deve ser estruturada de maneira que ele se abra às experiências vividas no mundo de modo realista, explorando aspectos de sua identidade individual, formando um cidadão, que, conforme Bicudo (2006), é pessoa que se constitui humana à medida que sabe “com-viver” com os outros em uma situação de cidadania, de respeito à organização do espaço e do outro.

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

6 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, M. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- BARTHES, R. *Elementos da semiologia*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- BICUDO, M. A. V. A filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Centauro, 2006. p. 57-104.
- COMENIUS, J. A. *Didática Magna*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MASLOW, A. H. *New knowledge in human values*. 5. ed. Chicago: Henry Regenery, 1970.
- MOREIRA, M. A. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, Niterói, *Anais...* Niterói, 2010.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

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

SOLIGO, R.; VAZ, D. O desafio da prática pedagógica. *Revista Viver Mente e Cérebro*, São Paulo, n. 5, p. 76-84, 2006. (Coleção Memória da Pedagogia).

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva interpretativa e política de sentido. *Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 213-220, 2011.

THIMOTEO, F. E. P. *Programa escola pantaneira*. São Paulo: Dedone, 2003.

Recebido em 29 de julho de 2016.

Aceito em 30 de novembro de 2016.