

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLOS ÉLVIO DAS NEVES PAES

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DE DOCENTES RIBEIRINHOS/AS DE CLASSE
MULTISSERIADA — BREVES/PA**

Uberaba – MG
2010

CARLOS ÉLVIO DAS NEVES PAES

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DE DOCENTES RIBEIRINHOS DE CLASSE
MULTISSERIADA — BREVES/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da profa. dra. Célia Maria de Castro Almeida.

Uberaba – MG
2010

CARLOS ÉLVIO DAS NEVES PAES

**CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL
DE DOCENTES RIBEIRINHOS DE CLASSE
MULTISSERIADA — BREVES/PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra.Célia Maria de Castro Almeida.

BANCA EXAMINADORA

Profa. dra. Célia Maria de Castro Almeida
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Profa. dra. Maria Isabel Antunes-Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof. dra. Sálua Cecílio Ribeiro Vasconcelos
Universidade de Uberaba – UNIUBE

À minha família:

Etiene, Natália Sofia, Eigla, Renan, Arthur e Maria Eduarda. Em especial, a Etiene e Natália Sofia: por vocês e com vocês, a vitória inicial.

Ao meu pai (em memória).

À minha mãe, aos meus irmãos, às minhas irmãs e aos meus amigos, pelo incentivo e apoio em todas as horas.

Minha profunda admiração e respeito pelo trabalho de professores e professoras de classes multisseriadas ribeirinhas do município de Breves, em especial àqueles do distrito de São Miguel dos Macacos.

Aos amigos Sonia e Enil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me tem proporcionado.

Ao corpo docente do mestrado, que deixou marcas indeléveis.

Aos amigos e às amigas da quinta turma, pelas vivências e possibilidades de aprendizado na diversidade.

De modo absolutamente especial, à minha orientadora, professora Célia Maria de Castro Almeida, que me conduziu pelos caminhos às vezes tortuosos da pesquisa com serenidade, paciência e sabedoria.

A todos e todas que colaboraram para o desenvolvimento desta pesquisa. Em especial: Elizete, Paula, Elziane, Fábio, Izoel, Gilvandro, Pablyany, Alane, Daniel, Eder e Socorro Miranda.

Acredito que uma das formas mais densas de afinal compreender o que ela é (a educação) e como deve ser, está em fazer as suas perguntas às avessas. Deixar por momentos de pesquisar, por exemplo, o sistema de educação rural, e conviver com o mundo, a cultura e as pessoas onde existem os sistemas de educação e o seu trabalho.

— CARLOS RODRIGUES BRANDÃO.

RESUMO

Neste trabalho, busco a identidade profissional de professores e professoras de classes multisseriadas ribeirinhas do município de Breves, ilha de Marajó, Pará. Parto do entendimento de que a identidade é formada culturalmente, ou seja, constitui-se nas circunstâncias de vida. Os dados da pesquisa, realizada na perspectiva qualitativa, advêm de questionário com questões abertas, entrevistas semiestruturadas, observação não participante e de documentos vários. Com respaldo de autores como Miguel Arroyo, Antonio Nóvoa, Boaventura de Souza Santos e outros, analiso as trajetórias de vida pessoal e profissional de professores e professoras e as percepções que têm de si e de seu trabalho docente; a visão que o outro — políticos, gestores, técnicos — tem deles e as redes de sociabilidades tecidas em seu cotidiano de atuação, aspectos essenciais à compreensão dos processos formadores da identidade profissional de tais profissionais, compreendidos como sujeitos socioculturais, e não só como agentes profissionais a serviço do sistema de ensino. A pesquisa indicou que professor e professora constituem sua identidade profissional nas relações com o meio natural e sociocultural, representado pelos espaços urbano e rural. A pesquisa traz novos elementos para a compreensão da educação em escolas situadas em outros âmbitos que não a cidade. Os resultados indicam a possibilidade de o corpo docente atuante em escolas multisseriadas ribeirinhas trilhar outros caminhos que não os definidos pelas políticas educacionais e pelas propostas que privilegiam questões de ordem metodológica e instrumental calcadas em um modelo seriado urbano.

Palavras-chave: IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DOCENTES. CLASSES RIBEIRINHAS MULTISSERIADAS. FORMAÇÃO DOCENTE.

ABSTRACT

In this work, I seek to understand the professional identity of teachers from multigraded classrooms at riparian schools in the municipality of Breves, in the Brazilian state of Pará. My starting point is the understanding that identity is formed culturally, which means it contains life circumstances. This research was carried out according to the qualitative approach, and its data come from open-question questionnaires, semi structured interviews, non-participants observations and an array of documents. Following the thought of authors as Miguel Arroyo, António Nóvoa, Boaventura de Souza Santos, among others, I analyze these teachers' personal and professional experiences, the perception they have of themselves as teachers and of their teaching work, the view politicians, managers, and technicians have of them and the sociability networks they build in their daily professional activities. I focus on these aspects because I see them as essential to understand the processes underlying the professional identity formation of these teachers, who I see not only as professionals to serve the education system but also as sociocultural subjects. Research has pointed out that teachers form their professional identity in the relationships with natural and sociocultural settings, represented by the urban and rural spaces. Besides, it brings new elements to understand how education takes place in schools located in areas other than the city. Results indicate the possibility of teachers working at riparian multigrade schools to trail other ways than those ones defined by the educational policies and propositions focused on methodology and instruments following pedagogical models from the urban single grade school.

Keywords: TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY. MULTIGRADED RIPARIAN CLASSROOMS. TEACHER TRAINING.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Mapa político da ilha de Marajó com posição geográfica de Breves (houve acréscimo de seta na figura para fins de visualização mais rápida)... 21	21
FIGURA 2 – Vista de um dos portos onde barcos atracam para embarque/desembarque de pessoas e mercadorias 23	23
FIGURA 3 – Trecho de um estreito de Breves 24	24
FIGURA 4 – “A igreja olhando o rio” — Igreja Matriz de Nossa Senhora Sant’ Ana 25	25
FIGURA 5 – Escola São Jorge, São Miguel dos Macacos..... 30	30
FIGURA 6 – Escola Joaquim Nunes Hortas 31	31
FIGURA 7 – A rota percorrida no período de visita às escolas parte de Breves, ao sul, e vai até à sede do distrito de São Miguel dos Macacos e soma 88,7 quilômetros (houve acréscimo de ícone e traço para fins de visualização)..... 32	32
FIGURA 8 – Escola Princesa Isabel 33	33
FIGURA 9 – Escola Municipal de Ensino Fundação Emanuel..... 34	34
FIGURA 10 – Escola São Francisco..... 34	34
FIGURA 11 – Escola São João da Galileia..... 35	35
FIGURA 12 – Escola Santana..... 35	35
FIGURA 13 – Escola José Furtado — rio Macacos 36	36
FIGURA 14 – Escola São Braz..... 36	36
FIGURA 15 – Escola São Raimundo — rio Macacos 37	37
FIGURA 16 – Escola Alegre — rio Puxador..... 37	37
FIGURA 17 – Escola Capelinha — rio Macacos..... 38	38
FIGURA 18 – Escola Nicolau Barbosa — rio Macacos..... 38	38
FIGURA 19 – Escola Floresta 39	39
FIGURA 20 – Escola Nossa Senhora das Graças — rio Macacos 39	39
FIGURA 21 – Escola São Benedito..... 40	40
FIGURA 22 – Escola Marechal Rondon — rio Macacos 41	41
FIGURA 23 – Discentes ribeirinhos a caminho da escola..... 88	88

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – População urbana e rural	20
TABELA 2 – População residente por gênero, situação e faixa etária no município de Breves.	21
TABELA 3 – Perfil de formação do professorado de escolas rurais do município de Breves...	29
TABELA 4 – Ocupação das escolas segundo seu espaço físico e sua organização	30

SUMÁRIO

CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE DE TRAVESSIA.....	11
1 ESCOLAS RIBEIRINHAS DE BREVES (PA)	17
1.1 Aspectos geográficos e históricos da ilha de Marajó	18
1.1.1 <i>O município de Breves</i>	19
1.2 Nas margens do ambiente físico e sociocultural das classes multisseriadas	26
1.3 Apontamentos sobre as escolas visitadas	31
1.4 Perfil dos/as informantes	41
2 CLASSES MULTISSERIADAS, DOCÊNCIA E IDENTIDADE PROFISIONAL	43
2.1 Condicionantes e interferências na formação de docentes	49
2.1.1 <i>Licenciatura em Educação do Campo</i>	53
2.2 Entraves à qualidade da educação do campo	55
2.3 Identidade e identificação	63
3 EDUCAÇÃO EM “ESCOLAS QUE NÃO SÃO ESCOLAS”	71
3.1 O discurso oficial e político sobre escolas ribeirinhas multisseriadas	71
3.1.1 <i>Posição da Secretaria Municipal de Educação</i>	72
3.1.1.1 O entendimento da divisão de educação do campo	80
3.1.2 <i>O discurso de agentes políticos</i>	86
3.2 Professores e professoras como sujeitos da ação prática	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PORTO DE CHEGADA.....	99
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A — Questionário para docentes	112
APÊNDICE B — Roteiro para entrevista com técnicos da Secretaria municipal de Educação (SEMED) de Breves	114
APÊNDICE C — Roteiro para entrevista com vereadores do município de Breves	116

CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE DE TRAVESSIA

Quem vive na ilha de Marajó (PA) tem de se submeter ao regime das águas ou — diria Giovanni Gallo — à ditadura das águas. Rios e baías estabelecem as distâncias a ser vencidas por quem empreende buscas — no meu caso, busca pelo saber. Minha jornada de travessias começou em 1987, quando saí da cidade de Breves (PA), região de florestas, para estudar pedagogia na cidade de Soure (PA), região de campos, ambas na grande ilha. Eu compunha um grupo de docentes que via um horizonte na possibilidade de fazer um curso superior num extremo da ilha: a região de campos do Marajó. Isso porque, em parceria com o governo estadual, a Universidade Federal do Pará (UFPA) iniciava um programa ousado: interiorizar o ensino superior no estado para reduzir a quantidade de professoras e professores leigos atuantes nas redes de ensino municipal e estadual.

Passada a euforia provocada pela aprovação no vestibular, minha impressão inicial foi de que a universidade e o governo entendiam pouco do Marajó. Justamente a academia, que produz conhecimento, mostrou que estava de costas para a região, assim como nós professores e professoras iniciantes estávamos. Ora, por que implantar um curso superior em Soure, e não em Breves, polo econômico que poderia suprir a necessidade de uma população maior e de um número maior de municípios? Sem contar o trajeto entre Breves e Belém, e entre esta e Soure — uma viagem de barco ou navio de quase 20 horas, enfrentando os humores do tempo nos rios amazônicos, depois navegando na costa da grande ilha.¹ Com efeito, para estudar nessas circunstâncias, navegar era preciso.

Contudo, aprendemos a entender a geopolítica intrincada do Marajó na prática: viajando e conhecendo de perto sua realidade. Isso ajudou a formar nossa identidade como docentes marajoaras, pois até então eu não percebia esse sentido de pertencimento ao local: não me sentia habitante do Marajó. Creio eu que, para muitos, a ilha de Marajó é só a paisagem (discurso imagético reforçado pela mídia): das praias, das fazendas de búfalos, da revoada de guarás — certamente, traços da bela região de campos. Quem vive na região de florestas não era visto pelos outros nem por nós mesmos como viventes do Marajó. Todavia,

¹ A viagem de Breves a Soure dura média de 19 horas (dependendo da maré e da potência do motor do barco ou navio). Isso porque não existe linha regular de barcos que façam o percurso direto entre as duas cidades: é preciso, primeiramente, ir a Belém (entre 12 e 14 horas) e lá tomar outro barco ou navio para Soure (entre 4 e 5 horas de viagem).

essa visão parcial se ampliou após nosso contraponto regional. Mérito da universidade, que nos fez conhecer e nos conhecermos. (Não é nessa dialética que se constrói o conhecimento?)

Como estudante em Soure, conheci o trabalho do padre Giovanni Gallo intitulado *Marajó, a ditadura da água* (1997) e a obra *Marajó* de Dalcídio Jurandir (1992), autores que retrataram singularmente a ilha de Marajó. Cada qual a seu modo, ambos pisaram no chão marajoara e trouxeram à tona a dinâmica de vida do povo da ilha, sua relação com rios e florestas. De origem italiana, padre Giovanni era o olhar estrangeiro que, após algum tempo, acostumou-se à cultura do Marajó, a ponto de expressá-la em português brasileiro. Exponente da literatura paraense e marajoara de nascimento, Jurandir é o olhar interior de quem viu e viveu boa parte de sua vida nessa realidade. Após ler esses autores, comecei a construir minha identidade e um sentido de pertença a um lugar onde tenho vivido e atuado para compreendê-lo. As reivindicações para os problemas do Marajó expressas nos escritos de tais autores influenciaram muito minha trajetória, não só como estudante; também como professor.

Outra obra que compõe minhas referências — acadêmica e profissional — é *Casa de escola*, de Carlos Rodrigues Brandão (1984). Nesse livro, o autor relata suas andanças pela Amazônia, descrevendo com singularidade o cotidiano dessa verdadeira “civilização das águas”, em sua relação com o ambiente, o trabalho e a educação. É um estudo sobre educação onde esta parece não existir. Para quem conhece a ilha de Marajó e a Amazônia, as questões tratadas por Brandão continuam atuais.

Uma vez graduado em Pedagogia e pós-graduado em Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais (especialização feita na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/PUC-MG), ingressei na UFPA, como professor do Instituto de Ciências da Educação, no *campus* de Breves. Nas experiências iniciais como formador de docentes, deparei-me com esta realidade: os programas de formação refletiam nada das demandas culturais e educacionais do Marajó. O curso de Pedagogia formava docentes descolados do meio onde viviam; incomodou-me o fato de o curso não tematizar a região — tornando o alunado alheio a seu meio rural-florestal — e de não haver preocupação com a dinâmica educacional caracterizada, por exemplo, pelo grande número de classes multisseriadas. Ora, se essa dinâmica não é incorporada como concepção e prática educacional, ela pode distanciar o meio urbano do meio rural.

Comecei, então, a me questionar sobre o papel social e profissional de professores e professoras que vivem ou fazem as travessias entre esses meios. Eu queria entender como essa condição de docente ribeirinho/a de classes multisseriadas interfere na constituição de sua identidade. Tarefa difícil. Compreender as peculiaridades da educação escolar em localidades ribeirinhas na região amazônica requer um trabalho de pesquisa intenso que, só recentemente,

começou a se constituir nos meios acadêmicos. Tais estudos visam preencher uma lacuna histórica que, graças a um modelo de sociedade economicista, instrumental e burocratizada, tende a marginalizar o que não se alinha ao tido como comum. Tal modelo se estende à escolarização pela imposição de um só padrão, em geral fundado na cultura urbano-cêntrica, em detrimento de outras formas de expressão dos modos de ser, pensar e viver de populações que vivem em meio a florestas e à beira de rios, igarapés e igapós, sintonizadas com a dinâmica desses ambientes aquoflorestais.

À luz do pensamento de Stuart Hall (2006), para quem as identidades são formadas culturalmente, ou seja, constituem-se nas circunstâncias da vida, pretendo analisar nesta pesquisa como docentes atuantes em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas do distrito de São Miguel dos Macacos, município de Breves, constituem sua identidade no exercício profissional. Para fazer este estudo, busquei respostas a várias inquietações: como a identidade do professorado se constitui no exercício da docência em escolas ribeirinhas com classes multisseriadas? Quais são os caminhos de seu tornar-se profissional? O que contribui para constituir essa identidade? A pesquisa pretendeu ampliar a compreensão dos processos formadores e constitutivos da identidade de professores e professoras como sujeitos socioculturais, e não só como agentes profissionais a serviço do sistema de ensino. Tal compreensão poderá indicar a tessitura de outros caminhos para atuação profissional de docentes que fazem a educação multisseriada brevense; também poderá trazer novos elementos a essa discussão, quase sempre situada em aspectos metodológicos e instrumentais guiados pelo modelo seriado urbano.

Falar em classes multisseriadas no Brasil, em particular no Pará, suscita o problema que as instâncias responsáveis pelos rumos da educação básica têm de enfrentar. No Pará, os números que expressam essa realidade são superlativos: somam mais de 11 mil escolas, onde estão matriculados quase 500 mil discentes de primeira a quarta série. Dessas escolas, 94,7% funcionam com uma turma e 99% delas não estão localizadas em aglomerações urbanas (GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA/GEPERUAZ, 2010). As classes multisseriadas ribeirinhas estão em 141 municípios dos 143 que compõem o estado. Dentre estes, Breves abrange o maior número de escolas com tais classes. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município, 12 mil discentes estão distribuídos/as em 398 escolas com características diversas:

escolas-padrão² e escolas que funcionam em templos religiosos, galpões de festas, centros comunitários, casa de dirigentes das comunidades ou do professorado (BREVES, 2009b). Eis o cenário quantitativo impactante do funcionamento das escolas ribeirinhas multisseriadas em Breves. Desenvolver políticas educacionais que supram as necessidades dessa realidade é tarefa homérica para qualquer governante que tenha a qualidade da educação em suas metas prioritárias.

Também merecem atenção outros indicadores que — esses sim — refletem a dura realidade de quem estuda e trabalha em escolas multisseriadas no Pará. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação (BRASIL, 2007b) apontam índices preocupantes de insucesso escolar no estado. Na realidade educacional urbana, seis crianças em cada dez não passam da primeira série do ensino fundamental — é provável que no meio rural esse número seja maior, dadas a precariedade dos espaços físicos destinados a salas de aula, a formação docente deficiente, as dificuldades no transporte escolar e outras.

Embora as políticas educacionais criadas para enfrentar tais desafios busquem considerar especificidades e demandas da população do meio rural, seu alcance político, técnico ou pedagógico tem sido inócuo, porque partem da premissa de que o ponto-chave é a instrumentalização de docentes para atuar em escolas multisseriadas. Toda a ênfase das ações governamentais para melhorar a qualidade da educação básica nessas escolas incide em métodos de ensino e conteúdos escolares, em vez de centrar-se na compreensão das ações do professor, da professora e de suas concepções de si e do trabalho que desenvolvem. De fato não são dissociáveis a instrumentalização para a docência e o docente como sujeito e profissional consciente de quem ele/a é e de seu papel social. (Creio até que essa consciência tem na capacidade de usar tais instrumentos um traço distintivo. Por exemplo, o livro didático é instrumento cuja capacidade de empregar se espera de um professor, mas não de um médico como profissional; isto é, o livro didático é um instrumento associável à prática profissional do professor, assim como o bisturi se associa à do médico-cirurgião.) O que me indigna, a ponto de me motivar a fazer este estudo — é a ênfase em uma dimensão em detrimento da outra. Se a instrumentalização para a docência e o/a docente são dimensões indissociáveis — isto é, têm pesos iguais, interdependem-se, associam-se com a profissão docente —, então seria plausível supor que as medidas tomadas para uma dimensão — a instrumentalização —

² Escola-padrão é o nome dado a escolas que funcionam em prédios construídos pela prefeitura de Breves. Em geral, têm duas salas de aulas, secretaria, copa e depósito para merenda — algumas têm alojamento para o professorado. As edificações são de madeira e cobertas com telhas de cimento amianto.

presumissem, em igual medida, a outra — docentes como sujeitos e profissionais cujas idiosincrasias e cujos contextos afetam o uso que fazem dos instrumentos.

Não bastasse isso, nos trabalhos que li³ na tentativa de achar caminhos de pesquisa não identifiquei nenhum que propusesse compreender a constituição da identidade de docentes atuantes em classes multisseriadas ribeirinhas. Quase todos buscam entender o fenômeno *classe multisseriada* na perspectiva da didática; poucos consideram as ações de professores e professoras, suas vozes e suas trajetórias de vida — que julgo imprescindíveis ao entendimento do ser professor em espaços rurais/florestais marajoaras. Enfim, a perspectiva adotada nos estudos consultados reforça a tese de que a solução para a suposta baixa qualidade do ensino em classes multisseriadas é uma questão de método — a ser criado por quem planeja a educação. Trata-se de uma concepção que transforma professores e professoras em executores, em vez de produtores e produtoras.

As características das escolas multisseriadas — em que professor ou professora “fazem de tudo”: do trabalho da direção e secretaria ao trabalho de agente de saúde e líder comunitário — requerem uma investigação sobre como se estabelece essa teia de interações entre docente e discente, docente e comunidade, docente e SEMED e sobre as implicações dessa teia para a constituição da identidade profissional docente. Com a pesquisa que relato nesta dissertação de mestrado, propus-me a fazer tal investigação. Ao considerar as características do objeto de estudo, adotei uma abordagem qualitativa, porque quero “[...] compreender os sujeitos com base nos seus pontos de vista [...]” e porque esse tipo de abordagem — creio — “[...] é o que menos distorce a experiência dos sujeitos” (BOGDAN; BIKLEN, 2003, p. 54).

Os dados que sustentam a pesquisa advêm de fontes diversas: questionários do tipo aberto aplicado a professores e professoras de 15 escolas do distrito de São Miguel dos Macacos e entrevista semiestruturada com esse grupo; observação direta assistemática do cotidiano de trabalho de oito docentes; entrevistas com três vereadores do município e documentos variados. Para fundamentar teoricamente minha análise e compreensão de como se constitui a identidade profissional de docentes atuantes em escolas multisseriadas ribeirinhas, recorri ao pensamento de Maurice Tardif (2002) e Tardif e Lessard (2009), Santos (2008), Hall (2006), António Nóvoa (1992) e Miguel Arroyo (1985); para minhas reflexões sobre saberes docentes, apoiei-me no pensamento

³ Além de ler livros, artigos e textos em anais, consultei o banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo descritor “classes multisseriadas” listou 24 resumos de trabalhos sobre essa temática feitos entre 2009 e 2010.

de Anne-Marie Chartier (2000) e Maurice Tardif (2002). Minha problematização da autonomia docente se fundamenta em José Contreras (2002) e minha discussão sobre as relações entre Estado e profissão docente e sobre o “trabalho social de ensinar e aprender” se embasa, sobretudo, nas ideias de Miguel Arroyo (1985) e Carlos Rodrigues Brandão (1984).

A dissertação tem três capítulos. No capítulo 1, contextualizo as condições geográficas e históricas da ilha de Marajó, assim como as condições sociais, culturais e educacionais do município de Breves. No capítulo 2, apresento a trajetória histórica da educação escolar no meio rural e das classes multisseriadas, além da problemática atual da educação do campo e formação de docentes para nela atuarem e, ainda, a discussão do conceito de identidade na perspectiva pessoal, profissional e como discurso de representação. No capítulo 3, busco as imagens que o professorado tem de si e as imagens que agentes políticos e técnicos da SEMED — sujeitos cuja ação interfere nos rumos da educação — têm da prática/ação docente. Por fim, reflito sobre como ocorre a interação entre docente e discentes e entre docente e comunidade; assim como sobre as práticas pedagógicas em suas relações com a política e as teorias educacionais, o que vejo como essencial a uma compreensão mais exata e profunda dos processos constitutivos da identidade de professores e professoras.

1 ESCOLAS RIBEIRINHAS DE BREVES (PA)

Como em boa parte do território brasileiro, na educação rural na Amazônia Legal⁴ predomina a escola com classes multisseriadas (GEPERUAZ, 2004). Nessa região, 71,7% das escolas que oferecem séries iniciais do ensino fundamental são exclusivamente multisseriadas e atendem 46,6% do alunado nessa etapa escolar, em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem (GEPERUAZ, 2004). No Pará, o quadro muda um pouco relativamente ao da Amazônia Legal, mas o porcentual elevado de escolas multisseriadas se mantém. Nesse estado,

[...] as escolas multisseriadas atendem 97,45% da matrícula nas séries iniciais do ensino fundamental no campo. Entre os professores que nelas atuam 10% possui [sic] apenas o ensino fundamental completo, 87,5% possui [sic] o magistério e menos de 1% conclui o ensino superior (GEPERUAZ, 2004, *on-line*).

A educação básica no Pará ocorre nas cidades, no campo e em áreas ribeirinhas — realidades distintas. As escolas em áreas ribeirinhas não se confundem: estão em contextos diferentes, em meio a comunidades que têm modos distintos de sobrevivência.

A educação do campo — cabe esclarecer — destina-se à “[...] população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento [...] aqueles que nas zonas rurais percebem menores rendimentos” (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981, p. 34). Segundo Jorge Werthein e Juan Diaz Bordenave (1981, p. 34), essa população habita “[...] zonas de fraco desenvolvimento econômico, geralmente voltadas a atividades agropastoris que lhes permitem baixos níveis de subsistência”. Também caracteriza a comunidade rurícola o acesso à zona urbana através de estradas e rodovias; logo, seu principal meio de transporte é o terrestre. O trabalho figura como “[...] primeira e mais fundamental escola para o camponês e o trabalhador do campo” (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981, p. 94). Portanto, “[...] por suas características próprias (econômicas, sociais e culturais), formam um setor da população que requer respostas educativas específicas” (WERTHEIN; BORDENAVE, 1981, p. 4).

⁴ A Amazônia Legal engloba nove estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte do Maranhão, perfazendo uma superfície 5.217.423 quilômetros quadrados que corresponde a 61% do território nacional. Sua população, entretanto, corresponde a 12,32% do total de habitantes do Brasil (BRASIL, 2007a).

Também a educação em área ribeirinha requer respostas educacionais específicas, pois se destina a uma população cujas particularidades não se confundem com as da população campesina, como tento mostrar a seguir.

1.1 Aspectos geográficos e históricos da ilha de Marajó

Segundo informações contidas no Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Arquipélago do Marajó (BRASIL, 2007a), a mesorregião do Marajó, no Pará, tem extensão de 1.041.140 quilômetros quadrados, dentre áreas insulares e continentais. Política e administrativamente, abrange 16 municípios, divididos em três microrregiões: Furos de Breves (Afuá, Anajás, Breves, Currálinho e São Sebastião da Boa Vista), Arari (Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari e Soure) e Portel (Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel). A ilha de Marajó foi “descoberta” pelo espanhol Vicente Pizón e batizada de Ilha Grande de Joanes. O nome de Marajó — “barreira do mar” em tupi — foi dado em 1754. O arquipélago está localizado em território paraense da Amazônia oriental. Suas ilhas formam a maior ilha fluvial do mundo: 49.606 quilômetros quadrados, cujos recursos hídricos e biológicos são dos mais ricos do Brasil.

Singularmente, essa mesorregião na foz do rio Amazonas tem áreas continentais e várias áreas insulares, com destaque para a ilha de Marajó, maior ilha fluviomarina do mundo. Em sua diversidade fisiográfica, predomina vegetação típica da floresta amazônica, com presença de campos naturais de grande importância para a economia local. Em tempos remotos, a ilha de Marajó era habitada por tribos indígenas que receberam nome genérico de *nheengábas*, tida como a nação dos índios mais ferozes. Os *nheengábas* reuniam os grupos *mamayanases*, *aruans*, *mapuaz*, *paucacaz*, *guajaraz*, *arapixis* e *tucojus*, que habitavam em frente à ilha dos *nheengábas*.

Nos tempos coloniais, a chamada missão das Bocas era habitada por dois irmãos portugueses, Manuel Breves Fernandes e Ângelo Fernandes Breves, marido de Inês de Souza. Em 19 de novembro de 1738, o capitão-general do Pará, João de Abreu Castelo Branco, concedeu a Manuel uma sesmária de duas léguas de frente por uma de fundo em terras banhadas pelo rio Parauahu. A 30 de março de 1740, o rei de Portugal confirmou a doação.

Nessas terras, Manuel construiu um engenho pequeno, cujo desenvolvimento foi tal que, em 1781, o proprietário, ao lado de Francisco dos Santos Gouveia, Vitoriano Fernandes Breves, Boaventura Fernandes Breves, João Antonio de Barros, José Ventura de Souza e Inácio Coelho da Silva, pediu ao capitão-general José de Nápoles Tello de Menezes que desse ao sítio o predicado de lugar, oficializado pela portaria de 30 de outubro de 1788. Formalizou-

se então o nome Santana dos Breves, que incluía as terras de Melgaço e, depois, de Portel. Aí se estabeleceram o irmão de Manuel e sua família, e a área ficou conhecida por todos como “Lugar de Santana dos Breves”. A lei provincial 172, de 30 de novembro de 1850, elevou o lugar à categoria de freguesia. A resolução 200, de 25 de outubro de 1851, elevou Breves à categoria de vila e, por consequência, de município. A elevação à categoria de cidade ocorreu em 2 de novembro de 1882, pela lei 1.079.

1.1.1 *O município de Breves*

O município de Breves (FIG. 1) fica no sudoeste da ilha de Marajó. Pertence à mesorregião de Marajó e à microrregião de furos de Breves, conhecida como estreitos de Breves, num dos canais do braço meridional do rio Parauahu.

Em parte do solo, predominantemente hidromórfico⁵ — próprio de baixadas inundadas, ou frequentemente inundáveis —, há uma concentração alta de nutrientes para o crescimento de plantas e animais (solo eutrófico); outra parte é de fertilidade média ou baixa (solo distrófico). Os acidentes geográficos são vários. Para efeito de conservação da natureza, destacam-se o furo dos Macacos, o canal Tajapuru, os estreitos de Breves (de beleza impressionante), os rios Parauahu e Mapuá, de águas escuras e as lagoas dos Leões e Macajubi, cuja extensão e profundidade as distinguem. Ocorrem, ainda, as ilhas Nazaré, dos Macacos, Aturiá, Pracaxi, Mututi etc. A topografia apresenta altitudes modestas, dada a homogeneidade geológica na sede, onde se encontra um dos mais altos pontos do município — a altitude é de 16 metros; as áreas com níveis inferiores estão nas várzeas. A composição geológica inclui sedimentos quaternários subatuais e atuais, que proporcionam a formação de um relevo simples constituído por várzeas, terraço e resto de platô. Insere-se na unidade morfoestrutural, conhecida como Planalto Rebaixado da Amazônia (baixo Amazonas), o que explica as porções altas em geral não inundadas pelas cheias, as áreas de várzeas e os igapós. Essas características determinam as formas de vegetação predominante no município: matas de terra firme, matas de várzea e matas de igapó (BRASIL, 2007a).

As espécies vegetais do município têm papel importante na exploração de madeiras — dentre as quais se destacam a virola ou ucuuba⁶ e a andiroba⁷ — e na alimentação da

⁵ Solos hidromórficos são desenvolvidos em condições de excesso d'água, ou seja, sob influência de lençol freático; apresentam a cor cinza em virtude da presença de ferro reduzido, ou ausência de ferro trivalente. Há dois tipos principais de solos hidromórficos: orgânicos e minerais (BRASIL, 2007a).

⁶ A virola ou ucuúba é uma árvore de quase 60 metros de altura, comumente encontrada em lugares alagados, em geral perto de igapós.

⁷ É conhecida por suas propriedades fitoterápicas.

população, como o açazeiro, de que se extrai o palmito e as sementes.⁸ Dadas as intensidade e seletividade da exploração florestal hoje, essas espécies estão bastante esgotadas. A produção agrícola nas várzeas foi importante em certa época para a economia do município, em especial o cultivo do arroz; mas hoje está quase abandonada. As áreas de cultivo foram ocupadas pelas capoeiras ou florestas secundárias.

A hidrografia do município é complexa, graças ao emaranhado de furos, paranás e igarapés. O mais importante é o rio Jacaré Grande, na porção centro-norte do município. Esse rio se intercomunica com vários furos e igarapés em todas as direções — o maior deles, o furo dos macacos, vai até o sul do município, interligando-se com outros furos, inclusive o rio Parauahu, onde está a sede do município. O rio Jacaré Grande deságua no central do Vieira Grande, norte do município, que se comunica com o Amazonas. Recebe o rio Jacaré Grande um tributário importante: o rio Arama, limite natural entre Breves, Afuá e Anajás.

O clima apresenta as características do clima equatorial úmido: amplitude térmica mínima, temperatura média em torno de 27 graus Celsius, mínima superior a 18 graus e máxima de 36 graus, umidade elevada e pluviosidade alta nos seis primeiros meses do ano. Nos meses mais chuvosos, ocorrem as menores temperaturas; no segundo semestre, as mais elevadas.

Com superfície de 9.550 quilômetros quadrados, Breves é o maior município da ilha. Inclui os distritos de Breves, Antonio Lemos, Curumú e São Miguel dos Macacos. Segundo o IBGE (BRASIL, 2007a), a população estimada para 2009 foi de 101.94 habitantes — portanto, densidade demográfica de 10,58 habitantes por quilômetro quadrado. A população urbana soma 43.714 habitantes (contagem de 2007). O aumento da população (cf. TABS. 1 e 2) nos últimos trinta anos superou as estimativas do começo da década passada e a ocupação não se restringiu a áreas longitudinais, isto é, acompanhou as margens do rio Parauahu. A população adicional passou a usar as novas fronteiras abertas nos anos 1980, que se estenderam além da área urbana definida antes. Isso derrubou o conceito tradicional de expansão até a légua patrimonial, deixando a expansão da cidade de ter limites fixos a partir daí.

TABELA 1
População urbana e rural

	1970	1980	1991	1996	2001	2007	ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO EM 2009
População	38.590	56.975	72.140	75.166	80.439	86.981	
Zona urbana	4.082	16.021	28.719	34.763	40.538	43.714	101.94
Zona rural	34.508	40.934	43.421	40.403	39.901	43.267	

Fonte: BREVES, 2009b, p. 7.

⁸ Fruto do açazeiro, o açai é um alimento importante na dieta dos paraenses e de toda a região amazônica, cujo consumo remonta aos tempos pré-colombianos.

TABELA 2
População residente por gênero, situação e faixa etária no município de Breves

GÊNERO		SITUAÇÃO		FAIXA ETÁRIA					TOTAL
Masculino	Feminino	Urbana	Rural	Menor de 1 ano	1–9 anos	10–19 anos	20–49 anos	50 anos e mais	
44.730	42.251	43.714	43.267	3.111	25.167	22.544	28.149	8.010	86.981

Fonte: BREVES, 2009b, p. 8.

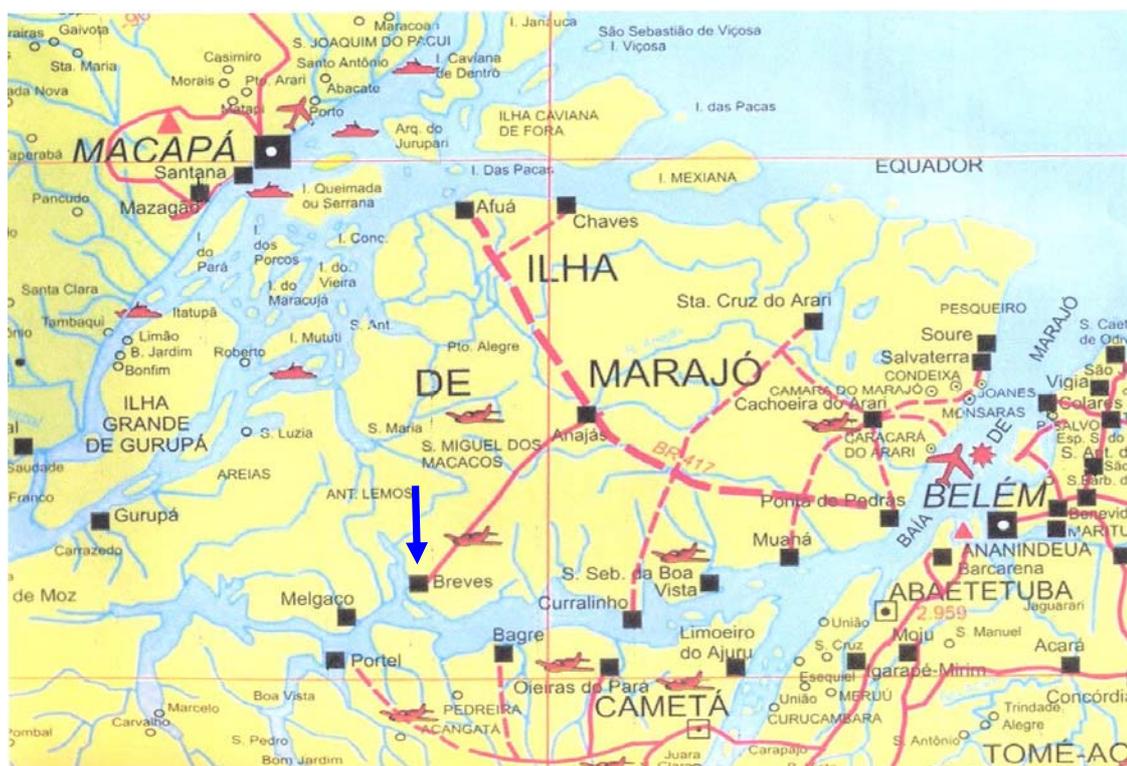


FIGURA 1 – Mapa político da ilha de Marajó com posição geográfica de Breves (houve acréscimo de seta na figura para fins de visualização mais rápida)

Fonte: PACHECO, 2009, s. p.

Sede do município, a cidade de Breves (FIG. 1) está a 160 quilômetros, em linha reta, e 271, em linhas sinuosas (percursos dos rios), da capital do Pará, Belém. Limita-se ao norte com os municípios de Afuá e Anajás; ao sul, os municípios de Melgaço, Currealinho e Rio Pará; a leste, os municípios de Anajás, Currealinho e São Sebastião da Boa Vista; a oeste, os municípios de Melgaço e Gurupá. Suas coordenadas geográficas são: 01° 40' 57" de latitude sul e 50° 28' 48" de longitude a oeste de Greenwich.

Desde o início, a economia da cidade se valeu da condição de entreposto comercial de riquezas produzidas na região das ilhas. Por ela passaram as “drogas do sertão” resultantes do extrativismo primitivo do século XIX, os produtos tropicais provenientes da ocupação agrícola desse século e de todo o século XX. Os produtos que lhe proporcionaram enriquecimento maior incluem borracha, arroz de várzea, madeira e palmito de açaí,

respectivamente. Como entreposto polo da região das ilhas, Breves se destacou como a cidade principal da região. A elaboração dessa ascendência partiu da ação conjunta de vários fatores; paradoxalmente, o mais decisivo foi o próprio isolamento da região, mais voltada à capital do que às demais partes do estado. A cidade se impôs graças ao elenco de suas funções centrais e básicas, cuja criação e cujo desenvolvimento resultam de sua condição de escoadouro de produtos locais e de sua área de abrangência e recepção da demanda de bens de consumo manufaturados na capital.

Graças à localização privilegiada, a cidade de Breves se tornou centro irradiador da conquista da região sul da ilha de Marajó. É a cidade cujas condições geográficas são as melhores para exercício de influência regional, a ponto de se irradiar geopoliticamente e fazer aparecer outros núcleos e cidades. Eis por que, direta ou indiretamente, as cidades do sul da ilha se veem ligadas historicamente a Breves; nenhuma outra parte da ilha dependeu tanto dessa cidade. Pouca coisa acontece nessas paragens se não for com ou através dela. Essa predominância a elevou à condição de “capital das ilhas”: os vínculos intrarregionais são fortes — embora seu mercado seja limitado e seus vínculos externos tenham pouca relevância.

Breves se tornou líder no conjunto de cidades da região por causa, também, da debilidade das interligações espaciais e pelas fraquezas econômicas da região, resultantes diretamente de seu caráter eminentemente extensivo, que acentuou a tendência ao estabelecimento de relações diretas com a cidade. Mas o surgimento de outros polos regionais e a elevação hierárquica de outros núcleos menores modificaram o espaço regional e reduziu a predominância de Breves como cidade. Políticas de desenvolvimento regional do poder público, para a Amazônia se refletiram — e se refletem — com evidência nos padrões de crescimento e no papel de Breves no contexto regional. Essas modificações na região por causa da política desenvolvimentista e de integração da Amazônia tiveram reflexos e alterações na posição de Breves como núcleo urbano centralizador e, por consequência, em sua área de influência.

Segundo Pacheco (2008, p. 5), o porto é palco de práticas sociais diversas. Entre a chegada e a saída de embarcações e pessoas,

[...] universos de relações de trabalho, comerciais, políticas, afetivas vão sendo esquadrihadas, dinamizando e alterando a cultura da cidade, sua estrutura física, desenho paisagístico e trajetórias históricas [...]. O espaço torna-se um território transformado para fazer funcionar não somente as engrenagens do capital, mas também intrincadas e complexas relações sócio-culturais, intensificando o viver desta cidade ribeirinha amazônica [...].



FIGURA 2 – Vista de um dos portos onde barcos atracam para embarque/desembarque de pessoas e mercadorias

Fonte: TV Breves, 2006.

Breves é uma cidade portuária da Amazônia. Dela partem grandes navios para partilhar o rio com cascos a remos, barcos de todos os tamanhos e tipos. Graças à posição geográfica privilegiada, ela é o caminho fluvial da Amazônia por onde navegam navios, barcos, iates e embarcações menores, vindos de Belém, do interior do município, de municípios vizinhos, de outros estados e outros territórios brasileiros. Breves,

[...] por apresentar posição geográfica privilegiada, tem acesso para muitas regiões através dos rios. Nos portos de Breves diariamente ancoram dezenas de embarcações advindas de Belém. Daqui seguem viagem para Macapá, Santarém e Manaus, interligando a cidade com toda a região do baixo Amazonas. Mercadorias variadas são despejadas regularmente nos portos de Breves, e distribuídas tanto no comércio local, quanto nos municípios vizinhos, assim como informações, encontros, despedidas, dinamizam a economia e a cultura local e regional. (PACHECO, 2008, p. 4).

Nos portos de Breves, impressiona a movimentação dos barcos, de formatos e cores diversos. O estreito é caminho para o Amapá e o Amazonas. Por ele singram barcos e navios levando passageiros e cargas, navios turísticos brasileiros e estrangeiros, aos quais se juntam embarcações menores. Atracados, dão colorido permanente à frente da cidade (FIG. 2).

Muitas embarcações são verdadeiras casas-barcos, pois nelas vivem famílias inteiras, estabelecendo o encontro entre “as margens dos marajós” (PACHECO, 2006, p. 6). Eis por que se diz que existe a cidade fincada na terra — com seu ritmo urbano, comércio frenético e vaivém de pessoas — e cidade flutuante nos rios — que se movimenta nos ritmos das marés enchente ou

vazante, conforme seja o rumo a ser tomado. Como elo entre os dois lados, está o porto: fundamental para a vida citadina. Na visão de Pacheco (PACHECO, 2006, p. 6), trata-se de um

[...] espaço urbano em que seu centro está em suas bordas, o que insere Breves no movimento singular que vivem muitas cidades amazônicas cercadas por vegetação e as formas de comercializar, trabalhar, viver e conviver de populações ribeirinhas, habitantes do Marajó das florestas, que estão em constante trânsito entre a floresta e a cidade.

Síntese dos múltiplos tempos e espaços amazônico-marajoaras, Breves é arquipélago, estreito, rio — Aramã, Anajás, Parauahu, Macacos, Macujubim... É furo⁹ — dos Macacos, Alambique, Buiuçú, Jacarezinho, Japixaua, do Gil... É igarapé, igapó... Breves é vila, cidade, capital das ilhas — Comprida, do Abacate, Nazaré, Caldeirão..., separadas ora por largos, rios e canais, ora por estreitos furos, num “[...] verdadeiro labirinto de canais retorcidos, contornando ilhas mais ou menos grandes cobertas todas de uma vegetação luxuriante” (BRAGA, 1919, p. 53). Impressiona a beleza natural dos estreitos (FIG. 3), que se assemelham a canais artificiais. Profundos, são guarnecidos de lado a lado por duas muralhas de floresta. Alguns, como o Aturiá, apresentam trechos de três a seis quilômetros de comprimento, retos como seta — a ponto de serem pontos turísticos do Marajó.



FIGURA 3 – Trecho de um estreito de Breves
Fonte: TV BREVES, 2006.

⁹ Comunicação natural entre dois rios.

Segundo Ubiratan Rosário (2003–4), como síntese da variedade cultural do Pará, Breves é receptiva ao patrimônio da cultura popular do estado. Isso está patente em seus festivais, como o Brevense de Folclore e o de quadrilhas juninas. A cultura popular de massa se exprime na música — brega, “tecnobrega” e *melody* —, indicando uma assimilação rápida de ritmos divulgados por meios eletrônicos de comunicação de massa. A cultura mais tradicional se expressa, sobretudo, no sagrado — Breves nasceu sob o signo do catolicismo, professado pela maioria da população. O nome dado à antiga Freguesia — Sant’Anna dos Breves — já indicava sua vocação religiosa, manifesta ainda hoje na devoção a Sant’Ana, São Sebastião, nossa senhora de Nazaré e São Benedito.¹⁰ A padroeira do município é Sant’Anna (FIG. 4), venerada entre 12 e 26 de julho, quando milhares de romeiros da área rural do município e de outros lugares se reúnem na maior festividade do povo brevense, cujo ápice ocorre em 26 de julho, dia de Sant’Ana — feriado municipal. A religiosidade do povo se manifesta em nomes dados a embarcações — Bom Jesus, São Domingos, São Pedro, Menino Deus, Sempre com Deus, Fé em Deus — e a escolas — das 15 que visitei, 14 têm nome de santo: São João da Galileia, São Benedito 1 e 2, Nossa Senhora de Nazaré, Santíssima Trindade, Santo Antonio, Nossa Senhora das Graças, Bom Pastor, São Braz, São Raimundo 1 e 2, São João dos Macacos, São Francisco e Bom Jesus dos Macacos.



FIGURA 4 – “A igreja olhando o rio” — Igreja Matriz de Nossa Senhora Sant’Ana
Fonte: TV BREVES, 2006.

¹⁰ As igrejas evangélicas começaram a chegar a Breves no fim do século XIX.

1.2 Nas margens do ambiente físico e sociocultural das classes multisseriadas

Como esclarece João Paes Loureiro (1992, p. 16), ribeirinho é

O homem natural da Amazônia que vive a beira dos rios e igarapés, seja nas cidades, vilas ou povoados, todos eles à margem dos cursos d'água, seja em agrupamento de duas ou três casas, seja isolado. A vida na beira do rio corresponde a uma profunda articulação com a natureza, sendo a água o elemento definidor da cultura dessas populações ribeirinhas”.

O rio abastece a população com água e alimento — a pesca é atividade básica de subsistência —, além de oferecer condições para a circulação interna de mercadorias e o contato com outras localidades, que promovem o desenvolvimento da economia. O rio é a estrada do povo ribeirinho — também da população citadina, porque o meio de transporte é essencialmente fluvial. Por terem a água como o caminho a ser percorrido com mais frequência, essas pessoas enfrentam dificuldades como a “[...] distância para se chegar às diversas comunidades” (LOUREIRO, 1992, p. 11); considere-se que o transporte acessível à grande parte da população ribeirinha são o casco (canoa de madeira inteiriça) e a montaria (canoa pequena feita de tronco escavado). Como o remo é a forma de movê-las, o tempo necessário para chegar ao destino é considerável. Os barcos motorizados percorrem os trajetos em tempos bem menores, mas são acessíveis a poucos.

O trânsito fluvial é constante. Em sua itinerância, discentes e docentes se encontram às margens das ilhas, porque todas as escolas estão situadas na fronteira entre o rio e a terra firme. Nesse meio, a relação entre homem, mulher e rio é simbiótica, como ilustram os versos de Paulo André e Rui Barata (s. d.): “Esse rio é minha rua,/ minha e tua mururé,/ piso no peito da lua,/ deito no chão da maré”. A diversidade está na natureza, nos homens e nas mulheres que habitam esse espaço. Nessa convivência da população com rios e matos, a natureza se impõe numa vida árdua e difícil, que requer domínio e adequação para navegar, de cascos ou montarias, em rios ou igarapés; para andar pelas matas sem receio para colher produtos que possam usar (COSTA, 1998); para cultivar matéria-prima como a mandioca e produzir farinha, básica na dieta marajoara; para pescar e caçar de animais silvestres (tatu, veado, mucura etc.).

Levar educação escolar a crianças, jovens e adultos de áreas ribeirinhas exigiu lançar mão das classes multisseriadas (reunir as quatro séries iniciais do ensino fundamental numa turma só, no mesmo horário e com o mesmo professor ou a mesma professora), das quais eu, mesmo sendo educador e marajoara, tinha uma visão exógena antes de iniciar esta pesquisa. Até então, as classes multisseriadas ribeirinhas eram uma realidade vista sempre *en passant* ou com o olhar do outro. Minha compreensão era como ver uma floresta do alto: a densidade

não permite ao olhar de sobrevôo conhecer da dinâmica interna e os sujeitos habitantes. Eis, então, um problema para quem pesquisa a Amazônia marajoara. É como apontou o historiador Agenor Sarraf Pacheco (2009), que ressalta a necessidade de ver lugares e trajetórias históricas vividas noutros ambientes amazônicos, quase sempre desconsiderados, ignorados e silenciados em estudos tradicionais sobre a região.

De fato, compreender a fundo uma realidade requer habitá-la, como propõe Inês Dussel e Marcelo Caruso (2003, p. 26) ao analisarem a relação do professor (ou da professora) com a sala de aula.

O fato de ocuparmos uma sala de aula não significa automaticamente que a “habitamos”. Quando alguém apenas “ocupa” um espaço, trata-se de uma estrutura já existente: móveis, rotinas, tudo está lá e nos espera. O docente mais experiente nos diz o que considera fundamental para ser um bom professor. Se permanecermos com estas orientações, com a tradição que nos transmite a experiência dos outros (por mais valiosa que possa ser), estaremos “ocupando” a sala de aula de uma maneira passiva na qual simplesmente, nos acostumamos a coisas já existentes. “Habitar” a sala de aula significa formar esse espaço de acordo com gostos, opções, margens de manobra; considerar alternativas, eleger algumas e descartar outras.

Na discussão proposta por esta pesquisa, compreender a realidade ribeirinha supõe impregnar-se dela. Afirmo isso na condição de pesquisador e observador que é filho dessa região, mas não é seu habitante na forma como propõem Dussel e Caruso. Com efeito, habitar significa pegar um casco e remar, ora a favor, ora contra a maré; atravessar um rio, adentrar um igarapé, saber pilotar para não sucumbir a um banzeiro (onda) produzido por algum barco ou navio de motor potente que passa “rente” porque o rio é estreito. É navegar ao sabor das marés, como os mururés¹¹ no seu vaivém pelos rios da chamada região das ilhas. Isso porque a vida da população ribeirinha se condiciona aos rios. Se essa relação direta com a natureza está na base das crenças e dos valores dessa população, ela não anula um efeito do trânsito entre área rural e área urbana: trazer influências externas, que de certa forma alteram o modo de vida ribeirinho. Portanto, se é preciso buscar o olhar desses sujeitos impregnados da cultura ribeirinha, também é preciso buscar o olhar de quem chega de fora trazendo o novo, a possibilidade, o conhecimento: o professor ou a professora.

Meu primeiro contato com docentes de classes multisseriadas do distrito de São Miguel dos Macacos — lócus desta pesquisa, dado o grande número de escolas com classes multisseriadas — foi intermediado pela coordenadora educacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e ocorreu em Breves, aonde o professorado de escolas

¹¹ Planta aquática típica dos rios amazônicos.

ribeirinhas do município vai mensalmente para receber o salário. Na ocasião, ficam na cidade três dias em média, para participar de reuniões pedagógicas e tratar de questões relacionadas com transporte, merenda escolar e outros assuntos referentes à escola. Numa dessas ocasiões consegui me reunir com 35 docentes em uma escola da cidade. Nesse dia, após explicar os objetivos de minha pesquisa e pedir sua colaboração para realizá-la, entreguei-lhes um questionário (cf. APÊNDICE A) e busquei esclarecer eventuais dúvidas sobre as questões apresentadas. Concordei com professores e professoras quando me pediram para devolver o questionário respondido no mês seguinte — devolveriam por intermédio da coordenadora do distrito.

Semanas depois, fui à coordenação, onde tive notícias de que ninguém devolvera o questionário. Fiquei decepcionado, pois na reunião, quando apresentei minhas motivações à pesquisa e pedi apoio ao preenchimento do instrumento, todos se mostraram receptivos ao trabalho. Passada a angústia inicial e ciente de que o pesquisador precisa estar preparado para situações como essa, resolvi ir para o corpo a corpo com os sujeitos da pesquisa. Das 86 escolas do distrito de São Miguel dos Macacos, selecionei 15 para visitar. Minha escolha não foi aleatória: selecionei aquelas representativas dos diferentes contextos escolares: escolas padrão,¹² escolas funcionando em igrejas, em barracão de festa e em residências — todas situadas entre a cidade de Breves e a Vila de São Miguel. Tanto tempo morando ou meramente ocupando essa região, só me dei conta de que sabia pouco dela e de seus/suas habitantes quando peguei uma lancha “voadeira” e rumei ao distrito de São Miguel dos Macacos.

Como formador de formadores, percebi o quanto se insiste, nos cursos de Pedagogia, em meramente sobrevoar essa realidade e os processos formativos nela existentes. O projeto pedagógico desses cursos é descolado do meio ribeirinho; neles se atribui carga horária inexpressiva para tratar (quase sempre teoricamente) da educação nesse espaço. Só quando visitei a primeira escola incluída em meu plano de pesquisa percebi que temas tão debatidos nos textos teóricos, tais como distância, precariedade de espaço físico, qualificação docente, níveis de escolaridade e aprendizagem, transporte escolar, relação entre escola e comunidade e papel do professor e da professora, revestiram-se de novos significados e de um sentido real.

Ao deixar Breves rumo a São Miguel dos Macacos pelo rio Parauahu, passei pela frente da cidade. Naquele dia, “[...] o rio ao sol parecia com febre” — diria Dalcídio

¹² Escolas construídas pela prefeitura do município e que compreendem quase sempre duas salas, secretaria, copa e banheiro.

Jurandir (1992, p. 13). O distrito, cuja sede é a vila de São Miguel, está a quase sete horas de barco de Breves, considerando-se aí a maré favorável e a potência do motor. O ápice de seu desenvolvimento socioeconômico ocorreu nas décadas de 1980 e 90, com o ciclo da madeira e do palmito, saturados por conta da exploração predatória desses recursos. Hoje, moradores e moradoras sobrevivem de pequenas culturas e programas assistenciais do governo.

TABELA 3
Perfil de formação do professorado de escolas rurais do município de Breves — 2009

NÚMERO DE PROFESSORES				TOTAL
Fundamental	Magistério	Outras	Licenciatura plena	
1	345	53	38	437

Fonte: BREVES, 2009b.

O distrito tem 86 escolas e mais oito anexos¹³ — 22 são chamadas escolas-padrão (cf. nota de rodapé 2); 16 são barracões, uma é numa igreja, 21 são residências, 8 são em tapiris (tipo de palhoça para abrigo provisório) e 18 são em casas cedidas (uma sala construída pela comunidade e cedida ao município para funcionar como escola). Nessas 86 escolas, 3.877 alunos compõem 144 turmas em classes multisseriadas e 8 seriadas, conduzidas por 111 docentes (107 atuantes em escolas, quatro atuantes em anexos) — 8 têm formação superior e 33 cursam alguma licenciatura; o restante tem nível médio de escolaridade.

Ao visitar as escolas, minha sensação foi de estranhamento, sobretudo porque a maioria dos espaços físicos são insalubres e precários, contrastando com o envolvimento de discentes e docentes nas atividades escolares e na relação que estabelecem com a comunidade. Há uma diferença significativa entre serviços e espaços físicos da educação escolar na área urbana e na área rural.

Em geral, as escolas localizadas fora dos centros urbanos não têm edificação própria e estão instaladas em espaços variados (cf. TAB. 4) — por exemplo, na residência de docentes ou membros da comunidade. Trata-se de espaço precário e inadequado a práticas escolares, por causa da falta de claridade e ventilação e do compartilhamento do local com os moradores da casa; a sala abriga poucas carteiras, um altar com imagens de santos, um rádio a pilha, um filtro com água, redes de dormir e hastes de arroz presas ao teto para secar. As escolas funcionam ainda em barracões usados para encontros

¹³ Em algumas dessas escolas, o prédio escolar não basta para abrigar todas as turmas, por isso algumas salas de aula funcionam noutros prédios. Por exemplo, a Escola Bom Pastor compreende três turmas, mas o prédio escolar só tem duas salas de aula, então uma turma foi alocada no salão paroquial.

comunitários em dias de festividades, como no vilarejo formado por duas residências, uma casa de comércio, a igreja e um barracão. Outras escolas funcionam em igrejas católicas ou evangélicas, como a Escola São Jorge (FIG. 5). Por fim, há escolas funcionando em tapiris — termo que designa construções rústicas e inacabadas. Por fim, há as escolas-padrão (FIG. 6).

TABELA 4
Ocupação das escolas segundo seu espaço físico e sua organização — 2009

TIPOS DE ESCOLA	NÚMERO DE ESCOLAS	NÚMERO DE TURMAS		NÚMERO DE ALUNOS		NÚMERO DE DOCENTES	
		Multisseriadas	Seriadas	Multisseriadas	Seriados	Multisseriados	Seriados
Padrão	22	46	8	971	336	38	—
Barracão	16	23	—	507	—	16	—
Igreja	1	1	—	42	—	01	—
Residência	21	28	—	834	—	24	—
Tapiri	8	16	—	283	—	08	—
Casaccedida	18	30	—	904	—	20	—

Fonte: BREVES, 2009b.



FIGURA 5 – Escola São Jorge — rio Macacos
Fonte: BREVES, 2009a.



FIGURA 6 – Escola Joaquim Nunes Hortas
Fonte: BREVES, 2009a.

1.3 Apontamentos sobre as escolas visitadas

O distrito de São Miguel dos Macacos tem 111 professores, com este perfil: 40 são contratados temporariamente, 71 são concursados; 102 têm formação em magistério e 9 têm o ensino médio com formação em educação geral; 8 fazem curso superior na Universidade Federal do Pará, 24 cursam licenciatura na Universidade Vale do Acaraú, 10 cursam a Faculdade Teológica do Estado do Pará. Todos tentam ingressar em instituições públicas de ensino superior, mas não conseguem porque trabalham fora da cidade, o que lhes impede de frequentar cursos preparatórios que poderiam lhes dar mais condições de disputar vaga em igualdade de condições com quem reside no meio urbano. Isso sugere que o estado se preocupa com a qualidade do ensino nas classes multisseriadas, mas não oferece condições para possibilitar uma formação inicial de qualidade aos/as docentes, daí o número reduzido (oito) cursando universidade pública.

Visitei 15 escolas (FIGS. 8–22) às margens dos rios Parauhau, furo da Ilha Comprida e Macacos (FIG. 7). Em uma semana e meia, de segunda a sexta-feira, visitei duas escolas por dia: uma de manhã, outra à tarde. O deslocamento em lancha “voadeira” me permitia ir até as escolas e voltar a Breves no mesmo dia, ao fim da tarde. O tempo de deslocamento até as escolas — 25 minutos até a mais próxima; 1 hora e 20 minutos até a mais distante (sede do distrito de São Miguel) — permitiu-me observar quase quatro horas de atividade docente em 13 escolas (52 horas de observação); em duas escolas não havia aula no dia da visita.

Como são escolas à beira do rio, qualquer movimento de chegada de pessoas ao porto atrai os moradores, que se aproximam para ver quem chegou. As pessoas que foram ver minha chegada incluíam pais de discentes, que me acompanharam até a escola, onde permaneceram durante minha visita, presenciando o contato que tive com professores e professoras. A presença dos pais me permitiu lhes perguntar sobre a importância da escola local e o papel dos/as docentes para a comunidade; suas respostas me permitiram compreender mais a relação entre pais (comunidade) e escola.

Em que pese meu contato com os/as docentes em nosso primeiro encontro na cidade de Breves para falar da pesquisa e entregar os questionários, a chegada às escolas não foi programada com esses sujeitos, o que possibilitou uma observação mais natural da ação e gestão do espaço de sala de aula. A conversação fluiu para os termos da aceitabilidade dos docentes quanto à pesquisa, inclusive ao meu pedido para que retomássemos o preenchimento do instrumento de coleta de dados, pois eu não havia recebido. Nesse contato, conversei com os 13 professores sobre as práticas docentes, as dificuldades dessa prática e a relação com a comunidade e com a SEMED. O registro das conversas foi feito mediante anotações sobre o cotidiano, que retomo sucintamente a seguir.

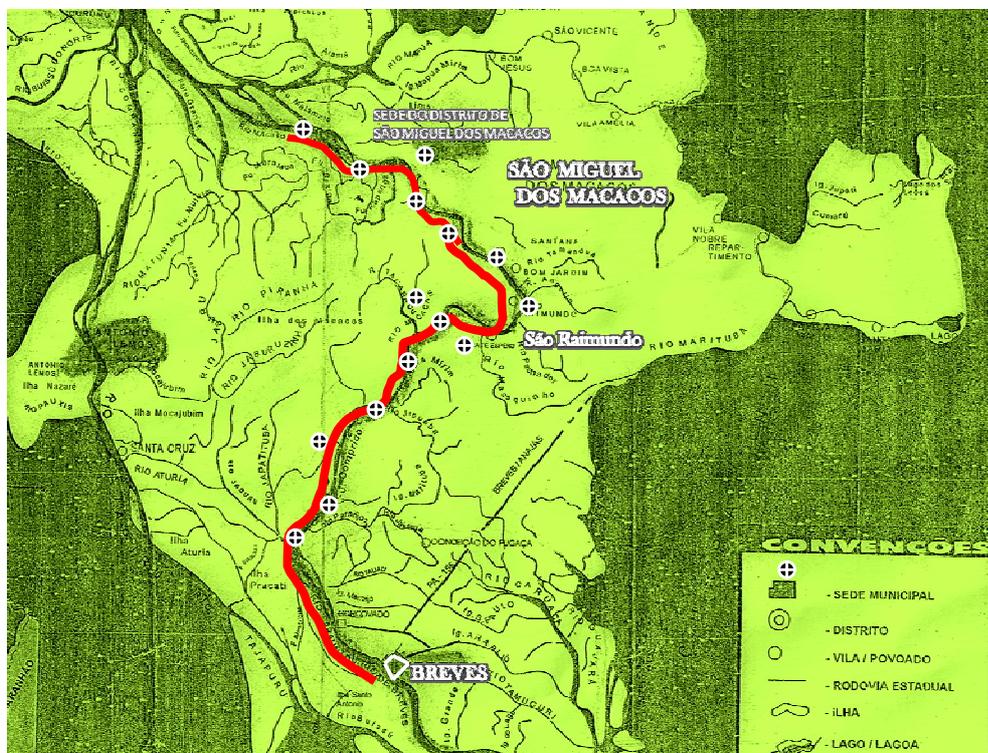


FIGURA 7 – A rota percorrida no período de visita às escolas parte de Breves, ao sul, e vai até à sede do distrito de São Miguel dos Macacos e soma 88,7 quilômetros (houve acréscimo de ícone e traço para fins de visualização)

Fonte: BREVES, 2009a.



FIGURA 8 – Escola Princesa Izabel
Fonte: BREVES, 2009a.

Escola Princesa Izabel (FIG. 8). O espaço físico inclui sala ampla, com dois quadros-negros e cadeiras. A professora, de 55 anos, tem jornada dupla com classes multisseriadas e trabalha há dez anos na função.

Escola Municipal de Ensino Fundação Emanuel (FIG. 9). O espaço físico é uma sala construída pela comunidade exclusivamente para as aulas. É pequena e organizada em grupos por séries; ali estudam mães e filhos — “Venho trazer os meus filhos que são pequenos, aí aproveito e estudo também. É assim que já estou na quarta série”, relatou uma das mães. Embora o espaço seja pequeno, o professor consegue organizar e indicar — mediante placas de cartolinas escritas a mão — o que denomina de cantinhos: “cantinho da arte” — onde estão trabalhos/artesanato (esculturas em miriti, madeira e barro, paneiro e peneiras) e desenhos feitos pelos alunos; e “cantinho da leitura” — onde ficam livros didáticos empilhados. Esse espaço de aula ainda exibe as bandeiras do Pará e do Brasil, uma em cada lado do quadro. As camisetas do uniforme escolar — que, segundo o professor, foram obtidas graças à ajuda de políticos — traz inscrito o lema “Educação e Respeito”. O professor tem ensino médio normal, mas sua fala deixa entrever consciência de sua limitação para trabalhar com multisséries. Periodicamente, vai à SEMED receber orientações pedagógicas e administrativas e participar de curso de formação continuada como um “[...] esforço para fazer o melhor” — disse ele. Mora próximo à escola, aonde vai todo dia de canoa a remo. Um fato curioso: seu filho é um de seus alunos — o que, talvez, seja um ponto a considerar na consciência de sua responsabilidade pela classe em que leciona.



FIGURA 9 – Escola Municipal de Ensino Fundação Emanuel
Fonte: BREVES, 2009a.

Escola São Francisco (FIG. 10). O espaço físico é a sala da residência de uma moradora onde os residentes passam constantemente para ir a outros cômodos. Na sala, faltam mais claridade, mais ventilação e mais área pedagógica, pois as poucas carteiras dividem espaço com um altar, que sustenta imagens de santos, filtro d’água, redes de dormir e hastes de arroz presas ao teto — o local é adaptado para secagem de grãos. A escola funciona em dupla jornada e conta com duas professoras: uma mora na comunidade onde fica a escola, outra “[...] em um rio logo abaixo” — como disse — e vai diariamente para a escola em sua pequena embarcação, que leva, ainda, alunos residentes ao longo do trecho do rio por onde ela passa. (Esses alunos não têm como chegar à escola porque, muitas vezes, a família tem só uma canoa, que é usada pelos pais para ir trabalhar.)



FIGURA 10 – Escola São Francisco
Fonte: BREVES, 2009a.

Escola São João da Galileia (FIG. 11). O espaço físico é uma casa sem paredes destinada a fins escolares — segundo o professor, quando cai chuva com ventania, tudo molha. O docente tem magistério, cursado no projeto Gavião,¹⁴ e nasceu no local, onde mora. Trabalha ali há mais de dez anos e começou sem formação nenhuma. Seu relato dá pistas das condições de trabalho: “[...] certas coisas a gente finge que não ver, a gente faz o que pode”.

Escola Satana (FIG. 12). O espaço físico é um prédio padrão antigo com duas salas de aula — das quais uma, o professor e sua família usam como moradia. Embora seja do meio rural, o professor trabalhava às margens de outro rio, mais distante, onde habitava sua própria casa. Tendo sido transferido, no início do ano, para essa escola, foi preciso improvisar uma sala da escola como moradia. O professor tem formação em magistério pelo projeto Gavião.



FIGURA 11 – Escola São João da Galileia
Fonte: BREVES, 2009a.



FIGURA 12 – Escola Santana
Fonte: BREVES, 2009a.

¹⁴ De iniciativa da Secretaria Estadual de Educação, o projeto visava habilitar professores leigos ao nível de ensino fundamental e médio (área do magistério) em etapas nos períodos de recesso ou férias escolares.



FIGURA 13 – Escola José Furtado — rio Macacos
Fonte: BREVES, 2009a.

Escola José Furtado (FIG. 13). Também nesta o espaço físico da classe é uma sala residencial — mas na casa da professora. (Como não sabíamos direito onde ficava a escola, o motorista da lancha a identificou pela quantidade de canoas pequenas atracadas no porto da casa, o que caracteriza as escolas rurais ribeirinhas no período letivo.) Com formação de nível médio em Educação Geral,¹⁵ a professora estava preocupada com a situação da escola e dos/as discentes no período de licença-maternidade dela, pois — segundo ela — é difícil encontrar alguém para substituí-la: ninguém da cidade quer ir, ninguém do local tem formação, ao menos, igual à dela.

Escola São Braz (FIG. 14). O espaço físico é, também, na sala de uma residência pequena e que, no momento de minha visita, estava lotada por residentes e discentes. A professora informou que mora na cidade, estava desempregada e aproveitou a oportunidade de ser contratada para lecionar nessa escola, pois não tinha alternativa. Também falou das dificuldades que tem em trabalhar com a multisseriê, por ser recém-formada (ensino médio) e não ter experiência com esse tipo de classe.



FIGURA 14 – Escola São Braz
Fonte: BREVES, 2009a.

¹⁵ Curso de nível médio que não habilita profissionalmente.

Escola São Raimundo (FIG. 15). O espaço físico é um prédio ainda em construção, porém arejado e ventilado, cuja organização segue o padrão de outras escolas: pequenos grupos por séries. A professora informou que a escola era na casa dos pais dela, um pouco mais “acima”; mas ela se casou e foi morar com a família do marido, e a escola foi junto para o local onde ela está agora: um vilarejo. Ela mostrou dedicação ao que faz; disse que tem dificuldades, mas que a experiência acumulada, com muito trabalho, nas aulas em classe multisseriada lhe permite desenvolver sua atividade com mais prazer.

Escola Alegre (FIG. 16). O espaço físico é um prédio construído pela comunidade para fins escolares. A professora trabalha há algum tempo na escola. Começou a lecionar mesmo tendo estudado apenas até a oitava série. Depois, por exigência da SEMED, fez magistério no projeto Gavião.



FIGURA 15 – Escola São Raimundo — rio Macacos
Fonte: BREVES, 2009a.



FIGURA 16 – Escola Alegre — rio Puxador
Fonte: BREVES, 2009a.



FIGURA 17 – Escola Capelinha — rio Macacos
Fonte: BREVES, 2009a.

Escola Capelinha (FIG. 17). O professor não mora no local e vai à escola de barco todo dia. No momento da visita, não estava na escola, porque — segundo o morador que nos recebeu — adoeceu e foi a Breves buscar atendimento médico. Sua ausência significa suspensão das aulas.

Escola Nicolau Barbosa (FIG. 18). O espaço físico é um barraco. O professor veio nos atender achando que queríamos comprar óleo diesel, pois é comerciante e tem um ponto de venda. Disse que não estava tendo aula porque não havia merenda escolar, e as crianças não querem estudar quando falta. Minha impressão é que esse professor põe a docência em segundo plano relativamente à sua condição de comerciante, dado o tom de decepção de sua reação ao descobrir que não queríamos comprar óleo.



FIGURA 18 – Escola Nicolau Barbosa — rio Macacos
Fonte: BREVES, 2009a.

Escola Floresta (FIG. 19). Não conseguimos falar com o professor, pois não morava no local e estaria ali só à tarde. Voltamos no dia seguinte e o professor não estava.

Escola Nossa Senhora das Graças (FIG. 20). Há duas professoras: uma mora na vila onde fica a escola, outra mora na margem oposta do rio e vai para a vila diariamente de canoa, levando alunos.



FIGURA 19 – Escola Floresta
Fonte: BREVES, 2009a.



FIGURA 20 – Escola Nossa Senhora das Graças — rio Macacos
Fonte: BREVES, 2009a.



FIGURA 21 – Escola São Benedito
Fonte: BREVES, 2009a.

Escola São Benedito (FIG. 21). O espaço físico da classe é um salão denominado de paroquial, bastante amplo, com quadros, carteiras e local para preparar merenda. A professora nasceu no local; iniciou-se na docência sem formação, mas conseguiu cursar o magistério no projeto Gavião estudando na cidade no período de férias. Falou de suas dificuldades na lida com quatro séries e do acúmulo de outras atribuições que, no meio rural, vinculam-se ao cargo de professor: limpeza e manutenção da escola, preparação de merenda durante as aulas e outras.

Escola Marechal Rondon (FIG. 22). O espaço físico é um prédio padrão na sede do distrito com duas salas de aula, secretaria, copa e banheiro. A escola funciona em três turnos. Embora haja três espaços de aula, segundo informação dos três docentes que nela atuam, no dia de minha visita (uma sexta-feira em que uma turma apresentaria trabalho teatral à noite), a aula acontecia na varanda da casa do professor, porque a energia elétrica da escola é precária e a amplitude da varanda criava condições favoráveis à apresentação de teatro. Os professores têm ensino médio e estão cursando faculdades particulares em Breves no fim de semana; dizem que o estudo, o curso e as leituras lhes ajudam a melhorar o trabalho com alunos e alunas. Como são três docentes e têm mais estrutura física, já foi possível juntos atuar em uma série e até em duas séries, o que facilita o trabalho. Residem no local, onde iniciaram sua vida estudantil para, depois, assumir o lugar de seus antigos professores, dos quais alguns deixaram a profissão e outros foram transferidos.



FIGURA 22 – Escola Marechal Rondon — rio Macacos
Fonte: BREVES, 2009a.

1.4 Perfil dos/as informantes

Os/as informantes desta pesquisa que responderam ao questionário (15) incluem 11 mulheres e 4 homens. Onze estão na faixa etária 26–39 anos e quatro têm entre 40 e 55 anos de idade. O tempo de atuação docente em escola rural se distribui assim: 1 a 5 anos: três docentes; 6 a 10 anos: dois docentes; 11 a 15 anos: três docentes; 16 a 20 anos: três docentes; 21 a 25 anos: um professor; 26 a 30 anos: uma professora. Dois docentes não informaram o tempo de atuação. Quem atua há mais tempo nessas escolas (mais de dez anos) nasceu no lugar onde trabalha ou proveio de Breves, constituiu família na comunidade e nela permaneceu.

Indagados sobre o tempo de trabalho especificamente com multissérie, 12 informaram que, embora tenham tido contato com outras formas no estágio profissional do curso de magistério, trabalharam profissionalmente só com classes multisseriadas. Uma professora disse ter três meses de experiência com tais classes, pois trabalhou por cinco anos numa escola seriada urbana. Dois professores não responderam a esse item do questionário; isso sugere que, pelo tempo de atividade, acumularam um conhecimento considerável sobre a dinâmica de funcionamento de classes multisseriadas — nem sempre consideradas na elaboração de políticas públicas para a educação do campo no município.

Dos 15 professores, 6 são itinerantes: deslocam-se diariamente das vilas onde moram para a escola — o trajeto é feito de canoa a remo ou barco. Três saíram de Breves para trabalhar na comunidade. Em todo fim de mês vão à sede do município para receber seus vencimentos e participar de reuniões pedagógicas na SEMED — eventualmente, também de cursos de formação continuada. O retorno é o momento em que a cidade penetra na comunidade ribeirinha; emissários de códigos e valores urbanos responsáveis pela mediação civilizadora, no dizer de Brandão (1984) professores e professoras levam à comunidade os bens, o saber, os serviços e o poder externos — neste caso, orientações técnicas e pedagógicas que, em tese, vão balizar o trabalho na escola e — por que não dizer? — na comunidade, pois, como emissários, sua atuação vai além das atividades escolares previstas, o que pode interferir na constituição de sua identidade. É o que tentaremos entender com base em sua autoimagem e na imagem que outros projetaram desses sujeitos nas entrevistas.

Mais que opção para escolarizar essa população, as classes multisseriadas na área ribeirinha do distrito de São Miguel dos Macacos reiteram a afirmação de Walterno Câmara, Etiene Leite e Dilza Sarraf (2000) de que a multisseriação é prática comum em áreas de economia menos desenvolvida, tais como as regiões Norte e Nordeste, dada sua extensão territorial. Se assim o for, então a identidade da escola ribeirinha se associa não com as peculiaridades culturais das áreas ribeirinhas, mas com as deficiências econômicas da região a que pertencem; logo, mesmo que as classes multisseriadas sejam bem-sucedidas no cumprimento dos fins para os quais foram implantadas, serão vistas como prática cuja qualidade deixa a desejar, pois se identificam com a educação de regiões onde também a economia deixa a desejar.

2 CLASSES MULTISSERIADAS, DOCÊNCIA E IDENTIDADE PROFISISONAL

As classes multisseriadas surgiram no Brasil após o marquês de Pombal expulsar os jesuítas, marco inicial da “fase pombalina” da educação (ATTA, 2003 apud SANTOS; MOURA, 2010), caracterizada por aulas régias. Representante do movimento iluminista português, Pombal pretendia laicizar a educação e, assim, começar a modernizá-la, sem interferência da Igreja. A educação ficou a cargo de docentes leigos — ou “práticos experimentados” —, com anuência do Estado; quem tivesse algum conhecimento podia lecionar. Se o modelo jesuíta tinha um sentido organizacional, caracterizado pelas premissas do *Ratio studiorum*, o modelo de aula régias — também aulas avulsas — não tinha ordenamento: além de desenvolver a ação docente, em vilas, fazendas e povoados, cada “prático” definia conteúdo e metodologia.

A lei geral do ensino de 1827 oficializou as classes multisseriadas. Editada pelo governo imperial, ela estabeleceu que em cidades, vilas e lugares com população maior haveria escolas de primeiras letras necessárias (ATTA, 2003 apud SANTOS; MOURA, 2010), além de regulamentar o ensino de primeiras letras. Com isso, a lei tinha certo sentido de organização da educação, centrada no método e que visava atender o maior número de alunos e alunas com o menor custo. O governo imperial se preocupou em criar escolas, e não em formar professorado. Só havia docentes por formação até então entre os jesuítas.

Segundo Neves (2000 apud SANTOS; MOURA, 2010), o método lancasteriano foi introduzido no país para dar conta da educação. Tido como grande novidade na terceira década do século XIX, procurava difundir o chamado ensino mútuo ou monitorial sob os auspícios do Estado. Conforme esses autores, educar pessoas com idade e níveis de aprendizagem distintos ao mesmo tempo foi algo incentivado pelo Estado como grande inovação do ensino formal no século XIX. Na verdade, essa ação era uma estratégia de descentralização do ensino perpetrada pelo governo central, que atribuía às províncias a responsabilidade pela condução e manutenção da educação, sem lhes dar condições materiais e humanas para isso. Eis aqui um ponto dual na educação que atravessou sua história no Brasil, mas não sem embates políticos e ideológicos. Centralização *versus* descentralização, educação urbana *versus* educação rural, educação popular *versus* educação para as elites, professor leigo *versus* professor habilitado foram embates que permearam ainda a luta pela instalação da República (1889).

Esperança de superação de dualidades não só educacionais, mas também sociais, essa luta pró-República foi materializada no confronto entre setor agrário-exportador e setor urbano-industrial, cujo discurso de mudança previa integrar o Brasil à modernidade do século XX. O trampolim para a integração era a escolarização (LEITE, 2002), tida como forma de recuperar o tempo perdido. Afinal, a educação passou por um período de trevas e desorganização após a expulsão dos jesuítas e a instalação das aulas régias, cujas consequências foram graves para o desenvolvimento social, econômico e político. Assim, a “república educadora” cumpriria essa tarefa árdua. Eis como Jorge Nagle (1976, p. 100 apud LEITE, 2002, p. 27) descreve esse novo imperativo:

[...] sonho da república espargindo as luzes da instrução para todo o povo brasileiro e democratizando a sociedade, ou o sonho de, pela instrução, formar o cidadão cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transforme em uma nação a altura das mais progressivas civilizações do século.

Mesmo que as mudanças sociais e econômicas presumissem a incorporação de valores e princípios republicanos pela população como o da educação para todos, a República — diz Leite (2002) —, inspirada no positivismo e no cientificismo, não desenvolveu uma política para a escolarização de povo do campo; essa faceta da educação nacional passou ao largo dos interesses dos republicanos, em parte graças ao predomínio da visão urbano-industrial consolidada nas décadas iniciais do século passado, em detrimento do que ocorria no meio rural. Manteve-se o dualismo cidade–campo. Para que a educação rural entrasse na pauta de interesses das autoridades, foi preciso explodir o êxodo campo–cidade, estimulado pela promessa de oportunidades e empregos propalada pela industrialização crescente de áreas urbanas.

Essa travessia do rural para o urbano afetou a educação: embora a tendência socioeconômica predominante fosse o urbano industrial, havia resquícios da antiga ordem agrário-exportadora, que temia um esvaziamento populacional de áreas rurais. Do temor surgiu o chamado ruralismo pedagógico. Predominante até a década de 1930, esse movimento de caráter político, ideológico e cultural objetivava constituir uma escola vinculada com as condições locais e que permitisse manter a população rural no campo. Essa pretensão convergiu aos interesses das elites urbanas e rurais, pois assim se evitava o êxodo — que desestabilizava a ordem econômica social com aumento da população urbana e redução de mão de obra no campo, dentre outros impactos — e mantinha vivo o patriarcalismo no campo. Noutros termos, ao reforçar a preocupação com a ordem social e econômica, e não com uma escola de qualidade, o “ruralismo pedagógico” deu lastro a uma concepção de educação, perpetrada pelo modelo urbano-industrial, que marginalizava o

ensino rural (NAGLE, 1976 apud LEITE, 2002). O campo continuou fadado ao atraso educacional e a políticas compensatórias.

Esse rastro histórico das origens das escolas multisseriadas e da educação rural leva ao movimento revolucionário de 1930, de visão liberal e que via a escolarização urbana como cerne de suas preocupações: esse tipo de escolarização daria segurança à industrialização do Estado Novo. No dizer de Sergio Celani Leite (2002, p, 30),

As proposições getulistas do Estado Novo de certa forma mantiveram a tradição escolar brasileira, garantindo a obrigatoriedade e a gratuidade da escolaridade, porém, dando ênfase ao trabalho manual nas escolas primárias e secundárias e ao desenvolvimento de uma política educacional voltada para o ensino vocacional urbano, destinado especialmente as classes populares.

De fato houve interesse pela educação de classes populares. Mas, para todos os efeitos, é como se não houvesse classes populares, também, no meio rural, pois a atenção focou só o meio urbano. Esse estado de coisas na educação rural se manteve mesmo quando o Estado Novo se voltou à escola rural criando, em 1937, a Sociedade Brasileira de Educação Rural, para promover

[...] expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas, agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. “Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e de civismo. (MAIA, 1982, p. 28 apud LEITE, 2002, p. 30–1).

Como se lê, educação do campo ainda tinha o sentido de controle e ratificação da dualidade campo–cidade referida há pouco. Ora, na visão dos órgãos gestores, o povo do campo tinha de se entender segundo princípios como disciplina e civismo e, aparentemente, não podia querer que fosse diferente porque não havia uma educação para sua realidade. Ainda assim, a educação do campo começou a se consolidar de vez nas preocupações educacionais do governo brasileiro. Prova disso é que, segundo Leite (2002), ela passou a ser debatida como fator de segurança nacional e premissa para o desenvolvimento econômico do país após o fim da Segunda Guerra Mundial. Patrocinadas por programas assistencialistas de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, as chamadas missões rurais foram instaladas, para disponibilizar especialistas em educação e extensão rural para a recém-criada Comissão Brasileiro–americana de Educação das Populações Rurais; tais especialistas treinavam docentes para que depois repassassem os conhecimentos técnicos obtidos à população campesina. A educação nesse caso visava adestrar tal população ao trabalho produtivo em prol do desenvolvimento econômico; a este subjazia a preocupação do Estado com as condições precárias de saúde e educação da população rural, vista como desprovida de

valores, de sistematização do trabalho e até de capacidade para desempenhar tarefas socialmente significativas.

Essas ações inspiraram a criação posterior da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER). Segundo Leite (2002, p. 34), o programa de extensão via a população rurícola como pessoas carentes — por isso tinha de ser assistida, protegida; mais: propunha uma “[...] educação e organização sócio-produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário”. Por consequência, aos poucos o professor e a professora do campo deram lugar ao técnico e ao extensionista, seguindo o projeto de desenvolvimento orientado pelo modelo produtivista. O tom extensionista vigeu até a década de 1960, quando foram criados o Serviço Social Rural (SSR) e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), cuja meta era preparar técnicos para educação de base rural e criar programas de melhorias de vida na ótica do desenvolvimento comunitário. No dizer de Leite (2002, p. 37),

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e a CNER ao realizar seu trabalho educativo desconsiderou as contradições naturais dos grupos campestres, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.

Nota-se que o sentido de formação/educação *do* e *para* o homem do campo — suas especificidades, sua importância e suas demandas — não foi considerado por causa do modelo social adotado, qual seja, o economicista-cientificista-urbano; e mais: que dualismos como educação popular–educação elitista, meio rural–meio urbano, educação como direito–educação como necessidade foram de certa forma legitimados legalmente até, caso se considerem as leis 4.024/61 e 5.692/71 (BRASIL, 2009b), que fixam, respectivamente, as diretrizes e bases da educação nacional e as diretrizes e bases para o então ensino de primeiro e segundo graus. Ora, ao atribuir aos municípios a responsabilidade pelo ensino fundamental no campo, a lei 4.024 eximiu o Estado de atuar no ensino e na formação de docentes para lecionar em escolas rurais — mesmo que boa parte dos municípios não tivesse então condições financeiras para tanto.

De novo não foi suprida a demanda por uma educação popular, isto é, a ampliação de oportunidades escolares para dar outra conotação ao entendimento da importância econômica, social e cultural do campo. Em que pesem as supostas preocupações com sua condição, LDB de 1961 expressou o sentido de que a educação do campo tinha de

permanecer na informalidade das ações, como permaneceu desde o surgimento das escolas de primeiras letras, no período imperial. Tal condição foi reiterada pela lei 5.692/71, que — diria Leite (2002) — acentuou as divergências sociopolíticas na escolaridade do povo, consagrou o elitismo, sempre presente na escolarização nacional, e se distanciou da realidade sociocultural do campo ao não incorporar as exigências da escolarização rural em suas orientações fundamentais (nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada aos grupos camponeses).

Nas leis 4.024/61 e 5.692/71, a noção de educação nacional se alinhava ao viés administrativo-econômico, e não ao pedagógico-social. Subjacentes a essa linha estavam exigências de manutenção da ordem imposta pelo regime militar e pela industrialização durante a vigência dessas leis, que começava a exigir trabalhadores cujo perfil se coadunava com as demandas industriais. Ao clamor crescente de base popular por mais escolas respondia-se com uma oferta mínima de educação ao cidadão e à cidadã, cujo objetivo era inseri-los rapidamente no mercado de trabalho. Essa convergência entre educação e trabalho reitera os vínculos que Silki Weber (2000, p. 131) afirma haver entre legislação ou prioridades educacionais e projetos político-sociais hegemônicos. Segundo essa autora,

Esse foi também o caso da Lei 4.024/61, promulgada após mais de uma década de discussão no Parlamento, no contexto da implementação do projeto desenvolvimentista na sociedade brasileira que vai de par com a industrialização e a urbanização crescentes e a demanda progressiva por acesso a escola.

Nos anos seguintes à promulgação da lei 5.692/71, organizações e movimentos sociais insatisfeitos com a política educacional do governo federal se mobilizaram para desenvolver projetos educacionais próprios e exigir políticas públicas para educação da população campesina. No fim da década de 1990, cresceu o movimento por uma educação diferenciada para a população do campo: uma educação preocupada com a formação humana e capaz de construir, nos indivíduos, referências culturais e políticas que lhes possibilitassem interferir na realidade e construir uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004). Participavam desse movimento acadêmicos e representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conselho Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e representantes de movimentos sociais diversos, em especial os ligados aos assentados e acampados da reforma agrária: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Confederação Nacional de Trabalhadores da Agricultura (CONTAG),

Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Pequenos Agricultores (MPA), Movimento de Mulheres da Agricultura Familiar (MMAF), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Comissão Pastoral da Terra (CPT) e outros.

A mobilização da sociedade civil resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvido pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 1998. Mediante parcerias estabelecidas entre universidades e instituições de ensino privadas e públicas — federais, estaduais e municipais —, o programa oferece Educação para Jovens e Adultos (EJA), cursos de nível médio com formação técnico-profissionalizante, cursos de formação profissional em nível superior (Agronomia, Agropecuária, Agroecologia, Pedagogia, História, Ciências Sociais, Magistério, Direito, Geografia e Letras) e de pós-graduação (especialização em Educação no Campo e Técnico em Saúde Comunitária). Entre 2003 e 2010, promoveu a escolarização e formação profissional de mais de 400 mil jovens (BRASIL, 2010b, *on-line*).¹⁶

Ainda para atender às reivindicações de entidades e movimentos sociais que lutam pelos interesses dos povos do campo, o governo federal criou programas como o Projovem Campo, Escola Ativa e Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura e Educação do Campo (ProCampo).¹⁷ O Projovem Campo se destina a jovens agricultores alfabetizados com idade entre 18 e 29 anos que não concluíram o ensino fundamental (65,2 mil agricultores/as). Após dois anos de formação em regime de alternância,¹⁸ obtêm o certificado de conclusão do ensino fundamental com qualificação em agricultura familiar. Hoje 21 estados recebem recursos do governo federal para promover essa qualificação entre 31 mil discentes.

¹⁶ Em 4 de novembro de 2010, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Decreto 7.352, que trata da política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O decreto ordena a política de educação no campo e regulamenta o PRONERA, transformando-o em uma política pública permanente do Estado (BRASIL, 2010a).

¹⁷ A denominação educação do campo, que hoje aparece em textos acadêmicos e documentos oficiais, “[...] é uma produção de sujeitos coletivos — movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais, instituições públicas e religiosas, dentre outras. Sua gestação se dá nas lutas concretas dos acampados e assentados por escola. Nestas lutas vai se desvelando que a rede educacional rural além de não atender ao direito de acesso à educação básica também não garantia a permanência, qualidade de oferta, formação de professores, organização dos tempos e espaços adequados ao modo de vida das famílias, dentre outros. As reflexões sobre a produção desta precariedade vinculou a escola a um modelo de desenvolvimento que não inclui os trabalhadores e trabalhadoras do campo como sujeitos de direitos. Com esta compreensão a Educação do Campo surge como ruptura com o modelo de Educação Rural” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 367).

¹⁸ Forma de organização escolar que intercala períodos na escola (tempo-escola) com períodos de trabalho no campo (tempo-comunidade).

O programa Escola Ativa¹⁹ visa

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (BRASIL, 2010, *on-line*).

O ProCampo foi criado para oferecer graduação a 196 mil docentes (dentre 338 mil) de escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, mas que têm apenas formação de nível médio (Censo Escolar 2009). O ProCampo objetiva, sobretudo:

[...] apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (BRASIL, 2007b, p. 2).

Esses programas refletem o pensamento expresso por diferentes movimentos e organizações sociais que defendem uma educação do campo

[...] comprometida com três princípios: o protagonismo dos sujeitos coletivos, a luta pela educação de qualidade e o compromisso com a construção do campo e da cidade como espaços de produção de vida de forma sustentável. (ANTUNES-ROCHA, 2010b, p. 367).

2.1 Condicionantes e interferências na formação de docentes

Nos anos 1960, ao clamor crescente de base popular por mais escolas, o Estado respondeu com uma oferta mínima de educação ao cidadão e à cidadã, com o objetivo de inseri-los rapidamente no mercado de trabalho. Essa tentativa de suprir a demanda se valeu da formação de docentes para garantir, via educação, o capital humano necessário ao desenvolvimento do capital econômico. Por isso a formação ocorreu de forma estratificada e sem definição de uma identidade profissional, pois — diz Weber (2000, p. 131–2) — na LDB 4.024/61, que normatizou a administração educacional e descentralizou as decisões sobre a educação criar sistemas de ensino,

¹⁹ O programa concede bolsas de estudo e pesquisa a instituições públicas de ensino superior e secretarias estaduais de Educação que ofereçam programas de qualificação para professores e professoras que lecionem em escolas multisseriadas. A intenção é qualificar mais o desempenho escolar em classes multisseriadas no meio rural. Para isso, as estratégias centrais incluem a implantação, nas escolas, de recursos pedagógicos que não só estimulem a construção do conhecimento discente, mas também capacite o docente (BRASIL, 2012).

[...] a questão do professorado é tratada no Título VII, cap. IV intitulado “Da formação do magistério para o ensino primário e médio”, sendo atribuídos ao curso normal, no artigo 52, “A formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação da infância”. Entretanto, essa escola normal tinha dois graus: o ginasial, de quatro séries, conduzindo ao diploma de regente de ensino primário, conforme o exposto no artigo 54, e o grau colegial, de três séries anuais levando ao diploma de professor primário, ambos os diplomas assegurando “igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular”, conforme fixado no artigo 58, cabendo aos estados e ao Distrito Federal regulamentar o ali disposto. Admitia-se, portanto, o exercício do magistério por aqueles que concluíam o normal ginasial ou o normal colegial indiscriminadamente, o que, na prática, conforme a regulamentação estabelecida pelos estados, constituiu certamente um dos instrumentos que findou por acentuar diferenças entre as escolas urbanas e rurais e o ensino ministrado entre as regiões do país.

Como se lê houve uma afirmação legal da dualidade no ordenamento do ensino e da formação docente, pois o direcionamento dado pela lei 4.024/61 a essa questão é ambíguo.

Ainda segundo Weber (2000), esse mesmo espírito presidiu a lei 5.692/71, promulgada em pleno regime autoritário, ou seja, quando a visão de educação como capital humano alicerçou as diretrizes para o ensino fundamental e o médio. À preocupação com formar, no menor tempo possível, o maior número possível de docentes para suprir as demandas da sociedade de mercado estabelecida pelo capitalismo subjaz o começo da desfiguração profissional do professorado. Aparentemente, o formar-se ocorreu numa via de mão dupla: da qualificação e, ao mesmo tempo, da desqualificação — dada a premência da formação. Exemplo claro disso são os cursos de curta duração. Conforme Weber (2000, p. 132), na lei 5.692,

[...] cujo capítulo V trata dos professores especialistas, a questão da formação também considera a premência de docentes, mas é abordada em termos de recomendação de elevação progressiva do seu nível de titulação, embora, como se verá a seguir, não só sejam legitimados diferentes graus de preparação, como também se generalize a obtenção de diploma em nível superior por intermédio da licenciatura curta.

Como afirma esse autor, do ponto de vista da profissionalização docente via cursos de curta duração, a lei de 1971 repercutiu negativamente na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido no ensino fundamental e desvalorizou socialmente o professorado. Nesse cenário negativo para o profissionalismo docente, instaurado nas idas e vindas da política de formação — que exige ora formação ora mínima (magistério), ora máxima (superior) —, busco mapear os desdobramentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96) e a configuração que esta deu à formação de professores. Com a expansão do ensino superior

nos anos 90, a oferta dos cursos de formação de docentes se diversificou e se flexibilizou com o Normal Superior, a Pedagogia, a licenciatura, cursos especiais e cursos a distância para suprir a eventual demanda por formação acadêmica (inicial). Nesse período, o discurso do governo e o das entidades representativas do professorado centra-se na necessidade de formar, em nível superior, docentes para o ensino fundamental. Sobre o papel de tais entidades na luta pró-formação com qualidade, Leandra Oliveira (2010, p. 237) afirma que.

Depois de um período marcado pelo tecnicismo da década de 1970, a formação das professoras do ensino primário em nível superior se apresenta na pauta dos encontros educacionais com mais ênfase na década de 1980, tendo a Associação Nacional para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), como sua maior representante. O momento era de intensas críticas sobre a educação que se consolidava aos moldes do capitalismo e sobre as formas de intervenção na prática escolar. Clamava-se, também, pela urgente reforma para a melhoria do ensino público cujo fracasso vinha sendo constatado por todas as instâncias sociais.

Consolidada pela lei 9.394/96, a reforma na educação básica reconhece a complexidade do processo de aprendizagem e passa a exigir uma formação em nível superior para os professores e professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (OLIVEIRA, 2010).

Como se pode depreender, não está mais em jogo a formação em nível superior — talvez pela primeira vez na história da educação brasileira haja consenso quanto a esse direito; agora importa como isso vai acontecer, dados os desdobramentos da lei. Segundo Dermeval Saviani (2009, p. 148),

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado; mas a nova LDB, promulgada após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as escolas normais superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Até recentemente, observava-se a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças sucessivas não lograram estabelecer um padrão mínimo e consistente de preparação docente para resolver os problemas da educação. Fica evidente na história da educação nacional um senso não só de descontinuidade da política educacional, mas também de quase descaso com a formação profissional docente. Se antes o alvo da crítica eram cursos de licenciatura curta, hoje são as próprias licenciaturas obtidas em cursos aligeirados, que não estão tão distantes desses tempos no que se refere à qualidade duvidosa (aliás, a dualidade

quantidade/qualidade está na gênese das tentativas de configurar a política de formação). Assim, hoje há docentes cuja formação em nível superior tem matizes acadêmicos diversos: categorizados e identificados profissional e socialmente pelo tempo e pela modalidade de formação (a distância, em dois anos, três anos e quatro anos etc.) e com identidades de representação acadêmica, social e profissional estratificada (ora reconhecidas e valorizadas, ora negadas e pauperizadas). Delinear a identidade profissional docente numa composição profissional assim tão instável é difícil.²⁰

O decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009a) estabeleceu princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que parecem contemplar as reivindicações de todos os setores da sociedade civil. Resta saber se, na prática, esses princípios e objetivos, bem como as recentes ações governamentais no âmbito da formação para o magistério, terão força suficiente para impulsionar mudanças no quadro desalentador que retrata a educação básica no Brasil. Isso porque há outras forças atuando entre a prescrição legislativa e sua concretização nos espaços do cotidiano da educação; por exemplo, a ação de quem transforma a legislação em política educacional (a Secretaria Municipal de Educação de Breves) — e a ação de quem educa cotidianamente nas escolas (ribeirinhas de Breves).

Não é implausível supor que a política educacional (municipal) que preveja as peculiaridades da vida no campo (vida ribeirinha) — a exemplo do tempo e do espaço — pode concretizar, de fato, a prescrição legal na escola; presumivelmente, o professor e a professora formados numa licenciatura que preveja a reflexão sobre as idiossincrasias culturais, sociais, históricas, políticas e econômicas da sociedade campesina (ribeirinha) estariam mais preparados para cumprir o papel da escola como espaço de formação não só educacional, mas também cultural, social e política — numa palavra, formação para a cidadania. Neste trabalho, enquanto a força reguladora da educação que transforma a lei educacional em práxis escolar pode ser exemplificada pela ação da secretaria de Educação do município de Breves, que analisamos no capítulo 3 com base na fala de alguns de seus representantes; a força da ação docente pode ser exemplificada pelas perspectivas da formação inicial de educadores do campo.

²⁰ Se essas observações sugerem atribuição excessiva de valor à formação docente como solução para os problemas da educação, há uma razão para isso — minha experiência de formação — e um discurso — de que a formação inicial tem de ocorrer no nível superior, como foi dito antes. Cabe dizer, porém, que não vejo a formação como algo que por si só garanta o funcionamento *desejável* da educação; minha preocupação aqui é justamente mostrar que a educação escolar se sujeita à ação de forças diversas que atuam fora do âmbito da formação — por exemplo, na definição de políticas públicas nos setores que regulam o funcionamento da escola.

2.1.1 *Licenciatura em Educação do Campo*

Com efeito, algumas Instituições de Ensino Superior (IFES)²¹ oferecem hoje licenciatura em Educação do Campo, o que sugere que houve avanços nas políticas educacionais para a formação de professores. Uma formação tal — parece óbvio — supõe um processo marcado pela reflexão (filosófico-epistemológica) sobre as peculiaridades da realidade cultural, política, social e econômica do meio rural (ribeirinho) no país; isto é, sobre o que torna a vida no campo distinta do viver na cidade e sobre o papel da educação do campo quanto a suprir as necessidades de quem vive no meio rural.

Essa licenciatura pressupõe a vinculação da educação do campo com a vida de quem vai estudar na escola do campo: suas condições de trabalho e sua produção cultural, em que estão implícitas, por exemplo, estratégias de socialização e relações trabalhistas que compõem uma identidade, como elementos essenciais de seu processo formativo. Essa compreensão, portanto, articula a formação e a preparação para gestão dos processos educativos escolares e para gestão dos processos educativos comunitários: pretende-se formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade.

Objetivamente, essa licenciatura busca habilitar professores e professoras para a educação fundamental e média que ainda não tenham titulação mínima que a legislação educacional prescreve. Mais que isso, constitui, sobretudo, uma formação que prepare docentes para articular processos educacionais escolares com processos educativos comunitários. Isso supõe uma atuação profissional que vá além da docência, isto é, que tenha impacto nos processos que circundam o espaço escolar. Para tanto, a habilitação é por área de conhecimento, de modo a contribuir para a construção de processos que possam desencadear “[...] mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo [...]” coerentes com a realidade socioeconômica do meio rural no presente (MOLINA; SÁ, 2010, p. 369).

Tal propósito se cumpre com o cultivo de princípios que orientam as práticas educacionais que permitam ligar a formação escolar com a formação para uma “[...] postura na vida, na comunidade, na promoção do desenvolvimento do território rural, compreendido este como espaço de vida dos sujeitos camponeses” (MOLINA; SÁ, 2010, p. 369). Tais processos educativos incluem o desenvolvimento de habilidades que possibilitem formar crianças e jovens do campo para ser não “[...] críticos consumidores de conhecimentos produzidos por outrem, mas, principalmente, tornem-se produtores de novos conhecimentos

²¹ Univeridade de Brasília e universidades Federais de Minas Gerais e Sergipe.

[...]” (MOLINA; SÁ, 2010, p. 372) ao articularem os conhecimentos científicos com saberes adquiridos e produzidos pela vivência socio-histórica como sujeitos do campo.

Essa perspectiva deixa entrever, então, a valorização e o reconhecimento de saberes já construídos por quem vive no campo com base em sua história de vida, seus valores, sua cultura e nas formas variadas de se relacionarem com a natureza em suas experiências e práticas de trabalho, as quais constituem sua identidade socio-histórica. Nessa lógica, os processos formativos almejados têm de oportunizar a formandos e formandas a apropriação de métodos e estratégias de produção científica — com o rigor característico — sem reforçar preconceitos, recusa e desvalorização de outras formas de produzir conhecimento e saberes (MOLINA; SÁ, 2010). Assim, o saber a ser produzido nessa formação se associa com a construção de um conhecimento sobre a realidade vivenciada por alunos e alunas em seus locais de origem como substância central do trabalho a ser desenvolvido relativamente aos conteúdos a ser apreendidos por formandos e formandas. À parte essa produção de conhecimentos da realidade local, “[...] o mais relevante parece ser o desenvolvimento e internalização das habilidades necessárias para uma prática educativa que tenha como ponto de partida as condições reais onde se desenvolverão os processos formativos [...]” (MOLINA; SÁ, 2010, p. 386).

Essa compreensão de formação docente para educadores e educadoras do campo tem como algo central, para o desenvolvimento dos processos educacionais, os tempos e espaços da vida do campo e as lutas dos sujeitos que aí vivem, em especial sua organização para garantir a reprodução social nesse território. Noutros termos, a licenciatura aqui aludida supõe que o trabalho educacional tem de prever tais espaços e tempos segundo uma compreensão de educar como prática social que inter-relaciona escolarização com conhecimento e desenvolvimento como possibilidades de vida e permanência no campo. Nesse caso, quem educa no campo tem de tomar uma “[...] posição sobre o modelo de desenvolvimento para o qual se empenhariam os esforços formativos”; isso porque a proposta da licenciatura em Educação do Campo se vincula à construção de um modelo de desenvolvimento “[...] comprometido com a sustentabilidade econômica, social, política e cultural da terra e dos sujeitos que nela trabalham” (ANTUNES-ROCHA, 2010a, p. 392).

Nessa ótica, as práticas docente-formativas para a educação do campo convergem para um perfil de educador e educadora. Marca esse perfil o compromisso — fundado em condições teóricas e técnicas — com a desconstrução de práticas e ideias que forjaram uma educação para povos camponeses cuja orientação se embasava na transposição, para a escola do campo, de modelos educacionais da escola urbana sem prever as idiossincrasias da vida no

meio rural. Assim, a educação do campo pede profissionais docentes com formação mais ampla e abrangente, pois terão de lidar com as especificidades desse meio; isto é, com uma formação que prepare educador e educadora para refletir sobre sua experiência numa realidade cujo modo de vida e de produção social é distinto. Mais que isso, a educação do campo requer uma formação que não se feche “[...] em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente se adequar às necessidades de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural e legal, fazer perguntas, investigar, problematizar e propor” (ANTUNES-ROCHA, 2010a, p. 395).

Se, como afirma Sonia Meire Jesus (2010), são históricas a ausência de docentes preparados e a formação precária na construção da escola para educar povos camponeses, o problema não é menor no tocante aos currículos oficiais das licenciaturas, que em geral não convergem para conhecimentos e práticas sociais do meio rural. De fato privilegiam conteúdos ricos na sua especificidade, mas que suprem pouco as reais necessidades “[...] de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir” (JESUS, 2010, p. 411). Além disso, se essa formação denota avanço nas políticas públicas para a educação do campo, não se pode esquecer que esta requer algo mais; por exemplo, a criação de mais escolas e o não fechamento das que existem, assim como a ampliação da oferta de níveis escolares.

2.2 Entraves à qualidade da educação do campo

Com efeito, na educação do campo, à falta de formação se alinham outras carências que fazem do ensino um ponto crítico central dentre os muitos problemas que desqualificam a escolarização no Brasil. Enfrenta-se, sobretudo, a escassez: de escolas, salas de aulas, material didático adequado e docentes qualificados e em quantidade suficiente para desenvolver as tarefas amplas da educação escolar. Com base em dados levantados recentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo INEP, o documento Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007b) expõe discrepâncias entre educação do campo e educação urbana. Do ponto de vista do capital sociocultural, o nível de instrução e o acesso à educação rural são indicadores importantes da desigualdade entre os meios rural e urbano. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2004 mostram que a escolaridade média (quatro anos) da população rural com idade de 15 anos ou mais corresponde à quase metade da estimada para a população urbana (7,3 anos); logo, tem de haver ações efetivas para diminuir a disparidade (BRASIL, 2007b). O quadro é mais crítico

no Nordeste, onde a população rural com idade de 15 anos ou mais tem média de 3,1 anos de estudo, menos da metade da escolaridade média da população urbana (6,3 anos). A princípio, esses dados remetem a uma conclusão absurda, mas que dá uma medida da disparidade entre as populações urbana e rural quanto à escolaridade: caso se considere que o aumento de um ano de estudo para a população rural leva quase uma década, mantendo o padrão histórico, ela levaria mais de 30 anos para ter o nível atual de escolaridade de quem vive na cidade.

Ainda conforme o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007b), a PNAD 2004 indica que a taxa de analfabetismo da população adulta do meio rural é de 29,8%; na área urbana, é de 8,7%. Nas séries iniciais do ensino fundamental da educação básica rural, o percentual de distorção idade-série é de 41,4% do alunado com idade superior à adequada. Nas séries finais, a defasagem chega a 56%. No ensino médio, o quadro é negativo também, com distorção de 59,1% do alunado camponês. Os dados do Censo Escolar 2005 contidos no Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007b) indicam que a rede de ensino da educação básica da área rural abrange 96.557 estabelecimentos de ensino — quase metade das escolas do país (207.234) — e atende 5.799.387 discentes do ensino fundamental (13,7% da matrícula nacional nesse nível). Do alunado das escolas rurais de ensino fundamental, 71,5% se distribuem entre a primeira e a quarta série. Nas séries finais — quinta à oitava —, estão 1.652.749 discentes (28,5%). No ensino médio, 1.377 escolas atendiam 206.905 discentes — 2,5% da matrícula nacional nesse nível de ensino.

Os dados do Censo 2005 revelam ainda que a organização escolar da educação básica no meio rural, em especial as que oferecem ensino fundamental, comporta 59% de turmas multisseriadas (ou unidocentes), que somam 1.371.930 discentes (24% das matrículas). Noutros termos, as turmas têm média de 26 alunos. Vinte por cento das escolas rurais são seriadas, concentrando pouco mais da metade das matrículas. O restante são escolas mistas (multisseriadas e seriadas) e respondem por ¼ das matrículas. A municipalização do ensino fundamental é acentuada no meio rural: 93% das escolas de primeira a quarta séries e 81,2% das de quinta oitava integram a rede. Apenas 4,2% das escolas rurais têm microcomputadores; nas escolas urbanas, essa taxa é 75,9%. Biblioteca, laboratório e quadras de esporte não compõem a realidade das escolas rurais. Não há energia elétrica para 766 mil discentes do ensino fundamental em escolas rurais, e 4,8 milhões não têm acesso à biblioteca. Uma maioria expressiva das escolas da área rural não tem aparelho de televisão nem de vídeo, tampouco acesso à internet: recursos que aplicáveis didaticamente na escola.

Sobre a formação docente, o Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007b) indica que, no ensino fundamental de primeira a quarta série, 21,6% do professorado de

escolas rurais tem formação em nível superior, ante 56,4% do corpo docente das escolas urbanas. Este documento indica que no Censo 2005 foram contabilizados 6.913 docentes atuantes cuja formação se restringia ao ensino fundamental — a maioria está no Norte e Nordeste. Mas houve queda no percentual do professorado leigo atuante no ensino fundamental de primeira a quarta série nas escolas rurais entre 2002 e 2005: de 8,3% para 3,4% do total de 354.316 docentes atuantes na educação básica do campo, ou seja, 15% da soma de profissionais em exercício. Majoritariamente, essa parcela é quem tem menos qualificação e recebe os menores salários da categoria.

Após a promulgação da LDBEN de 1996, a legislação educacional deu uma base legal ampla para que os governos criem políticas públicas coerentes com as particularidades dos povos do campo. O Art. 23 da LDBEN prevê que “[...] o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais”; o Art. 28, incisos I, II e III, reforça a ideia de adequar as escolas do campo à realidade local ao prescrever que

[...] 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 necessidades e interesses dos alunos da zona rural; III – 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, 2002b).

Amparados por lei e com apoio de conselhos estaduais e municipais de educação da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), de universidades e instituições de pesquisa, de organizações não governamentais e outros setores engajados em projetos para o desenvolvimento da população do campo, os movimentos sociais do campo conseguiram homologar, em 12 de março de 2002, via Câmara de Educação Básica (CEB), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. São 16 artigos que buscam adequar as escolas do campo e suas propostas pedagógicas à identidade das famílias rurais.

Tais diretrizes foram aprovadas pela resolução 1 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), de 3 de abril de 2002. Conformam-se à LDBEN e constituem um conjunto de princípios e procedimentos que objetivam legitimar a identidade própria das escolas do campo, isto é, vinculá-las estritamente à realidade existencial do povo. Considerando os saberes próprios desse povo, o Art. 2º, parágrafo único, prevê que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade da vida coletiva no País. (BRASIL, 2002a).

O Art. 3º determina responsabilidades:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um País cujo paradigma tenha como referência a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos independentes de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002a).

Os artigos 4º e 13 defendem uma proposta curricular que direcione o processo educativo ao desenvolvimento social economicamente justo e ecologicamente sustentável e prevê que a organização do ensino valorize a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico-tecnológico e respectivas contribuições para melhorar as condições de vida com fidelidade aos princípios éticos norteadores da convivência solidária e colaborativa em sociedades democráticas. As diretrizes afirmam que o direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas deve seguir um projeto de desenvolvimento sustentável, respeitar e prever a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e étnicos.

O Art. 6º reitera a ideia de que o Estado é obrigado a oferecer educação a comunidades rurais, mesmo a quem não tiver acesso à escola na idade prevista para a educação básica.

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz geral do regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não o concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. (BRASIL, 2002a).

O Art. 7º trata da adequação da escola e atribui responsabilidades:

É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, por meio de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (BRASIL, 2002a).

O artigo ainda reitera o que a LDBEN propõe para as adequações necessárias à educação do campo. Embora o texto da lei não aponte com clareza o responsável por tais adequações, as diretrizes explicitam que são os órgãos de educação nas respectivas esferas.

Eis então, em síntese, os ditames legais que regem a educação do campo no Brasil. Compreender as peculiaridades dessa educação requer um trabalho de pesquisa intenso — em fase de constituição. A retomada desse tema, na verdade, é recente e visa preencher uma lacuna histórica, em que o modelo societal implementado — o economicista-urbano — marginalizou o que se vinculava ao campo, acentuando a dicotomia entre o urbano e o rural. Esta se estendeu aos processos formativos que incorporam os valores e a ética da cidade, ocasionando uma verdadeira luta entre culturas permeada pela visão estrutural e sistêmica de caráter econômico e individualizador e pela visão sociocultural centrada na pluralidade do sujeito. Ao se tornar hegemônica, essa forma (estrutural e sistêmica) de conceber a educação traz em si gênese dos novos imperativos sociais; e,

[...] na pregação do individualismo como valor sócio-cultural, a visão econômica propicia a não cooperação social, ocorrida em busca de satisfação pessoal/material e, principalmente, o distanciamento das culturas, classes e pessoas, interpretando o processo histórico como sucessão de fenômenos particulares e não como práxis comum entre os diferentes grupos sociais. (LEITE, 2002, p. 22).

Ora, se o processo histórico assim é entendido, então a educação rural seria um fenômeno isolado, e a tentativa de compreendê-lo partiria do ponto de vista do mundo urbano.

Essa visão estrutural e sistêmica reduz e limita a projeção real da questão, e se não houver avanço na superação desse olhar, mapear os condicionantes que afligem a educação rural se torna algo complicado. A centralidade das ações e os enfoques físico-operacional e instrumental marcantes nos planos e programas implantados para a educação rural — como aponta Leite no livro *Escola rural: urbanização e políticas educacionais* (2002) — revelam seu distanciamento do local — do sujeito local, das vivências locais — na tentativa de ordená-la. Aí estão também políticas de formação urbano-cêntricas, pois o vetor fundamental de compreensão do modelo societal é o econômico-produtivo; logo, o ideal formativo não poderia considerar a identidade local rural, sob pena de perder o objetivo último da formação: urbanizar as práticas rurais.

Contrapondo-se a esse objetivo, Leite (2002, p. 54) afirma que

[...] importa notar que o pano de fundo da escolaridade campestre, a partir de agora, não se limita ao modelo urbano industrial, como fora outrora das décadas de 1960 a 1980. A sustentação dessa escolaridade encontra-se na consciência ecológica, na preservação dos valores culturais e das praxes rural e principalmente, no sentido da ação política dos rurícolas.

Tal premissa deriva de interpretação da LDBEN atual, que propõe outro olhar para a educação do campo. O ponto nodal é a possibilidade de implementar o que a lei preconiza filosoficamente, pois caberia ao município criar as políticas necessárias para equacionar o

problema de tal modo, que a totalidade da educação acontecesse com qualidade no município, qualquer que fosse o espaço para sua execução. Isso exige repensar na forma como se estrutura a educação, ainda orientada pela dualidade aqui discutida. Um passo importante — creio — tem de ser, necessariamente, o reconhecimento da identidade socio-histórica e cultural do professorado da escola do campo e de sua condição de agente que, como quer Teixeira (1993, p. 15),

[...] conta as coisas da vida, e a experiência. Que apresenta e interroga o mundo aos que chegam. Aquele que faz prosseguir e recriar o conhecimento e a herança cultural da humanidade, considerando as múltiplas formas de pensamento, de expressão e de sensibilidade humana.

Com efeito, essa condição é atribuível ao professor e à professora porque a docência é uma atividade que se concretiza nas relações humanas. Em essência, a prática docente é marcada pela relação entre os sujeitos centrais da atividade escolar: docente e discente. Como afirma Teixeira (2007, p. 429), “Um não existe sem o outro. Docentes e discentes constituem-se, criam-se e recriam-se mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro”. Secundariamente, a docência prevê relações com outros sujeitos que permeiam a rede de relações sociais implícitas na prática escolar cotidiana e fora da escola; esses sujeitos incluem os pares do professor e da professora, além de outros profissionais que atuam fora da atividade docente mesma — corpo administrativo e operacional, por exemplo; também prevê interação com os familiares de alunos e alunas e de demais membros da comunidade a que a escola pertence.

Na concretização da docência, professor e professora se projetam como quem se encarrega de perpetrar a memória cultural a fim de, por exemplo, estender a experiência histórica de dada geração às gerações sucessivas, de dar a conhecer, a comunidades distintas, os saberes desenvolvidos por uma comunidade específica. Noutros termos, o trabalho docente e seus agentes constroem bases para que o homem, ao conhecer o passado, não o repita; isto é, para que, ao rever os acontecimentos pretéritos, afaste a possibilidade de que sejam esquecidos. Como diz Teixeira (2007, p. 431), “Na textura da relação docente estão, pois, imbricados o velho e o novo, o projeto e a memória, o havido e o devenir, o atrás e o adiante. Por isso, a relação docente–discente contém sempre *a esperança*”.

Contudo, esse trabalho de transmitir — e, assim, perpetrar — a cultura não está circunscrito ao trabalho docente, porque também nas relações intrafamiliares alunos e alunos, por exemplo, assimilam valores, hábitos e costumes, apropriam-se de tradições, aprendem ofícios, os quais compõem o tecido da cultura. Nesse caso, professores e professoras se equiparam aos demais membros da comunidade que integram como agentes transmissores da

cultura; e ao fazê-lo tornam tênues os traços que os distingue na condição de profissionais, de “[...] trabalhador assalariado [...]” (TEIXEIRA, 2007, p. 433). E, ao perderem seu *status* profissional, perdem marcas centrais da constituição de sua identidade profissional, pois seu trabalho passa a ter um tom de espontaneidade, de algo executável por qualquer pessoa, algo que não demanda aprendizagem de saberes específicos nem domínio de instrumentos próprios da educação escolar; tampouco formação e desenvolvimento intelectual.

Portanto, embora quem leciona no campo guarde semelhanças com outros/as residentes desse espaço quanto a preservar a memória e transmitir a cultura, é preciso salientar que a atividade docente tem um *status* de profissão hoje: que demanda saberes específicos (saberes pedagógicos, por exemplo), que tem estágios formativos na academia (formação inicial, mestrado e doutorado), tem representação de classe (a exemplo de sindicatos e associações), dentre outros atributos.

A condição de profissional, porém, não impede que suas trajetórias, suas vivências e suas práticas sejam um ponto de partida para construir um novo olhar para a educação do campo: a inserção de sujeitos docentes atuantes nas classes multisseriadas no debate sobre o tema como prova de que protagonizam a verdadeira política educacional: o fazer pedagógico diário, pois é daí que talvez surjam soluções para problemas de inadequação curricular, impropriedade metodológica e entraves administrativos para o desenvolvimento do trabalho educacional. Afinal, as ações institucionais para a educação são verticalizadas, isto é, partem de órgãos que administram o funcionamento do sistema educacional e dos quais docentes e discentes não participam como sujeitos com força decisória, por exemplo, na abertura de uma escola ou seu fechamento; mais que isso, tais ações contêm um quê de fórmulas prontas, sempre orientadas por supostas necessidades/carências de capital intelectual e cultural e de sentido organizacional comunitário do povo ribeirinho.

A proposta do MEC para enfrentar essa problemática, consubstanciada no projeto Escola Ativa, exemplifica esse tipo de olhar. O tom metodológico e instrucional de seu texto mostra preocupação com o nivelamento do ensino nas classes multisseriadas ao das classes seriadas porque é de baixa qualidade. Se assim o for, então se tem uma visão estreita do processo, pois o objetivo pretendido ainda se estabelece ou tem como parâmetro o modelo seriado urbano. Além disso, a centralidade da ação — em que pese estar no ensino — não menciona a formação docente conforme sua realidade socio-histórica e ambiental.

Sem desconsiderar a validade e abrangência do projeto²² me parece que é pontual/estrutural e ainda vê o problema pela ótica social: precisa ser resolvido de imediato e requer ações engendradas sempre *para* o meio rural quando, na verdade, o sentido deveria ser outro, como afirma Roseli Salette Caldart (2002, p. 151).

[...] trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem. A afirmação deste traço que vem desenhando nossa identidade é especialmente importante se levarmos em conta que, na história do Brasil, toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito *para* o meio rural e muito poucas vezes *com* os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.

Essa afirmação remete à ideia de que, além de políticas imediatas para a educação rural ribeirinha, é preciso haver políticas para uma formação docente que conceba professor e professora como profissionais cujo ofício se constitui/constrói na história de suas lutas para se afirmarem como atores sociais centrais; mesmo que suas vozes estejam ausentes nos projetos/programas governamentais. Como encararam o desafio político-pedagógico de trabalhar com classes multisseriadas, isso lhes credenciam a ser ouvidos com mais atenção por quem traça os rumos da educação no município, seja no âmbito político ou pedagógico, administrativo ou acadêmico. Como quer Caldart (2002, p. 158), deve haver políticas e projetos de formação de educadoras e educadores do campo porque grande parte desse ideário em construção é nova na cultura brasileira; isto é, porque há uma identidade nova de educador (ou educadora) — do campo — a ser cultivada com base nesse movimento pró-educação da população campesina. Dentre outros traços, tal identidade supõe ver a docência, sobretudo, como atividade profissional, e não como ação vocacional pura e simples; e supõe ver a educação do campo como formação de cidadãos, e não como alfabetização motivada por vinculações político-eleitorais entre governo e elite rural, como ocorreu em dado momento do passado da educação do campo (anos 40 e 50). Do passado ao presente, também a imagem do professor e da professora da escola do campo mudou: de profissional contratado pelo dono da fazenda para profissional contratado pelo município mediante concurso para efetivação no quadro de servidores públicos. Nessa lógica, a docência se alinha a outras profissões, por acaso àquelas situáveis no que se chama de proletariado; logo, o/a docente se identifica com a

²² No Pará, foram criadas duas áreas prioritárias de atendimento e, segundo informações do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), a partir de 2005 as prefeituras interessadas poderiam implantar o projeto Escola Ativa.

condição de proletário/a e a condição de proletário passar a compor a identidade profissional de quem é docente.²³

2.3 Identidade e identificação

Segundo Chris Baker (2004), a identidade é uma construção cultural porque o que forma sua substância são recursos discursivos, isto é, culturais; por isso se diz que a descrição mais precisa de identidade é a de prática discursiva, que atua ou produz o que ela nomeia mediante a reiteração de normas e convenções. A identidade representa o processo pelo qual posições subjetivas construídas discursivamente são tomadas como aquilo que identificam pessoas reais. Não se pode falar em uma essência da identidade porque ela não tem uma, isto é, porque é produzida continuamente segundo parâmetros de semelhança e distinção. Em termos mais simples, a identidade denota formas pelas quais os indivíduos e os grupos se distinguem em suas relações com outros indivíduos e outros grupos.

Ainda Segundo Baker (2004), o sentido cotidiano de identificação supõe ações como descrever, nomear e classificar; mas culturalmente o termo tem um sentido psicanalítico relativo à formação da identidade. Mais precisamente, está no centro do processo de imaginação e ligação que amarram em parte os elementos psíquicos e discursivos que constituem a identidade. O ato de identificar prevê uma forma de investimento emocional na descrição discursiva do eu, mas não se trata da imitação intencional de um modelo ou um investimento consciente em posições subjetivas. Ela forma matriz de exclusão pela qual os processos de formação subjetiva produz ao mesmo tempo um componente externo: a identificação com um grupo de normas ou traços repudia outro. Há sempre lacunas na identificação, por isso a identidade nunca é fixa. Em termo mais simples, identificar é estabelecer sistematicamente relações de similaridade e distinção entre indivíduos, entre grupos, e estes e aqueles.

²³ Considerar a docência como profissão e o/a docente como profissional supõe a profissionalização: qualificação e preparação, assim como relações profissionais com a sociedade e com quem contrata a ação profissional, dentre outras demandas. E é em tais relações — segundo Contreras (2002) — que ocorre a proletarização da docência: a perda gradativa de condições de trabalho que professores e professoras viam como espaço para alcançar e solidificar o *status* de profissional. Isso porque o modo de produção capitalista que caracteriza o âmbito de empresas privadas se estendeu ao Estado, que passa a exigir mão de obra conformada às necessidades da produção e à lógica da racionalidade, da eficácia e da tecnologia. Tal conformação se traduz na ordenação e no controle do trabalho docente, na organização escolar e curricular, em objetivos cujo cumprimento é regulado pela pressão do tempo, pela burocracia e pela rotinização; nessa lógica, a atividade escolar docente se torna cada vez mais um serviço, uma atividade de sobrevivência em que não há espaço — nem tempo — para a reflexão sobre as necessidades e dificuldades da docência e da aprendizagem discente nem para o aprimoramento intelectual que a docência pressupõe. A luta contra essas condições de trabalho equipara professores e professoras a proletários e operários, pois são reduzidos à condição de executores de planos, projetos, medidas etc. concebidos externamente à escola, à sala de aula (CONTRERAS, 2002).

Paulo Edmond Marc Lipiansky et al. (1990 *apud* MOITA, 1992, p. 115) distingue a identidade social — que “[...] revela a apreensão objetiva e designa o conjunto de características pertinentes definindo um sujeito e permitindo identificá-lo do ‘exterior’ — da identidade pessoal — que “[...] remete para a percepção subjetiva que um sujeito tem de sua individualidade; inclui noções como consciência de si, definição de si”. Boaventura de Souza Santos (1995) simplifica essa distinção. Para ele, a identidade pessoal se refere ao desenvolvimento pessoal em que o sujeito formula intrinsecamente uma noção de si e do relacionamento com o mundo que lhe circunda, enquanto a identidade social se refere às características que as pessoas atribuem a um sujeito.

Todavia, segundo Lipiansky, essas faces do fenômeno identitário, embora distintas, não se dissociam, pois a identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social; a consciência que um sujeito tem de si é necessariamente marcada pela sua categoria de pertença e pela sua situação relativa aos outros. Igualmente, as dimensões múltiplas da identidade social serão mais ou menos invertidas e carregadas de sentido conforme a personalidade do sujeito. Enfim — diz Lipiansky et al. (1990 *Apud* MOITA, 1992, p. 115) —, a identidade “[...] resulta das relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal”. Nesse caso, há interdependência no constructo da identidade: o eu não se materializa sem o nós; afinal, quando o sujeito subjetivo se conscientiza de si, já está num mundo pronto, acabado, onde as regras e relações de convivência — numa palavra, a cultura — já estão definidas pelo grupo; logo, o sujeito parte do pertencimento ao grupo para se desenvolver pessoal e socialmente e, portanto, constituir sua identidade.

Essa distinção e interdependência sugerem que o sentido de pertencimento ao grupo prepondera e determina a constituição identitária do sujeito, que em sua individualidade, constituída em sua trajetória histórica de vivências/experiências, não se descola de uma condição que lhe é intrínseca como humano: relacionar-se, dialogar, ser grupal. Sua “existência” pessoal no mundo é mediada pela interação com a educação, a religião, a política, enfim, com a cultura de uma sociedade.

A princípio, não se pode falar, então, da identidade pessoal desatrelada da identidade social, ao mesmo tempo não se pode considerar que esta seja absolutamente definidora do sujeito, porque

As identidades culturais não são rígidas, nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de formação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso. (SANTOS, 2008, p. 135).

Se “identidades são identificações em curso”, então é nas relações ao longo de sua existência histórica que o sujeito cria as condições necessárias para se reconhecer e conhecer os outros. Esse processo dialético depende das redes de interação social estabelecidas, pois a “[...] identidade é um fenômeno que emerge da dialética entre indivíduo e sociedade e sendo formada por processos sociais, uma vez cristalizada é mantida, modificada ou, mesmo remodelada, pelas relações sociais” (BERGER; LUCKMANN, 1973, p. 228). Assim, a relação entre o sujeito — que desenvolve a ação — e a estrutura social com suas convenções, suas regras e seus valores pode convergir ou divergir: o resultado pode ser a resistência ou o reconhecimento social; depende da ação do sujeito. Isso porque, segundo Maura Pena (1989), a identidade é um modelo de representação que expressa reconhecimento social, o que implica em relações de poder. Também Alain Touraine (1989 apud SILVA, 2010) reforça esse sentido ao definir identidade como forma de reconhecimento social num campo social de conflitos. Dito de outro modo, a identidade se estabelece na singularidade subjetiva que identifica, por exemplo, o jeito de ser de cada um, mas também nas diferenças de pensar e agir e na forma como ocorre a representação relativa a este ou aquele sujeito — entendida como atribuição, feita pelo outro, do papel que desempenha na sociedade. A identidade se faz representar pela diferença, segundo categorizações sociais atribuídas pelos outros e que assumem sentidos que podem ser positivos ou negativos.

No caso da docência como profissão, ser docente reflete um sentido de totalidade profissional reconhecida socialmente e que envolve unidade. Mas a imagem social do professor (ou da professora) não é una. Segundo Arroyo (2000, p. 29–30),

O campo da educação não tem fronteiras bem definidas e além do mais é muito diversificado. Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis de graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças de salários, de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora. Não somos apenas professores de primário, fundamental, médio ou superior. Somos vistos com traços bem diferenciados e terminamos vendo-nos e vendo o magistério com traços bem diferenciados. Somos diversos. Há imagens sociais diversas do magistério e auto-imagens diversas também.

Como totalidade, a condição de professor/professora é única; independente do meio (urbano ou rural) e das circunstâncias (docente de primeira a quarta, de quinta a oitava, de classes multisseriadas). Como representação ou atribuição, ela é múltipla e se associa à imagem que outros e outras têm dela e com a autoimagem do professorado. As pessoas têm uma forma de ver quem é docente, que por sua vez tem uma forma de se autover. Eis por que é possível falar em processos de identificação que se desenvolvem ao longo do tempo; isto é, porque “Os grupos sociais, tal como os indivíduos, acumulam, ao longo do tempo, diferentes identidades e em cada momento podem dispor de várias identidades complementares ou contraditórias” (SANTOS, 1995, p. 43).

Conforme Derouet (1998 apud MOITA, 1992, p. 140), a construção identitária profissional é familiar ao papel social da profissão, ao seu estatuto e ao do/da profissional, à cultura do grupo a que pertence tal profissional e à circunstância sociopolítica. No caso da identidade profissional de “educadores e professores”, ele a chama de

[...] montagem compósita. É uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal que atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até a reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos bem como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto. (DEROUE, 1998 apud MOITA, 1992, p. 140)

Nessa perspectiva, a identidade profissional se relaciona com a objetividade e a subjetividade da vida do professor (ou da professora); envolve sua opção pela profissão, suas vivências de formação e atuação profissional, suas referências de vida, sua forma de ver o mundo, enfim, suas concepções e práticas relativas à ação que desenvolve. Como “montagem compósita”, sua composição parte da forma como professor e professora se percebem e são percebidos pelo meio social, numa trajetória que supõe sua caminhada histórica rumo à profissionalização e seu reconhecimento social como profissional.

Antonio da Costa Ciampa (1992, p. 74 apud SILVA, 1995, p. 32) diz que “[...] o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”. Para Ezequiel Theodoro da Silva (1995), algumas condições que — a meu ver têm sentido mais subjetivo — são premissas centrais na constituição da identidade pessoal ou profissional. Diz ele:

Parece-nos que o processo de construção das identidades só tem razão de ser no horizonte da conquista da *autodeterminação, auto-suficiência, independência e autenticidade* dos sujeitos em sociedade. Em função dos objetivos mesmos dessa conquista, é importante verificar até que ponto o contexto histórico — social de onde provêm as determinações do ser humano, facilita ou dificulta as vivências necessárias ao desenvolvimento dos componentes — essenciais e acidentais — que configuram uma identidade. (SILVA, 1995, p. 32; grifo do autor).

Esse autor destaca dois tipos de identidade e sua vinculação com a sociedade: uma — fragmentada ou desagregada — é “[...] própria das conjunturas sociais conservadoras, historicamente mantidas e reproduzidas por meios de instrumentos ideológicos”; outra — consistente ou transformante — é “[...] própria das conjunturas sociais democráticas regidas por mecanismos concretos de participação e decisão” (SILVA, 1995, p. 33). Com efeito, uma retomada dos sentidos de essência (subjetivo) e representação (objetivo) da profissão docente evidencia que a identidade — pessoal ou profissional — constitui-se por atribuição de papéis (identidade fragmentada) e pela consciência do papel que se tem na sociedade (identidade consistente).

Como essa relação entre identidade e sociedade — entre fragmentação e consistência — relaciona-se com o sentido de profissionalização? Segundo Arroyo (2000, p. 28), a profissionalização do magistério aparece como remédio à afirmação da identidade do professor e da professora. Segundo ele, nas últimas décadas houve muita pressão em prol da profissionalização do magistério para se criar uma imagem mais moderna, racional e fria. Porém, ele questiona: a identidade pessoal e profissional estaria sendo redefinida por essa pressão? Esta bastaria para definir essas identidades?

Com efeito, a construção de identidades supõe sempre um processo complexo — porque cada pessoa se apropria diversamente do sentido de sua história pessoal e profissional (DIAMOND, 1991 apud NÓVOA, 1992) — e célere — porque requer tempo para refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças. Para Nóvoa (1992), a identidade não é um dado adquirido nem uma propriedade, tampouco um produto. Ela é algo que se constitui — num contexto de lutas e de conflitos; é um espaço de construção de modos de ser e estar na profissão. Eis por que *processo identitário* é um termo mais exato para descrever essa construção: além de realçar a mescla dinâmica típica do modo como cada docente se sente e se diz docente, supõe a capacidade de exercitar a atividade docente com autonomia e o sentimento de controle do trabalho. A maneira como cada

docente age na sala de aula depende diretamente do que ele ou ela são como pessoas no momento da ação docente.

As reflexões de Nóvoa (1992) dão pistas para um entendimento dos processos constitutivos da identidade de professores e professoras. Segundo ele, nos primórdios da docência associava-se a figura do professor ou da professora à do mestre de ofício e à do sacerdote, portanto sua identificação social era guiada pela retidão das atitudes e condutas, pois o mestre, que trabalhar conhecimentos, devia ser exemplo de moral e bons costumes. Esse era o ideal do vir a ser docente, cuja característica era a vocação. Como esclarece Arroyo (2000, p. 33),

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. É a imagem do outro que carregamos em nós.

Nessa ótica, não se pode afirmar que o/a docente tivesse uma identidade cuja constituição partisse dela ou dele e que se constituísse em sua relação com o meio, pois sua condição na sociedade estava atrelada ao que se esperava dele ou dela. Eram espelhos e, como tal, instituídos, mesmo sendo leigos, isto é, sem ter formação. O valor moral superava o saber como valor. Se houve tentativas de superar essa herança vocacional colada historicamente ao ofício, não se pode esquecer que — diz Arroyo (2000, p. 33) — a imagem evangélica, associada ao divino e ao salvador, foi replicada discursivamente, a ponto de fixar no imaginário uma noção do ofício de mestre marcada por “[...] socioafetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. [Assim,] A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social construída historicamente”.

Se os discursos foram esquecidos, os traços ainda estão presentes. Mesmo que condição anterior de mestre de ofício e sacerdote tenha dado lugar à de funcionário, a relação familiar e comunitária outrora presente e marcante na definição da identificação se manifesta na relação com o Estado educador numa lógica mercantil. Ora, a relação entre Estado e funcionário impõe um tipo de reconhecimento social — portanto de identificação — dessa profissionalidade, que agora se coadunada com os regulamentos delimitadores da atuação profissional, assim como é mediada por estes. Arroyo (1985 apud TEIXEIRA, 1993, p. 3) reitera essa ideia ao dizer que,

De preceptores, mestres de um sistema particular e livre de instrução elementar, os docentes se tornam assalariados do poder público, reunidos nos grupos escolares, submetidos a controles internos e externos a escola, portanto perdem sua condição original de produtores isolados na “casa de escola”, onde dominando os meios, ritmos e processos do ofício, qualificam-se no próprio trabalho.

No magistério como ofício, as relações eram mais afetivas e comunitárias e os sujeitos eram mais de ação do que de técnica. Eram relações de totalidade. A ação aqui tem sentido social, porque ocorre numa conjunção de atividades correspondentes a vários sujeitos, ao mesmo tempo, agentes e pacientes que se influenciam mutuamente (SACRISTÁN, 1999, p. 31). No espaço entre a condição de produtores leigos no passado à de executores profissionalizados no presente, caminham os processos de construção identitária do professorado; e o reflexo dessa nova condição do professor e da professora — funcionários do Estado — mostra-se, sobretudo, no fenômeno educativo urbano, em que as relações com o Estado educador — portanto, com suas instâncias educativas e normativas — são mais intensas, expostas e definidoras da profissão.

Conforme Mariano Fernandes Enguita (1991, p. 31), professores e professoras reconhecem cinco características como definidoras da docência formal. A primeira é a competência — o/a profissional se supõe tecnicamente competente em dado campo do conhecimento que exclui quem não o é. A competência deve resultar de formação específica, em geral universitária, e tem um componente não avaliável por quem não compartilha a mesma profissão. Assim, só profissionais com a mesma competência podem se julgar mutuamente e só a profissão pode controlar o acesso de novos membros ao campo, pois é a única que pode garantir e avaliar a formação do/da profissional. A segunda é a vocação — o termo profissão evoca a religião ao invocar a ideia de fé. A terceira é a licença para lecionar — o/a profissional demarca um campo exclusivo, em geral reconhecido e protegido pelo Estado, que o/a defende da intrusão, portanto da incompetência alheia. A quarta é a independência — o/a profissional tem autonomia dupla no exercício de sua profissão: das organizações e da clientela. A quinta é a autorregulação — com base na identidade e solidariedade grupal, a profissão regula por si mesma a atuação do/a profissional, através de seu próprio código ético e deontológico, assim como de órgãos próprios para resolver conflitos internos. Tais características advêm da forma como os/as docentes se entendem. Ao mesmo tempo, exprimem, de certa maneira, as condições para que o sentido de profissão se materialize no cotidiano. Inversamente, quem determina e valoriza essas características são as instituições educativas, pois isso facilita o controle destas sob a ação e a condição de ser docente.

Segundo José Gimeno Sacristán (1999, p. 31), “A ação é expressão da pessoa e esta será construída por seus atos. O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem”. Dessa forma, professor e professora são seres de ação e *Leitmotiv* do processo educativo, em que pese o controle regulamentador de seu trabalho a que são submetidos. Porém, se são as ações profissionais que constituem o/a docente, invariavelmente as relações com o Estado educador interferem nesse processo, pois negociações de ambas as partes entram em cena para garantir o agir profissional. Assim, reivindicações por aumento salarial, condições melhores de trabalho, plano de carreira e outras, também, compõem o processo de formação da identidade docente que se estabelece sob um controle “ideológico” e um controle “técnico” no ensino.

No dizer de José Contreras (2002, p. 42), citando Salinas, nas décadas de 1970 e, sobretudo, 80 essa regulação burocrática do ensino cresceu progressivamente, a ponto de haver acúmulo de especificações sobre suas tarefas na vida dos centros e professores. Assim, na condição de sujeito técnico — portanto à mercê de receituários pedagógicos —, o professorado perde sua autonomia e o sentido de totalidade do fazer educativo, não conta mais com as coisas do mundo pelo crivo de sua experiência e deixa de ser artesão da memória para ser sujeito da burocracia — imposta pela relação com o Estado educador. Uma nova identidade vai sendo tecida, e o amálgama disso é a perspectiva de compreensão da educação com base na concepção de que são sujeitos técnicos, e não sujeitos críticos. Nas palavras de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 20), às vezes essa compreensão segue o ponto de vista da relação entre ciência e técnica, às vezes da relação entre teoria e prática: o primeiro suscita uma lógica positiva e retificadora; o segundo, política e crítica. Neste, profissionais da educação aparecem como sujeitos críticos que, munidos de estratégias reflexivas diversas, comprometem-se com práticas educacionais numa ótica política, em grande parte das vezes; naquele, tais profissionais são visto como sujeitos técnicos, aplicadores com maior ou menor eficácia, das tecnologias pedagógicas variadas que cientistas, técnicos e especialistas produzem.

3 EDUCAÇÃO EM “ESCOLAS QUE NÃO SÃO ESCOLAS”

É plausível supor que a crença na suposta falta de qualidade da educação em escolas com classes multisseriadas surja do senso comum, isto é, de quem nunca estudou nem lecionou em tal classe, de quem está alheio à realidade e às condições materiais das escolas que mantêm tais classes. Ora, como essas escolas são associadas com regiões cuja economia é pouco desenvolvida, tal opinião se alinha à de quem, também alheio, vê tais regiões numa perspectiva negativa, mesmo quando se trata de fenômenos sobre os quais a economia não influencia — tradições, hábitos e costumes, manifestações culturais do povo etc. Em que pese o tom negativo dessas opiniões, não há como impedir que as pessoas façam julgamentos sem conhecer o objeto ou sujeito julgados. Todavia, não se pode esperar que tal opinião ecoe no discurso oficial nem no de pessoas que têm tanto vínculos diretos com o contexto das escolas com classes multisseriadas quanto conhecimento suficiente de como a educação ocorre em tais classes, das condições materiais e da realidade a que pertencem tais escolas. Por isso, busco averiguar aqui como agentes políticos, coordenadores/planejadores da educação e docentes veem a educação oferecida em escolas ribeirinhas do município de Breves (PA). Para tanto, tento fazer uma leitura analítica do que disseram em questionários a que responderam e em entrevistas que nos concederam.

3.1 O discurso oficial e político sobre escolas ribeirinhas multisseriadas

Para conhecer a posição oficial e política acerca da escola ribeirinha multisseriada no município de Breves, analisei o projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação/SEMED (BREVES, 2008) para escolas do campo e entrevistei dois técnicos e três técnicas dessa secretaria atuantes na coordenação pedagógica da educação do campo — um coordena a divisão de educação do campo, que planeja e implementa a política municipal para educação no meio rural. Entrevistei ainda duas vereadoras e um vereador, por entender que os agentes políticos representam legalmente o povo e que, de algum modo, ajudam a definir políticas públicas para educação municipal, seja questionando o funcionamento de escolas, cobrando implantação de outras ou definindo orçamento público para investimentos na educação; o critério de escolha foi o tempo de mandato, a área de atuação política — nesse caso, o meio rural — e a formação escolar. Os relatos derivados de tais entrevistas supõem

que atores políticos — especialistas, governantes, docentes, discentes, pais, mães e outros — têm um papel na configuração dos projetos educativos (PACHECO; PEREIRA, 2007).

3.1.1 *Posição da Secretaria Municipal de Educação*

Discutir a constituição da identidade do professorado de classes multisseriadas ribeirinhas supõe considerar que, se tal identidade é subjetiva — porque professor e professora são sujeitos situados num contexto histórico, político, geográfico, comunitário etc.; também é objetiva — pois são funcionários municipais submetidos a normatizações que tentam estabelecer-lhes um perfil profissional segundo o qual vão desenvolver sua prática pedagógica. Essa configuração de quem leciona por profissão prevê uma atuação tal qual a de um técnico que domina aplicações do conhecimento produzido por outro e transformado em regra. São as chamadas “[...] racionalidades tecnocráticas e instrumentais”, na expressão de Henry Giroux (1997, p. 160). Noutros termos, trata-se de uma lógica que se associa com a objetividade científica, mensurável, isto é, com a existência de um universo objetivo apenas, inverso ao universo subjetivo, não apreensível pela mensuração — numa palavra, o universo metafísico. Nessa ótica, mais que a subjetividade (as sensações, as emoções, os sentimentos, a intuição...), é a objetividade que prevalece em tal racionalidade. Segundo Joe L. Kincheloe (1993), uma formação e legislação fundadas nos pressupostos behavioristas respaldam essa “ação metódica”.

Em minha tentativa de compreender as preocupações subjacentes às políticas públicas educacionais no município de Breves para classes multisseriadas ribeirinhas, percebi que a tônica do trabalho desenvolvido pela SEMED é a instrumentalização de quem leciona à luz do método a ser adotado e do conteúdo a ser ensinado. Os questionários respondidos por docentes durante a pesquisa apontam essa constatação. Tal instrumentalização ocorre em atividades de formação continuada promovidas pela secretaria; muitas vezes — convém salientar — por exigência do próprio professorado, cuja maioria tem formação de nível médio; por isso ele cobra, das instâncias formadoras, orientações sobre *como atuar* em classes multisseriadas, afinal não foram orientados sobre como fazê-lo em sua formação inicial.

Instrumentalização aqui se refere ao treinamento recebido para “aprender” a ensinar. Segundo Kincheloe (1993, p. 21), esse enfoque no treinamento para a competência técnica tende ao conformismo: “A experiência é monossêmica, aberta somente a uma interpretação e a tarefa do neófito é adaptar-se às instituições existentes imitando o comportamento daqueles que as servem [...]”. Com efeito, como os órgãos oficiais que regulam a educação veem o ato de educar na escola não como ofício, mas como emprego, professor e professora são cobrados na condição de empregados que executam tarefas predeterminadas para o bom andamento da

educação; mais que isso, essa condição determina o modelo de profissionalidade e a constituição de uma identidade objetiva estabelecida na relação com o município. Nela se tem o perfil do que seja ensino de qualidade e professor de qualidade — ambos dimensionados por um tipo de cultura de resultados ou desempenho aferidos pelos números de aprovados listados nas cadernetas de controle de notas e conteúdos. É a naturalização dos procedimentos e da rotina da escola e da educação técnica, assim descrita por Kincheloe (1993, p. 21–2):

[...] as escolas são consideradas naturais tal como elas são — o papel da formação do professor é ajustar o neófito nelas. Questões de natureza e propósito da escolarização, a conexão entre escola e sociedade, a relação entre poder e ensino, escolas como organização social ou questões curriculares do que vale a pena ensinar ou, ainda, a natureza do conhecimento escolar são colocadas com pouca frequência [...].

Destaca-se aí o ajustamento necessário do professorado à forma como a escola está organizada: seus ritmos, tempos e espaços de formação, que são mínimos, isto é, carecem de vivência cultural e experiência de produção coletiva. Qualquer forma de ação decorrente do entendimento de que o sujeito participa do projeto total de escola é negada, pois isso implicaria pensar na educação numa outra perspectiva, menos técnica, mais emancipatória. Há um distanciamento grande entre a prática docente e o discurso oficial, patente na assim declarada missão da SEMED: “[...] atuar de forma contextualizada, garantindo o acesso e a permanência dos educando em nossas escolas, visando à formação política e cidadã” (BREVES, 2008).

Creio que, para se concretizar como “formação política e cidadã”, professores e professoras tenham de entendê-la como tal. Penso que sua ocorrência requer que quem responde pelo planejamento na SEMED e o professorado de escolas multisseriadas ribeirinhas compreendam a educação mais como campo de possibilidades para o desenvolvimento social, político, econômico, ambiental etc., e menos como determinação e garantia de acesso e permanência nas escolas — direitos legais. Assim, soa redundante esse discurso institucional que oculta a orientação ainda tecnicista da educação municipal, que objetiva a uma educação mais eficaz do ponto de vista da aprovação do maior número de discentes pela instrumentalização de quem leciona em classes multisseriadas ribeirinhas. Ora, para Giroux (1997, p. 158–9),

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo, e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas.

A situação descrita por Giroux é patente no projeto político pedagógico das escolas do campo de Breves. O documento da SEMED indica que seu pessoal técnico reconhece a escola do campo como conteudista porque se preocupa mais com o cumprimento de conteúdos do plano de curso do que com a aprendizagem discente; tendem a desconsiderar a realidade em que alunos e alunas vivem, isto é, as peculiaridades e os problemas que interferem no processo de ensino e aprendizagem. O projeto afirma ainda que a identidade da escola do campo em Breves é marcada por características como tradicionalismo pedagógico, ensino descontextualizado e precariedade de organização dos espaços físicos. Se assim o for, então isso explica a perspectiva apontada para a educação nessas escolas: a prática aulista e conteudista que não fomenta discussões sobre assuntos relevantes à comunidade rural ribeirinha. Antes, o que se propõe é a transmissão objetiva do que está nos programas de ensino; e a identidade pretendida para o professorado é a de reprodutor do modelo educacional vigente, orientado exclusivamente pelos “saberes da formação”, que, dizem Rochelle de Quadros Loguercio e José Cláudio Del Pino (2003, p. 21),

[...] são exteriores aos professores; são constituídos em instâncias a que os professores não têm acesso como produtores, portanto, são conhecimentos “impostos” por seus produtores oficiais como os cientistas, os pedagogos, os governos etc. Os professores são desautorizados neste sistema, para selecionar os saberes, agindo como meros transmissores ou técnicos instrumentados pela instituição formativa para perpetuarem alguns conhecimentos selecionados na cultura “cultura”.

Tais “saberes da formação” advêm, sobretudo, de cursos de formação inicial, mas também da formação continuada. Mas a questão aqui são as oportunidades que o professorado das escolas multisseriadas ribeirinhas de Breves teve ou não para obter formação mais consistente, capaz de lhes possibilitar assumir outra condição que não a de executor de programas. De fato o documento oficial do projeto político-pedagógico mostra que o órgão gestor da educação municipal reconhece lacunas na formação de docentes do meio rural; mas até então não se percebe nenhuma ação política municipal para enfrentar essa realidade. O escopo desta pesquisa não previu uma investigação sobre o tipo de formação oferecida ao professorado entrevistado; porém, não seria implausível a suposição de que a formação inicial oferecida por faculdades particulares do município não considera a necessidade de uma formação dirigida especialmente a quem vai lecionar no campo.²⁴

²⁴ Como descrito no cap. 2, uma formação docente específica, voltada a escolas do campo, tem sido implantada em universidades federais, mas essas licenciaturas ainda são escassas, caso se considere a demanda por formação docente num país com as proporções demográficas e geográficas como o Brasil.

Ainda assim, não se pode ignorar que a necessidade de tal formação não esteja nas preocupações de quem lida com a política educacional local como realidade que precisa ser problematizada. No projeto político pedagógico, o item sobre formação inicial e continuada para profissionais atuantes em escolas multisseriadas apresenta o pensamento de uma professora acerca dessa formação:

[...] desejamos que elas [formação inicial e continuada] sejam voltadas para as necessidades de cada professor. Que os governantes invistam mais nessa formação, criando oportunidades de cursos, ingressos em faculdades etc., realizando encontros onde os professores possam interagir uns com os outros, para que a partir daí, o projeto político pedagógico aconteça na realidade de cada um. (BREVES, 2008).

Essa passagem sugere que há consciência da necessidade de formação específica para quem leciona em escolas do campo. Se parece um tanto impensado ou exagerado o desejo de que cada docente tenha formação específica, cabe considerar a palavra “cada” com o sentido mais plural de cada categoria docente. Isso porque, se hoje há formação inicial própria para a docência no campo, é preciso considerar que a realidade sociocultural de populações camponesas se distingue da de populações ribeirinhas — como foi dito; nesse caso, docentes atuantes em escolas ribeirinhas merecem, senão uma formação específica, ao menos conteúdos formativos que prevejam, numa formação para educação do campo, a realidade (escolar) ribeirinha. Por outro lado, parece-me que esperar dos “governantes” a organização de encontros que permitam, a professores e professoras, interagirem-se é desconsiderar que estes, por si só, poderiam estabelecer tais encontros para — suponho — trocar ideias ou relatar experiências didático-pedagógicas bem-sucedidas que, uma vez compartilhadas, discutidas, questionadas e assimiladas, pudessem ser eventualmente aplicadas.

Tal prática, porém, requer uma predisposição ao debate, à discussão com a coletividade que — assim penso — é mais estimulável no ambiente da sala de aula dos cursos de formação, que criam as condições para a reflexão sobre problemas de natureza prática e teórica que afetam a docência em escolas do campo (ribeirinhas), assim como em escolas urbanas. Talvez por ter esse mesmo entendimento o discurso da SEMED seja tão incisivo na importância da formação docente como requisito essencial para que a escola cumpra seu papel social, como se lê na passagem a seguir:

A sociedade contemporânea exige profissionais atualizados, para atuar no mercado de trabalho devido às expressivas mudanças ocorridas na última década em todos os setores do meio social que necessita da ação humana. Diante da atual conjuntura os profissionais da escola não poderiam ficar isentos dessa situação. Ademais a escola é parte integrante da sociedade, portanto, estamos certos que somente através de uma boa formação inicial e continuada conseguiremos responder a essas demandas. Quanto à formação inicial, queremos que a LDB seja cumprida, ou seja, que nossos professores/as para exercerem a profissão docente na educação infantil ou ensino fundamental, sejam licenciados plenos ou que tenham concluído, no mínimo o ensino médio na modalidade normal. Também queremos que políticas públicas sejam efetivadas para que sejam ofertados cursos de nível superior, acompanhados de cursinhos pré-vestibulares, garantindo assim uma participação maior de docentes do campo em universidades. Quanto à formação continuada dos docentes, atualmente a SEMED oferece mini-cursos e oficinas, mas desejamos que o número dessa oferta possa aumentar, levando em consideração as peculiaridades do espaço rural no momento de planejar a formação continuada dos atores responsáveis pela transformação desse meio. (BREVES, 2008).

O discurso oficial é claro: a atualização dos saberes de professores e professoras atuantes no meio rural de Breves é imperativo social. Mas esse discurso, orientado na lógica do “querer que as coisas aconteçam”, não se tornou prática efetiva ao longo do tempo, uma vez que o saber entendido

[...] como produto pronto para atender as demandas da sociedade ou do mercado de trabalho [...] impõe aos professores a condição de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade da sua prática. (TARDIF, 2002, p. 40).

Pesa sobre os ombros desse professorado o estigma de que sua formação e seu saber são de “segunda classe”, assim como sua atuação e a atenção que lhe dá os órgãos gestores das políticas para a educação. Tal estigma sugere certa improvisação nas ações que atravessam não só sua formação, mas também sua atuação profissional.

O diagnóstico que o documento oficial faz das escolas e de seus atores descreve o perfil de professores e professoras das escolas do campo em Breves nestes termos:

No que tange ao perfil dos professores, ainda hoje trabalham nas escolas rurais do município professores com práticas educativas tradicionais, tendo como pano de fundo as condições de trabalho que lhes são oferecidas. Não observam a necessidade de mudar sua postura, pois lhes falta visão crítica da realidade como um todo e, ainda, muitos têm medo de experimentar novas práticas, detendo-se assim, unicamente na transmissão do conteúdo, meta principal do trabalho educativo. [...] Falta-lhes também, formação inicial e continuada que possibilitem condições adequadas para trabalharem nas escolas nesses espaços. Vale destacar também a ausência de organização da classe ou qualquer outro tipo de organização do professorado que atua nas escolas rurais do município. Esta falta de consciência político-coletiva implica em mais sofrimento, exploração e proletarização do trabalho docente de modo geral. (BREVES, 2008).

Essa descrição permite concluir que docentes do meio rural de Breves são tradicionalistas, conteudistas, aulistas, destituídos de visão crítica da realidade e insensíveis à necessidade de mudarem sua postura e tentarem qualquer tipo de organização que faça do professorado um coletivo.

A organização multisseriada do ensino é tida como uma dos responsáveis principais pela incapacidade de professores e professoras de desenvolver um trabalho mais qualificado, que evite eventuais lacunas no desenvolvimento formal do alunado. Segundo o documento oficial, a maioria das escolas apresenta excesso de alunos e alunas por turma, que expõe o professorado a uma sobrecarga de trabalho, ao desgaste físico e mental, e apresenta índice alarmante de insucesso escolar. Aqui vem à tona a compreensão de que as classes multisseriadas ribeirinhas se configuram como problema pedagógico, político e psicológico para educação municipal, redundando em fracasso escolar. Essa suposição oficial ignora o fato de que as classes multisseriadas são peculiaridade não só à educação no Brasil; mas seguramente é só aqui que são vistas negativamente. Daí as tentativas de solução que enveredam sempre pelo caminho de sua extinção ou a tentativa de nucleação²⁵ dessas escolas.

É fato que países da Europa encontraram caminhos diferentes e hoje veem as classes com alunos em níveis de aprendizagem distintos como solução possível para a educação (CASTRO, 2008). Na Colômbia, esse fenômeno foi trabalhado noutra perspectiva de compreensão, cujo resultado foi projeto *escuela nueva*, marcado por investimentos maciços em metodologias e técnicas apropriadas a esse tipo de ação (CASTRO, 2008). A experiência colombiana foi adaptada à realidade brasileira com o nome de Escola Ativa, caracterizada como “[...] uma proposta metodológica voltada para classes multisseriadas, que combina na sala de aula uma série de elementos, de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido nessas classes” (FUNDESCOLA, 2005, p. 48).

O tom metodológico e instrucional do projeto Escola Ativa mostra preocupação com qualidade baixa do ensino em classes multisseriadas ao propor a ideia de nivelar esse ensino com aquele desenvolvido nas classes seriadas da escola urbana. Parece-me ser uma visão estreita do problema classes multisseriadas, presente na principal política do governo federal — replicada no município — para enfrentar a situação, pois o parâmetro é o modelo seriado urbano. Nessa proposta, a centralidade da ação — em que pese estar no ensino — não menciona a formação de docentes como algo coerente com sua realidade socio-histórica e

²⁵ A nucleação de escolas rurais consiste em reunir escolas pequenas numa escola maior, denominada escola-núcleo.

ambiental. Essas ideias só reiteram a necessidade de aprender a lidar com o fenômeno classes multisseriadas. Afinal, como afirma Cláudio de Moura Castro (2008, p. 22),

Faz mais de cem anos que estamos lidando com escolas em que para cada série há uma sala. Com a experiência, já secular aprendemos a lidar com ela. Em contraste, rigorosamente nada conhecemos das técnicas de manejo das escolas multisseriadas. Não é surpresa que a improvisação inevitável dê maus resultados.

No projeto político pedagógico, o currículo é descontextualizado da realidade sociocultural das comunidades ribeirinhas e não prevê discussão sobre assuntos tidos como extracurriculares, a exemplo da condição das mulheres, dos negros, dos homossexuais e, sobretudo, dos ribeirinhos, povos das águas e das florestas. O currículo tende ao urbano-centrismo, pois replica o currículo da escola da cidade. Logo, a escola rural não cumpre a função social de formar pessoas para viverem em seu meio, pois não prevê a compreensão de seus problemas a fim de solucioná-los e, assim, melhorar a realidade sem desvalorizar a cultura e as raízes dessas pessoas. Ao trabalhar com outros contextos que não os de homens e mulheres ribeirinhos, esse currículo não contribui para uma aprendizagem significativa; antes, caracteriza — segundo o projeto político pedagógico — a desterritorialização dos sujeitos, visto que os processos educativos a que estes são submetidos os obrigam a não permanecer em seus lugares de origem.

A SEMED aponta ainda que o currículo é academicista e cientificista porque despreza atividades culturais, artísticas, esportivas, recreativas ou lúdicas. Não poderia ser diferente, afinal a premissa curricular segue o modelo seriado urbano, pois a formação de quem planeja e executa a educação no município se embasa numa abordagem que marginaliza a educação e os saberes do meio rural. Ao refletir valores hegemônicos, a educação institucionalizada marginaliza o saber não produzido no meio urbano e reafirma o preconceito social relativo a saberes do meio rural. Negar a cultura rural implica não reconhecer seus valores, sua ética, seus costumes, portanto sua cidadania; tal negação distancia cada vez mais as relações entre meio urbano e meio rural, como se a escola não tivesse propósitos parecidos no tocante a formar cidadãos, seja camponeses e camponesas ou cidadãos e cidadinas.

Supostamente, um fator favorável a esse cenário educacional seria a própria limitação de professores e professoras para criar meios e encontrarem caminhos que os levem a horizontes metodológicos mais atraentes e eficazes para a aprendizagem discente. Mesmo que o documento oficial ressalte a existência de focos de mudança na prática metodológica de alguns/mas docentes, que buscam tanto incluir no currículo escolar brincadeiras e jogos lúdicos quanto romper com o tradicionalismo metódico para promover um ensino

significativo; algumas vezes a carência de recursos didáticos e de apoio de pais, mães ou responsáveis que creem numa aprendizagem baseada só no ato de ler e escrever emperra tais práticas. Como não se lhes oferecem condições adequadas de trabalho, tais docentes se veem presos à repetição de rituais de aprendizagem assimilados na formação, mesmo cientes de que não atuam como deveriam.

À parte a má formação, o currículo descontextualizado, o espaço físico inadequado, a ausência de material de apoio didático, docentes usam o pouco que conseguem segundo sua formação e experiências prévias, reproduzindo-as como as compreendem e como sabem fazer. Logo, não cabe pensar em melhoria na qualidade de ensino para o meio rural sem se pensar numa formação docente coerente com a atuação em classes multisseriadas; e tal formação requer alterações substanciais no tratamento dado até então pelo sistema de ensino à qualificação e às condições de trabalho de docentes das classes multisseriadas.

Como empecilho central à interação entre docentes e discentes, o projeto político pedagógico aponta a prevalência de uma postura autoritária entre docentes que os distancia do alunado por causa da falta de diálogo, reciprocidade e afetividade. Professor e professora teriam como referência para sua prática só o repasse sistemático de conteúdos, enquanto alunas e alunos teriam o papel de expectadores passivos, aptos a assimilar tudo o que o professorado trabalha. Tal falta de abertura resultaria da resistência de muitos/as docentes a buscar novos conhecimentos e métodos que possibilitem vislumbrar novas práticas e prevejam alunos e alunas como responsáveis pela sua formação; daí a necessidade de serem ouvidos e respeitados — embora isso suponha que terão de agir conforme o que a cultura escolar valoriza: boas notas, silêncio e atenção nas aulas, pontualidade e assiduidade às aulas.

Ainda segundo o documento oficial, o planejamento educacional de ensino das escolas rurais tem sido feito ao longo do tempo mediante ações desvinculadas dos aspectos sociais e políticos e do cenário pedagógico real desses espaços. Tais ações pedagógicas desprezam a realidade social, econômica, política e cultural, por consequência a formação deficitária exige os atores do cenário pedagógico das práticas sociais. Noutros termos, faltaria no sistema escolar mais participação de docentes na tomada de decisões e mais representatividade discente e comunitária, sobretudo na escolha dos conteúdos a ser trabalhados nos espaços rurais, pois são um dos pilares de sustentação da prática docente. Enfim, o sistema desconsidera a possibilidade de redimensionar atitudes sociopolíticas e educacionais para que o processo de educação seja engendrado para suprir as demandas das comunidades rurais.

3.1.1.1 O entendimento da divisão de educação do campo

Para o coordenador-geral da divisão de educação do campo da SEMED, as classes multisseriadas são o maior problema da educação municipal, isto é, são a “imensidade de escolas que não são escolas”, porque funcionam sem estrutura física, técnica e pedagógica adequada. Segundo ele, o poder público tem de garantir o funcionamento dessas escolas por uma questão de legalidade; mas ele não crê que funcionem nem que existam: não há escolas, mas turmas em casas de família, em igrejas, em barracão de festa. E mais: como o professorado não é do lugar, não tem onde morar, então é provável que não fará um trabalho adequado graças, também, à falta de condições estruturais.

Na verdade, o professor faz que ensina, o aluno faz que aprende, e essa é a realidade. Então é uma educação que eu digo assim, agora que estou lá [na SEMED] há mais de um ano, não funciona. Você tem como educação a concepção de que ela deve desenvolver habilidades e competências, essas coisas, lá na zona rural, é praticamente inexistente. (COORDENADOR, 2009, entrevista).

Instado a dizer como percebe a ação de quem leciona em classes multisseriadas, o coordenador afirmou que duvida de que professores e professoras de quatro séries na mesma sala consigam desenvolver um trabalho adequado e que o próprio professorado reclama dessa situação. Ele até reconhece que há quem consiga criar uma dinâmica de trabalho com as turmas que, em tese, tem resultados positivos, mas crê que são exceções, pois a maioria das classes não funciona.

O multisseriado é um problema sério que tem que acabar. Nós temos que necessariamente exterminar o multisseriado, porque isso não funciona e está estrangulando a educação no interior do município. Enquanto o multisseriado existir, você apenas diz que está acontecendo educação no interior, mas não tem resultado. (COORDENADOR, 2009, entrevista).

Indagado sobre as ações que o órgão gestor da educação municipal desenvolve para classes multisseriadas, o entrevistado enfatizou que a SEMED desenvolve dois projetos: a polarização, em que se define uma escola para administrar as que se localizam próximas a ela; e a nucleação escolar, que objetiva construir unidades escolares onde funcionam as turmas multisseriadas e juntar essas turmas nesse espaço. Até onde sei, nas comunidades ribeirinhas não houve discussão sobre o alcance de tais projetos. Logo, parece ser uma ação vertical, uma proposta da SEMED para ser posta em prática em médio prazo e que terá impactos como a desativação de escolas/turmas em comunidades/vilas, a ser encampadas pela polarização e nucleação. Também não ficou claro se o município, através do órgão gestor, tem ou fez algum estudo prévio sobre a possibilidade de nucleação considerando a dinâmica geográfica da região, onde os caminhos não são as estradas, e sim os rios. Dito isso, subentende-se que há

uma vontade política de “solucionar” o que se considera como problema — as classes multisseriadas; ou seja, que não se considera a possibilidade de trabalhar a questão por um viés que preveja entender a dinâmica de funcionamento e a ação do professorado nessas classes com base em experiências exitosas que estejam ocorrendo.

Quando foi questionado sobre o que vê como fundamental na educação rural — se o funcionamento, a formação docente ou a estrutura física —, o coordenador citou a qualificação docente, porque só assim seria possível haver escola de qualidade razoável. Ele considera fundamental investir na qualificação porque o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do município é um dos mais baixos do Pará, o que lhe deixa constrangido. Mas ressaltou ser necessário que o/a profissional tenha compromisso, responsabilidade e dedicação, pois

Temos professores que estão ali por circunstâncias, por necessidade, por falta de opção. Esse não é o professor que precisamos. Então só vai melhorar o nosso IDEB, [se for] aliado — é claro — à estrutura física, a tecnologia toda que a escola precisa, se nós tivermos professor qualificado. Sem isso, não adianta. (COORDENADOR, 2009, entrevista).

Há certa contradição no discurso desse representante institucional. Ora, ao apontar a qualificação docente como fundamental para qualificar a educação escolar, ele desvia o foco de eventuais políticas educacionais no município porque — como afirmou antes — o problema são as classes multisseriadas (a precariedade física e a impossibilidade de haver ensino e aprendizagem quando há quatro séries funcionando na mesma sala de aula). Nesse caso, a solução estaria na seriação, e não na formação, seja inicial ou continuada.

Quando perguntado sobre a relação de professores e professoras com a comunidade — se é positiva ou não para o desenvolvimento do trabalho —, o coordenador exaltou o professorado como quem está ali para levar o novo, porque tem conhecimento e experiência; logo, professor ou professora se tornam um líder da comunidade (muitas vezes é quem decide as coisas), pois em alguns casos, diz o entrevistado, a comunidade é analfabeta, a ignorância é marcante no interior. Mas ele resalta que pode acontecer de o professorado ser maltratado; por exemplo, quando ele tem que dar aula na casa de alguma família porque às vezes não há escola. O professor (ou a professora) seria um corpo estranho no ambiente familiar.

É muito complicado. Mas de modo geral ele é muito importante na comunidade porque ele é a pessoa que chega lá e vai organizar as coisas; independente do que ele possa fazer ou querer fazer, ele vai ser um grande líder. Tem comunidade que a gente vê que as pessoas fazem projetos, eles são assim, endeusados pelo que fazem na comunidade. Ele chega lá e começa a produzir, organizar, articular e realizar projetos. Ele é uma referência. (COORDENADOR, 2009, entrevista).

Nesse caso, há grandes possibilidades de potencializar o trabalho educativo desenvolvido. Para isso, seria preciso compreender como as práticas acontecendo intrassala de aula, visto que na comunidade a figura docente tem relevância, segundo o entrevistado.

A coordenadora pedagógica Walquiria (2009, entrevista) tem experiência com educação rural — formação e atuação — e é oriunda de comunidade rural ribeirinha. Por isso busquei suas impressões sobre a docência nas escolas multisseriadas. Ela disse que, em sua trajetória como coordenadora pedagógica da educação do campo em Breves, tem acumulado conclusões sobre a prática e o comportamento docente no meio rural. Por exemplo, o professorado tem dificuldade em falar de seus problemas como profissionais do espaço rural; e, quando o faz, tende a focar mais na ordem estrutural do que na pedagógica. Noutras palavras, caso se lhes pergunte a razão da retenção elevada de alunos e alunas, professores e professoras apontam a falta de material, de escola padrão, de transporte etc. A coordenadora concorda que há carência, mas afirma que se eximem de discutir questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Com isso, predomina ainda mais uma educação orientada pelo currículo oficial, que nega os saberes e trabalhos pedagógicos desses sujeitos.

Sobre a formação continuada, a entrevistada diz que, embora seja um direito, ainda há resistência no professorado. Ela menciona a tentativa de avançar nas discussões sobre uma proposta curricular diferenciada para o campo, que considerasse as especificidades do meio rural brevense, pois não quer que a intervenção pedagógica da coordenação pese mais sobre o conhecimento que docentes do meio rural já têm. Segundo Walquiria, a coordenação pedagógica procura deixar o professorado do meio rural à vontade para escolher o que ensinar e como fazê-lo; mas diz que professores e professoras não conseguem ir além da definição de conteúdos curriculares da base nacional comum, orientada pelos livros didáticos, mesmo que haja o consenso de que é preciso explorar um ensino contextualizado. Ela reconhece que é preciso redimensionar a discussão da formação, inclusive a perspectiva da educação do campo, como forma de

Contribuir para firmar nossa identidade enquanto profissionais, homens, mulheres, jovens e crianças do campo e, assim, construir uma proposta curricular em que nossas peculiaridades, especificidades sejam evidentes. Em outras palavras, que não seja a extensão de uma proposta curricular do meio urbano para o rural. (WALKIRIA, 2009, entrevista).

Todavia, conforme a coordenadora, isso só será possível com intervenções nesses espaços via debate e reflexão sobre a prática pedagógica pautada num modelo urbano que ainda permeia os espaços escolares campestres. Nesse caso, é necessário superar a

resistência, mesmo de docentes atuantes no campo, a propostas inovadoras sugeridas na formação continuada. A maioria até concorda, mas não põe em prática — diz ela.

A coordenadora se preocupa com docentes da cidade, concursados ou não, que vão trabalhar no meio rural para cumprir o estágio probatório e retornar à cidade. Como não se identificam com a realidade, contribuem pouco para melhorar o ensino. Por isso, ela defende a formação inicial específica para quem vem do local onde vai lecionar; isto é, a formação que começa a tomar contornos em algumas universidades.

Quanto às classes multisseriadas, Walquiria reconhece que há estudos e experiências relativos à possibilidade de tirar proveito desse modelo; mas salienta que a ideia de extingui-las é consensual em meio ao professorado. Como contraponto, ela enfatiza que a formação inicial amenizaria problemas enfrentados com essas classes, pois há docentes atuantes e formados que hoje não encaram o ensino no campo como “ato de sacrifício”. Nesse caso, diz ela, a falta de formação inicial dificulta o desempenho da prática docente e a de quem forma. Ela ressalta que, a partir de 2003, a SEMED acompanhou mais os espaços de atuação de docentes no meio rural, porém reconhece que ainda se veem abandonados à própria sorte no contexto rural. Por fim, diz que existem quatro tipos de professores atuantes no meio rural: o grupo que tem vontade de fazer bem seu trabalho, sabe fazer e o faz; o que tem vontade de fazer e não sabe fazer; o que sabe fazer, mas não faz; enfim, o que não sabe fazer e não expressa vontade de saber.

A coordenadora pedagógica Francilene (2009, entrevista) fala do que constatou nas viagens que fez a escolas do meio rural de Breves. Ela ressalta situações de abandono e descaso do poder público e enfatiza três situações:

- a organização do trabalho pedagógico segue o ordenamento de cadeiras enfileiradas, disposição de quatro quadros-negros — um para cada série — e livro didático como único suporte à prática docente;
- a infraestrutura precária da escola obriga professor ou professora a ter função dupla e até tripla (na direção, na secretaria e na merenda);
- a relação entre docente, discente e comunidade previa várias formas de o professorado se relacionar com alunos e alunas e com a comunidade: quem era desta se adaptava bem, enquanto profissionais provenientes da cidade não conseguiam interagir com a comunidade, e esta, em alguns casos, exercia um poder paralelo ao do município porque determinava se o professor (ou a professora) ficaria ou sairia de da escola.

Para o coordenador pedagógico Danilo (2009, entrevista), trabalhar a formação e a construção de uma identidade do profissional docente atuante em escolas do meio rural de Breves demanda questionamentos que vão da formação inicial continuada à infraestrutura das escolas — segundo ele, determinantes para melhorar a qualidade do ensino. Ele ressalta que a SEMED tem contribuído para afastar essa construção identitária cada vez mais ao contratar, via concurso, profissionais cuja modalidade de formação é o curso Normal. Ao fazê-lo, cria situações e problemas limitadores do avanço nas orientações que a coordenação pedagógica tem para tal profissional, que não consegue acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Conforme o entrevistado, graças à formação limitada, tal profissional carece de habilidades específicas para certos assuntos que lhe impede de fazer diferença em sala de aula.

Segundo Danilo, a permanência de tal profissional que vai trabalhar no meio rural aponta uma situação comum: o professor ou a professora que moram onde lecionam não se veem como profissional do meio rural nem contextualizam a prática pedagógica de sala de aula: lecionam de forma conteudista e com concepção urbana; docentes da cidade que vão lecionar no meio rural não se acostumam com a localidade: vão por necessidade ou remuneração, acarretando rodízio anual de docentes entre o meio urbano e o rural; não se percebem como profissionais atuantes no meio rural nem trabalham com o alunado numa perspectiva de educação voltada à realidade do meio rural.

Por fim, esse coordenador considera que construir a identidade profissional do professor ou da professora significa não só orientar, mas também garantir que assumam um compromisso com a comunidade onde atuam e que a instituição mantenedora lhes garanta certas bases pedagógicas e administrativas:

- formação inicial e continuada, para que entendam a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem;
- garantia de um espaço adequado para que desenvolvam suas atividades pedagógicas;
- elaboração de um plano de ensino que pense na formação de alunos e alunas em todas as suas nuances;
- garantia de acompanhamento e avaliação dessas atividades propostas como forma de orientação efetiva e consistente.

Nessa ótica, profissional competente seria aquele que se compromete com seu fazer pedagógico e sua identidade como pessoa e como educador ou educadora do campo.

Para a entrevistada Elenice (2009), também coordenadora pedagógica de educação do campo da SEMED, o modelo de educação rural nega a identidade não só de docentes que nela atuam, mas também dos povos do meio rural, por isso trabalhar na perspectiva dessa educação requer uma mudança maior, estrutural. Ela ressalta que o abandono tem papel central na falta de laços de pertença entre profissionais docentes atuantes em escolas rurais e meio rural; mas crê que não seria correto nem ético condenar esses sujeitos, pois quem conhece e viveu essa realidade educacional sabe o quanto é difícil ser identificado ou identificada como profissional cujo local de trabalho é a sala da casa do líder comunitário, dividido com mais dez pessoas; que recebe salário vergonhoso; que custeia seu deslocamento para a comunidade onde atua; que não tem transporte escolar; que não recebe material didático; que não tem acesso à informação e que não tem privacidade.

Essa condição, segundo Elenice, suscita um questionamento: vale a pena ser docente da zona rural? Para ela, a negação da identidade de educador (ou educadora) do campo tem vínculos diretamente com a concepção que se tem desse espaço: lugar sem desenvolvimento, sem perspectiva de futuro. Segundo a coordenadora Elenice, como a formação de tais profissionais se limita ao contexto urbano, ao se depararem com a realidade rural, não conseguem compreender a dinâmica de vida, de produção e de tempo das comunidades rurais. Logo, a escola acaba usando um currículo urbano, isto é, isola-se da realidade que a cerca e em que se insere.

Contudo, essa coordenadora reconhece que, mesmo com limitações, há uma minoria de profissionais que conseguem fazer diferença, que se veem como educadores e educadoras do meio rural. Isso ocorre quando conseguem transformar a realidade via escola. Para ela, não basta o sujeito se reconhecer como professor ou professora do meio rural: é necessário que outros também o reconheçam e valorizem essa condição. Nessa lógica, a construção da identidade se vincula diretamente com sua valorização e a valorização do espaço onde se atua. Nas palavras de Elenice (2009, entrevista),

Pensar nessa identidade significa repensar na concepção que temos do meio rural e dos sujeitos que ocupam esse espaço. [...] também é necessário pensar em formar profissionais não somente para repassar o modelo curricular urbano, mas [também] para que ele possa atuar com uma perspectiva de construção de um novo olhar para as comunidades rurais, e refletir sobre isso implica na construção de políticas públicas que possam compreender o espaço rural como espaço de desenvolvimento de trabalho e produtor de saberes e identidades.

3.1.2 *O discurso de agentes políticos*

A classe multisseriada foi criada para levar educação a comunidades mais distantes da região; por ser esta extensa, essa modalidade era alternativa de educação para populações ribeirinhas vivendo em comunidades distantes das localidades urbanas. Mas, na opinião do vereador e das vereadoras entrevistados, a classe multisseriada é prática ou modelo educacional a ser suplantado.

Em tempos passados, era praticamente impossível, com o financiamento muito escasso, você trabalhar de forma seriada, dada a localização geográfica [das escolas]. Porém hoje, no século XXI, com o FUNDEB [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação], penso que já se torna imprescindível estarmos caminhando para vencer o modelo multisseriado. (ANTONIO, 2009, entrevista).

Essa opinião do grupo político de que é imprescindível vencer as classes multisseriadas se embasa na Lei de Responsabilidade Fiscal, favorável ao financiamento da educação.

Tais agentes ressaltam que a velocidade de transmissão das informações e as transformações sociais fazem da sala multisseriada um atentado à qualidade da educação; que mesmo o professorado sendo competente não há possibilidade de trabalhar em classes multisseriadas com a mesma qualidade da educação dada classe seriada. Mas ainda assim percebem que há docentes na classe multisseriada que tomam para si as dificuldades, reconhecem os desafios e procuram alternativas para facilitar o trabalho com alunado distribuído em quatro séries num mesmo espaço físico. Fazem um trabalho diferenciado.

Contudo, esses vereadores e a vereadora afirmam que há, também, docentes que estão na profissão só pelo salário, pois não se envolvem com a comunidade, não são sensíveis às questões do local onde atuam e trabalham à base do improviso, de forma desarticulada. Para esses políticos, se professor ou professora se comprometerem com o processo educacional, reconhecerem o desafio e souberem buscar mecanismos para enfrentá-lo, poderão ter sucesso no trabalho; do contrário, creem que alunos e alunas poderão chegar à quarta série de classes multisseriadas com qualificação inferior à de quem está na segunda série das classes seriadas.

Ao ser indagado sobre o que seria uma ação importante para superar as eventuais dificuldades das classes multisseriadas, um vereador disse que é preciso

[...] fazer um planejamento a médio e longo prazo, deixando de trabalhar no improviso, e dentro desse processo, que seria de nucleação, dotar as escolas de equipes gestoras, aparelhando as mesmas para realizar pesquisas, e garantir investimento no transporte escolar. (ANTONIO, 2009, entrevista).

Na percepção desses entrevistados, a saída para o que veem como problema da educação municipal é nuclear as escolas, o que requer equipes gestoras e transporte escolar para locomoção de discentes; ou então trabalhar em ciclos para chegar à seriação depois. Se reconhecem que a nucleação supõe planejamento de transporte escolar, também afirmam que ambos não saem da condição de discurso há mais de 20 anos.

À pergunta sobre as questões vistas como centrais na discussão sobre classes multisseriadas, as respostas foram unânimes: o financiamento é o centro de tudo, é a garantia para que transformar as escolas; nesse caso, tudo parte da definição de uma política educacional voltada ao enfrentamento da realidade multisseriada, trabalhar a formação docente e passar do improvisado para planejamento.

É preciso trabalhar a formação desses professores. O financiamento será garantido pelo MEC [Ministério da Educação]. Considero que o centro de tudo para esse enfrentamento também está na gestão, que precisa ser comprometida para romper com o improvisado e fazer o trabalho planejado. (ANTONIO, Vereador, 2009, entrevista).

Vereadores e vereadora destacaram a necessidade de descentralizar a gestão da educação porque, da forma como funciona hoje — com equipe de coordenação e supervisão na cidade, que é distante das escolas —, é humanamente impossível acompanhar mais de perto a ação de professores e professoras. Ainda ressaltam que, na maioria das vezes, os técnicos da SEMED não conhecem a realidade do campo.

Tem que partir para um processo de descentralização dessa gestão, porque da forma como funciona hoje, onde a equipe de coordenação, supervisão e orientação está na cidade, no prédio da SEMED, fica difícil fazer acompanhamento. (ANTONIO, vereador, 2009, entrevista).

Há algum tempo atrás, a classe multisseriada era a única alternativa para levarmos o conhecimento ao meio rural, levar ao menos a alfabetização básica a esse homem rural. Mas hoje a sociedade do século XXI não permite mais que a gente leve apenas a alfabetização. Como dizia a minha mãe, não basta apenas desemburrar, tem que conhecer, tem que ter leitura do mundo. (FRANCISCA, vereadora, 2009, entrevista).

Apesar de todos os problemas, ainda acredito que é possível construir um sistema de educação melhor, onde tudo seja revisto e aproveitado o que tem de concreto e, a partir daí, buscar, em conjunto com a comunidade e as autoridades, resposta para esses problemas das classes multisseriadas. (CAMILA, vereadora, 2009, entrevista).

Como se lê, uma ideia patente entre esses agentes políticos é que as classes multisseriadas representam o atraso na educação: são parte de um passado em que bastava alfabetizar e que não se coaduna com o papel da educação no século XXI: preparar o alunado para vida. Nessa ótica, a educação em classes multisseriadas não passaria de fingimento, de um teatro cujos atores e cujas atrizes são professores e professoras — que fingem lecionar — e

alunos e alunas — que fingem aprender. Por isso, defendem acabar com esse fingir buscando meios para promover de fato uma educação formativa e de qualidade, que prepare o alunado do meio rural para viver nesse meio rural e com base no que este possa lhe proporcionar.

3.2 Professores e professoras como sujeitos da ação prática

Embora os agentes políticos não reconheçam o saber construído em classes seriadas — supostamente, só a alfabetização —, no meio rural do Pará e da ilha de Marajó, há quem se esforce muito — um esforço físico até — para buscar esse saber. Ora, o caminho até a escola é árduo: alguns alunos remam horas para chegar a ela (ver FIG. 10). Esse esforço é cotidiano para ribeirinhos e ribeirinhas, pois as distâncias são grandes como os rios da região. Assim, é preciso remar, seja contra ou a favor da maré, para chegar a qualquer lugar, inclusive à escola. Em períodos chuvosos, o esforço é maior. Para não deixarem filhos e filhas pequenos irem sozinhos, muitas mães se matriculam e passam a frequentar a escola para acompanhar a prole na viagem. Esse esforço e essa motivação estimulam docentes ribeirinhos da região amazônica a fazer seu melhor. Mais que isso, aprendem o que escolas e universidades que oferecem formação técnica não lhes ensinaram: ser sujeito de ação, como propõe Sacristán (1999, p. 31):

O agente pedagógico que é o professor, quando exerce sua função, é um ser humano que age e esse papel não pode ser entendido à margem da condição humana, por mais técnico que se queira, seja esse ofício. Por meio das ações que realiza em educação, os professores manifestam-se e transformam o que acontece no mundo.



FIGURA 23 — Discentes ribeirinhos a caminho da escola
Fonte. SEABRA, 2009, p. 365.

Lecionar nessa realidade é um desafio. As condições são incomuns em todos os aspectos e fogem a qualquer padrão formativo. O que pode motivar alguém a querer trabalhar num contexto assim? Cinco docentes disseram que foi a necessidade ou “precisão” do trabalho; quatro, a falta de opção por outra profissão; três, o desafio de ser docente, sobretudo em classes multisseriadas; dois, a dedicação, pois almejavam ser docentes; enfim, uma entrevistada disse que foi o exemplo de seus mestres que a motivou a querer ser professora. Os relatos²⁶ a seguir exemplificam tais motivações, assim como indicam como razão a convicção e a oportunidade:

Estava desempregada, aí surgiu a oportunidade de trabalhar nessa profissão. Depois eu comecei a gostar cada dia mais, aprendi a gostar e valorizar o que eu faço, e atualmente confesso que me identifiquei ainda mais, pois percebi que é através do que eu faço que eu posso mudar a sociedade em que vivo. (BRUNA, 2009, entrevista).

Querer ser professora foi mais um desafio que adquiri desde criança em atuar numa sala de aula e me comprometer com desenvolvimento e construção da educação de onde nasci, me criei e vivo até hoje. (OSCARINA, 2009, entrevista).

Um dos motivos é o fato de ajudar na aprendizagem de outras pessoas e a satisfação de ver o resultado. Outro motivo é de ter o meu emprego e poder ajudar minha família. (NETE, 2009, entrevista).

Sou filho de ribeirinho e, por causa da necessidade de professor para dar aula, tive interesse em ser professor e ajudar a comunidade na educação. (MIGUEL, 2009, entrevista).

Foi porque foi um vereador em casa me chamar para fazer uma prova na SEMED; se eu passe, tinha três escolas de portas abertas pra mim trabalhar. Como passei nas provas, estou trabalhando até hoje. (BRUNO, 2009, entrevista).

Atuar em escola de classe multisseriada implica trabalhar assuntos diversos no tempo e espaço, com discentes de idades diferentes. Numa visão pedagógica estreita, que segue um modelo padrão, isso é no mínimo contraproducente. Mas essa não é a opinião de professores e professoras atuantes em escolas ribeirinhas dessa natureza. Dentre 15 professores e professoras entrevistados, vários apontam o desafio que atuar em escola de classe multisseriada impõe e as vantagens desse tipo de organização espaço-temporal na escola, que lhes estimula a trabalhar.

Para uma professora que tem 26 anos de experiência, “[...] a capacidade de lidar com as crianças de diversos níveis, mesmo sendo uma tarefa difícil, traz experiências singulares que contribuem para o amadurecimento profissional e pessoal” (OSCARINA, 2009, entrevista). Outra tem opinião similar: “A lida com as crianças de diversos níveis, tudo no

²⁶ Os nomes são fictícios.

mesmo espaço, não é fácil, mas ao mesmo tempo é desafiador porque ajuda a gente a amadurecer na profissão e na vida (FABIOLA, 2009, entrevista). Oscarina (2009, entrevista), professora com experiência de dois anos, considera “[...] importante a motivação que os alunos têm em aprender, fazendo esforço de vir de longe para estudar. E eu fico estimulada com tanta força de vontade, por isso eu me esforço muito mais”.

Professores e professoras afirmam ainda que trabalhar vários anos com o mesmo alunado permite conhecê-lo melhor: “Considero importante, pois a chance de conhecer os alunos mais profundamente, reconhecendo suas capacidades emocionais, sociais e de aprendizagem ajuda no meu trabalho” (MANOEL, 2009, entrevista). De fato, a tendência é que quem trabalhe nessas escolas conviva mais tempo com o corpo discente, acompanhando tanto a formação educacional mais de perto — pela convivência com a comunidade escolar e comunidade ribeirinha em geral — quanto o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e moral de alunas e alunos: “O que me estimula no trabalho com classes multisseriadas é a ajuda que os alunos mais adiantados dão aos outros em trabalhos de leitura, escrita, matemática, entre outros” (ROSA, 2009, entrevista).

Quatro docentes enfatizaram o desafio metodológico de trabalhar com turmas de classes multisseriadas, salientando o que é importante e/ou estimulante nesse trabalho,

O mais importante é o método usado para trabalhar com as quatro séries ao mesmo tempo, propondo situações que fazem com que nossos alunos assimilarem os conhecimentos didáticos trabalhados. (VITORINO, 2009, entrevista).

Trabalhar e rever vários assuntos de uma só vez é estimulante porque você tem que estar pronta para responder a várias perguntas de maneiras diferentes. (MIRA, 2009, entrevista).

É estimulante a maneira de como agir com quatro séries ao mesmo tempo e de como se planeja esse trabalho. (BRUNA, 2009, entrevista).

Considero muitas coisas importantes, porque no momento que estou desenvolvendo atividades para uma série os alunos de outras séries acompanham juntos, participando das atividades. (BRUNO, 2009, entrevista).

Se esses relatos evidenciam que a organização multisseriada motiva a troca de saberes entre discentes — graças à convivência de alunos e alunas de faixas etárias distintas no mesmo espaço educativo — e estimula o trabalho docente — porque permite potencializar a diversidade etária como possibilidade de aprendizagem; há quem pense de forma diferente. Por exemplo, uma professora afirma que não considera “[...] nada importante e muito menos estimulante [as] classes multisseriadas, pois é muito difícil se trabalhar nas classes multisseriadas, por não desenvolver um trabalho digno para os alunos” (KÁTIA, 2009, entrevista).

Outros e outras docentes apresentam razões distintas: dois professores ressaltaram a motivação dos alunos como estímulo importante para o trabalho; outros dois, o tempo entre professorado e alunado. Uma professora que está iniciando seu trabalho com classes multisseriadas considera “tudo” estimulante, e outra disse ter pouco apoio da família de alunos e alunas para desempenhar seu trabalho. Ainda assim, contra a ideia patente no senso comum e entre governantes, dirigentes educacionais e planejadores de que a classe multisseriada é problema sem saída, como as matas espessas que envolvem as escolas, há professores professoras mostrando que ela cria condições para ações instituintes de práticas inovadoras; docentes cuja compreensão do problema, por diferir da compreensão “oficial”, faz sua prática fugir ao padrão de ensino orientado pela SEMED.

Pouca atenção tem sido dada à ação docente na classe multisseriada. Há um rio de silêncio circundando a ação de profissionais atuantes nesse contexto. Talvez isso ocorra por causa de uma percepção urbano-cêntrica dos processos que ocorrem no interior dessas classes. Ora, cursos voltados à formação de docentes privilegiam a instrumentalização metodológica para que se tornem técnicos ou técnicas cuja ação segue padrões e formatos pré-definidos, em detrimento da ação humana: livre e singular, portanto autônoma. Isso denota uma concepção fundada na herança positivista. Segundo Sacristán (1999, p. 37), “O domínio acadêmico do positivismo e sua projeção nas tradições de condutismo, primeiro, e do cognitivismo, depois, varreram toda a tradição de entendimento da forma e o papel do impulso afetivo na explicação das práticas sociais como a educação”. Não quero dizer que a instrumentalização metodológica seja algo nocivo e desnecessário à docência; parece-me claro que há conteúdos e alunos — aqueles com necessidades especiais, por exemplo — cuja lida requer domínio de técnicas. Minha crítica incide na primazia da instrumentalização em detrimento de outras facetas da formação referentes, por exemplo, a “afetividade”, que estaria não nas condições do meio em que alunos e alunas se encontram — o condutismo —, mas na subjetividade mesma do ser humano evidenciada nos processos de interação social estabelecidos na educação escolar que põem em relevo as formas a que o ser humano recorre para apreender o mundo — o cognitivismo.

Com efeito, o relato de alguns professores e algumas professoras soa como uma contraeducação ou contraformação, pois a educação mesma que ocorre na sala multisseriada se vale da experiência; uma experiência que, diria Larrosa Bondía (2002, p. 24),

Requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender automatismos de ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esse gesto de interrupção, quase impossível nos tempos que correm, acontece no cotidiano das classes multisseriadas, onde a ação se transforma em arte e ofício de ensinar, onde a técnica não é suprema nem solução. Sem muito aprofundamento teórico, mas com prática calcada na ação entre sujeitos, esse professorado concretiza conceitos trabalhados por Vygotsky em sua teoria da zona de desenvolvimento proximal,²⁷ com se depreende da fala de um docente:

[Tendo] a oportunidade de trabalhar vários anos com os mesmos alunos, [posso] conhecê-los melhor, identificar os seus níveis de aprendizagens, e desenvolver a capacidade de liderança nos mais velhos, que ajudam os menores. Dessa forma, os primeiros sentem-se mais estimulados a aprender e a desenvolver suas habilidades, para ajudar os segundos a aprender mais rapidamente. (MÔNICA, 2009, entrevista).

À medida que professores e professoras fortalecem a interação sujeito–sujeito — e isso é constante no interior da sala de aula multisseriada, afinal os receituários pedagógicos não conseguem resolver as situações desse cotidiano; eles potencializam o que Ramiro Marques (2010, *on-line*) define como “[...] verdadeira janela de oportunidades para a aprendizagem [...]”. Na sala multisseriada, docentes e discentes se transformam em mediadores do processo de ensino e aprendizagem que envolve a relação sujeito–objeto e a relação sujeito–sujeito; na verdade, ela é um rio de possibilidades a novos processos de aprendizagem cultural, pois a ajuda de alunos e alunas mais velhos permite ao alunado mais novo ser introduzido em um mundo cultural — adulto — que vai além de seu próprio mundo. Tal introdução ocorre espontaneamente porque o próprio cotidiano produz aprendizagem pela interação pessoal, contrapondo-se ao modelo seriado urbano, que prioriza a interação com o meio. Ensino e aprendizagem ocorrem verdadeiramente pela colaboração entre professorado e alunado, assim como entre discentes.

À pergunta sobre a ajuda da formação inicial para uma identificação com o meio rural, nove docentes responderam que ajudou, pois tiveram um tipo de formação que as habilitou a “lidar com tudo”. Uma destacou que é do local, o que, em seu entender, ajuda-lhe a se identificar com o alunado; outra enfatizou que, na formação no magistério, estagiou em escola rural, e isso ajudou no processo de identificação com essa realidade. Mas duas afirmaram que a formação inicial não contribuiu, pois a realidade em que estudaram e se formaram não tinha nada a ver com a realidade rural — uma acrescentou que recebeu “[...] educação sem identificação específica”; e um professor sugeriu que não vê uma formação diferenciada como imprescindível para atuar no meio rural: para ele, a identificação nasce no dia a dia do trabalho.

²⁷ “[...] distância que medeia entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes.” (FINO, 2009, *on-line*).

Quanto à participação e contribuição de cursos de formação continuada para a prática pedagógica em classes multisseriadas, 12 docentes responderam que já participaram de cursos diversos e que contribuem muito para o desenvolvimento de suas atividades. Destacaram que a maioria dos cursos se volta a metodologias de atuação em sala de aula, mas não para classes multisseriadas — o que não veem como problema, pois fazem as adaptações necessárias. Mas essa opinião não é consensual. Uma professora disse não que vê contribuição a sua prática, pois nem sempre pode participar dos cursos; por causa da distância, quando o convite chega, já passou a data. Por isso ela tenta se atualizar lendo livros sobre formação docente.

As respostas deixam entrever que o município tem uma preocupação instrucional e metodológica com a formação continuada — afinal, 12 docentes (a maioria) destacou esse item como foco central dos cursos. Trata-se de uma concepção de formação baseada “[...] em modelos semelhantes de aprendizagem, em técnicas de processamento de conhecimento; o treino das competências de ensino ganha particular relevância mantendo a eficiência e a motivação como principio condutores” (HOLLY, 2000, p. 84). Para Holly (2000), tem-se aí um reforço da imagem de professor e professora como técnicos — imagem esta transmitida na formação em serviço e cuja transmissão, segundo essa autora com base em Donald Schön, ocorre à luz do conceito de racionalidade técnica.

Penso que a ausência de formação específica para atuação em escolas ribeirinhas da região amazônica é compensada pela desenvoltura de professores e professoras no exercício criativo do trabalho e pela percepção que esses sujeitos têm de si no exercício profissional e pelo alto valor que se atribui a docentes atuantes em escolas urbanas. Assim, 12 docentes valorizam o trabalho que realizam

[...] pela capacidade de lidar com as diferenças de séries e o desafio é bem maior que atuar em uma única serie. (OSCARINA, 2009, entrevista).

[...] porque a ação pedagógica que desenvolvo através da interdisciplinaridade aponta para a construção de um sujeito mais coletivo. (JOAQUINA, 2009, entrevista).

[...] porque, se eu consigo trabalhar e fazer com que meus alunos aprendam com várias séries ao mesmo tempo, [...] [imagina] se eu trabalhasse somente com uma série. (MANOEL, 2009, entrevista).

Com base nessas respostas, a capacidade de lidar com diferenças de séries na mesma sala é um desafio maior que o de trabalhar com classes seriadas e seu sentido é o de valorização profissional. Mas há docentes que não se motivam nem reconhecem esse sentido:

[...] *pelo fato de ser “tudo” na sala de aula: merendeira, professora, faxineira... e ter que se deslocar para adquirir material, merenda. Enquanto meus colegas da zona urbana estão prontos para realizar o seu trabalho, pois não têm essa dificuldade.* (MONICA, 2009, entrevista).

[...] [porque] *percebo o grande desinteresse em nos ver com bons olhos pelas nossas autoridades, e isso de certa forma desvaloriza profissionalmente.* (MIRA, 2009, entrevista)

[...] *por trabalharmos em lugares tão distantes da cidade.* (DAMIÃO, 2009, entrevista).

Alguns se sentem discriminados pelos colegas da escola urbana:²⁸

[...] *devido a nos trabalharmos com classes multisseriadas, a ideia que eles têm é que isso não existe, não há aprendizagem. Eu não vejo diferença, pois confio no meu trabalho e tento fazer o melhor e sei que existe aluno nosso com melhor aprendizagem.*

[...] *porque quase todos os professores da zona urbana têm curso superior não, mas tá mudando.*

[...] *pelo fato de trabalharmos na zona rural, não participar de todos os cursos de formação continuada.*

[...] *pelo fato das escolas e professores da zona urbana terem um padrão de trabalho melhor e acharem que os professores da zona rural são menos evoluídos.*

Não pela população rural, mas pela população urbana e, principalmente, por alguns professores que atuam nesse meio. Os principais motivos é que os professores da zona urbana se acham mais capacitados e consideram que tem uma formação melhor do que os professores da zona rural.

Em muitos momentos sim, por trabalhar no campo convivendo com pessoas de cultura diferente, com dialetos diferentes e sem condições devidas, precárias. Tudo isso influencia a discriminação por alguns.

Atuar no meio rural não é para todos, porque existe sim uma discriminação entre meio urbano e rural.

Oito docentes responderam que não se sentem discriminados. Quatro disseram que são reconhecidos pelo seu trabalho, seja pela família ou por colegas professores do meio urbano. Um disse que é um trabalho que nem todos conseguem fazer. Outro afirma que foi opção pessoal. Um professor declarou ter orgulho de trabalhar no meio rural e um respondeu apenas “Não”, sem se explicar. Houve uma menção ao reconhecimento institucional; segundo uma professora, a coordenação pedagógica do distrito reconhece a relevância do trabalho desempenhado em classes multisseriadas no meio rural.

Contra o que se propala, o relato do professorado mostra que a classe multisseriada — tida como grande entrave ao sucesso escolar — o diferencia positivamente do professorado de classes seriadas urbanas. Professores e professoras argumentam que, se conseguem

²⁸ Respostas obtidas em questionário, sem identificação de quem respondeu.

desenvolver a ação educativa com eficiência em classes multisseriadas, então estariam mais preparados para atuar em escolas urbanas, pois já conhecem os meandros necessários para dar conta de um trabalho que “não é para todos”. Colocam-se numa posição superior ao se compararem com quem leciona na cidade, por acharem que sua atuação exige capacidade de criar alternativas para obter êxito na atividade docente.

Instados sobre o que é ser valorizado profissionalmente, dez docentes disseram que é ter seu trabalho respeitado, reconhecido e valorizado, pela sociedade e pelos governantes; para cinco profissionais, ter apoio da SEMED em material didático-pedagógico, condições de infraestrutura para o trabalho, salário e formação profissional são formas de valorização profissional. Aparentemente, para a maioria do professorado (dez docentes), a valorização profissional não passa diretamente pela questão financeira (salário).

Sobre as condições de trabalho, nove docentes disseram que interferem no cotidiano profissional — a infraestrutura física e a falta de material didático são as queixas principais:

Muitas vezes, interfere, pois a sala de aula fica lotada, e tenho que dar atenção para alunos de série, faixa etária e níveis de conhecimento diferente, tudo ao mesmo tempo. Sem falar nos recursos didáticos disponíveis, que são poucos, e no espaço físico, que também é inadequado e não tem possibilidade de desenvolver certas atividades. (KÁTIA, 2009, entrevista).

O local onde eu trabalho é precário, não apresenta o mínimo conforto para os alunos. O espaço é pequeno, e ainda tenho que dividir a sala de aula e moradia. (OSCARINA, 2009, entrevista).

O problema é não ter material didático para trabalhar com os alunos. Às vezes tenho que comprar algum material com meu dinheiro, e isso interfere muito no meu trabalho no dia a dia. (VITORINA, 2009, entrevista).

Quatro docentes relataram que a falta nem a precariedade de instalações e recursos não interferem em seu cotidiano docente, pois seu trabalho é usar os recursos disponíveis da melhor maneira possível. Há quem considere boas as condições porque trabalha em escola-padrão.

Ao serem perguntados se seguem o currículo oficial proposto pela SEMED, 14 docentes disseram que o adaptam conforme a realidade em que atuam, mas um disse segui-lo à risca. Disso se deduz: por mais que o professorado participe de cursos de formação continuada promovidos pela SEMED, ele constrói outro currículo à margem do oficial, pois a realidade rural ribeirinha não é relevada em tais cursos nem nos documentos de orientação pedagógica oficiais. Sobre a possibilidade de serem ouvidos na realização do planejamento de ação para escolas do distrito, nove docentes disseram que têm oportunidade de serem ouvidos, pois participam de reuniões com essa finalidade. Seis responderam que não, porque, quando

ocorrem tais eventos, o aviso para participar chega tarde à escola, dada a distância da sede municipal.

Quanto ao que é ser um bom (ou uma boa) profissional de escola ribeirinha multisseriada, oito docentes responderam citando palavras como responsabilidade, profissionalismo, dedicação, exemplo, solidariedade, respeito — atitudes necessárias à qualidade profissional. Uma professora afirma que é trabalhar pelo amor à profissão, e não pelo dinheiro; outra disse que é estar atenta à aprendizagem discente. Dois disseram que é ser pontual, não faltar ao trabalho e contar com apoio de pais e mães de discentes na luta por uma educação melhor. Três afirmaram que ser criativo, participar de cursos e buscar novos conhecimentos é fundamental para ser profissional qualificado.

Tais docentes assumem a responsabilidade de atualizar seus conhecimentos porque entendem a importância de seu trabalho para o alunado. Mais que o saber da técnica — vista aqui como metodologia de trabalho —, é o saber da ação integrada, impregnada da cultura local — saber oriundo de uma experiência construída com o trabalho — que se alia à coragem, à dedicação, ao compromisso e à solidariedade como elementos-base do ofício do professorado ribeirinho marajoara e que constituem seu saber de si, da realidade e na realidade. As palavras de Tardif (2002, p. 11) ajudam a compreender essa dinâmica:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos na sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc.

Dito isso, há professores e professoras, mestres do ofício de ensinar, que exercitam sua criatividade e propõem maneiras de lidar que configuram outro tipo de pedagogia — muito mais autônoma, como quer Contreras (2002) — que os tira da condição de mero executor ou técnico que segue um modelo padrão. O saber da ação — e não o da técnica — responde ao desafio pedagógico que é trabalhar com classes multisseriadas. A quem advém de uma experiência de vida urbana para travar contato com a realidade rural ribeirinha, resta uma alternativa: integrar-se a esse meio de corpo e alma; do contrário, ficará isolado/isolada da comunidade, o que torna insustentável sua permanência. Docentes nessa condição, portanto, têm de conquistar a confiança das pessoas do lugar, vital ao desenvolvimento de seu trabalho. Essa conquista prescinde de técnicas pedagógicas aprendidas na formação inicial, mas requer envolvimento com a dinâmica de vida e do conhecimento da realidade de uma sala multisseriada.

Não se trata de negar o saber técnico aprendido nos cursos de formação, mas de dominar

[...] uma componente improvisativa e criadora ante o “caso”, a “situação”, que podemos chamar de “artísticas”. Mas só se converte em conhecimento profissional quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o poder conceptualizador de uma análise sustentada em conhecimentos formalizado e/ou experiências, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta. (ROLDÃO, 2007 p. 100).

Se no meio urbano a seriação impõe tempos e espaços mínimos para a formação, no meio rural a dimensão é de tempos e espaços máximos, pois professor e professora não estão circunscritos ao ambiente físico escolar, mas ao meio que os circunda, em suas nuances históricas, políticas, sociais, culturais e naturais. Não só convivem com a rotina do espaço de sala de aula, mas também participam da vida social e cultural da comunidade: no culto dominical, nas atividades que envolvem trabalhos comunitários, no roçado ou na casa de farinha, onde contribuem com sua força de trabalho, ou participando de atividades recreativas e de lazer, tais como jogar partidas de futebol organizadas pelas comunidades. Eis como se integram à rotina do local. Nessa ação educativa que supõe integração, aproximam-se de uma pedagogia da tática, isto é, da

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesmo a distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento. (CERTEAU, 1994, p. 100).

Com efeito, quem leciona em classes multisseriadas faz uma pedagogia tática porque seu cotidiano de atuação profissional não é convencional — por mais que se tente, não pode ser convencionalizado pelas regras de controle impostas pelo Estado. Afinal, 14 docentes afirmaram que adaptam o currículo oficial à realidade das classes multisseriadas ribeirinhas. A ação tática permite repensar na própria prática educacional, pois esta escapa ao padrão metodológico tradicional repassado nos cursos de formação inicial ou continuado. Mas a tática não é usada apenas para fugir ao predeterminado pela programação das instâncias reguladoras da educação; também serve para que professor e professora lidem com a comunidade e, sobretudo, com a gestão do espaço da sala de aula — afinal, lidam o tempo todo com a diversidade e criam mecanismo para tentar atender a todos. Por exemplo, ao iniciarem a aula, agruparem alunos e alunas por séries, dividirem o quadro com uma linha traçada e escreverem os conteúdos para cada série; na avaliação do conteúdo trabalhado, em que propõe as atividades de modo que discentes de séries mais avançada ajudem discentes de séries iniciais; ou ainda nos processos de leitura, quando precisam “tomar a lição”, e quem já

sabe ler ensina quem não sabe. Assim, contrariamente à visão hegemônica representada pelo discurso educativo oficial, que vê as classes multisseriadas como problema, estas podem configurar — sim — uma proposta emancipatória porque estimulam a autonomia docente; vistas assim, não são empecilho ao trabalho de boa qualidade, mas exige que se considere a centralidade do saber e da prática de quem leciona nessa realidade educacional.

Saliento, porém, que para ser vistas como tal as classes multisseriadas merecem mais protagonismo na formação docente — inicial ou continuada. Merecem se tornar objeto de uma reflexão mais ampla e aprofundada que projete a docência em tais classes como algo que requer uma formação que dê, a professores e professoras, fundamentos pedagógicos para conduzir a aprendizagem com base em recursos materiais que estimulem a experiência de aprender em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O PORTO DE CHEGADA

Na parte final desta travessia, reflito sobre minha condição de vida, sobre minha experiência como profissional e sobre os processos por que passei para chegar aqui e — quem sabe? — iniciar uma nova travessia, buscar um novo porto. Faço isso como um exercício para que possa me entender como sujeito que se constitui permanentemente — como aluno, professor ou pesquisador — e entender o outro na forma como este me representa socialmente pelo papel que me atribui. Como professor, pensei que sabia o bastante. Engano meu. Eu desconhecia parte significativa da minha própria realidade educacional, talvez pela dificuldade de soltar os cabos do porto seguro onde ancorava minhas concepções e minhas práticas educacionais. Mas foi preciso soltá-los, para que eu pudesse navegar, fazer novas travessias.

No “rio” às vezes tortuoso e de águas turvas da pesquisa acadêmica, desta pesquisa, vi-me como aluno iniciante e inseguro, mas com coragem e força para seguir em frente, buscar o saber noutras margens que não aquelas onde me encontrava. Assim, atravessei para Uberaba, rumo ao mestrado. Haja rios, haja estradas! Nessas viagens, de navio e de ônibus, se há uma coisa que sobra é tempo: tempo para ver, tempo para conhecer e tempo para contemplar, na circunscrição das estradas e das marés. Esse tempo moroso me permitiu decifrar elementos de minha identidade e, talvez, da de outras pessoas — nem sempre com consciência, pois essa possibilidade é empírica, do cotidiano e tem a ver com o que nos margeia: a cultura sistematizada, a sensibilidade, a habilitação, a relação com as pessoas na instituição escola/universidade; ou seja, a relação entre dois ou mais sujeitos mediada pelo conhecimento, pelos valores, pela ética e pelos projetos — sejam políticos, sociais, educativos, hegemônicos ou não.

Nesse exercício de decifração, constatei que minha identidade contém trajetórias, experiências, vivências e sentimentos que permeiam minha vida; as travessias que fiz constituem um processo, um caminho, que vai sedimentando um traço identitário. Constatei que a identidade não é fixa, isto é, constitui-se permanentemente, seja a do sujeito sociocultural ou do sujeito profissional. Pessoal ou profissional, a identidade é uma construção socio-histórica, por isso sua constituição será mediada por aspectos subjetivos e objetivos da realidade; noutras palavras, pela vontade do EU e pelo controle do NÓS. Mas

haverá um ponto de interseção onde esses aspectos se entrecruzam? Um ponto além das duas margens opostas (identidade subjetiva — pessoal — e identidade objetiva — profissional) que gera uma terceira margem, uma identidade de interseção? É o que busquei entender nesta investigação envolvendo professores e professoras que, de uma forma ou de outra, transitam entre dois mundos: o urbano e o rural. Portanto, objetivo central desta pesquisa foi buscar a identidade profissional de docentes de classes multisseriadas ribeirinha em Breves (PA).

Com base em dados obtidos via questionário, entrevista e observação assistemática, pude me aproximar de determinantes da constituição da identidade profissional de tais professores e professoras. Isto é, pude ver que a relação com a comunidade, com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com a cultura sistematizada, com a política, com a formação e com as práticas são componentes importantes da constituição de sua identidade profissional. Porém, caso se possa falar que a identidade pode ser plural, então se pode falar em duas identidades para tais docentes: uma de representação — constituída por quem planeja a educação municipal e na forma como os vês e lhes atribui papel social; outra de “essência”, em sentido filosófico — constituída na articulação entre mundos (urbano e rural) e culturas diferentes. Assim, a premissa de que as identidades são formadas culturalmente, ou seja, constituem-se nas circunstâncias de vida, fora confirmada pela pesquisa.

Desenvolvida na perspectiva qualitativa, com instrumentos como questionário de questões abertas, entrevista semiestruturada e observação não participante, a metodologia de pesquisa foi adequada. Ressalto, porém, que, embora o questionário tenha permitido visualizar uma série de questões, precisaria ser ampliado para abarcar informações relativas à trajetória familiar, humana, local, escolar e cultural do professorado; assim como precisariam as entrevistas com o pessoal da SEMED. Além disso, percebo que, além de técnicos pedagógicos da SEMED e políticos, seria importante incorporar pais, mães, alunos, alunas e docentes atuantes em escolas urbanas. Suas vozes dariam mais densidade ao discurso construído com as informações obtidas e poderia ampliar minhas possibilidades analíticas das redes discursivas sobre as imagens construídas em torno do professor e da professora de escolas multisseriadas rurais ribeirinhas no município de Breves.

Os dados obtidos por questionário — respondido por docentes —, observação e entrevistas com 15 professores e professoras, equipe técnica e políticos permite fazer algumas inferências. Em que pese o professorado ter ensino médio em magistério, efetivamente esse curso não o qualificou, no entendimento dos sujeitos, para atuar no meio rural com classes multisseriadas. As oportunidades de contato com essa realidade foram incipientes no estágio profissional, *a priori*, por iniciativas isoladas de formadores e formadoras responsáveis por

essa atividade que não caracterizaram essa ação como algo institucionalizado pelo currículo formativo. Subentende-se que essa formação foi para atuar com classes seriadas urbanas, numa lógica de organização do espaço, dos conteúdos e das práticas dissonante da estrutura organizacional do trabalho pedagógico com classes multisseriadas. Essa lógica de formação inclui o corpo docente entrevistado. No histórico de formação de tais docentes, não há menção à dinâmica de funcionamento de classes multisseriadas, mesmo no caso de quem se formou recentemente.

No quesito formação acadêmica, quem está cursando alguma faculdade o faz à própria custa e em cursos aligeirados, que, também, não problematizam a fundo a realidade da educação rural ribeirinha. Fica claro que, entre professores e professoras, a busca pela formação superior ocorre em função do discurso oficial e legal, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases/LDB (lei 9.394/96), onde se lê que professores e professoras — todos — devem ter curso superior, embora não se discuta se tal formação deve ser específica em pedagogia para atuar com séries iniciais. Aparentemente, está em questão a necessidade de ter formação superior não porque vai melhorar o salário ou por causa da profissionalização, mas para estabelecer uma distinção cultural. Essa formação deixa o professorado entrevistado para esta pesquisa em pé de igualdade com seus colegas do meio urbano, onde uma maioria expressiva teria formação em nível superior.

Tais professores e professoras têm experiência considerável na lida com classes multisseriadas — quase toda sua vida profissional envolve atuação nesses espaços. Isso permite considerar que os instrumentos de gestão da sala de aula que eles e elas dominam — uso de quadro, arrumação do espaço e, sobretudo, a ação tutorial de discentes com conhecimentos mais adiantados — permitem fazer um “arranjo pedagógico” singular, em que o professor e professora formam e se formam. Assim, constitui-se sua identidade (NÓVOA, 1991). Essa experiência precisa ser valorizada do ponto de vista da compreensão de suas práticas como têm ocorrido; noutros termos, podem estar criando algo que precisa ser percebido por um olhar menos técnico-científico, e mais voltado à práxis, política e crítica desse cotidiano escolar ribeirinho. Por exemplo, professores e professoras afirmaram que a convivência com a diversidade, o desafio metodológico e a motivação discente são estimulantes para que desenvolvam seu trabalho. Esse tripé pedagógico não foi assimilado pelo projeto educativo oficial, fundado no método e conteúdo, instrucional.

É plausível supor que, tendo uma formação ainda tecnicista, esse professorado centraria sua ação no método e na técnica, que replicariam tal modelo na prática. Não é o caso. Tais docentes constituem, veladamente, uma identidade de resistência; por mais que os

curso de formação continuada tentem estabelecer parâmetros de atuação nas classes multisseriadas, sobretudo metodológicos, o professorado não os leva para seu cotidiano pedagógico, talvez porque não se sintam partícipes da construção do projeto educativo — embora sejam convidados a participar e influir em seu rumo.

Não é no discurso educativo oficial, de tendência uniformizante, que está a centralidade da questão como se tenta fazer parecer. Essa centralidade está na comunidade, na margem do rio, no território escolar, onde as coisas acontecem e onde novas concepções e práticas surgem da diferença e da diversidade. O que há, então, é um embate discursivo-normativo entre o projeto educativo central da SEMED e o “projeto” das margens ribeirinhas; isto é, ações instituintes de uma superação do paradigma urbano vigente nas classes multisseriadas que, por não se configurarem no âmbito do que o normativo estabelece, têm esvaziado seu conteúdo pedagógico, cultural e — por que não dizer? — político.

Esse estado de coisas é patente no discurso de quem planeja a educação — técnicos e políticos; é forte a negação de qualquer possibilidade de êxito nas classes multisseriadas. Predomina a lógica da racionalidade técnica, que permeia a fala institucional. Em nenhum momento das entrevistas com quem planeja a educação foi aventada a possibilidade de problematizar as classes multisseriadas segundo a prática docente e sua maior característica, a diversidade. É como se não fosse possível desenvolver um trabalho com base nas diferenças; ou seja, é como se a escola com classes multisseriadas não tivesse identidade, não pudesse ser referência de ensino — mesmo que em essência não se distinga da escola urbana.

Se essa escola não tem reconhecida sua identidade, como fica a identidade de quem nela leciona? Até que ponto é possível falar da identidade docente sem falar da identidade da escola? A negação da escola com classes multisseriadas se estende a quem leciona nelas? Pode parecer que professor e professora sejam poupados no discurso oficial, pois o problema não são eles, e sim a organização escolar; mas são eles que vitalizam e dão sentido e contornos pedagógicos a tal organização. Portanto, negar a identidade dessa escola é negar a identidade de quem nela leciona; é reafirmar a atribuição negativa ao papel social das escolas multisseriadas em seu corpo docente. Essa representação negativa — cabe afirmar — não é dos sujeitos que atuam nessas escolas — que se sentem valorizados pelo que fazem e são reconhecidos pela comunidade. A representação negativa parte de um discurso hegemônico que tenta homogeneizar todas as escolas. Portanto, nas entrelinhas da representação negativa em torno da falta de estrutura, material didático, formação e transporte, pode estar a tentativa de urbanizar práticas que ocorrem na escola rural ribeirinha.

Planejadores e planejadoras mostram envolvimento e preocupação com as classes multisseriadas e seu corpo docente; mas seu discurso deixa entrever um tom muito mais político e técnico que social e cultural. As classes multisseriadas com docentes, em tese, subformados são um problema; jamais solução. Portanto, superar essa visão negativa exige deslocar a atenção do aspecto estrutural/administrativo para o pedagógico/cultural; aceitar que discutir a centralidade de profissionais da educação no espaço da sala de aula das classes multisseriadas é fundamental por causa de sua dimensão material, simbólica e sociocultural. Antes de se vê-los como agentes profissionais a serviço do sistema de ensino municipal, é preciso entendê-los como sujeitos socioculturais que estão naquela realidade mediados por espaços, temporalidades e possibilidades próprias.

Com o aumento de estudos sobre educação no meio rural nos últimos anos, verificou-se que, contra práticas instituídas (estabelecidas socialmente, normatizadas, reguladas), surgem práticas instituintes (inovadoras, transgressoras), caracterizadas pelo questionamento e pela ressignificação de práticas que acontecem nas salas de aula — nesse caso, classes multisseriada; e tal ressignificação se estende à constituição da identidade de seu corpo docente.

Aparentemente existe uma diferença, construída historicamente, entre docentes de classes multisseriadas ribeirinhas e demais docentes; é como se fossem duas categorias numa só. A construção dessa diferença parte de quem está do lado de fora e é assimilada por docentes atuantes nas margens (urbana e rural), que entronizam discursos de negação de sua condição de sujeito como se não tivessem consciência de si. Dentre tais discursos, está o oficial, que concebe as escolas multisseriadas como algo estrutural, portanto o problema se resolve com polarização ou nucleação de tais escolas seguindo a lógica organizacional urbana.

Aparentemente, também há identidades: uma de afirmação, uma de negação, subjacente aos discursos — oficial ou não — que estabelecem os papéis sociais de professores e professoras de classes multisseriadas, condição profissional que pode ser um tipo de resistência cultural e pedagógica, pois retomam o fazer artesanal de sua condição histórica inicial: a de mestres de ofício. A condição de professor e professora ribeirinhos de classes multisseriadas pode ser ainda a de quem, imerso na modernidade (razão tecnicista), às vezes a recusa por conta própria, às vezes é posto para fora dela. Afinal, quem disse que tais profissionais precisam de metodologia adequada às classes multisseriadas? Que a técnica — e tão-somente ela — resolve tudo? Talvez seja quem nunca vivenciou as classes multisseriadas ou, melhor, nunca habitou esse espaço.

Dito isso, querer chegar a um lugar empurra para seu destino quem quer aí chegar, como um barco onde, às vezes, se comanda o leme e se dá a direção desejada em busca do porto e, outras vezes, se é passageiro. Há ponto de partida, mas o de chegada depende de outros que estão a dirigir. Também se pode ser carga no convés, sem vontade, inerte, indo para onde não se deseja. Docentes de classes multisseriadas ribeirinhas estão no barco ou são barcos. Também constroem suas identidades em viagens entre as margens — origens e destinos; entre elas, está o rio: abaixo, afora, adentro; entre elas, estão as vivências: da cidade (urbano), da vila (rural), do rio (interseção?). Eis as identidades de travessia.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na FAE/UFG. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, p. 389–406.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização**. Belo Horizonte: FAE/UFG, 1985.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal (PRADEM). **Escola de Classe Multisseriada**. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003.
- BAKER, Chris. Identification. In: _____. **Dictionary of cultural studies**. London: Sage, 2004, p. 92–3.
- BAKER, Chris. Identity. In: _____. **Dictionary of cultural studies**. London: Sage, 2004, p. 93–5.
- BERGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED: Autores Associados, n. 19, p.20–29, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BRAGA, Teodoro. **O município de Breves**. Belém: Empreza Graphica Amazônia, 1919.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de Escola**. Campinas: Papirus, 1984.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução 1/2002 do CNE/CEB, n. 1, Brasília, 2002a.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96. In: BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Caderno de subsídios. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Plano de desenvolvimento territorial sustentável do arquipélago do Marajó**. Grupo Executivo Interministerial. Decreto de 26 de julho de 2006. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC/INEP). **Panorama da educação do campo**. Brasília, 2007b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009a. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/61 e 5.692/71. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislação>>. Acesso em: 30 maio 2009b.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010a. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025597/decreto-7352-10>>. Acesso em 12 nov. 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 12 out. 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação. **Escola Ativa**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=259&Itemid=478>. Acesso em: 12 mar. 2012.

BREVES. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto político pedagógico das escolas do campo brevese**. Breves, 2008.

BREVES. Secretaria Municipal de Educação. **Acervo iconográfico**. Breves, 2009a.

BREVES. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório estatístico**. Breves, 2009b (mimeo).

CALDART, Rosa Salete. **A escola do campo em movimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002

CASTRO, Claudio de Moura. Ônibus é educação? **Veja**, São Paulo: Abril, p. 22, 19 nov.2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157–168, jul./dez. 2000.

CONTRERAS, José Domingos. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F. **Terra dos Breves**. Belém: Smith Produções Gráficas, 1998.

DEROUET, Jean-Louis. La profession de enseignant comme montage composite. **Educacion permanent**, n. 96, p. 61–71, 1998.

DIAMOND, Patrick. **Teacher education as transformation**. Berkshire: Open University Press, 1991.

DUSSEL, Inês; CARUSO, marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.

- ENQUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, 1991.
- FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, p. 273–91, s. d. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicações/11.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2009.
- FUNDESCOLA. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005.
- GALLO, Giovanni. **Marajó, a ditadura da água**. Belém: “O Museu do Marajó”, 1997.
- GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA/GEPERUAZ. **Dados referentes à realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará**. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/multi>>. Acesso em: 30 jul. 2010.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HOLLY, Mary Louise. **Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos**. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.
- JURANDIR, Dalcídio. **Marajó**. Belém: CEJUP, 1992.
- KINCHELOE, Joe L. Modernismo e passividade cognitiva da educação técnica do professor. In: _____. **A formação do professor como um compromisso político**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 11–25.
- JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 407–24.
- LEITE, Sergio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIPIANSKY, Edmond Marc. et al. Introduction à la problématique de l’identité. In: CAMILIERI, C. et al. **Stratégies identitaires**. Paris: PUF, 1990, p. 7–26.
- LOGUERCIO, Rochele de Quadros; DEL PINO, José Claudio. Os discursos produtores da identidade docente. **Ciência e Educação**, v.9, n. 1, p. 17–26, 2003.
- LOUREIRO, João Paes. A questão cultural Amazônica. In: ESTUDOS E problemas amazônicos: história social e econômica da amazônica e temas especiais. 2. ed. Belém: CEJUP, 1992.
- MAIA, Eny Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em aberto**, Brasília: INEP, ano 1, n. 9, p. 27–33, 1982.
- MARQUES, Ramiro. O conceito de zona de desenvolvimento proximal em Vygotsky. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zona%20de%20Desenvolvimento%20Proximal%20em%20Vygotsky.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2010.

- MOITA, Maria C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, p. 111–40.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 369–87.
- NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.
- NEVES, Maria de Fátima. O método de Lancaster e a memória de Martim Francisco. IN: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 23., **Anais..**, Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.amped.org.br/reunioes/23/textos/0210t.pdf>>. Acesso em: 15 abr.2008.
- NÓVOA, António. Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 4, p. 109–39, 1991.
- NÓVOA, António (Org.). Os professores e suas histórias de vida. In: _____. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992, v. 4.
- OLIVEIRA, Leandra Martins de. Políticas educacionais na formação da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em cursos de licenciatura. **Ensaio: aval. pol. publ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 235–52, abr./jun. 2010
- PACHECO, Agenor Sarraf (Org.). **Memórias da sobrevivência: cotidiano e modos de trabalho no porto de Breves — Marajó —PA**. Breves: 2006. (mimeo).
- PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Globalização e Identidade no contexto da escola e do currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 371–98, maio/ago. 2007.
- PACHECO, Agenor Sarraf. **Porto de memórias: cotidiano, trabalho e história no Marajó das florestas — Marajó—PA**. Breves: 2008. (mimeo).
- PACHECO, Agenor Sarraf. **En el corazón de la Amazonía: identidades, saberes e religiosidades no regime das águas marajoaras**. 2009 Tese. Doutorado (História Social) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PENA, Maura. Identidade, movimentos sociais. **Política e Trabalho**, João Pessoa, n. 7, 1989.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n.34, jan./abr. 2007.
- ROSÁRIO, Ubiratan. **Cultura local em Breves**, capital das ilhas, Marajó, PA. *Campus* universitário de Breves, UFPA, Marajó, monografia etnográfica e histórica. Redação preliminar. (2003–4). 11f.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Palestra “A construção multicultural da igualdade e da diferença”. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 7., 1995. Rio de Janeiro: Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ, set/1995.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Fabio Josué Souza dos; MOURA, Tersiana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as

representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: _____. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 35–47.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009.

SEABRA, Marcelo. Acervo fotográfico. **O Liberal**, anuário, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Sérgio Luiz Pereira. **Identidade e complexidade: uma sociologia para os elementos emergentes da sociedade atual**. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/.../2192/4390>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Inês A. de Castro. Na alquimia das relações sociais: tematizando a condição professor/a, (des)feita/(re)feita entre a casa e a empresa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1993, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 1993. (mimeo).

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426–43, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 set. 2011.

TOURAINÉ, Alain. **Palavra e sangue: política e sociedade na América Latina**. Campinas: ed. UNICAMP/São Paulo: Trajeto Cultural, 1989.

TV BREVES. **Acervo fotográfico**, 2006.

WEBER, Silki. Como e onde formar professores: espaço em confronto. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 70, abril/2000.

WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz (Org.). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FONTES ORAIS

ANTONIO. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

ANTONIO, vereador. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

BRUNA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

BRUNO. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

CAMILA, vereadora. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

COORDENADOR. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

DAMIÃO. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

DANILO. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

ELENICE. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

FABIOLA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

FRANCILENE. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

FRANCISCA, vereadora. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

JOAQUINA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

KÁTIA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

MANOEL. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

MIRA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

MÔNICA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

NETE. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

OSCARINA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

ROSA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

VITORINO. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

WALQUIRIA. Breves (PA), ago.–dez. 2009. mp3. Entrevista concedida a mim.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**. São Paulo: Loyola, 1990.
- BRASIL. **Parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução 1/2002 do CNE/CEB, n. 1, Brasília, 2002.
- CAMARA, Walterno; LEITE, Etiene; SARRAF, Dilza. **Escolas multisseriadas: “da ilusão da realidade a realidade ilusória”**. 2000. Monografia (Graduação em Pedagogia) — Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Belém.
- CRISTO, Ana Claudia Peixoto de et al. Educação do rural ribeirinha: problemas e desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, S. M. H. **Educação do campo na Amazônia**. Belém: Gutemberg, 2005.
- CRISTO, Ana Claudia Peixoto de. **Cartografias da educação na Amazônia rural ribeirinha: currículo, imagens, saberes e identidade cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal do Pará, Belém.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1984.
- GOMES, Luiz Roberto. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas: Alínea, 2007.
- HAGE, S. **Educação do campo na Amazônia: desafios para construção de projeto social inclusivo, democrático e plural**. Fórum Paraense de Educação e Desenvolvimento Rural. Belém: mimeo, 2004.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: ed UFMG, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NETO, A.C.O. e RODRIGUES, D. S. S. O lugar de estar sendo dos sujeitos amazônidas rurais-ribeirinhos. In: OLIVEIRA, I. A. **Cartografias ribeirinhas**: saberes e representações sobre prática sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. Belém: CCSE-UEPA, 2003

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. O mundo rural e ribeirinho. In: _____. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo Integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** — uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

APÊNDICE A — QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Pesquisa: *A constituição da identidade profissional de professores/as de classes multisseriadas ribeirinhas em Breves — Marajó*

Pesquisador: Carlos Élvio das Neves Paes

Orientadora: Célia Maria de Castro Almeida

Instituição: Universidade de Uberaba, Mestrado em Educação

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Data:

1 Formação

Ensino médio:

Completo () Incompleto () Está cursando ()

Instituição:

Curso superior:

Completo () Incompleto () Está Cursando ()

Instituição:

Pós graduação:

Completo () Incompleto () Está Cursando ()

Instituição:

2 Atuação profissional

1. Nome da escola onde atua:

2. Série(s):

3. Número de alunos por série:

Total:

4. Desde quando atua na zona rural?

5. Sua experiência profissional foi sempre em classes multisseriadas? Desde quando atua nessas classes? Que outro tipo de experiência docente teve? Onde? Por quanto tempo?

6. O que você considera importante/estimulante no seu trabalho com classes multisseriadas?

7. O que é ser professor/a e ser educador/a? Existe diferença para você? Quais?

8. A formação inicial que você teve lhe ajuda de alguma forma a se identificar com o meio rural? (Justifique sua resposta, seja esta negativa ou afirmativa.)
9. Teve/tem oportunidade de frequentar cursos de formação continuada? Quantas vezes? Quando? Onde? Quem ofereceu os cursos: instituição? Secretaria de Educação?
10. A formação continuada contribui para sua prática educacional no contexto rural e em classes multisseriadas? Por quê? Que tipo de contribuição oferece?
11. Em algum momento você teve/participou de cursos específicos para a realidade em que atua?
12. O fato de você atuar no meio rural em classes multisseriadas valoriza ou desvaloriza sua profissão?
13. Você se sente discriminado pela sociedade e pelos seus colegas do meio urbano por ser professor/a no meio rural?Quais os motivos?
14. O que te fez querer ser professor/a?
15. Para você, o que é ser valorizado profissionalmente?
16. Fale sobre suas condições de trabalho? Ela interfere no seu cotidiano profissional?
17. Você segue o modelo oficial em termos de currículo, programa e ação proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED) ou fez algumas adaptações?
18. Você teve a oportunidade de ser ouvido quando da realização do planejamento de ações para as escolas do distrito?
19. Para você o que é ser um bom profissional na área onde atua?

APÊNDICE B — ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM TÉCNICOS DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)
DE BREVES

Pesquisa: *A constituição da identidade profissional de professores/as de classes multisseriadas ribeirinhas em Breves — Marajó*

Pesquisador: Carlos Élvio das Neves Paes

Orientadora: Célia Maria de Castro Almeida

Instituição: Universidade de Uberaba, Mestrado em Educação

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Data:

1 Formação

Ensino médio:

Instituição:

Completo () Incompleto () Está cursando ()

Curso Superior:

Completo () Incompleto () Está cursando ()

Instituição:

Pós-graduação:

Completo () Incompleto () Está Cursando ()

Instituição:

2 Atuação profissional

Nome do distrito em que atua:

Número de escolas coordenadas:

Número de professores:

Número de turmas:

Há quanto tempo coordena esse distrito:

3 Para você, o que é ser professor/a do espaço rural? Quais são os maiores desafios/dificuldades?
Há vantagens? Quais?

4 Para você, como professor/a é visto/a pelos/as alunos/as? E pela comunidade? Como é a relação com seus/suas alunos/as? E com seus familiares?

5 Como você vê, em termos profissionais, o trabalho de professores/as que atuam em classes multisseriadas?

6 Quais as dificuldades que você enfrenta na relação com professores/as das classes multisseriadas?

7 Qual é o papel da coordenadora do distrito? É administrativo? É pedagógico?

8 A Secretaria Municipal de Educação (SEMED) oferece formação continuada para os professores de classe multisseriadas? Em que períodos? Que cursos? Qual o foco desses cursos?

APÊNDICE C — ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM VEREADORES DO
MUNICÍPIO DE BREVES

Pesquisa: *A constituição da identidade profissional de professores/as de classes
multisseriadas ribeirinhas em Breves — Marajó*

Pesquisador: Carlos Élvio das Neves Paes

Orientadora: Célia Maria de Castro Almeida

Instituição: Universidade de Uberaba, Mestrado em Educação

- 1) Que percepção tem da realidade educacional do meio rural de Breves?
- 2) Como vê a ação do/a professor/a da classe multisseriada?
- 3) O que considera importante em termos de ação do órgão gestor para trabalhar a questão das classes multisseriadas?
- 4) Que questões considera fundamental na dinâmica da educação no meio rural: o financiamento, a formação, estrutura física, outras?
- 5) Como vê a atuação da Secretaria Municipal de Educação no que tange à educação no meio rural?
- 6) Como caracterizaria as classes multisseriadas?
- 7) Como percebe a relação do/a professor/a com a comunidade onde atua?