



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Wiana de Jesus Freitas Lopes

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

São Carlos (SP)
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Wiama de Jesus Freitas Lopes

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tese apresentada à Linha de Pesquisa em Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto.

São Carlos (SP)
2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

L864pd

Lopes, Wiama de Jesus Freitas.

Profissionalidade docente na educação do campo /
Wiama de Jesus Freitas Lopes. -- São Carlos : UFSCar,
2013.
253 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos,
2013.

1. Professores - formação. 2. Profissionalidade docente.
3. Escolas multisseriadas do campo. 4. Educação do campo.
I. Título.

CDD: 370.71 (20^a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Wiama de Jesus Freitas Lopes

PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tese apresentada à Linha de Pesquisa em Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Defesa em: 22 de fevereiro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Prof. Dr. Marcos Cassin

Profª Drª Celi Nelza Z. Taffarel

Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela

Prof. Dr. Manoel Nelito M. Nascimento

Profª Drª Kátia Regina M. Caiado













Às professoras e aos professores da Educação do Campo, que na luta diária por uma educação possível, contrastam em trabalho com as reais condições materiais em que funcionam as escolas no campo.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos especiais

A Francisca de Jesus Freitas Lopes, minha mãe e a Mileide Lopes, minha irmã:
Que como toda a minha família sempre estimularam e confiaram em minha trajetória acadêmica.

A meus filhos: Aimèe, Aramis e Calléu.
Foi angustiante a subtração de maiores e melhores momentos de partilha de tudo em função de mais esta produção.

À Emanuela Alves.
Pela partilha da imensidão que tem sido viver, estudar, trabalhar, intervir, produzir e existir ao lado dela.
E numa existência na construção de um mundo pleno.
Tão pleno como tem sido experienciar com ela a autenticidade, a doação e a firmeza de propósitos que há no ato de Amar.

Com gratidão

ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, meu orientador.
Que para além dos riscos de assumir uma tese em processo de construção, dedicou-se e sobremaneira com atenção, exímio acompanhamento e leituras tão e propositivas conferidas a este trabalho.

à Profa. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami,
que por seu olhar experimentado apostou inicialmente neste trabalho e começou o acompanhamento e auxílio a produção desta tese.

à Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira,
do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Pará
pela colaboração ao desenho desta tese, pela referência que tenho à consistência de sua produção acadêmica e pelo ideal e prática inspiradora de vida e de trabalho que ela possui.

À Banca, Professora Kátia Regina Moreno Caiado,
Professora Celi Nelza Zulke Taffarel, Professor Fábio Fernandes Villela,
Professor Manoel Nelito Matheus Nascimento e ao Professor Marcos Cassin
pelas humanas e rigorosas orientações e pelo momento ímpar de aprendizado que também foi a defesa desta tese.

Ainda agradecendo

ao Prof. Benedito Viana da Silva Filho e,
ao Prof. Carlos Alberto da Silva Brasil,
Secretário Municipal de Educação de Breves (PA) e
Coordenador da Educação do Campo da Rede, respectivamente.
Pela abertura e disponibilidade que garantiram durante todo o tempo da pesquisa.
Tanto a de campo, quanto a de após.

Com gratidão
a Ana Clédina Rodrigues Gomes
técnica em assuntos educacionais da UNIFESP,
Minha colega de trabalho na Sede da Ex-Representação do Ministério da Educação,
do Estado de São Paulo REMEC-SP. Pela oportunidade, acolhida e incentivo.

Ao Prof. Natamias Lopes,
técnico da Secretaria Municipal de Educação de Breves, educador e pesquisador vinculado à
Educação do Campo, a quem muito devo pela articulação, acolhida e apoio em um período
estratégico da pesquisa empreendida neste doutoramento.

À amiga Ana Karla Valentin,
Pela tradução para o francês do resumo desta tese e por sua amizade sempre tão salutar na
construção de um mundo em que nos tornemos mais inteiros e melhores.

Às educadoras e aos educadores do/no campo,
por suas lutas diárias para viver, trabalhar, produzir e sonhar com dias melhores. A elas e a
eles minha profunda gratidão pela inspiração e qualificação nos estudos e na militância em
prol de condições mais dignas de vida e trabalho.

A todas e todos os militantes do movimento sem terra e aos integrantes do fórum paraense de
educação do campo,
Pelo diálogo e pelo companheirismo na luta por educação do campo como direito nosso e
dever do Estado.

Ao Prof. Dr. José Augusto Brito Pacheco,
a quem tanto devo em nível de aprendizado e de debate acerca da *episteme* do currículo
e pela acolhida no Sanduíche do Doutorado na UMinho – Braga - Portugal.

À CAPES,
pela oportunidade de bolsa junto ao PDEE com a qual pude cursar parte deste doutoramento
no Departamento de Estudos Curriculares, Universidade do Minho, em Portugal.

Ao CNPq,
pela bolsa de doutoramento com a qual pude estar mais livre para a produção
em minha trajetória acadêmica empreendida também neste doutoramento.

Carinhosamente
a Joana Carmen (Diversidade Étnica – Seduc PA);
Terezinha e Lindenilson, da Cáritas Brasil – Seção PA;
Nilson e Francisco “Biliga”, da Pastoral da Juventude Rural de Bragança PA;
por também terem me renovado a confiança de um mundo melhor.

O cântico da terra

Eu sou a terra, eu sou a vida.
Do meu barro primeiro veio o homem.
De mim veio a mulher e veio o amor.
Veio a árvore, veio a fonte.
Vem o fruto e vem a flor.

Eu sou a fonte original de toda vida.
Sou o chão que se prende à tua casa.
Sou a telha da cobertura de teu lar.
A mina constante de teu poço.
Sou a espiga generosa de teu gado
e certeza tranquila ao teu esforço.

Sou a razão de tua vida.
De mim vieste pela mão do Criador,
e a mim tu voltarás no fim da lida.
Só em mim acharás descanso e Paz.

Eu sou a grande Mãe Universal.
Tua filha, tua noiva e desposada.
A mulher e o ventre que fecundas.
Sou a gleba, a gestação, eu sou o amor.

A ti, ó lavrador, tudo quanto é meu.
Teu arado, tua foice, teu machado.
O berço pequenino de teu filho.
O algodão de tua veste
e o pão de tua casa.

E um dia bem distante
a mim tu voltarás.
E no canteiro materno de meu seio
tranquilo dormirás.

Plantemos a roça.
Lavremos a gleba.
Cuidemos do ninho,
do gado e da tulha.
Fatura teremos
e donos de sítio
felizes seremos.

Cora Coralina
(20.08.1889 – 10.04.1985)

Educação... quando o senhor chega e diz "educação", vem do seu mundo, o mesmo, um outro. Quando eu sou quem fala vem dum outro lugar, de um outro mundo. Vem dum fundo de oco que é o lugar da vida dum pobre, como tem gente que diz. Comparação, no seu essa palavra vem junto com quê? Com escola, não vem? Com aquele professor fino, de roupa boa, estudado: livro novo, bom, caderno, caneta, tudo muito separado, cada coisa do seu jeito, como deve ser. Um estudo que cresce e que vai muito longe de um saberzinho só de alfabeto, uma conta aqui e outra ali. Do seu mundo vem um estudo de escola que muda gente em doutor. É fato? Penso que é, mas eu penso de longe, porque eu nunca vi isso por aqui.

(Antônio Cícero de Sousa, conhecido por Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no Sul de Minas. Entrevistado por Carlos Rodrigues Brandão. Trecho do prefácio do livro "A questão política da educação popular").

RESUMO

Esta tese intitulada “Profissionalidade docente na Educação do Campo” objetiva analisar o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves, na ilha de Marajó, estado do Pará. Tem seu objeto de estudo na ação educativa em escolas multisseriadas e suas implicações no desenvolvimento profissional da docência de educadores do campo. Para tanto, contou com a seguinte questão de pesquisa: Por quais fundamentos e práticas educativas se constitui a profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas? Isto, tendo em vista que a profissionalidade enquanto competência profissional no campo, transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre o compromisso político, para com a competência técnica e o domínio científico, junto às comunidades em que estão sediadas as escolas em que trabalham os docentes da Educação do Campo. Este estudo se desenvolveu sob a perspectiva de análise do materialismo histórico-dialético e da pesquisa de contorno etnográfico em função da necessária análise e da caracterização dos trabalhos docentes na multissérie ribeirinha. Além de se investigar acerca dos perfis e posturas das intervenções didáticas deflagradas pelos educadores **do** campo em meio ao processo de escolarização **no** campo. O aporte institucional usufruído pelos docentes da Educação do Campo e as limitações e possibilidades de seus engajamentos na organização comunitária também foram observados e analisados neste trabalho. O que se deu em função da importância que possuem tais elementos na estruturação das práticas de escolarização e nas dinâmicas de formação humana que atravessam de modo central a constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo.

Palavras-chave: Profissionalidade docente. Escolas multisseriadas. Educação do Campo.

ABSTRACT

This thesis entitled "Professionalism in Teacher Rural Education analyzes the process of formation of the teaching profession of educators in the field of Breves riversidemultigrade classes on the island of Marajó, state of Pará, through the subject matter of teaching based on its implications professional educators in in rural areas in multigrade classesriverside. This involved the following research question: For what reasons and educational practices that constitute the teaching profession of educators from the field in multigrade classes riverside? This, from the perspective of the discussion of knowledge base, while professional competence of professionalism that transcends the domain of skills and techniques and emerges from the interaction between moral obligation and commitment to the community where the school is; professional development of teaching from the standpoint of studies of Rural Education. This study was conducted under the framework of investigative historical and dialectical materialism and the contour ethnographic research in order to characterize the work in the multigrade teaching riparian profiles and attitudes of educators teaching intervention in the schooling process, institutional contribution to the teachers in the field and some aspects of community organization with respect to the structuring of schooling processes and dynamics of human development in rural areas.

Keywords: Knowledge bases. Teaching profession. Multigrade classes. Rural Education.

Résumé

Cette thèse intitulé «Professionnalisation des enseignants dans l'éducation Rural» à comme objectif analyser le processus de constitution de la professionnalisation des enseignants dans la zone rural dans les classes uniques des communautés riveraines de Breves, Ile de Marajó-PA. L'objet de cette étude est basé sur l'action éducative dans les écoles de classes uniques et ses implications dans le développement professionnel de l'enseignant des zones rurales. Pour cela la question primordiale était la suivante: Par quels fondements et pratiques se constitue la professionnalisation des enseignants dans les zones rurales des classes uniques riveraines ? Ayant comme point de départ que la professionnalisation comme compétence professionnelle dans les zones rurales dépasse le domaine des habilités et techniques et émerge à partir de l'interaction entre le compromis politique avec la compétence technique et le domaine scientifique, avec les communauté riveraines où sont établies les écoles où travaillent les éducateurs de l'éducation rurale. Cet étude ce développé sous l'structure d'enquête do matérialisme historique dialectique et la recherche ethnographique en fonction du besoin de l'analyse et la caractérisation des travaux des enseignants dans les classes uniques des communautés riveraines. Ainsi que la recherche sur les profils et des interventions didactiques ultrapassés par les enseignants de la zone rural dans le processus de scolarisation et l'apport institutionnel utilisé par les enseignants de la zone rural et ses limitations et possibilités des leurs engagement dans l'organisation communautaire ont été observés et analysés dans ce travail. Cela nous a montré l'importance qu'ont tels éléments dans la structuration des pratiques de scolarisation et dans les dynamiques de la formation humaine que traversent de manière centrale la constitution de la professionnalisation des enseignants de la zone rurale.

Mots clés: Professionnalisation des enseignants. Classes uniques. Enseignement rural.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1: Prédio da Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED), distrito Sede
- Imagens 2 e 3: Av. Rio Branco, principal via da cidade de Breves em que está sediada a SEMED, distrito Sede
- Imagem 4: EMEF Nova Vida - Rio Macujubim, distrito de Antonio Lemos
- Imagem 5: EMEF Betel - Rio Jaburu, distrito de Antonio Lemos
- Imagens 6 e 7: Voadeira em segundo plano, distrito de Curumu
- Imagem 8: EMEF São João - Rio Tajapurú 1, distrito de Antonio Lemos
- Imagem 9: EMEF N. S. Aparecida – Jacarezinho, distrito De Curumu
- Imagem 10: EMEF Bela Vista – Rio Mapuá, distrito de São Miguel
- Imagem 11: Escola São Benedito – Jacarezinho, distrito de Curumu
- Imagem 12: Acesso às instalações sanitárias da EMEF Santo Antônio - Rio Furo Grande, distrito de Antonio Lemos
- Imagem 13: Imagem 13: EMEF São José - Rio Macujubim, distrito de Antonio Lemos
- Imagem 14: Imagem14: EMEF São José - Rio Companhia, distrito de Antonio Lemos
- Imagem 15: EMEF Cristo Rei - Rio Mututi, distrito de Curumu
- Imagem 16: Embarcação “Bom Jesus”, barco de médio porte
- Imagem 17: Embarcação “Comandante Silva”, barco de médio porte
- Imagem 18: Vista interna de uma embarcação de médio porte (com lotação mínima)
- Imagem 19: Navio Cidade de Santarém II, embarcação de grande porte
- Imagens 20 a 25: Embarcações de pequeno porte da Amazônia paraense
- Imagens 26 e 27: Crianças a caminho da escola, distrito Sede
- Imagem 28: Escola Municipal São Raimundo Anexo, distrito São Miguel
- Imagem 29: Escola Municipal São Raimundo Vista interna, distrito São Miguel

- Imagem 30: Escola Municipal Alegre, distrito São Miguel dos Macacos
- Imagem 31: Escola Bom Jesus – Vila Magebras, distrito Sede
- Imagem 32: Escola Idevaldo Paes – Rio Jaburu, distrito Antonio Lemos
- Imagem 33: Escola Bom Futuro – Rio Manteiga, distrito Curumu
- Imagem 34: Trapiche em construção, distrito Sede
- Imagem 35: Outro trapiche após trabalho de “limpeza do rio”, distrito Sede
- Imagem 36: Limpeza em desenvolvimento, distrito Sede
- Imagem 37: Ribeira próxima à Escola a ser limpa, comunidade Maná do Céu Celeste, distrito Sede
- Imagens 38 e 39: Ribeira próxima à Escola a ser limpa, comunidade Maná do Céu Celeste, distrito Sede
- Imagem 40: Escola Municipal Nicolau Barbosa, distrito São Miguel
- Imagem 41: Escola Municipal Na Sra. da Conceição – Rio Mututi, distrito Curumu
- Imagem 42: Escola Municipal Pedro Xisto, distrito Curumu
- Imagem 43: Escola Municipal São Benedito I Rio dos Macacos, distrito São Miguel

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Demonstrativo dos objetivos e categorias de análises decorrentes da pesquisa

Figura 1: Localização do município de Breves (PA)

Mapa 1: Localização geográfica de Breves (PA) e seus distritos

Gráfico 1: Demonstrativo da evolução populacional de Breves (PA), de 1991 a 2007, segundo o IBGE

Gráfico 2: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) – Breves (PA)

Gráfico 3: Demonstrativo da proporção de sujeitos, por distrito

Gráfico 4: Demonstrativo da formação acadêmica dos sujeitos entrevistados

Gráfico 5: Demonstrativo da modalidade empregatícia dos sujeitos

Gráfico 6: Demonstrativo do tipo de dependência física das unidades escolares

Gráfico 7: Identificação dos sujeitos por sexo

Gráfico 8: Professores das etapas da Educação Básica, segundo o sexo, 2007

Figura 2: Categorias do complexo e de interações com atividades preparatórias

Figura 3: Lancha escolar grande – Projeto Lancha Escolar

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Demonstrativo da população de Breves (PA), segundo situação da unidade domiciliar, IBGE (1980, 1991, 1996, 2000, 2007)

Tabela 2: Demonstrativo das ocorrências de Conflitos no Estado do Pará por questões relativas à Água (2011)

Tabela 3: Demonstrativo das transferências constitucionais de ICMS, FPM, IPI, FUNDEB e IPVA – de 1997-2007 (R\$1,00)

Tabela 4 – Transferência de recursos constitucionais para o município de Breves –Ano 2012

Tabela 5: Breves: Ensino Fundamental - Rede Municipal - Movimento e rendimento Escolar - 2008/10

Tabela 6: Índices do IDEB relativos à 4ª série / 5º ano - Breves (PA)

Tabela 7: Índices do IDEB relativos à 8ª série / 9º ano - Breves (PA)

Tabela 8: Espaço físico das escolas do campo do distrito de São Miguel dos Macacos - Breves (PA)/2009

Tabela 9: Demonstrativo de variação dos principais condicionantes de *Ensino* da Rede Pública Municipal de Breves(PA), 2009 e 2010

Tabela 10: Apresentação dos sujeitos da pesquisa por faixa-etária definida

Tabela 11: Apresentação dos sujeitos da pesquisa por tempo de conclusão do magistério de nível médio e de atuação na multissérie

Tabela 12: Apresentação dos sujeitos da pesquisa por tempo de conclusão da licenciatura e de atuação na multissérie

Tabela 13: Apresentação dos dados de matrículas e números de escolas – por distrito administrativo

Tabela 14: Detalhamento das principais especificações das lanchas escolares

LISTA DE SIGLAS

AMAM – Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CPT – Comissão da Pastoral da Terra

DTDIE – Diretoria de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

DOEBC – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EDUDATABRASIL – Sistema de Estatísticas Educacionais, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

EMATER – Institutos Estaduais de Assistência Técnica e Extensão Rural

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FPEC – Fórum Paraense de Educação do Campo

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola, financiado até 2004, quando da finalização de sua existência, pelo Banco Mundial.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

GEPEC/UFSCar – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, da Universidade Federal de São Carlos

GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICED-UFPA – Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará

IDESP-SEPOF – Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará, da Secretaria de Planejamento Orçamento e Finanças do Estado do Pará

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDA/INCRA/PRONERA – Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

MEC – Ministério da Educação

MEC/INEP – DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais, do INEP/MEC

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas do Brasil

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NUPPAE – Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional, da Secretaria Estadual de Educação do Pará

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB – Produto Interno Bruto

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PNAT – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNOPG/CNPq – Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROGER – Programa de Geração de Emprego e Renda Rural Familiar

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEN – Secretaria Adjunta de Ensino, da Secretaria Estadual de Educação do Pará

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

SEMED Breves – Secretaria Municipal de Educação de Breves (PA)

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês *United Nations Children's Fund*)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO	30
APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA	32
O DIFERENCIAL E O RECORTE DA AÇÃO INVESTIGATIVA	34
CIRCUNSCREVENDO O MÉTODO	38
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS	41
FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS	46
CAPÍTULO 2 - CARACTERIZAÇÃO DA MULTISSÉRIE NA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO MUNICÍPIO DE BREVES (PA)	49
CAPÍTULO 3 - SUJEITOS DA PESQUISA	104
CAPÍTULO 4 - PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CAMPO EM SUA LENTA CONFIGURAÇÃO NO MOVIMENTO HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES NO BRASIL	123
4.1 CIRCUNSCREVENDO EDUCAÇÃO DO CAMPO	123
4.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRAJETÓRIA E CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	130
CAPÍTULO 5 - PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO	147
5.1 A PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO	147
5.2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE FRENTE AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	160
CAPÍTULO 6 - PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROVOCAÇÕES E ALTERNATIVAS À MULTISSÉRIE	210
6.1 PERCALÇOS DA PROFISSIONALIDADE NA MULTISSÉRIE	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS	224
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES	253

1 INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa acerca dos processos de constituição e caracterização da Profissionalidade Docente¹ na Educação do Campo nasceu das incursões tanto da pesquisa do mestrado – em que se trabalhou com as representações sociais dos jovens do campo acerca das escolas no campo –, quanto da lida com gestores, coordenadores pedagógicos e professores da Educação do Campo por ocasião da estada do autor na equipe de supervisores pedagógicos do Fundo Nacional de Educação (FNDE), nos trabalhos desenvolvidos, no período de 2005 a 2008, junto ao Programa Escola Ativa. Esta supervisão pedagógica se deu ao longo de sete anos, destes, cinco, com o Programa Escola Ativa, na Amazônia Paraense, mais especificamente, no tocante a sua gestão e implementação pedagógica junto a 13 municípios da Ilha do Marajó², estado do Pará. Entre eles estava o município de Breves (PA) que, por sua localização geográfica estratégica na Ilha do Marajó, é o polo de atendimento aos demais municípios.

Breves de imediato impressionou bastante não somente por sua cultura e configuração geográfica dentro da Ilha do Marajó quase que em sua totalidade de extensão em arquipélago mas, sobretudo, pelo fato de possuir, naquela ocasião de inicialização dos trabalhos pelo FNDE, 95% de todas as matrículas de ensino fundamental, no campo e em ordenamento multisseriado. Atualmente estes dados de Breves são constatados na seguinte distribuição: das 321 escolas de ensino fundamental na rede municipal, 308 escolas estão na área rural e 13 escolas na cidade. O que estabelece o percentual de 96% das escolas da rede

¹ Conforme Verbete de Menga Ludke e Luiz Alberto Boing que há na página do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – GESTRADO/UFMG, “Profissionalidade designa primordialmente o que foi adquirido pela pessoa como experiência e saber e sua capacidade de utilizá-lo em uma situação dada, seu modo de cumprir as tarefas. Instável, sempre em processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, ela se adapta a um contexto em movimento. (...) Ela requer uma aprendizagem permanente e coletiva de saberes novos e em movimento e se situa em um contexto de reprofissionalização constante. Ligada às interações no seio do mundo profissional, a profissionalidade leva mais em conta a história pessoal, social, técnica e cultural do indivíduo. Contrariamente à qualificação, ela evoca explicitamente a motivação, o sistema de valores e introduz no domínio profissional o que se origina no domínio privado” (COURTOIS, 1996, p. 172). Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/345.pdf> Visita em 11 nov de 2012.

² Ressalte-se que o Marajó possui 104.139,299km². É a maior ilha fluviomarina do mundo. Sua população é de 425.163 habitantes; possui pouco mais de 6% da população do estado do Pará e tem densidade populacional de 4.1 hab/km². Vale ainda mencionar que a ilha do Marajó é composta por 16 municípios paraenses distribuídos em 3 microrregiões: **Microrregião do Arari:** Cachoeira do Arari, Chaves, Muaná, Ponta de Pedras, Salvaterra, Santa Cruz do Arari, Soure. **Microrregião dos Furos de Breves:** Afuá, Anajás, Breves, Curralinho, São Sebastião da Boa Vista. **Microrregião de Portel:** Bagre, Gurupá, Melgaço e Portel. Sendo Breves o município mais populoso com mais de 90 mil habitantes e mais estrategicamente localizado quanto à geografia da Ilha. Por fim, a ilha do Marajó contribui de forma incalculável para a constituição dos sujeitos quanto às identidades, costumes, culinária e (re)produção das relações culturais e das formas de produção social do próprio estado do Pará. **Fonte:** Portal da Associação dos Municípios do Arquipélago do Marajó (AMAM): <http://www.amam-marajo.org> Acesso em: 09 abr. 2010.

municipal de ensino que estão fora do espaço citadino da sede do município, sendo ribeirinhas e multisseriadas.

O interesse pela Educação do Campo, mais precisamente pela Educação Rural, já vinha desde 1990 quando da participação nos grupos de evangelização juvenil da igreja Católica. Destas experiências passei para atuação junto à Pastoral da Juventude Rural que vinha lutando para continuar existindo sob os princípios da teologia da libertação. A teologia da libertação, diga-se de passagem na década de 1990, vinha sendo literalmente caçada dentro da igreja Católica, processo que se iniciou em 1978 com a chegada de Karol Józef Wojtyła ao papado e teve em 1986 seu auge de imobilização e/ou eliminação dos quadros oficiais das pastorais de teólogos com inclinação progressista-libertadora. Como é sabido, este cenário de inibição da teologia da libertação por dentro da igreja fora deflagrado pela Cúria Romana e pela Santa Sé em um movimento mundial de substituição da Teologia da Libertação pelo Movimento de Renovação Carismática. Naquele contexto de renovação ardia-nos o espírito todas as vezes que relembávamos as produções do saudoso Dom Ladislau Biernaski que na sua fé viva acreditava que uma das mais puras expressões de Deus era os Condenados da Terra. Neste mesmo movimento de contraste com a renovação vivida dentro da Igreja se impunham em uma luta inglória as leituras advindas do sentido de espiritualidade de Dom Pedro Casaldáliga pautadas no “nada possuir, nada carregar, nada pedir, nada calar e, sobretudo, nada matar”. Desde aquela ocasião fui experimentando a estrutura jurídica e ideológica “atravessada” em meio ao processo de participação e (re)ordenamento popular que freavam as possibilidades e as alternativas educacionais, relações sociais de produção no campo.

Destes tempos em diante sempre estive ligado às questões de luta pela terra e, mais especificamente, ao trabalho com a Educação do Campo. Assim, embora o Programa Escola Ativa tenha tido expressão de cúpula em sua estruturação de métodos e fins educativos, já no princípio de sua formulação, foi uma experiência de vida altamente marcante ter estado na ponta dos processos de divulgação e de acompanhamento das estruturações locais daquele Programa, bem como ter feito parte da equipe de campo do Escola Ativa e poder conversar – dentro do possível para os momentos de adesão da proposta – com as equipes técnicas e docentes de municípios amapaenses, paraenses e paulistas que estavam no cadastro de adesão deste Programa junto ao Sistema do Plano de Ações Articuladas (PAR/FNDE). Esta experiência profissional e pessoal marcou profundamente toda a minha trajetória acadêmica. É, portanto, por esta relação com gestão de projetos que possivelmente uma ou outra perspectiva de análise de um ou outro dado elementar, da trajetória do trabalho docente, na

educação do campo, neste trabalho, terá avaliação sob perspectiva administrativa. No entanto, é o universo de sala de aula e das práticas educativas em turmas multisseriadas que configuram o *locus* de pesquisa pela busca dos parâmetros da profissionalidade docente na educação do campo e este estudo, depois de sua pesquisa de campo, desdobrará o fato de que a profissionalidade docente na Educação do Campo está nos fundamentos político-pedagógicos que os educadores do campo constituem em suas trajetórias de formação que vão desde suas formações acadêmicas passando pela ação teórico-metodológica de se aprender e ensinar no campo até ao engajamento e participação nas lutas pelo desenvolvimento territorial da comunidade em que se localizam as escolas em que atuam. Este movimento se dá em forma de espiral (re)alimentando as bases conceituais do trabalho dada à buscas e incorporações de práticas educativas emancipatórias. Práticas que alinhem o processo de escolarização no campo para com duas matrizes, sobretudo: a ético-política da ação pedagógica (que conta com formas de sociabilidade no campo pautadas pela organização coletiva, superação do individualismo, politização, relativa autonomia econômico-solidária e consciência ambiental das estratégias de produção do pequeno agricultor familiar) e por uma matriz científico-tecnológica fomentada pela Educação do Campo (que passa por uma consolidação cultural no processo de constituição dos sujeitos do campo, tendo em vista seus processos de responsabilidade para com a produção de bases materiais, coletivas e sustentáveis de existência no campo).

Para tanto, na análise do movimento que o educador do campo estabelece nas especificidades de sua organização pedagógica vai se delineando o que pode ser lido à luz da concepção de Gramsci acerca de intelectual "orgânico". Ou seja, alguém que pela participação e engajamento no processo de organização comunitária, mas em princípio no atendimento da contextualização do conteúdo programático em sua transposição a partir da dinâmica de vida no campo, vai constituindo uma unidade moral e intelectual alimentada no movimento político das massas (locais ou não), tendo em vista uma determinada práxis em prol da qualidade de vida dos trabalhadores do/no campo. Neste contexto, a despeito da crise educacional e do processo de expropriação da autonomia e consolidação da formação docente, dos dias de hoje, se faz importante mencionar que esta ação educativa deve ser balizada com direção consciente em função de um projeto de consolidação de um bloco histórico como um sistema articulado e orgânico de alianças políticas com foco em um projeto histórico e econômico, alicerçado ideologias e culturas comuns sem submissão ético-política, ideológica e cultural dos trabalhadores do campo.

No entanto, esta não será uma tarefa fácil frente às condições estruturais que as escolas do campo somatizam ao longo da operacionalização que, no geral, tem o cumprimento das políticas educacionais vigentes na Educação do Campo. Até porque

pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral (GRAMSCI, 1982, p. 117-118).

É imprescindível que os educadores do campo para um projeto de sociedade, por dentro das mobilizações dos movimentos sociais para e na escola no campo, se vejam e assumam a função de intelectuais que para Gramsci (1982) são as "células vivas" dentro de um organismo ou organização de um determinado segmento social ou mesmo dentro de uma sociedade.

Neste sentido, foi um grande desafio perseguir este objeto de estudo na Amazônia paraense e mais especificamente na Ilha do Marajó, na cidade de Breves (PA). A temporalidade das marés ditando os horários e os ritmos de celeridade (para mais e para menos) nos rios, a relativa imprevisibilidade dos horários de chegada ou de partida ou até mesmo de passagens das embarcações pelos trapiches nas ilhas ou comunidades em que esta pesquisa transcorreu e a precarização das escolas do campo na Amazônia paraense, destacando a dinâmica peculiar de vida nas comunidades ribeirinhas foram determinando não somente o curso da produção, mas o próprio contraste em que os projetos pessoais e profissionais dos educadores do campo se dão a partir das condições materiais de trabalho que, no geral, existem na Educação do Campo da Amazônia paraense.

Com todo este cenário, por vezes adverso, é comum se ouvir de um educador do campo, quando de uma reclamação de um par ou em uma intervenção a uma fala decorrente de uma condição de trabalho para com colegas docentes; na avaliação de contexto, por mais informal e coloquial que seja tal avaliação ou manifestações, enunciados tais como: “É preciso ser muito profissional para não se correr às léguas da Educação do Campo”; “É assim que se trata um profissional na Educação do Campo?!”; “Esta não é a condição compatível para a exigência do profissional que querem!”; “Eu sou um profissional, exijo condições pra trabalhar!”; “Todo mundo aqui é profissional, todo mundo já se deparou com isso!”; “Afinal

de contas, somos ou não somos profissionais?! Por que não legitimar aquilo que fazemos?! Somos profissionais”. Essas e outras expressões que, nesta acepção, põem a profissionalidade no centro da questão do trabalho docente na educação do campo e, portanto, apontam uma problemática imperativa: a profissionalidade, derivando de sua expressão nos estudos de *profissão*, sob a perspectiva da sociologia das profissões, têm lugar para o docente enquanto um profissional? Até que ponto a profissionalidade docente no campo pode ser epistemológica e materialmente constituída sem o controle dos princípios e métodos preconizados para o ensino, sem a organização coletiva eticamente normalizada e a total ausência de arbítrio para com a remuneração e as estruturas de trabalho que se têm no campo? No que necessariamente tais condicionantes liberais da definição de *profissão* representam para a constituição e a própria definição de profissionalidade docente? Esta parte da problemática, envidada neste trabalho, contrasta ainda com as expectativas de engajamento e/ou de articulação pedagógica junto ao trabalho pedagógico unidocente em salas de aulas multisseriadas.

Em meio a estes desafios existe o fato de que a Educação do e no Campo adota como objeto de estudo e de práticas educativas a concepção e a defesa de uma matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo, edificada a partir da lógica da agricultura camponesa sustentável, pautando esta perspectiva de relações de produção social como eixo de superação do sistema hegemônico de produção. Nesta perspectiva, para a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, “trata-se de pensar uma educação [...] que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não como negócio)” (CALDART, 2009, p. 6).

A atual matriz científico-tecnológica que movimenta a economia brasileira alinha as concepções de ciência, tecnologia e desenvolvimento à luz da lógica de satisfação imediata do capital na contemporaneidade/modernidade. Deste modo, *modernidade* tende a ser convertida em sinônimo de adequação das estruturas de funcionamento e dos fins das escolas do campo aos projetos políticos³ agrários. Projetos esses, sobretudo, altamente industrializados cuja lógica seja advinda de países de economias centrais que favoreçam tanto a exploração econômica, quanto à dominação político-cultural e com isso estabeleça a garantia de contratos

³ Na contemporaneidade os projetos políticos estão diretamente vinculados ao ideal de desenvolvimento econômico que, por sua vez, passa pelos indicadores de crescimento econômico pautado na estrutura e fluxos de consumo de um povo ou país, ligando a satisfação do capital aos fins de mercado das instituições estatais.

em função de salvaguardar os empreendimentos comerciais de “avançadas tecnologias” no campo. E tecnologias que acenam para os trabalhadores do campo como inexoráveis em relação à atração adaptativa deles próprios e de seus processos produtivos.

Um reflexo direto dessa valorização à lógica do capital altamente industrializado no campo é que em estudos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quanto aos percentuais do Produto Interno Bruto (PIB) de 2011, relativos à agricultura brasileira, em primeira instância, não se acha a agricultura como um setor referenciado. Como “setores estratégicos” de destaque na economia brasileira estão a **agropecuária** (algodão, fumo, arroz, soja, mandioca, laranja e carnes bovina, suína e avícolas), a **indústria** (petróleo e gás, sucroalcooleira, eletricidade, água, esgoto, limpeza urbana, construção civil, extração mineral e vegetal e indústria de transformação) e **os serviços** de (comércio, informação, atividades imobiliárias e de aluguel, transporte, armazenagem, correios e de intermediação financeira e de seguros, saúde e educação). O destaque para este arranjo tecnológico de desenvolvimento é que segundo o IBGE (2012), separada em dados brutos da agropecuária e do agronegócio, – a agricultura brasileira – representou 3,4% do produto interno de 2011.

Esta expressão da agricultura no Brasil, segundo Canuto (2012) resulta do fato de o Brasil possuir em sua extensão territorial um pouco mais de 600 milhões de hectares de terras cultiváveis, no entanto apenas 2% dos proprietários rurais são donos de 48% das terras agricultáveis do país. Isto implica diretamente numa questão fundiária, de concepção de investimento e de “modernidade” junto aos campos brasileiros. Esta discussão passa pela legitimação de latifúndios que, ainda segundo Canuto (2012), instituem o fato de 29% dos imóveis rurais latifundiários, controlarem 85% de todas as terras produtivas do país. Portanto, fatalmente, não é a pequena unidade familiar de agricultura campesina a referência das políticas agrárias locais e nacionais que se adota no cenário atual da agricultura brasileira. Esta pequena unidade familiar de agricultura de subsistência só ocupa a dinâmica produtiva **de subsistência** em função da opção hegemônica estabelecida que resulta da expropriação da força de trabalho do pequeno agricultor familiar, no “moderno” processo produtivo na atualidade do campo brasileiro.

Deste cenário irrompem lutas resultantes de distintas classes sociais que diferentemente, entre si, compartilham uma mesma condição de existência dentro de um mesmo modo de produção. Em relações de interação que são instituídas por interesses diferentes e essencialmente conflitantes instituem suas bases e meios de produção de suas vidas. E nelas suas identidades sociais e projetos individuais e/ou coletivos que passam pela propriedade ou não dos meios de produção, por seus interesses e necessidades junto a estas

propriedades de meios de produção e por suas formas de consciência. Neste contexto o trabalho é questão chave. Pois há quem explore o trabalho de outrem e desta relação há uma estrutura de dominação e opressão que se configuram como elementos que tentam perpetuar os mecanismos de assalariamento, expropriação e subjugamento daqueles que, por não estarem organizados e suficientemente instrumentalizados dos meios de alteração de suas práticas sociais finais, vivem em permanentes conflitos. Isso move a nossa História.

Assim sendo, neste trabalho, no Capítulo 1, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa que envidou esta tese. No Capítulo 2, na perspectiva de se discutir a profissionalidade docente em seu processo de constituição na Educação do Campo, se estabelecerá a caracterização da multissérie na contextualização histórico-social do município de Breves (PA). O que implicará na discussão do quanto à configuração geográfica em arquipélago que o município de Breves possui e o que isso representa para suas estruturas econômicas e de relações sociais de produção, tendo em vista tais imbricações estruturais nos processos de escolarização na multissérie da Amazônia paraense. Neste mesmo capítulo serão envidados as definições e os enquadramentos dos principais estratos da agricultura familiar e de suas diferenças para com a caracterização do trabalho campesino e do campesinato. O que é importante para o processo de constituição dos sujeitos do campo e, portanto, para a base da profissionalidade docente na Educação do Campo. Questões como estas atravessam na Amazônia Paraense a ação educativa no campo e, a todo o tempo, contrastam e/ou referenciam a profissionalidade docente desenvolvida a partir das Escolas no Campo. Os índices educacionais e o de desenvolvimento humano de Breves também serão considerados neste Capítulo 2.

No Capítulo 3 serão apresentados os 34 sujeitos da pesquisa empreendida nesse trabalho em categorizações estabelecidas a partir das suas variáveis de: faixa-etária, sexo, tempo de serviço no magistério seriado e/ou multisseriado, tempo de conclusão de suas formações iniciais, cursos médios normais e superiores integralizados e a devida proporcionalidade desse dado, suas representações estatísticas em relação a suas distribuições pelos quatro distritos administrativos em arquipélagos do município de Breves, os tipos de dependências nas quais funcionam as escolas do campo em Breves e, nos quais estão tais docentes residindo e/ou desenvolvendo suas atividades profissionais, as estruturas físico-pediais das escolas do campo e a naturezas dos vínculos empregatícios que possuem os docentes da Educação do Campo, do município de Breves (PA). Estes dados são elementares para a referencialização do processo de constituição da profissionalidade da educação do campo em seus limites, desafios e potencialidades.

No Capítulo 4 a profissionalização docente no campo será dicorrida a partir da lenta configuração no movimento histórico das propostas curriculares no Brasil. O que será circunscrito no entendimento de *Educação do Campo* e do surgimento desta categoria de análise a partir dos trabalhos da Educação Popular, marcando as diferentes acepções entre Educação do Campo, Educação Popular e Educação Rural ao longo do lento processo de configuração das principais políticas educacionais preconizadas no séc. XX. Isto se dará em função de se considerar os entraves para com a Educação implementada junto aos povos do campo e a demarcação das conquistas oriundas da participação e da legitimação dos movimentos sociais como contribuidores da concepção e do curso das políticas educacionais brasileiras. O que aconteceu a partir dos campos, matas, florestas, espaços de águas, cerrados, dentre outros registrando lutas, organizações, pesquisas, estudos e reivindicações na historiografia educacional brasileira do século XX e nesta primeira década do século XXI. Assim, ver-se-á que os estudos acerca de profissionalidade docente na Educação do Campo possuem um obstáculo histórico diretamente proporcional à trajetória das políticas educacionais brasileiras, demonstradas no lugar (ou o não lugar) da Educação do Campo nas legislações e concepções de escolarização no campo que apresentaram as políticas educacionais. Situar brevemente a Educação do Campo na trajetória das principais políticas educacionais faz-se necessário pelo simples fato de a história ser uma das categorias de análises que joga luz à constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo à revelia dos projetos de nação, modernização e desenvolvimento adotadas como referenciais históricos no país. Assim, situar a Educação do Campo na trajetória das políticas educacionais, mesmo que brevemente, se dá também em função de se dimensionar as demandas e as condições de (in)visibilidade da mesma frente ao desafio de se constituir a profissionalidade docente na Educação **do** Campo e, com ela, a própria profissionalização do ensino nas escolas **no** campo.

No Capítulo 5 se trata mais diretamente da profissionalidade docente na Educação do Campo. Esta parte se desdobrará basicamente a conceituação de profissionalidade docente frente aos fundamentos da Educação do Campo. Traz uma discussão inicial acerca de profissionalidade a partir da sociologia das profissões⁴ e baliza um diferencial nestas considerações de *profissão* quanto à profissão docente. Assim, por conseguinte, ao trabalho docente na Educação do Campo e em suas especificidades na multissérie ribeirinha. Neste

⁴ O que não se defende aqui o fracionamento epistemológico da Ciência Sociologia. Traze-se esta dimensão da Sociologia das Profissionais em um balizamento crítico de sua categorização à ideia de *Profissão* e dos condicionantes sociais que caracterizam *Profissão*. E estes fundamentos sociológicos estão pautados com mais circunscrição na chamada Sociologia das Profissões.

capítulo será compatibilizado o diferencial da docência do campo junto às análises do contexto vivencial da profissão e da profissionalidade deflagradas em turmas multisseriadas ribeirinhas. Isto à luz das experiências e relatos dos entrevistados nesta pesquisa: os docentes sujeitos do processo de instituição e caracterização da profissão docente na Educação do Campo.

No Capítulo 6, “Profissionalidade docente na educação do campo: provocações e alternativas à multissérie”, será problematizado o altíssimo percentual de 85% de discordância entre os educadores do campo em relação à existência da multissérie; bem como os avanços das tecnologias educacionais de agrupamento discente fora da seriação e, por conseguinte, o contraste desse avanço das possibilidades de escolarização no campo com a imobilidade curricular e paradigmática da multissérie. Nesta discussão são utilizados os estudos relativos à Pedagogia Histórico-Crítica como estratégia pedagógica possível. Que por sua vez, segundo Saviani (2011, p. 76), suas possibilidades didáticas estão no “empenho [docente] em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” dos elementos constitutivos da ação educativa. O que pode ser estabelecido a partir de: **a)** a noção de organização societal e a necessidade histórica de superação da sociedade capitalista; **b)** a compreensão de escola e sua função social; **c)** o entendimento de cultura enquanto construto social e de conhecimentos clássicos historicamente elaborados e, por fim, **d)** como alternativa pedagógica à crítica e ao posicionamento docente frente às pedagogias tradicionais e crítico-reprodutivistas.

Esta estratégia metodológica aqui será sugerida, também como alternativa à multissérie na Amazônia paraense podendo vir a ser combinada com o ordenamento em ciclos de formação. No entanto, o que se propõe neste capítulo 6, não é necessariamente uma conciliação entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) para com os Ciclos de Formação. E a concepção de Ciclos de Formação que estará sendo aqui trabalhada é a definida por Freitas (2002a; 2003a; 2004a), Arroyo (1999), Franco (2001) e Krug (2001). Pois nestas proposições ficam muito mais possíveis o trabalho com propostas de (re)ordenamento curricular que, *a posteriori*, possam ocasionar uma síntese teórico-metodológica pensada **pela** e **na** escola do campo como alternativa de organização do trabalho pedagógico nas séries iniciais. Sem que, obviamente, haja nesse capítulo uma prescrição para a ação educativa em qualquer ajustamento didático que, em um constante, possa vir a ser buscado e implementado. Embora tais considerações visem à superação das condições materiais de trabalho da multissérie, junto às turmas ribeirinhas, no contexto da Educação do Campo do município de Breves (PA). Para tanto, neste mesmo Capítulo 6 e a partir destas considerações de alternativas à multissérie será

também trazida a proposição do sistema de complexos temáticos de Pistrak e estudos dele decorrentes. Como por exemplo, o de Taffarel *et al.* (2012) que apresenta tais complexos temáticos em possibilidade de “compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade mais geral, numa interdependência transformadora”. Assim, segundo as autoras e autor, na mesma obra, “o complexo, segundo Pistrak, deveria estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade”. Uma proposição que dá mais vida e orientação teórico-metodológica às ações educativas desenvolvidas nas escolas do campo; oriundas especialmente, no caso deste estudo, da base dos processos de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo.

CAPÍTULO 1 – PERCURSO METODOLÓGICO

A chegada em campo de pesquisa se deu após o fechamento do design de pesquisa com as devidas avaliações de coerência, pela orientação deste trabalho, quanto as aproximações entre questão e procedimentos metodológicos, objeto de investigação para com fundamentação teórico-metodológicas, por exemplo. Contudo, de fato, embora os estudos bibliográficos estivessem avançados relativos à problemática da investigação, o enquadramento definitivo da tese estava ainda por materializar-se, obviamente. Dependia das pesquisas e das constatações advindas da investigação e do trânsito no contexto e na dinâmica de vida e de trabalho dos educadores do campo, na multissérie ribeirinha, do município de Breves (PA).

Ainda são vivas, intrigantes e instigadoras as lembranças ao acompanhamento de aulas de docentes que se dispuseram a ser sujeitos deste trabalho, assim como os percursos em embarcações de pequenos e médios portes nos trajetos da sede administrativa do município de Breves (PA) para as localidades em que as escolas do campo – dos sujeitos da amostra – estão sediadas. Estas sensações, memórias e inquietações com a situação socioeconômica em que o trabalho docente se dá têm se traduzido na análise do texto da tese. O que foi tomado por um forte sentimento de vigilância teórico-metodológica em função da análise qualificada sem a interveniência desmedida ou livre e em calor da luta acerca dos fundamentos e manifestações docentes quanto à estrutura e condições materiais de trabalho no campo. Haja vista que, com base nos dados do Censo de 2006, o IBGE apontou a existência no Brasil de quase 4,4 milhões de estabelecimentos característicos da agricultura familiar, onde vivem e trabalham 12,3 milhões de pessoas, ocupando 24,3% da área, a agricultura familiar responde por 38% da renda gerada e emprega quase $\frac{3}{4}$ da mão de obra do campo. Em termos comparativos, a agricultura familiar ocupa 15,3 trabalhadores por hectare contra 1,7 da patronal (BRASIL, 2010).

A despeito disso, de acordo com o Ministério da Educação, o Censo Escolar/2011, do INEP, do total de escolas no campo, no país, de 76.229 unidades – com o total de matrículas de 6.293.885 – 67,5% não possuem computadores ou laboratórios de informática (53.250 escolas); 90,1% das escolas do campo não possuem internet (68.651 estabelecimentos de ensino); 94,1% não possuem banda larga (o que equivale a 71.759 escolas); sem energia

elétrica estão 15% (11.413 escolas), enquanto 10,4% não contam com água potável (7.950) e 14,7% não apresentam esgoto sanitário (11.214 escolas)⁵.

Esta realidade foi arduamente vivenciada no acompanhamento enquanto pesquisador também no contexto das relações de trabalho estabelecidas entre os educadores do campo junto às comunidades em que as escolas em que trabalham estão sediadas e para com a equipe base de coordenação pedagógica da SEMED Breves. Mesmo com as prerrogativas da pesquisa-ação houve grande ponderação em minhas estadas enquanto participante em alguns encontros entre educadores e equipe técnica da SEMED Breves, tendo em vista a necessária objetividade de examinador e os grandes desdobramentos de análise na estrutura e ordenamento metodológico e também de matriz curricular que seriam devidos à multissérie em função do conseqüente aprofundamento de minhas participações utilizando a prerrogativa da pesquisa-ação. Tais aprofundamentos não unilateralmente de minha parte, obviamente. Mas, sobretudo, no movimento que se instauraria, para com a equipe técnica e os educadores, no todo, em participações mais desdobradas oriundas da intenção dessa pesquisa. Cabe ressaltar que os encontros entre a equipe técnica e os educadores do campo sempre se deram pelos motes e pautas da rotina administrativa daquela rede municipal de ensino fundamental.

Tanto na entrevista com o coordenador da educação do campo, da SEMED Breves, como à parte com a equipe pedagógica daquela secretaria, quanto com comunitários⁶, pais ou responsáveis por alunos da rede, incomodaram bastante na investigação os elementos burocráticos e ratificadores da estrutura de trabalho para com a multissérie que foram muito criticados pelos docentes que já vinham prestando entrevistas a esta produção de tese. Tais elementos burocráticos, a saber, derivam, por exemplo, da permanência dentro do projeto de nucleação e revisão da proposta da Educação do Campo em Breves de planos de aula e do preenchimento de diários de classe na mesma formatação do trabalho docente da seriação urbana. Outra marcante inquietação, desse contexto, veio da necessidade de selecionar após longo trabalho de análise das entrevistas, trechos de falas em manifestações docentes que pudessem retratar parte deste contexto de trabalho, não pelas minhas sensações, mas pelo

⁵ Todos esses dados contrastam com o fato de que nos últimos 5 anos foram fechadas 13.691 escolas do campo, segundo o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que por sua vez, é o conjunto de ações articuladas entre a União, Estados e Município, nos eixos de Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e, por fim, o eixo de Infraestrutura Física e Tecnológica que visam assegurar a melhoria do ensino na Educação do Campo. O PRONACAMPO foi estabelecido pelo Decreto nº 7.352/2010 e está em síntese disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/pronacampo-programa-nacional-de-educacao-do-campo-marco-de-2012/view>. Acesso em: 17 de set. 2012.

⁶ Que não constam na contagem dos 34 professores sujeitos de minha amostra de pesquisa, embora as entrevistas frutos desses contatos tenham sido transcritas e analisadas.

sentimento dos docentes em seus graus de implicações para com o resultado diário de trabalho que desempenham. Isto na busca pela ampliação da confiabilidade acerca das percepções de análise na estruturação do texto da tese acerca das condições materiais de trabalho na caracterização da profissionalidade destes docentes.

A necessidade metodológica de descrição de contextos e das práticas docentes foi vital para o objeto de pesquisa e, portanto, foram exploradas partindo de suas observações e elencadas como base das análises no enquadramento da produção escrita. Neste sentido foi crucial a atenção dispensada às relações docentes na ação educativa, junto às escolas ribeirinhas, para com o processo de organização comunitária e em contraste com as condições materiais de trabalho que geralmente possuem.

Todo este movimento foi caro ao objetivo da tese que é de analisar o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves.

APRESENTANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Na Amazônia paraense, a lógica dos significados de interação de vivências dos docentes contrasta com as condições imperativas do processo de escolarização em turmas multisseriadas ribeirinhas, vistas desde a precarização das condições infraestruturais de tais escolas até a insuficiência de assessoramento técnico-pedagógico ou de condições didáticas de trabalho enfrentadas pelos educadores do campo, em especial, nesta pesquisa, em Breves, na ilha de Marajó. Isto se dá pelos condicionantes de acesso às comunidades ribeirinhas ou até mesmo pela fragilização na efetividade das políticas públicas específicas para o atendimento às escolas multisseriadas na Amazônia. A prática educativa das escolas do campo, sobretudo em espaços ribeirinhos, é impelida tacitamente para um processo de autonomização que pode ter na cultura e na base da profissionalidade docente, os principais elementos de estruturação da ação educativa nos contextos vivenciais das ribeiras no município de Breves (PA).

Neste contexto, esta investigação possui como **questão de pesquisa**: Por quais fundamentos e práticas educativas se constitui a profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas? Esse questionamento ganha maior base de estruturação quando percebido a partir das formas pelas quais se têm efetivado a ação educativa nas escolas do campo, em Breves (PA), na ilha de Marajó, concernentes ao desenvolvimento profissional da docência e frente à já catalogada limitação do aporte institucional advindo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED Breves). Que por sua

vez, quanto a sua própria infraestrutura, cabe ressaltar que, mesmo com demandas educacionais sempre crescentes, sobretudo as do Campo, a SEMED Breves possui razoáveis instalações físicas e boa localização na sede do município, conforme pode ser verificado nas imagens a seguir:

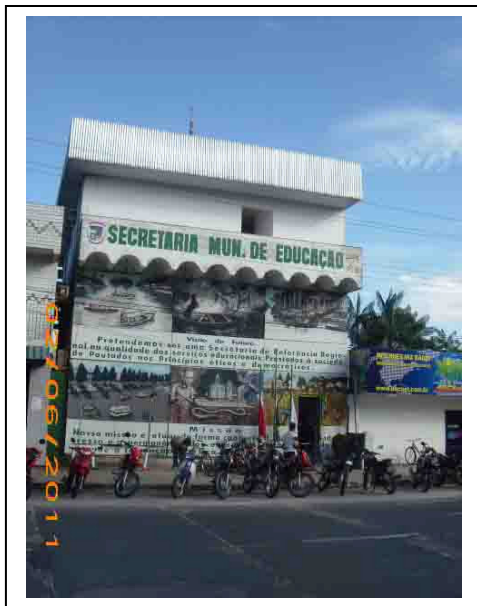


Imagem 1: Prédio da Secretaria Municipal de Educação de Breves (SEMED), distrito Sede
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagens 2: Av. Rio Branco, principal via da Cidade de Breves em que está sediada a SEMED, distrito Sede
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagens 3: Av. Rio Branco, principal via da Cidade de Breves em que está sediada a SEMED, distrito Sede
Fonte: Material de pesquisa (2011)

Nesta contextualização dos espaços da pesquisa, neste primeiro plano de apresentação da SEMED no município de Breves, é importante ressaltar que segundo seus dirigentes, embora as condições físicas de estrutura do prédio em que funciona a Secretaria de Educação sejam relativamente razoáveis, há a intenção constante na (re)estruturação dos espaços internos quanto ao *layout* de funcionamento das unidades administrativas, revitalização, reforma e ampliação física do prédio tendo em vista o melhor atendimento aos educadores e às políticas educacionais brevenses.

O DIFERENCIAL E O RECORTE DA AÇÃO INVESTIGATIVA

O ineditismo desta pesquisa está na análise dos condicionantes que caracterizam e constituem a profissionalidade docente da educação do campo e suas especificidades na multissérie ribeirinha. Isto, tendo em vista o processo da ação educativa em suas tensões, dinâmicas de fomento e contradições para com a interação do docente tanto no processo de escolarização de educandos ribeirinhos quanto na estrutura de organização social de seus espaços e comunidades em que a escola está sediada. O que pode vir a definir a força com a qual se processam a autonomia docente e sua base de conhecimentos frente a tais interações em contraste com o aporte estrutural e institucional recebido da Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, é importante aqui mencionar, no recorte dessa pesquisa, que as tantas vezes que a expressão *participação ou engajamento docente no processo de organização da comunidade* aparecer no texto desta tese, reclamada ou acionada pelos educadores do campo, não se tratará de uma alusão ou indicativo de subjugação do educador aos desígnios da comunidade. Quer sejam eles de ordem pedagógica, administrativa ou socioeconômica. Pois isto imbricaria no comprometimento da função basilar do educador para com o domínio e a condição de, no processo educativo, trabalhar os conteúdos curriculares na base da escolarização e do processo de humanização (que compete também à escola) junto aos educandos das escolas do campo em Breves (PA), haja vista que

[...] os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa [...]. A prioridade de conteúdos é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas [...]. O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então,

dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2008, p. 45).

A compreensão de base de conhecimento docente passará também, nesta pesquisa, pelo entendimento dos saberes culturais a partir de Charlot (2000) que atenta para o saber como conjunto de imagens, de expectativas e de juízos que se consubstanciam essencialmente pela via das relações em que se processam os significados e sentidos em que o mundo físico é apreendido. O que corrobora para a constituição da realidade social que é partilhada pelos docentes das escolas multisseriadas, sujeitos desta pesquisa. Neste sentido, embora não se constitua eixo teórico-metodológico dessa pesquisa, mas os estudos acerca de *base de conhecimento*, neste trabalho, aportado pelos estudos de Mizukami (2004), foi importante em nível de atenção e observação para com os achados procedimentais e atitudinais da ação educativa relativos aos docentes quanto à instituição de seus conhecimentos (1) do conteúdo, (2) pedagógico geral, (3) do currículo, (4) dos estudantes e de suas características, (5) do contexto educacional, (6) dos fins, propósitos e valores educacionais, e (7) pedagógico do conteúdo⁷.

Ainda acerca da caracterização do conceito *de base de conhecimento para o ensino*, é cara a esta pesquisa, a consideração de Mizukami (2004) que a conceitua como o conjunto de conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação do professor, marcando suas singularidades quanto ao aproveitamento e consolidação processual de suas estruturas de formação profissional no desempenho da ação educativa.

Como *ação educativa* compreender-se-á neste trabalho todo o processo resultante do acúmulo de forças que se emprega para contribuir, ampliar e fortalecer a intervenção dos sujeitos do campo em seus próprios contextos vivenciais, no sentido de estimular-lhes capacidades de transformação e organização social em prol de suas qualidades de vida no campo. Portanto, eis uma vertente da relevância social desta pesquisa: a ação educativa necessitando ser desenvolvida no compromisso junto aos sujeitos sociais envolvidos com o processo de escolarização em turmas multisseriadas, nas quais o processo educacional mediatize as condições de vivência e convivência social, política, cultural, sentimental e pessoal como uma condição essencial para a constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo.

⁷ Para aprofundamento da discussão especificamente na temática de *bases de conhecimento* ler o texto: **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de L. S. Shulman, de Maria da Graça Nicoletti Mizukami. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> Acesso em: 13 mai. 2011.

Deve-se ressaltar que os estudos relativos a *saberes docentes* ou *saberes dos professores* que têm sido objeto de pesquisa por parte de um considerável conjunto de autores brasileiros e internacionais, dentre eles, com destaques, Tardif e Gauthier (1996), Saviani (1996), Gauthier et al. (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Pimenta (1999), têm envidado pesquisas para apontar e legitimar a necessária função dos *saberes docentes* ou *saberes dos professores* no processo da formação, desempenho cotidiano e aperfeiçoamento das habilidades educacionais para se escolarizar e/ou contribuir no processo de desenvolvimento humano.

Embora esta pesquisa não estude profissionalidade docente a partir da perspectiva cognitivista que, no geral, se configuram as obras acima, suas produções aqui pautadas, ajudam neste trabalho em função de defenderem a formação dos docentes em movimento, se transformando, se definindo com maior consistência, se constituindo, no trabalho e pelo trabalho docente. Delineando-se, portanto, do que Tardif (2000, p. 10-11) chama de *epistemologia da prática profissional*, que por sua vez, compreende o estudo do conjunto de saberes - incorporando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes - realmente utilizadas pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas ações educacionais. Pois, tais saberes “são mobilizados e construídos em situação de trabalho” (TARDIF, 2000, p. 17), nas situações concretas e complexas da prática de formação cotidiana. Entretanto, nesta pesquisa, se faz necessário enfocar de modo mais incisivo uma intersecção deste entendimento de Tardif (2000) acerca de *ações educacionais*.

No entanto, o necessário recorte a ser feito na acepção de saberes acima conceituado começa por questões alertadoras e relativas ao estudo dos saberes como a apresentada por Pimenta (2002, p. 22), que por sua vez, suscita o fato de se ter constituído, no campo de estudo dos saberes, uma confusão que também favorece ao “[...] praticismo no qual bastaria a prática na construção do saber docente”. A autora menciona que há um “mercado de conceitos” sobre a conceituação de saberes, instaurando uma limitação da noção de saberes que circula em torno da técnica de treinamento dos docentes para o ato de reflexão de sua própria prática docente. Acrescida às obras acima, quanto ao saber-fazer na Educação do Campo, foi utilizada nesta tese a produção de Oliveira (2004), que por intermédio dos trabalhos do grupo de estudos e pesquisas que coordena, a autora tem ocupado lugar de destaque na Amazônia quanto as suas produções em educação popular com ênfase em saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando ribeirinhos, quilombolas e de comunidades tradicionais, sobretudo na porção paraense da região amazônica.

De fato o acúmulo desta definição de *saberes* como base de formação profissional é importante. Entretanto, neste trabalho, é vital seu diferencial instituído pelas categorizações de dados desta pesquisa que apontam para as necessidades de, junto à Educação do Campo, a profissionalidade docente estar marcadamente delineada pelo engajamento político no processo de organização comunitária em que a escola do campo está sediada; pela perspectiva dialética da tensão, movimento, mudança e contradição junto às formas de produção social dos espaços e para com a formação humana de trabalhadores em tais espaços-territórios e também em função da supressão da ordem urbanocêntrica de implementação curricular no processo de escolarização em áreas ribeirinhas e, ainda, pela natureza ideológico-política e de consciência crítica do ato educativo na/da Educação do Campo.

Deste modo, a fundamentação relativa à profissionalidade, advinda da discussão de *saberes* em Tardif e Gauthier (1996), Gauthier et al. (1998) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991), deve ser analisada com vagar. Pois, suas bases na perspectiva cognitivista estão preocupadas com o ato de conhecer; com os processos mentais deflagrados pelo ser humano nas tentativas e (re)apropriação do mundo. Pois, na abordagem cognitivista, “embora se note preocupação com relações sociais, a ênfase dada é na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las” (MIZUKAMI, 1986, p. 59). Portanto, ressalte-se, que no cognitivismo há maior interesse pelas formas de acionamento ou de processamentos da percepção, de informações e dos mecanismos de compreensão do modo como entender e intervir no ato de ensinar, no caso de processos de docência. Assim, o cognitivismo apesar de ajudar à constituição da profissionalidade na Educação do Campo, neste âmbito, necessita de mais. Uma corrente de pensamento mais pautada nas condições materiais de trabalho, portanto, e conseqüentemente mais focada em transformações dos processos produtivos da estrutura social comunitária – em que a escola está – por meio do tripé educação-formação humana-trabalho.

Uma vez que o cognitivismo pelo método hipotético-dedutivo e, por conseguinte de forma mais pessoal e subjetiva, responde pelo ato de organização e dos processos mentais de decodificação/dedução, (re)significação das informações que balizam comportamentos necessários e formativos em uma determinada postura. Tal processo se dimensiona por intermédio de representações mentais sob um enfoque mais circunscrito de aquisição *pessoal*, com atenção e memória de curto prazo mobilizando e ajustando o conhecimento para a

operacionalização mais procedimental e particular enquanto agente⁸ de um processo educativo. Ainda que esta dinâmica permanentemente se constitua em grupos.

CIRCUNSCREVENDO O MÉTODO

O estudo desta tese se deu a partir do materialismo histórico-dialético pelo qual é imprescindível considerar por quais bases e condições materiais, os professores constituem e fundamentam suas profissões na Educação do Campo, sendo tal desenvolvimento docente por intermédio de suas atuações em turmas multisseriadas. Neste sentido, se fez importante investigar tanto a produção de suas existências enquanto integrantes da comunidade em que a escola está sediada, quanto o próprio processo de formação humana dos discentes em suas estruturas de constituição enquanto sujeitos do campo. Mas isso sob o recorte, fundamentalmente, da parte que lhes são possíveis, nesse processo de formação, advinda da escolarização em unidades educacionais no e do campo.

Enquanto método propriamente dito, “Marx não deixou uma Lógica, deixou a lógica de O capital” (LÊNIN, 1989, p. 284). Metodologicamente o problema na obra de Marx foi: como e em que medida emerge, estrutura, se desenvolve e entra em crise a ordem burguesa de promoção do capital. Isto lido sob a égide da exploração econômica e da dominação política.

De antemão deve-se circunscrever que o materialismo histórico-dialético – em suma – é um método de análise da realidade social em que a dinâmica de estudos e interpretação desta investigação não separa o sujeito do objeto de análise em um situacionamento histórico e em um processo de mobilização crítica de si e para com um coletivo, em determinadas contextualidades políticas, tendo em vista uma intenção revolucionária prática. “Prática”, por sua vez, no sentido histórico-dialético é consistida por intermédio do conceito de *práxis*. O que pode ser entendido como uma ação articulada à teoria. Implementada, segundo Vázquez (1977), como ação propriamente dita decorrente de um fundamento ideológico que não cria ou produz um objeto apartado do agente ou da atividade deste agente que se analisa. Ainda segundo Vázquez (1977) é uma atividade prática que produz, de modo conscientemente crítico.

O termo “materialismo” na teoria social marxista se opõe ao termo “idealismo” e, portanto, segundo Politzer (1979), para o materialista as respostas para as análises dos estudos das relações sociais estão contidas nos mesmos fenômenos que são as relações sociais em

⁸ Esta configuração de postura restringe ou tangencia a perspectiva de atuação docente sob uma concepção mais consciente enquanto sujeito, sujeitos coletivos e cidadão em uma dimensão mais ativa e interventiva, via processos educativos, dos condicionantes estruturais de escolarização e de formação humana.

movimento, dada as intencionalidades dos grupos hegemônicos que as (re)produzem. Portanto, no materialismo-dialético, segundo o autor, as ideias e concepções que a nossa mente projeta sobre o mundo estão determinadas pela existência não do pensamento, mas pela existência material dos objetos à nossa volta, e estes incidem sobre nós quando nos relacionamos com eles. De modo que, segundo Rolo e Ramos (2012, p. 155), “o materialismo histórico dialético, a saber, [busca] a relação constitutiva, necessária, entre as formas concretas de existência de uma sociedade e as formas de consciência social que essa sociedade produz”. Além de que, continuam os autores,

A forma como os homens trabalham e produzem suas condições de existência material determina a forma como eles pensam, sentem e representam o mundo em que vivem. O conjunto das relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social (ROLO; RAMOS, 2012, p. 155).

Segundo José Paulo Netto (2011), o materialismo histórico-dialético é uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. Ainda da mesma obra do autor, pode ser constatado que o materialismo dialético trata-se de um método de compreensão e análise da história, das lutas e das evoluções econômicas e políticas. Uma análise materialista histórica parte da questão de que a produção, e a troca dos produtos são pilares de toda a ordem social; existente em todas as sociedades que desfilam pela história. Sendo assim, a repartição destes produtos, aliada com ela à divisão dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que e como a sociedade produz e pelo modo de produzir e de trocar as suas mercadorias.

Bezerra Neto e Basso (2011, p. 37) citando Marx (1996, p. 339-341), discutem que o processo de acumulação primitiva, ponto de partida do modo de produção capitalista, se baseou na expropriação da base fundiária do produtor rural, ou seja, de suas terras, meios de produção e subsistência. Sem eles, os homens foram obrigados a vender sua força de trabalho. Com a acumulação primitiva, grandes massas humanas foram arrancadas de seus meios de subsistência e lançados no mercado de trabalho como proletários livres, assim, o feudalismo liberou os elementos necessários para o desenvolvimento capitalista. Bezerra Neto e Basso (2011) ainda continuam em seus estudos que, para Marx, o modo de produção, ou seja, o modo como os homens produzem seus meios de sobrevivência é que os diferencia dos animais, uma vez que neste processo, indiretamente, produzem as bases de sua vida material segundo a própria obra de Marx e Engels (1984, p. 27). Desta forma, continua o autor, é

fundamental que compreendamos o modo como a propriedade e o processo de divisão do trabalho se modificaram até alcançar o modo de produção feudal, que ofereceu os subsídios necessários para o desenvolvimento capitalista.

De acordo com José Paulo Netto (2009, p. 5), especificamente em nível de procedimento de pesquisa, para Marx, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou.

Neste sentido, para Marx (1978) é imprescindível que se descubra a dinâmica ou as leis que regem o desenvolvimento do modo pelo qual a realidade se constitui e, nesta realidade, como se condiciona o processo de alteração das estruturas de produção social e/ou de reprodução cultural ao longo dos tempos. O que é determinantemente situar tais transformações. Identificada esta dinâmica em suas leis se faz necessário uma investigação densa acerca de como se define a própria vida social. Pois em decorrência das intencionalidades hegemônicas que historicamente se apropriam das estruturas de produção se começa uma determinação da vontade, da consciência e das intenções dos trabalhadores em função de suas condições objetivas de viver, no entanto, neste caso, sob a lógica de satisfação do capital. Assim, quando inseridos na atividade econômica e social de seus processos de produção, os trabalhadores estabelecem relações necessárias e independentes de sua vontade. Tais atividades podem variar entre si em função das diferentes formas de trabalho humano em diferentes processos produtivos que, por sua vez, contam com diferentes maquinários e instrumentais de transformação da natureza ou de bens para o próprio processo produtivo, por exemplo. São as forças produtivas em ação; em movimento.

Deste modo, os trabalhadores em seus processos de produção, moldam suas consciências e se distinguem não somente por aquilo que produzem, mas por seus meios de produção e formas com que conscientemente produzem. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual, o que, por fim, constitui

os trabalhadores em suas bases de existência social e cultural por intermédio de seus trabalhos, movendo o processo histórico de situacionamento das relações sociais do trabalhador. O que se faz caro como opção preferencial para se investigar nesta pesquisa a constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo por intermédio da construção metodológica de pesquisa e de análise da teoria social de Marx. Esta combinação entre se estudar a profissionalidade docente na educação do campo e a teoria social de Marx ainda encontra tem ampliada sua pertinência pelo fato de que o marxismo é

em primeiro lugar, uma crítica do existente, em particular, do capitalismo: crítica de seus males sociais, engendrados necessariamente ou estruturalmente por ele e, [...] em segundo lugar, um projeto ideia ou utopia de emancipação social, humana, ou de nova sociedade como alternativa social na qual desaparecem os males sociais criticados. Trata-se de uma projeto de nova sociedade [...], na qual os homens livres da opressão e da exploração, em condições de liberdade, igualdade e dignidade humana, dominem suas condições de existência; um projeto por sua vez desejável, possível, e realizável [...] em terceiro lugar, conhecimento da realidade (capitalista) a transformar e das possibilidades de transformação inscritas nela, assim como das condições necessárias, das forças sociais e dos meios adequados para levar a cabo essa transformação. Ainda que o conhecimento por si não garanta que esta se cumpra, garante-se — ao inserir-se no correspondente processo prático — que o projeto não se converta em um simples sonho, impossível de realizar, ou em uma aventura, condenada ao fracasso (VÁZQUEZ, 2006, p. 292-293).

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Segundo José Paulo Netto (2009, p. 7), a orientação essencial do pensamento de Marx era de natureza ontológica e não epistemológica. Por isto, o seu interesse não incidia sobre um abstrato “como conhecer”, mas sobre “como conhecer um objeto real e determinado”. Continua o autor, Lênin, aliás, sustentava, em 1920, que o espírito do legado de Marx consistia na “análise concreta de uma situação concreta”. Desta forma, na tentativa dessa pesquisa de ajustar técnica para a leitura de uma realidade concreta, pensou-se em lançar mão de um dispositivo um pouco mais atual, tão preciso quanto dialética de descrição e análise, o que foi decorrente meramente de um recorte na opção metodológica. Haja vista que, “para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação” (NETTO, 2009, p. 16).

O adendo metodológico de se trabalhar aqui, nesta tese, com parte dos procedimentos da pesquisa *quali-quantitativa e exploratória* no que discute Bogdan e Biklen (1994, p. 184-87) se deve tão somente à necessidade contemporânea de balizar normativamente a técnica de seleção e tratamento dos dados em parte dos esforços da análise. Com isto não se quer “enquadrar” um objeto de modo estanque fora de sua conjuntura dinâmica da vida social e nem, tampouco, seccionar o ideal de análise e de fomento histórico-dialético de leitura e intervenção perante os resultados desta investigação. Mesmo porque a pesquisa *quali-quantitativa e exploratória*, elucidada por Bogdan e Biklen (1994), nesta tese, só será utilizada em sua vertente de circunscrição e apreensão do objeto da pesquisa e de suas fontes documentais e de práticas formativas político-contextuais. E, sendo objeto dessa pesquisa a docência em suas práticas de constituição da profissionalidade de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas, a investigação qualitativa, neste sentido, possibilita um caráter de maior descrição desse objeto estudado. Os interesses interpretativos e conceituais dessa pesquisa necessitam de uma forte análise descritiva dos processos de constituição da profissionalidade no campo bem *a priori* aos resultados ou produtos da pesquisa propriamente ditos.

Neste contexto, a pesquisa de campo foi realizada por intermédio de entrevista semiestruturada⁹, a partir de um roteiro de “questões mais ou menos abertas levadas à situação da entrevista na forma de um guia” (FLICK, 2004, p. 106). Assim, conforme continua o autor, o entrevistador pode decidir, durante a entrevista, quando e em que sequência fazer quais perguntas. Além disso, como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas conversas e entrevistas com coordenadores pedagógicos da Educação do Campo, da SEMED Breves, bem como observações de aulas, entrevistas com educadores do campo em turmas multisseriadas, conversas em grupo com docentes acerca dos condicionantes de seus processos de formação prática e observação de sessão de formação continuada dos técnicos da SEMED Breves com os educadores do campo.

Para tanto recorreu-se aos estudos de Bogdan e Biklen (1994) ao que tange a pesquisa qualitativa em função desta abordagem primar pela fonte direta de dados no

⁹ O formulário de entrevista encontra-se nos apêndices deste trabalho e dispõe de questões relativas a: **a)** Dados de identificação dos sujeitos; **b)** Levantamento de conhecimentos básicos para a docência no campo e/ou na multissérie ribeirinha; **c)** Processos de interação docente na organização comunitária; **d)** Aporte estrutural e institucional da SME Breves na prática docente em escolas multisseriadas; **e)** Intercâmbio e/ou interação profissional para com outros educadores de multissérie na rede de ensino; **f)** Desafios, dificuldades, rotinas pedagógicas e estratégias docentes do trabalho pedagógico na multissérie e, por fim, **g)** Configuração e desdobramento da base profissional de atuação docente na multissérie.

ambiente em que naturalmente o objeto de pesquisa está posto, sendo o pesquisador o agente referencial do percurso metodológico que deverá ser trilhado para a investigação.

Ainda acrescenta os autores que na investigação qualitativa, os pesquisadores tendem a analisar seus dados de forma indutiva, pois o sentido e os significados são fulcrais na perspectiva qualitativa de pesquisa. Deste modo, tendo em vista o objetivo geral dessa pesquisa que foi de analisar o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves, na ilha de Marajó (PA), fez-se a opção por três fatores de análise do contexto vivencial de uma estrutura de ensino, conforme sugerido por André (1995). Tais fatores de análise de estruturas são: 1) institucional/organizacional; 2) instrucional/pedagógica e 3) dimensão filosófico/epistemológica. Pois, tais fatores permitem “que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

A autora defende que por este viés se analisa o dinamismo da vida escolar sistêmica a partir destes três fatores considerados desdobradamente, a saber: 1) o institucional/organizacional que envolve todos os aspectos referentes ao contexto da prática escolar desde as formas de organização pedagógica à disponibilidade de recursos humanos e materiais; 2) o instrucional/pedagógica que abrange os processos de ensino e de aprendizagem, o encontro entre aluno-professor-conhecimento, os conteúdos, as atividades, o material didático, as formas de avaliar etc. Nessa dimensão, é preciso considerar os condicionantes pessoais de cada indivíduo (condição de vida, situação econômica, linguagem); 3) e a dimensão filosófica/epistemológica que se refere à reflexão sobre os determinantes políticos, razão histórica, visão de Homem e Mundo subjacentes à prática escolar. Estes fatores não podem ser pesquisados isoladamente, pois só se pode entender o dinamismo da sala de aula analisando o contexto institucional, a organização do trabalho pedagógico da escola e as concepções que orientam suas ações, vistas como um todo e não como aspectos fragmentados.

Isto posto, para esclarecimentos, nesta pesquisa, a dimensão institucional/organizacional foi trabalhada em função dos avanços e entraves estruturais e institucionais encontrados na gestão da Educação do Campo empreendida pela SEMED Breves, precisamente no que está circunscrito ao favorecimento da formação continuada e acompanhamento pedagógico dos docentes em turmas multisseriadas. A dimensão

instrucional/pedagógica, por sua vez, foi catalogada das entrevistas, observações e conversas em grupo com professores do campo que atuam em turmas multisseriadas. Neste sentido, foi levantado suas sucessivas estratégias metodológicas de transposição do conteúdo programático e de relação professor-aluno que são (re)formuladas no exercício da profissão em prol de mecanismos de trabalho produtivo para com turmas multisseriadas em seus desafios cotidianos. Vale lembrar que tais turmas, por vezes, possuem até sete¹⁰ diferentes agrupamentos discentes na mesma sala e/ou no mesmo ambiente pedagógico.

A dimensão filosófico/epistemológica deste estudo fora constituída a partir da análise dos fundamentos conceituais e das práticas educativas no campo que balizam a postura profissional de intervenção nos processos de organização do trabalho pedagógico, quer seja na escola ou em relação às atividades de contexto comunitário que decorrem da ação educativa para com a multissérie.

Como técnica de ordenamento da recolha de dados e informações relativas às três dimensões acima mencionadas foi utilizada neste estudo fundamentalmente a observação participante. Segundo André (1995, p. 28), a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação pesquisada, afetando-a e sendo por ela afetado. Por quatro anos o autor esteve como supervisor pedagógico do FNDE frente ao auxílio e acompanhamento de projetos educacionais de apoio à Educação do Campo em municípios prioritários com altos índices de vulnerabilidade social. Breves era um desses municípios atendidos da ilha de Marajó e ainda sediava o polo para as reuniões e avaliações coletivas entre os técnicos de equipes municipais prioritárias daquela região. Vale mencionar que outro elemento do instrumental de pesquisa que fortemente acompanhava a observação participante eram as entrevistas em função da finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados no desenvolver da coleta e sistematização dos dados.

Na base destas técnicas e instrumental, como fio condutor e agregador das análises, foi vital a opção por um método que compreendesse a constituição da instituição *escola* do campo por suas condições de existência social, pelas possibilidades de entendimento da dinâmica de funcionamento de tais condições de existência e por suas possibilidades de superação e, ainda, por um método que também versasse pela compreensão do processo de produção e formação do ser humano – em movimento – como sujeito estruturado e

¹⁰ Turmas compostas de até 28 matriculados em que diferentes quantitativos discentes na 2ª série, 3ª série, 4ª série, Pré 3, além do 1º e 2º anos em processo de implementação do Ensino fundamental de 9 Anos.

estruturante de sua própria condição de existência. Isto foi posto em função da base histórico-materialista-dialética de suas relações sociais de formação e de escolarização.

Foi vital para esta pesquisa na investigação dos fundamentos e práticas educativas em que se desenvolve a profissionalidade docente de educadores em turmas multisseriadas ribeirinhas analisar o processo de constituição desta profissionalidade na Educação do Campo à luz das demandas e estruturas atuais da organização hoje apresentada acerca do trabalho pedagógico na multissérie. Ler tal contexto de constituição da profissionalidade em função da inserção de tais educadores no meio comunitário da escola do campo se deu a partir da observação e dos estudos de suas materialidades de condições de trabalho e das próprias reflexões e ações docentes acerca de tais condicionantes; bem como a partir de suas interações para com a cultura, natureza e formas de ordenamento territorial em que as comunidades ribeirinhas – que sediam as escolas multisseriadas –, possuem em suas dinâmicas de convivência. Obviamente se poderia desenvolver uma tese específica para cada fator de ponderação apresentado acima. No entanto, a observação, os registros e os cruzamentos na análise dos dados de tais condicionantes carecem da compreensão de informações elementares, mas nevrálgicas acerca de tais dinâmicas. O que por sua vez estabeleceu o recorte dessa pesquisa em relação às tensões e movimentos contextuais que atravessaram esta investigação.

Outro quesito fundamental do método para o trabalho no campo da Educação do Campo é o fato da busca pelo processo de escolarização de garantias que assegurem a qualidade de vida e a (re)produção da própria vida no campo. Isto quanto à relação com a natureza e o trabalho pertinentes à preservação e promoção de processos produtivos pautados pela lógica da agricultura familiar e de empreendimentos autogestionários e/ou comunitários. O método de pesquisa para o trabalho com a investigação na multissérie necessitou balizar-se por este propósito como um dos fundamentos do trabalho pedagógico demandado pelos trabalhadores que se constituem enquanto sujeitos do campo nesta dinâmica de interação. Foi sob esta ótica que a constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo foi investigada. O que destacou o contraste entre as dificuldades metodológicas de trabalho de transposição do conteúdo programático para uma média de três agrupamentos discentes – diferentes em graus seriados e em faixa-etária (quase sempre em distorção, inclusive) – e o projeto de emancipação humana dos povos ribeirinhos frente à condição de alienação¹¹ ou de

¹¹ O conceito de alienação nesta tese acerca da profissionalidade docente na educação do campo será trabalhado a partir da concepção registrada no Dicionário do Pensamento Marxista que, inicialmente, conceitua o verbete **alienação** como “ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade

inércia que a cultura assistencialista e capitalista de expropriação deflagram. Isto em função do extrativismo e exploração da madeira na região. Este destaque é fundamental pois justifica-se para que, neste trabalho, não se incorra no erro de se “explicar os métodos por si mesmos sem levar em conta os contextos teóricos e as condições histórico-sociais da produção destes e da pesquisa” (GAMBOA, 1996, p. 62).

FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme mencionado, a estruturação metodológica do percurso desta pesquisa foi trabalhada a partir do materialismo histórico-dialético em função de que o estudo da constituição da profissionalidade docente de modo dialético conta com o fato de “a questão que deu origem a dialética [foi] a explicação do movimento e da transformação das coisas” (GADOTTI, 1988, p. 16). Uma vez que a dialética está marcada pelos princípios: **a)** da totalidade: tudo se relaciona; **b)** do movimento: tudo se transforma; **c)** da mudança qualitativa e **d)** da contradição: unidade e luta dos contrários (GADOTTI, 1988, p. 24-26). Princípios que correspondem de forma fulcral para o dimensionamento necessário ao percurso metodológico desta investigação da docência na multissérie.

Neste sentido, feita a coleta de dados no município de Breves (PA), a partir de entrevistas semiestruturadas, observação de trabalhos de docentes em efetivo exercício da função, conversas com assessores pedagógicos da SEMED Breves e conversas em grupo com docentes da multissérie, este instrumental foi delineado a partir da observação participante. A produção dos registros foi se organizando paralelamente a este movimento em função já da sistematização dos dados. No entanto, mesmo com a defesa de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) de que a análise e interpretação dos dados devem ser feitas de modo interativo em relação à recolha de informações em e, durante todo o processo de investigação, que embora muito tenha ajudado tal procedimento, nesta pesquisa, a categorização após todas as transcrições e enquadramento das observações do caderno de campo, deu mais forma à análise procedida acerca dos dados coletados.

Esta visualização do percurso de abordagem na tese em relação ao processo de constituição da profissionalidade docente junto à multissérie foi melhor delineada quando

se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e — além de, e através de, [1], [2] e [3] — também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente). Assim concebida, a alienação é sempre alienação de si próprio ou autoalienação, isto é, alienação do homem (ou de seu ser próprio) em relação a si mesmo (às suas possibilidades humanas), através dele próprio (pela sua própria atividade)” (BOTTOMORE, T., (ed.). 2012, p. 6).

comparei as transcrições ao objetivo geral e aos específicos dessa investigação, recorrendo sucessivamente à questão de pesquisa desta produção. Isso implicou em muitas leituras das transcrições e em número igual de comparação destas aos meus objetivos e à questão central deste estudo. Faz-se necessário mencionar o ordenamento desta análise, quanto aos seus fundamentos de leitura e do modo de interpretação na investigação, quando estiverem desde sempre presentes na fundamentação sociológica relativa às bases do trabalho docente na Educação do Campo. E, por ela, tais objetivos e questão de pesquisa se consolidaram com a investida dos estudos bibliográficos, cumprimento dos créditos, nas sessões de orientação acadêmica e no sanduíche do doutoramento. Ainda se faz necessário também lembrar a menção já procedida ao meu trabalho junto aos projetos educacionais de escolas do campo, do FNDE, que desenvolvi na região do Marajó.

Neste sentido, é importante de modo direto e no quadro abaixo apresentar os objetivos que procederam de tal incursão profissional e, por conseguinte, dos estudos no *stricto sensu*, bem como as categorias de análises que decorreram dos trabalhos de campo envidados.

Quadro 1: Demonstrativo dos objetivos e categorias de análises decorrentes da pesquisa

Questão de pesquisa: Por quais fundamentos e práticas educativas se constitui a profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas?	Categorias
Objetivo geral: Analisar o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves, na ilha de Marajó PA.	Fundamentos da docência na Educação do Campo
Objetivo específico 1: ✓ Analisar como a prática docente do educador do campo em turmas multisseriadas influencia na sua profissionalidade.	Desenvolvimento profissional da docência
Objetivo específico 2: ✓ Identificar em quais aspectos pedagógicos a profissionalidade docente do educador de multissérie aporta seu desenvolvimento profissional.	
Objetivo específico 3: ✓ Investigar as práticas educativas na multissérie ribeirinha e seus condicionantes de atuação docente em relação aos fundamentos político-pedagógicos desta ação educativa.	Fundamentos político-pedagógicos na multissérie

Fonte: Elaborado pelo autor (2011).

Esta organização sintetizou e possibilitou o marco de delineamento desta tese em relação aos capítulos e a sequencialização dos procedimentos para com a sistematização desta investigação.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DA MULTISSÉRIE NA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO MUNICÍPIO DE BREVES (PA)

O município de Breves está situado no estado do Pará, ao sudoeste da Ilha do Marajó¹², com 160 km de distância da capital, Belém e tem como principal forma de acesso o transporte fluvial. Segundo o Censo Populacional do IBGE de 2010 sua população estimada é de 92.860 habitantes com a área da unidade territorial em 9.550.474 km² e possui densidade demográfica de 9,72 hab/km². Ainda segundo o mesmo Censo, estima-se que 45% do total de habitantes de Breves encontram-se no meio rural. Seu clima é tropical e recebeu este nome em função das terras onde se localiza a cidade terem sido concedidas aos irmãos portugueses Manuel Breves Fernandes e Ângelo Fernandes Breves, em 19 de novembro de 1738. Mais especificamente, após esta concessão, àquelas terras teve a instalação de um engenho que batizou popularmente o lugar por “Engenho dos Breves”, em homenagem aos seus fundadores. O município de Breves foi criado em 1851. Atualmente, o município é constituído pela sede e os distritos de Antônio Lemos, Curumu e São Miguel dos Macacos (Figura 1).

Figura 1: Localização do município de Breves (PA)

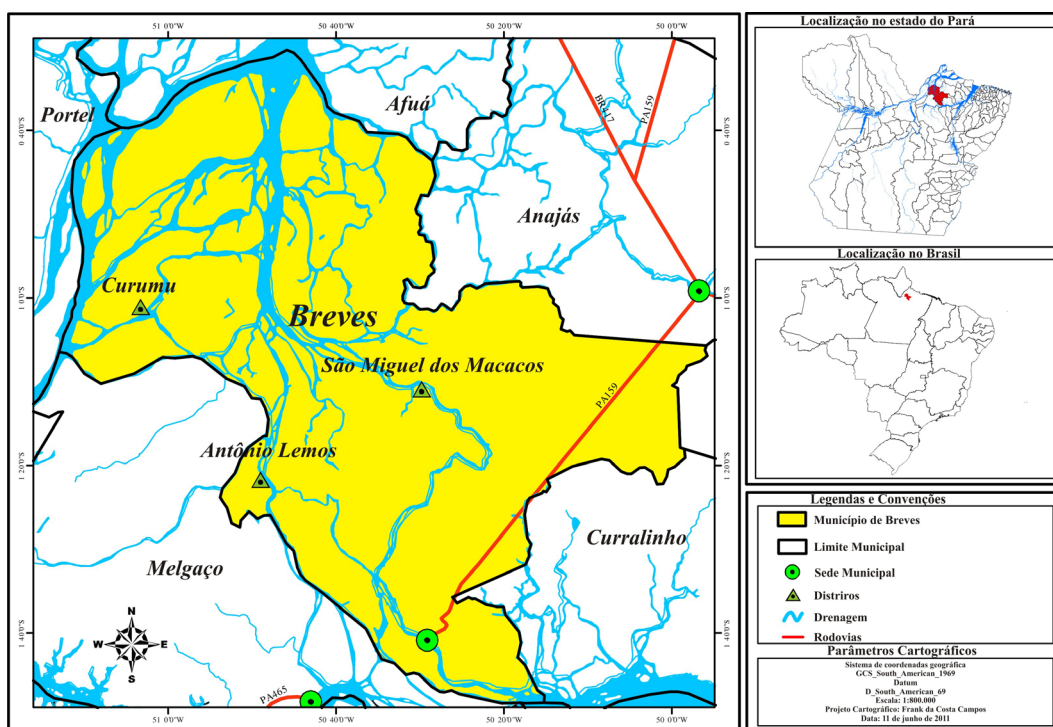


Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=150180>.
Acesso em: 20 dez. 2011

Para que se possa ter melhor visualização da localização geográfica do município de Breves o evoquemos também em outro plano de mapa:

¹² “A palavra Marajó tem origem indígena e vem da palavra “imbara-yo” que significa barreira do mar” (CRISTO, 2007, p. 114).

Mapa 1: Localização de Breves (PA) e seus distritos



O acesso ao município de Breves é feito por intermédio de barco com partida de Belém (PA) e a viagem tem duração de 12 horas. O que pode ser procedido dos portos: Bom Jesus, Custódio, Tamararé, Comercial, Mundurucus e Ankel ou através de monomotor, em voo fretado, com duração de 45 minutos.

A economia local é baseada no extrativismo, destacando-se açaí, palmito, carvão e madeira; na agricultura, destaca-se arroz, milho, mandioca, laranja, banana e limão; e na pecuária, com a criação de bois, búfalos e porcos. Merece destaque em relação às fontes econômicas brevenses a exploração da madeira (em declínio); o comércio local e fundamentalmente o serviço público. Deve-se considerar o fato de que a prefeitura municipal chega a empregar em torno de cinco mil pessoas em nove secretarias do executivo municipal¹³.

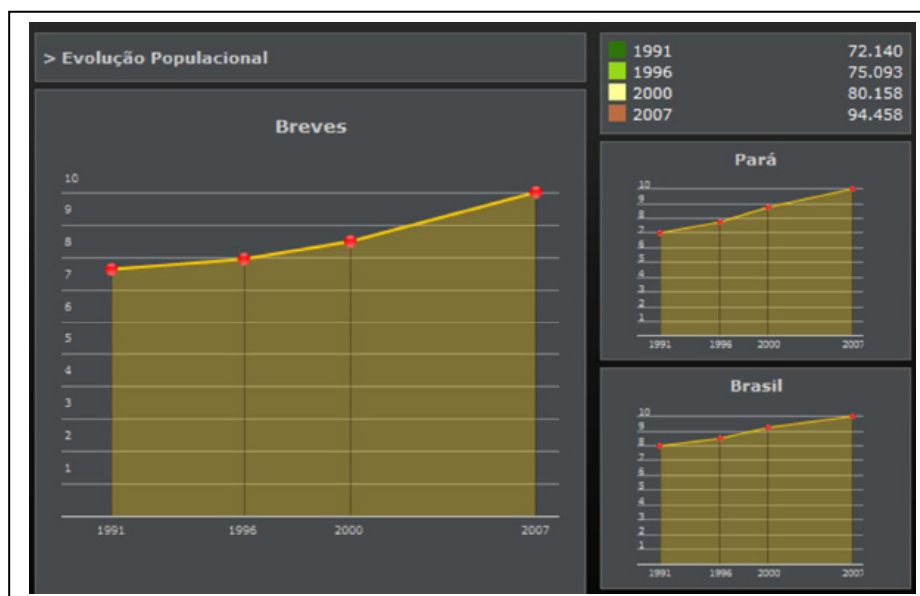
Neste sentido, de acordo com Gama (2010, p. 19)

¹³ Sendo elas: Secretaria Municipal de Administração (SEAD); Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Eventos (SECULTE); Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Recursos Hídricos e Agricultura (SEMARHA); Secretaria Municipal de Educação (SEMED); Secretaria Municipal de Saúde (SEMSA); Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS); Secretaria Municipal de Obras e Serviços Urbanos (SEOB); Secretária Municipal de Planejamento e Finanças (SEPLAF); Secretaria Municipal de Projetos e Convênios (SEPROCON).

[...] a lógica de desenvolvimento, que ainda predomina no Município de Breves, contrariou toda concepção de desenvolvimento territorial sustentável, porque sempre esteve pautado na ideia de crescimento econômico, o que beneficiou apenas uma minoria da população, trazendo dessa forma, cruéis conseqüências para a maioria das pessoas que se tornaram dependentes do trabalho assalariado.

É importante destacar que o município de Breves, conforme gráfico abaixo, tem apresentado uma significativa elevação quanto a sua evolução populacional de mais de 20 mil pessoas em um período de 16 anos, identificado nas últimas pesquisas nacionais por amostra de domicílios – PNAD/IBGE. Segundo os técnicos do IBGE do escritório local de Breves, tal crescimento pode ser atribuído ao inchaço urbano de Belém, pela decorrência dos crescentes índices de insegurança que a capital enfrenta e pelas maiores possibilidades de trabalho com o extrativismo na região. Portanto, observe-se o gráfico:

Gráfico 1: Demonstrativo da evolução populacional de Breves (PA), de 1991 a 2007, segundo o IBGE



Fonte: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=150180#>

Esta variação populacional em Breves quanto à localização das unidades familiares entre os espaços urbano e rural nas proporções demonstradas na Tabela 1. De modo que só a partir do início da década de 2000, segundo a PNAD/IBGE é que Breves deixou de possuir sua concentração populacional preponderantemente localizada no campo. Contudo, hoje, segundo os dados mais recentes do IBGE, quanto à amostra de domicílios, Breves possui pouco mais de 53% de sua população total habitando a zona urbana.

Tabela 1: Demonstrativo da população de Breves (PA), segundo situação da unidade domiciliar, IBGE (1980, 1991, 1996, 2000, 2007)

Anos	Urbana	Rural	Total
1980	15.777	39.972	55.749
1991	28.719	43.421	72.140
1996	34.763	40.403	75.166
2000	40.285	39.873	80.158
2007	49.960	44.498	94.458
2010	46.561	46.304	92.865

Fonte: IBGE

Elaboração: IDESP/SEPOF (2012)

O município de Breves é composto por grande número de vilas e comunidades de campo e ribeira. Acrescido às suas formas de produções social e cultural, de acordo com Hurtienne (2001, p. 179), apresenta “uma característica marcante de estabilização de um campesinato agrícola com títulos de terra e que em grandes partes da extensão de suas propriedades, ocupadas pela agricultura familiar, permeia o tradicionalismo” que consiste em utilizar o sistema tradicional para se viver, produzir e resistir no campo. O que reporta esta discussão a uma forte relação cultural dos sujeitos do campo e de suas formas de interação com a natureza, a partir de suas peculiaridades de trabalho e formação humana. E, nesta especificidade de contexto de Breves é importante destacar o fator conflitividade no campo, nesta região, para pautar de que lugar se fala mais peculiarmente nesta contextualização dos espaços de pesquisa de Breves PA.

Como se sabe, segundo Canuto et al. (2012), o Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e parte dos estados de Mato Grosso, Maranhão e Tocantins apresentam os maiores índices de crimes e ameaças de morte envolvendo disputas por terra, água e razões trabalhistas no Brasil. Os autores nesta publicação que fala dos conflitos no campo, relativos aos dados de 2011, informam que tais conflitos estão vinculados a tensões ligadas à terra, à água, ao trabalho, à violências com o processo de grilagens e com manifestações por direitos de se viver, produzir, preservar e formar-se sujeitos na coletividade do desenvolvimento territorial no campo.

O Pará neste quadro possui índices alarmantes de crimes ligados à expropriação do trabalhador no campo. Segundo os estudos da Série Conflitos no Campo – Brasil, da

Comissão Pastoral da Terra, abaixo serão apresentados os principais registros de tais conflitos, envolvendo as variáveis de água e terra, tendo em vista situar a Ilha do Marajó e o Município de Breves quanto à questão da conflitividade no Pará em relação às tensões e às lutas ligadas a terra e à água.

Tabela 2: Demonstrativo das ocorrências de Conflitos no Estado do Pará por questões relativas à Água (2011)

ÁGUA					
Conflitos pela água					
Municípios	Nome do Conflito	Data	Famílias	Tipo Conflito	Situação
Altamira	Hidrelétrica Belo Monte Consórcio Norte Energia	26/1/2011	6000	Barragens e Açudes	Não cumprimento de procedimentos legais
Tucuruí	Hidrelétrica Belo Monte Consórcio Norte Energia	29/3/2011		Barragens e Açudes	Não reassentamento
Tucuruí	Hidrelétrica Belo Monte Consórcio Norte Energia	23/8/2011	1000	Barragens e Açudes	Não cumprimento de procedimentos legais
Subtotal		3	7000		

Canuto, et al. (2012, p. 15)

Como se pode constatar dos conflitos no campo envolvendo desterritorialização registrados no Pará, na variável água, nenhum ocorreu na Ilha do Marajó. Não se entrará aqui na questão dos custos de estalagens e modais de transporte ou na queda e vazão de água para um lago de 516km² ou até mesmo na questão da localização geograficamente estratégica em relação à lógica custo-benefício para captação e fornecimento de energia que as empreiteiras da Belo Monte acharam no Rio Xingu, a 40 km abaixo de Altamira-PA. O fato que é caro aqui é que em relação à conflitividade envolvendo a água, na Ilha do Marajó, não se há registros.

Esta conflitividade não gera registro dos de natureza envidada pela Belo Monte. Apresentam-se em tensões veladas na expropriação “consentida” que os ribeirinhos sofrem de madeireiros nacionais e internacionais ao tocante à exploração ilegal e predatória sobretudo de palmito, açaí, óleos vegetais e madeira. Das portas de suas casas ou de seus trapiches ao

Rio, advindos de seus terrenos ou do furto das terras de marinha, é que os atravessadores, ditando preços, levam os produtos do extrativismo entregues pelos próprios ribeirinhos em relações de trabalho contratado sem vínculos legais. Os preços sempre são ditados pelos atravessadores que, quer seja por relações de compadrio ou por tradições político-comerciais, conseguem impor suas sistemáticas de mercadorização do trabalho dos ribeirinhos. Que, geralmente, tais ribeirinhos, ficam inclusive felizes com a negociação para com os atravessadores por não precisarem se deslocar para Breves e enfrentar — em suas individualidades de produção — o tempo e o espaço de comercialização na sede do município. A formação de coletivos em formação consciente de consciências emancipadas frente a uma matriz científico-tecnológica é uma tarefa que esta tese apresentará como uma das especificidades da profissionalidade docente na Educação do Campo constatada na pesquisa desenvolvida.

Quanto aos dados de conflitividade envolvendo a terra vejamos a tabela abaixo:

Tabela 3: Demonstrativo das ocorrências de Conflitos no Estado do Pará por questões relativas à Terra (2011)

TERRA		
Conflitos pela Terra		
Municípios	Nº de Conflitos	Famílias Envolvidas
Abel Figueiredo, Afuá, Altamira, Anapu, Breu Branco, Cachoeira do Arari, Ponta de Pedras, Canaã dos Carajás, Capitão Poço, São Domingos do Capim, Conceição do Araguaia, Floresta do Araguaia, Eldorado dos Carajás, Goianésia do Pará, Itaituba, Itupiranga, Jacundá, Juruti, Marabá, Rondon do Pará, Moju, Nova Ipixuna, Ourilândia, Pacajá, Parauapebas, Portel, Rondon do Pará, Santa Maria das Barreiras, Santana do Araguaia, Santarém, São Félix do Xingu, São João do Araguaia, Sapucaia, Xinguara, Tomé-Açu, Tucuruí e Ulianópolis.	103	12197

Canuto, et al. (2012, p. 41-45)

Para uma leitura mais profícua é importante ainda mencionar que no Estado do Pará em 2011, segundo o mesmo estudo encomendado pela CPT e desenvolvido por Canuto et al. (2012), foram registrados na variável **ocupações/retomadas** 15 conflitos que envolveu 991

famílias, na variável **acampamentos** foram registrados 7 conflitos que envolveu 572 famílias; perfazendo assim no total de conflitos que direta ou indiretamente estão imbricados à terra o número de 125 registros, envolvendo 13760 pessoas. O estudo ainda continua apresentando outros dados, tais como os de: **trabalho escravo** (48 ocorrências, 495 denúncias formais, 238 adultos libertos, acrescidos a este número 10 menores)¹⁴; **superexploração** (3 fazendas, 3 denúncias formais, 13 adultos libertos)¹⁵. Estas são as principais ocorrências e variáveis de conflitos no campo existentes no Pará que, ao todo, em 2011, somaram 179 registros envolvendo 104308 pessoas, segundo Canuto et al. (2012, p. 45).

Em 2011 o Brasil registrou, segundo o mesmo estudo, 1035 conflitos de Terra com 458675 pessoas envolvidas; 260 conflitos de Trabalho com 4395 envolvidos e 68 conflitos de água com 137855 pessoas atingidas por barragens e açudes. O que perfaz um total nacional de 1363 conflitos no campo que reúne 600.925 pessoas expropriadas (CANUTO et al., 2012, p. 58). Logo, neste universo de conflitos no campo, 16% deles em número de ocorrências aconteceu no Estado do Pará. Neste montante 17.4% das pessoas envolvidas em tais conflitos estavam também no Estado do Pará.

Contudo, especificamente, quando se busca neste universo de tensões e conflitividade os municípios da Ilha do Marajó encontra-se na variável Terra (e não na de Água)¹⁶ registros ocorridos em Cachoeira do Arari e Ponta de Pedras (com 200 ribeirinhos envolvidos em 1 conflito agrário, ocorrido em 7/2/2011) e outro registro em Portel, nas Glebas Tuerê II, Manduacari II, Pracupi II e Liberdade (com 162 Sem Terra, ocorrido no dia 12/6/2011)¹⁷. O que juntos, tais conflitos, representam 0,06% das ocorrências registradas nos campos do Brasil e ao que se refere a uma extensa dimensão de 40.100 km², relativos à Ilha do Marajó. Não que esse dado não seja um agravo para os povos do campo, das águas e das florestas no Marajó. Sim! É um colossal agravo às condições e à qualidade de vida dos povos ribeirinhos terem o registro de 0,06% das ocorrências nacionais de conflitos no campo. Assim como é um agravo para qualquer outro trabalhador que assume a luta de classes e vinculados às tensões pela terra, em qualquer Estado do País, passam a integrar às estatísticas de conflitos anuais no campo brasileiro. Contudo, são nestas incursões de lutas pela participação nos rumos de desenvolvimento territorial e de ocupação para um trabalho emancipado que se

¹⁴ Esta variável não apresenta incidência em nenhum município da Ilha do Marajó.

¹⁵ Esta variável também não apresenta incidência em nenhum município da Ilha do Marajó. É importante ressaltar que as variáveis de trabalho escravo e superexploração constituem a rubrica de registros **conflitos trabalhistas**.

¹⁶ E não mais em nenhuma outra variável.

¹⁷ Este dado também faz parte do estudo de Canuto et al.(2012).

formam os sujeitos da luta por um projeto de sociedade que supere as relações de produção e a lógica de satisfação do capital.

Esta apresentação do contexto de conflitividade na Ilha do Marajó se fez necessária em função de situar de que lugar se fala acerca do trabalho do professor — em relação a esta parte do contexto de segurança pública —, neste âmbito da Amazônia Paraense, ao que tange a constituição de uma determinada profissionalidade de docente na Educação do Campo em suas estruturações e possibilidades.

É neste contexto que a árdua tarefa de se aprender a ensinar e de se aprender ensinando no campo se impõe ao trabalho docente no dia-a-dia da ação educativa na Ilha do Marajó e, sobretudo, em Breves. O *locus* de pesquisa deste estudo. E este movimento se dá em um contexto que as tensões no campo também se configuram na submissão e no “atraso” dos povos do campo que, por sua vez, não podem ser entendidos como sinais de defasagem ou de ineficiência de seus hábitos e processos de produção, pautados em suas tecnologias familiares. O que empurra os ribeirinhos a uma expropriação principiando a integração destes trabalhadores no processo produtivo do hidronegócio e do agronegócio.

Essa desvantagem também paira inclusive no imaginário coletivo, sobretudo, dos povos citadinos. É muito comum na região Norte, por exemplo, em diálogos coloquiais ou informais entre pares, no dia-a-dia de suas relações pessoais, sobretudo quando, de súbito, – em uma situação indesejada se identifica um eventual problema – com todas as letras se menciona um sonoro: “Assim você me leva pra roça! Assim não dá!” Esta expressão, nestas circunstâncias, como compreensão de domínio público, exprime a roça como lugar de labor inglório! Como se não bastasse, as “escolinhas” da roça ou os recônditos sítios são sempre pechas que encerram as possibilidades de lotação dos desafetos políticos ou de lugares de trabalho – tanto para as contratações docentes, quanto para as do quadro de apoio (quando existem) – para os “apadrinhados” que não possuem formação técnica suficiente que lhes permitam a atividade pedagógica no sistema municipal de ensino público. Deste mesmo contexto emerge o fato de que o ideal de “modernidade” necessariamente prescinde as culturas “tradicionais” ou as técnicas “tradicionais” dos povos “tradicionais” do campo.

Contudo, há uma nuance de primeira ordem nesta questão: Conforme dados de 2006, o IBGE (2008) constatou que 84,4% do total de estabelecimentos rurais (de um montante de 4.367.902 estabelecimentos) são de atuação da agricultura familiar. Este número de estabelecimentos é responsável por 24,3% da área total cultivada e, deste modo, foi responsável por 38% do PIB do percentual da agricultura brasileira relativo ao ano de 2006. Naquele ano a agricultura familiar foi responsável por 87% da safra anual de mandioca do

mercado interno brasileiro; por 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, por 21% do trigo e, inclusive, por 16% da soja relativa à produção de consumo nacional. Estes dados também são expressivos quando constatado que a mesma agricultura do pequeno produtor familiar foi responsável, no consumo interno do país, por 58% do leite, 50% das aves, 59% da carne suína e 30% da carne bovina consumida em toda a extensão territorial brasileira. Concomitantemente, cabe ressaltar que segundo os mesmos dados do IBGE (2008), 74,4% de todo o pessoal ocupado na agricultura brasileira está no campo da produção do pequeno produtor familiar¹⁸.

Como se pensa, sobretudo no imaginário popular, a vida e a produção material no campo não são e nem podem ser produtos de um labor inglório. Pelo contrário! Aportam algumas matrizes científico-tecnológicas de desenvolvimento que passam endogenamente por alternativas de trabalho que não preconizam a exploração econômica, a produção de mais valia e a dominação política como fundamentos estruturantes de uma dinâmica econômica de suporte das relações sociais de produção. A Educação do Campo, neste sentido, possui uma importância vital neste projeto de sociedade e, mais especificamente, o trabalho docente na Educação do Campo e suas estruturas e diferenciais de profissionalidade docente, são fundamentais para a organização do trabalho pedagógico empreendido na superação do aprender a aprender por si ou para o arquétipo de formação humana pautada nos ideais da empregabilidade. As estruturas e os diferenciais da profissionalidade docente na educação do campo trazem à tona os esquecidos projetos de utilização dos referenciais teórico-metodológicos existentes e de novas investidas para se conhecer e transformar a realidade e a sociedade que possuímos.

Antes de continuar esta contextualização do município de Breves se faz necessário abrir aqui um rápido parêntese nesta discussão acerca da necessidade de, na formação profissional do educador do campo – sob o caráter continuado e/ou em sua fase de iniciação formativa-institucional – saber lidar pedagogicamente com a pluralidade conceitual que a

¹⁸ Nesta tese será oportunamente trabalhada a acepção tanto de agricultura familiar quanto a de luta pela perspectiva e atuação “camponesa” de um determinado grupo compreendido neste entendimento de “agricultor familiar”. Isto é devido ao fato de que hoje um expressivo quantitativo de agricultores familiares esteve ou ainda está em um acelerado processo de adaptabilidade para o processo produtivo capitalista. No entanto, existe e se resiste em luta pela acepção camponesa de trabalho material no campo. E, esta luta se dá pela compreensão e relação de pertença de trabalhadores rurais que entendem que “a família é o fundamento da empresa camponesa -- na condição de economia sem assalariamento, uma vez que é tanto o ponto de partida quanto o objetivo da sua atividade econômica. Como única fonte de força de trabalho a família é o suposto da produção, cujo objetivo nada mais é [que] o de garantir a própria existência. A unidade camponesa é, pois, a um só tempo, unidade de produção e unidade de consumo e, encerra, concomitantemente, as funções das esferas de produção e reprodução de tal modo que (...) a família e as relações que dela resultam tem que ser o único elemento organizador da economia sem assalariados”(CARVALHO, 2005, p. 12 apud CHAYANOV, 1923, p. 9).

expressão *agricultura familiar* possui. E, dentro desta consideração, mais especificamente, entender por qual projeto e contexto políticos o termo *campesinato* está sendo reclamado, no geral, junto aos movimentos sociais ligados à terra.

Em Schneider (2009), pode-se identificar ao longo da obra a diversidade em que o pequeno produtor rural é acionado, referenciado ou identificado, quer seja pelas políticas públicas ou pelas representações comunitárias que oficialmente são organizadas em prol de suas lutas e demandas. Cada identificação mencionada traz uma carga semântica que expressa protagonismo com o qual o pequeno agricultor familiar é percebido. E, por conseguinte, são várias, tais como: colonos, camponeses, arrendatários, assalariados, agricultores, caboclos, meeiros, posseiros, pequenos proprietários rurais, sitiantes, trabalhadores rurais, pequeno produtor, agricultor de subsistência, ribeirinho produtor e, até mesmo, rural de baixa renda. De fato o pequeno produtor rural familiar pode em diferentes movimentos do processo de produção e interação social ocupar um ou outro posto de configuração acima ressaltado ao mesmo tempo e em demarcações alternadas. Esta(s) identidade(s) deve(m) ser problematizada(s), apropriada(s) em seus graus de caracterização e trabalhada(s) pedagogicamente no processo de escolarização de crianças e jovens das escolas do campo como um diferencial de formação humana em pleno processo de construção. O desenvolvimento da profissionalidade docente na Educação do Campo depende também dessa autonomia e poder de pesquisa do docente e de seus atributos na ação educativa cotidiana quanto à lida para com a questão de identidades(s) na constituição da vida de trabalhadores no/do campo.

Schneider, Mattei e Gazella (2004), analisando objetivamente as diferenças socioeconômicas que estão demarcadas dentre os agricultores familiares, lembram que, em função do estabelecimento e da implementação de políticas de financiamento à produção agrícola e micro, pequenos e médios produtores do campo, os agricultores familiares foram classificados em seis categorias de beneficiários¹⁹. Segundo Schneider, Mattei e Gazella (2004, p. 24), a classificação diferenciada dos agricultores permitiu que as regras de financiamentos fossem mais adequadas à realidade de cada segmento social em função de que os encargos financeiros e os rebates (descontos) pudessem melhor auxiliar aquelas parcelas com menores faixas de renda e em maiores dificuldades produtivas. No entanto, a necessidade de apropriação desta classificação oficial dentre os agricultores familiares na base da formação docente do educador do campo deve estar para além da configuração econômica das

¹⁹ Em nota o autor destaca que essas categorias de beneficiários foram definidas pela Resolução 2.629, de 10.08.1999, a qual passou a integrar as normas gerais do Manual de Crédito Rural.

políticas públicas; partindo delas em concepção e operacionalização, deve referenciar um trabalho caracterizado pedagogicamente pela questão de identidades locais como vertente do processo de constituição de sujeitos. Contudo, esta classificação em nível das políticas públicas de financiamento agrícola ficou assim estabelecida:

Grupo A: agricultores assentados da reforma agrária que, com a extinção do Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária (PROCERA), passaram a ser atendidos pelo PRONAF. Atualmente, pelas regras do Plano de Safra 2003/0411, esses agricultores podem financiar até R\$ 2.500,00 para custeio da safra e até R\$ 13.500,00 para investimentos. No caso de crédito de custeio, o prazo para pagamento é de dois anos e as taxas de juros são de 2% ao ano. Já para o crédito de investimento esses números são de 10 anos (5 anos de carência) e 1,15% ao ano, respectivamente. Foi previsto, também, um desconto de 46% sobre o valor financiado, desde que o pagamento ocorra dentro dos prazos estipulados;

Grupo B: agricultores familiares e remanescentes de quilombos, trabalhadores rurais e indígenas com renda bruta anual atual de até R\$ 2.000,00. Esse grupo inclui as famílias rurais com baixa produção e pouco potencial de aumento da produção no curto prazo localizadas em regiões com concentração de pobreza rural. Os valores dos financiamentos (custeio mais investimento) são limitados em até R\$ 1.000,00 para qualquer atividade geradora de renda, com juros de 1% ao ano e prazo para pagamento de dois anos, sendo um de carência. Nessa modalidade de crédito, o tomador pode se beneficiar de um desconto de 25% sobre o valor financiado, quando os prazos de ressarcimento do empréstimo forem respeitados;

Grupo C: agricultores familiares com renda bruta anual atual entre R\$ 2.000,00 a R\$14.000,00, que apresentem explorações intermediárias com bom potencial de resposta produtiva. Os limites de financiamento para custeio são de R\$ 2.500,00, com juros de 4% ao ano, desconto (rebate) de R\$200,00 e prazo de pagamento de até dois anos. Já para investimentos, o limite é de R\$ 5.000,00 e o prazo de pagamento de até oito anos, com a mesma taxa de juros. Além do rebate, o agricultor pode se beneficiar de um bônus de 25% sobre os juros, desde que observados os prazos;

Grupo A/C: agricultores oriundos do processo de reforma agrária e que passam a receber o primeiro crédito de custeio após terem obtido o crédito de investimento inicial que substituiu o antigo programa de apoio aos assentados. Os limites de financiamento de custeio variam de R\$ 500,00 até R\$ 2.500,00, com juros de 2% ao ano e prazo de pagamento de até dois anos. Esse grupo também é beneficiado por um desconto de R\$200,00 sobre o valor emprestado desde que quitado dentro dos prazos estabelecidos;

Grupo D: agricultores estabilizados economicamente com renda bruta anual entre R\$14.000,00 e R\$40.000,00, sendo que o limite para custeio é de até R\$ 6.000,00, com juros de 4% ao ano e prazo de até dois anos. Já para investimento o limite de financiamento é de até R\$ 18.000,00, com prazo de até oito anos e juros iguais ao do custeio, podendo ser reduzido em 25% o valor referente aos juros para os pagamentos no prazo;

Grupo E (Proger Familiar Rural): agricultores com renda bruta anual entre R\$ 40.000,00 a R\$ 60.000,00. Os limites de financiamento para

custeio são de R\$ 28.000,00, com juros de 7,25% ao ano e prazo de pagamento de dois anos. Já para investimento, o limite de financiamento é de R\$ 36.000,00, com juros idênticos ao crédito de custeio e prazo de pagamento de até 8 anos, com 3 anos de carência, sem previsão de descontos” (SCHNEIDER, MATTEI; GAZELLA, 2004, p. 25-26).

É nesta tentativa de demarcar as diferentes composições de negócios familiares na agricultura brasileira de pequeno e médio portes que outra discussão congênere se faz necessária que é – com certo vagar – a consideração ao termo **campesinato** que recorrentemente aparecerá quer seja nas falas de alguns educadores engajados dentre os sujeitos de pesquisa deste trabalho, quer seja em algumas referências bibliográficas que trará esta expressão sob o ponto de vista de fundamentação político-sociológica em prol da melhoria da qualidade de vida dos povos do campo e, nesta acepção, dos padrões e especificidades da educação do e no campo.

É relativamente por este contexto que Martins (2000, p. 48) afirma que “o nosso campesinato tem uma virtualidade histórica similar à que foi consagrada ao proletariado na teoria das transformações sociais”. O autor, a partir desse ponto, critica fortemente este elemento de centralidade no trabalhador camponês enquanto agente político de enfrentamento do capital sob as condições materiais de produção que possui e sob as reais condições de suas estruturas duradouras e autônomas de organização e de formação enquanto sujeitos coletivos. Afirma o autor nesta obra que o papel dominante na história, tendo em vista o ideal de transformação do modo de produção, pode não condizer com a universalidade das causas possíveis que o campesinato por si apresenta. Assim, Martins (2000) põe em xeque tanto a expressividade em nível de representatividade²⁰ do termo camponês quanto, por vezes, a própria fundamentação sociológica do termo **campesinato**. Entretanto, o autor assim o faz em um exercício para fazer refletir, pois em produções anteriores, a exemplo de Martins (1999), referenciada na nota, já havia trabalhado com o termo camponês, no debate quanto à reforma agrária.

Contudo, segundo Guzmán e Molina (2005), em estudo encomendado pela Via Campesina²¹ sobre a evolução do conceito de campesinato, apoiados em um trabalho de Lenin

²⁰ Para tanto Martins (1999, p. 108) afirma em uma discussão muito similar a esta de definição de camponês, discorrendo acerca da representatividade deste segmento no debate de reforma agrária, que “é inútil dizer que há 4,5 milhões de famílias sem-terra em todo o Brasil, se apenas cerca de sessenta mil assumem essa identidade”.

²¹ Conforme o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a Via Campesina Brasil (composta por Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento das Mulheres Camponesas, Movimento dos Pequenos Agricultores e Movimento dos Atingidos por Barragens) é um coletivo que tem servido de exemplo internacional de ação coletiva para um novo protagonismo no terreno dos direitos sociais individuais e coletivos. O seu fortalecimento deriva da dinâmica que vem desde baixo na sociedade brasileira, no enfrentamento da

(1980) que defendia que o campesinato é configurado sobre uma relativa autonomia de estratégias e formas de produção dentro do capitalismo – mas mantendo sua independência – embora que relativa, repito. Os autores mencionam ainda nesta obra que campesinato seria todo o agrupamento de trabalhadores rurais imbuídos de uma determinada consciência de classe. Consciência de classe essa corroborada, sobretudo pela racionalidade ambiental²² a partir da relação homem-natureza-trabalho e que marcadamente lutam em função da

afirmação de identidades gerados por meio de historicidades provenientes de memórias sociais. Os elementos centrais [de luta e formação] são: 1. a existência de etnicidades negadas por um marco de legalidade enquanto reconhecimento social da mestiçagem; 2. a partir da homogeneidade de uma elite de origem europeia; 3. que controla as bases legais e morais das formas históricas de dominação política. O que reflete, em âmbito latino-americano, é uma simultaneidade presente nas realidades políticas e na homogeneidade das elites. No entanto, em contrapartida, surge uma 4. heterogeneidade sociocultural nas classes oprimidas, portadoras de 5. diferentes formas de conflictividade vinculadas à heterogeneidade sociocultural, articuladas em grande parte a um catolicismo popular com um potencial libertador (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 13-14).

A partir dos estudos dos autores, tanto é legítima a existência de um campesinato no Brasil quanto da fundamentação político-sociológica do próprio termo. O que é possível pelo fato de o camponês ter a consciência de que a realidade se configura, via história, como base de produção material de suas existências; tendo a educação pelo trabalho e para o trabalho como elemento mediado pelo processo de organização comunitária. Neste sentido, constituindo um vínculo orgânico entre o processo educativo e o de formação política com gestão democrática de seus processos de criação de coletivos e de auto-organização, mas, sobretudo, campesinato seria uma expressão legítima enquanto fundamentação pelo fato de

matriz colonial-escravista e da forma capitalista selvagem que determinam o modo de produção e reprodução social no Brasil. Como resultado do processo de complexificação dos problemas de nossa sociedade de classes com suas clivagens étnico-raciais, a Via Campesina Brasil tem resgatado as lutas históricas socioterritoriais pela construção de uma forma organizada de movimento social adequado ao contexto contemporâneo. Ao ressignificar o interesse coletivo das populações marginalizadas a partir da questão agrária e da função social da propriedade, a Via Campesina Brasil rearticulou a luta pela sobrevivência e para a autonomia destas populações, convidando-as a realizar os objetivos do acesso à terra no processo de democratização substantiva de nossa sociedade. Na defesa da nossa Constituição, ela define pela sua prática a perspectiva necessária de superação das estruturas da desigualdade patrimonial que impedem o fim das desigualdades, a partir da lógica da resistência nos territórios. Através da preocupação de construir cidadania na prática, esse sujeito coletivo da mudança democrática rearticulou os elos de uma cadeia histórica que exige a transformação da necessidade em direitos. Fonte: <http://www.mst.org.br/node/686>. Acesso em: 08 maio 2012.

²² Para lembrar Leff (2006, p. 250-251), a racionalidade ambiental não é, pois, a expressão de uma lógica ou uma lei; [...] É resultante de um conjunto de normas, significados, interesses, valores e ações que não se dão fora das leis da natureza, mas que a sociedade não se limita simplesmente a imitar [...] e estaria constituída por um conjunto de critérios para a tomada de decisões dos agentes sociais, para orientar as políticas públicas, normatizar os processos de produção e consumo e legitimar as ações e comportamentos de diferentes atores e grupos sociais para alcançar certos fins definíveis e objetos de desenvolvimento sustentável.

ser reclamado de modo consciente e estratégico por aqueles que lutam por melhores condições de vida e de produção e que poderiam, reconhecidos por esta designação, instituir identidade e diferencial para suas estratégias de participação.

Neste sentido, segundo Fernandes (2005, p. 25) há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. Seu significado é extraordinariamente genérico e representa uma diversidade de sujeitos. No Brasil, em algumas porções do Centro-Sul, há a denominação de caipira... No Nordeste é curumba, tabaréu, sertanejo, capiau, lavrador... No Norte é sitiano, seringueiro. No Sul é cabloco, colono... Há um conjunto de outras derivações para as diversas regiões do país: caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro entre muitas outras denominações, e as mais recentes são: sem-terra e assentado. Assim, desfecha o autor, esses termos, nos dicionários, trazem um conteúdo tanto valorativo como depreciativo.

Para Carvalho (2005), o termo camponês é oriundo e sinônimo de agricultura familiar. Ainda segundo o autor o camponês é um especialista na produção de alimentos quer seja para sua subsistência, quer seja de caráter familiar para a comercialização de um determinado excedente. Contudo, ao invés de lucro, o camponês pauta seu labor no ideário de uma melhoria da qualidade de vida no campo, em seu trabalho, em seu processo de organização e, sobretudo, de melhoria de qualidade de vida para sua família sob um caráter de coletividade para com seus pares, pelo trabalho advindo do campo. O autor, neste sentido, finaliza que o camponês em suas estratégias de produção, a partir da diversidade do que produz e do modo como produz, marcadamente por uma relativa autonomia de produção, consumo e de comercialização, instaura uma determinada racionalidade que de algum modo rompe com a lógica do lucro e da desigualdade social que, por sua vez, eiva as relações sociais de produção capitalista. Em suma, Carvalho (2005) conclui que o camponês constitui sua identidade a partir de: **a)** relação com as estratégias diferenciadas de produção (pautadas, sobretudo, nos saberes tradicionais); **b)** unidade familiar como base de produção; **c)** uma renda que não corrobora com o ideal de acumulação e (re)produção de capital/lucro; e, por fim, **d)** uma determinada racionalidade ambiental na relação homem-trabalho-natureza.

Com esta demarcação conceitual será possível voltar à discussão da contextualização de Breves. Naquele município, embora as trabalhadoras e os trabalhadores rurais, no geral, não se reconheçam enquanto camponeses, a economia brevensense é em larga escala constituída da pequena propriedade familiar rural, marcadamente cabocla e de dinâmica extrativista de subsistência amparada na roça de mandioca, incrementada pela extração em pequena escala ainda da madeira e do palmito. Economicamente, as comunidades ribeirinhas em Breves estão

constituídas por um agrupamento que varia de 10 a 80 famílias em vilarejos definidos nominalmente conforme a cultura religiosa ou a tradição familiar dos primeiros moradores do lugar. Em tais comunidades é comum que as moradias sejam construídas a exemplo de casas suspensas do fluxo das águas da ribeira dos rios com madeirames em estrados de assoalho dessas moradias que também se dispõem às paredes (também em madeira) das residências.

Estas casas, por sua vez, se dispõem na comunidade por um longo corredor transversal que possui frente às casas uma passarela em madeira para viabilizar a o fluxo de pessoas e de mercadorias, como pode ser visto nas imagens abaixo:



Imagem 4: EMEF Nova Vida - Rio Macujubim, distrito de Antonio Lemos
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 5: EMEF Betel - Rio Jaburu, distrito de Antonio Lemos
Fonte: Material de pesquisa (2011)

Na imagem 4²³ a professora e as crianças observam da referida passarela transversal. Deve-se aqui considerar que a maioria das comunidades ribeirinhas de Breves (PA) não dispõem de serviços básicos de saúde pública ou de energia elétrica. E, neste contexto, a imagem 5 demonstra a turma multisseriada que funciona na sala da casa da professora.

Em Breves embora as famílias e suas comunidades estejam dentro de um rico sistema ecológico de proporção amazônica ao que tange uma variedade de recursos vegetais e hidrológicos a relação de produção social destas comunidades é marcadamente de subsistência e de pouca interação agroecológica em suas relações de trabalho homem-natureza. Isso quanto as suas interações de base familiar ou comunitária operacionalizadas em

²³ A pesquisa de campo desta tese foi desenvolvida de maio a julho de 2011. Iniciou-se no final do inverno da Amazônia Paraense. Estas fotos foram feitas no final de maio de 2011. A nebulosidade das fotos se dá pela elevada umidade do ar. Isto decorre do fato de que na Amazônia Paraense há um regime pluviométrico bastante definido. De dezembro a maio acontece a estação chuvosa, regionalmente chamada de inverno e, de junho a novembro acontece a estação menos chuvosa, regionalmente chamada de verão. Outra observação pertinente a ser registrada é que a Imagem 4 foi feita com maré alta e a Imagem 5 com maré baixa.

uma perspectiva de produção socialmente justa, economicamente viável e ecologicamente sustentável.

Prova disso é que Barros (2006, p. 7) citando Castro (2002) menciona que

as técnicas de manejo do solo utilizadas pelas populações amazônicas, muitas pequenas produções agrícolas desenvolvem suas práticas de trabalho utilizando-se de técnicas devastadoras da natureza, como o sistema de coivara, por exemplo, derrubando a mata para plantar durante alguns anos, mas deixando a terra descansar durante outro período, para recompor a floresta (capoeiras). Nesta técnica não é preciso utilizar fertilizantes artificiais, pois a própria terra oferece sua fertilidade para a plantação, e quando ela vai ficando fraca é deixada descansando para recuperar sua força natural.

Breves encontra-se na região sudoeste da Ilha do Marajó, como já discorrido, nesta microrregião, como na região sul marajoara encontra-se

uma das mais densas redes de drenagem fluvial, representada por rios, igarapés e lagos. Na região foco da pesquisa, as mais importantes são o Rio Parauau, o Jacaré Grande e o Aruamã. Os igarapés Macaco, Mamajó e Tucanaçu e os lagos Patos, Jacaré e Leões representam uma das fontes de lazer, moradia, convivência e sobrevivência das populações ribeirinhas do Município. Já nos espaços de terra firme, a diversidade da flora é marcante, representada pelas árvores Ucuuba (*Virola surinamensis*), Andiroba (*Carapa guianensis*), Castanha-do-Pará (*Bertholettia excelsa*) e Cedro Rosa (*Cedrela fissilis*). Na mata de várzea, que é representada pela planície de inundação, destacando muitas áreas de igapó, predomina o açaí (*Euterpe oleracea*), o Buriti (*Mauritia flexuosa*) e a Sapopema que são raízes de sustentação junto ao solo (JARDIM, 2004, p.11).

Nesta tese não se faz intenção desta pesquisa apresentar de todo a economia política de Breves. Pois Marx (1991), discorrendo acerca dos procedimentos de se fazer pesquisa com ênfase em economia política, menciona que

Quando estudamos um dado país²⁴ do ponto de vista da Economia Política, começamos por sua população, sua divisão em classes, sua repartição entre cidades e campo, na orla marítima; os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias etc. Parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a

²⁴ Neste caso, Breves, cidade.

troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo e, através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não como uma representação caótica de um todo, porém com uma rica totalidade de determinações e de relações diversas (MARX, 1991, p. 16).

Isto posto, a secção no quadro da economia política de Breves se faz devida. Deste modo, portanto, seguindo em Barros (2006, p. 4), as principais características que unificam a floresta amazônica são: a pobreza de nutrientes em grande parte dos seus solos e a existência de um sistema fechado de ciclagem de nutrientes a partir da sua biomassa. Ou seja, a floresta amazônica, no geral, independe dos nutrientes de princípio do próprio solo. Ainda acerca desse mesmo estudo do autor

as comunidades ribeirinhas possuem como princípio dinamizador a presença dos sujeitos ribeirinhos no processo de produção via trabalho popular esse que faz parte da história da vida local. Uma vida de luta contra as formas de opressão e de negação do trabalho escravo nas fazendas, nas chácaras, nas casas-grandes e nas senzalas. Hoje remanescente de negros e indígenas miscigenados, com características culturais quase que apagadas e pouco manifestadas, constroem e constituem uma nova forma de ser e de agir do caboclo amazônico ainda ligado à natureza como estratégia de subsistência alimentar (BARROS, 2006, p. 5).

Ainda no esforço de configurar a economia local de Breves (PA) e utilizando o trabalho do autor acima, deve-se destacar que naquele município

um dos trabalhos mais frequentes é a pesca artesanal realizada com instrumentos de pesca produzidos manualmente com recursos da própria natureza. Verificou-se com frequência a pesca do camarão com o matapí, que é um instrumento feito com talas de buriti (*Mauritia flexuosa*), árvore presente nas regiões de várzea. O matapí possui um formato cilíndrico com dois orifícios em suas laterais para que o camarão possa entrar e ser capturado. Outra forma de trabalho com a pesca é realizada através da tapagem. A tapagem é feita nos lagos e nos igarapés utilizando-se de varas e também de redes para fechar um dos leitos da passagem da água, para que os peixes fiquem presos e sejam capturados quando da maré vazante. Nas tapagens, as populações ribeirinhas utilizam o timbó. O timbó é uma herbácea que serve para designar numerosas plantas pertencentes à família das Sapindáceas, possuindo um grau elevado ou pequeno de toxicidade e contendo uma quantidade variável do alcaloide timboína. Quando em contato com a água, o timbó provoca a toxicação dos peixes facilitando a sua captura pelos ribeirinhos (BARROS, 2006, p. 5).

No entanto, ainda na caracterização econômica do município de Breves, com a arrecadação do Imposto de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), de 2007²⁵, abaixo a Tabela 2 referente às transferências constitucionais para que – se caso for – se tenha uma noção das possibilidades financeiras de políticas públicas locais, mesmo resguardadas a territorialidade fluvial do município com uma população de 92.283 habitantes.

Tabela 2: Demonstrativo das transferências constitucionais de ICMS, FPM, IPI, FUNDEF e IPVA – de 1997-2007 (R\$1,00)

Anos	Transferência do ICMS	Transferência do FPM	Transferência do IPI	FUNDEF/FUNDEB	Transferência do IPVA	Total
1997	687.088,51	3.392.887,18	78.272,94	716.216,55	7.644,73	4.882.109,91
1998	702.303,02	4.134.563,45	72.265,47	3.573.109,33	21.834,91	8.504.076,18
1999	1.074.814,52	4.794.457,23	91.220,90	6.841.230,62	7.032,40	12.808.755,65
2000	1.611.609,00	4.586.647,00	123.364,00	7.770.599,00	7.430,00	14.099.649,00
2001	2.043.749,44	5.213.208,52	137.788,48	9.524.518,77	9.616,48	16.928.881,69
2002	2.265.543,27	6.377.155,79	118.754,17	10.730.401,46	15.007,01	19.506.861,70
2003	2.494.403,34	7.157.326,71	87.656,15	12.510.155,55	26.783,22	22.276.324,97
2004	2.816.333,02	7.905.539,29	94.021,84	13.277.175,56	27.521,85	24.120.591,56
2005	3.394.805,45	9.767.946,85	108.115,84	17.815.304,74	45.421,51	31.131.594,39
2006	3.918.795,31	10.800.832,95	135.822,77	20.245.785,28	59.255,18	35.160.491,49
2007	4.279.106,15	12.356.156,46	150.057,99	28.695.343,50	71.720,19	45.552.384,29
2008	4.502.517,08	16.195.252,41	181.371,88	36.216.723,82	197.214,90	57.293.080,09
2009	4.445.878,00	15.070.551,31	127.446,49	42.076.272,31	282.357,77	62.002.505,88

Fonte: SEFA/TCU/SEDUC
Elaboração: Idesp/Sepof
Nota: Valores Nominais

Conforme se pode observar na Tabela 2, Breves não é um município que esteja compulsoriamente em decréscimos de arrecadação financeira anual. Este é um dado salutar para ser contrastado com outro da máxima importância: segundo o Mapa do Analfabetismo no Brasil/2011²⁶, o município de Breves apresenta 19% de crianças em idade escolarizável analfabetas e entre sua população com mais de 15 anos de idade este percentual chega a 25%. É também com este desafio de demanda que a rede pública de ensino brevesense é responsável pela totalidade da oferta da educação infantil e ensino fundamental tanto na cidade como no campo. Onde se dispõe de 321 escolas de ensino fundamental na rede municipal, sendo **308** escolas na área rural e 13 escolas na cidade. O que estabelece o percentual de 96% das escolas da rede municipal de ensino serem rurais.

É sobre este aspecto que remete-nos ao quantitativo docente que se abre uma instigante consideração que não pode deixar de ser analisada aqui com bastante vagar. Em 2009, segundo dados do EDUDATABRASIL/INEP, o Município de Breves possuía 27.510

²⁵ Que foi para o ano de 2007 em um total de R\$ 12.456.697,66, segundo o IDESP/SEPOF PA.

²⁶ Divulgado pelo Estadão no link: <http://www.estadao.com.br/especiais/mapa-do-analfabetismo-no-brasil,142319.htm> Acesso em: 14 maio 2012.

matrículas no ensino fundamental da rede pública, acrescido de 3.045 matrículas na Educação Infantil também da rede pública. Esta demanda contava, na ocasião, com 872 professores lotados no ensino fundamental e mais 119 da Educação Infantil. O que somava 991 professores na rede pública de ensino de Breves. Calcule-se a este montante um pouco mais de 10% de reserva técnica em pessoal relativo aos diretores e coordenadores pedagógicos da SEMED Breves e vinculados diretamente às escolas. Trabalhem com 1100 profissionais da educação existentes em 2009 no município de Breves. O demonstrativo de receitas acima, da tabela 2, nos apresenta que no ano de 2009 o município de Breves recebeu entre os repasses constitucionais especificamente do FUNDEB o valor de R\$42.076.272,31 (Quarenta e dois milhões, setenta e seis mil, duzentos e setenta e dois reais e trinta e um centavos). Recurso destinado para o pagamento do salário dos professores, diretores e orientadores educacionais, mas que também pode ser usado em atividades como o custeio de programas de melhoria da qualidade da Educação, na formação continuada dos professores, na aquisição de equipamentos e na construção e manutenção das escolas. Deste montante se deve ressaltar que o Art. 22, da Lei 11.494, que regulamenta os recursos do FUNDEB, deve ser aplicado o mínimo de 60% do repasse deste Fundo em remuneração dos profissionais do magistério (professores e profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional) que estejam **em efetivo exercício na educação básica pública**²⁷ e, até 40% restantes, no máximo, se destina o FUNDEB a demais pagamentos de pessoal da educação pública e à ações de manutenção e desenvolvimento, também da educação básica da rede pública.

Para averiguar se esta normativa esteve equilibradamente cumprida em 2009, levanta-se o fato de o piso salarial dos professores do magistério público de Breves era de R\$950 (Novencentos e Cinquenta reais) estabelecido pela Lei de nº 11.738, de 16 de julho 2008. Naquela ocasião a SEMED Breves cumprindo o piso salarial a folha de pagamento de professores, custeada pelo FUNDEB, seria de aproximadamente R\$12.540.000,00 (Doze milhões, quinhentos e quarenta mil reais) ao ano. Para que fosse mantida a normativa de aplicação de, no mínimo, 60% do repasse do FUNDEB em pagamento de profissionais do ensino, no ano em questão, o valor estipulado para esta observação normativa seria de R\$25.245.763,38 ao ano. O que resulta em uma diferença não repassada diretamente em pagamentos de professores, ao longo do ano de 2009, de aproximadamente R\$12.705.763,38

²⁷ Ou seja, funcionários que trabalham nas secretarias, cozinhas e limpeza das escolas não podem ser pagos com no percentual dos 60% dos recursos do FUNDEB. Esta norma também se aplica ao pessoal que trabalha na sede da Secretaria Municipal de Educação, mesmo que sejam Professores. Que devem ser pagos com 40% do repasse do Fundo.

(Doze milhões, setecentos e cinco mil, setecentos e sessenta e três reais e trinta e oito centavos).

Seguindo esta mesma lógica de análise para o ano de 2012, segundo o Portal da Transparência do Governo Federal, quanto ao conjunto dos repasses constitucionais, o município de Breves recebeu um total de R\$110.840.148,83; sendo que o destinado ao Estado do Pará foi no montante de R\$11.864.578.126,11. Ao Governo de Estado coube o total de R\$5.012.845.170,12 e ao conjunto dos 144 municípios paraenses o total de R\$6.851.732.955,99. Especificamente em relação, na tabela abaixo, se pode ver mais detalhadamente a composição dos recursos de Breves relativos ao ano de 2012, conforme mencionado.

Tabela 4 – Transferência de recursos constitucionais para o município de Breves –Ano 2012

Função	Ação Governamental	Linguagem Cidadã	Total no Ano (R\$)
Educação	8744 - Apoio à Alimentação Escolar na Educação Básica		3.130.548,00
Educação	8746 - Apoio à Aquisição de Equipamentos para a Rede Pública da Educação Infantil		101.238,57
Urbanismo	1D73 - Apoio à Política Nacional de Desenvolvimento Urbano		339.252,69
Educação	09CW - Apoio à Reestruturação da Rede Física Pública da Educação Básica	Promed	297.000,00
Educação	0969 - Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica	PNATE	1.607.089,73
Encargos Especiais	099E - Auxílio Financeiro aos Entes Federados Exportadores	Compensação de Exportação - CEX	187.056,56
Assistência Social	8662 - Concessão de Bolsa para famílias com crianças e adolescentes identificadas em Situação de Trabalho	Transferência de Renda - PETI	700,00
Educação	0515 - Dinheiro Direto na Escola para a Educação Básica	PDDE	3.465.228,45
Encargos Especiais	0C33 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB	FUNDEB	55.872.293,67
Encargos Especiais	0045 - Fundo de Participação dos Municípios - FPM (CF, art.159)	FPM - CF art. 159	19.726.787,43
Educação	12KU - Implantação de Escolas para Educação Infantil		1.215.199,49
Cultura	12MG - Implantação de Espaços Integrados de Esporte, Cultura, Lazer e Serviços Públicos - Praças dos Esportes e da Cultura		202.000,00
Educação	12KV - Implantação e Adequação de Estruturas Esportivas Escolares		1.493.529,45
Saúde	10GC - Implantação e Melhoria de Serviços de Saneamento em Escolas Públicas Rurais - "Saneamento em Escolas"		23.681,82
Organização Agrária	8396 - Implantação e Recuperação de Infraestrutura Básica em Projetos de Assentamento	Infra-estrutura	2.740.622,23
Urbanismo	109A - IMPLANTAÇÃO OU MELHORIA DE OBRAS DE INFRA-ESTRUTURA URBANA EM MUNICÍPIOS COM ATÉ 100.000 HABITANTES		737.870,46
Encargos Especiais	0999 - Recursos para a Repartição da Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico - CIDE-Combustíveis	CIDE - Combustíveis	102.290,48

Encargos Especiais	099B - Transferência a Estados, Distrito Federal e Municípios para Compensação da Isenção do ICMS aos Estados Exportadores - (art. 91 ADCT)	Transferências - LC n.º 87/96 e 115/2003	53.891,90
Encargos Especiais	0369 - Transferência da Cota-Parte do Salário-Educação (Lei nº 9.424, de 1996 - Art. 15)	Cota-parte dos Estados e DF do Salário-Educação	1.860.564,84
Assistência Social	8442 - Transferência de Renda Diretamente às Famílias em Condição de Pobreza e Extrema Pobreza (Lei nº 10.836, de 2004)	Bolsa Família	17.211.442,00
Encargos Especiais	006M - Transferência do Imposto Territorial Rural	Transferência - ITR - Municípios	4.939,31
Encargos Especiais	0548 - Transferências de Cotas-Partes dos Royalties pela Produção de Petróleo e Gás Natural (Lei nº 9.478, de 1997 - Art.48)	Royalties	106.970,82
Encargos Especiais	0551 - Transferências do Fundo Especial dos Royalties pela Produção de Petróleo e Gás Natural (Lei nº 7.525, de 1986 - Art.6º)	Royalties	359.950,93

Fonte: Portal Transparência do Governo Federal (2013).

Observe-se que tais repasses relativos no ano de 2012 foram da monta de R\$55.872.293,67(Cinquenta e cinco milhões, oitocentos e setenta e dois mil, duzentos e noventa e três reais e sessenta e sete centavos). Neste ano em questão a rede municipal de Breves possuía 1.990 professores no quadro de ensino fundamental, acrescidos de 146 professores da Educação Infantil. O que totaliza 2.136²⁸ docentes na rede pública de Breves. Ainda segundo o Núcleo de Planejamento, Pesquisa, Projetos e Avaliação Educacional, da Secretaria Estadual de Educação do Pará – NUPPAE/SEDUC PA. Em dezembro de 2012 os vencimentos mensais de um professor em Breves foi de R\$1.485,10, por 40 horas semanais de trabalho. Considerando, anualmente o percentual de, no mínimo, 60% do Fundo, para pagamentos de professores em efetivo exercício da função, se empenharia o equivalente a R\$33.523.376,20. Entretanto, a considerar o valor do pagamento mensal dos docentes em seu montante anual de execução financeira pela SEMED, do percentual de 60% do FUNDEB, foi executado o valor de R\$38.066.083,20 para tais pagamentos. Logo, pode-se afirmar que tem havido o cumprimento do Art. 22 da Lei 11.494 que regulamente a instituição e execução físico-financeira do FUNDEB. Contudo, a considerar esta relação entre receitas e despesas programadas em função da dotação do FUNDEB de 2009, o fosso das dificuldades para com trabalhos de transparência vem diminuindo gradativamente. Mesmo que ainda seja muito necessário uma melhor interação entre dirigentes públicos municipais para com os docentes da rede pública de ensino, ao que tange em Breves, há uma crescente consolidação do controle social, via Conselho do FUNDEB da execução financeira pertinente a este Fundo,

²⁸ Segundo o NUPPAE/SEDUC PA destes, em efetivo exercício docente, em 2012, havia 2113.

pois faz parte do processo de constituição da profissionalidade docente a participação do segmento de professores com alguma representatividade junto aos custos e às obrigações físico-financeiras do sistema de gestão da educação pública municipal que os professores também integram.

Outro dado marcante foi o fato de que a rede de ensino municipal de Breves, no ano de 2011, atendeu ao todo 27.510 alunos matriculados. O que lhe configura a nona posição dentre as maiores redes de ensino dos 144 municípios paraenses²⁹. Acrescente-se a este dado o fato de ter o município de Breves 96% das matrículas da rede de ensino público fundamental na zona rural e ser um município cujo principal tráfego é por hidrovias – e ainda tendo oficialmente sua extensão territorial calculada em 9.550,454 km². Assim, nenhuma outra experiência de gestão da multisserie no estado do Pará é tão árdua e desafiadora quanto a da cidade de Breves. Isto considerando desde a logística de transporte e de assessoramento pedagógico ao ordenamento infraestrutural da rede física das unidades escolares. Neste contexto não se deve esquecer que 96% dos alunos matriculados no ensino fundamental que estão na zona rural em 321 escolas, destas, repetindo, 308 são de agrupamento discente configurado pela multisseriação. Breves é o mais expressivo contexto da multisseriação no Pará.

Segundo dados do INEP (2011) revelados do Censo Escolar de 2009, das 83 mil escolas rurais do país, 63% são multisseriadas, nas quais estudam 1,3 milhões de alunos do ensino fundamental, sobretudo no primeiro segmento. E este proporcional de majoritariedade se replica nas escolas rurais no campo paraense quando considerado que

o Censo Escolar do Inep de 2006, revelou que, entre as 9.483 escolas rurais de educação básica existentes no Estado do Pará, 891 estão localizadas em assentamento rural, 376 em colônia agrícola, 8 em comunidade garimpeira, 109 em comunidade indígena, 12 em comunidade praiana, 214 em comunidade quilombola, 2.525 em comunidade ribeirinha, 3.550 em comunidade rural, 120 em comunidade rural em fazenda e 1.678 em comunidade vicinal (HAGE, 2011, p. 109).

Neste contexto as pressões, advindas pelas demandas de condições de infraestrutura, processos de gestão, projeto pedagógico, currículo, metodologias de ensino, materiais pedagógicos, avaliação e formação e acompanhamento de educadores, devem ser entendidas na configuração da extensão territorial que Breves possui. O que implica em considerar que o

²⁹ Só ficando atrás das redes de ensino fundamental dos municípios de: Belém, com 207.057 alunos; Ananindeua, com 73.957 alunos; Santarém, com 65.361 alunos; Marabá, com 47.479 alunos, Cametá, com 33.273 alunos; Castanhal, com 32.808 alunos; Abaetetuba, com 31.379 alunos e Parauapebas, com 29.302 alunos. Fonte: Educacenso Brasil 2011.

atendimento aos educandos do/no campo necessita ser procedido em um município que possui suas vias de deslocamento em sua extensão quase que na totalidade por hidrovias³⁰. Para tanto, a equipe técnica da SEMED Breves dispõe da possibilidade de efetivar os assessoramentos pedagógicos em lanchas de pequeno porte denominadas na Amazônia paraense de “voadeiras”, conforme imagens abaixo capturadas de marés cheias, no período pouco chuvoso do ano:



Imagem 6: Voadeira em segundo plano, distrito de Curumu

Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 7: Voadeira, distrito de Curumu

Fonte: Material de pesquisa (2011)

Para a multisseriação quando assistida em suas localidades de origem por seus coordenadores pedagógicos mais comumente são utilizadas para as vistas técnicas embarcações de médio porte em função a ação intersetorial entre saúde, merenda escolar, segurança pública para com a própria educação, dentre outras em função dos custos das viagens. O que pode ocorrer durante todo o ano sem prejuízo advindos pelas vazantes de maré.

A multisseriação ou multissérie é caracterizada pela reunião em um mesmo ambiente pedagógico e em uma mesma sala de aula de diferentes séries ou anos letivos, chegando geralmente a existir cinco grupos diferentes de alunos que em quantidades e faixa-etárias diversas vão da educação infantil à 4ª série ou 5º ano com

um único professor, assumindo múltiplas funções, de faxineiro a professor/a, para duas, três, quatro e até sete séries diferentes ao mesmo tempo. Apesar do seu alto índice, a multissérie ainda é um “apêndice” do paradigma da escola seriada urbanocêntrica, pois não possui um tratamento

³⁰ O município possui apenas uma rodovia de acesso a parte do distrito sede da Cidade, cuja extensão total mede 11km.

diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país (HAGE; ALMEIDA, 2006, p. 14).

Nesse sentido também é comum que os professores, por vezes, sejam os executores de recursos financeiros administrativos vinculados ao Programa Dinheiro Direto na Escola ou até mesmo residam nas instalações físicas da própria unidade escolar em que trabalham. No entanto, o problema mais recorrente na multissérie é lidar, no mesmo ambiente pedagógico de sala de aula e ao mesmo tempo, com o fato de ensinar em dias específicos da semana, em matemática, por exemplo, conjunto unitário para um grupo de alunos do começo das séries iniciais e concomitantemente multiplicação com três algarismos para os alunos que finalizam o segmento das séries iniciais. O mesmo acontece com unidades temáticas do conteúdo programático de língua portuguesa – e das demais disciplinas – com níveis de complexidade e de destinação a diferentes séries, todos os dias em salas de aula multisseriadas.

Embora os professores da multissérie tenham desenvolvido também a estratégia de ensino cooperativo, onde alunos mais avançados auxiliam alunos em desenvolvimento num determinado processo de apropriação de uma dada temática do conhecimento escolar, tais docentes da multissérie, queixaram-se de modo unânime quanto ao ritmo truncado em que ocorre a aprendizagem considerando a heterogeneidade dos alunos da multissérie.

Os sujeitos dessa pesquisa reconhecem que a heterogeneidade pode ser algo produtivo e a ser contado a favor do trabalho pedagógico em sala de aula, mas, no geral, reclamam das condições em que têm de lidar na escola com educandos da faixa-etária dos 12 aos 14 anos e, concomitantemente com crianças de 6 a 8 anos em processos heterogêneos amplificados que os distanciam entre si pelos estágios de formação humana em que atravessam.

Tais circunstâncias são quase sempre imperativas para discussão ou problematização em sala de aula, o que nem sempre é apropriado ou até mesmo aproveitado de modo significativo para um ou outro grupo descrito nas faixas-etárias acima mencionadas. Como por exemplo, segundo os professores da multissérie, sujeitos dessa pesquisa, responder a questões ligadas às doenças sexualmente transmissíveis ou métodos contraceptivos para o grupo de finalização das séries iniciais³¹ com a turma completa e composta de crianças de 6 a 9 anos de idade. Acrescentam ainda

A gente é sozinho na sala. Liberar uns e ficar com outros é sempre complicado, né, no período da aula do dia, assim... Pois as embarcações têm

³¹ E nesses grupos é comum encontrar alunos de até 17 anos.

tempo conforme maré... o tempo é pouco, aprendizagem lenta até mesmo pelas condições... as escolas sempre ficam à beira de grandes rios e nada impede que os liberados venham brechar o que tá sendo conversado. A gente vai se virando como pode! (Professora Estrela, em entrevista. Distrito Antonio Lemos³². 11.06.2011).

Nesta acepção do tempo dispensado a cada grupo de alunos, que correspondem em princípio a uma determinada série, quanto à proteção do tempo de aula para todos os alunos da sala multisseriada – questão da qual reclamam unanimemente os sujeitos dessa pesquisa –, Ximenes-Rocha (2012) apresentando uma pesquisa desta natureza, na multissérie, destaca

Em uma sala de aula da professora Ceci, observou-se que a ausência de divisão de tempo para cada turma fez com que ela só pudesse dar atenção aos alunos de 2ª série cerca de uma hora depois que a aula havia começado. Foi alertada pelo apelo de uma aluna [...]. Naquele dia, [...] a professora dedicou 33min para a 1ª série, 21min para a 2ª série, 52min para a terceira série e fez 21min de intervalo. Notou-se situação semelhante nas aulas da professora Iara, nas quais se dedicava mais tempo aos alunos de 1ª série (XIMENES-ROCHA, 2012, p. 35).

A autora preocupada com esta circunstância continua,

a LDB 9.394/96 estabelece, no Capítulo II da Educação Básica, Seção I das Disposições Gerais, Art. 23, parágrafo 2º, que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, **sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei**; no Art. 24, no item I, que **a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar**, excluindo o tempo reservado aos exames finais, quando houver; na seção III, que trata do Ensino Fundamental em seu Art. 34, que **a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula**, sendo progressivamente ampliado para o período de permanência na escola” (XIMENES-ROCHA, 2012, p. 35 – Grifos no original).

Como fator de agravamento deste contexto, é comum se encontrar turmas multisseriadas em Breves (PA) que tenham cinco séries ou anos letivos em uma mesma sala de aula com um total de até 25 alunos. Tais alunos, nas mais diferentes composições quantitativas, são agrupados como por exemplo: com 5 alunos da primeira série, 9 da segunda série, 4 da terceira série, 6 da quarta série e um ou dois alunos da educação infantil.

³² Em função da confidencialidade devida aos sujeitos entrevistados não serão aqui registrados os locais de coleta de informações e entrevista, tendo em vista o apontamento dos Rios e das Comunidades em que estão sediadas as escolas onde atuam os entrevistados.

A dinâmica de trabalho balizada pelo fracionamento do tempo de sala de aula foi constatada nesta pesquisa de modo unânime dentre os sujeitos entrevistados. Entre eles há professores com compreensões e posturas contrárias ao ordenamento curricular da multissérie, sobretudo em função da proteção do tempo de aula. O que pode ser ilustrado pelos excertos abaixo:

Porque... o aluno sem ser de multissérie... é normal... ele tem quatro horas por dia, né?! quatro horas por dia pra aprender. Já na multissérie é diferente! Ele não tem toda essa carga horária porque eu tenho quatro séries ao mesmo tempo em quatro... em quatro horas... Eu tenho quatro séries, até mais... Por exemplo: uma pra uma turma, uma hora pra outra, uma hora pra outra... Isso se resume em que? Por exemplo: Em um ano eu tenho 200 horas... Ou seja, 200 dias, resumindo tudo isso aí, vai dar 100 dias letivos. Há um trabalho com dano... eu trabalho só 100 dias letivos quanto à carga horária daquela criança que vai ser de 100 dias letivos. Eu tenho no meu ponto de vista, isso! Vai ser 100 dias letivos! Ou seja... e os outros 100? Vai faltar? Pra criança aprender... Ah, professor, mas porque o senhor não trabalha tudo isso?! Mas não dá! Se eu tenho de quarta série ainda... eu tenho que atender a esse aqui e esse aqui fica parado. Mesmo que tenha o aluno colaborador não dá pra contar pra tudo. Não pode! O conteúdo tá aqui, aqui, aqui... Vou pra outra e essa aqui, a de quarta série, vai perder tempo. Mais outra hora que eu vou... Teria que lecionar pra eles e daí eu pego outro e assim vai. Não dá certo. Com a multissérie não dá certo! É um problema muito grande! (Professor Lua, em entrevista. Distrito São Miguel. 12.06.2011).

As considerações acerca da dinâmica de trabalho caracterizada pelo fracionamento do tempo de efetivo atendimento aos agrupamentos de alunos em sala de aula continuam a ser registradas recorrentemente entre os sujeitos desta pesquisa, tal qual:

O problema é a questão das idades... Até porque quando você tem uma turma... Eu já trabalhei logo no primeiro ano com turma de primeira à quarta séries e eu tinha uns cinco níveis ali dentro, entendeu? Os cinco níveis de aprendizagem com os meus alunos. Então dificulta muito o nosso trabalho. Não tem nada comparado com uma turma de multissérie. Na cidade, por exemplo, uma turma de primeiro ano que ela é... é... digamos assim... selecionada por idade, né?! Por nível de aprendizagem... então, o nosso trabalho é muito árduo. Você pode até me dizer: mas não professora numa turma só de primeira série também se tem uma heterogeneidade ali! Quatro diferentes níveis ali dentro de uma só série. Mas veja! Na multissérie essa heterogeneidade se amplifica! Ninguém imagina o quanto! Ninguém tem noção do que a gente enfrenta! Do que é ser... do que é enfrentar uma turma de multissérie! (Professora Pink, em entrevista. Distrito de São Miguel. 12.06.2011).

A dinâmica de trabalho caracterizada pelo fracionamento do tempo das práticas docentes direcionadas efetivamente ao atendimento pedagógico dos discentes vai também tomando nuances como demonstrado nos trechos das entrevistas abaixo:

[...] na questão do conteúdo programático realmente é um grande problema. Como criar cinco planos de aula por dia? Pra quem tem 200 horas e pra quem não tem energia elétrica nem em casa e nem na escola? Porque meu tempo livre seria à noite. Mas e pra quem não tem energia elétrica? Como é que fica?! Lá na comunidade só tem energia do gerador até 10 da noite. Depois disso tudo se apaga. O que você fez, fez! É complicado fazer um plano de aula na luz de lamparina. Imagine para cinco por dia! E 25 por semana! Isso só pra de manhã porque sou 200h. Então, é uma questão muito delicada mesmo! Eu acho... devemos... não vejo essa autonomia pra gente. Não vejo muito apoio nisso pra gente. (Professora Sarah, em entrevista. Distrito Sede. 02.06.2011).

Isso justifica a própria diferença de aprendizagem como o colega havia dito. Se você colocar um aluno de 3ª série da zona urbana junto com uma criança de 3ª série da zona rural pra comparar qualificação, conhecimento... é vergonhoso! É humilhante a diferença de conhecimento. E geralmente quem é responsabilizado por isso é o profissional que tá lá. Acham que ele tá dando uma aprendizagem deficiente praquelas crianças. Mas não é isso! São os recursos e estrutura que nos faltam (Professora Sarah, em entrevista. Distrito Sede. 02.06.2011).

Olha, professor, como eu sempre costumo falar lá na escola sobre esse assunto: eu admiro quem consegue. Porque eu mesmo ganhando 100 horas eu não consegui trabalhar. O que que eu fiz? Eu tinha 23 alunos que eram crianças pequenas, entre primeira e segunda séries e eu trabalhava de manhã e de tarde ganhando 100 horas. Por minha própria conta. Separei os adultos! Eu não consigo acreditar! Como é que uma pessoa coloca 23 alunos, como tinha aquelas criancinhas ali, que eu cheguei e tinha moça de 16 anos casada, e rapazes... Eu troquei! Eu simplesmente dividi! Trabalhava ano passado o dia todinho ganhando 100 horas porque não consegui! Eu dou parabéns para quem consegue trabalhar na multissérie (Professora Teka, em entrevista. Distrito Sede. 02.06.2011).

Há algumas variáveis passíveis de análises nesta questão. No entanto, duas são fundantes: a primeira se delinea pelo fato de que a heteroneidade da multissérie revela de modo bastante amplificado a distorção idade/série. Neste sentido, há um fato de que em uma mesma sala multisseriada pode ser encontrado adolescentes de 14 anos com vida sexualmente ativa, com hábitos de bebida alcoólica, que frequentam festas comunitárias nas circunvizinhanças de outros Rios, trabalham marcadamente em regimes de prolongadas jornadas de extração de palmito ou de açaí (por exemplo) e que frequentam a mesma turma de crianças de 6 ou 8 anos de idade. Todas elas invariavelmente em fases diferentes de aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita e com a obrigatoriedade para com conteúdos programáticos outros. Conteúdos esses de outras disciplinas que entre elas, a exemplo de História e Geografia, se replicam em um conjunto de assuntos ou unidades temáticas em graus diferentes sendo enumerados em suas quantidades e determinados tanto na série em que se

atende a um aluno quanto pelas séries subsequentes nos grupos dos demais alunos, dentro do primeiro segmento do ensino fundamental, reunidos em um único ambiente físico em uma sala de aula multisseriada. Não é somente o rol de conteúdos que se desdobra e se alterna para com as mesmas disciplinas em seus desdobramentos em séries diferentes que impactam no processo de se lidar com a multissérie, mas enfaticamente a abordagem metodológica que se terá na transposição do conteúdo na condição unidocente junto a tão variado agrupamento discente. Isto, no geral, na condição infraestrutural que se tem de sala de aula.

A organização do trabalho pedagógico é marcadamente uma variável também a ser considerada nesta questão, haja vista o excerto abaixo:

Sem contar que o planejamento da SEMED muitas vezes ele não colabora com a gente. Porque se eu tenho um assunto pra trabalhar... no caso, se eu for trabalhar adição com a segunda série, na primeira unidade, não... eu vou trabalhar os números com a segunda série na primeira unidade, na terceira série eu já vou trabalhar adição e para a quarta série já vem multiplicação... subtração... Eles não fazem assim um planejamento que dê pra se trabalhar o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo, com todas as séries. Variando o grau de complexidade. Não se trabalha quase nada nisso. Claro que a gente vai ter que se aprofundar mais num e menos em um outro grupo seriado de alunos na multissérie. No meu caso, eu tenho que fazer um replanejamento do que a SEMED me dar... eu tenho que replanear pra que eu não fique... não fique muito repetitivo. Porque se eu for trabalhar hoje números com a segunda série, adição com terceira e subtração com a quarta, no outro dia em que eu for trabalhar adição com a segunda, a primeira já fez aquilo e a quarta também já. Então, isso fica meio repetitivo e a gente acaba se prendendo no conteúdo e geralmente, no ano inteiro, não dá pra trabalhar todos os conteúdos que eles colocam pra gente trabalhar. Porque tem que tá todo o tempo com o conjunto de todos os conteúdos de todas as séries em vista! E olha que a gente sempre sabe que tem de fazer uma revisão de vez em quando... Mas aí, nesse planejamento, é uma coisa que eu acredito que deixa a desejar. Porque daria pra se trabalhar apenas um conteúdo com todo mundo e com seus níveis de complexidade com todas as séries e isso não acontece (Professora Vieira, em entrevista. Distrito de São Miguel dos Macacos. 13.06.2011).

Neste contexto há um dado a ser aqui considerado que é o fato de que – a expressão docente no protagonismo da atuação profissional – assume uma corporificação marcada por um elemento que sempre estaria, de qualquer modo, cravado nas configurações profissionais da docência; mas que aqui, ou pela proporção de não concursados no quadro docente da multissérie ou pela fragilidade da coletividade enquanto um grupo coeso, o aspecto pessoal da necessidade de ocupação assume um lugar estrategicamente central na vivência do vínculo docente e assim deflagra questões como:

Nós trabalhamos com a multissérie porque realmente é preciso! Prefeito nenhum vai contratar 4 professores pra uma escola lá da ribeira longe que tem 29 alunos. Destes, com quatro da quarta, nove da terceira, onze da primeira e cinco da segunda. É um mal necessário essa multissérie! Quisera que todas nós pudéssemos trabalhar com uma só série em cada horário. Porque nós com certeza iríamos fazer um trabalho bem melhor; ajudar melhor aos alunos. Então, a gente trabalha assim... eu trabalho com multissérie porque eu não tenho outra opção (Professora Mirí, em entrevista. Distrito Antonio Lemos. 11.06.2011).

Quase que uma profusão de variáveis toma a leitura do cenário. Como se o pouco envolvimento docente nas políticas locais de configuração das práticas educativas na multissérie não fosse um fardo para as garantias de trabalho a lógica do custo benefício se torna não só o fundamento, mas por vezes a matriz da lógica de leitura do cenário. O que será neste trabalho oportunamente analisado. E, contudo, continuam-se as considerações acerca de multissérie no que tange aos registros recorrentes de reservas docentes para com esta modalidade de agrupamento discente:

[...] Na cidade, não! Na cidade você tem... professor tem um ano todinho pra trabalhar aquela série. Não há porque que o aluno vá repetir. Não tem como! Só se o aluno falta muito... também a questão que no meio rural é que a questão da falta do aluno. Muito por trabalho na lavoura de casa ou dos tios... Já pensou o aluno falta e além de faltar é multissérie! (Professor Lua, em entrevista. Distrito de São Miguel dos Macacos. 13.06.2011).

Eu sou contrária à multissérie porque eu já trabalhei no meio urbano, né?! Então a gente desenvolve um trabalho muito melhor lá na cidade. Então, a multissérie eu já fazia que nem algumas de minhas colegas quando eu fui pro meio rural: Eu tinha que trabalhar o dia inteiro e receber por 100 horas³³ pra poder chegar ao meu objetivo naquela escola (Professora Eli, em entrevista. Distrito Sede. 02.06.2011).

As escolas rurais geralmente possuem uma única turma por turno letivo. O que faz da sala de aula multisseriada ser caracterizada como a própria escola da multisseriação. Acresça-se a isto novamente a menção do fato de que, geralmente, o docente de turmas multisseriadas – durante o tempo de trabalho em sua unicodência – tem que se ausentar da sala de aula em alguns momentos para o preparo da merenda escolar de seus alunos³⁴. Nas escolas multisseriadas também é este docente que cuida do estágio inicial da documentação discente quanto ao aproveitamento acadêmico de suas unidades escolares.

³³ “Receber por 100 horas” é uma expressão coloquial que significa dizer que a docente está veiculada a uma jornada de trabalho de 25 horas/aulas semanais. Destas, 20h/a semanais são presenciais; de efetivo exercício da função em sala de aula.

³⁴ Em minha mostra de sujeitos que fora constituída de 34 educadores, apenas 19% deles possuem auxiliares de cozinha para o preparo da merenda e demais atividades não docentes da escola.

Outro fator que os sujeitos desta pesquisa apontam como desfavorável à multissérie é o fato da gestão que o sistema do ensino fundamental público de Breves fez deixando coexistir séries e anos letivos a partir da implementação do ensino fundamental de 9 anos. A existência de crianças de seis anos, em uma sala de aula multisseriada, é desvantajosa, segundo os educadores do campo. Eles apontam que ao passo que precisam escolarizar uma criança de quarta série, ao mesmo tempo precisam trabalhar com crianças de 6 e 7 anos em um segundo conjunto que, a rigor, não possuem as mesmas habilidades entre si. Segundo consenso dentre os sujeitos desta pesquisa há crianças de seis anos que não estão com a fala realmente definida e que possuem muitas dificuldades com os pratos e as colheres ao passo que crianças de 7 anos possuem um pouco mais de segurança em relação a tais quesitos. Segundo os educadores dessa amostra, esta é uma questão que pesa no transcorrer de suas obrigações no trabalho pedagógico para com a escolarização de um grupo de até 25 alunos com uma variação de até 8 crianças de 6 e 7 anos em meio ao coletivo de alunos a serem escolarizados das séries iniciais do ensino fundamental. Os educadores do campo apresentando os problemas estruturais da multissérie, ao que concerne esta questão, mencionam que antes da implementação do ensino fundamental de 9 anos trabalhavam com a “alfabetização na perspectiva da educação infantil”, segundo eles. E um dos fatores determinantes do ensino fundamental de 9 anos foi transpor a alfabetização para o ensino fundamental. Só que isto, na educação do campo, gerou um impasse ainda mais potencial que na seriação urbana. Pois, sobretudo, a falta de estrutura das escolas do campo e a ineficiência de um projeto de formação continuada aos educadores do campo agravam em intensidade e em maiores implicações procedimentais a ação educativa na multissérie ribeirinha em relação a esta necessária mediação didática junto a um coletivo discente em que há crianças de 6 anos “vindas do lar” como definem os educadores. Na amostra de sujeitos dessa pesquisa foi constatado professores com até 8 crianças em um coletivo de até 25 alunos nesta faixa de 6 e 7 anos.

Faz-se necessário destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a 9394/96 em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, em sua segunda meta para o Ensino Fundamental, traz a diretriz de implantação progressiva do Ensino Fundamental de 9 anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade. Neste sentido as Orientações para Ensino Fundamental de nove anos, do Ministério da Educação, ressaltam que a criança de 6 anos em sua acolhida no processo de escolarização precisa continuar sistematicamente

descobrir e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz de conta, ou seja, do brincar. Sua relação com o outro, consigo mesma e com diferentes objetos da natureza e da cultura que a circundam é mediada por essas formas de expressão e comunicação (BRASIL/MEC/SEB, 2004, p. 19).

Para tanto,

as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril. [...] Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis, o papel dos educadores é legitimar os compromissos assumidos por meio das propostas pedagógicas (BRASIL/MEC/SEB, 2004, p. 15).

O mesmo documento de Orientações destaca que neste âmbito “promover a formação continuada e coletiva é uma atitude gerencial indispensável para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico qualitativo” (BRASIL/MEC/SEB, 2004, p. 25) ao que concerne ao trabalho com crianças de 6 anos no ensino fundamental. No entanto, mesmo sendo altamente necessária esta formação em caráter continuado aos professores da multissérie ribeirinha de Breves esta medida administrativa não resultaria na superação em definitivo das implicações pedagógicas na multissérie para com ação educativa em um coletivo com crianças de seis anos. Isto para além do fato de que “o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não se pode constituir numa medida meramente administrativa” (MEC/SEB, 2007, p. 6).

Diante dos registros de insatisfação dos sujeitos dessa pesquisa para com o fracionamento do tempo de atendimento aos alunos é notório que a gestão da multissérie vem descumprindo as normativas legais quanto ao tempo devido de aula no processo de escolarização dos sujeitos do campo. Isto implica no fato de se pensar uma alternativa de reordenamento curricular junto à multissérie que passa tanto pela ampliação da jornada escolar para o atendimento em tempo integral dos educandos do campo, quanto por outras possibilidades e fundamentos curriculares de agrupamento discente nas séries iniciais. O que será trabalhado no último capítulo desta tese.

Assim, ainda registrou-se na investigação que 72% da amostra dos discentes que foram entrevistados por esta pesquisa residem em domicílios onde dividem com a família do representante da comunidade e/ou demais comunitários ou residem até mesmo na própria escola em que trabalham. Como pode ser constatado em um trecho de uma entrevista abaixo:

O povo que eu moro é uma família de 15 pessoas. Eu moro numa casa com 15 pessoas! Aí todo mundo fica: mas como é sua vida em Breves? Ei, na minha casa só tem cinco pessoas! Lá, nessa casa, só é a sala grande, aí tem um quarto e a cozinha. Aí, geralmente, colocam o professor na parte melhor, né?! é colocado no quarto. As coisas no quarto... Mas o quarto era muito pequeno. Apertado. Muito calor, não é? Aí, na sala, dormem os filhos maiores, dela, né?! Eu digo: olhe, como todo mundo me respeita eu vou dormir aqui no meio de vocês. Eu vou tá sendo segura, né?! Com cinco homens! No meio de cinco homens! Aí são os meus cinco seguranças que eu falo, né?! eu durmo bem no meio, assim, da sala. Aí os cinco meninos ficam ao lado e tem também uma senhora... eles têm de 20 anos pra baixo: 20, 17, 16, 15 e 14... (Professora Dia, em entrevista. Distrito do Curumu. 21.06.2011).

Neste contexto, a vida pessoal bem como as práticas de descanso, planejamento e de individualidade da docente (como ouvir música, organizar seu próprio espaço, limpar, cozinhar, ler, estudar, dormir, guardar seus alimentos etc.) fica totalmente tolhida e subjulgada à dinâmica de vida da família que lhe acolheu. Quando alguns docentes recusam o generoso convite de algum membro da comunidade para acolhê-lo em sua moradia, a opção que resta é ficar este docente alojado na própria edificação de madeira no prédio da unidade escolar da comunidade.

No entanto, é comum que a infraestrutura dos prédios escolares apresente implicações nas condições físicas, o que deixa as docentes, que no geral são mulheres, muito vulneráveis em suas ambientações, disposição de pequenos utensílios domésticos na própria sala de aula e, por conseguinte, com o impasse de dispor mobília naquele espaço; mesmo que seja insuficientemente uma cômoda, uma estante, uma prateleira e uma despensa.

Estas condições de permanência se tornam imperativas também devido à distância em que a comunidade em que a escola funciona fica em relação à sede administrativa do município. Os trajetos variam de 48 min a 22 horas de viagem³⁵.

É nesta configuração e dinâmica de vida que os educadores do campo se deparam com os índices educacionais do município que, por sua vez, também são bastante preocupantes no tocante à variável do fracasso escolar no meio rural. Isso em relação a 2010. Pois, somados os índices de reprovação acrescidos aos de abandono incide-se nos percentuais de 42,5% (2008), 40,3% (2009) e 21% (2010), conforme demonstra a Tabela 5.

³⁵ Isto em se tratando de mostra dos sujeitos desta pesquisa.

Tabela 5: Breves: Ensino Fundamental – Rede Municipal – Movimento e rendimento escolar – 2008/10

Ano	Movimento e rendimento escolar				
	Matrícula	Aprovado	Reprovado	Abandono	Reprovados + abandonos
2008	27.501	15.819	8.031	3.651	11.682
2009	26.931	16.097	7.729	3.125	10.854
2010	27.338	21.454	3.280	2.604	6.884

Fonte: MEC/INEP - SEDUC/SAEN/NUPPAE - Censo Escolar – 2008 a 2010

Há uma questão fundamental enquadrada “secundariamente” na tabela acima: em um levantamento mais detalhado fora informado pela coordenação pedagógica da Educação do Campo da SEMED Breves que os maiores índices de reprovação e abandono estão nas três primeiras séries ou anos letivos do primeiro segmento do ensino fundamental. E, outra questão a ser enfrentada na revelação dos dados acima é a de que mesmo que tais indicadores de fracasso escolar venham decrescentemente sendo apresentados expressando um controle e uma ação administrativo-pedagógica do executivo municipal e, por conseguinte, da pasta da educação, quando tais dados contrastados com os indicadores do IDEB, a proporcionalidade do sucesso empreendido no decréscimo das taxas de fracasso escolar não parecem tão positivas, conforme relacionados nas Tabelas 4 e 5.

Tabela 6: Índices do IDEB relativos à 4ª série / 5º ano – Breves (PA)

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
2.1	2.5	2.7	2.4	3.0	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: IDEB/INEP (2011)

Tabela 7: Índices do IDEB relativos à 8ª série / 9º ano – Breves (PA)

Ideb Observado			Metas Projetadas							
2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
3.1	3.6	3.6	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.6	4.9	5.1

Fonte: IDEB/INEP (2011)

O IDEB é medido a cada dois anos a partir das variáveis de aprovação, reprovação, desistências, tempo de conclusão dos alunos no segmento menor e maior do ensino

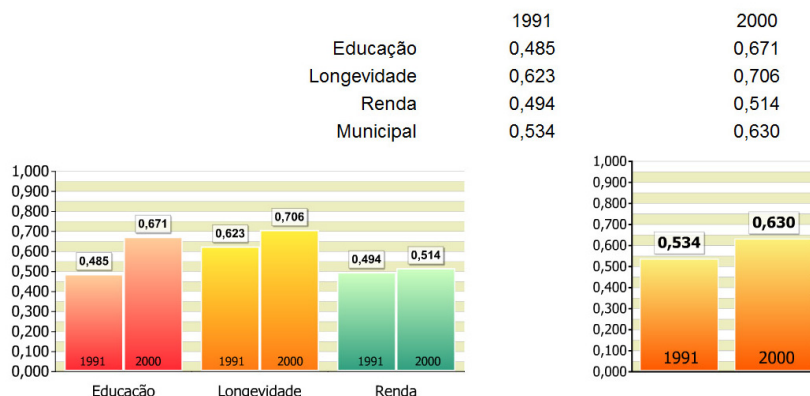
fundamental (por unidade educacional – consultado o sistema do Censo Escolar), cruzadas tais variáveis, com a nota e média geral dos exames nacionais de proficiência de discentes dos últimos períodos letivos das séries iniciais e finais, como o Prova Brasil ou SAEB, acrescidos em tal cruzamento os índices de evasão e abandono. O objetivo desse fator de ponderação é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022, o que correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos.

Segundo as análises das tabelas acima e, considerando o cruzamento das ponderações, sobretudo, de tempo de conclusão dos alunos no segmento menor e maior do ensino fundamental, a média geral dos exames nacionais de proficiência discentes dos últimos períodos letivos das séries iniciais e finais, acrescidos os índices de evasão e abandono, em Breves muito ainda tem que ser empreendido.

Mesmo em relação à projeção das metas nas séries iniciais que não alcançaram a estimativa do INEP, estimativa essa que, conforme as próprias condições de estrutura pedagógica e de pessoal qualificado do município, fora definida para o biênio finalizado em 2009. Breves, ainda, quanto às séries finais, embora tenha superado a meta projetada para 2009 já em 2007, desde lá, tais metas, encontram-se estacionadas em desempenho conforme averiguado.

Em Breves outro preocupante fator social é o baixo IDH³⁶ (atualmente de 0.63), conforme pode ser averiguado no gráfico 2 a seguir:

³⁶ No IDH estão equacionados três subíndices direcionados às análises educacionais, renda e de longevidade de uma população. O resultado das análises educacionais é medida por uma combinação da taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior). Já o resultado do subíndice renda é medido pelo poder de compra da população, baseado pelo PIB per capita ajustado ao custo de vida local para torna-lo comparável entre países e regiões, através da metodologia conhecida como paridade do poder de compra (PPC). E por último, o subíndice longevidade tenta refletir as contribuições da saúde da população medida pela esperança de vida ao nascer. A metodologia de cálculo do IDH envolve a transformação destas três dimensões em índices de longevidade, educação e renda, que variam entre 0 (pior) e 1 (melhor), e a combinação destes índices em um indicador síntese. Quanto mais próximo de 1 o valor deste indicador, maior será o nível de desenvolvimento humano do país ou região. Fonte: PNUD/Atlas de Desenvolvimento Humano. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/> Acesso em: 19 out. 2012.

Gráfico 2: Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) - Breves (PA)

Fonte: Federação das Associações dos Municípios do Estado do Pará (2011)³⁷

Breves-PA com esta configuração de IDH encontra-se na colocação 4121 entre os 5507 municípios brasileiros analisados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD, em relação Índice de Desenvolvimento Humano que apresentam. Para se ter uma referência ainda mais clara de apreciação destes indicadores acima é importante mencionar que Belém, nos mesmos estudos, encontra-se na colocação 447 com os seguintes demonstrativos: IDHM-Renda/2000 de 0,732; IDHM-Longevidade/2000 de 0,758; IDHM-Educação/2000 de 0,928. Tendo o Estado do Pará a média de IDH calculada em 0,755. O que lhe classifica na posição de 16º Estado Brasileiro³⁸ na avaliação nacional.

A dinâmica deste demonstrativo quanto às bases de estrutura de vida é constituída pela precária condição de sobrevivência dos trabalhadores do campo breveses. O crescimento das políticas locais de combate às desigualdades e à injustiça social não têm sido

³⁷ Até a publicação do Atlas 2013, as informações de IDH-M disponíveis para referência e uso são relativas ao Atlas de Desenvolvimento Humano 2003 com base nos dados do Censo de 2000. E estes dados, embora com 13 anos decorridos, até a data de defesa desta tese, eram os dados oficiais e mais atualizados possíveis. Averiguar em http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH-Globlal-2013.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2013 Acesso em: 19 jan. 2013.

³⁸ Segundo os estudos do PNUD, publicados em 2003, a atual relação crescente de IDH entre os Estados brasileiros é por média: 1º Distrito Federal: 0,874; 2º Santa Catarina: 0,840; 3º São Paulo: 0,833; 4º Rio de Janeiro: 0,832; 5º Rio Grande do Sul: 0,832; 6º Paraná: 0,820; 7º Espírito Santo: 0,802; 8º Mato Grosso do Sul: 0,802; 9º Goiás: 0,800; 10º Minas Gerais: 0,800; 11º Mato Grosso: 0,796; 12º Amapá: 0,780; 13º Amazonas: 0,780; 14º Rondônia: 0,756; 15º Tocantins: 0,756; 16º Pará: 0,755; 17º Acre: 0,751; 18º Roraima: 0,750; 19º Bahia: 0,742; 20º Sergipe: 0,742; 21º Rio Grande do Norte: 0,738; 22º Ceará: 0,723; 23º Pernambuco: 0,718; 24º Paraíba: 0,718; 25º Piauí: 0,703; 26º Maranhão: 0,683; 27º Alagoas: 0,677. Encontrando-se o Brasil em 84º entre 187 países avaliados. O país com mais alto IDH em tal estudo é a Noruega, que alcançou a marca de 0,943. Os cinco primeiros colocados do ranking são, pela ordem: Noruega, Austrália, Holanda, Estados Unidos e Nova Zelândia. Ainda segundo o mesmo estudo do PNUD, o pior IDH entre os países avaliados é o da República Democrática do Congo, com índice 0,286. Os cinco últimos são Chade, Moçambique, Burundi, Níger e República Democrática do Congo, conforme Os Relatórios do Desenvolvimento Humano Globais Anuais, disponível em: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Complete.pdf Acesso 19 dez 2013.

compatível com as demandas institucionais e estruturais de vida e produção no campo. Mesmo que a vontade política e o preparo técnico das equipes do executivo municipal busquem por tal afirmação de condições de trabalho e de enfrentamento de tais pressões, ainda assim, se impõem e crescem desproporcionalmente as demandas estruturais e institucionais em relação à vida, ao trabalho, à infraestrutura da Educação no Campo em Breves (PA).

Veja-se isso em algumas imagens atuais³⁹ de prédios escolares da rede pública de ensino fundamental do município:



Imagem 8: EMEF São João - Rio Tajapuru 1, distrito de Antonio Lemos
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 9: EMEF N. S. Aparecida – Jacarezinho, distrito de Curumu
Fonte: Material de pesquisa (2011)

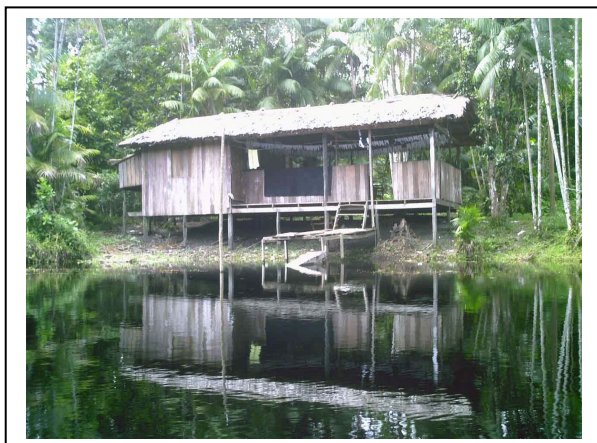


Imagem 10: EMEF Bela Vista – Rio Mapuá, distrito de São Miguel
Fonte: Material de pesquisa (2011)

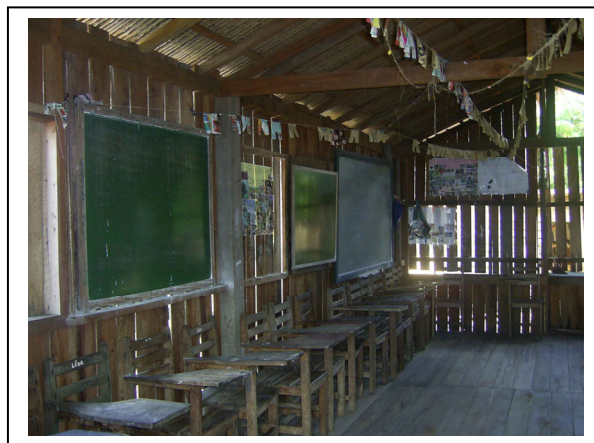


Imagem 11: Escola São Benedito – Jacarezinho, distrito de Curumu
Fonte: Material de pesquisa (2011)

³⁹ Em relação ao período em que foi compreendida a pesquisa de campo deste trabalho: de maio a julho de 2011.

As imagens 8 e 9 são de unidades escolares que estão fora da margem imediata dos rios. São constituídas na arquitetura de palafitas em função de manterem-se defendidas das águas de março, momento mais intenso do período chuvoso na Amazônia paraense. As imagens foram capturadas em julho de 2011 e a dificuldade para com o transbordamento de águas pela várzea das comunidades, naquela altura do ano, não era mais um dos fatores de enfrentamento docente das condições de trabalho.

Outro aspecto marcante a ser considerado está no fato de que na Imagem 11 há três lousas na parede da sala de aula. Trata-se do fato de a docente daquela unidade escolar ter três séries em turma e organizar o trabalho pedagógico ao longo do ano letivo, no geral, com forte ênfase na “cópia e tiragem do quadro” como estratégia balizadora de sua didática como metodologia de trabalho com a multissérie.

Reservadas a proporção das dificuldades de gestão de um sistema multisseriado ribeirinho a ser considerada a multissérie em Breves é um reflexo da estrutura educacional destinada e praticada na realidade da Educação do Campo no Brasil, atualmente. Pois, na dinâmica territorial de ordenamento e desenvolvimento econômico do país, segundo Vendramini (2010),

É preciso, ainda, considerar que as fronteiras entre o rural e o urbano já não são claramente observadas e identificadas. Assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de Políticas Públicas. Hoje, mais de 80% da população brasileira vive na cidade; em 1956, pela primeira vez, a renda do setor industrial superou a da agricultura (VENDRAMINI, 2010, p. 128).

Neste sentido, sem soberania alimentar ou com fortes gargalos político-financeiros de comprometimento à agricultura familiar, com a concentração de monoculturas, com a grilagem de terras na Amazônia, devastação ambiental, com a precária infraestrutura de assistência técnica e escoamento da produção de pequenos agricultores, com o comprometimento de estradas e segurança pública no campo e com a reserva e combate midiático aos movimentos sociais vinculados à vida, à preservação e à produção social e comunitária em assentamentos, agrovilas, terras devolutas e agricultáveis no campo tudo fica mais tenso e desfavorecedor à busca da qualidade de vida no campo e, por conseguinte, à estrutura curricular da teoria às práticas educativas na Educação do Campo. Neste sentido, ainda recorrendo à autora acima, quanto ao fenômeno realidade da Educação do Campo, deve-se enfatizar que

Compreendemos que a única forma de apreendermos esse fenômeno é pela categoria contradição. No campo se produz muita riqueza, mas também muita miséria. Há grande desenvolvimento tecnológico, genético, junto a trabalho escravo e trabalho infantil. A agricultura brasileira está sob o domínio de 50 grandes conglomerados, dos quais apenas 20 são brasileiros, porém associados a transnacionais. As empresas do agronegócio controlam o mercado interno e externo, os preços e os insumos industriais. Também produzem os agrotóxicos e as máquinas e dominam as grandes redes de agroindústrias. Além disso, são as que menos empregam. No mesmo contexto, observamos a presença do trabalho escravo: são 192 empresas que exploram a mão de obra escrava, fundamentalmente empresas agrícolas, madeireiras e de gado, inclusive na moderna indústria do etanol da cana de açúcar. E também do trabalho infantil: são quase oito milhões de crianças e adolescentes de 5 a 17 anos trabalhando no Brasil, a maioria no campo, onde 77% trabalham em atividades não remuneradas, sobretudo na agricultura (VENDRAMINI, 2010, p. 129).

A partir deste contexto, pensando do local para o global, Vendramini (2010, p. 130) recorre ao fato de “que a universalidade sempre existe em relação à particularidade; não é possível separá-las, ainda que constituam momentos distintivos de nossas operações conceituais e de nossos engajamentos práticos”, portanto, dimensionando esta análise para fatos objetivos de contextualização da Ilha do Marajó e, por conseguinte de Breves, no estudo de Hage⁴⁰ (2009, p. 1), embora os dados daquela pesquisa hoje estejam modificados, seus estudos acerca de paradigma seriado na multissérie da Amazônia paraense, já naquela ocasião, constatavam que

Dados do IBGE-PNAD de 2005 e 2006 indicavam em relação à população de 15 anos ou mais do campo, a taxa de analfabetismo era de 24,1%; a escolaridade média de 4,3 anos e o percentual da população com menos de 4 anos de estudo era em torno de 46%.

A composição da matrícula na educação do campo, segundo dados de 2008, demonstra o predomínio da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que respondem por 58,3% do total da matrícula. Os anos finais, embora tenham aumentado em muito a oferta nos anos recentes, atinge somente 24,5% da matrícula e não respondem por uma oferta suficiente para atender os egressos da etapa inicial que, ou são atendidos nas cidades por meio do transporte escolar ou simplesmente se evadem do sistema de ensino. Embora os dados tenham apontado situação próxima da universalidade no acesso à escola para crianças do campo na faixa etária de 7 a 14 anos (idade referente à idade obrigatória), as elevadas taxas de distorção idade-série no campo (39,4% nos anos iniciais do EF e 53,4% nos anos finais do EF) indicam que a grande maioria destes estudantes encontra-se matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (HAGE, 2006, p. 1).

⁴⁰ Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ/ICED-UFGPA).

Há de se registrar que conforme o Mapa do Analfabetismo no Brasil/2011, publicado pelo IBGE referente ao Censo Populacional de 2010, o analfabetismo em Breves dentre pessoas com mais de 15 anos de idade chega a 25%, o que aponta para o crescimento do analfabetismo em Breves (PA), nos últimos 4 anos, de nove décimos percentuais em relação à constatação da PNAD de 2005/2006. Embora hoje desatualizados os dados da citação acima indicam que desde os últimos cinco anos há na multissérie da Amazônia paraense uma mobilidade acadêmica que se encontra em um gargalo de *déficits* estatísticos cumulativos. O acompanhamento destes demonstrativos se dá sobretudo dos esforços do Fórum Paraense de Educação do Campo⁴¹ e também dos estudos e pesquisas do GEPERUAZ/ICED-UFGPA em trabalhos e ações políticas para o levantamento das iniciativas de geração de trabalho e renda no campo sob o enfoque da sustentabilidade e da agricultura familiar, pois tanto as ocupações economicamente autônomas no coletivo, quanto à sensibilização dos trabalhadores do campo para suas materializações, nesta pesquisa, se mostrou dentre os sujeitos entrevistados, um dos desafios fundantes tanto da docência quanto da edificação da profissionalidade⁴² docente junto à população do/no campo em seus processos educativos. Haja vista que questões relativas à ocupação e a processos sociais de produção material da existência são vetores fundantes e de fomento na organização comunitária caras na ação docente na Amazônia Paraense. Pois “a Educação do Campo é uma abstração se não for situada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade” (VENDRAMINI, 2010, p. 130).

É importante que a docência na Educação do Campo esteja amalgamada às questões de organização comunitária em prol da qualidade de vida no campo, pois, do contrário, se corre o risco de a docência em turmas multisseriadas ribeirinhas perder de vista e de sua consciência coletiva um dos diferenciais político-pedagógicos de se atuar no campo. E, assim, empreender-se em uma docência esvaziada de conteúdo politicamente engajado. Isto sob o ponto de vista da qualidade de vida e da formação política humanizadora, tanto das relações de produção social, quanto nas de (re)produção de comportamentos culturais em relação à afirmação de identidades e de equilíbrio pessoal dos sujeitos do campo.

⁴¹ Ver site do Movimento em: <http://www.educampoparaense.org/site/>

⁴² A discussão conceitual acerca de profissionalidade será empreendida no Capítulo 5 desta tese, no entanto, neste momento, a expressão profissionalidade pode ser compreendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65).

Sem esse aporte político-ideológico que está na base da profissionalidade docente é possível que o referencial metodológico de transposição do conteúdo programático na Educação do Campo seja acionado com generalizações de posturas didáticas urbanocêntricas. Assim, sendo confundido em sua literalidade com o paradigma da seriação urbana reproduzido na educação do campo e em turmas multisseriadas. O que, por vezes, até pode ser o que de fato acontece. Mas, não via de regra, pois o que, no geral, acontece, segundo a pesquisa de campo envidada por este trabalho, é que se tem havido na paralela e à revelia dos encaminhamentos técnicos da SEMED Breves uma generalização didática na transposição do conteúdo em turmas multisseriadas. O que resulta no professor ministrar o mesmo conteúdo programático para todas as séries e alunos presentes em um dado dia letivo, ficando para os exercícios ou para as atividades de complementação da aprendizagem o trabalho por nível de complexidade direcionado equivalentemente para a primeira, a segunda, a terceira e a quarta séries.

Contudo, o princípio desta ação tem vindo de modo subjetivo e deslocado de um procedimento melhor constituído em nível de coletivo e de dimensionamento técnico. Esta generalização didática para com o conteúdo programático na multissérie tem expressado de certa forma a falta de envolvimento e (re)conhecimento docente das/nas lutas e processos de organização coletiva dos povos do campo, pois a desagregação quanto à estratégia relativamente procedimentalizada com os conteúdos programáticos na multissérie entre docentes e técnicos da equipe base da SEMED e até mesmo entre docentes, dada suas relações profissionais em uma rede duradoura de articulação na Educação do Campo em Breves, faz com que seja bastante fragilizado o trabalho do coletivo em nível de legitimação de seus procedimentos docentes na lida diária com a multissérie, quanto fragiliza também as possibilidades de problematização no coletivo de como contextualizar o conteúdo programático em uma dinâmica de ação educativa a partir da multissérie ribeirinha em Breves.

Esta caracterização do trabalho docente na multissérie, percebida sob a necessidade de caracterização social da população das ilhas do município de Breves, resulta com muita preocupação também do que Hage⁴³ (2005) levanta acerca de que

⁴³ Parte dos resultados conclusivos do Relatório Final da pesquisa intitulada “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica”, realizada pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Rural na Amazônia (GEPERUAZ), financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG). Implementada no biênio de 2002-2004.

no Estado do Pará, existem 10.697 escolas multisseriadas, com 471.307 educandos/as matriculados entre 1ª a 4ª séries, representando 42,57% dos educandos matriculados. A distorção idade-série nas escolas multisseriadas atinge 81,2%. Além disso, a taxa de repetência é de 25,64% e atinge 36,27% na 1ª série. Em 2003, o Estado do Pará apresentou o segundo maior número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo apenas para a Bahia, que têm 14.705 escolas. As escolas multisseriadas apresentam uma infraestrutura precária: as aulas são realizadas em pequenos barracões, igrejas ou em espaços cedidos nas comunidades; a educação infantil nessas localidades, quando existe, é trabalhada junto com as séries iniciais da escola multisseriada; ineficiência e/ou inexistência de apoio pedagógico e formação continuada e com currículo descontextualizado dos modos de vida das populações do campo da Amazônia (HAGE, 2005, p. 1).

Esta realidade estatística quando averiguada no quadro de sua proporção nacional, os

Dados oficiais extraídos do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) revelam, no ano de 2006, a existência de 50.176 escolas exclusivamente multisseriadas no País, as quais atendiam um contingente de 1.875.318 estudantes, representando 32% da matrícula total no meio rural. Em 2009, apesar de os dados não estarem ainda totalmente consolidados, o Censo indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no Brasil e um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados (HAGE, 2011, p. 103).

É nesse contexto político, educacional, sociocultural incongruente com as expectativas de vida das populações do campo em que o município de Breves (PA) possui o desafio de melhorar as estruturas pedagógico-administrativas da Educação do Campo oferecida à população ribeirinha em que a organização multisseriada tem forte presença.

O município de Breves possui no estado do Pará o maior número de classes multisseriadas e, na absoluta maior parte das ocorrências, as escolas são constituídas de uma única classe multisseriada. O que faz com que esta classe multisseriada se constitua na própria escola multisseriada, como mencionado. Isto implica no fato de que é na contradição das dificuldades metodológicas de atendimento aos alunos – em estruturas cognitivas e com necessidades de faixa-etária e de apropriação de conhecimentos escolares diferenciados – que a unidocência possui a referência de contato direto e de ponto sistêmico para as concepções, colaborações e experimentações de alternativas metodológicas de revisão das condições de trabalho docente na multissérie.

Neste contexto, outro ponto a ser discorrido *a posteriori* nesta tese é o fato de que em minha amostra de sujeitos trabalhados, de 34 docentes, de um conjunto de 308 escolas multisseriadas, exatamente 85% dos entrevistados são contrários à existência da multissérie como alternativa de educação do campo.

Isto pode ser melhor compreendido pela observação dos fatores político-estruturais já discorridos acima que convergem na infraestrutura de algumas escolas do campo como nas abaixo:

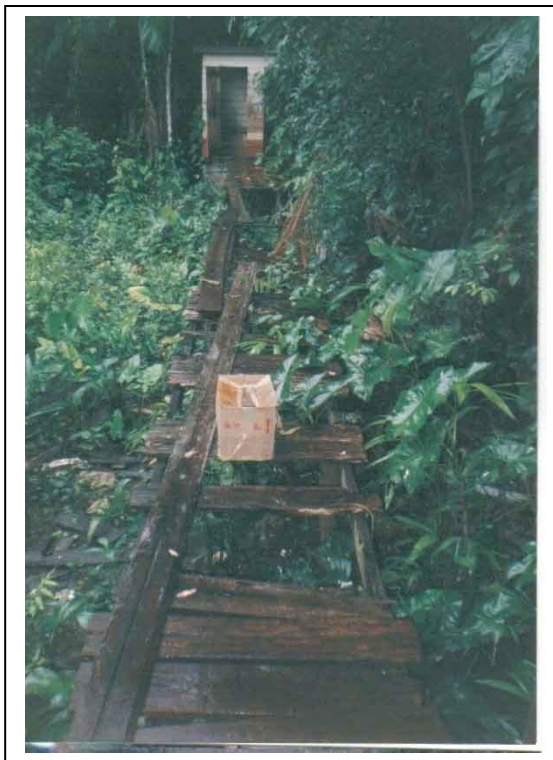


Imagem 12: Acesso às instalações sanitárias da EMEF Santo Antônio - Rio Furo Grande, distrito de Antonio Lemos
Fonte: Material de pesquisa (2011)

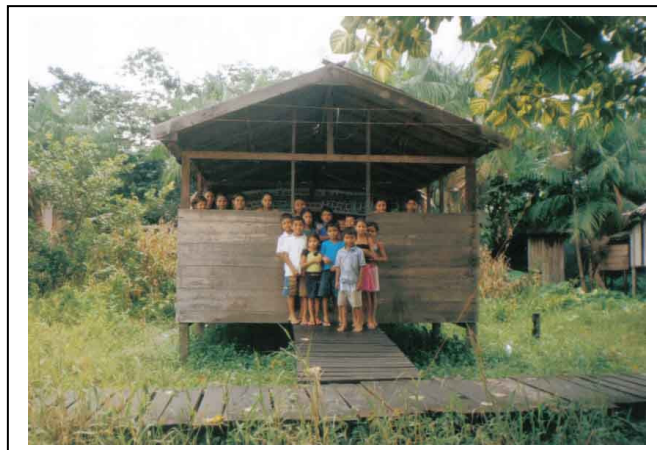


Imagem 13: EMEF São José - Rio Macujubim, distrito de Antonio Lemos
Fonte: Material de pesquisa (2011)

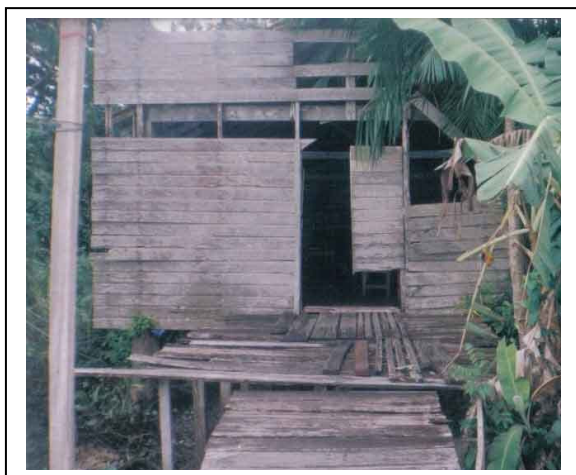


Imagem 14: EMEF São José - Rio Companhia, distrito de Antonio Lemos
Fonte: Material de pesquisa (2011)

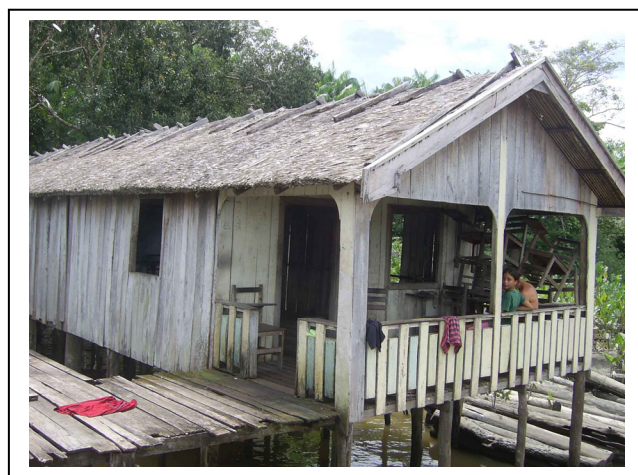


Imagem 15: EMEF Cristo Rei - Rio Mututi, distrito de Curumu
Fonte: Material de pesquisa (2011)

A Imagem 12 fora num momento de estiagem de um forte dia de chuva na Amazônia e sob uma altíssima umidade do ar. A caixa de papelão no “estrado” foi deixada pela docente da escola em função de sinalizar tábuas com pouca consistência para passagem e peso dos discentes. Ao fim, na instalação sanitária, há duas “dependências”. Uma para meninos e outra para as meninas e, quando na escola, a docente também usa estas dependências, naturalmente. Lá, não há vasos sanitários. O que há é uma rutura redonda e permanentemente aberta no assoalho das instalações. A precarização das instalações fala por si. Elas, em suas configurações locais, são bastante preocupantes. E, sob o contexto cultural local de vivência e uso de tais instalações sanitárias, os discentes quando indagados acerca de tal assunto mostram-se em 94,2% dos casos insatisfeitos. Embora em suas moradias as instalações sanitárias sejam em grande parte nesta mesma estrutura de suas escolas.

A Imagem 13 apresenta uma escola que recebeu a parceria da comunidade em um pequeno mutirão de “revitalização” da unidade escolar. A articulação do docente daquela unidade educacional para com a mediação escola-comunidade é recorrente e estabelecida com certa fluência. Esta habilidade de poder de comunicação, de capacidade de trabalho em grupo e de iniciativa docente – junto à comunidade – são diferenciais de profissionalidade bastante favoráveis na educação do campo de escolas multisseriadas ribeirinhas.

As Imagens 14 e 15 demonstram uma precarização diferenciada entre si. A imagem 14 em função das condições infraestruturais de teto e piso para o trabalho docente no interior do ambiente⁴⁴, da pouca iluminação natural e da escassa ventilação cruzada que a escola apresenta e a imagem 15 em função de estar sediada na sala do domicílio de um residente da comunidade⁴⁵. Em função do ordenamento dos estrados e pontes de acesso aos domicílios só levarem às portas das frentes das casas, ladeadas em estirão, às margens dos rios, – por ocasião das aulas –, as salas de tais residências em que funcionam as escolas multisseriadas continuam como o local de passagem de parentes e familiares dos residentes do domicílio; bem como de visitantes e entes de compadrio dos residentes e, por fim, de irmãos, pais ou mães de alunos da turma multisseriada que, conhecidos do dono da casa em que funciona a escola, entram e saem por vezes do interior do domicílio enquanto ficam pelo tempo da aula à

⁴⁴ Infelizmente, pela alta umidade do ar e pelo fato de não haver energia elétrica na escola, as Imagens de interior da sala de aula ficaram muito escuras.

⁴⁵ Deve-se ressaltar que a docente da unidade escolar retratada na foto EMEF Cristo Rei - Rio Mututi, do Distrito de Curumu, como as das demais docentes apresentadas em quais Imagens desta tese, não integram neste trabalho minha amostra de sujeitos entrevistados. No entanto, mesmo dentre minha amostra, quanto às turmas que funcionam em casas de comunitários, há aquelas em que se enfrentam passivamente o movimento de acesso às residências como há – relativamente na mesma proporção – àquelas em que se negociam e intervêm em tal movimento de comunitários à casa da família que aloja a escola em função da proteção do tempo de aula.

espera dos seus. Isto se dá em algumas vezes em função da volta para a casa em transportes sob a forma de remo e canoa.

Em um contraponto desta discussão destaca-se que o caminho da escola, na Amazônia paraense e, sobretudo, na Ilha do Marajó em que Breves está localizada, é feito diariamente por crianças das séries iniciais em rios que estão na maior bacia fluvial do mundo. E, muito mais que as ondulações das médias e grandes embarcações que cruzam o arquipélago, há a correnteza dos rios em enchentes ou vazantes com força de deslocamento das marés que alcançam de 5 a 6 km/h tornando assim o caminho fluvial para a escola temeroso, mas ao mesmo tempo, necessário e umbilicalmente parte da vida dos povos das águas. Quanto ao tráfego fluvial, mais especificamente, veja-se abaixo algumas embarcações que protagonizam o dia-a-dia dos caminhos das ribeiras na Amazônia paraense.



**Imagem 16: Embarcação “Bom Jesus”,
barco de médio porte**
Fonte: Material de pesquisa (2011)



**Imagem 17: Embarcação “Comandante Silva”,
barco de médio porte**
Fonte: Material de pesquisa (2011)



**Imagem 18: Vista interna de uma embarcação
de médio porte (com lotação mínima)**
Fonte: Material de pesquisa (2011)



**Imagem 19: Navio Cidade de Santarém II,
embarcação de grande porte**
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagens 20, 21, 22, 23, 24 e 25: Embarcações de pequeno porte da Amazônia paraense

Fonte: Material de pesquisa (2011)

Segundo a Marinha do Brasil, em sua Divisão de Segurança Portuária na Amazônia, uma média de 93% das embarcações do fluxo diário na Amazônia paraense é considerada de pequeno porte.

E é nesse contexto também de enfrentamento das correntezas das marés que as crianças se deslocam para a escola do campo nas ribeiras, quer seja em transporte escolar fluvial ou em suas próprias “montarias” como são chamadas as canoas que os educandos utilizam, a exemplo das Imagens 26 e 27.



Imagens 26 e 27: Crianças a caminho da escola, distrito Sede

Fonte: Material de pesquisa (2011)

Neste contexto em que as dificuldades na docência assumem parte da intensidade e da proporção amazônica é interessante que seja aqui também apresentado que, dentre minha mostra de sujeitos dessa pesquisa, que perfaz um total de 34 educadores, de um universo de 308 escolas do campo, exatamente 62% de minha amostra ministram aulas em escolas não padronizadas e fora de prédios próprios da SEMED Breves. Ou seja, desenvolvem suas atividades profissionais em espaços cedidos por igrejas, salões de festas de sedes administrativas, residência do próprio professor ou de comunitários que cedem suas salas ou até mesmo espaços de refeitórios de empreendimentos extrativistas.

Este dado de minha amostra corrobora com a proporção do quadro abaixo, da própria SEMED Breves, existente nos estudos de Costa (2010, p. 14) em que a autora também apresentou dados relativos aos locais de funcionamento de escolas no distrito brevense de São Miguel dos Macacos (Tabela 8).

Tabela 8 – Espaço físico das escolas do campo do distrito de São Miguel dos Macacos – Breves (PA), 2009

Escolas	
Espaço físico	Percentual %
Padronizados	31
Adaptados	69
• Igreja	2
• Sede/Salão de Festa	8
• Casa do professor	8
• Centro Comunitário	5
• Casa cedida	39
• Refeitório	3
• Casa do comunitário	4
Total	100%

Fonte: SEMED/Breves

Conforme a autora também destaca no trabalho acima referido este demonstrativo de percentual em relação ao número total de escolas, por distrito, é relativo considerando ano após ano letivo. Haja vista a mobilidade acadêmica, fluxo migratório do arquipélago ou até mesmo decisões administrativas de fechamento de escolas do campo que podem se consubstanciar por naturezas diversas de entendimento⁴⁶. Estas, por sua vez, vão desde decisões pautadas na relação de custo/benefício da manutenção de uma escola em uma determinada comunidade, passando pela não lotação de docente, dada a indisponibilidade de pessoal até às condições de nucleação de turmas em comunidades geograficamente mais estratégicas.

Recentemente no município de Breves tem havido uma sensível evolução nos indicadores educacionais de desempenho, conforme apresentados ao longo de toda esta caracterização. Também foi percebido durante esta pesquisa que embora ainda haja anseios de docentes quanto as suas condições materiais de trabalho, eles próprios, atestam a melhoria de organização e de aparato institucional concedido pela atual administração do executivo municipal em favor da Educação do Campo.

Ainda nesta caracterização, mesmo com os dados da análise situacional até agora já estabelecida é forçoso apontar para as potencialidades estruturais e institucionais que a profissionalidade docente na Educação do Campo pode ter em Breves, pois, fora levantado que há na SEMED Breves um projeto de reordenamento da rede física das escolas do campo

⁴⁶ O que não tem sido necessariamente o caso de Breves (PA).

sob uma estratégia de nucleação⁴⁷ e ainda registrado por esta pesquisa uma reformulação na estrutura de tempo de trabalho semanal e até mesmo de salários⁴⁸ da coordenação pedagógica que atende à Educação do Campo, bem como a coordenação colegiada e de ponta de supervisores pedagógicos na rede municipal de ensino fundamental, voltada às escolas do campo. No entanto, mesmo estes avanços estarem em plena operacionalização, segundo o coordenador geral da educação do campo da SEMED Breves, o Prof. Brasil, para os professores da multissérie, na ponta, estes investimentos ainda não abarcaram o cumprimento do piso salarial nacional, nem a infraestrutura físico-predial no geral quanto às unidades escolares da multissérie e nem a garantia de material didático em qualidade e quantidade suficientes para o ano letivo. Além de que estas demandas se replicam para com a estrutura da formação continuada específica aos educadores do campo. Contudo, por sabermos que “a gestão possui limitações estruturais e institucionais”, como frisou o Prof. Brasil em entrevista, tais demandas continuam na pauta de todos os envolvidos nos anseios e na luta dos educadores do campo.

Ainda na mesma entrevista, o coordenador da educação do campo da SEMED Breves mencionou que “as tentativas de estruturação da multissérie não param. Pois a SEMED Breves conta também com a tentativa institucional de manutenção e garantia de transporte escolar e de merenda nas unidades educacionais do campo”. Esta dinâmica de melhoria estrutural de organização traz boas possibilidades à gestão da Educação do Campo em Breves. Sobretudo quando acrescido ao fato de que

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia [e que] para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Educação Profissional de Nível Técnico (Art. 5º da Res. de nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Educação do Campo)⁴⁹.

⁴⁷ Que a rigor teórico-metodológico há muitíssimas implicações de comprometimento do sucesso desta empreita pelo fato de a nucleação não ser por si e nem em princípio a melhor alternativa de superação da precarização da estrutura curricular da multissérie.

⁴⁸ A expressão “salários” é compreendida aqui, de acordo com o entendimento dos servidores públicos da SEMED Breves, enquanto **remuneração**. Pois, a rigor, “**Salário**” é uma terminologia própria do regime da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e o que seria mais adequado quanto ao uso para se expressar a remuneração seria “**Vencimento**”. Que por sua vez é a retribuição pecuniária pelo exercício de cargo público, com valor fixado em lei. “**Remuneração**” é o vencimento do cargo efetivo, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei. (Lei nº 8.112, de 11/12/90 – **RJU**, Art. 40 e 41).

⁴⁹ Publicada no DOU N°67 - Seção 1, de terça-feira, 9 de abril de 2002.

No entanto, no geral, mesmo com o perfil técnico-gerencial da equipe pedagógica da SEMED Breves, ainda nesta caracterização do município com ênfase nos dados de mobilidade acadêmica dos discentes da educação do campo, é possível mencionar, dada a categorização dos dados da pesquisa de campo deste estudo, que a tônica administrativa da relação do corpo técnico e pedagógico da SEMED – para com os educadores do campo – ainda é sistêmico-burocrática. Trechos de entrevistas de campo deste estudo apontam nessa direção, tais como:

Nós não temos uma pessoa pra trabalhar na secretaria pra preencher a questão de notas... tudo quem faz é o professor! No caso, na zona rural, o professor, além de ele ser professor ele é merendeiro, ele é o diretor, ele é o coordenador pedagógico, ele é o secretário, ele é o tudo, né?! Ainda tem esse “pormenor”. Eu... da minha parte, todos os professores, nós sempre criticamos, né?! determinadas coisas erradas e essa é uma... é... essa é uma coisa conflitiva, sabe? a falta de um secretário dentro de uma escola é... **A minha escola é padrão!** Mas a minha escola não tem uma servente; a minha escola não tem um secretário, entendeu? Mas a esperança, sem dúvida, a esperança é a última que morre! E enquanto isso, com o coordenador na equipe base, é entregar nota! Submeter diário! (Professor Zeca em Entrevista. Distrito de São Miguel dos Macacos. 14.06.2011 – Grifos meus).

Quando o professor acentua o fato de a escola em que trabalha “ser padrão”, ele está se referindo ao projeto de construção e readequação de parte da rede física dos prédios escolares em que algumas escolas do campo, em um total de 10% delas, estão sendo revitalizadas a partir de um projeto de padronização das estruturas das unidades educacionais que propicie as melhorias das condições de trabalho docente na educação do campo em Breves (PA). O que vem acontecendo sem maiores imbricações nas estruturas compreendidas em suas totalidades e ainda desconectado de um projeto maior de rearticulação da multissérie e da educação do campo no município. O que pode ser constatado no trecho da entrevista abaixo:

Mas eu acho que ainda pode melhorar muito mais. Mas como o colega disse: uma mudança não vem assim de uma hora pra outra, né?! O que eu acho que tá ainda em deficiência é a participação da coordenação pedagógica dentro da comunidade. Porque esses contatos eles não têm. Pelo menos na minha escola, não! Eu estou lá há seis anos nessa escola e nunca teve uma única reunião com a comunidade na presença de um coordenador pedagógico lá! Então eu acho que isso é importante. Pelo menos uma vez por ano a coordenação pedagógica ela tenha que aparecer lá! Na comunidade! É importante que ela tenha esse contato com a comunidade, você não acha?! (Professora Sarah, em entrevista. Distrito Sede. 02.06.2011).

Neste sentido, as insatisfações docentes continuam:

O meu [coordenador] vai à comunidade, mas ainda assim há uma relação meio complicada nisso. Porque, normalmente, quando eles chegam pra fazer a visita eles perguntam pra comunidade como é que vai o professor! Na verdade, a pergunta não seria somente como é que tá o professor, né?! É como é que está o professor? Como é que está a comunidade? Como é que está a SEMED? Como é que está a DAE, né?! que é pra verificar como é que tá a participação da comunidade e de todo o... de toda a comunidade que forma a... de todos os agentes que formam a comunidade escolar! (Professora Jan, em entrevista. Distrito São Miguel dos Macacos. 15.06.2011).

Olha, quando o coordenador vai à comunidade é no barco da merenda. O tempo que ele passa lá é o tempo do desembarque da merenda. Dá uma questão de meia hora. Tu tens que atender o cara da merenda e ele ao mesmo tempo. É tu falando com o cara da merenda e ele: E por aqui tudo na santa paz, né? Olha, é sério! Às vezes, se fica prestando conta aqui com o rapaz da merenda e o coordenador pedagógico, ao mesmo tempo. E quando não tá aqui do lado alguém do material didático ou do livro didático, às vezes um aluno... o pessoal da secretaria! Todo mundo: — Confere aqui, assina aqui! E vão embora. Tá sendo assim! (Professor Zeca, em entrevista. Distrito São Miguel dos Macacos 14.06.2011).

Quando não, da última vez que o nosso coordenador veio aqui, eles chegaram à noite, né, descarregando a merenda e aí ele foi à escola e disse: Olha só, essa escola aqui é bacana, né?! Aí eu falei assim, é! Aí eu falei assim: Coordenador, eu tenho umas dúvidas! Ele: quando tu for lá na SEMED a gente vê, não esquentar! Eu: Não coordenador, vamos aproveitar que o senhor tá aqui e... Ele: Tá! tá! O que é? Aí eu perguntei isso assim, assim, assim... algo lá! E ele: Tá. Tá! Pode. Pode sim! Mas assim, nota... mapa de nota, pelo amor de Deus! (Professora Nick, em entrevista. Distrito Sede. 02.06.2011).

Isto posto, cabe destacar que a rotina de atendimento dos coordenadores pedagógicos da equipe base da SEMED Breves, ainda não teceu, referendou ou até mesmo moderou a sistematização de rotinas específicas de sala de aula especificamente em relação ao trabalho com a transposição de conteúdos programáticos junto à multissérie. Pelo menos não de modo direto e sistematicamente registrado. Pois, dentre os educadores do campo há uma gama plural e até controversa de entendimento e de implementação pedagógica do processo de moderação didática na unidocência.

Isso, sobretudo, ao fato de se ministrar aulas a partir dos conteúdos/conhecimentos disciplinares de diferentes séries ou anos⁵⁰ para diferentes alunos, de diferentes faixas-etárias em um mesmo ambiente pedagógico e, por conseguinte, ao mesmo tempo de trabalho.

Na pesquisa de campo deste trabalho fora registrado que os educadores do campo se ressentem de nos encontros mensais suas estadas com os coordenadores da equipe base ser preponderantemente para “prestação de contas” quanto aos registros escolares de rendimento e apresentação da folha de ponto (assinada sob a guarda do representante da comunidade em que a escola está sediada). Em suas falas era recorrente a informação que de modo pró-formalhes são perguntados quanto às dificuldades inerentes ao processo metodológico de trabalho na unidocência da multissérie. Mas, no entanto, nem o tempo, nem a estrutura de atendimento da sala, nem os recursos pedagógicos (in)disponíveis no local do atendimento mensal aos docentes do campo – na SEMED, e ainda nem o layout da sala da coordenação pedagógica da equipe base, bem como nem a dinâmica de tempo/trabalho e conseqüentemente nem a programação e a própria intenção central do encontro estão dispostas a sair da perspectiva burocrática de observação das normas e regulamentos de relações entre coordenadores e educadores.

Também fora registrado, dada a recorrência dos informes, que não há sinais no geral de flexibilização frente à formalidade da coordenação da equipe base que resulta da impessoalidade, da hierarquia, da comunicação formal, da estratégia de divisão especializada do trabalho e do controle e previsibilidade do funcionamento daquela dinâmica de atendimento aos educadores do campo. Portanto, foi categorizado das falas dos sujeitos desta pesquisa que a equipe pedagógica da SEMED Breves tem pouco acumulado concernente ao levantamento, sistematização e legitimação das práticas pedagógicas de ponta dos educadores na multissérie, sobretudo, em relação às rotinas e processos de gestão da transposição do conteúdo programático na unidocência. Apesar disso, a equipe base da SEMED Breves possui no geral, uma intensa relação sistêmico-burocrática para com os educadores do campo. Em uma observação de semelhante contexto observe-se o trecho abaixo retirado do documento de reordenamento da rede física das unidades escolas tendo em vista o projeto de nucleação em curso durante a pesquisa de campo desta tese:

⁵⁰ Isto em relação ao Ensino Fundamental de 9 anos que, por sua vez, está em implementação na rede de ensino municipal de Breves. Fato que ocasiona existir em uma sala multisseriada, por exemplo, a 3ª série, o 3º ano, a 4ª série e o 4º anos todos juntos em uma mesma jornada de turno letivo e de processo de escolarização. O que faz com que o Prof. “Zeca”, sujeito desta pesquisa, em entrevista, ironize: “Até que enfim vamos superar a multissérie. Agora vamos ter o multiano!”.

O fato de o número de educadores/as e educandos/as atualmente no campo ser elevado, dificulta a promoção de um atendimento de qualidade a todos pelas coordenações, seja no âmbito administrativo ou pedagógico. Toda e qualquer estratégia que se pense hoje para melhor atendê-los na cidade, tem que enfrentar um dos maiores desafios que é a questão quantitativa, na realidade não há espaço físico onde seja possível reunir todos os docentes do meio rural. Sem contar que a demanda de trabalho é muito grande para todas as coordenações, pois tudo o que se refere à ordem estrutural, administrativa e pedagógica de cada escola está centralizada nessas coordenações, cujo funcionamento se dá nas dependências do prédio da Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, torna-se complexo falar em qualidade da educação quando o atendimento às escolas fica a mercê de visitas esporádicas das respectivas coordenações (SME – BREVES, PROJETO DE NUCLEAÇÃO REVISADO, 2011, p. 6).

Faz-se necessário lembrar aqui, rapidamente, o destaque feito na introdução deste trabalho que, mesmo com a importância e a incursão estabelecida pela estrutura do ensino a perspectiva de análise desta tese é pela gestão do projeto e da dinâmica de implementação da multissérie para com suas possibilidades de superação estrutural. Portanto, é imprescindível que o aspecto histórico-social do município de Breves seja prescindido pela ótica das estruturas de favorecimento necessárias à educação do campo como fundamento ótico de leitura – aqui, dada a intenção desta tese – para com o desvelamento do processo de constituição e diferencial da profissionalidade docente em turmas multisseriadas. É, portanto, nesta perspectiva que se faz necessário discorrer acerca do papel estratégico da gestão pedagógica do assessoramento docente, avaliado sistemática e periodicamente com os educadores do campo acerca da produtividade e delineamento do curso de tal assessoramento, pois é vital que por este âmbito, no conjunto das estratégias de favorecimento da aprendizagem discente, se inicie o entendimento e os esforços de que

A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, **incluindo condições infra-estruturais adequadas**, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. (Art.7 da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008⁵¹ - *Grifo nosso*).

E, tais condições de infraestrutura adequadas obviamente versam para além das condições físicas dos prédios escolares. Trata-se também naturalmente do aporte institucional

⁵¹ Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. publicada no DOU de n. 81, terça-feira, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 25.

devido, avaliado e significativo aos educadores do campo que atuem na multissérie. Por fim, a multissérie em Breves está contextualizada em um conjunto mais específico de ordenamento sistêmico. O que por sua vez também exige a presença e a atuação do corpo técnico e dirigente da SEMED Breves. Abaixo um demonstrativo (Tabela 8) dos quantitativos de ponderação da variável *ensino* acerca dos dois últimos anos, quanto às matrículas, pessoal docente e rede escolar.

Tabela 9: Demonstrativo de variação dos principais condicionantes de *Ensino* da Rede Pública Municipal de Breves(PA), 2009 e 2010

Condicionantes de ensino - matrículas, docentes e rede escolar	2009	2010
Matrícula - Ensino fundamental - Total	27.510	37082
Matrícula - Ensino fundamental – escola pública municipal	27.510	34.070
Matrícula - Ensino médio	2.780	3.009
Matrícula - Ensino pré-escolar	3.045	2.651
Matrículas - Creche	292	334
Docentes - Ensino fundamental	872	872
Docentes - Ensino médio	58	58
Docentes - Ensino pré-escolar	119	119
Escolas - Ensino fundamental	321	321
Escolas - Ensino fundamental - escola pública municipal	321	321
Escolas - Ensino médio	4	4
Escolas - Ensino médio - escola pública estadual	4	4
Escolas - Ensino pré-escolar	33	33
Escolas - Ensino pré-escolar - escola pública municipal	33	33
Matrículas de alunos com necessidades especiais	71	100

Fonte: MEC/INEP/EDUCACENSO-SEDUC/SAEN/NUPPAE – Censo Escolar-2010

A Tabela 9 demonstra uma expressiva investida administrativa para com o atendimento da demanda de matrículas da Educação do Campo. Já que das 321 escolas da rede pública municipal só 13 escolas deste total estão em perímetro urbano, o que totaliza apenas 4% do universo das escolas públicas municipais de Breves. A investida institucional pela ampliação de matrículas é notória. Sobretudo pelo fato da infraestrutura e do ordenamento da rede física das escolas continuarem sem alteração. A Tabela 9 mostra que não há variação de números de escolas de 2009 para 2010. Tal alteração não seria apenas fruto de

construção e/ou revitalização, mas de arranjo institucional entre as escolas existentes em relação ao funcionamento nucleado de escolas por modalidade e/ou nível de ensino, por exemplo. Mas isso também não aconteceu. O que implica em certa pressão para a ação educativa na multissérie, pois mesmo na apresentação dos sujeitos dessa pesquisa ver-se-á que a estrutura de funcionamento da multissérie conta com limitações estruturais de alta grandeza, como por exemplo, com o comprometimento de piso, teto, metragem cúbica necessária por discente, carência de mobiliário escolar de sala de aula e de espaço de produção e acondicionamento de material didático e de recursos pedagógicos. Pois

para nós, a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento (FREITAS, 2002, p. 301).

Deste modo, a ampliação de matrícula na rede de ensino municipal e, por conseguinte, na multissérie, embora seja bom indicador, por trazer consigo nuances que apontam para questões estruturais e institucionais de proatividade administrativa, não consegue manter a qualidade de avanço no que tange à (re)formulação metodológica no trabalho docente que caracterize alternativas à multissérie. Pelo menos não na mesma proporção de ampliação das matrículas, haja vista o número de escolas sem o registro de ampliação do número de bibliotecas disponíveis, laboratórios do PROINFO Rural, áreas de desporto ou até mesmo de revitalização, ampliação ou reforma nos prédios escolares permanecem com a mesma estrutura de prédios do ano letivo que não contava com os avanços estatísticos das matrículas.

A ampliação das matrículas por si, sem extensão das condições infraestruturais de material didático, merenda escolar para todo o período letivo mensal nas escolas do campo e a instituição/legitimação de estratégias metodológicas significativas para a superação do paradigma seriado na multissérie tem se tornado um prejuízo de ordem estrutural e institucional à qualidade devida a educação do campo por consequência da ampliação das matrículas. Em suma, o fato é que, no geral, as matrículas aumentaram. Tão-somente, “eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente

reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da democratização” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, apud FREITAS, 2004a, p. 21).

Questões administrativas desta natureza – sem a amplitude sequenciada de modo consistente – relativas ao crescimento de atendimento das demandas, podem ser enquadradas no que lembra Freitas (2007, p. 972) citando Bourdieu e Champagne (2001), quando aciona a categoria de “exclusão branda”.

CAPÍTULO 3 - SUJEITOS DA PESQUISA

O município de Breves (PA) possui de suas 321⁵² escolas da rede pública municipal, 308 na zona rural⁵³ com 414 professores, segundo os dados oficiais de 2010. Em função disto, por ocasião do planejamento para a pesquisa de campo, dadas as dificuldades de acesso a algumas comunidades dos distritos administrativos de Breves⁵⁴, estimei alcançar 10% destes educadores como sujeitos da investigação. Este número poderia aumentar desde que o ponto de redundância em relação às respostas atribuídas para as questões da entrevista, sobretudo, não fosse detectado. O que não aconteceu. Na verdade, dos 34 sujeitos desta pesquisa, no 28^o eram evidentes alguns pontos de redundância surgindo nas entrevistas quanto aos contextos, dilemas e relativas estratégias pessoais, na base de suas profissões, para com as metodologias e relações comunitárias em prol do trabalho na multisserie.

A indicação e o acesso aos professores – que em princípio seriam mais disponíveis para o trabalho desta investigação – advieram dos técnicos da SEMED Breves. Um a um dos professores de multisserie iam sendo indicados pelo corpo técnico da SEMED, sobretudo, em função de seus graus de formação, participação e preparo profissional tanto em relação à ação educativa quanto ao processo de colaboração na organização comunitária da localidade em que suas escolas estão sediadas. Do conjunto de professores apresentados e convidados para integrar os sujeitos desta pesquisa nenhum recusou a participação. Pelo contrário! Quando de seus consentimentos e assinaturas do termo de esclarecimento foram ávidos em falar, informar, questionar, apresentar suas angústias, suas estratégias de superação na docência da multisserie, suas incursões no processo de organização junto à comunidade escolar (quando possível), suas estruturas e condições de trabalho, suas iniciativas, seus estudos e suas buscas (até) pessoais e conflitos, por vezes, mesmo particulares quanto à relação junto às comunidades e para com a própria SEMED Breves.

Para objetivar a apresentação destes sujeitos segue a Tabela 10 constituída a partir de suas faixas-etárias e sexo.

⁵² Dado relativo ao ano letivo de 2011.

⁵³ Termo recorrentemente usado pelos educadores e técnicos da SEMED Breves em uma proporção infinitamente maior do que escolas do campo ou no campo.

⁵⁴ Vale novamente mencionar que o município de Breves possui uma extensão territorial de 9.550.454 km², preponderantemente fluvial, com apenas 9,72 hab./km², já que sua população é de 92 865 hab. (IBGE/2010).

Tabela 10: Apresentação dos sujeitos da pesquisa por faixa-etária definida

Total de entrevistados	De 18 a 22 anos		De 23 a 27 anos		De 28 a 32 anos		De 33 a 37 anos		Acima de 38 anos	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
34			2	3	6	1		13		9

Fonte: Elaborada pelo autor (2011)

A opção pelo agrupamento a cada período de cinco anos fora envidada em função da dinâmica de vida e trabalho relativo aos anseios, sobretudo, do segundo grupo em relação ao terceiro. Eram evidentes no terceiro agrupamento suas perspectivas de trabalho aliadas aos seus compromissos pessoais, ideológicos e familiares. A maioria dos sujeitos agrupados na faixa-etária de 28 aos 32 anos estava constituindo famílias, organizando moradias e envoltos à planos com filhos, formação pessoal e trabalho. Isto atravessava com certa frequência nas entrevistas dada a suas perspectivas de atuação e modos de interação para com a atividade na multissérie e alternativas de produção na docência.

Como se observa, no primeiro agrupamento, curiosamente não houve sujeito na amostra. Assim, 15% dos entrevistados tinham entre 23 a 27 anos de idade; 21% deles tinham de 28 a 32 anos; 38% entre 33 a 37 anos e, por conseguinte, 26% com mais de 38 anos de idade. Do ponto de vista etário, proporcionalmente $\frac{3}{4}$ dos sujeitos desta amostra estavam com suas vidas estruturadas em relação ao trabalho na docência, à formação acadêmica (ou já empreendido a escolha e investimento nela), unidades familiares autônomas e em fase determinante de estabilização na profissão. No entanto, a tabela acima deve ser contrastada com informações relativas ao tempo de serviço no magistério destes sujeitos e, dentro deste espaço de tempo, a quantidade de anos com ocupação específica na multissérie.

Isto para que se possa averiguar também o fato de haver ou não relação estabelecida entre suas estruturas etárias para com suas convicções político-pedagógicas relativas às demandas da Educação do Campo. Ou se a frequência desta amostra, em maior proporção, aponta para um abandono da Educação do Campo dada a interação tempo de serviço com a elevação da faixa-etária.

Seguem as Tabelas 9 e 10 com o agrupamento por nível de formação e tempo de serviço no magistério dos professores que se dispuseram a ser sujeitos desta investigação.

Tabela 11: Apresentação dos sujeitos da pesquisa por tempo de conclusão do magistério de nível médio e de atuação na multissérie

Entrevistados (Pseudônimos)	De 01 a 03 anos		De 04 a 06 anos		De 07 a 25 anos		De 25 a 35 anos		De 35 a 40 anos	
	Magist. NívelMéd.	Multis.	Magist. NívelMéd.	Multis.	Magist. NívelMéd.	Multis.	Magist. NívelMéd.	Multis.	Magist. NívelMéd.	Multis.
Ingrid					11	11				
Odete					7	7				
Meire					8	8				
Cunha			6	6						
Souza					7	7				
Estrela					14	9				
Luiza					15	19				
Raquel					15			31		
Zeca					10	10				
Dori					9	15				
Nick					7	11				
Léa					15	15				
Sarah					10	9				
Nanda					12	15				
Jan					10	10				
Lilás					12	14				
R10			6	6						
Teca					14	12				
Maria de Jesus					15	12				
Eli					12	8				
Vieira					9	8				
Miri					9	9				
Sol					10	8				
Garcia					15	15				
Pink								29	29	
Maria					14				26	

Fonte: Elaborada pelo autor (2011)

Tabela 12: Apresentação dos sujeitos da pesquisa por tempo de conclusão da licenciatura e de atuação na multissérie

Entrevistados (Pseudônimos)	De 01 a 03 anos		De 04 a 06 anos		De 07 a 25 anos		De 25 a 35 anos		De 35 a 40 anos	
	Concl. daLicenc.	Multis.	Concl. daLicenc.	Multis.	Concl. daLicenc.	Multis.	Concl. daLicenc.	Multis.	Concl. daLicenc.	Multis.
Superação					15	15				
Filho					10	9				
Lua			5	5						
Dia		1			8					
Dodoca				6	14					
Socorro		1			18					
Felipe	3	3								
Paula	3	3								

Fonte: Elaborada pelo autor (2011)

Vale destacar que todos os períodos registrados nas tabelas acima — compreendidos da formação acadêmica ao tempo de atuação na multissérie —, os sujeitos dessa pesquisa passaram ocupados com o magistério. Os anos não registrados na multissérie foram dedicados à seriação, obviamente fora aqueles que se ocuparam profissionalmente sempre com a multissérie. Destaque-se ainda que o agrupamento dos profissionais acima, nestas duas últimas tabelas, foi estabelecido conforme os estudos de ciclo de vida dos professores, de Huberman (1989) *apud* Isaia (2000), no tocante a: anos da carreira/fases/temas da carreira.

Conforme Isaia (2000), quanto aos seus estudos acerca do ciclo de vida de professores apresenta uma demarcação de que em relação ao tempo de serviço se pode caracterizar que, no geral, os professores com 1 a 3 anos de carreira estão mais propensos às atividades de entrada na profissão, *tateando* as lógicas, os procedimentos e as interações devidas para com o trabalho. Já os de 4 a 6 anos de profissão estão em uma dinâmica de *estabilização e consolidação de um repertório pedagógico* para com suas atividades profissionais. Por sua vez, segue a autora, os de 7 a 25 anos de docência apresentam uma *diversificação, ativismo e questionamento* quanto às condições de trabalho e sentido em relação aos ideais docentes. No estudo de Isaia (2000 *apud* Huberman 1989), se destaca que também há um penúltimo grupo delineado entre 25 a 35 anos de trabalho na docência. Este, então, é marcado por posturas recorrentes quanto à *serenidade, distância afetiva e conservadorismo*. E, por fim, um grupo que possui de 35 a 40 anos de magistério marcadamente identificado pelo *desinvestimento (sereno ou amargo)* na profissão.

A intenção aqui não é definitivamente fazer uma análise para averiguar se se replica ou não as caracterizações dos estudos de Isaia (2000 apud Huberman 1989) junto aos docentes da Educação do Campo em turmas multisseriadas ribeirinhas. A demarcação por tempo de serviço foi tomada como referencial de agrupamento em função, sobretudo, das fases de consolidação do trabalho no magistério relativas às etapas/fases de iniciação, experiência, consolidação e serenidade que estão em tais estudos como fatores de intermediação dos tempos de formação e profissionalização docente.

Dito isto, ressalta-se que os sujeitos da pesquisa estão apresentados na tabela por pseudônimos que eles próprios escolheram e registraram no termo de consentimento desta pesquisa. A ordem de apresentação destes sujeitos segue a lógica cronológica de chegada, encontro, observação e entrevista na investigação. Assim, do conjunto dos 34 docentes, 4 estavam no período inicial de suas profissões, o que representa 12% da amostra. Ainda do total da amostra, 3 profissionais estavam em processo de finalização da carreira, com mais de 25 anos de profissão, o que percentualiza 9% dos sujeitos da entrevista. E o que, por conseguinte, demonstra que os educadores do campo não se aposentam ou finalizam suas atividades docentes na educação do campo.

Nesta amostra há o destaque para 28 profissionais que percentualizam 82% do universo dos docentes trabalhados nessa tese que estão em uma proporção de tempo possível para caracterização como docentes experientes na docência.

Contudo, o que marca o quadro de apresentação dos sujeitos é a diversidade de interações registradas. Esta diversidade é peculiar à dimensão da docência e, por conseguinte, da constituição da profissionalidade na Educação do Campo. Diversas são estas interações estabelecidas, por exemplo: 19% dos sujeitos dessa pesquisa ministram aulas na multissérie há mais tempo do que no seriado ou até mesmo já estão no magistério da multissérie há mais tempo do que possuem de integralização de seus cursos de magistério de nível médio. Outro importante dado é o fato de que 47% do universo dos sujeitos pesquisados trabalharam desde sempre com multissérie, não havendo assumido turmas seriadas em nenhum momento de suas carreiras e nem tampouco em contraturno para os casos dos docentes com 200h de trabalho mensal, como foi o caso de 34% dos sujeitos entrevistados.

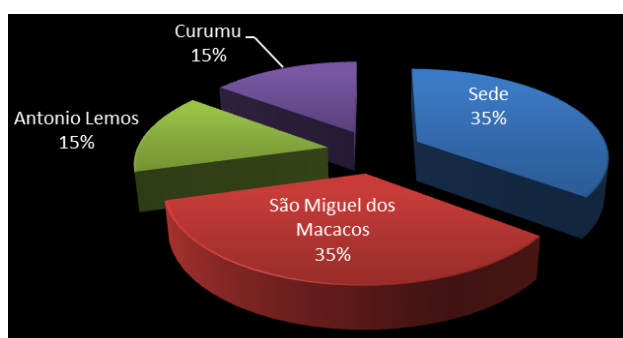
O destaque para esta última fração de docentes é que, dentre aqueles com experiências com o seriado, há uma absoluta unanimidade por opção desta modalidade de ensino em detrimento da multissérie. Entre estes sujeitos, 82% deles, mesmo sem pergunta direta ou indireta nas entrevistas, ao falar da multissérie mostraram-se radicalmente contrários à existência deste ordenamento pedagógico. Entre os 47% de docentes que só trabalharam

com a multissérie, sem menção do entrevistador por ocasião das conversas de campo em entrevista quanto suas opções docentes, 85% mostraram-se contrários à existência da multissérie. A argumentação mais enfática dos dois conjuntos de docentes é a de que não há a menor proteção do tempo de aula quando olhado os alunos da multissérie em suas especificidades necessárias de apropriação de conteúdo e, por conseguinte, de tempo necessário junto a cada aluno no direcionamento/esclarecimento das atividades de ensino. Pois na unidocência — e com uma média de 23 alunos de diferentes séries em uma mesma sala —, no geral, no momento em que se trabalha com um grupo ou um aluno de 1ª série, os de 2ª, 3ª e 4ª estão “soltos”. E, quando se vai ao aluno ou ao grupo de 2ª série, os de 1ª, 3ª e 4ª ficam sem aporte e, assim, sucessivamente. No entanto, essa é uma questão a ser analisada com vagar no Capítulo 5 desta tese que discutirá acerca das possibilidades e provocações de (re)orientação alternativa da multissérie na Amazônia paraense, particularmente no município de Breves, da ilha de Marajó (PA).

Ainda apresentando os sujeitos dessa pesquisa, o gráfico a seguir, mostra o percentual dos sujeitos dessa investigação por distrito em que atuam. Conforme mencionado, o município de Breves possui quatro distritos administrativos cartografados no Mapa 1. Os distritos de Curumu e de Antonio Lemos são os de mais difíceis acessos. Entre os sujeitos desta pesquisa, para se chegar a um deles, da porção Curumu, há uma viagem de 26 horas em embarcação de médio porte da sede administrativa do município à comunidade em que está a escola em que este docente trabalha.

Esta viagem pode ser encurtada em tempo se apanhado um navio para Macapá, no Estado do Amapá e, de lá, seguir em outra embarcação para a comunidade em que reside. Entretanto, voltando à apresentação dos entrevistados, o Gráfico 3 apresenta os sujeitos desta pesquisa em proporção distribuída pelos distritos brevesenses.

Gráfico 3: Demonstrativo da proporção de sujeitos, por distrito



Fonte: Elaborado pelo autor (2011)

Este quadro em sua configuração converge de uma interessante análise comparativa de contexto. Isto porque se formos averiguar a variável *matrícula* dos alunos do ensino fundamental nos distritos esta é relativamente à proporção que se encontra nas estatísticas sobre a educação no município de Breves.

Uma descrição se faz necessária neste contexto: O distrito Sede⁵⁵, no ano de 2011, contou com 4.080 alunos matriculados na *zona rural*. Esta composição de matrícula foi proveniente do número de alunos de educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA. Este quantitativo em sua absoluta maioria está em escolas-padrão, nucleadas e/ou em unidades educacionais que contam com transporte escolar. Deste universo de matrículas, os professores da amostra desta pesquisa, concernentes ao distrito Sede, lidam com parte do total de 119 matrículas relativas a alunos da multissérie que há no Distrito Sede. Portanto, por este exemplo, a multissérie é apenas um dos segmentos pedagógicos que cabem à administração da rede municipal de ensino de Breves. Curiosamente, a matrícula da multissérie da sede rural corresponde a 3% do montante dos alunos jurisdicionados no distrito. Um percentual ínfimo aparente e imediatamente observado (pelo menos frente ao universo das demandas de acompanhamento docente e de estrutura educacional). Entretanto, olhando os outros 97% dos alunos dos demais níveis e modalidade, sobretudo do ensino médio e EJA, a **quase absoluta totalidade são egressos** ou possuem trajetória escolar com passagem em anos letivos intercalados ou de experiência outra com a multissérie e, portanto, por vezes, estão na rede com suas implicações para o IDEB e para com o IDH do município.

Este montante de 97% dos alunos do distrito sede rural que não estão na multissérie é passível de estudos relativos ao levantamento de quantos, advindos da multissérie, persistem na rede! Pois, não há estudos específicos em Breves quanto aos números dos que evadiram, desistiram ou sob qualquer natureza fracassaram na multissérie e estão fora do sistema e das perspectivas de escolarização.

Contudo, esta não é a leitura imediata do Gráfico 3. Esta é uma leitura de contexto em que estão os 34 sujeitos desta investigação. E que destes, 35% são do distrito Sede, outros 35% de São Miguel dos Macacos e 15% se replicam nos distritos de Antonio Lemos e Curumu. Estes docentes em suas bases profissionais lidam com uma realidade da multissérie estatisticamente posta no quadro que segue em relação, sobretudo, ao quantitativo de matrículas:

⁵⁵ A única exceção desta variação de matrículas está no distrito de São Miguel dos Macacos.

Tabela 13: Apresentação dos dados de matrículas e números de escolas – por distrito administrativo - 2011

Distritos	Matrículas		Número de escolas	
	Total	Multissérie	Em prédio padrão	Em local cedido
Sede	4080	119	30	15
São Miguel dos Macacos	4974	4074	22	58
Antonio Lemos	2643	83	16	31
Curumu	5917	171	32	82
TOTAL	17.614	4.447	100	186

Fonte: SEMED Breves (2012)

Há dois destaques necessários para a leitura da Tabela 13: o primeiro é que a definição de “prédio padrão” instituída pela SEMED Breves tem mais a ver com “instalações próprias” que necessariamente com *edificação escolares com padrões mínimos*. No entanto, dentre o quantitativo de “prédios padrões” há dentre minha amostra de sujeitos desta pesquisa 11% deles atuando em unidades escolares construídas sob a acepção da engenharia de prédios escolares, do FNDE, de *padrões mínimos*. O outro destaque a ser feito é que, dos espaços cedidos apresentados na Tabela 13, a multissérie funciona em todos eles.

Esta realidade local fica muito mais delicada em sua gerência quando a percebemos como reflexo das pressões globais do sistema demandadas pela relativização com a qual se trata administrativamente a Educação do Campo, nacionalmente. Isto dada as suas especificidades de trabalho na escola campesina o que pode ser exemplificado por duas variáveis, por exemplo: a do trabalho infantil no campo em atividades da agricultura familiar e os índices de distorção idade-série. No Brasil é comum que os educandos do campo vivenciem cotidiano de jornadas de trabalho já desde os 6 anos de idade.

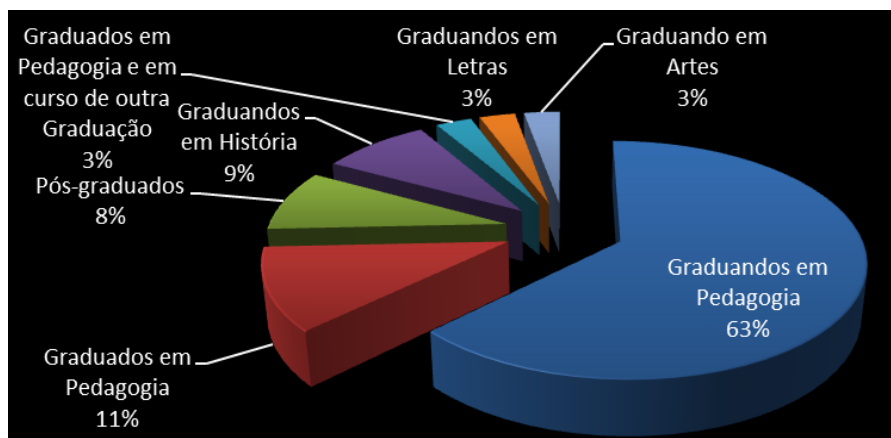
Segundo o INEP (2007), em 2003, 80% dos educandos nesta faixa-etária trabalhavam na agricultura sob o caráter familiar. Quanto à taxa de distorção idade-série, neste mesmo documento, há referências de que em 2005, 56% dos alunos de 5^a a 8^a matriculados em escolas do campo estavam fora da idade condizente com a série, enquanto na cidade este percentual foi de 34,8%.

A infraestrutura das escolas do campo e o ordenamento curricular da Educação do Campo já nascem com tais *déficits* como fatores de balizamento de suas conceptualizações.

Outro aspecto igualmente importante da caracterização dos sujeitos deste estudo é relativo às suas formações de nível superior, haja vista que este quesito se reporta ao âmbito

de investimento dos educadores da multissérie na trajetória de suas profissionalizações e, por conseguinte, na constituição de suas profissões (Gráfico 4).

Gráfico 4: Demonstrativo da formação acadêmica dos sujeitos



Fonte: Elaborado pelo autor (2011)

Das 308 escolas da Educação do Campo do município de Breves (PA), 34 estão representadas no estudo desta tese. Neste quantitativo se apresenta 63% dos entrevistados ainda em formação inicial de nível superior e 8% com pós-graduação no âmbito das licenciaturas que são os cursos de priorização da UFPA para oferta na região. Isso implica nas discussões que se desdobrarão ao longo de toda esta investigação quanto à constituição da profissionalidade em seus processos de constituição de consciências e posturas docentes relativas ao diferencial teórico-metodológico de atuação docente no campo.

Neste sentido, vale também destacar o vínculo de empregabilidade dos sujeitos participantes dessa pesquisa em função da discussão acerca de profissionalidade também aportar-se na segurança com a qual a atividade profissional é desenvolvida.

No Gráfico 5 é apresentado o proporcional entre concursados e não concursados entre os 34 sujeitos que compuseram a amostra desta pesquisa.

Gráfico 5: Demonstrativo da modalidade empregatícia dos sujeitos

Fonte: Elaborado pelo autor (2011)

Um dos gargalos administrativos da Educação do Campo sem dúvida está nas formas de admissão, contratação e permanência do quadro de pessoal docente. É elevadíssimo o percentual de profissionais do magistério na Educação do Campo que cumprem suas atribuições de forma instável administrativa e institucionalmente. Exatamente 47% dos sujeitos participantes dessa pesquisa são contratados e apresentam em sua totalidade insatisfação com esta condição de vínculo. Os problemas decorrentes dessa questão, no geral são: Os professores contratados possuem frágil relação de negociação diante das condições materiais de trabalho e têm sua relação com a comunidade um pouco mais delicada quando é o caso das lideranças locais serem agentes de mobilização social de vereadores com pouco preparo e compromisso político. Quanto a esta variável, as dificuldades podem se apresentar em diferentes ordens que vão desde o cerceamento do professor pela possibilidade de projeção política enquanto agente mobilizador até sérias questões de cunho de caráter e de atentado à dignidade humana como pode ser constatado no excerto abaixo de uma entrevista concedida por um dos sujeitos desta investigação, tal como:

agora, ultimamente eu não tenho ouvido falar muito, mas antes, antigamente, quando você ia... uma professora solteira, ia pra uma comunidade... e... aconteceu caso do líder comunitário, né?! que se diz o chefe lá daquela comunidade; ele achava que ele tinha o direito de chegar, de abusar, de ficar com a professora mesmo. Acontecia muito isso. E se a professora chegasse na SEMED, dificilmente ela tinha o apoio. Era ele que tinha o apoio. Porque lá era um curral eleitoral, entendeu? Então aconteceu de muitas amigas minhas perderem emprego por causa disso. Porque não aceitaram ser usadas sexualmente pelo líder da comunidade. Comigo, logo no começo, eles começaram a querer, sabe... a... se aproximar com segunda intenção. Só que eu fui levando, fui levando... aí não aconteceu nada, né?! mas... ainda tive poucos problemas quanto a isso, mas tive (Professora Estrela, em entrevista. Distrito Antonio Lemos. 12.06.2011).

Como deparar-se com tal situação em um contexto de pesquisa acerca das bases e possibilidades de constituição de profissionalidade?! Contudo, pela própria resistência e poder de superação da docente e pelo potencial e possibilidades desta investigação é que se faz necessário o enfrentamento de circunstâncias como esta na Educação do Campo.

Ainda na exploração de contorno etnográfico relativa ao vínculo empregatício dos docentes desta amostra, ao que tange aos percentuais de concursados e contratados, outra recorrente reclamação dos professores é o fato de o cumprimento do piso salarial ser mais difícil para categoria em função do alto número de contratados, o que também vem enfraquecendo a luta de todos, sobretudo a dos concursados. Por fim, uma delicadíssima circunstância registrada pelos professores é que em muitas ocasiões os docentes contratados são contratados pelo tempo de meses letivos do ano. O que acontece a partir de fevereiro ou março, ficando o quantitativo de docentes nos interstícios de um ano letivo, ou seja, no mês de janeiro ou em janeiro e fevereiro sem remuneração alguma cumprida por parte do executivo municipal em função de não estar dentre o pessoal docente lotado ou em exercício da função, haja vista a finalização dos contratos anuais do período letivo imediatamente anterior, então finalizado.

Essa relação de fragilização para com o vínculo empregatício afeta diretamente o poder de articulação, as possibilidades de redes profissionais, a autonomia professoral, a iniciativa político-pedagógica junto às comunidades locais das unidades escolares, a liderança dos educadores para com seus pares e para com seus próprios processos de organização tendo em vista o aporte de coordenação pedagógica, mediante a legitimação de suas práticas alternativas na multissérie; até mesmo pela reformulação e/ou superação deste ordenamento pedagógico.

A relação de fragilização dos vínculos empregatícios provoca uma relativa anomia para com os procedimentos de pensar e agir no coletivo docente em prol das condições de trabalho e do salto qualitativo da docência na multissérie, quanto à estabilização da profissionalidade docente e para com a ação educativa via conhecimento disciplinar ou em relação às estratégias de agrupamento discente para além da seriação.

Há outra moderação a ser feita no tocante ao Gráfico 5. Dos 53% dos professores do campo que são concursados nenhum ascendeu ao cargo via concurso público com especificidades no processo de escolarização no campo e nem havia em seus editais de concurso público quaisquer cláusulas que atentassem para a escolha qualificada de educadores

do campo. Sem defender aqui reserva de vaga alguma para educadores do campo ou tentando não incorrer aqui no risco de corroborar para a não valorização do domínio de conteúdo, em princípio; mas o fato é que concursos públicos para educadores do campo precisam ter especificidade da dinâmica da vida e dos processos de produção social e de organização comunitária dos sujeitos do campo. Isto envidado, por exemplo, em um projeto de atuação docente na educação do campo a ser defendido em uma das etapas de seleção do concurso público para o segmento do campo, junto à educação básica.

Isto corroboraria para o ajustamento institucional de algumas demandas como a apresentada na ponderação abaixo:

Outra coisa assim... que eu vi... quando a lei do concurso público teve aqui. Teve concurso público e teve professores bons, muito bons de trabalho junto à comunidade que estavam lá há 20-25 anos trabalhando e não tiveram a chance de passar no concurso público e foram mandados embora mesmo! Aí você vai nas localidades, hoje em dia, e você vê professores bons que tem lá de 11 anos de experiência e estão desempregados. Porque houve o concurso público e ninguém foi chamado: olha, professores, vamos fazer um curso aqui pra vocês fazerem o concurso público. Não! Olha, vai ter concurso público: quem passar vai ficar, quem não passar vai sair. E aí o professor sai! Perdeu um emprego de 20 anos que ele tinha lá; sem nada. Totalmente sem ter um apoio, nada... um seguro-desemprego... Nada! Não recebe nada. Só foi mandado embora! (Professora Estrela, em entrevista. Distrito Antonio Lemos. 12.06.2011).

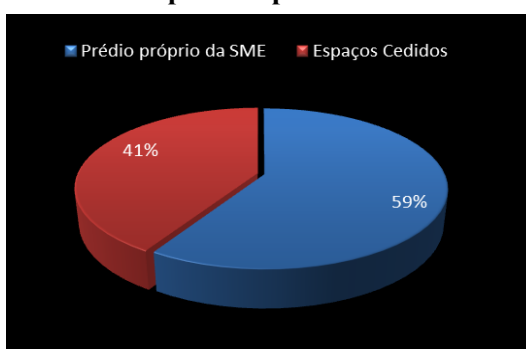
Uma delicada questão neste ponto é o fato de que, nas entrelinhas do destaque deste trecho, o leitor deste trabalho deduzir que o enunciado da educadora, de algum modo, queira dar vazio ao privilégio no certame do concurso para professores sem domínio de conteúdo. Ora, o professor está no campo ensinando gramática, por exemplo, há 20 anos. Nada mais justo que pela reprovação em uma seleção na qual fora submetido à prova de língua portuguesa ele não volte para a sala de aula do campo. No entanto, não se trata dessa perspectiva imediata. Mesmo entendendo neste caso da reprovação por falta de domínio de conteúdo que, ao longo desses eventuais 20 anos, a cada período letivo, fechou-se um ciclo de formação continuada por parte da gestão do sistema, da qual o professor mediadamente integrou; processou-se anualmente – em tese – uma avaliação de desempenho institucional acerca deste profissional, se estruturou e se implementou uma estratégia departamental de planejamento e de acompanhamento deste docente e, mensalmente, ao longo desses exemplificadores 20 anos, se atendeu mensalmente ao docente da referenciada reprovação em função das entregas de notas e de diários na sede administrativa da SEMED. Mesmo considerando estas possibilidades não é necessariamente deste docente que se trata o

comentário da docente em sua totalidade quando ela menciona “professores bons; articulados com a comunidade”.

O fato é que a profissionalidade docente na Educação do Campo está também aportada – de modo mais intrínseco – junto às relações estruturais e institucionais que o docente desenvolve para com sua respectiva secretaria municipal de educação e esta para com ele. Isto, a partir de um projeto de emancipação humana cuja valorização e intervenção pedagógica contribuam para a geração da qualidade de vida e de organização comunitária de trabalhadores do campo, quer seja este trabalho no campo ou fora dele. Para tanto, todo este processo específico de inserção e de formação docente pelo princípio educativo do movimento, em seus modos locais, deve ser empreendido nos concursos públicos de seleção do educador do campo.

Esta condição é lacunar na SEMED Breves quando o profissional docente no campo está entregue à sorte e à individuação em suas relações unicamente subjetivas de edificação e desdobramento de suas profissões e/ou bases de conhecimento. Neste sentido, pode-se afirmar que há uma profunda negação estrutural no processo de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo no município de Breves. Até mesmo porque as ações de rotina administrativa para com registros de mobilidade acadêmica e destacamento de profissional e estabelecimento de “dinâmica” para o atendimento ao docente não perfazem a totalidade do fazer pedagógico de fomento à profissionalidade. Nem docente e nem técnico-administrativa. Veja-se outro dado de apresentação dos sujeitos. Dessa vez a variável é o prédio escolar quanto ao uso e posse de suas dependências físicas (Gráfico 6).

Gráfico 6: Demonstrativo do tipo de dependência física das unidades escolares



Fonte: Elaborado pelo autor (2011)

Os espaços cedidos em que funcionam turmas multisseriadas são de variadas ordens: igrejas, salões de festas de sedes administrativas, residência do próprio professor ou de

comunitários que cedem suas salas ou até mesmo espaços de refeitórios de empreendimentos extrativistas. Em tais cenários os educadores do campo improvisam e programam estratégias metodológicas de trabalho que corroborem para a aprendizagem e qualidade do trabalho docente contra a estrutura não específica de escolarização e o comprometimento infraestrutural do ambiente educativo. Esse comprometimento vai desde ruídos intermitentes devido a processos produtivos extrativistas até a ausência de espaço e condições favoráveis de acondicionamento, exposição e confecção de recursos pedagógicos e/ou material didáticos que auxiliem na atividade letiva.

Tanto nos espaços cedidos como nas escolas que funcionam em prédios próprios é comum que não se tenha energia elétrica. Pois a força geradora de eletricidade vem de um motor a diesel que funciona somente à noite, das 18h às 22h, todos os dias. A exceção está nos dias em que, fora desse horário, há jogos da seleção brasileira de futebol. Dessa forma, há energia gerada e que pode ser aproveitada pelos docentes em sala de aula nos curtos espaços de tempo que antecedem os jogos. Dos 34 professores de minha amostra, apenas 9% deles contavam com energia elétrica de modo permanentemente regular em suas salas de aula. Quer queiram cedidas ou funcionando em prédios próprios da SEMED Breves. Este dado, se fosse o caso, em sua projeção mediana estatística, poderia ser observado no tocante à realidade brasileira haja vista que nacionalmente

As escolas rurais apresentam características físicas e dispõem de infraestrutura bastante distinta daquelas observadas nas escolas urbanas. Por exemplo, enquanto 75,9% dos estabelecimentos urbanos estão equipados com microcomputadores, apenas 4,2% dos estabelecimentos rurais de ensino contam com este recurso. Equipamentos como biblioteca, laboratório e quadras de esporte não fazem parte da realidade das escolas rurais (INEP, 2007, p. 29).

Além disso, de fato há um fosso abissal entre a situação educacional do campo e a da cidade. Segundo o INEP (2007), em nível nacional, 75% das escolas do campo não possuem biblioteca, 98% delas não contam com laboratório de ciências, 92% não possuem acesso à internet, 90% não tem laboratório de informática e, ainda em escala nacional, 23% de tais escolas não dispõem de energia elétrica. Isto implica no comprometimento da qualidade do trabalho docente e desfavores em estrutura e em condições de rendimento às atividades da educação escolar no campo.

Além de que na totalidade das comunidades do campo

Dentre elas, destacam-se a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural, que é de 4,5 anos, enquanto, no meio urbano, na mesma faixa etária, é de 7,8 anos (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 457).

Nesta realidade global do país, averiguada em nível local deste estudo em relação à infraestrutura dos prédios escolares, aponta para o fato de que as escolas do campo da SEMED Breves apresentam diferentes configurações quanto às suas condições de padrões arquitetônicos, a exemplo das unidades educacionais a seguir.



Imagem 28: Escola Municipal São Raimundo Anexo, distrito São Miguel
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 29: Escola Municipal São Raimundo, vista interna, distrito São Miguel
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 30: Escola Municipal Alegre, distrito São Miguel dos Macacos
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 31: Escola Bom Jesus – Vila Magebras, distrito Sede
Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 32: Escola Idevaldo Paes – Rio Jaburu, distrito Antonio Lemos

Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 33: Escola Bom Futuro – Rio Manteiga, distrito Curumu

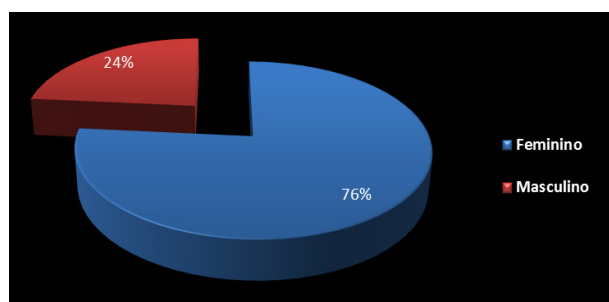
Fonte: Material de pesquisa (2011)

Estas diferenças estruturais das unidades escolares multisseriadas variam em suas edificações de acordo com a proximidade da sede administrativa, das condições de acesso às comunidades, do número de matrículas que possuem em relação à localização estrategicamente geográfica em que a comunidade está e até mesmo da força política de seus representantes no legislativo municipal. Outrossim, não é necessariamente pelo fato de o prédio ser próprio que na maioria das vezes as comunidades, educadores e educandos não enfrentem semelhantes problemas de aporte pedagógico-institucional comparados aos das unidades escolares funcionando em espaços cedidos.

É compreensível que com problemas semelhantes, o impacto destes em unidades com pouca estrutura física, justamente por funcionarem em espaços cedidos, haja maior pressão e consequências pelas próprias limitações de funcionamento dos prédios e/ou espaços quanto a suas naturezas de organização e trabalho.

Por fim, nesta apresentação dos sujeitos está a proporção por sexo entre os participantes deste estudo. E, como o magistério possui uma alta margem de ocupação por mulheres, na Educação do Campo, esta variável não se mostrou diferente.

O Gráfico 7 mostra o quanto o universo da docência na Educação do Campo é uma dimensão de trabalho com preponderância do sexo feminino também no campo.

Gráfico 7: Identificação dos sujeitos por sexo

Fonte: Elaborado pelo autor (2011)

Quanto à alta diferença nesta proporcionalidade entre homens e mulheres relativo à ocupação com a Educação do Campo, a exemplo desta amostra, se deve de antemão, definir que as demandas e as necessidades de infraestrutura e de superação das limitações institucionais da multissérie definitivamente não se dão pelo fato da multissérie refletir a feminização do magistério. Muito menos, não se dão, pelo fato de ter mais mulheres ocupadas e, portanto, erroneamente se atribuir que dentre elas haver menor propensão à luta e a reivindicação organizada por condições materiais de trabalho⁵⁶.

O fato de a Educação do Campo contar com uma preponderância de mulheres em suas linhas de atividade de ponta e de frentes administrativas só se replica pelo fato de o magistério ser marcadamente um espaço profissional feminizado. Gimeno Sácristan (1995, p. 66-7 apud Hoyle, 1987) em um estudo de proximidade com esta discussão defende que o magistério não possui um relativo grau de prestígio e, portanto, de proletarização devido ao fato da: 1) Origem social do grupo que provém das classes médias e baixas; 2) Do tamanho do grupo profissional que, por ser numeroso, dificulta a melhoria substancial do salário; 3) da proporção de mulheres, manifestação de uma seleção indireta, na medida em que as mulheres são um grupo socialmente discriminado⁵⁷; 4) da qualificação acadêmica de acesso; 5) Do

⁵⁶ Contudo, há uma nuance nesta questão que é ilustrada por Apple e Teitelbaum (1986) na publicação de um estudo acerca do controle sobre as qualificações profissionais e do currículo em que defendem a existência de uma profunda relação entre a proletarização do trabalho docente e a feminização do magistério. Para os autores, o currículo e o ensino são controlados historicamente em função dos interesses do Estado tendo tal controle uma facilidade em celeridade e resultados de impositação, dada a preponderância de mulheres nas funções docentes. Para os autores esta preponderância velava a mística da submissão feminina e da divisão sexual do trabalho sob a lógica do patriarcado capitalista. Em outro estudo acerca de trabalho docente e profissionalismo, a questão da feminização do magistério quando analisada também no contexto histórico do primeiro quartel do século XX, Costa (1995, p. 139) menciona que naquela ocasião a preponderância de 82% das funções docentes do primeiro segmento do ensino fundamental no Brasil já era exercida por mulheres, como demonstrava o Anuário Estatístico do Brasil do período de 1908 a 1912. A análise desta nuance pode ser concluída no mesmo estudo de Apple e Teitelbaum (1986) em que argumentam sobre o fato de o trabalho feminino no magistério, também por sua preponderância quantitativa nos postos de ocupação, sofrer dupla opressão: à da lógica do capital e à da lógica do patriarcado.

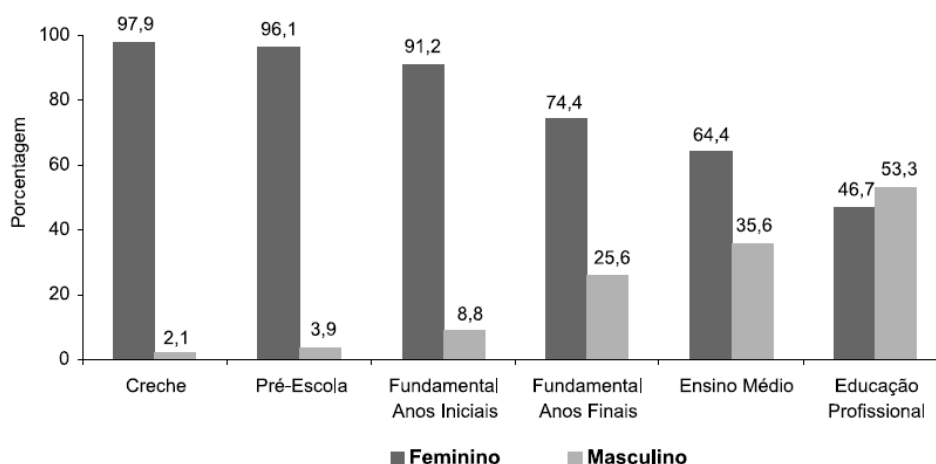
⁵⁷ Grifo meu.

status dos clientes e em função da relação com os clientes que não é voluntária, mas sim baseada na obrigatoriedade do consumo do ensino e, por fim, ao fato de os professores não usufruírem de uma posição social elevada.

É neste contexto que esta tese analisa e apresenta o fato da preponderância de mulheres na Educação do Campo e, por conseguinte, na amostra deste trabalho. Pois tanto as razões dos gargalos operacionais da multissérie quanto o ponto da feminização do magistério, devem ser lidos como decorrência conjunturais dos aspectos acima mencionados por Sácristan (1995).

Este percentual de feminização do magistério na Educação do Campo em Breves (PA) não está tão acentuado quanto à diferenciação de percentual entre homens e mulheres ocupadas quando comparado aos indicadores nacionais em relação ao magistério nas séries iniciais do ensino fundamental (Gráfico 8).

Gráfico 8: Professores das etapas da Educação Básica, segundo o sexo, 2007



Fonte: MEC/INEP – DEED (2011)

Conforme o estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2007 publicado pelo INEP em 2009 o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional. Isto demonstra que especificamente quanto às ocupações nas séries iniciais 91,2% são marcadamente de mulheres. Este proporcional feminino, no primeiro segmento do ensino fundamental, na amostra foi de 76%. Mesmo que bastante expressivo aponta para um número já mais expressivo de homens no magistério das séries iniciais na Educação do Campo.

Neste proporcional de 76% de mulheres na composição da amostra deste estudo, elas, no geral, possuem entre 28 a 37 anos, têm filho(s) e não residem fixamente no local ou na comunidade em que a escola está sediada. Apenas passam a semana na localidade de sua docência. Moram em casas cedidas ou em espaços concedidos dentro de residências de comunitários que, por sua vez, também lá habitam com suas famílias que são em média 8 pessoas, fora o docente como agregado. Além de que são envolvidas para com o processo de organização comunitária do lugar em que residem e articuladas entre si quanto às estratégias de planejamento e de trabalho junto à multissérie. No entanto, não possuem participação em grupos de trabalhos de pesquisas acadêmicas (enquanto estudantes ou como profissionais) e nem estudam objetivamente Educação do Campo.

Estas duas últimas características, amplamente, também podem ser atribuídas aos homens que compuseram 24% da amostra de sujeitos desta investigação.

Apresentados os sujeitos da pesquisa em seus contextos de produção material da docência e, por conseguinte, de suas profissionalidades continuar-se-á discorrendo acerca do processo que se configuram as bases de conhecimento docente e suas caracterizações na multissérie ribeirinha nos demais capítulos que se seguem neste estudo.

CAPÍTULO 4 - PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO CAMPO EM SUA LENTA CONFIGURAÇÃO NO MOVIMENTO HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES NO BRASIL

Quando eu falo o pensamento vem dum outro mundo. Um que pode até ser vizinho do seu, vizinho assim, de confrontante, mas não é o mesmo. A escolinha cai-não-cai ali num canto da roça, a professorinha dali mesmo, os recursos tudo como é o resto da regra de pobre. Estudo? Um ano, dois, nem três. Comigo não foi nem três. [...] Parece que essa educação que foi a sua tem uma força que tá nela e não tá. Como é que um menino como eu fui mudá num doutor, num professor, num sujeito de muita valia?

Antônio Ciço

(Antônio Cícero de Sousa, conhecido por Ciço, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no Sul de Minas. Entrevistado por Carlos Rodrigues Brandão, em 1982)

4.1 CIRCUNSCREVENDO *EDUCAÇÃO DO CAMPO*

As tensões e conflitos contemporâneos delineados no processo de escolarização em fazendas, cerrados, à beira de rios, florestas, caatingas ou no semiárido que se estabeleçam ou tentam estabelecerem-se de modo autóctone têm encontrado terreno fértil no campo da Educação do Campo. Sobretudo quando as questões em torno da escolarização e formação humana orbitam em volta de processos de construção de parâmetros educacionais brasileiros voltados para as escolas **no campo**.

Este estudo traz uma especial atenção ao segmento da juventude para elucidar os formatos de políticas educacionais e de processos de escolarização que se delinearam para a Educação do Campo via estrutura de oficialidade e, portanto, a fim de que consideremos como os educandos do campo estão sendo expropriados nos espaços em que se processam suas formações escolares. Os povos do campo, caracterizados por suas lutas, enquanto agentes sociais podem estar conflitando-se cotidianamente na escola que possuem no campo com os estatutos sociais de validação ou legitimação das representações de escolarização que podem, hoje, no geral, não serem os seus. O que torna mais grave essa possibilidade é o fato da escola no campo poder estar balizando seus fundamentos estruturais de formação humana à

parâmetros de produção social, trabalho e estratégias de organização comunitária alheias a suas dinâmicas de vida.

Hoje, para se tentar superar as condições de comprometimentos curriculares dos processos de escolarização no campo ou da desregulamentação e fazer assistemático na Educação do Campo temos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (DOEBC), homologada por intermédio do parecer de nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. A depender do nível de profissionalidade dos educadores do campo as DOEBC podem representar uma conquista da organização social dos movimentos camponeses, educadores populares, acadêmicos comprometidos com as causas do campo e técnicos do âmbito administrativo (em todas as esferas) que se debruçaram em ideias de políticas públicas para aprimorar as medidas do artigo 28 da Lei 9.394/96 que propunham medidas de atendimento e escolarização aos povos do campo. As DOEBC constituíram-se em um documento composto, sobretudo, por 19 reivindicações dos movimentos sociais.

Muito embora não exista operacionalização efetiva das DOEBC por parte dos poderes constituintes, em estados e municípios, nelas estão contempladas a implementação de programas de formação inicial e continuada para os educadores do campo; ampliação da educação de jovens e adultos nas comunidades agrícolas, agrárias e tradicionais; garantia da educação infantil e da educação fundamental nas comunidades do campo; formação técnica voltada às demandas de capacitação dos trabalhadores do campo; implementação de políticas públicas de valorização profissional dos educadores do campo; referenciais para implantação de bibliotecas, brinquedotecas, espaços para a promoção de leitura nas escolas, a constatação e encaminhamentos para criação de salas de informática com acesso à internet nas escolas do campo; criação de secretaria ou coordenação da Educação do Campo no Ministério da Educação; criação de política de financiamento para a educação do campo em todos os níveis e delineamento para criação de unidades administrativas específicas, dentro dos organogramas de Secretarias Municipais de Educação (SME), para a gestão da educação do campo em cada município.

Vale ressaltar que com muita frequência em algumas secretarias municipais de educação da Amazônia paraense a unidade administrativa ou o departamento ou núcleo gestor que lida com a *Educação do Campo* recorrentemente é tratado e definido como *Educação Rural*, o que não agrada aos militantes e/ou aos profissionais da Educação do Campo por haver a discordância que, no geral, as duas concepções são díspares no entendimento de que suas semânticas definem-se pela diferença com que percebem o processo de desenvolvimento

histórico e relações políticas, econômicas e sociais existentes no campo; bem como para com os ideais de trabalho, vida e organização social que os camponeses empreendem.

Outra importante demarcação está na diferença teórico-metodológica entre educação do campo e educação popular. Destaque-se de antemão que a

A Educação Popular foi e prossegue sendo a sequência de idéias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um “serviço”, mas como protagonistas emergentes de um processo” (BRANDÃO, 2002, p. 142).

Neste contexto

A história da consolidação da concepção de Educação Popular no Brasil [sic], sempre esteve organicamente vinculada ao movimento concreto das forças políticas e culturais – as próprias classes populares, os agentes e as estruturas/organizações de mediação – empenhadas na construção das condições humanas imediatas para a elevação da qualidade de vida das classes subalternas e na construção de uma sociedade onde liberdade e igualdade fossem realidades cada vez mais concretas (PALUDO, 2001, p.181).

No entanto, com muito vagar, esta discussão deve ser empreendida, uma vez que incorre-se no risco de se defender a Educação Popular e, assim, ingenuamente, por vezes, se legitimar uma perspectiva, no limite, uma “educação para pobre”. Sem a devida referencialidade do conhecimento em suas diferentes configurações como patrimônio historicamente construído. Mesmo porque se

carece de maior discussão a ideia da especificidade de uma educação do homem do campo, sobretudo se esta especificidade não estiver no campo da didática. Por outro lado, o trabalhador do campo precisa ter acesso a todo conhecimento científico. Precisa entender como se dá todo o processo produtivo, desde o controle das sementes até a comercialização, daí entendermos que o currículo da educação do campo é que precisa ser apropriado, para que ele possa compreender todo o processo de produção, bem como as relações produtivas aí estabelecidas (BEZERRA NETO; BASSO, 2011, p. 5).

Neste sentido, a Educação do Campo alerta para a opção preferencial das matrizes científico-tecnológicas estruturadas para a satisfação do capital. Neste bojo, com nuances que

também precisam ser discutidas com vagar, afirma especificidades de práticas curriculares dimensionadas e fomentadas a partir da Educação Popular, mas fundamentalmente com foco na articulação nacional pela reforma agrária. E, portanto, pela qualidade de vida de trabalhadores do/no campo, amparados no binômio educação-trabalho. Assim, ficam marcadas as formas alternativas de se cultivar e preservar em função de estratégias comunitárias de geração de trabalho e renda. Isso feito pela soberania alimentar e pela luta de concepção e implementação de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar e condições sociais de justiça e produção sustentáveis em solo brasileiro. Estas são algumas das especificidades vitais da Educação do Campo tendo em vista a mobilização de um projeto de emancipação humana.

Isto posto, voltando à distinção entre os conceitos *educação do campo* X *educação rural*, para ser mais específico, devemos lembrar toda a coleção⁵⁸ “Por uma Educação do Campo” no que diz respeito aos registros dos acúmulos já constituídos pelos movimentos sociais no sentido de marcar na semântica da conceituação *campo* questões relacionadas a espaços de (re)territorialização, (des)territorialização, tensões agrárias, espaços coletivos de geração de trabalho e renda, lugar de temporalidades próprias, ocupações para produções, formação social e política de um povo e/ou segmento social, e lugar de muitos feitos a serem feitos. Enquanto que *rural*, no geral, em sua acepção da palavra, marca uma semântica dotada de iniciativas economicistas e agrárias, envoltas às demandas patronais e de existência de um espaço (agrário) em função da produção primária para o abastecimento de outras praças (urbano), numa relação em que se supere a contradição campo-cidade e que, por conseguinte, refute a ideia de núcleos administrativos do executivo municipal que conceba *funcionamento* das políticas sociais no campo em prol do lugar da “civilização”. Ou seja, a contenção do inchaço das periferias da cidade. Pois a Terra que deve ser concebida “como espaço de convivência, do ensinar-aprender da população [...], a âncora que possibilita a construção da identidade no grupo de pertencimento dos trabalhadores rurais” (OLIVEIRA; NETO, 2004, p. 58).

Nesta acepção, quanto à contradição entre campo-cidade, é importante se desmistificar fetiches nestas concepções. Sobretudo quanto à questão de que

a cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e separação. **A oposição entre campo e cidade só pode existir nos quadros da propriedade privada.** É a expressão mais crassa da subsunção do indivíduo à divisão do

⁵⁸ Trata-se da coletânea bibliográfica publicada pela Editora Expressão Popular em parceria com o MST acerca dos fundamentos estruturais necessários para a educação no/do campo.

trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta - subsunção que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos (MARX; ENGELS, 1984, p. 78 – *grifos meus*).

É neste conceito que a contradição entre campo-cidade necessita ser entendida. Dentro dos princípios da unidade de opostos. Daí a importância atual de se recorrer e implementar as DOEBC que surge em decorrência de uma crescente produção bibliográfica que aborda as questões da vida e de escolarização no e do campo. O volume da bibliografia existente hoje em educação do campo, no geral, que tem buscado definir princípios e ações efetivas de políticas públicas comprometidas com a melhoria da aprendizagem, condições de trabalho docente e organização metodológica de se aprender e ensinar no campo. No sentido de levantar aportes para se compreender os espaços campestres não apenas como uma dimensão de atuação e existência provisória de vida; ou ambiente para uma efêmera organização comunitária mas, sobretudo, como espaço próprio de vida, de (re)criação e circulação de cultura, promotoras de temporalidades e produção de conhecimento. Portanto, passa pela compreensão da contradição campo-cidade

“deixar de entender o rural apenas como agricultura e esta somente como produção de grãos. As possibilidades são muitas, desde a agregação de valor em matérias-primas à exploração sustentável de biomassa, passando por atividades como fruticultura, floricultura, realocação de atividades assistenciais – num processo que modifique profundamente as atuais relações entre o urbano e o rural, com este tornando-se inclusive gerador de ocupações para a mão-de-obra ociosa nas cidades” (NOVAES, 2001, p. 58-59).

Outro fator fundamental para a afirmação da terminologia *Educação do Campo* vem das contribuições dos movimentos sociais ligados à luta pela terra que defendem esta categorização. E, no próprio Dicionário da Educação do Campo, o verbete que define esta terminologia em questão entende que ela

estabelece hoje uma referência de futuro à educação do conjunto dos trabalhadores. Ela recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação tencionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção. E se buscar confrontar a lógica que impede os trabalhadores de ter acesso pleno à educação básica não é ainda a revolução brasileira, na prática a superação do capitalismo não se realizará sem passar por este confronto e sua solução. No plano da *práxis* pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recuperao vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência. Quando concebe a

intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com lutas sociais que enfrentam as condições envolvidas nesses processos, na direção do projeto histórico da classe trabalhadora. E a contribuição original da Educação do Campo pode vir exatamente de ter que pressionar estes vínculos desde uma realidade específica com a produção na especificidade da agricultura camponesa em seu embate com o agronegócio; o trabalho coletivo na forma de cooperação agrícola em áreas de reforma agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relação de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia e cultura, arte, potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um desenvolvimento humano omnilateral. Algo disso já vem sendo experimentado em determinados espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de comunidades camponesas, mas talvez possa vir a ser universalizado em uma república do trabalho se continuarmos firmes e organizados na luta pela sua construção. (CALDART, 2012, p. 259-265).

Tais pressupostos também podem ser lidos que este projeto de ordenamento territorial e de desenvolvimento agrário, à luz de uma perspectiva humanizadora de ações educativas e de políticas educacionais, não buscam ou intencionam a fixação permanente do homem no campo à revelia de suas possibilidades e instrumentalizações de escolha de suas frentes de trabalho. Não! Os princípios pedagógicos fundantes dessa compreensão de *educação do campo* e da própria contradição campo-cidade, trabalhados pedagogicamente no processo de escolarização no campo, estão em garantir opção à trabalhadora e ao trabalhador do campo permanecer ou não no campo⁵⁹, uma vez delineado, partilhado e buscado o projeto de qualidade de vida no campo. Para tanto é que se faz tão necessário legitimar, via organização do trabalho pedagógico, os modos e as práticas de vida e formação humana em espaços camponeses como referenciais metodológicos para se ensinar e aprender a partir do campo.

No entanto, a partir desta consideração, deve-se ressaltar que Bezerra Neto (2010), ao analisar as estruturações pedagógicas que foi balizando o Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo” alerta para o fato de que as bases epistemológicas desse Movimento

partem da ideia de que o mundo rural difere e às vezes até se contrapõe ao urbano, como se fossem realidades distintas que não integram uma mesma totalidade. A partir desta visão, admite-se a existência de homens urbanos e homens rurais, o que justifica a luta por uma escola rural diferente da urbana e nos leva a refletir sobre as concepções pedagógicas e as bases

⁵⁹ Um bom aprofundamento especificamente nesta discussão está nos estudos de Malagodi e Marques (2007).

teórico-metodológicas empregadas na busca por uma educação do campo. Reflexão esta que ganha relevância, ao passo que o campo brasileiro está distante de ser homogêneo e que aqueles que o habitam tem interesses bem distintos, quando não, antagônicos (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Isto posto e, em corroboração à reflexão do autor, aqui se deve demarcar o que se é compreendido como *especificidades da escola e do conhecimento* necessários para a docência em escola do campo. Portanto,

[...] se a ligação da escola é com a vida, entendida como atividade humana criativa, é claro que a vida no campo não é a mesma vida da cidade. Os sujeitos do campo são diferentes dos sujeitos da cidade. [...] O campo tem sua singularidade, sua vida, e a educação no campo, portanto, não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares venham a ser os mesmos. A questão aqui (é) reconhecer que há toda uma forma diferente de viver, a qual produz relações sociais, culturais e econômicas diferenciadas. Se tomamos o trabalho, ou seja, a vida, como princípio educativo, então, necessariamente, os processos educativos no campo serão também diferenciados no sentido de que o conteúdo da vida ao qual se ligará o conteúdo escolar é outro. [...] Isso também não implica necessariamente técnicas de ensino diferentes e menos ainda um conteúdo escolar diferenciado em relação à escola urbana (FREITAS, 2010, p. 3).

É com esse propósito que, no geral, a literatura hoje existente acerca de Educação do Campo, tem demonstrado preocupação. Além do ponto inicial da grande labuta que tem sido combater os ideais de urbano na insistente tentativa de sobreposição aos do espaço rural. E de fato esta tarefa de sustar a sobreposição da dinâmica seriada urbana nos processos de escolarização no campo está referenciada como ponto inicial da organização do trabalho pedagógico na educação do campo. Até pelo fato de que a raiz do problema estrutural na educação do campo não se totaliza ou se explica fundamentalmente por esta sobreposição do currículo seriado urbano nas escolas do campo.

A raiz do problema na educação do campo é o fato de se delinear as estruturas do trabalho pedagógico nas escolas do campo entendendo que a educação que lá é feita ou da qual se necessita, junto aos espaços campestres, é aquela afirmada na

luta organizada dos movimentos sociais que reivindicam e conquistam, passo-a-passo, escolarização de qualidade socialmente referenciada, para as crianças, jovens e adultos do campo, como um direito fundamental de todos, para que se desenvolva em cada ser humano singular o que foi fruto do desenvolvimento da humanidade. Direito garantido no marco da sociedade burguesa capitalista, pelo dever do Estado, visto estar assegurado, como resultado da luta de classes, no marco da Constituição Federativa do Brasil. Tem suas bases assentadas na necessidade do desenvolvimento de uma consistente base teórica materialista-

histórica-dialética, na consciência da classe em si e para si, na formação política e, na organização revolucionária dos trabalhadores. Tem, portanto, a sua gênese na luta histórica dos povos do campo e dirige-se, contra as próprias bases do sistema burguês capitalista, imperialista, decadente e destruidor da humanidade - a propriedade privada dos meios de produção, o trabalho alienado, o Estado capitalista, o imperialismo e os valores da burguesia. Localiza-se dentro de um sistema de reivindicações transitórias e de um programa de transição dos trabalhadores que historicamente lutam contra a subsunção do trabalho ao capital, a subsunção do Estado aos interesses dos capitalistas, a subsunção e o assalto da subjetividade humana pelas relações sociais capitalistas. Lutam pela reforma Agrária. É uma questão tática para a classe trabalhadora no processo de trazer todos os seus segmentos para a difícil, mas necessária, revolução proletária e camponesa, para superar estrategicamente o projeto histórico capitalista rumo ao comunismo. Para tanto, é necessário um dado projeto de educação e são necessários, também, excelentes professores, militantes culturais revolucionários⁶⁰(TAFFAREL, 2013, p. 2).

Eis o problema central que se instaura para além da sobreposição do currículo da seriação urbana nas escolas do campo. E que, portanto, é representativíssimo da literatura específica produzida acerca das escolas e da educação **do** e **no** campo. Que, por sua vez, nos remete a uma direção profícua do que virá a ser um dos núcleos para se conceber a constituição da profissionalidade docente em escolas do campo.

4.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TRAJETÓRIA E CONFIGURAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As conquistas oriundas da participação e de legitimação dos movimentos sociais como contribuidores da concepção e do curso das políticas educacionais brasileiras junto ao campo são bastante recentes; datam de 1998⁶¹. Os estudos acerca de profissionalidade docente na Educação do Campo possuem um obstáculo histórico diretamente proporcional à trajetória das políticas educacionais brasileiras e o lugar (ou o não lugar) da Educação do Campo em suas legislações e concepções de escolarização.

Situar brevemente a Educação do Campo na trajetória das principais políticas educacionais ao longo do século XX se faz necessário pelo simples fato de a história ser uma das categorias de análises que joga luz à constituição da profissionalidade docente na

⁶⁰ Parte do discurso da Profª. Celi Nelza Zulke Taffarel, na FACED/UFBA, em Salvador, dia 01 de Fevereiro de 2013, por ocasião da conclusão do último Tempo Escola da Primeira Turma do Curso Piloto de Licenciatura em Educação do Campo, UFBA/SECADI/MEC. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=1064> Acesso 9 mar 2013.

⁶¹ O que será logo mais, neste capítulo, tratado.

Educação do Campo à revelia dos projetos de nação, modernização e desenvolvimento que o país adotou, sobretudo, ao longo desse século XX e, ainda, no início deste em que estamos. Também se faz necessário situar a Educação do Campo na trajetória das políticas educacionais, mesmo que brevemente, em função de se dimensionar os desafios e as condições de (in)visibilidade que a Educação do Campo foi protagonizando tendo a escola como um aparelho ideológico do Estado capitalista⁶², restringindo a Educação do Campo em nível de referência nas políticas educacionais. O que afetou diretamente a configuração da profissionalidade no âmbito da docência na zona rural. Haja vista que “as escolas na sociedade capitalista servem a fins capitalistas, ou seja, disseminam a ideologia da classe dominante” (BEZERRA NETO e BASSO, 2011, p. 43). O que implica para a profissionalização docente na Educação do Campo um esforço de constituição deste desenvolvimento profissional via (re)ordenamento curricular e em nível de políticas educacionais no campo da Educação do Campo.

Esta tarefa é árdua em função de que o Estado no que tange às políticas educacionais tende a balizar suas intenções de formulações e (re)estruturações do ensino a partir de uma determinada construção de consensos. Neves (2005, p. 27) ao desdobrar o conceito gramsciano de hegemonia, discute o papel do Estado na construção do consenso, em que “na condição de um Estado educador, o Estado capitalista desenvolveu e desenvolve uma pedagogia da hegemonia, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil.” Isto se operacionaliza quando o Estado, via sistema educativo, gerencializa a organização curricular e os fins do processo de escolarização, a partir de uma opção preferencial por uma expectativa orgânica de desenvolvimento, sob o prisma de uma determinada classe social. Ou seja, o Estado (con)forma os ideais e projetos de trabalho pedagógico direcionada a um padrão de “homem coletivo” e de “autonomia no aprender”, de forma que o modelamento dos trabalhadores e dos demais beneficiários da educação estejam sob o escopo da sociabilidade burguesa. Para afiançar este projeto se conta com a possibilidade e os registros já instituídos de ações e cooperações técnicas anteriores para com organismos internacionais de financiamento como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial⁶³.

Situar a trajetória da Educação do Campo nas políticas educacionais é evidenciar as contradições e as tensões pelas quais, ainda hoje, a docência no campo se constitui em meio

⁶² A questão da Escola como aparelho ideológico do Estado Capitalista – em uma leitura a partir de Marx – pode ser encontrada em Bezerra Neto e Basso (2011) que avaliam a educação, em suma, em seu delineamento, como arquétipo de ideologização, faz com os indivíduos vejam sua integração ao processo de exploração do capital como algo natural, culminando nesta acepção o processo de expropriação do homem do campo.

⁶³ Um desdobramento dessa questão pode ser averiguado em Coraggio (2000).

aos processos de organização social e de luta no Brasil pela estruturação de condições qualitativas de vida e trabalho no campo. Isto, a partir das tensões imanentes entre os anseios dos povos e organizações do campo em contraste com o projeto de nação, de modernização e de desenvolvimento que se preconizou para o Brasil ao longo do século XX lançando mão dos sistemas educativos como aporte de edificação e de legitimação dos ideários de educação para o país. O que reverbera na Educação do Campo até hoje.

Outro aspecto importante para o estudo da profissionalidade docente na Educação do Campo, neste capítulo, à luz da trajetória das políticas educacionais brasileiras, deve-se ao fato histórico que não pode ser aqui subsumido de que a sociedade brasileira por intermédio da educação oferecida – em corroboração à satisfação do capital – pautou ao longo do século XX o ideal de modernização, de desenvolvimento e de projeto de nação por um considerável destaque de submissão à mercadoria e à mercadorização⁶⁴. Estas, sob a égide da competência e da competitividade, foram basilares às práticas e égides de formação humana, via estruturas de escolarização, o que está diretamente ligado ao sentido de profissionalidade docente na Educação do Campo em função da superação desta condição alienante de constituição de sujeitos. Até meados da década de 1960, o pensamento pedagógico hegemônico no Brasil passava por uma herança institucional e paradigmática de **transposição cultural** de outras propostas ou modelos educacionais instituídos fora de quaisquer campos de vida e relações de produção de nosso país; quer seja devido à intencionalidade político-educacional elitista dos governantes das décadas até 1980 ou apenas pela submissão econômica do Brasil aos acordos interinstitucionais estadunidenses, o fato é que tal transposição cultural por muito tempo, no cenário educacional brasileiro, fez parte de uma postura docente com subsumida profissionalidade haja vista sua configuração pautada pela estratégia da classe dominante em defender seus próprios interesses econômicos e políticos, por meio da educação pública, em detrimento dos interesses do povo brasileiro, conforme pode ser averiguado, sobretudo, na obra de Xavier (1992).

Segundo a autora, já desde o movimento pela independência do Brasil, nossas estruturas educacionais, concebidas pelas vias oficiais de promoção pública do ensino, significaram, na verdade, a liberdade do jugo político português em função das relações econômicas do Brasil pós-independência (mas ainda imperial), que foram estabelecidas com a Inglaterra. Que, por sua vez, passou, informalmente, a exercer seu poder de metrópole em relação ao “Brasil Independente”. Para se legitimar esta estrutura socioeconômica as escolas

⁶⁴ Esta estrutura universalizadora do valor de troca.

públicas, influenciadas pelas ideias iluministas, representavam os interesses da elite e não da maioria do povo; atrelando-se a transposição cultural dos sistemas e métodos de escolarização que foram hegemônicos no Brasil, naquela ocasião. Esses sistemas e métodos são valorizadores da rigidez de aprendizado, da competitividade, da punição e da exacerbada austeridade na relação professor-conhecimento-aluno.

Segundo XAVIER (1992), para o pensamento educacional brasileiro, desde o Brasil Império, as perspectivas de análises da realidade e o contexto educacional no país estavam para servir a uma estratégia ideológica em prol de unificar uma elite econômica pós-independência, ainda que sob a égide da colonização.

Albert Memmi (2007) defende que na absoluta maioria dos processos de colonização se sobressai uma relação de troca de interesses entre colonizador e colonizado; nas quais o colonizador aceita-se como tal em função de “colaborar” com as condições de superação da falta de desenvolvimento na colônia; processo a ser estabelecido à luz daquele construído no país de origem de quem coloniza, o que logo legitimará “sua posição de privilégio e, por conseguinte, confirma a miséria do colonizado” (MEMMI, 2007, p. 31-32). Eis o motivo pelo qual a transposição didática ou cultural, fundamentando o pensamento educacional em quaisquer de suas épocas, é ruim para o processo de escolarização. Sobretudo para o entrave de concepções de processos formativos balizados pelo ideal de formação humana caracterizada pela libertação, superação de ideologismos, identidades culturais livres de jugos identitários, bem como embota a consideração dos currículos ocultos daqueles que, em condição passiva, recebem um referencial de postura didático-curricular instituído por outrem.

No cenário educacional brasileiro a transposição de modelos educacionais representou um insistente jugo para a construção do pensamento educacional para se escolarizar e colaborar no processo de formação humana em nosso país. Segundo Nascimento (1997), mesmo quando o Brasil estava se organizando a partir de um novo regime de governo, orientado pela concepção modernizadora de Estado, Rui Barbosa sugere, via organização do sistema educacional público com “fórmulas externas”, amparar a elaboração e a legitimação de uma legislação que solidificasse os ideais de formação humana para o desenvolvimento do Estado. Ainda segundo a autora, Rui Barbosa, com uma perspectiva de formação humana de caráter conservador, sobretudo pelo viés da educação pública, defendia com veemência que a *cultura da alma humana* é o primeiro elemento de desenvolvimento político e econômico de um povo. E, a inserção de profissionais estrangeiros nas estruturas chave do desenvolvimento do país era a forma mais viável e dinâmica de se alcançar os estágios de desenvolvimento que alcançaram seus países de origem. Isso por si justificava a transposição de modelos didáticos e

a secundarização de intelectuais nacionais em postos estratégicos de organização e construção de nossas próprias matrizes educacionais.

No início do processo de consolidação da República, o Brasil marcado pelo cientificismo e pelo positivismo, obteve de Rui Barbosa a preconização de um Estado desvinculado da igreja, com uma escola laica, de postura realmente republicana e voltada para a organização federativa. Era contrário ao verbalismo como recurso de preleção e totalmente favorável a uma educação incitada pelos sentidos, no raciocínio dedutivo, cultivo da observação e no método experimental, a fim de que deixasse o aluno na condição mais espontânea possível para aprendizagem.

Entretanto, segundo Nascimento (1997), acreditava-se que as funções centrais do fomento da aprendizagem, a partir desses princípios, deviam ser confiadas a profissionais estrangeiros. Como já fora dito, cabendo às ações de caráter secundário ou de necessidade de formação, via condição de substituto, ao profissional brasileiro. Isso porque os estrangeiros de países desenvolvidos, segundo Rui Barbosa, tinham melhor consubstanciado a cultura como diferencial para dinamização do desenvolvimento. O que poderia conferir ao Brasil condições semelhantes à de tais estrangeiros na ascensão econômica e educacional naquela época.

Ainda segundo a autora, o sistema de ensino proposto por Rui Barbosa, além de ter estreita relação com os ideais de organização liberal, defendia os princípios de liberdade de ensinar e aprender, a obrigatoriedade, a gratuidade, a universalidade, a laicidade e a co-educação como pressupostos para consolidação do sistema de ensino público; tendo em vista a estrutura necessária para se garantir socialmente o respeito e a validação da propriedade privada, da liberdade comercial, da liberdade de culto e da liberdade individual na luta pela modernização do Estado brasileiro.

A educação brasileira na primeira república, prescrita a partir das reformulações de Rui Barbosa, não escondia seu caráter elitista e de transposição cultural, haja vista que não havia distribuição homogênea dos cursos pelas principais províncias e cidades do país, a oferta do ensino preponderantemente masculina, a liberação do trabalho era tacitamente requerida até o final dos estudos, a cobrança de taxas de matrícula para exames de bancas ou de seleção e recorrentes propinas pagas aos professores – como práticas comuns – acusavam diretamente a disponibilidade financeira de que gozavam os alunos daquelas escolas. Após esse período e, durante as três primeiras décadas do recente século passado, o pensamento educacional brasileiro sofreu uma gradual substituição da dimensão política pela dimensão técnica da escolarização e formação humana, o que incorporava as estruturas de anulação e

silenciamento de uma formação com especificidades educativas de currículo para as populações do campo.

Ao longo da segunda metade do século XIX intensificaram-se os estudos acerca dos métodos educacionais, conhecimentos e estratégias de ordenamentos escolares. Os republicanos de uma forma intensiva se apoderaram dessa perspectiva de organização escolar para fundamentarem os ideais de reforma educacional, a fim de que fosse consolidada uma escola identificada com os avanços peculiares daquele século, que por sua vez defendia ideias liberais de livre iniciativa de mercado sem a ingerência do Estado, a garantia de contratos e a propriedade privada, a democracia (sobretudo sob a égide representativa) e a ordem espontânea das manifestações civis. Para este propósito se deveria ter por base uma escola reformada e diferenciada por métodos, com processos de ensino definidos, programas implementados, organização didático-pedagógica consolidada; enfim, uma escola diferenciada em substituição àquelas menos organizadas relativas às de Primeiras Letras existentes no Império. A educação começava a abrir-se e posicionar-se a partir de um diferente paradigma.

Outro suporte dessa estrutura foi a vivência, após a Primeira Guerra Mundial, de uma onda de nacionalismo efervescente. Diversos movimentos em prol do nacionalismo eclodiram, tendo como finalidade a elevação moral e política do Brasil. E, como principais temáticas relativas a este reordenamento configuravam o voto secreto, a erradicação do analfabetismo e o serviço militar obrigatório. O fervor nacionalista, estimulado por grupos políticos e de intelectuais desfavorecidos pela poderosa oligarquia ruralista, irrompiam com a questão da nacionalidade brasileira. O combate à estrangeirização do Brasil, a reforma política, a moralização dos costumes e a regeneração da nação foram empreitas sociais que acompanharam e influenciaram a organização educacional naquela ocasião. Segundo Nagle (1974), era preciso "republicanizar a República" e a educação foi novamente apontada como a solução para esta empreita e para superação de todos os males do país. Sem dúvida os republicanos deram destaque à educação, sobretudo a de caráter público. Atrelado a isso a supervalorização na crença do progresso, na ciência e na "civilização".

A educação na primeira república, em síntese,

intuiu manter a ideia de coesão nacional, defender o trabalho nacional, difundir a instrução militar nas diversas instituições, desenvolver o civismo, o culto ao heroísmo, fundar associações de escoteiros, linhas de tiro e batalhões patrióticos, arrivar o estudo da História do Brasil e das tradições brasileiras, promover o ensino da língua pátria nas escolas estrangeiras existentes no país; propagar a educação popular e profissional, difundir nas escolas o amor à justiça e o culto ao patriotismo e combater o analfabetismo (NAGLE, 1974, p. 331).

Este cenário estava posto na paralela da produção e contínua organização da sociedade republicana. As décadas de 20 e 30 do século XX foram vitais para a efervescência política e social do país. Marcadas por profundas articulações sociais de intelectuais e pelo fortalecimento da universidade, dentre outros fatos, tais décadas apresentam uma inicial e forte preocupação com a qualificação do professor secundário. Logo fora consenso que os educadores deveriam possuir forte base técnica em sua formação, deveriam ter consigo um grande "espírito de renovação", de "consciência em comum" e com um sólido compromisso com a unidade nacional. O professor necessitava "conhecer os fins, os meios e os métodos do seu ensino e saber justificá-los cientificamente", sendo destacado por sua capacidade de superar a técnica pelos valores humanos que a transcendem (AZEVEDO, 1958, p. 138). Iniciava-se um período de disputas na política educacional brasileira resultante dos condicionantes econômicos instituídos por grandes proprietários de terra, defensores de privilégios para comercialização internacional do café *versus* grupos industriais residentes na cidade que lutavam pela consolidação das indústrias. Tangenciando toda e qualquer forma de visualização das populações rurais como agentes referenciais de políticas públicas no âmbito educacional.

Segundo Azevedo (1958), a partir de então o pensamento educacional brasileiro voltou-se para a consolidação da educação e de seus elementos institucionais que não deveriam permanecer como fruto de iniciativas isoladas, apenas dentro de alguns estados. Todavia, necessitava-se estruturar a educação para que ela fosse entendida como uma questão nacional com interferência para o desenvolvimento de todo o país. Sobretudo, se pela educação alcançaríamos a superação do "atraso cultural".

Neste contexto, o magistério atraiu para si uma identidade como prática de saber e saber ensinar, ou seja, possuía a forma mais técnica e ajustada para transmitir conhecimento. O Manifesto dos Pioneiros da Educação naquela ocasião se caracterizou como uma proposta de sistematização dos ideais de formação durante a tão agitada década de 1930.

É notório que de tal manifesto nasceu o movimento que resultou na sistematização da Escola Nova; sendo que, no Brasil, teve seus primeiros indícios na década de 1920. No geral, o manifesto significou uma proposta de Escola Nova. Significou concomitantemente a tentativa de eliminação do ensino individualista para a ênfase a estímulos de princípios ativos de aprendizagem, tais como solidariedade e cooperação. Começa assim de forma bastante embrionária dois dos princípios da educação do campo e dos ideais que lhe consubstanciariam

o desenvolvimento enquanto teoria da prática fora do espaço que se estava pensando tal *solidariedade e cooperação*: a escola por si. Mesmo que o Manifesto não tivesse tal intento e não declarasse como foco uma teoria da prática em sentido específico. Entende-se aqui, *sentido específico*, de **prática** como

o agir coletivo e intencionado, dirigidos por objetivos. Que põe em movimento objetos e fenômenos, cujo sentido, visto como percepção, significado e direção, é dado pela teoria. A prática, enquanto coloca objetos e fenômenos em movimento, transforma-os. Fazem parte da prática a produção material, a atividade social e política e a investigação e experimentação científica (KRAPÍVINE, 1986, p. 9).

Sem a perspectiva não escolar e, naturalmente sem a perspectiva estrita de prática social, o Manifesto da Escola Nova ganhou consistência a partir da Reforma Educacional de 1928, articulada no Distrito Federal, por Fernando de Azevedo, haja vista sua intenção de aperfeiçoar ou a reformular as práticas pedagógicas daquela época.

A educação no Brasil, influenciada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação, resultou no aprofundamento da discussão acerca da função educacional, na questão da autonomia a partir de tal função e em um primeiro esboço de descentralização. A organização da educação daquela época começava a conhecer “modernas teorias” que contribuíram enormemente na consolidação de ensino laico e um esboço de uma concepção democrática de ensino, baseada na “educação universal”, em meio a uma forte presença do Estado. Todavia, uma presença de Estado não desconcentrado de sua institucionalização e racionalidade burocrática. Desconhecedor de canais de comunicação para a compreensão das práticas de produção sociais e de (re)produção cultural.

Por não ser a educação pública objeto de preocupação para o homem do campo, arbitrada assim por tais elites hegemônicas, simplesmente inexistiu, naquele momento, a preocupação com o atendimento educacional às populações não urbanas. Na Constituição de 1934, já há referência à educação rural. Contudo, voltada ao modelo latifundista para dar conta da reunião e manutenção de trabalhadores em fazendas e campos; espaços de grandes investimentos de corte de cana e pecuária, por exemplo. Nas Constituições de 1937 e 1946, mantêm-se o modelo latifundista. Mas é evidente que a escolarização girava em torno dos interesses não mais das elites agrárias e sim dos grupos industriais da época. O ensino agrícola em escolas federais foi um exemplo da formatação da proposta educacional das décadas de

1930 e 1940. A concepção de Patronato surge inclusive nessa ocasião, conforme podemos averiguar em Valle e Queiroz (1979)⁶⁵.

Nesse contexto, mais precisamente por ocasião do fim da Segunda Guerra Mundial, no início de 1946, em consonância com a política econômica e educacional estadunidense, foi criada a *Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais* (CBAR), cujo principal objetivo era

A implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a implantação de centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de semanas ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo) e também a criação e a implantação dos chamados clubes agrícolas e dos conselhos comunitários rurais (LEITE, 2000, p. 32).

Este fato culminou com a popularização do Movimento dos Pioneiros da Educação. Em relação a esta questão, nos lembra Saviani (2008), que surge assim o otimismo pedagógico centrado fundamentalmente na mudança de métodos educativos, ou seja, se fazia necessário modernizar a escola para melhor suporte da hegemonia da classe dominante e não para atender aos interesses das classes operárias.

Em outra obra o autor avalia a Escola Nova, movimento fundante do otimismo pedagógico que em suma, além da modernização da escola e da consolidação de métodos educativos centrados em processos de conhecimento, defendia a universalização da escola pública, laica e gratuita. Para o autor, naquela altura e nesse movimento

A escola surge, então, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais. Forja-se, a partir da segunda metade do século XIX a ideia de escola 'redentora da humanidade' [...] pretende reformular internamente o aparelho escolar, inspirada na concepção humanista moderna. [...] a escola nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a 'qualidade do ensino', a escola nova desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a escola nova, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais (SAVIANI, 2008, p. 20-24).

⁶⁵ Conforme mencionado em Lopes (2009).

Desde 1930 até a década de 1950, segundo Leite (2000), a educação em relação à questão rural possuía como objetivo a proteção e a assistência ao camponês. Assim, naqueles tempos foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Ambos possuíam intenções de instrumentalização ao trabalho via apropriação relativa das letras e do domínio de elementares sentenças matemáticas. Tais campanhas, como toda “boa” campanha intuía também por um determinado tempo a implementação de projetos educativos que se pretendiam colaborar na melhoria de vida no contexto rural. No entanto, não discutiam de modo sério e democrático as condições materiais de vida, produção e organização no campo.

É importante destacar que os grupos hegemônicos que no Brasil organizavam-se político-juridicamente em prol do capital tinham intenções de silenciar propostas alternativas de cunho organizacional junto à sociedade em sua ação autônoma. Neste tempo, a partir de meados da década de 1920 ao longo da década de 1930 o Brasil passava pela Revolta Paulista de 1924 vivenciando o movimento tenentista que, por sua vez, foi oriundo do levante Copacabana, deflagrado em 5 de julho de 1922. Um dado importante a ser aqui considerado é o de que o Rio de Janeiro, naquela ocasião, era a capital do país.

Segundo Viviani (2009), o movimento inicialmente não tinha essa designação. Foram conhecidos em princípio como militares revolucionários, rebeldes, revoltosos ou militares da Coluna Prestes. Oficialmente esta revolta foi liderada pelo general Isidoro Dias Lopes com cerca de 1000 homens posicionados em locais estratégicos na cidade do Rio de Janeiro e o objetivo da mobilização era tirar do poder o presidente Artur Bernardes, no entanto, o grupo de tenentes foi derrotado formando a coluna paulista. Deixaram o Estado do Rio e partiram em direção ao interior do estado, liderado por Siqueira Campos e Juarez Távora. Continua a autora, ao mesmo momento, no Rio Grande do Sul, o tenente Luiz Carlos Prestes que discordava com a direção política do Brasil, liderou uma ofensiva militar em Santo Ângelo, seu comando foi em direção ao estado do Paraná encontrar com a coluna paulista. Isso gerou a coluna Prestes que contava com uma numerosa tropa bem equipada de armamentos, tinham como finalidade levar ao interior a luta contra o governo e suas ramificações de poder, percorreram cerca de 20.000 km em doze estados reunindo-se com em lugares estratégicos para com outras lideranças locais avaliarem o movimento e discutirem acerca de suas consciências de classe e seus compromissos com o socialismo. Este levante foi lido pelos grupos dominantes representados pelo Estado-nação como um dos motivos dos entraves

contingenciamentos curriculares e institucionais para a abertura ou consideração de uma educação fora dos padrões e paradigmas da elite e da urbanização como sinônimo de civilização e do ideário de modernização também econômica do país.

Por esta ocasião, no Brasil, Saviani (2008) afirma que de 1932 a 1947 a pedagogia tradicional e a pedagogia da Escola nova predominaram nas estruturas e nas concepções de escolarização no país. A partir de 1947, segundo o autor, até 1961 a Escola Nova assumiu o cenário de preponderância. Contudo, com a industrialização advinda na década de 1960, pelo pressuposto de modernização do país, havia no cenário nacional as influências da “guerra fria”, o crescimento demográfico nas cidades em função da urbanização enquanto política de base dos parques industriais. Este cenário gerava um colapso nos resultados e perspectivas da Escola Nova dando abertura ao tecnicismo como modelo educativo necessário para o curso da organização e das demandas estruturais de modernização do país.

Ainda na mesma obra o autor destaca que com o colapso do taylorismo, frente a tais demandas estruturais de ordenamento sócio-político, se requeria aos sujeitos formações mais autônomas de adequação a novos contextos e exigências de maior plasticidade e polivalência frente aos tempos e às mudanças no processo social de produção. Para tanto, a “teoria do capital humano”, a partir da década de 1970, ganha maior expressão enquanto tendência educacional de referência.

Continuando em Saviani (2008), esse contexto oportuniza o surgimento das “teorias crítico-reprodutivistas” e da consolidação da “educação popular”, seguidas pela “pedagogia crítico-social dos conteúdos” e a “pedagogia histórico-crítica” como alternativas de leituras e de superação dos padrões de escolarização e, por conseguinte, dos perfis de currículo preconizados até a abertura democrática. Saviani (2008), em uma análise de cenário, também registra o quanto em meados da década de 1980 tais teorias educacionais somam para o ideário de educação preconizado pela Constituição de 1988.

Voltando um pouco nesta breve contextualização para se considerar os espaços da Educação do Campo neste cenário de estruturações de tendências educacionais, Leite (1999) lembra que também em decorrência do entendimento de modernização do país, esta convergência de entendimento oficial, ocorrida na década de 1960, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 4024/61) houve a atribuição institucionalizada de que a educação rural caberia em sua organização e custeio a cada respectivo executivo municipal. Nesse contexto foi de grande valia as contribuições freireanas que estavam em movimento e em experimentação, sobretudo, em Angicos, no Rio Grande do Norte, por intermédio de outra campanha “De pé no chão também se aprende a ler”. No entanto, restringida em função dos

custos que uma política educacional local teria com a implementação do “método” freireano, na ocasião. Já que a educação rural estava delegada à esfera do executivo municipal como instituía a LDB nº. 4024/61.

Na Constituição de 1967 (e emenda 1979) o sistema de produção industrial ganha os primeiros suportes da agroindústria, reforçando o modelo agroindustrial de escolarização no campo; subjungando o sistema de ensino aos ideais da produção agrícola de grande porte. O que privilegiava o emprego esporádico, a desconcentração populacional numa relação volátil de trabalho no campo, a fragilização de organização coletiva e os baixos preços de pagamento da mão-de-obra, conforme Mattos Monteiro (1990).

Somente na Constituição de 1988, a educação é apresentada como direito de todos. Paralelo a este momento histórico, da Constituinte de 1988, o pensamento pedagógico, desde no final de década de 1950, por todas as décadas da ditadura militar até à abertura política, fora do Brasil, já haviam despontado pensamentos pedagógicos contrários à hegemonia do Estado capitalista e das elites econômicas que usavam a escola como um aparelho ideológico para manutenção do poder. Pensamentos pedagógicos estes aqui, no Brasil, silenciados em função da opção preferencial por uma linha de corroboração às demandas do capital.

Tais pensamentos pedagógicos podem aqui ser evocados, por exemplo, a partir dos estudos de Pistrak⁶⁶ acerca da Escola do Trabalho que no período de 1918 a 1924 referendou em sua pedagogia o caráter pedagógico do trabalho em uma tensão e movimento entre o indivíduo e o coletivo com a necessidade de ponderar as razões do social para se chegar à realização individual. O que se conseguiria por uma edificação de valores socialistas advindos por intermédio da cooperação social em um coletivo organizado. Tal coletivo seria fomentado pela ação educativa da escola que por sua vez mediaría a formação humana em função das

⁶⁶ Pistrak (1981) em suma defendia uma pedagogia promotora de um trabalho pedagógico que oportunizasse uma dinâmica de formação humana amparada no trabalho com sentido social. Na escola, por exemplo, isso se daria em oficinas. Esta perspectiva de formação pautada em um ideal de trabalho foi instituída em outubro de 1918 quando da formulação do regulamento sobre a “Escola Única do Trabalho”. Estas oficinas na escola estavam voltadas para ofícios artesanais. Os educandos trabalhavam com papelão, papéis e cortes/retalhos de tecidos. Quando maiores, os educandos podiam até trabalhar com madeira e metal. Esta dinâmica de trabalho se daria analogamente para problematizar questões como hierarquia de postos de trabalho, interação em processos produtivos e até mecanização do processo produtivo. A divisão do trabalho também poderia ser discutida em tal dinâmica de interação das classes com atividades letivas em oficinas artesanais. Outra questão cara para a pedagogia de Pistrak com as oficinas seria o entendimento do processo de manipulação, alteração/modificação e agregação de valor pelo trabalho ao objeto do labor. Isso sem tolher a criatividade e expressão dos educandos para com o produto de seus trabalhos. No entanto, sem que estes esforços estejam se dando à luz do desenvolvimento de habilidades sob a égide da competitividade em função de empregabilidade. A Escola do Trabalho fundamenta-se na auto-organização dos educandos. Inclusive com a tematização de tarefas domésticas coletivas que vão desde a organização dos seus respectivos quartos aos cuidados com jardins e parques e na participação de algumas pequenas tarefas de cozinha. Pistrak acreditava que o entendimento da realidade se dava em princípio por viver nela.

relações sociais de produção sob uma perspectiva de trabalho socialmente útil e em prol da vida.

A secundarização da pedagogia de Pistrak, bem como as pedagogias de cunho socialista, foram preteridas no Brasil por ocasião dos ordenamentos curriculares nacionais provocados de modo mais institucionalizado a partir de 1950. Segundo Cambi (1999), Suchodolski publicou alguns textos fundamentais de pedagogia marxista, entre eles as obras: *Fundamentos de pedagogia marxista* (1957) e *Pedagogia da essência e pedagogia da existência* (1960), importantes referências para a desconstrução dos fundamentos liberal-democratas e humanistas (não comunista) que tinham encerrado o pensamento pedagógico sob a perspectiva dos ideais de individualismo, meritocracia, igualdade e democracia. Mas esta obra e/ou sua representação não transitava nas proposições de ordenamento curricular advindos com os movimentos pedagógicos oficiais para o delineamento nem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n. 4024, de 1961 e nem da LDB instituída pela Lei 5692, de 1971.

Nesse contexto outra obra silenciada haja vista os interesses, a opção metodológica de currículo e a legislação educativa da ocasião foi a Pedagogia de Makarenko. O educador soviético Anton Semiónovith Makarenko (1888-1934) constituiu sua pedagogia a partir do trabalho implementado com delinquentes juvenis (como eram denominados na ocasião) e órfãos vítimas de conflitos armados na extinta União Soviética. Esse trabalho foi o resultado de sua gestão em duas colônias: a Gorky⁶⁷, em Poltava, na Hungria, que dirigiu de 1920 a 1928 e a Comuna Dzerjinsk, em Khárkov, na Ucrânia, de 1927 a 1935. Destas experiências nasceu sua trilogia “Poema Pedagógico”. Nela, Makarenko aborda o processo de formação humana pela politização e com amparo no fortalecimento da consciência de si e de classe. Essa era a base de edificação e de hominização para o educador. Segundo Rodriguez, et al (2002) suas idéias eram baseadas em uma formação moral e o desenvolvimento da personalidade comunista. As autoras citando Cambi (1999, p. 559) destacam que

A atividade pedagógica de Makarenko insere-se diretamente no clima carregado de tensões e de esperanças da Rússia pós-revolucionária, vivendo não só a intensa construção de uma “ordem nova”, bem como os entusiasmos por uma profunda transformação do homem, caracterizado

⁶⁷ Recebe esse nome em função de Aleksei Maksimovich Peshkov. Máximo Gorki era seu pseudônimo. Nascido na Rússia, em 1868, e falecido em 1936, foi um famoso escritor, além de romancista, dramaturgo, contista e ativista político. Em sua formação pedagógica Makarenko teve influência de seu estilo literário, sua linha de análise e postulados teóricos em favor do comunismo. Após trocas de cartas, Gorki e Makarenko se encontram, na Colônia Gorki, em 1928. Gorki ficou maravilhado com a experiência junto aos colonistas lá desenvolvida. Neste encontro ainda estudaram e conversaram acerca dos ideais de formação humana pautado no coletivo, segundo Rodriguez, Santos e Costa (2002).

agora por um forte engajamento social (e não por uma atitude individualista) e por normas “novas” no campo ético.

Os estudos e a pedagogia de Makarenko sempre estiveram direcionados por dois princípios: o “coletivo do trabalho” e o “trabalho produtivo”. Aqui é importante destacar que para as autoras o “coletivo do trabalho” e o “trabalho produtivo” estão postos em uma acepção de que

O ‘coletivo’ é um ‘organismo social vivo’ colocado, ao mesmo tempo, como meio e fim da educação. É um conjunto finalizado de indivíduos ‘ligados entre si’ mediante a comum responsabilidade sobre o trabalho e a comum participação no trabalho coletivo (CAMBI, 1999, p. 560).

Contudo, não eram esses os ideais de ensino no contexto educacional brasileiro nas décadas de 1950 e 1960. Fundamentados pela pedagogia da Escola Nova os ideais de escolarização geravam paradigmas sócio-educacionais e posturas didático-curriculares que principiavam a ideia de competência, competitividade e diferenciais de formação humana imbricados pelo sentido da empregabilidade. O que implicava (e ainda implica) um entrave para o aprofundamento, institucionalização ou ordenamento dos ideais da Educação do Campo.

Os ideais educativos do processo de escolarização dos povos do campo contrastaram ao longo de quase todo o século XX⁶⁸ como princípios pedagógicos e de estruturação curricular hegemônicos no/do Brasil. A historiografia da educação brasileira demarca um referencial de afirmação de uma perspectiva de educação que favorece a satisfação do capital. Assim, na trajetória das estruturações curriculares da Educação Básica foi relativizado o processo histórico das mobilizações sociais e pedagógicas em prol de uma especificidade de constituição cultural, agroecológica e sócio-populacional com especificidades demarcadas na Educação do Campo. De modo que se promova legitimamente projetos para se aprender e ensinar no campo que não neguem as identidades culturais dos ribeirinhos, das comunidades

⁶⁸ Até 1998 que é quando no Brasil, com apoio oficial do Ministério da Educação, acontece a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida de 27 a 31 de julho em Luziânia (GO), articulada nacionalmente pela pelo MST, CPI, UNICEF - UNESCO e UnB, na intenção de definir a ampliação de novos campos de luta para a Educação do Campo. Tal conferência resultou na Carta de Luziânia que ratificava o projeto histórico de educação, conduzido e organizado pelos sujeitos sociais do campo e de seus movimentos e dinâmicas sociais. Contudo, no Brasil, a Educação do Campo teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997. O eixo principal do contexto de seu surgimento do Movimento Social em prol da educação do campo foi a necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação **no** Campo que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes. A Carta de Luziânia está disponível em: http://www.forumeja.org.br/ec/files/1%C2%AA%20Confer%C3%AAncia_%201.pdf Acesso em: 02 jun. 2011.

quilombolas, dos povos das águas, das mulheres da mata, dos povos das florestas, dos indígenas, do agricultor familiar e dos assalariados no campo.

Na atualidade, mais precisamente na primeira década do século XXI, quanto às disputas pela conceptualização de Educação do Campo, nas bases das políticas educacionais brasileiras, segundo Munarim (2011, p. 53), a

[...] disputa de concepção no âmbito do Estado brasileiro torna-se evidente a partir da vigência, em janeiro de 2001, do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001 –, que se esgota em 31 de dezembro de 2010. De maneira explícita ou implícita, é contra esse PNE que se dirigiram por todo o período as lutas das organizações e movimentos sociais pela instituição de políticas de Educação do Campo. De fato, a se tomar por referência esse PNE, por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de Educação do Campo.

E continua:

Em vez da revisão do PNE, em 2005, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um conjunto de programas e ações governamentais importantes, mas que não acena para uma mudança radical na estrutura da educação brasileira no que concerne a seu compromisso com o desenvolvimento do capital – antes, trata-se de um conjunto de proposições que compõem a essência do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de cunho desenvolvimentista – e também não possui políticas diferenciadas de Educação do Campo capazes de implicar mudanças nas estruturas dos sistemas estaduais e municipais de educação. Alguns programas importantes são instituídos nesse sentido, mas ficam longe de exercer um poder de induzir a mudanças compulsórias nas instâncias infra do Estado. Ademais, se não bastasse a ação negativa do PNE, vicejando diretamente dentro do Ministério da Educação contrariamente à Educação do Campo, juntam-se a isso forças existentes em outros espaços do Estado e que são igualmente contrárias à emergência e à consolidação desse arcabouço de projeto de desenvolvimento educacional alternativo aos povos do campo. Refiro-me, por exemplo, à ação dos órgãos de controle de Estado, que inibem o desenvolvimento de programas complementares como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (MUNARIM, 2011, p. 54).

Assim, por considerar tais gargalos institucionais na base das políticas educacionais da Educação do Campo, é imprescindível pelas especificidades de se produzir e viver no campo que a Educação do Campo – via currículo – não se retire a possibilidade de um aprendizado que possibilite aos jovens do campo, bem como a todos os demais trabalhadores do e no campo, decidirem permanecer ou não em suas linhas e frentes produtivas de lugar e território. Quanto a esta questão é importante considerar os acúmulos e avanços já materializados no cenário da educação brasileira, a despeito das possibilidades afetadas no

PNE, que se somaram desde as primeiras articulações dos movimentos sociais ligados a terra, de 1997 aos dias atuais e que, portanto, com pautas de educação em uma articulação com o governo (recorrentemente implementada com muitas lutas)⁶⁹, surgiram deste processo, segundo o próprio Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), conquistas dos trabalhadores camponeses organizados que merecem destaque, tais quais: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do Campo, além da introdução da Educação do Campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas universidades e institutos, pelo país afora e o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo.

O Decreto n.º 7.352/2010 também instituiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. De modo que assegurou no seu

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

Este Decreto presidencial de 04 de novembro de 2010 deu suporte à existência legal e à investidura dos educadores do campo no acionamento de outras políticas educacionais de âmbito local para o atendimento às necessidades das populações do campo com qualidade social. Assim ficam mais possíveis e evidenciadas lutas contrahegemônicas que evidem ações educativas junto às escolas do campo em prol de uma proposta pedagógica escolar que pautem para a organização do trabalho pedagógico projetos de desenvolvimento local, de formação

⁶⁹ Em algumas frequentes ocasiões aliadas a certa abertura institucional que a composição do governo federal faz, via Coordenação Nacional da Educação do Campo – SECADI/SEB-MEC, para o diálogo com os movimentos sociais ligados à luta pela terra. E, por conseguinte, na luta desse movimento, à educação e à democratização das relações sociais de produção.

profissional e do papel do Estado frente à agricultura de base familiar e camponesa na economia brasileira e na situação do trabalho no campo; junto às organizações dos trabalhadores do campo, em relação à resistência e às demandas e lógica de formação profissional para a diversidade contemporânea dos trabalhadores camponeses e frente também à disputa de concepções de educação na relação com a dinâmica da luta de classes no campo. Isso em reposta ao lugar do agronegócio na economia brasileira e situação do trabalho dele decorrente e às organizações da classe dominante no campo, materializadas pela existência de empresas transnacionais que insistem em arbitrar as estruturas de trabalho e produção social nos espaços campesinos. Para acionamento todas estas questões estão legitimadas em seu aporte legal a partir do Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010 que Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

CAPÍTULO 5 – PROFISSIONALIDADE DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO

“**Sou professor** a favor da decência contra o despudor,
a favor da **liberdade** contra o autoritarismo,
da autoridade contra a licenciosidade,
da democracia contra a ditadura de
direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante
contra qualquer forma de discriminação,
contra a dominação econômica dos indivíduos
ou das classes sociais. Sou professor contra
a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração:
a miséria na fartura.

Sou professor a favor da **esperança** que me anima
apesar de tudo. Sou professor contra o **desengano** que me **consume e imobiliza**.

Sou professor a favor da **boniteza** de minha própria prática,
boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar,
se não brigo por este saber, se não luto pelas condições
materiais necessárias sem as quais meu corpo descuidado,
corre o risco de se amofinar e já não ser testemunho
que deve ser de **lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste**”.

In: Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia:
saberes necessários à prática educativa, Paz e Terra. 1997,
pp 115-116.

5.1 A PROFISSÃO DOCENTE EM QUESTÃO

Este capítulo traz uma discussão acerca de profissionalidade a partir da sociologia das profissões e baliza um diferencial nestas considerações quanto à profissão docente e, por conseguinte, ao trabalho docente na Educação do Campo e em suas especificidades na multissérie ribeirinha. Portanto, inicialmente, é muito instigador o exercício de se conceber a profissão docente, conforme a epígrafe, em uma dimensão FREIREANA de luta e posicionamento crítico-ideológico que se constitui na base do reconhecimento do docente enquanto profissional. Enquanto profissional que se constitui por este compromisso social de *Ser* em sua base de trabalho e autoformação. No entanto, antes de discutir este desenvolvimento profissional da docência vale perguntar: a docência, por si, quer queira com este lastro ontológico no desafio da formação docente enquanto *Ser*; ou não, é mesmo uma profissão? Como discutir as bases de desenvolvimento profissional da docência se a docência, por sua vez, dependendo do modo que se olha para ela, nem pode ser em si uma profissão? Profissão, segundo o Houaiss, é “aquela de nível superior que habilita o indivíduo a trabalhar

por conta própria, como medicina, odontologia, advocacia etc.” Geralmente identificada por um trabalho ou atividade *especializada* dentro da sociedade, exercida por um *profissional*.

A docência enquanto profissão está em uma área de litígio semântico. Segundo Careaga (2007, p. 3), o termo *profissão* possui alguns convencionais descritores enquanto categoria de análise. Para ela, a profissão goza socialmente de um determinado **prestígio social**. Este, por sua vez, confere às profissões certa reputação tendo em vista a segurança que é peculiar nas representações sociais de *profissão*. As profissões são marcadas por um determinado **código de ética**, como destaca Careaga (2007) e por consensos mais ou menos definidos quanto à função social da atividade profissional que se presta. Estes dois descritores, que na sociologia das profissões colaboram para definir a semântica de *profissão*, não são exatamente categorias que deixam o ofício docente em posição cômoda para caracterização.

A **inexistência de controle sobre a própria remuneração** e a carência de **mecanismos de responsabilização sobre os próprios atos** profissionais também interferem de modo negativo para que definamos enquanto profissão o *status* da ocupação docente. Estes descritores destacados fazem parte da conceituação de profissão, para lembrar. Os estudos acerca da sociologia das profissões também reputam como descritores de profissionalidade o corpo de **habilidades básicas** e comuns para o exercício da função, bem como uma **matriz de conhecimentos definida e partilhada** pela comunidade científica na qual o profissional fora formado. Um **prolongado período de formação** e de **acompanhamento técnico por ocasião do início** das atividades profissionais também são pressupostos de conceituação da categoria *profissão*. Cada um destes últimos descritores significa para a profissão docente marcos de caracterização que instabilizam o entendimento, pelo menos o convencional, do que possa vir a ser a docência enquanto profissão.

Costa (1995, p. 88-89) traduzindo Nóvoa (1987), cita dos estudos em publicação francesa deste autor que a natureza de classe demarca o papel central de acepção do termo *profissão*. Haja vista, comentando a autora, a ligação entre o desenvolvimento do capitalismo e o surgimento das profissões, as ligações entre o saber e o poder profissional e o papel da ação coletiva dos profissionais dentro da monopolização de um campo de atividade e dentro do controle e do desenvolvimento do trabalho em seus domínios. A autora, no mesmo estudo e, ainda apoiada no exercício da tradução e análise de Nóvoa (1987), afirma que a palavra *profissão* nos séculos XVII e XVIII abarcava um conjunto de significados laicos e religiosos, tendo o direito, a medicina, o clero e a carreira militar como referências da investidura profissional que, aliás por contestação da classe média, na virada do século XVIII, as formas de controle estabelecidas por grupos profissionais acerca da aceitação e formação de novas

lides em suas respectivas profissões passam a ser delegadas à educação e não mais ao domínio consuetudinário. Assim, é no princípio do século XX que, pouco-a-pouco *profissão* torna-se sinônimo de profissão liberal amparada, por conseguinte, pela institucionalização da educação. Sobretudo ancorada no âmbito da universidade, uma vez que, já naquela ocasião, a universidade por suas prerrogativas de atesto e validação dos percursos em uma estratégica fase de instrumentalização do saber profissional. Pois como afirma Larson *apud* Costa (1995, p. 92), em escala social a universidade se constitui “a autoridade transcendente da ciência como sistema de conhecimento”. Contudo, neste contexto, devem ser consideradas as ressalvas necessárias que possuem o princípio educativo do movimento social para a profissionalização dentre os educadores do campo. Isto, consideradas suas autonomias em relação às práticas de universitarização do processo de constituição e desenvolvimento da estrutura profissional de atuação docente em escolas do campo.

Esta autonomia de formação e consolidação das bases profissionais da docência na Educação do Campo em relação às estruturas de universitarização necessitam ser melhor debatidas e promovidas em função da grande dependência que, tanto o aporte teórico-metodológico aos docentes da Educação do Campo, quanto as alternativas de organização curricular, possuem para com as atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades públicas brasileiras com atuação na Educação do Campo. Todo projeto e programa das IFES voltados para a Educação do Campo são sempre bem-vindos. No entanto, em maior ou menor grau, dependendo da natureza dos projetos e programas, as IFES ficam pouco tempo e em espaços de tempo naturalmente descontínuos quanto à dinâmica de vida e trabalho dos docentes do campo. Esta prática, de algum modo, levanta dentre os educadores do campo um anseio pelas “respostas” sobretudo das pesquisas e extensões das IFES em meio a seus contextos educativo-organizacionais de processos de ensino e aprendizagem no campo.

Esta interdependência entre pesquisa e projetos universitários para com os sujeitos e as práticas educativas no campo deve ter seu devido lugar rediscutido. Isto é salutar em função de se elucidar qual o arquétipo da profissionalidade frente aos desafios e devidas institucionalizações de aporte didático e infraestrutural das instâncias público-jurídicas e dos sujeitos inerentes ao processo de organização do trabalho pedagógico na Educação do Campo.

Isto posto, Taffarel (1999) discutindo reconceitualização de currículo na perspectiva da filosofia da práxis é assertiva nos encaminhamentos que podem colaborar para a estruturação das discussões acerca da (des)concentração das práticas preponderantemente universitarizadas de organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, apesar de se ter na universidade a referência do estabelecimento e coordenação inicial e “processual” dos

trabalhos de articulação e ordenamento das tarefas teórico-metodológicas de orientação sistêmica e pedagógica junto à educação do campo. Neste estudo mencionado Taffarel (1999, p. 22) discorre que

a reconceptualização do currículo pela reconceptualização da prática do processo de trabalho pedagógico, implica na formação continuada de professores das IES na perspectiva de novas relações do trabalho pedagógico na produção do conhecimento para a formação acadêmica consistente e socialmente relevante e na consideração do plano de carreira e política de capacitação docente [e também na] • valorização do trabalho pedagógico como essencial. A valorização da profissionalização, do exercício do magistério superior, reconhecendo-se como essência, historicamente construída, da intervenção profissional, o ato pedagógico no trato com conhecimentos científicos que dão direção ao processo de formação humana; • sólida formação teórica com base no trabalho de pesquisa, tendo o trabalho como princípio educativo; • construção teórica das áreas como categorias da práxis social; • pesquisa como forma de conhecimento e intervenção na realidade contraditória e complexa; • trabalho partilhado/coletivo na construção do conhecimento interveniente; • trabalho interdisciplinar, construído na base de novas relações de produção; • novas formas de relação/unidade teoria-prática, na base do trato com o conhecimento, na produção do conhecimento; • novas relações entre professores e alunos, de responsabilidades mútuas entre produtores e construtores de conhecimentos e da realidade; • trabalho como princípio na concepção de formação inicial e continuada; • superação da divisão e fragmentação nas habilitações, entre formação acadêmica e profissional; • auto-organização do coletivo, para a autonomia, criatividade e responsabilidade social.

Este conjunto de princípios embora possam e devam ser pensados e provocados pelas Instituições de Ensino Superior, à luz da filosofia da práxis, como lembra a autora, possui suas capilaridades em diferentes frentes institucionais e de práticas educativas intencionadas e materializadas por sujeitos e coletividades vinculadas à luta por relações democráticas fomentadoras da qualidade de vida e de um processo humanizado e humanização de outras relações sociais de produção. É pujante na profissionalidade da docência na educação do campo a investidora e o aporte institucional advindo do trabalho e do reconhecimento das potencialidades e ações dos educadores do campo. Isto considerando suas incursões frente a um currículo que corrobore para a (re)estruturação da práxis de se ensinar e aprender nas escolas do campo ao passo de seus processo de também se viver, produzir, preservar e trabalhar no campo. Sem que com isso se entenda que há ou se defenda assim uma matriz de fixação compulsória de vida dos trabalhadores do campo, no campo.

Ainda desdobrando a conceituação de *profissão* podemos recorrer à estrutura de **organização coletiva** que uma profissão requer; bem como a validação e a implementação do

trabalho em equipe e os consideráveis níveis de **autosatisfação** que geralmente possibilita qualquer profissão reconhecida. Cabe aqui ressaltar que segundo Gimeno Sacristán (1995) são as **práticas concorrentes**, que constituem atividades fora do sistema escolar, que em larga medida vêm determinando quais competências docentes são menos ou mais necessárias e, portanto, com influência direta sobre a função dos professores em suas caracterizações profissionais. Tais práticas concorrentes podem ser traduzidas pelo: desenvolvimento curricular regulado pela administração educativa, os materiais didáticos oriundos destas, os mecanismos de supervisão das escolas e o controle dos professores, assim como a política educativa. Portanto, olhando a partir de todos esses descritores, a docência é por si uma profissão?

De antemão deve-se considerar que a profissão docente lida com o trabalho educativo e, por sua vez,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] para produzir materialmente o homem precisa antecipar em idéias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material (SAVIANI, 2011, p. 6).

É neste contexto diferenciado que a discussão da sociologia das profissões deve considerar o trabalho e, por conseguinte, a profissão docente. E, portanto, na singularidade dos estudos acerca de profissão docente, hoje, junto às organizações sindicais de docentes, são comuns discursos acerca da proletarianização do professor. Estudos recentes acerca dessa temática balizam-se com regularidade por termos como desprofissionalização e desvalorização do magistério, má ergonomia da prática docente, itinerância e rotatividade docente, pisos salariais sob contestações e recusas de executivos municipais, alijearamento da formação, produtividade e cultura de desempenho marcam profundamente a significação da ação e da classificação do trabalho docente. Desta forma, não obstante, a profissão docente contrasta com o dilema da ocupação como “bico” e até mesmo com a ideia de vocação, o que

implica em um chamado divino e/ou em uma decisão afetiva/pessoal que pode relativizar as bases de constituição do profissionalismo pela “doação”.

Neste ponto da discussão é fundamental que se faça uma diferenciação entre proletarização e precarização do trabalho docente. Ambas categorias de análises passam pela configuração da profissionalidade docente. Sobretudo naquela que se é cara nesta tese: a instituída no universo da Educação do Campo. Sampaio e Marin (2004) destacam que em seus estudos relativos à precarização do trabalho docente foram obtidas vinculações que remetem à flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; temporários enquanto categoria de trabalhadores; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, destacam as autoras na mesma publicação que “algumas especificações da esfera pedagógica, tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico. O que se manifesta em ação docente pouco sólida em termos de conhecimento”. Continuando sob o referente estudo das autoras, isso se reverbera em estruturas de desgaste; cansaço excessivo; sofrimento; desistência; resistência; adoecimento; isolamento; sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores; perda de controle sobre o próprio trabalho e constrangimentos.

De modo bastante sucinto, a proletarização⁷⁰ estaria vinculada ao rebaixamento da intelectualização do docente enquanto trabalhador da *práxis*, dada a expropriação das condições materiais de vida. O que lhe é imputado pelo elevado nível de “manufatura bruta” de sua atividade docente e a precarização se institui pela degradação dos meios e dos recursos pelos quais se busca estruturar a ação docente.

Neste contexto, para Sácristan (1995) a profissão docente tem um desprestígio em relação a outras profissões liberais fato que implica para a sociologia das profissões conceber docência como uma “semiprofissão”, um ofício. Neste sentido, a ausência de procedimentos de intervenção comuns e partilha de conhecimentos teóricos sedimentados relativamente de modo consensual afetam a conceituação da ação docente enquanto profissão. Esta discussão invariavelmente leva à tese da proletarização do trabalho docente.

Para Costa (1995, p. 106) a proletarização docente

⁷⁰ Não é demais lembrar que Émile Zola, escritor francês, em uma de suas mais conhecidas obras, a *Germinal*, relata terríveis condições de trabalhos em uma mina de carvão, a exemplo de outros postos e frentes de assalariamento, no século XIX, de até 16h por dia, seis dias por semana. De modo que os operários, no pouco tempo que tinham fora do trabalho, dedicavam-se somente ao descanso e a procriação. Daí o termo “proletariado”, que por sua vez se remete ao disparo da “prole”.

se articula, basicamente, a partir das idéias de que o trabalho docente se aproxima do processo do trabalho capitalista. E, as mesmas categorias utilizadas para exercer a crítica do processo de trabalho fabril são aplicadas para explicar a transformação dos professores em trabalhadores proletarizados. Fundamentalmente, no modo de produção capitalista, a introdução da lógica racionalizadora do capital resultou em condições de trabalho caracterizadas pelo parcelamento das tarefas, pela rotinização, pela excessiva especialização e pela hierarquização, a resultante disso é a *desqualificação* gradativa do trabalhador que perde tanto seus conhecimentos quanto o controle de seu trabalho. Ao ser expurgado da concepção do processo produtivo e do próprio processo de trabalho, pela separação entre concepção e execução, o trabalhador é expropriado do seu saber e declinam suas habilidades de ofício. Ao mesmo tempo, sem controle intelectual, sobre o processo de trabalho, ocorre a erosão gradativa de sua autonomia, e ele se torna dependente do controle e das decisões do capital. Neste ponto ele, geralmente, é *requalificado* com bases em treinamentos para executar apenas tarefas mecânicas de uma fração do processo global de produção (COSTA, 1995, p. 106 - *Grifos* no original da autora).

Ainda na discussão de proletarização docente, Costa (1995, p. 107) considera que “esta lógica se manifesta pela introdução a) de técnicas organizativas de ensino (planejamento por objetivos, módulos instrucionais, formas estereotipadas de diagnóstico e avaliação, ensino programado por computador, dentre outros; e b) de técnicas de administração e de gerenciamento do trabalho na escola (divisão do trabalho em especialidades por campo de ação e formas sofisticadas de controle do trabalho docente e de promoção na carreira).

Em meio a esta análise de comprometimento mesmo nas bases de autonomia relativa no processo de desenvolvimento profissional da docência os educadores do campo têm tentado definir a profissão docente também a partir de estratégias do coletivo para o empoderamento da categoria no contexto social que se partilham. Isto também como ponte de projeção de suas demandas institucionais de aporte do trabalho pedagógico nas escolas em que atuam. Profissão docente aqui, então, também é definida pela necessidade de proteção mútua e de crescimento equitativo dos profissionais em suas estruturas de participação e de consolidação da técnica e da função social que desempenham para um bem comum. Prestado, por sua vez, ao coletivo e ao grupo profissional em particular. Não que uma destas esferas, coletivo e particular, prepondere sobre a outra. Em absoluto! Mas como tarefa em pleno processo de proletarização de suas atuações é imperioso se trabalhar por uma dinâmica de crescimento mútuo dos profissionais do ensino – o que tem sido notadamente percebido dentre os docentes, sobretudo os da Educação do Campo, em seus processos de resistências, quer seja para com o enfrentamento orgânico das condições materiais de vida no campo, quer

seja para com as dinâmicas institucionalizadas dadas pelo viés da oficialidade por parte das secretarias municipais de educação.

O sentido de *trabalho docente* não está somente na discussão se o magistério é profissão ou ocupação semiprofissionalizada. Está na construção identitária do Ser que se ocupa da função social de ser professor. Discutir a profissionalidade passa pela discussão da identidade social do grupo ou da pessoa que desempenha a ação educativa. Em meio ao processo histórico de transformação social e das condições materiais de trabalho está o espaço da tensa discussão da profissionalidade docente.

Sendo assim, destaca-se em Mizukami (2002) a relevância do papel da formação inicial, que marcadamente pela autora esta instância de formação não se pretende e nem é o fim da formação do professor. Pois um de seus fundamentos é o dever da oferta de “uma sólida formação teórico-prática que alavanque e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes” (MIZUKAMI et al. 2002, p. 216).

Considerar a formação inicial como teórico-prática implica em não dissociar teoria e prática, privilegiando o desenvolvimento da reflexão e defendendo uma articulação entre os cursos de formação e a realidade das escolas. Na Educação do Campo essa formação teórico-prática possibilita elementos para a construção do que Mizukami (2004) denomina de base de conhecimentos para ensinar. Que, ao apresentá-la, dividiu-a em sete grupos de conhecimentos, nomeadamente (1) do conteúdo, (2) pedagógico geral, (3) do currículo, (4) dos estudantes e de suas características, (5) do contexto educacional, (6) dos fins, propósitos e valores educacionais e (7) pedagógico do conteúdo. Tais elementos balizadores do estudo da base de conhecimento na Educação do Campo, embora possuam outras configurações estruturais na prática de pesquisa-ação e de ação-reflexão-ação possuem uma importância referencial para os estudos da profissionalidade docente aqui, em especial, na Educação do Campo.

E, também em função do acionamento e mobilização de tais referenciais nos estudos da profissionalidade na Educação do Campo, pode-se afirmar que sem dúvida a docência por excelência é uma profissão. Diferenciada do *staff* convencional da sociologia das profissões, certamente, ou da conceituação de profissão que possui em – sua semântica – a estima social como estigma de aceitação e categórica validação. Mas é uma profissão. Tem sua estrutura de conceituação em processo tenso. Em contexto de debate plural de seus significados e ideais de caracterização. É uma profissão que está em litígio com o próprio significado convencional e semântico que prescreve o sentido de emprego e não de trabalho.

A expressão *profissão* pode ser estudada a partir da categorização das teorias críticas de Educação, passa pela mesma dinâmica de compreensão das relações sociais em que estão os estudos de poder, classe social, ideologização, saber, cultura e capitalismo. Categorias de análises que possuem bases conceituais na estima social como elemento de distinção de grupos, pessoas, sujeitos, cidadãos e/ou indivíduos.

A profissão docente está em franco delineamento a partir das discussões de profissionalidade e desenvolvimento profissional da docência. Tem sua constituição semântica atrelada ao ideal de conquistas coletivas de condição de trabalho, valorização profissional e organização da categoria. Possui suas bases de definição na estrutura qualitativa de formação inicial e na sólida construção das iniciativas continuadas para consolidação de técnicas, conhecimentos e saberes. É, portanto, neste sentido que Chakur (2000, p. 74) problematiza que na base da formação docente há vários papéis e atitudes que o professor deve cumprir e que fazem parte elementar de sua caracterização e profissionalidade docente. São eles: **competência em habilidades técnico-pedagógicas** (selecionar e organizar objetivos, conteúdos, procedimentos, materiais e recursos didáticos e ainda preparar e aplicar instrumentos de avaliação); **competência em habilidades psicopedagógicas** (saber lidar com diferentes personalidades e comportamentos); **responsabilidade social** (preparando os alunos para a cidadania); **comprometimento político** (aspecto ideológico compatível ou não com o sistema estabelecido); **o engajamento na rotina institucional** (conhecer e seguir normas das instituições de ensino), além do **investimento na própria formação** (buscar informações e conhecimentos pertencentes à profissão).

Por tal perspectiva de definição a profissão docente deve ser entendida em um amplo projeto orgânico de construção histórica de empoderamento. Deve ser compreendida na condição de movimento, contradição e mudança dos modos de ser, comportar-se, agir e pensar. Modos esses que colaborem para a vivência cotidiana destituída do sentido de (re)produção das relações culturais de identidades. A profissão está imbricada nos condicionantes de estima e no processo de identificação do próprio sujeito, sobretudo quando ela está pautada pelo estigma da estima social.

Voltando às considerações acerca das definições de profissionalidade docente em princípio conceitual Ambrosetti e Almeida (2007) citam Altet (2003, p. 56) que esclarece que o termo “profissionalidade” foi criado do modelo italiano *professionalità*, que significa “caráter profissional de uma atividade” e que recupera as “capacidades profissionais, saberes, cultura e identidade” de uma profissão.

As autoras ainda continuam afirmando que no Brasil, esse termo foi introduzido pela influência francesa e que segundo Lüdke e Boing (2004), a noção de profissionalidade está associada ao conceito de competências⁷¹. Ainda recorrendo aos estudos de Ambrosetti e Almeida (2007) outra precisa definição de profissionalidade pode ser percebida em Contreras (2002, p. 73), que por sua vez a partir das definições de Hoyle e de Gimeno, conclui que a profissionalidade refere-se “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Destaque-se que *profissionalidade* em Contreras (2002) não está associada preponderantemente ao nível de desempenho da ação educativa ou trabalho de ensinar como denomina o autor. Mas, “às aspirações com respeito à forma de *conceber e viver o trabalho de professor*, ao mesmo tempo em que se inscreve a forma de dotar a realização do ensino de conteúdo concreto” (p. 74 – *grifos meus*).

Perrenoud (2000) discutindo as bases de configuração da profissionalidade docente denomina como “famílias” cada conjunto de princípios teórico-metodológicos relacionados ao ato de ensinar. Segundo o autor no percurso da profissionalização docente, que vai para além da etapa inicial de formação didático-pedagógica, o professor se profissionaliza forjando competências em movimento para com o perfil preconizado pela profissão docente. Assim, ele, o professor, transita e formula sua base profissional a partir de sua relação com “dez grandes famílias”, que são passíveis configurações diferentes em função dos anseios da sociedade contemporânea. Neste sentido, as “famílias” consideradas são: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber a fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e, por fim, administrar sua própria formação continuada⁷².

A bem da verdade a discussão em torno da profissionalidade docente tem sido sub-repticiamente substituída ou preterida em função dos estudos ou das reflexões acerca de reflexividade e proatividade docente. Isto sob a égide meritocrática pautada pela cultura do desempenho “do colaborador”, geralmente provocado pelo serviço necessário para a satisfação do capital. A profissão docente à luz da discussão relativa à reflexividade tem sido, no geral, encerrada em um patamar instrumental-produtivo voltado para o condicionamento ou

⁷¹ Fortemente consistido a partir do ideal de habilidades referenciadas pela égide da empregabilidade e competitividade. Para uma leitura mais detalhada deste enquadramento há a obra neoliberal: MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

⁷² Voltar-se-á nesta produção ainda à discussão individuada e individualizante desta acepção de profissionalidade circunscrita nos ideais instrumentais-produtivos do ato de ensinar em prol da satisfação e lógica do capital.

aprimoramento de destrezas particulares da base de iniciativa pedagógica do docente em sala de aula.

Neste sentido Zeichner (2008) defende que a própria definição de “reflexividade” e de “criticidade” da ação docente vem sendo interpretada e utilizada nos meios educacionais em contraposição à noção do trabalho tecnicista da prática docente mas, no entanto, ainda com profundas marcas de que mantêm a “posição de subserviência do professor” e dificultam seu “real desenvolvimento” dada a circunstância instrumental ou pragmática com a(s) qual(is) a ação docente tem sido requerida no ato da transposição do conteúdo programático. O autor ainda considera que a mera aplicação de estratégias e habilidades no ensino no ato de ensinar se torna um “aviltamento da reflexão sobre os fins da educação (aspectos éticos e morais) e sobre a reflexão individual do professor sobre o seu próprio ensino [...] à medida que fosse dirigida para a compreensão do amplo contexto social em que se insere o ensino, ao qual o professor deveria desempenhar um papel ativo” (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Obviamente o trabalho docente necessita de uma investidura do educador em relação ao domínio de conteúdos, domínio pedagógico destes conteúdos e apropriado trânsito entre o conhecimento e a autonomia para com estratégias, métodos, objetivos e fins do processo de escolarização e de educações. Contudo, empreender a totalidade do entendimento pedagógico no âmbito das destrezas e das competências do docente, sob a acepção da reflexividade, é no mínimo limitador e das possibilidades teórico-metodológicas da ação docente em seus atos e potencialidades. No máximo, a incursão dos estudos nas “destrezas” necessárias no trabalho docente serve de base para o aprofundamento das questões objetivas e subjetivas de profissionalidade docente, a exemplo do que fez Garcia (1992) quando considerou a função da reflexividade docente no processo de constituição e consolidação das *destrezas* empíricas, analíticas, avaliativas, estratégicas, práticas e de comunicação, considerando que

Destrezas empíricas – tem a ver com a capacidade de diagnóstico tanto a nível de sala de aula como da escola. Implicam na capacidade de copilar dados, descrever situações, processos, causas e efeitos. Requerem dados objetivos e subjetivo (sentimentos, afetos...).

Destrezas analíticas – necessárias para analisar os dados descritivos copilados e, a partir deles, construir uma teoria.

Destrezas avaliativas – as que se prendem com o processo de valoração, de emissão de juízos sobre as conseqüências educativas dos projetos e com a importância dos resultados alcançados.

Destrezas estratégicas – dizem respeito ao planejamento da ação, à antecipação da sua implementação seguindo a análise realizada.

Destrezas práticas – capacidade de relacionar a análise com a prática, com os fins e com os meios, para se obter um efeito satisfatório.

Destrezas de comunicação – os professores reflexivos necessitam de comunicar e partilhar as suas ideias com outros colegas, o que sublinha a

importância das atividades de trabalho e de discussão em grupo (GARCIA, 1992, p. 61).

Cabe aqui ressaltar, que Garcia (1992) não pretende analisar as bases de conhecimento profissional na docência amparadas pelo fomento da democracia, dos ideais e desafios da participação e dos princípios da politicidade do ato educativo. Está mais voltada para as questões instrumentais da ação docente referencializada pelo pensamento reflexivo. No entanto, é um bom exemplo tanto para o aprofundamento das necessárias bases individuais do profissional docente, quanto para se perceber as condicionalidades do grupo no trabalho pedagógico. A ação colaborativa a partir da acepção de reflexividade está quase que em sua totalidade encerrada na partilha no coletivo do que se pensa ou se reformulará para que se seja feito só. Esta dinâmica de utilização do grupo na redoma das competências individuais dos discentes também acontece como por replicação na esfera pedagógica de sala de aula dos condicionantes de relação com a “reflexividade” junto ao corpo docente. Na educação do campo esta racionalização do trabalho — em função do contexto e dos desafios da formação discente — é mais evidentemente sentida.

Ainda nesta circunscrição de *profissionalidade* e no âmbito das práticas docentes que a “reflexividade” tanto impera é caro o que Contreras (2002, p. 75) destaca demarcando que

O docente não define a prática, mas, em todos os casos, seu papel na mesma; é através de sua atuação como se difundem e concretizam uma infinidade de determinações provenientes dos contextos nos quais participa [...]. Sua conduta profissional pode ser uma única resposta adaptativa às condições e requerimentos impostos pelos contextos pré-estabelecidos, mas pode entender-se a partir do ponto de vista crítico como a fonte de interrogações e problemas que podem estimular seu pensamento e sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Haja vista que, em princípio, como um todo,

A educação só pode se transformar atuando também, e simultaneamente, na comunidade na qual tem lugar. Portanto, a transformação do ensino para torna-la mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Este retorno a alguns postulados de iniciação da discussão de profissionalidade, em meio à discussão no recorte do trabalho na Educação do Campo, dá-se em função da demarcação de que a profissionalidade docente nas escolas do campo necessitam, obviamente, do mesmo marco conceitual da profissionalidade docente em sua dimensão inicial de estudos. Esta vertente da atuação docente sobre o contexto vivencial do trabalho, na Educação do Campo, é um aprofundamento na especificidade da ação educativa dada a peculiaridade da ribeira, do campo e da multissérie como fatores estruturantes de diferenciação do ambiente e da ação educativa no campo. Um cenário mais comum e inicial de caracterização da profissionalidade docente que é a escolarização e o trabalho docente pelo viés educacional da conjuntura citadina. Neste sentido, não basta somente as dimensões do saber necessário para ser um professor no século XXI, defendidas por Delors (2000), que as referencia como os pilares da educação que são: saber aprender, saber pensar, saber fazer, saber conviver e saber ser.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) defendem que a profissionalidade docente está imbricada no aporte e na estrutura de compreensão do professor reconhecendo-se como profissional de e em uma sociedade democrática e comprometido com projetos políticos orientados à emancipação humana e à construção da cidadania. Ainda, na mesma obra, fica marcado que o professor é um agente em potencial da transformação e, assim, a profissionalidade docente se torna um elemento fundante da profissionalização do ensino. Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 39) citando Enguita (1991) considera que “a profissionalização é mais que qualificação ou competência, é uma questão de poder, de autonomia face à sociedade, ao poder político, à comunidade, aos empregadores; de jurisdição face aos outros grupos profissionais [...]. Para os professores uma nova visão de profissionalização se faz necessária”. A autora ainda nos desdobramentos do ato profissional da ação docente defende o fato de que

Para que o ensino chegue a ser uma atividade mais genuinamente profissional, devem acontecer três tipos de evolução. A primeira, em que as atitudes e as práticas dos professores sejam profundamente ancoradas nos fundamentos da teoria e da pesquisa educativa. A segunda, que se amplie a autonomia dos professores no sentido de serem incluídas nas decisões que se tomam sobre o contexto educacional mais amplo no qual atuam. A terceira, que se generalizem as responsabilidades profissionais do professor a fim de incluir as que têm face a outras partes interessadas da comunidade no geral [...], então, o tipo de conhecimento necessário à pesquisa não se limita às coisas que afetam a atuação na sala de aula e a técnica pedagógica, e sim deve incluir os conhecimentos orientados a facilitar a discussão cooperativa no grupo profissional como conjunto, e sobre o contexto amplo

social, político e cultural no qual age (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 50 *apud* CARR; KEMMIS, 1998).

No âmbito da profissionalidade docente, mais especialmente aqui na da Educação do Campo, é imprescindível aprofundar que profissionalidade não está vinculada tão-somente às “competências de base” normatizadoras ou instrumentais para o bom desempenho na ocupação docente. Está imbricado na concepção de profissionalidade o objeto da ação educativa que é a formação humana em sua interação político-cultural nos espaços de vivências em prol, inclusive, da busca e implementação das bases materiais de existência neste processo de humanização mediado pelas práticas educativas.

A discussão da profissionalidade da docência passa também pelo enfrentamento das bases e das convenções que sedimentam o entendimento de profissão. Conseqüentemente, também passa, pelo propósito de se caracterizar um sentido e um significado de atuação profissional. Um desafio que implica em concepções políticas do ato de ensinar e de formar-se no cotidiano da ação educativa enquanto docente. Está ainda no desenvolvimento da profissionalidade como conjunto de técnicas, visões de mundo, juízos de valores, constituição de subjetividades e de posições identitárias que, por sua vez, constituirão a profissionalização.

Nesse contexto está o trabalho docente e as bases de ação-reflexão-ação sobre as práticas educativas e as de autoformação. Define-se profissão docente também pelo protagonismo dos professores em seus movimentos de resistência e de organização coletiva. A profissão na docência também é constituída na proporção que se tem autonomia e poder de comunicação, capacidade de trabalho em grupo, participação e também é caracterizada pelo princípio educativo do engajamento. Por fim, a profissão docente depende do grau de consciência política, de competência técnica e do compromisso para com as conquistas da categoria, da inserção nas reformas educacionais, da reflexão acerca de novas demandas sobre o trabalho do professor e do ideal e da construção coletiva de humanização.

5.2 A PROFISSIONALIDADE DOCENTE FRENTE AOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os estudos desenvolvidos no percurso desta tese indicam que um dos fatores referenciais na constituição da profissionalidade docente dos educadores do campo caracteriza-se pela busca de condições materiais de trabalho e de implementação de um outro modelo de sociedade. E, para tanto, é caro para as bases de formação da profissionalidade docente no campo a construção de um modelo de organização social pautado pelo

desenvolvimento regional. Modelo este que assegure qualidade de vida no campo com a compreensão de escola e de hominização, tendo o processo de organização coletiva e de territorialização como pressupostos de ordenamento também do trabalho na ação educativa.

Para a continuidade desta discussão é caro considerar que, em princípio, no entendimento da acepção de *trabalho na ação educativa* está a concepção do termo *trabalho*. Antes de tudo, na ação educativa das escolas do campo, o trabalho é o elemento que estabelece dialeticamente a relação entre a teoria e a prática. Relação esta pela qual endogenamente o ato do planejamento orienta a ação educativa e esta, por sua vez, implica tanto na lapidação e na consistência do planejamento vindouro da ação educativa quanto no projeto de trabalho pedagógico que a educação empreende no campo. Isto aliado a um sentido histórico de buscar e empreender qualidade de vida dos povos do e no campo. Neste sentido o trabalho é um elemento que se realiza como projeto via não somente um sentido, mas sobretudo, como e por meio de uma ação coletiva. Assim, ao passo que o trabalho transforma a natureza em função de um projeto coletivo daqueles que o empreendem, pelo próprio trabalho, o homem se produz a si mesmo por intermédio do nível de consciência e da ação vinculada aos processos produtivos de intervenção sobre a natureza: tanto a de si quanto aquela de sua configuração geográfica em seu espaço/tempo. “O trabalho é a *atividade humana construtora do mundo e de si mesmo*; como vida, fundamento” (FREITAS, 2010, 160). Dessa forma, continua o autor em sua lógica de abordagem, deve-se libertar o trabalho do sentido e das práticas de aprisionamento do capital. Em que, tais atos de emancipação, vão desde a educação para e no trabalho socialmente útil até a implementação de condições objetivas de superação da perspectiva do assalariamento.

Assim o trabalho pode ser configurado como o mote pelo qual os trabalhadores decodificam as forças da natureza e, portanto, estabelecem a partir delas as estratégias para desafiá-las. E, deste modo, aprende a observar e a entender as suas potencialidades e limites frente às naturezas do trabalho e do trabalho frente à natureza. O que implica em suas aprendizagens para com disciplina de organização e para com a visão de mundo da qual se necessita em função do modelo de sociedade, de relações de produção e de conhecimento que delineará com humanização as condições materiais da vida no e do campo.

Isto posto, é fundamental que se discuta também o sentido de função social de escola no intuito de se alinhar a ação educativa a uma concepção de formação humana como referência para o processo de escolarização. Será partindo desse postulado de princípio que se tornará mais plausível a discussão da profissionalidade docente na Educação do Campo.

Sacristán e Gómez (1998a), discutindo acerca da função social da escola, estabelecem duas vertentes fundamentais: a primeira é a de socialização como o processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas social e historicamente acumuladas, sob a intenção de suas incorporações ao perfil e às demandas do processo de crescimento maturacional e de inserção no mundo do trabalho e, a segunda, a formação da cidadania para a integração e possibilidade de participação e de intervenção na vida pública da sociedade que compõe o sujeito. É, portanto, na socialização que

a escola transmite e consolida, algumas vezes de forma explícita e em outra implicitamente, uma ideologia cujos valores são o individualismo, a competitividade e a falta de solidariedade, a igualdade formal e oportunidades e a desigualdade “natural” de resultados em função de capacidades e esforços individuais. Assume-se a ideia de que a escola é igual para todos e de que, portanto, cada um chega onde suas capacidades e seu trabalho pessoal lhes permitem. Impõe-se a ideologia aparentemente contraditória do individualismo e do conformismo social (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998a., p. 16).

Em desdobramento a esta consideração, ainda quanto ao que cabe ao processo de escolarização, deve-se mencionar que em uma

sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais (SEVERINO, 2004, p. 16).

Estas conceituações balizaram nesta pesquisa a busca pelo sentido da escola na educação do campo e como resultado das interações, quer sejam nas entrevistas ou nos contatos informais com os sujeitos da amostra deste estudo, fora constatado que os fundamentos profissionais que aportam do melhor modo possível a dinâmica da docência no campo são pautados por: **a)** competência profissional, compromisso político e domínio científico para com os conteúdos curriculares da Educação do Campo e para com as estruturas de relações sociais de produção; **b)** observação e consideração de saberes e parte das identidades culturais; **c)** alegria e esperança no projeto de emancipação e libertação dos modos coletivos de ser, agir, pensar e comportar-se; **e)** rigorosidade metódica de pesquisa e ação-reflexão-ação; **d)** ética para com os processos de intervenção em contextos de formação humana no campo; **e)** superação de formas e posturas de preconceitos e discriminação e **f)**

consciência frente ao inacabado e inconcluso processo de hominização, dada a consciência de si e para com o coletivo como elemento central da formação profissional.

Tais princípios tiveram suas materialidades decorrentes de posicionamentos docentes dentre os sujeitos desta pesquisa que em algumas de suas falas em entrevistas apontaram para os sentidos instituídos acima quando mencionaram:

Antes não, não se tinha aquele compromisso, né?! Ah não, não sei como vai ser trabalhado, né?! E daí tu até vais trabalhando de qualquer forma no início. Hoje em dia, não! Eu já penso: É desse jeito! Com a Comunidade! Na Comunidade! Eu vou montar assim que vai dar certo! E Graças a Deus, eu tô conseguindo. Tô conseguindo novos métodos! Eu tô! Tá dando certo. Tá dando resultado [Professora Cunha, em entrevista. Distrito de São Miguel dos Macacos. 16.06.2011].

O compromisso de trabalho dos educadores do campo para com a comunidade em que está sediada a escola que atuam vem em um imperativo bastante evidenciado. Não que seja inexorável este engajamento e/ou participação docente no curso da organização comunitária. Isto dependerá em muito da consciência e da disponibilidade de atuação do docente para com questões comunitárias que demandem para além das atividades ligadas à transposição do conteúdo programático. Por exemplo, por vezes as instalações sanitárias, canos de tubulação hidráulica, pequenos reparos no prédio escolar, troca de tábuas das paredes das pequenas despensas ou até mesmo do assoalho da unidade escolar, limpeza da área de recreação dos educandos etc. quase tudo passa pela necessidade de articulação do docente para com a infraestrutura mínima necessária para o trabalho docente. Suas solicitações à SEMED por vezes depende de processos de aquisição via licitações ou outras medidas administrativas de cotações de preços. No geral dispensam um tempo estendido de consecução quando alcançam o atendimento de seus pedidos por parte da equipe base da SEMED Breves. Deste modo, é muito comum que os professores das escolas do campo se articulem com a comunidade escolar para a realização de trabalhos para que possam dar conta das demandas apresentadas no cotidiano da ação educativa que, no geral, estão relacionadas às garantias de infraestrutura mínima de trabalho no tocante às instalações físico-prediais e das estruturas de entorno da unidade escolar.

Estas articulações se desdobram por diferentes motivos e naturezas como pode ser constatado nos trechos de entrevistas abaixo:

[...] Olhe para profissionais sérios! Eu acredito que todos nós que estamos aqui somos profissionais sérios. Se você observou, pela fala das pessoas, todos têm compromisso mesmo! Que esse profissional tenha compromisso.

Seja olhado diferente! Seja valorizado mesmo! Porque nós somos valorizados em nossas comunidades em que nós trabalhamos. Mas muitas das vezes não somos valorizados aqui na SEMED, entendeu? Nosso trabalho, muitas das vezes, não é reconhecido aqui na SEMED ou pelos nossos governantes. Mesmo a gente com alto grau de representação na comunidade. Tem muitos de nós professores que são até os próprios representantes eleitos das comunidades. [Professor Zeca, em entrevista. Distrito de São Miguel dos Macacos. 14.06.2011].

Eu acredito que, além da coragem, da determinação, o professor também tem que ter o compromisso de tentar mudar a realidade em que ele vive; porque é difícil, né?! São várias realidades diferentes e nós temos que... além de nos adaptar na comunidade... Eu... eu não tive muita dificuldade pra me adaptar às escolas de lá porque eu nasci e me criei lá. Mas há professores que eles têm que se deslocar daqui da cidade pra trabalhar na zona rural, né?! e... e é uma dificuldade muito grande porque eles têm que se adaptar à forma de vivência do campo... que a gente sabe que as dificuldades são bem maiores do que às encontradas na cidade. Como por exemplo: o transporte, a moradia pro professor que muitas vezes nem se tem... os professores têm que se deslocar pra ficar na casa das pessoas lá... tirando a privacidade, né?! a do professor e da família que o professor está. Então, eu acredito que pra que a educação do campo possa melhorar ela... **a gente tem que ter um comprometimento muito grande e uma força de vontade também, né?! de ajudar... de se comprometer com a vida e sua melhora lá. Porque é difícil lá!** Além do que a gente percebe que a tecnologia na educação ela está avançando. Mas, no campo, ela está chegando de forma muito, muito lenta. Quase não chega, na verdade [Professora Superação, em entrevista. Distrito São Miguel dos Macacos. 15.06.2011 – *Grifo meu*].

Às vezes a gente trabalha assim... se reunindo na casa das professoras. Aí vem as professoras da Bom Pastor... lá da São Francisco... as lá do Corre... aí nós nos reunimos lá e fazemos um planejamento lá. Isso praticamente todos os finais de semana. É difícil um final de semana falhar. Só se tiver outros compromissos de comunidade com eles. Porque a comunidade sempre ajuda... Sempre nós estamos juntos lá. Para além da intervenção da SEMED. Preenchendo nossas cadernetas... se reunindo lá. Foi uma ideia minha trabalhar assim com eles, né?! Porque um ficava procurando o outro... passando rádio... mandando pedir pelo barqueiro... dava um desencontro! Então a gente marcou lá. Temos trabalhando assim; **num constante...** [Professora Sol, em entrevista. Distrito de São Miguel dos Macacos. 14.06.2011 – *Grifo meu*].

Estes movimentos docentes de contexto foram lidos e convergidos em princípios teórico-metodológicos muito fortemente consolidados no ideário freireano acerca das bases procedimentais de prática educativa. Pois há de se considerar que as bases conceituais de orientação das posturas didáticas, na Educação do Campo da Amazônia paraense, estão em larga medida sedimentadas pelo “método” de Paulo Freire, segundo informam os próprios educadores-sujeitos desta pesquisa. Isto foi percebido na pesquisa de campo dessa tese quando os sujeitos da amostra, entrevistados, mencionavam questões ligadas ao combate da

inferioridade internalizada pelos sujeitos do campo, ao longo de grande parte do processo de suas formações humana, em que hospedaram, dentro de si, o opressor (FREIRE, 1978). Entendido aqui este opressor como a estrutura de escolarização que é melhor fora do campo e consistida pela ética do consumo; pautada pela competência e competitividade sob a ótica da livre concorrência, preceitos de empregabilidade, por si. Uma estrutura de escolarização urbana e, de formação humana, por conseguinte, ditada pelas demandas de preparação de indivíduos para o mercado e para uma dinâmica de vida com a compreensão de que a totalidade das formas de participação coletiva se esgota no modelo de democracia representativa.

Eis um dos desafios estruturais da constituição da profissionalidade docente: entendendo a base epistemológica da pedagogia freireana continuar trabalhando, para além disso, rumo à superação das relações de organização e trabalho preconizadas pelo capital, por intermédio de fundamentações teórico-metodológicas de centralidade na práxis de transformação da realidade em que se dão as condições materiais de vida no campo, a exemplo do que discorre Caldart (2000a, p. 8), na introdução do livro acerca da produção de Pistrak, em que demarca os três principais aspectos centrais da fundamentação de uma educação com trabalhadores, a saber: a relação escola-trabalho, a auto-organização dos estudantes e a organização do ensino por complexos temáticos, em aproximação com os contributos dos temas geradores de Paulo Freire.

A aproximação dos princípios pedagógicos da Educação do Campo ao ideário freireano, nesta tese, tem que ser analisada com vagar, pois não é intenção desta tese incorrer no fato ou na aceção de que são as ideias que preponderantemente transformam o real, ou seja, a concretude da realidade. No entanto, não se pode deixar de lançar mão do ideal freireano nesta produção de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo; haja vista que o ideário freireano é o que é mais comum e conhecido dentre a fundamentação pedagógica dos educadores do campo em nível de arcabouço teórico-metodológico de suas práticas docentes, pelo menos no arquipélago do Marajó e, sobretudo, em meio aos sujeitos desta investigação de tese. A bem da verdade esta apropriação dos princípios freireanos dentre os educadores da amostra, no geral, precisa ser revisitada e consolidada em nível de estudos partilhados entre os educadores, tendo em vista suas bases teórico-metodológicas e de convergência de tais princípios em experimentações pedagógicas. No entanto, as bases da pedagogia histórico-crítica bem como mais especificamente seus fundamentos marxistas em educação não possuem a centralidade tanto nos debates quanto nos estudos autônomos que os

educadores do campo, no geral, no arquipélago do Marajó, têm para com seus propósitos de formação e atuação docente.

A Pedagogia Histórico-Crítica tem muito a somar na diretividade e no projeto de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo, haja vista o ideário docente de consolidação de suas práticas educativas a partir do fomento e crescimento de seus níveis culturais, de formação de consciência política e do entendimento de sua capacidade moral nas possibilidades que possuem juntos aos vínculos estruturais de organização tanto da escola quanto das comunidades que sediam as escolas em que trabalham. No entanto, na Educação do Campo, embora a Pedagogia Histórico-Crítica tenha muito a somar e, até esteja em muitos de seus fundamentos, na ação educativa praticada nas escolas do campo, a exemplo da problematização, do ideário de humanização e de construção sócio-individualizada do conhecimento, a Pedagogia Histórico-Crítica não é na Educação do Campo, no município de Breves (PA), devidamente conhecida e, portanto, referencializada como aporte teórico-metodológico do trabalho docente. Assim, não tem envidado objetivamente diferencial de constituição da profissionalidade docente dos educadores do campo. Embora a proposta histórico-crítica em educação, no Brasil, exista desde o final da década de 1970. Conforme se pode averiguar que Saviani (2011), mais especificamente, costuma

situar o ano de 1979 como um marco da configuração mais clara da concepção histórico-crítica. Em 1979, o problema de abordar dialeticamente a educação começou a ser discutido mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva (SAVIANI, 2011, p. 61).

Por sua vez, intenciona esta proposta pedagógica, segundo Gasparin (2003 p.151), metodologicamente dar conta da promoção crítico-reflexiva dos educandos respondendo aos três grandes passos do método dialético de construção do conhecimento que é “prática-teoria-prática”. Esta procedimentalização se desdobra em cinco passos, a saber:

a) A Prática Social Inicial que Gasparin (2003), recorrendo aos estudos de Saviani (2008), esclarece como o ponto de partida de todo o trabalho docente. Isto se evidencia pelo fato de que a prática social é comum a professores e alunos. Este primeiro ponto consiste no procedimento de iniciação da aula sob a exploração da visão que o aluno possui acerca da unidade temática da aula. A visão de senso comum, a “naturalização” das questões em debate e a visão sucinta dos discentes seriam questionadas/instigadas em uma prática de diálogo que levantaria o que os alunos já conhecem acerca daquela unidade temática. O educador teria que neste estágio inicial da aula associar as questões cerne do diálogo às práticas sociais e as bases

de estruturação destas práticas no dia-a-dia como fatores condicionantes que situam os discentes no tempo e nas condições históricas em que se encontram. As conceituações e categorizações que viessem em estruturas e estratégias pedagógicas de trabalho docente estariam à luz da visualização e provocações de um cenário posto nesta etapa de sensibilização inicial da aula.

b) o segundo ponto da Metodologia Histórico-Crítica é a problematização. Nesta etapa do trabalho se caracteriza como o elo entre a prática e a instrumentalização por se tratar da necessidade de, na organização do trabalho pedagógico, se “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2011, p. 80). A problematização é fundante na relação teoria e prática. É a base de uma significativa relação de trabalho pedagógico entre docente e discentes. Na problematização se destacam as questões que precisam ser superadas, trabalhadas ou resolvidas mediadamente, na estrutura social, em prol de um processo de melhoria da qualidade de vida na base da pirâmide social. A problematização é o canal de provocação e de dinamização do processo de construção do conhecimento.

c) como terceiro ponto da metodologia histórico-crítica existe a instrumentalização. Esta etapa, segundo Saviani (2011, p. 103), resulta na apropriação “dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social; trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. Segundo Gasparin (2003, p. 54), é o momento do método que passa da síntese à síntese em que se (re)institui a visão do aluno sobre o conteúdo escolar presente em sua vida social. Continua o autor,

a tarefa do professor e dos alunos, nesta fase, desenvolve-se através de ações didático-pedagógicas necessárias à efetiva construção conjunta do conhecimento nas dimensões científica, social e histórica. Consiste em realizar as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, conceituar, deduzir, generalizar, discutir explicar, etc. Na instrumentalização o educando e o educador efetivam o processo dialético de construção do conhecimento que vai do empírico ao abstrato chegando, assim, ao concreto, ao realizável (GASPARIN, 2003, p. 54).

d) Como desdobramento metodológico da proposta histórico-crítica há o quarto passo: a catarse. Nesta etapa o educando elabora uma fusão de entendimento inicial entre o que já dominava relativo ao conteúdo da unidade temática problematizada, acrescido de

princípios e concepções sistematicamente inicializadas (re)significando consigo próprio o entendimento um pouco mais consolidado do objeto da(s) aula(s). Esta etapa está materializada na estruturação em nova forma da compreensão que se tinha do assunto em questão. Em suma, segundo Saviani (2012, p. 10), catarse é

entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” [...] Este é, pois, o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 2012, p. 10).

e) Por fim, temos a prática social final, etapa que expressa um momento em que a consciência do educando, tanto em nível de compreensão e articulação, quanto em nível de ação demonstra um entendimento e uma postura frente ao contexto e a realidade em que vive. Para tanto, fora empreendido desde a apreensão do conhecimento uma contínua elaboração para a (re)construção de um conhecimento mais consistente que demarca uma ação direcionada e consciente de postura do educando para com o grupo e com o meio em que está inserido. Isto acontece intermediado por suas próprias relações compromissadas manifestadas em suas vivências em práticas sociais. Segundo Saviani (2012, p., 10)

Pode-se concluir, então, que, pela mediação do trabalho pedagógico, a compreensão e a vivência da prática social passam por uma alteração qualitativa, o que nos permite observar que a prática social no ponto de partida da relação educativa (primeiro passo) em confronto com a prática social no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma porque é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. E uma vez que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente.

Deste modo, a prática social inicial e final se traduzem nos conteúdos (re)estruturados pela dinâmica de escolarização e de autoformação do educando, mediados pelo trabalho pedagógico empreendido centralmente pelo docente. A problematização, a instrumentalização e a cartase são os três passos de efetiva construção do conhecimento na e pela prática social para desembocar, no entanto, na própria prática social dos educandos.

Conclui Gasparin (2003), que o ponto inicial da estratégia metodológica da pedagogia histórico-crítica está fundado na preocupação do trabalho pedagógico voltado para o nível de desenvolvimento inicial real do educando. Isto é expresso pela prática social inicial

da qual ele participa. O segundo ponto está no elo entre a prática social e a instrumentalização: a problematização como vetor de dinamização, provocação e impulsionamento das (re)elaborações de conhecimentos pelos educandos a partir daquilo que lhes é dado ou disposto em suas práticas sociais avaliadas. O terceiro ponto diz respeito às ações didático-pedagógicas necessárias para a aprendizagem nestas reelaborações de conceitos e de entendimentos: a instrumentalização. O quarto ponto é a catarse. Uma forma revisada de se compreender as relações, intenções e posturas que constituem a prática social da qual participam ou que existe em seus contextos vivenciais. Por fim, o quinto e último ponto é prática social final caracterizada por um desenvolvimento mais qualitativo do educando expresso em sua consciência e ação de participação em suas próprias práticas de interação para com os outros e com o meio. Gasparin (2003) discorre que a problematização, a instrumentalização e a catarse denotam a zona de desenvolvimento imediato ou proximal do educando. O que está aportado nos estudos da formação social da mente de Vygotsky (1991).

Esta procedimentalização sugerida pela metodologia histórico-crítica possui um alto grau de coerência para com as demandas educativas imbricadas na prática didática da Educação do Campo do município de Breves (PA). O que potencializa sua proposta à ação educativa nas escolas do campo é justamente o fato de os educadores do campo de Breves não possuírem, de modo geral, uma estratégia metodológica específica para a lida com a multissérie e para com a própria docência em espaços campestres. A abordagem histórico-crítica como proposta pedagógica não foi em princípio pensada para a Educação do Campo, no entanto, corrobora de modo muito propositivo para as orientações docentes nas escolas do campo. Conforme se pode ter sintetizado acima, acerca de sua proposta de organização do trabalho pedagógico, constata-se um elevado grau de coesão didática às demandas estruturais do processo de escolarização na Educação do Campo. Isto se potencializaria quando da convergência em escala coletiva, da pedagogia histórico-crítica, deflagrada pelos educadores do campo, em suas bases de formações e de profissionalidade, na implementação de suas práticas docentes integradas em um coletivo junto às diversas comunidades ribeirinhas da extensão territorial de Breves.

Esta cogitação aqui deve ser feita levando-se em consideração que a rede pública de ensino fundamental de Breves (PA) já possui uma linha de atuação institucional, no que concerne ao trabalho de acompanhamento e supervisão pedagógica da Educação do Campo, como sua principal e única proposta de orientação metodológica para as turmas multisseriadas

existentes nas escolas do campo o Projeto Escola Ativa⁷³, hoje gerido nacionalmente pela Coordenação-Geral de Educação do Campo, inclusa na estrutura de organograma da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Nesta consideração é importante mencionar que segundo o verbete Escola Ativa (D'AGOSTINI; SANTOS JÚNIOR; TAFFAREL, 2012, p. 315) do Dicionário sobre Educação do Campo (CALDART *et al.*, 2012), em suma, para as autoras e o autor, a estratégia metodológica da Escola Ativa envida a) a negação do conhecimento científico como base imprescindível para a consciente explicação e ação na realidade e, em seu lugar, coloca-se o imediatismo e o subjetivismo; b) dos consensos estabelecidos, exclusão, coerção e criminalização dos movimentos de luta social e das organizações sindicais da classe trabalhadora; c) da avaliação controlada ideologicamente; d) da marginalização da referência teórica de base materialista histórica e dialética nos currículos; e) do silenciamento das leis que regem o modo de produção capitalista, da luta de classes e do Estado burguês; f) da ausência de referência ao projeto histórico de superação da sociedade de classes, o projeto histórico socialista. Reafirmando o Projeto Escola Ativa “estes aspectos, em maior ou menor grau, que se expressam nas políticas públicas educacionais, dado que estas são o resultado da correlação de forças entre as classes” (TAFFAREL *et al.*, 2012a).

Assim como estratégia de superação da metodologia Escola Ativa para uma nova estruturação de práticas pedagógicas das e nas escolas do campo, a pedagogia histórico-crítica poderia ser referencializada como capaz de orientar procedimentos e estratégias didáticas no sentido de consubstanciar uma teoria de enfrentamento à educação hegemônica e de

⁷³ Segundo a SECADI/SEB-MEC, o Programa Escola Ativa “é uma estratégia metodológica, voltada para gestão de classes multisseriadas, que combina, na sala de aula, uma série de elementos e de instrumentos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação objetiva aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas classes e que possui pedagogicamente uma perspectiva didática de cooperação discente e de aprendizagem ativa centrada no aluno”. No entanto, como estratégia metodológica voltada para turmas multisseriadas, o Programa Escola Ativa está fundamentado no Movimento Escola Nova, Escola Ativa dos Pioneiros da Educação e reconfigurada pelo ecletismo pedagógico e meritocrático das pedagogias do “aprender a aprender” e sem vestígios de combate a educação do capital e ao próprio capitalismo. Traz em seu bojo as deliberações políticas educacionais do Banco Mundial que foi o financiador de sua divulgação e implementação no Brasil, tal como as práticas de “concretude e compartilhamento” no processo de aprendizagem que reforçam o ideário de competência e competitividade. Uma maior e melhor incursão acerca das limitações e possibilidades do Programa Escola Ativa pode ser encontrada na tese de Márcio Adriano de Azevedo, intitulada “Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas do campo com turmas multisseriadas”, disponível no site do GEPEC/UFSCar em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/avaliacao-do-programa-escola-ativa-como-politica-publica-para-escolas-rurais-com-turmas-multisseriadas-a-experiencia-em-jardim-do-serido-rn-1998-2009/view>. Acesso em: 17 fev. 2012. Outra boa análise do Programa Escola Ativa em contraste com os referenciais teórico-metodológicos da Educação do Campo pode ser acessada no livro: “Educação para o Campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa”, organizado por Luiz Bezerra Neto e Maria Cristina dos Santos Bezerra. Também disponível no site do GEPEC/UFSCar em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-para-o-campo-em-discussao-reflexoes-sobre-o-programa-escola-ativa/view> Acesso em: 11 abr. 2012.

consensos do capital que vem em larga escala sendo referencializada no processo de escolarização da classe trabalhadora sobretudo por intermédio da pedagogia do “aprender a aprender”. A pedagogia histórico-crítica seria uma resposta às inquietações registradas nas entrevistas recolhidas no trabalho de campo desta tese que apontam quanto aos procedimentos metodológicos nas escolas do campo também para a seguinte questão:

O espaço físico também é um problema muito grande que a gente enfrenta. No caso da minha escola: é pequena. As carteiras ficam todas amontoadas. Não há como desenvolver o trabalho por juntar os grupos em atividades. O espaço não dá. E o material que praticamente a gente não recebe. E mais: Não tem método sugerido que dê conta! Não tem método! Não é que a coordenação [pedagógica] não apresenta algo que dê. Simplesmente a coordenação não apresenta! A Escola Ativa não dá conta [Professora Raquel, em entrevista. Distrito Curumu. 23.06.2011].

É notório, no geral, as condições deficitárias e de precarização da maioria dos prédios escolares da Educação do Campo em Breves (PA). Esta variável quando somada com a ausência de proposta metodológica para o atendimento da prática docente na multissérie agrava os índices de insatisfação docente para com os rendimentos e resultados de seu próprio trabalho. Nesta configuração de estrutura da ação educativa no campo há uma questão de fundo que depõe contra as iniciativas institucionais de recuperação das condições físico-pediais na Educação do Campo e, por conseguinte, da multissérie em Breves (PA). Esta questão inclusive permanece incólume quando das implementações das revitalizações e reformas dos prédios escolares. Isto nas raras vezes em que acontece esta iniciativa de ampliação, adequação ou construção em unidades escolares do campo. A questão de fundo aqui mencionada trata-se do fato de que geralmente não se pensa e executa-se políticas intersetoriais combinadas na Educação do Campo. Por exemplo: pensar a reforma e revitalização de unidades escolares por si não potencializa a resolução dos problemas estruturais existentes na ação educativa do campo. Para tanto, no mínimo, se teria que atrelar a tal projeto de infraestrutura à iniciativa institucional de fomento de material didático, mobiliário escolar e uma sistemática formação continuada de docentes em nível de práticas pedagógicas mais significantes na Educação do Campo. Isto como respostas de reorientação pedagógica à multissérie, sobretudo.

Estas iniciativas já estão asseguradas em tese não somente na jurisprudência das políticas educacionais da Educação do Campo, mas também em dispositivos legais tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente que em seu artigo 53, inciso V, institui que “a criança e o adolescente têm o direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa,

preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes [...] acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”. Além de também estarem assegurados em preceitos que defendem legalmente uma ação pública de gestão dos sistemas municipais de Educação do Campo pensada não a partir da lógica de custo-benefício dos investimentos, mas a partir da centralidade dos trabalhadores do campo e de suas dinâmicas próprias de produção. Sem que para tanto se preconize – como fundamento de ajustes dessa dinâmica – os interesses econômicos imediatos do capital. É o que acontece no dispositivo legal da Emenda Constitucional nº 53, que alterou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e mais na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que regulamenta o FUNDEB, no tocante à diferenciação do custo-aluno diferenciado oriundo das matrículas em “escolas rurais” como designa a Lei⁷⁴.

O cumprimento dos princípios normativos tanto das legislações brasileiras pertinentes quanto de algumas políticas educacionais específicas à Educação do Campo estão feridos em função quer seja da burocratização das ações institucionais de relação para com os professores do campo, quer seja de estabelecimentos e acompanhamentos institucionais de projetos pedagógicos especializados de reorientação curricular das experiências pedagógicas de escolarização para com a multissérie ou o que possa correspondê-la. E que, necessariamente, passem pela recolha e legitimação de práticas curriculares já operacionalizadas pelos educadores do campo como arranjos subjetivos de trabalho docente cotidiano para com a multissérie.

Este enunciado de possibilidades pode ter corroboração no próprio posicionamento de uma das coordenadoras pedagógicas da SEMED Breves, entrevistada nessa pesquisa e não contabilizada entre os 34 professores desta amostra de trabalho, que revela em um trecho de sua fala a seguinte circunstância:

Há um *déficit* nas coordenações. Sim, há! Falta assim um... olha gente, vamos se unir; vamos fazer! Vamos promover um evento junto com as escolas que estão perto uma da outra, né?! Vamos estudar juntos! Vamos! Não há este estímulo por parte também da Secretaria e não há, no geral, esse estímulo deles. No geral eles não conseguem compreender a importância disso... de você ficar sozinho ou de você ter outras pessoas perto de você. O como fazer, né?! Como fazer... tem várias coisas, né?! Primeiro, as escolas podem ser perto. Você pode ter esse momento de

⁷⁴ Obviamente nesta questão há uma profunda cisão de entendimento entre custo-aluno e custo-aluno-qualidade que fere à lógica preconizada pelo fator de ponderação do FUNDEB ao que concerne a diferenciação de custos do aluno do campo, integralizado nos repasses dos recursos financeiros do FUNDEB. Uma melhor incursão neste sentido está na dissertação intitulada “Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade”, de Ana Cláudia da Silva Pereira, concluinte de mestrado do ICED/UFPA. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/1836>. Acesso em: 11 abr. 2012.

estudar junto... os professores... ter um evento... você conseguir fazer uma feira cultural junto... fazer uma feira de ciências juntos... juntar as escolas, juntar as comunidades que estão perto... Não há muito isso... [Professora Fabiane da Coordenação Pedagógica da SEMED Breves, em entrevista. Distrito Sede. 07.06.2011].

As entrevistas recolhidas nas pesquisas desta tese aos poucos foram revelando que no processo de desenvolvimento da profissionalidade docente, na Educação do Campo, dois fatores são recorrentemente acionados como são fundamentais no diferencial da formação docente que se processa em uma dinâmica continuada de participação nas comunidades ribeirinhas: a capacidade de indignação dos educadores para com aquilo que está posto na base da realidade material de vida do trabalhador no campo e a aferição de estratégias metodológicas de trabalho pedagógico, alinhadas com o crescimento intelectual, político e cultural tanto dos discentes quanto dos próprios docentes. Neste último aspecto encontra-se “o método” que nas falas dos professores tão necessário e negligenciado oficialmente se apresenta.

Nesse movimento de consolidação de uma base político-pedagógica de trabalho docente nas escolas do campo nas falas em entrevistas dos educadores do campo se alinha a necessidade extrema de, a partir do contexto de sala de aula, se dar vazão e materialidade às normativas jurídico-educacionais que orientam a Educação do Campo. Compreende-se então, assim, que está na base da profissionalidade docente na Educação do Campo o conhecimento e as articulações para que sejam implementados, a partir da realidade escolar, os avanços em nível normativo para as estruturas necessárias do trabalho docente na Educação do Campo. Acompanhar e lutar por tais deliberações são fundamentais na caracterização da profissionalidade docente. Haja vista que, na base de tais lutas, estão os esforços de implementação de normativas como, por exemplo, da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que ao tocar à educação escolar no meio rural

é [...] admitido pelo Estado, tempos de construção de um novo paradigma para a educação do meio rural. Focando nossa atenção ao que é específico para as escolas do campo, veremos que se trata de eixos norteadores, ou princípios a serem seguidos, que, conforme sinalizamos antes, se contrapõem ao arcabouço daquilo que se tem entendido tradicionalmente por educação rural. Vejamos algumas categorias que pautam a Resolução: **a)** Universalização – consta no art. 3º “garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”. Note-se que esta Resolução nº 1 pontua apenas a universalização do acesso, mas a Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, no art. 1º, § 1º, amplia essa conquista, propondo como objetivo da Educação do

Campo a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”.

b) Diversidade – categoria central da Educação do Campo, a diversidade está posta no art. 5º, assim como no art. 13:

Art. 5º – As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade [...], contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

c) Formação dos professores e organização curricular – merece destaque a indicação inequívoca da Resolução nº 1/2002 sobre a necessidade de uma nova postura, por parte da escola, diante da diversidade dos educandos e dos demais sujeitos que vivem no campo, que não são bancos depositários nem sujeitos passivos. Traz ainda a indicação de como se devem empreender os novos processos de formação dos docentes.

d) Sustentabilidade ou desenvolvimento sustentável – o art. 8º, inciso II, determina o “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável”.

e) Gestão democrática e controle social – a participação efetiva da comunidade, na forma de organizações de sujeitos coletivos do campo, constitui forte eixo norteador na Educação do Campo. Essa participação é preconizada desde as definições das políticas junto aos órgãos gestores até o cotidiano da escola do campo (MUNARIM, 2011, p. 55-56).

É neste sentido que no processo de constituição da profissionalidade docente os educadores do campo devem estar coesamente atentos para os fatores de alienação do trabalho em suas práticas educativas. Deve-se ressaltar que nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, de 1844, Marx desenvolve estudos acerca do quanto corrobora para a alienação do trabalhador a estruturação da lógica do capital acerca da propriedade privada, da divisão social (intelectual e manual) do trabalho, a apropriação dos bens materiais de produção e a destituição do produto do trabalho e do conhecimento relativo a esta produção na sua totalidade da dimensão particular de quem diretamente produz. Isto pode ocasionar, por exemplo, num futuro próximo de uma estrutura duradoura deste arquétipo de interveniência no trabalho com comprometimento da consciência de quem trabalha, quanto a seu caráter socialmente e economicamente justo, no fato de que o trabalhador possa produzir algo que ele desconheça em parte ou totalmente a utilidade daquilo que ele mesmo produz.

A questão da alienação do e no trabalho fica muito consistentemente esclarecida em Marx e Engels (1986) em função de que consideram ao longo da obra que a alienação do trabalhador está fundamentalmente alicerçada na natureza do trabalho capitalista na qual a legitimação da apropriação do produto do trabalho é devida a quem detém os meios de produção em detrimento de quem em princípio produz o resultado do trabalho, haja vista que quem trabalha, trabalha por intermédio da venda de sua própria força de trabalho em meios de produção que não pertencem nem a si e nem ao coletivo que mais imediatamente integra. Este

trabalhador está estruturalmente submetido à dinâmica, ao processo e as leis de garantias de contrato que lhe vincula ao espaço de trabalho e de produção que participa. O que, no limite, necessariamente o apartará e o alheará da relação com os fins e da natureza do próprio trabalho. Desse movimento nasce o fetichismo da mercadoria além de que, nesse mesmo movimento, o trabalhador se aliena de si mesmo ao passo que se encontra em um processo instaurado de desumanização. Pois o trabalho enquanto relação de transformação da natureza e das (promoções) condições materiais de vida é parte constitutiva da condição ontológica de Ser Homem/Trabalhador. Uma vez que

o trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que, de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu *habitus* e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especialidade (KOSIK, 2010, p. 179).

Contudo, o trabalho no capital enseja, via exploração econômica e dominação política, o pagamento do trabalhador relativo a uma determinada produção, condições básicas da provisão de suas funções animais, comer, beber e procriar ao mesmo tempo em que o seu trabalho a outro pertence. Está configurado também por este ponto o *modus operandi* da proletarização do trabalhador.

Na formação docente, em seus estágios inicial e continuado e, mais acentuadamente, em alguns casos, na formação pedagógica do educador do campo, este processo de alienação está disposto no comprometimento e consistência dos conhecimentos de conteúdo e do conhecimento pedagógico dos conteúdos que serão ministrados no processo de escolarização das séries iniciais, sobretudo. Também corrobora para esta alienação do educador do campo a precarização das estruturas materiais de trabalho (desde as condições físicas de sala de aula ao material e livros didáticos com os quais contam em suas ações educativas cotidianas), a ausência de legitimação e autonomia de suas estratégias estruturais de lida para com o conteúdo programático trabalhado sob o caráter multisseriado, a ineficácia de assessoramento pedagógico prestado pela equipe base da SEMED Breves aos educadores do campo em turmas multisseriadas, a precarização de projetos de intelectualização e formação continuada aos educadores do campo com foco em suas ações e estratégias de trabalho educativo, a fragilidade política na valorização e estruturação do trabalho dos educadores do campo, observadas suas condicionalidades produção, estabilidade e deslocamento da sede do município para a comunidade, quer seja o educador da localidade em que a escola está inserida ou não.

Assim, é comum o fato de que, entre os educadores do campo em Breves (PA), não haver uma rede de relações profissionais duradoura e autônoma dentre os próprios educadores do campo, quer seja pelo impeditivo inicial das distâncias e dificuldades de deslocamento/locomoção dentro do arquipélago do Marajó, quer seja pela desagregação político-pedagógica no coletivo profissional dos docentes de modo sistemático que marca profundamente o trabalho dos educadores do campo naquele município. Está basicamente configurado nesta questão que os docentes do campo, em seus processos de constituição de suas profissões, de certa forma, embora se reconheçam nos outros docentes em condição de trabalho e de anseios profissionais, não possuem para com esses outros – em uma coletividade orgânica – uma relação de articulação em prol de seus desenvolvimentos profissionais. Pelo menos não nesta coletividade. Assim, suas bases de profissões desta coletividade para consigo mesmos fica possivelmente comprometida. Desta forma, empreendem em suas individualidades e no processo de organização das comunidades que integram, por estarem lá sediadas as escolas em que trabalham, suas bases consolidação e desenvolvimento de suas profissões docentes. Isto implica que, no limite, quando um trabalhador que trabalha com o outro, não se reconhecendo nas possibilidades do trabalho que empreendem, estranha em grande parte a própria essência humana.

Tais fatores de interveniência no trabalho vão apartando das funções sociais mais significativas, de princípio, os educadores do campo de suas demandas conjunturais mais imediatas. Alienando-os e reservando, por vezes, parte dos educadores do campo, ao processo pedagógico de replicação dos moldes da escolarização da cidade, via livros didáticos e dinâmicas letivas bimestrais de avaliação discente. Este quadro se agrava quando é imperativo, na educação do campo, no atendimento ao conjunto de alunos de diferentes grupos de faixas-etárias, também se

realizar ao mesmo tempo várias tarefas, relativas a diferentes profissões, e atender ao maior número possível de alunos. O professor é o único responsável pelas aprendizagens de todos os alunos, independentemente de suas condições de trabalho, devendo tratar da afetividade dos alunos, alfabetizá-los quando for o caso, dominar libras e braile, além de ser capaz de intervir clinicamente. Infelizmente é esta a realidade do professor da educação básica pública, sem contar as elevadas jornadas de trabalho em salas de aula superlotadas (COSTA; FERNANDES NETO; SOUZA, 2009, p. 122)

Neste contexto, a formação profissional, mais precisamente quanto à profissão docente em escola do campo, deve se preocupar estrategicamente com o fato

da (des)alienação de parte dos educadores do campo, conciliando suas propostas de valorização profissional às bases de escolarização e formação humana de seus discentes (e até mesmo de suas próprias constituições profissionais) sob a égide dos movimentos sociais de luta pela terra, de acesso ao crédito e de organização autogestionária da produção agrícola coletiva, inicialmente.

Ainda considerando a profissionalidade em sua constituição – em meio ao efetivo exercício na educação do campo – é salutar destacar que a pesquisa desta tese apontou para o fato de que o desenvolvimento profissional da docência dos educadores do campo também tende a ser instituído pelo princípio ativo da participação nos processos de organização comunitária, de natureza produtiva, esportiva, religiosa, recreativa, de iniciativas ambientais, dentre outras, como pode ser averiguado nas falas abaixo:

Sobra! Dá pra participar dos mutirões... algumas coisas que eles fazem lá... das festinhas também. Nós conseguimos. Tem tempo sim. Tem tempo o suficiente. Dá tempo pra ajudar na programação. Tem tempo [Professora Cunha em Entrevista. Distrito São Miguel dos Macacos. 16.06.2011].

Bem, na comunidade em que eu trabalho eu participo ativamente da vida comunitária. Quer seja nos assuntos ambientais de organização deles lá... o que mais me marcou recentemente nestas participações foi... Porque há uma comunidade católica e há uma comunidade evangélica. Então, sempre que eles nos solicitam... que eles pedem alguma ajuda... eu participo; tanto de uma quanto de outra. Porque eu acredito assim que a gente... não é porque eu sou de uma religião que eu vou excluir a outra, né?! e eu sempre procuro trabalhar isso com os meus alunos... porque antes, logo no início, quando eu comecei a trabalhar, havia uma disputa... tipo uma disputa religiosa assim... entre os evangélicos e os católicos, né?! um querer se sobressair ao outro. Então, durante todos esses anos eu procuro trabalhar com eles a questão do respeito; a individualidade de cada um, né?! então, agora já tenho menos problemas com isso. Eles convivem numa boa. Pararam de um xingar a religião do outro, né?! que uns diziam que a religião era melhor ou que a religião do fulano era... não era boa. Então, depois de trabalhar muito isso, agora eu já consigo ver neles o respeito um pelo outro, né?! já não tem mais essa disputa e eu procuro assim eu me envolvo mais na comunidade católica porque é onde está a escola. É... a escola fica ao lado da igreja católica e aí eu moro na vila e me envolvo mais nessas programações [Professora Eli, em entrevista. Distrito Sede. 02.06.2011].

Contudo, esta disponibilidade e fator de engajamento não é uma unanimidade entre os educadores do campo. Nesta amostra, 42% dos educadores entrevistados não se viam em condições de participação no processo de organização comunitária da localidade em que está situada as escolas em que trabalham. Uma das expressões mais veementes desta representatividade está no excerto de uma entrevista abaixo e que foi extraído da resposta a

uma pergunta que relativamente apresentava interesse em saber se haveria tempo e condições de participação no processo de organização comunitária por parte dos docentes e, se houvesse, como se daria esta sobra de tempo e formas de participação na vida comunitária. Para tanto foi a resposta:

Não! Tempo não sobra! Se nós abríamos mão da família, do lar, da esposa, do esposo... a gente consegue. Consegue garantir essa participação; essa interação! Agora se nós não abríamos mão dos nosso lar, dos filhos, da família não tem como. Não tem como. É complicado! Professor, a rigor são quatro planos de aula por dia e 20 por semana. Isso pra quem é 100h/mês só pra início de conversa! Veja aí, dá?! [Professora Luiza, em entrevista. Distrito Antonio Lemos. 14.06.2011].

Sem dúvida urge a necessidade de desburocratização e reordenamento das práticas de registros, controles e instrumentos de planejamento da ação educativa na multissérie enquanto uma possibilidade e estratégias de Educação no Campo, com ou sem a estruturação seriada no primeiro segmento do ensino fundamental.

A docência do educador do campo tende a ser consolidada também pelo fato de que o currículo da Educação do Campo necessita destacar o papel formativo que possuem os processos sociais. Em princípio, a profissionalidade docente, instituída no campo, tem em sua base um enfoque no processo em que a produção da vida se dá por intermédio dos fatores organizacional e econômico, considerando as alternativas coletivas de produção, como já dito, realinhadas a partir das tentativas de superação das estruturas de exclusão social que também emanam do modelo de educação urbana *pensado* para o campo.

Isto posto, nesta empreita, é importante problematizar alternativas pedagógicas envidadas pelo próprio movimento de constituição da profissionalidade docente — em suas estratégias de ensino cotidiano — no que tange à superação das limitações da multisseriação e de sua linearidade e disciplinarização dos conteúdos programáticos. Fatores esses recorrentes extraídos, no geral, das falas de 85% dos professores que na pesquisa de campo desta tese mostraram-se contrários à existência da multissérie.

No entanto, cabe aqui destacar, de modo mais circunscrito, o entendimento de *profissionalidade* em sua concepção e caracterização na educação do campo, uma vez que é a partir do conceito primeiro e estrutural de *profissionalidade* que sua *episteme* é apropriada e aprofundada na Educação do Campo. Para tanto, recorre-se aos estudos acerca da discussão étnico-profissional de Cunha (2007, p. 14) uma vez que defende que a

Profissionalidade refere-se ao trabalho docente como um processo dinâmico e “em movimento”, ou seja, “profissão em ação”. Em decorrência ao

processo de profissionalidade docente, o professor “recorre a saberes da prática e da teoria”. A prática como “fonte de sabedoria” torna a “experiência ponto de reflexão”; enquanto que a teoria é necessária como “fundamento da pesquisa e da reflexão”, mas que não pode ser entendida “como elemento de aplicação linear na prática, como queria a perspectiva positivista”. A “relação da teoria com a prática é sempre mediada pela cultura”, e a ação educativa dá-se contextualizada no “espaço/tempo onde se realiza”.

Nesse contexto, a profissionalidade docente ainda pressupõe a consciência e a luta por condições de trabalho condizentes com as demandas estruturais e conjunturais do espaço em que se trabalha. Isso da condição mais mera e rotineiramente estrutural quanto às que envolvem questões de consciência de classe. Em relação às questões de rotina diária que envolve a luta por suas consolidações e sistematizações de estrutura de trabalho, para exemplificar, o trecho da entrevista abaixo é bastante ilustrativo:

Olha, comigo é um pouco negativo! Tanto é que tem o barco da merenda... toda vez que ele chega lá eles chega olham: lá! Lá vem ela lá reclamar! Eu: veio isso? Veio isso? Eu pedi isso! Entendeu? Porque eu sou muito chata, nesse sentido porque eu acho assim: se eles cobram da gente eu tenho que cobrar o direito a eles. Olha, quando eles chegam lá o máximo que levam é 4, às vezes, até dois tubinho daqueles de papel higiênico. Eu fico indignada porque não dá! Eu chego a usar pra escola do meu. Eu chego aqui na SEMED com a minha listinha e: Olha, eu tô precisando disso! Quando eu cheguei pra lá eu só fui com a minha mala. Só com a minha mala! Eu não tinha nada! Aí eu achei uma folha de papel com pauta que dão, né?! Isso não falta! Papel com pauta! E comecei a dar aula pra eles só com isso! Com duas semanas eu estive em Breves e: olha, eu quero material. Aí só fazem ligar do DAE⁷⁵ e: Ah, não vão dar agora! Tu vais ter que esperar. Eu não vou esperar. Como é que eles vão copiar. Vão copiar na cadeira? A gente tem que ficar insistindo porque senão parece que eles não veem a gente lá. A gente vai... chega o barco da merenda... Ah porque só mandaram isso! Oh, mandaram isso! Vocês sabem que a gente pede toda vez isso! Pede aquilo! Pede aquilo outro e eles ainda mandam só isso? Aí ficam: Ah, porque tu és a única chata daqui que fica cobrando. Eles falam um monte de coisa. Até charque! Dessa última vez me deram um pedacinho de charque desse tamanho! E eu: pode levar de volta que eu não quero. Porque tu me trazes um pedaço de charque desse tamanho?! [Professora Dia, em entrevista. Distrito do Curumu. 21.06.2011].

Desde tais questões de ordem administrativa, tendo em vista o padrão mínimo de trabalho nas escolas do campo, ao de questões estruturais de organização comunitária estão tais demandas como referenciais de trabalho do educador do campo sob a égide de sua estruturação profissional. Pois desta regularidade de mobilização e investida de cunho

⁷⁵ Departamento de Apoio ao Educando, da Secretaria Municipal de Educação de Breves (PA).

reivindicatório dependem suas condições mínimas que possibilitam seu trabalho docente nas escolas do campo. A carreira profissional também deve estar articulada e assegurada por um viés de postura e atividade profissional rizomático e coletivo também normativo-institucional. Neste sentido, a remuneração precisa necessariamente ser condizente. Hoje⁷⁶, o poder executivo de Breves remunera a categoria de professores com o montante de R\$ 1.244,00 (um mil, duzentos e quarenta e quatro reais) por uma jornada de trabalho de 40h/semanais⁷⁷.

Aqui cabe uma discussão fundamental: o contraste que há entre a seguridade dos dispositivos legais de vencimentos docentes para com as práticas oficiais de remunerações docentes praticadas pela oficialidade.

Segundo França (2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), por intermédio da Emenda Constitucional nº 53/06 que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal de 1988, incorporou institucionalmente o atendimento à educação infantil e média, normatizando a cooperação entre a União e as entidades federativas na execução de programas de educação e valorização dos profissionais da educação escolar, bem como deliberando a forma de complementação de recursos pela União, aos estados, Distrito Federal e municípios. Neste bojo, em especial para esta discussão acerca de profissionalidade docente, em um imprescindível prisma, o da valorização do profissional docente, a Lei 11.494/07 que regulamentou o FUNDEB é bastante propositiva. Pois, ainda Segundo França (2007), determina responsabilidades aos entes federativos na implementação de planos de cargos, carreiras e remuneração, apontando o mínimo dos 60% dos recursos arrecadados de vários impostos, para financiar os respectivos planos e investindo na formação dos

⁷⁶ Por ocasião da pesquisa de campo realizada de maio a julho de 2011.

⁷⁷ Segundo a Lei 11.738/08, o valor do piso salarial dos docentes em 2011 foi de R\$ 1.187,00 e a projeção para 2012 é de R\$ 1.450,00. O que deve obrigatoriamente representar um reajuste de 22 %, no mínimo. A Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, a Lei do Piso como é conhecida, regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Deste modo institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. O que está comprometido na estrutura sistêmica da jornada de trabalho docente em Breves (PA). Pois, nesta referida Lei, em seu artigo 2º, § 4º, está determinado que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos. Desta forma, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades docentes extraclasse. Além de que, vale destacar que o Art. 205 da Constituição Federal faz referência à Educação como uma atividade que faz parte da dignidade humana, haja vista que esta “é a condição necessária para o desenvolvimento das virtualidades da pessoa. Isto é, uma pessoa que não recebe educação, não se desenvolve como pessoa e, portanto, não adquire toda a dignidade a que tem direito, e a educação é, portanto, nesse nível, tão importante, que quem se dedique a ela como professor recebe do ordenamento jurídico um benefício correspondente.” (Grifo Meu). É imprescindível cruzarmos a dificuldade de equacionamento entre a Lei Nacional que assegura o Piso Salarial e sua aplicabilidade nas redes públicas de ensino dos interiores da Amazônia Paraense com a matéria do Estadão, publicada em 4 de outubro de 2012, que discorre acerca do fato de os professores do ensino fundamental do Brasil serem um dos mais mal pagos do mundo. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso.professor-do-ensino-fundamental-no-pais-e-um-dos-mais-mal-pagos-do-mundo-,939874,0.htm> Acesso em: 5 out. 2012.

profissionais da educação básica. Salaria a autora que essa legislação trouxe, também, determinações de que a União deveria se responsabilizar pela criação do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), tendo este, respaldo na Lei nº 11.738/2008. E, nesta parte de dispositivos legais, deve-se aqui ainda registrar a Resolução nº 02/2009, do Conselho Nacional de Educação que normatiza as diretrizes para a carreira do magistério. E como corolário destes excertos de dispositivos legais, a Constituição Federal de 1988 em seu art. 206, institui

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais de ensino, garantindo, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União (BRASIL, 1988, p. 136).

E, na complementação e desdobramento da questão de carreira e valorização profissional, para não concluir, a LDB, Lei nº 9.394/96 em seu art. 67 reconhece como elementos de valorização do magistério, assegurando-lhes, inclusive, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira:

- I- Ingresso exclusivamente por concurso público de prova e de títulos;
- II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III- Piso salarial profissional;
- IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação de desempenho;
- V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI- Condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996, p. 37).

Obviamente os fundamentos de valorização profissional não passam exclusivamente pela questão salarial ou de remuneração do docente. Contudo, há uma profunda e estrutural replicação nos vencimentos e/ou salários docentes relativa ao conjunto dos elementos fundantes das condições de trabalho e aportes pedagógicos institucionais dispensados às práticas educativas de organização do trabalho docente, sobretudo, na Educação do Campo. A remuneração docente na Educação do Campo expressa materialmente o nível de organização, de compreensão quanto a sua importância, de seriedade holística na gestão de sistemas de ensino público, de apoio e de profissionalização da docência que se pretende e se consolida

uma rede municipal de ensino. Além de se garantir condições materiais de trabalho e de vida digna ao educador do campo.

Aqui se deve ressaltar o fato de que os educadores do campo – aqueles da amostra de pesquisa – na proporcionalidade de 87%, não apresentaram em suas falas indícios de relação bem definidos e conscientemente abordados entre os fatores econômicos e políticos que há nas reivindicações quanto ao ideário de melhoria das estruturas materiais e de valorização do magistério que também passam pelas políticas locais de remuneração da categoria. A bem da verdade, os educadores das multisséries ribeirinhas, da Educação do Campo de Breves, nunca deflagraram nenhuma luta organizada coletivamente em prol de salários ou do cumprimento da Lei do Piso no Magistério da Educação Básica. Quer seja pelo fato de haver 47% dos educadores do campo de Breves não concursados, contratados, portanto; ou pelo fato das distâncias de até 26h de viagem que alguns educadores fazem para as comunidades nas quais se localizam as escolas em que atuam ou até mesmo pela dificuldade de comunicação entre ilhas que possui o Arquipélago do Marajó e, mais especificamente a configuração geográfica da extensão territorial de Breves, o fato é que os educadores de Breves nunca ensaiaram uma mobilização política referencializada coletivamente dando vazão à consolidação de suas consciências de classe e ao aprendizado orgânico da organização enquanto categoria.

Isto implica ou materializa o fato de que em suas análises ou falas registradas nas entrevistas o proporcional de 87% dos professores da amostra desta tese, quando a questão é salário ou demais condicionantes da valorização do magistério, não leem os contextos materiais de produção do ato pedagógico na Educação do Campo como variáveis incondicionais entre os fatores políticos e econômicos. Suas falas ficam, no geral, expressas em matizes economicistas individualizadas nas necessidades de ordem pessoal e familiar decorrentes da vida no campo. Sobretudo quando a este fator se agrega a questão de o educador ser o provedor ou provedora de sua família e que esta família fique residindo na cidade⁷⁸ e ele, ao longo dos dias úteis da semana, residindo no campo. O que, segundo os educadores nestas circunstâncias, gera na prática, duas despesas domésticas⁷⁹ para uma só família. O que deve ser custeado por um único “salário” do ou da docente do campo. E, neste contexto, se aumenta e se configura a dependência à estrutura estatal e da estrutura jurídica nas quais estão vinculados os educadores do campo em Breves (PA).

⁷⁸ Em função de tantos motivos, entre eles a moradia do professor ser na própria sala de aula em que trabalha ou em um espaço cedido com nenhuma privacidade no domicílio do representante da comunidade ou até mesmo pelo altíssimo risco de malária e dengue – sobretudo no inverno – que há no campo da Amazônia paraense.

⁷⁹ Haja vista os gastos de alimentação, transporte, lazer, vestuário, saúde, moradia, higiene, dentre outras despesas domésticas.

Na questão do deslocamento dos docentes para as comunidades fora da sede administrativa do município, em seus proventos, segundo as falas dos sujeitos desta pesquisa, há a gratificação de R\$100,00 (cem reais) de auxílio deslocamento. Este valor é atribuído no holerite dos educadores independentemente da distância em que estejam suas localidades de trabalho em relação à sede administrativa do município. Este montante foi avaliado como insatisfatório pela totalidade dos docentes entrevistados. Isto não por considerarem somente os custos de deslocamento de suas respectivas comunidades à Sede do Município, uma vez por mês (de ida e volta) mas, segundo 11% de minha amostra de sujeitos, pelos custos assumidos junto às embarcações nas quais voltam para suas localidades de trabalho, com alguma regularidade inclusive, para com os volumes da merenda escolar que necessitam levar para a escola oriunda da SEMED e, em algumas ocasiões, até com material para pequenos reparos nos prédios escolares. O custo de tais itens, por vezes, ficam sob a responsabilidade dos docentes do campo, transportados nas embarcações em que viajam tais educadores para as comunidades em que estão as escolas do campo onde trabalham. O caso de gratificação para os educadores do campo é marcadamente um gargalo operacional tanto no estabelecimento quanto na consolidação da profissionalidade docente dos educadores do campo.

Voltando à questão da dicotomia entre os fatores econômicos e políticos do processo de compreensão e análise da postura docente frente aos condicionantes da profissionalidade e da prática educativa nas escolas do campo, a fragmentação da totalidade nesta questão envida outro problema de ordem ainda mais pedagógica na condução das atividades letivas em sala de aula que é a pouca expressão do ato político na ação de planejar e trabalhar com o conteúdo programático nas salas de aula da Educação do Campo. Neste propósito, Luedemann (2002) lembra que para Makarenko o princípio político da ação educativa se dá quando coletivo discente se percebe e se pretende ser parte constitutiva e fundamental em uma evidente e espontânea relação de pertença ao grupo que integra. Para tanto, a autora considera que as primeiras manifestações de tais princípios se dão no coletivo discente pela interdependência de relações estabelecidas em prol da organização dos trabalhos e dos ambientes de aprendizagens e pelas responsabilidades assumidas e cumpridas no grupo. Sem tais manifestações não se tem coletivo, mas uma simples aglomeração de pessoas não configurando a rigor sequer um grupo. Esta discussão pode ser bem mais provocada quando se parte do entendimento de que

Em toda a linha da educação, parece-nos impossível conservar a antiga concepção de uma educação apolítica; parece-nos impossível colocar o trabalho cultural fora da política. Esta concepção dominava e domina a

sociedade burguesa; mas a ideia de uma educação apolítica ou neutra não passa de uma hipocrisia da burguesia, um meio de enganar as massas. A burguesia dominante nos países capitalistas entretém cuidadosamente este engodo. Em todos os estados burgueses, são muito íntimas as relações entre o aparelho político e o ensino, embora a sociedade burguesa não possa reconhecê-lo; entretanto, esta sociedade educa as massas através da Igreja e por intermédio de todas as organizações que se baseiam na propriedade privada. Não podemos deixar de colocar francamente a questão, reconhecendo, abertamente, apesar das antigas mentiras, que a educação não poderia ser independente da política (PISTRAK, 1981, p. 28).

Intertextualizando o universo de sala de aula para com o da organização coletiva dos docentes e, ainda na discussão acerca da configuração da profissionalidade docente dos educadores do campo, pode-se estabelecer que a organização/sindicalização é outro fator de ponderação na avaliação das condições de constituição desta profissionalidade docente no campo. Tanto esta organização enquanto categoria bem como as bases de formação (inicial e continuada). Isto, ao que tange um modelo de gestão educacional que tenha aspirações de fortalecimento docente não somente em suas práticas de intervenção pedagógica, mas também em seus contextos de trabalho e de autoformação. Haja vista que o conceito de profissionalidade para a Educação do Campo necessariamente se caracteriza pela consciência prática do educador diante dos dilemas e das condições de heterogeneidade da ação educativa nas escolas do campo, em larga escala multisseriadas, como pode ser detectado nas falas a seguir.

[...] e assim... pra fazer a merenda?! Pra fazer a merenda, eu que faço. Eu sou tudo aqui! Lavar a escola... eu que limpo! Eu não tenho servente. É sozinha mesmo... Aí, não tem energia aqui! Só de 18h às 22h! Quando muito! Tudo isso... é meio complicado! Eu moro aqui na escola. Eu moro na cozinha dessa escola. Não é somente com as diferenças de idade e de formação desses alunos da gente com que a gente lida... com que a gente trabalha... é com a nossa própria diferença entre nós, professores. Com as do local... das condições de infraestrutura... da comunidade e da escola... do apoio pedagógico que não tem... e da mesmice da comunidade... até mesmo dos outros locais que frequentamos aqui... não são muito diferentes das condições onde trabalhamos. Tudo isso muitas vezes se torna maior que a gente. Maior que a gente. Muitas vezes... [Professora Cunha, em entrevista. Distrito São Miguel dos Macacos 16.06.2011].

Há duas vertentes de análises deste excerto. Uma delas, por si, tem status de tese. A primeira, triste variável comum de gargalo operacional está no fato de os professores unidocentes da multissérie se ocuparem também com as tarefas administrativas e laborais de copa, cozinha e limpeza predial da unidade escolar e a outra crucialmente ainda mais problemática está no fato de professores citadinos, sem levantamento prévio de perfil docente

para o campo, quando destacados para atuação no campo e na multissérie, por vezes, atravessam desolações ou desfalecências de suas estruturas – inclusive pessoais – em função do isolamento da comunidade em que se encontram trabalhando e que raramente contam tais comunidades com sinal de telefonia móvel. Estas desolações pessoais, não necessariamente de exclusividade de professores cidadãos⁸⁰, também são oriundas do enfrentamento diário da pressão advinda da infraestrutura de trabalho, das interveniências relativamente constantes da comunidade nas estratégias e abordagens de ensino do docente (até porque são em alto número as comunidades evangélicas de congregação pentecostais e presbiterianas conservadoras em que estão localizadas as escolas ribeirinhas), pelas distâncias de suas famílias e entes queridos que ficam residindo na sede administrativa do município, pelos índices gerais de rendimentos acadêmicos reais que alcançados com a multissérie, pela total ausência de privacidade, quando não residem nas unidades escolares e, portanto, são abrigados em uma casa de um comunitário (geralmente o líder da localidade) com uma média de 8 pessoas na residência em que são alojados⁸¹; pela alta incidência de malária nas comunidades ribeirinhas, pela alimentação contínua preponderantemente constituída de pescado e farinha, feijão e carne de caças silvestres; pelo contato escasso com seus familiares e, em grande parte, pela dinâmica de vida ribeirinha nas comunidades. Comunidades estas distantes da sede do município em até 26 horas de viagem fluvial em embarcações de médio porte. Isto sem contar com o fato de que o salário dos educadores do campo em Breves (PA), na ocasião da pesquisa de campo deste trabalho, era de R\$1.244,00 por 40 h semanais⁸².

⁸⁰ Mas na absoluta maior parte das circunstâncias em que são registradas tais ocorrências.

⁸¹ Diga-se de passagem alojados sem a mínima possibilidade de quarto privativo.

⁸² No entanto, em dezembro de 2012 o salário dos educadores do campo e da cidade estava em R\$968,64 para os que possuem apenas o normal médio com 40h semanais e de R\$ 1.485,10 para os de nível superior também com 40/h semanais, acrescida a gratificação de R\$100,00 mensais para os educadores do campo tendo em vista auxílio para deslocamento. Esta quantia é atribuída ao holerite dos professores do campo independentemente da distância da localidade de suas respectivas lotações em relação à sede administrativa do município de Breves (PA). E aqui é devido uma discussão altamente salutar: quando o educador do campo recebe equivalentemente ao educador da cidade, na verdade, portanto, ele recebe menos. Pois os custos de deslocamentos cidade-campo-cidade, de permanência no campo, de aquisição de temperos e condimentos para a merenda escolar, eventuais concertos de mimeógrafos escolares ao tempo de suas demandas de atividades e tarefas, eventuais pagamentos de cargas nas embarcações para o transporte à unidade escolar de itens diversos (como tábuas, ripões e barotes, fogões, botijões de gás, prateleiras etc.) e, sem finalizar, mesmo sendo uma questão altamente particular, da manutenção de suas famílias na cidade e deles próprios no interior. Neste quadro ainda se deve considerar uma terceira preponderante fração de educadores do campo: aqueles sem parentes nem na sede administrativa do município de Breves e nem nas comunidades em que trabalham. Estes, por sua vez, quando na cidade, quer queira em formação de projetos e programas educacionais ou em períodos mensais de “prestação de contas” dos diários, além de tais gastos acima mencionados – em suas possibilidades –, gastam com deslocamentos de moto-taxi dentro da cidade para as formações e reuniões pedagógicas que – em muitas ocasiões duram uma semana – como são, por exemplo, as formações iniciais do Programa Escola Ativa e, ainda, gastam com suas alimentações e hospedagens na cidade (quando estas não são assumidas pela SEMED Breves e, com alguma frequência, não são). Assim dobram despesas para as quais estão geralmente cobertos com provimentos acondicionados em seus “alojamentos” nas comunidades em que trabalham, adquiridos sempre no comércio local da sede administrativa

Em meio a tais circunstâncias os educadores do campo no geral têm resistido a estas condições à base de serenidade e do compromisso político que envida o trabalho na Educação do Campo. E, para elucidar um pouco mais este cenário de diversidades refletidas na ação docente na Educação do Campo, observe-se ainda o trecho de entrevista:

Tem que ter sensibilidade! Para com a comunidade; para com os alunos, na relação interpessoal... Isso é muito importante! Porque se nós não tivermos uma preparação... pedagógica mesmo... com sensibilidade, autoestima e uma boa relação interpessoal... ainda assim haverá conflitos. Conflitos de religião, de política (partidária)... Diversos! É porque caçam no terreno alheio, porque vendem palmito pequeno pros laticínios [sic], porque filho que mexe com a filha alheia, porque roubam madeira de terra alheia, porque represam rio alheio, porque some motor de voadeira, porque vendem a preço de banana açai pro atravessador lá dentro da comunidade; porque uns são católicos, outros pentecostais; porque uns são mais ricos, outros mais pobres, porque um teve a filha escarpada no barco do transporte escolar do outro... Professor, são muitos, muitos conflitos nas comunidades! É muito difícil! Olhe, tem muitas comunidades que os líderes se acham que lá é patrão de professor. Olhe, é muito difícil! Tem que ter mesmo, volto a repetir, todos esses requisitos de sensibilidade e relação para poder lidar com esse povo... com essas comunidades. Até porque quase sempre isso arrebenta nas mãos do professor, dependendo da comunidade tudo isso arrebenta nas mãos do professor. Dependendo... o professor lá é juiz, é o padre, até o próprio representante da comunidade ele é, às vezes! São poucos, mas tem caso de professor ser representante! [Professora Luiza, em entrevista. Distrito Antonio Lemos. 12.06.2011].

Esta consciência prática da dinâmica contextual em que as relações comunitárias (ribeirinhas) se dão, atravessadas na ação educativa da prática docente do educador do campo, é diferente do que Giddens (2003) conceitua enquanto consciência prática. No conceito deste autor só serve o fato de sua consideração acerca de que a consciência prática é aquilo que os agentes sabem sobre o que fazem e por que o fazem. Consiste em “todas as coisas que os atores conhecem tacitamente sobre como ‘continuar’ nos contextos da vida social sem serem [de todo] capazes de lhes dar uma expressão discursiva direta” (GIDDENS, 2003, p. 25). O significado de consciência prática diferencia-se em princípio, segundo o autor, de consciência discursiva e, por conseguinte, de inconsciente. Ainda segundo o autor, a consciência prática consiste no conhecimento das regras e táticas mediante as quais a vida social é constituída e reconstituída através do tempo e do espaço (GIDDENS, 2003, p. 105). Contudo, como para Giddens os conflitos sociais ocupam quase nenhum espaço em sua teorização, sobretudo de

de Breves. O mesmo comércio que ora têm – tais docentes – que arcarem novamente com os custos de suas alimentações e hospedagens, mesmo que ocasionalmente. Obviamente se está aqui tão-somente levantando questões de tensão que estão na base das configurações de remuneração, de alguns outros aspectos de valorização profissional e, sobretudo, de profissionalização do ensino, tendo em vista a seguridade de profissionalização do docente que atua na educação do campo.

forma orgânica, na constituição dos sujeitos e, sobretudo, em seus motes de intervenção no processo histórico, a definição de consciência prática aqui, neste trabalho, de Giddens (2003), **não se opera**. Pois consciência prática a partir das citações acima diz respeito ao domínio e entendimento do processo de (re)produção das relações culturais que instituem — pela ação dos indivíduos — o modo de ser, agir, pensar e comunicar-se que (in)conscientemente formam os próprios sujeitos em suas formas particulares de produção da vida.

Nesta discussão, há um detalhe elementar da maior importância. Uma nuance que por vezes passa muito prejudicialmente despercebida por um longo tempo na trajetória docente do educador do campo: o fato de assumir a multissérie sem necessariamente, em suas práticas educativas, associá-la, pensá-la e trabalhá-la a partir de seu enquadramento na educação do campo. O campo da Educação do Campo por vezes não passa de um mote ou um princípio relativamente necessário, mas não vital, de contextualização do conteúdo programático. Há diversos casos que em si o educador do campo se vê, no máximo, sob a necessidade de estabelecer arranjos metodológicos para a seriação em espaços multisseriados de escolarização. O que implica na busca de estratégias ora construtivistas, ora pragmática, ora contextualizada e até mesmo interdisciplinarizada. Mas com a totalidade de seu fazer pedagógico sob tutela da multissérie que, por sua vez, se configura no inconsciente coletivo de um grupo de professores do campo como sendo a multisseriação o princípio e fim da atuação e do desenvolvimento de sua profissionalidade, haja vista que sob a lógica do custo-benefício, para muito destes educadores, provavelmente nunca se teria quatro professores em uma escola do campo – que em sua totalidade computasse, por exemplo, 29 alunos – em todos seus turnos de funcionamento.

Outra faceta desta nuance é que por vezes o educador do campo se ver menor ou não se aceita enquanto profissional do mesmo nível de importância que o educador – de mesmo cargo/função – lotado na cidade. Esta questão está na fala de grande parte dos sujeitos desta pesquisa. No entanto não se conseguiu neste trabalho achar ninguém que atestasse ter ouvido especificamente de um par ou muito menos dar uma autodeclaração na manifestação deste. Embora seja relativamente recorrente esta informação dentre os educadores do campo, o informe deste sentimento de menor autoestima em relação, no geral, aos docentes da cidade, é sempre acerca *do outro*. Isto acintosamente é sentido na proporção das participações docentes manifestadas ao longo dos diálogos e intervenções que são feitas em formações pedagógicas promovidas pela SEMED Breves em que se reúnem coordenadores pedagógicos e professores do campo e da cidade no mesmo ambiente, temática e programação de trabalho.

Consciência prática se relaciona com o saber fazer docente, mas que, no entanto, tal saber,

não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2005, p. 14).

Isto, em um entendimento de que é possível outro padrão e sentido destas interações primeiras de produção da vida. Isto posto, este novo padrão se torna possível dada a ação concreta dos sujeitos sobre suas próprias histórias e formas de relação que instituem na tríade homem-natureza-trabalho. Eis o entendimento de consciência prática neste estudo e, sobretudo, dos contextos retratados nas falas acima. Portanto, neste contexto, a consciente postura política diante das condições de trabalho e a ética acionada para com seu engajamento no processo de organização comunitária e de formação humana dos educandos do campo são outras bases nevrálgicas nas quais também se caracteriza a profissionalidade docente na Educação do Campo.

Um marcante fator evidenciado no engajamento do processo de organização comunitária é a integração docente na dinâmica cultural de vida comunitária em que se encontram as escolas em que atuam. A integração dos docentes nesta dinâmica cultural da vida no campo é, por vezes, imperativa. Advêm, sobretudo, da necessidade de participação no processo de programação e implementação de festas comunitárias, religiosas e de mutirões dos povos da ribeira e, por conseguinte, de integração na estratégia de produção de plantios e de pescas que as comunidades desenvolvem. O acompanhamento docente desta dinâmica de vida e trabalho, também via prática educativa nas escolas do campo, se impõe não somente como um mote de contextualização do conteúdo programático, mas como um elemento vital do processo de construção de espaços e relações culturais de produção. Relações essas que objetivam a qualidade de vida no campo em função de condições materiais de existência que estão — por excelência — fora da sala de aula. Tais motes de engajamentos podem ser constatados, a exemplo, nos trechos das falas a seguir:

Essa escola em que eu trabalho tinha fechado anteriormente, né? Só que a comunidade... depois de dois anos da escola fechada aí eu... eu e a comunidade reunimos e aí luta, luta... pra que a escola fosse reaberta, né?! então, eles construíram um local lá, aonde funciona o 1º ano de... a escola voltou a funcionar e... depois disso começou uma luta pra que... eu, junto com a comunidade, traçamos outra luta pra que a escola fosse construída,

né? E conseguimos! E a escola foi construída! Desses 8 anos, dois anos e meio, foi uma moça que trabalhou... fez merenda de graça! Trabalhou dois anos e meio, aí depois disso ela foi contratada e faz a merenda. Eu acordo seis horas... Eu não remo, moro na comunidade mesmo. Os meus alunos têm transporte escolar. Todo mundo goza de transporte escolar. Tudo isso fruto de uma luta! Justamente porque a comunidade é bastante ativa! Mobilizei e... também quando cheguei lá já tinha um início. Porque lá tem uma associação... tem uma associação agrícola, né?! Uma associação de moradores, lá! Então já existia assim... um movimento, né?! Um movimento social em prol da comunidade! A gente chegou lá e só foi somar, né?! [Professor Jan, em entrevista. Distrito São Miguel dos Macacos. 15.06.2011].

Desses seis anos que eu trabalho na comunidade, quatro anos a gente... eu trabalhei numa escola numa casa. Numa casa bem velhinha e... juntamente eu e a comunidade resolvemos fazer uma escola. Então, entramos em parceria com político e aí um político dá Brasilit, outro dá tábua e aí a comunidade entra com o esteio... todo mundo trabalhou e a gente conseguiu dar andamento. E aí quando foi já esse ano, a Prefeitura, através da SEMED, foi lá terminar a escola que nós começamos. Então, hoje a escola onde eu trabalho lá a gente trabalha com 80 alunos. Eu trabalho dois turnos. Trabalho de manhã e à noite. Mas hoje, praticamente a escola tá pronta. É... mas não temos servente. Quem faz a merenda sou eu e a outra professora. No horário dela eu faço e aí quando é no meu horário ela vem e faz. Então, agora a gente tá nessa questão de lutar pra ver se consegue uma servente e os meus alunos não têm transporte. Estamos agora em mais essa luta! [Professor Zeca, em entrevista. Distrito São Miguel dos Macacos 14.06.2011].

A inoperância do Estado frente a insuficiência de cumprimento das políticas educacionais orientadas para o campo faz com que as escolas multisseriadas deflagrem arranjos locais para estruturação de condições objetivas básicas na infraestrutura da escola em que funcionam as turmas multisseriadas. Estas estruturações por vezes de quadro-negro, mobiliário escolar e até mesmo livros paradidáticos se dão via coletas, articulações em grupos docentes ou entre pares e por contribuições e/ou mutirão como as principais e mais recorrentes estratégias para o suprimento de algumas necessidades ao que tange às condições cotidianas de trabalho no campo. Estes arranjos que são empreendidos estão situados em um cenário maior que estrutura a gestão da multissérie. A falta de transporte escolar e a falta de servente para esta escola em específico são decorrentes de uma mais ampla conjuntura de enquadramento da educação do campo em municípios onde somente a via da oficialidade protagoniza o ordenamento das práticas educativas.

Desta forma, estruturalmente, a precariedade que denuncia a inoperância do Estado nas práticas estruturais de educação do campo é fruto também da não opção preferencial pelos povos e dinâmicas de vida no campo; da fragilidade de cumprimento dos dispositivos legais

que atentam para a Educação do Campo e da relativização no reconhecimento dos trabalhadores do campo enquanto sujeitos de direitos no campo. Esta inoperância estatal também pode ser percebida na precarização ou ausências de estradas apropriadas para escoamento da produção de assentamentos; na ineficiência da discussão e fomento da economia solidária como eixo de trabalho pedagógico na educação do campo, na ineficácia de atendimento à saúde pública nas comunidades ribeirinhas, na incongruência de assistência técnica aos processos e formas de produção social na perspectiva da agricultura familiar e campesina, na parca iniciativa institucional das pastas da educação municipal frente aos desafios de prosseguimento dos estudos de jovens camponeses que finalizam o ensino fundamental, no restrito e insatisfatório acesso ao crédito e ao fomento de cooperativas e associações que pautem alternativas de reordenamento dos processos produtivos instituídos — no campo — como respostas aos arrendamentos e exploração extrativistas.

Esta estrutura de condições materiais de existência no campo não baliza uma matriz científico-tecnológica pensada a partir da antítese das relações capitalistas e, portanto, reverbera na falta de uma servente e na configuração da ausência do Estado frente ao campo da Educação do Campo. Isto refrata diretamente no fato de que atualmente

a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos [...] A taxa de escolarização líquida no campo é extremamente baixa: no ensino médio (15 a 17 anos), a área rural apresenta uma taxa de 30,6%, enquanto na área urbana é de 52,2%; no ensino superior (18 a 24 anos), a área rural apresenta uma taxa de 3,2%, enquanto na área urbana esta taxa é de 14,9%. Às baixas taxas de escolarização líquida correspondem os altos índices de distorção idade-série no campo, que já se manifestam no ensino fundamental e se agravam intensamente no ensino médio, registrando uma distorção de 69,4% (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009, p. 4-5).

Como pode ser constatada, a prática docente na Educação do Campo está umbilicalmente ligada à consciência política e ao desenvolvimento da profissionalidade do educador em nível de sua presença, atuação e articulação junto à comunidade. Pois tanto a realidade material das condições de vida, quanto o potencial de produção do educador do campo estão permanentemente postos à prova e sob a condição de, se não for expressivo tais elementos, não haver estruturalmente o próprio local de trabalho. A profissionalidade docente dos educadores do campo está em efetivo exercício ao passo que tanto o comando quanto luta pela “profissionalização” e valorização dos espaços de ensino e de constituição de escola no

campo são mobilizados e reivindicados. Isto, desde a estratégia metodológica de escolarização — requerida também em nível institucional — até a discussão de quais paradigmas educacionais a ser trabalhados tendo em vista o ideal da produção, preservação, moradia e desenvolvimento da economia das unidades familiares residentes e resistentes no campo.

Ainda discorrendo acerca da conceituação de profissionalidade, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), dimensionando que profissionalidade possui uma articulação endógena com profissionalização, destacam além do caráter da complementaridade entre estas duas categorias a questão da construção de uma identidade social na base da expressão da profissionalidade. Portanto, é válido inferir que o acionamento docente tanto das técnicas, posturas, juízos de valores, imagens, representações, expectativas e retorno atitudinal para com a profissão docente também é instituído por uma partilha estabelecida também pelo imaginário coletivo de pressupostos e concepções da ação educativa. Neste sentido, a profissionalização fundamenta e instaura o processo formalizador do aporte de formação básica e de investidura profissional. Isto implica, conforme Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) em uma disponibilização e instituição de um espaço autônomo próprio ao desdobramento e edificação da profissionalidade.

Diante desta consideração a fala abaixo é bastante ilustrativa por considerar que os princípios de formação problematizados por Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), obviamente, em relação à Educação do Campo seguem padrões específicos de trabalho que devem estar instituídos desde a configuração de tais princípios até à concepção das práticas de estágios e práticas de ensino nos cursos de formação e de profissionalização docente, o que tem sido ainda insipiente na formatação dos cursos de caráter acadêmico que não estão aportados institucionalmente via acordos de cooperação técnica estabelecidos com os movimentos sociais ou junto à SECADI/SEB, mais diretamente. Neste sentido, o trecho coletado expressa:

[...] Então, se eu não tiver... não for um Ser politizado, não vou conseguir fazer isso. Aí, por outro lado, a gente olha a formação do educador do campo, basicamente todos, né? a gente veio de Gavião⁸³... eu, por exemplo, como os meus colegas daqui... tivemos uma formação muito rápida, muito pesada... com três carga horária: manhã, tarde e noite, no Gavião. Saímos de lá com um monte de deficiências para o campo — ou já no campo —. E... quando entramos no curso superior novamente a pedagogia tava

⁸³ O Projeto Gavião foi um programa de formação no curso de magistério (de nível médio) de professores leigos que estavam em exercício e que existiu no Pará, regulamentadamente, de 1984 a 2006, formalizado pela Resolução nº 090/1984-CEE. O Projeto Gavião foi promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará em cooperação técnica com a Universidade Federal do Pará, através da Pró-Reitoria de Extensão. Este Projeto alcançou 107 dos 128 municípios paraenses e chegou a formar 10.070 (dez mil e setenta) professores leigos em períodos letivos intervalares com carga horária de 4280 horas. Esta carga horária, por sua vez, fora ministrada em polos regionais da UFPA, somente nos meses de julho e janeiro, repetidos ao longo de 4 anos de formação.

voltada pra outro lugar, né? Nós víamos teóricos mas não víamos resposta pros nossos pensamentos; pro nosso problema! Só que... apesar disso... nós temos que tirar daí alguma coisa interessante: o nível de conhecimento das crianças, que Piaget falava... que Vygotsky falava... que Paulo Freire também ensinou... então, pra mim, da pedagogia, hoje né, o que é bom é isso! Que um teórico falou que “pode” ajudar a gente a entender o universo da criança. Agora o universo do multisseriado ainda tá complicado. O próprio GEPERUAZ que tá falando... coleta mais dos professores do que remete as repostas pra gente, né?! então, pra mim, o educador é que tem que ter resposta em sua base de conhecimento amplo, né?! porque ele tem uma turma diferente e quer uma resposta diferente. Não quer saber de um único conteúdo pra uma única resposta, pra uma única pessoa. E sim várias questões, num conteúdo só, pra várias pessoas diferentes. Que, por sua vez, esperam coisas diferentes, também! [Professor Filho, em entrevista. Distrito de São Miguel dos Macacos. 17.06.2011].

É importante mencionar que, segundo informações da SEDUC-PA, o Projeto Gavião dentre os 10.070 (dez mil e setenta) professores leigos formados, 222 eram de Breves (PA). O que equivale que, na ocasião, pelo tempo que durou o projeto, 60% dos professores da rede pública de ensino fundamental de Breves (PA), foram formados pelo Projeto Gavião.

A profissionalização, segundo Gatti (2010, p. 1360) deve ratificar um tempo em que vivemos sendo definidos pelo fato de “estarmos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”. Outrossim, profissionalidade, por sua vez, se constitui na capilaridade dos sentidos e significações e (re)constituições de procedimentos e atitudes fundamentadamente focadas na intervenção pedagógica da ação educativa. Conforme pode ser constatado em uma evidente especificidade no trecho da entrevista abaixo:

Tem muito tempo sim. Tem que dá! Inclusive, aos sábados... Eu aproveito os sábados pra trabalhar com mutirão, né?! Limpeza lá do... do local... lá... de onde a gente trabalha... o lixo... principalmente o lixo, né?! Também tem a limpeza do rio... nas bordas do trapiche... onde encalha. Lixo é uma questão muito problemática nas comunidades nas ilhas. Não se tem caminhão-caçamba passando lá (risos!). Então, daí... a gente... ajuda muito... porque eu... assim como a comunidade... temos que intervir nisso! Não dá pra ficar só dando... na sala de aula... assim... com conteúdo isolado. Ela [a outra professora da escola na comunidade] também tá repassando... trabalhando! E a gente tá repassando com a comunidade... [Professor Souza, em entrevista. Distrito de São Miguel dos Macacos, 17.06.2011].

Neste trecho o professor entrevistado levanta uma consideração que é bastante comum na caracterização da docência e da noção de profissionalidade enquanto docentes dentre os educadores do campo que é a de necessária conciliação no processo de escolarização entre as dimensões política, social, cultural e educacional da formação enquanto sujeitos do campo de seus educandos.

Para ilustrar com mais clareza as Imagens abaixo demonstram um pouco de duas problemáticas educativas que atraem o desdobramento do processo educativo no campo, mediado pelos educadores, em relação ao lixo nas ribeiras.

Tanto o processo sistematizado de recolha do lixo das comunidades ribeirinhas quanto o trabalho de intervenção socioeducativa dos ribeirinhos são acolhidos pelos educadores do campo como referenciais e extensões necessárias de suas atuações docentes sob o caráter político de intervenção e de competência técnica em suas estruturas de atuação profissional.



Imagem 34: Trapiche em construção, distrito Sede

Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 35: Outro trapiche após trabalho de "limpeza do rio", distrito Sede

Fonte: Material de Pesquisa (2011)



Imagem 36: Limpeza em desenvolvimento, distrito Sede

Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagem 37: Ribeira próxima à escola a ser limpa, comunidade Maná do Céu Celeste, distrito Sede

Fonte: Material de pesquisa (2011)



Imagens 38 e 39: Ribeira próxima à escola a ser limpa, comunidade Maná do Céu Celeste, distrito Sede

Fonte: Material de pesquisa (2011)

Em princípio, neste contexto acima acionado, pode-se afirmar que as bases profissionais dos docentes na Educação no Campo passam por um projeto de organização social bastante latente aportado em vínculos (inseparáveis) entre educação, socialização, sociabilidade, terra, território, espaço e comunidade. Um projeto de intervenção no (re)ordenamento dos modos e nas relações de interação com a natureza. Nestes mecanismos contato e ligação com a natureza o trabalho é o princípio pedagógico motor da formação humana e a escola o espaço por excelência de orientação e fomento dessa consciência e impostação coletiva.

Isto envidará que a base formativa da profissionalidade docente na educação do campo está fundamentada em um arquétipo de sustentação das matrizes de desenvolvimento profissional que não se encerram de modo estrutural e tão-somente nas intenções, buscas, estudos e engajamento individual dos docentes ribeirinhos da Educação do Campo.

Neste âmbito de discussão vale ressaltar que comumente – quando em debate desse processo de mediação da escola do campo junto às estruturas materiais de vida no campo – vem sempre a questão da estada da população do campo como decorrência da seguridade de educação no campo, sobretudo em discursos políticos de dirigentes municipais com pouco compromisso com as populações do campo.

Nesta questão, de passagem, cabe aqui um adendo da máxima importância: segundo Bezerra Neto (2009), a educação não é a redentora dos males vividos no campo. O autor defende que a imprescindibilidade da vida no campo passa pela geração de trabalho e renda e acesso a serviços públicos básicos, tais como: coleta de lixo, infraestrutura de escoamento da produção, educação profissionalizante, sistema de fornecimento de água, comunicação,

transporte, energia elétrica, dentre outros. Que a educação do campo está no contexto das lutas sociais.

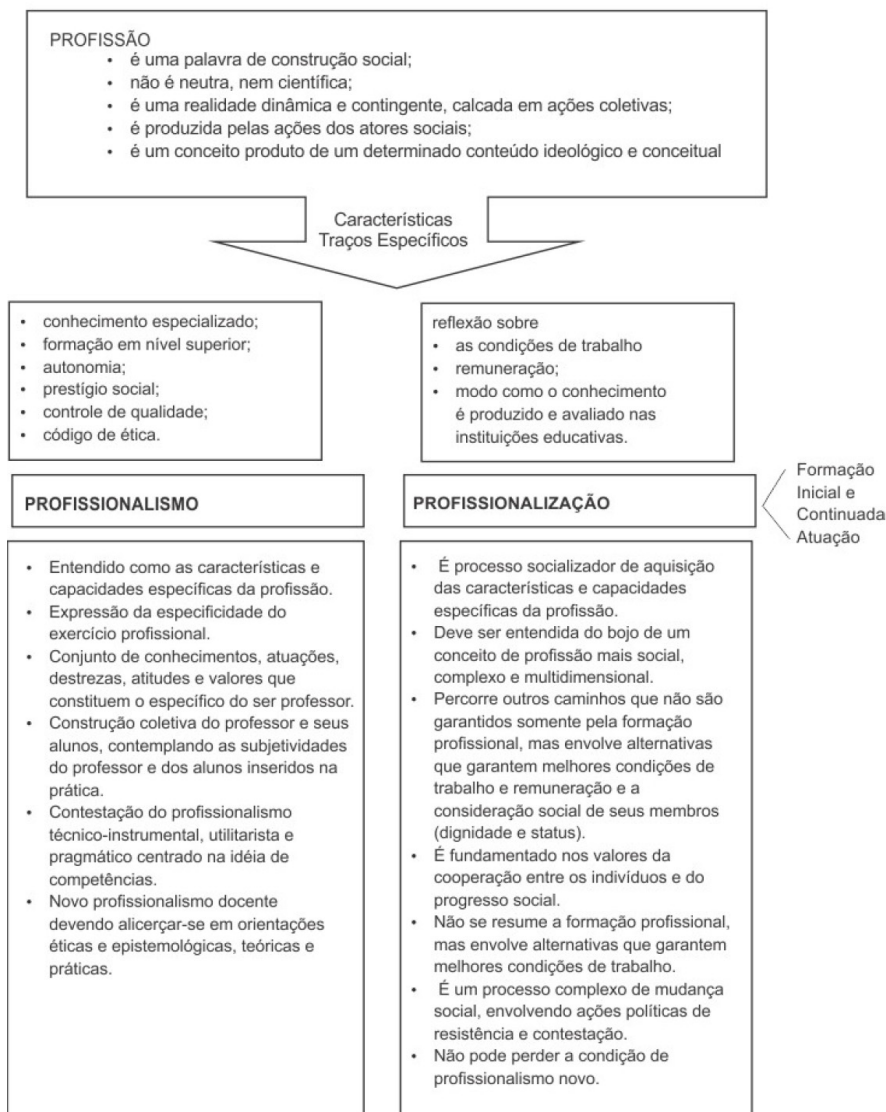
Deste modo, em uma estrutura duradoura e sistêmica de atendimento e de aporte metodológico e institucional aos educadores do campo é imprescindível que se lute para que haja o reconhecimento e a afirmação do processo de organização enquanto categoria em relação aos educadores do campo e a formação continuada de tais educadores e identificação para com suas atividades profissionais de natureza articuladora e mediadora, enquanto intelectuais do processo de luta, pela organização social da vida e da produção social das bases materiais de vida **no** campo.

Envida-se também nesta acepção uma base formativa dos educadores do campo que vá para além dos conhecimentos técnicos e acadêmicos da formação inicial universitarizada. A formação inicial, sem as especificidades peculiares de atendimento às escolas do campo, há de ter pouca influência na prática pedagógica do professor junto às escolas **no** campo. Além de que há condicionantes da profissionalidade docente na Educação do Campo que são marcados pelo próprio desenvolvimento profissional da docência com a especificidade da atuação nas escolas do campo.

Tais condicionantes podem ser também elucidados em Pistrak (1981, p. 10-11) quando, por exemplo, da discussão que a finalidade do conteúdo do ensino consiste em armar o educando para a luta e a criação de uma nova sociedade. O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade socialmente útil. E isto deve ficar à cargo de uma formação docente experimentada e temperada no engajamento dos projetos sociais de fomento da qualidade de vida no campo, pois não existe um método em específico com padrões específicos de procedimentos definidos para tal fim. Assim, “um bom método para uma escola seria talvez, mau para uma outra: é preciso, portanto, desenvolver no professor, a todo o custo, a aptidão para a criatividade pedagógica; senão, será impossível criar a nova escola” (PISTRAK, 1981, p. 30).

Para tanto, a partir desta discussão, surge a necessidade de melhor objetivação das especificidades entre profissionalidade e profissionalização no que tange à discussão em **profissão**. E, neste sentido, é salutar recorrer ao esquema abaixo proveniente dos estudos de Veiga, Araújo e Kapuziniak (2005, p. 36), a saber:

PROFISSÃO, PROFISSIONALISMO E PROFISSIONALIZAÇÃO



Assim, a partir da leitura do quadro pode-se constatar que o arquétipo de profissionalidade possui forte configuração em uma dimensão pessoal e subjetiva em que se constituem os processos de desenvolvimento profissional da docência. Dimensão esta de particularização dos processos subjetivos de formação docente dos sujeitos nem sempre avaliada em sua amplitude e importância estratégica nos estudos envidados por conceituações e estado da arte quanto à profissionalidade. Haja vista que em Gatti (2010) estes processos de particularização têm privilegiado competências operativas e técnicas balizando posturas didático-metodológicas do *modus operandi* da ação educativa.

A profissão, o profissionalismo e a profissionalização são três categorias que se justapõem dimensionando instantes e processos complementares e contínuos de formação e caracterização das bases de conhecimento docente. Das três, aqui, nesta produção,

didaticamente *profissionalização* cabe como referência de princípio do esclarecimentos da circunscrição entre os três termos. Imbernón (2000) considera que o termo *profissionalização* deve ser compreendido como ponto inicial e sistêmico de aporte à profissão. Esta, por sua vez, segundo este autor, é responsável pela mobilização/atualização dos conhecimentos especializados quer seja no estágio de formação, quer seja ou longo da consolidação das competências para a atividade profissional. Acresce o autor que profissionalização não é tão-somente o curso da racionalização dos conhecimentos específicos da ocupação em si, mas a própria base do processo de instituição e desenvolvimento profissional atual e vindouro. Tem relação direta com o aporte e a qualidade do desempenho; com a base de construção e de socialização dos atos profissionais que caracterizam os valores da estrutura pessoal/profissional e o compromisso para com o progresso da organização e do ambiente no qual lida este profissional, articulado de algum modo a seu coletivo.

A profissionalidade, portanto, é aqui vista e trabalhada pela ótica do trabalho na Educação do Campo e pode ser o quanto de tais postulados de Imbernón (2000) são empreendidos, vivenciados, defendidos e partilhados na base da atuação docente do educador do campo. Isto pode ser desdobrado no amparo do **ato pedagógico** nas escolas do campo que, por sua vez, é delineado a partir de uma ética do engajamento e do fomento da consciência social delineiam o percurso e o entendimento da ação educativa nas escolas do campo.

Pela ótica da categoria trabalho em si cabe aqui um adendo para especificar o porquê este tese não optou trabalhar categoricamente no âmbito do trabalho docente. Apesar de se fazer necessário envidar análises no campo do trabalho docente era de fato a profissionalidade como base estruturada e estruturante do fazer pedagógico na educação do campo que sempre foi caro a esta produção. Foi esta a peculiaridade teórica buscada no universo da discussão de *trabalho* nos estudos marxistas. Até porque não se pode entender o trabalho sem buscar os *Manuscritos econômico-filosóficos* em três de seus conceitos-chave: natureza humana, estranhamentos (do dado posto, auto-estranhamento, de gênero e do outro) e liberdade (da emancipação política à emancipação humana em função da auto-realização e efetivação do gênero humano, irmanado universalmente). Tais princípios estão envoltos na configuração de atividade realizadora do trabalhador que é o trabalho em si. Daí a importância da afirmação do proletariado como segmento consciente e preparado para sua função de promoção do fim do Estado e da propriedade privada. Pois a realização do trabalhador enquanto homem passa pela incorporação do produto de seu trabalho e, das condições objetivas de sua produção, nas suas próprias bases materiais de existência. E, assim, portanto, na consolidação de suas qualidades de vida.

Esta discussão é vital nestes estudos de profissionalidade docente, sobretudo àquela instituída na educação do campo. No entanto, há elementos vinculados ao aporte didático da prática docente consubstanciados no cotidiano da ação educativa de sala de aula (e em suas interações com o meio educativo em geral) que requerem uma especificidade de análise mais pautada no modo pelo qual se desenvolve profissionalmente a docência.

Tais elementos podem ser exemplificados, nos estudos acerca de *profissionalidade*, em Gatti (2010) quando a autora a problematiza *profissionalidade* não só pela articulação de conhecimentos e métodos de trabalho, mas também pelo acionamento de intenções, valores procedimentais individuais e coletivos em meio à dinâmica cultural da unidade educacional em que está inserido o educador; bem como pelas crenças, práticas de confrontamento de ideias e estratégias metodológicas em rotinas educativas na incorporação de destrezas específicas existentes e (re)estruturadas no ato de ensinar e de aprender a ensinar, num contínuo. Além de expressar-se *profissionalidade* nos objetivos e papéis frente à função social da escola posta para o educador no contexto do seu fazer pedagógico.

Haja vista ainda que

as posturas e ações dos professores são constituídas num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural mais amplo, e é nessas interações que se gestam as concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam (GATTI, 2003, p. 192).

Ainda neste contexto, destacando o viés da interação docente para com os próprios pares, Lüdke e Boing (2004, p. 1174) mencionam a importância do dimensionamento institucional no processo de socialização dos professores necessita ao evocarem que “[...] não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino”. Assim, os autores proferem que mesmo os docentes lidando em suas bases profissionais com o ambiente formativo sob a regulação e normatização de um sistema educativo – que por vezes pode ser diretivo quanto à autonomia e autorresponsabilização de tais docentes – a escola ou o ambiente formativo em que atuam se constitui em um microcosmo. Assim, neste âmbito, interagem os professores e demais agentes do processo educativo em uma dinâmica de organização do trabalho pedagógico. No caso da Educação do Campo, passa pelo ordenamento cultural das rotinas de produção social e de convivência que cada comunidade em sua caracterização deflagra. Desta forma, a profissionalidade docente na Educação do

Campo passa muito embrionariamente pela demanda do processo de organização social dos povos no espaço ou no território em que está sediada a unidade escolar campesina.

Ainda em relação aos autores discorrendo acerca de profissionalidade, no mesmo trabalho, lembram eles que a constituição do profissionalismo docente se caracteriza por um processo dinâmico e contínuo, no qual há de se considerar as dimensões cognitivas, sociais e afetivas que são empreendidas pelos docentes por todo o trajeto de suas profissionalidades e até mesmo ao longo de suas vidas e carreiras.

O exercício do magistério está amalgamado aos padrões conjunturais, institucionais e culturais em que os docentes desenvolvem a ação educativa como fator de mediação entre suas contínuas configurações enquanto profissionais ao mesmo tempo em que participam do processo de escolarização discente. Tal fator, na Educação do Campo, tem como diferencial a necessidade de que tal escolarização empreenda e tenha vontade de poder com a formação humana. Uma formação pautada pelo desafio de se viver e produzir via coletividade, assegurando como base das relações sociais e culturais de trabalho, a qualidade de vida e a sustentabilidade do processo social de produção comunitária. Esta demanda é estrutural para a configuração da profissionalidade docente na Educação do Campo.

Para tanto, a partir desta discussão, surge a necessidade de se ter a instituição — com forte intencionalidade e compromisso — de um projeto de formação continuada pensado e desenvolvido com os educadores do campo. Para o qual houvesse institucionalmente o investimento de tempo, recursos humanos e financeiros para a validação e/ou articulação do coletivo docente, tendo em vista formação continuada que os estimulasse a consolidação de suas formações docentes; bem como legitimasse as experiências pedagógicas que, embora existentes, estão invisibilizadas e seccionadas no coletivo docente dos educadores do campo em suas práticas cotidianas isoladas. Uma formação continuada que, por exemplo, também tratasse de questões que ameaçam a base da profissionalidade docente como àquelas em que as posturas pedagógicas dos educadores do campo parecem colidir com as participações dos pais dos alunos ou da comunidade local.

E, neste âmbito, são diversos os choques que existem atualmente, por exemplo: há comunidades inteiras que são evangélicas e em um alto grau de conservadorismo e isso se choca grandemente com o fato de a professora ou o professor do campo ser católico e não se vestir recorrentemente de longo ou até mesmo ter abordagens pessoais mais críticas para com o ensino de ciências, nas séries iniciais, ao que tange a unidade temática de o corpo humano; ou choca-se tacitamente a professora ou professor com alguns comunitários pelo fato de os docentes, por vezes, frequentar festas comunitárias em outras Ilhas, mesmo não sendo

evangélica a comunidade em que trabalham e, ainda, pelo fato de um grupo de alunos estarem lendo e um outro grupo menor de alunos muito aquém do domínio de leitura em relação a esse primeiro grupo leitor; ou até mesmo o fato de a SEMED Breves deixar a folha de ponto mensal do Professor com um morador da comunidade que, por sua vez, figura como elemento de vigilância do cumprimento da rotina do educador, enfim... é vital um projeto de formação continuada em que também se trabalhe na consolidação da profissionalidade docente a superação de questões estabelecidas como essas.

O trabalho de pesquisa, sobretudo nas entrevistas com os sujeitos da amostra desse trabalho, aponta para o fato de que a profissionalidade docente no campo anseia por uma ação educativa consolidada pela consciência do engajamento no processo de organização comunitária que se dá pelo aprofundamento das ações de resistência cultural em favor dos saberes e dos processos de trabalho das comunidades tradicionais do campo, tendo em vista em processo de emancipação e libertação em nível de consciência político-pedagógica da ação educativa.

Ação essa empreendida pelos profissionais da educação que atuam com os sujeitos trabalhadores da lavoura, agropecuária e do extrativismo, por exemplo, em suas relações sociais de produção culminando com suas inserções no processo escolarização no campo. Portanto, neste aspecto, é importante ponderar que

a totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas sim, ao contrário, o ser social é o que determina sua consciência** (MARX, 1982, p. 25 – Grifo meu).

Antes de intertextualizar esta citação de Marx para com os desafios de constituição da consciência política e do ser social dos educadores no campo se deve aqui evocar a polêmica que envolve esse trecho, sobretudo, em relação ao entrave que há na tradução do termo **determinar** nesta estrutura enunciada.

Segundo Boron (2006, p. 46)

essa passagem de Marx foi tomada de uma tradução para o espanhol de um texto originalmente escrito em alemão e a partir da qual se “certificaria” cientificamente o caráter determinista do marxismo com as provas que ofereceriam a utilização de um verbo *-bedingen-* desastrosamente traduzido por várias razões e acerca

das quais é preferível não nos determos, como “determinar”. No entanto, de acordo com o Dicionário Langenscheidts Alemão-Espanhol o verbo *bedingen* tem um significado muito preciso: “condicionar”, ainda quando admita também outras acepções como “requerer”, “pressupor” e “implicar”. A palavra *bestimmen* diferentemente, é o verbo cuja a tradução exata é “determinar”, “decidir”, ou “dispor”. O certo é que, na famosa passagem do “Prólogo”, Marx utilizou o primeiro vocábulo, *bedingen*, e não o segundo.

Como não nos é cara, neste momento, a crítica (da crítica) ao reducionismo economicista equivocadamente atribuído à Teoria Social de Marx fiquemos com a expressão de **condicionamento** como o vetor de interpretação de que, na produção da vida material, fica a consciência condicionada ao processo de constituição da vida social, política e espiritual em geral. Portanto, parafraseando Marx, a consciência dos homens não é condicionada pela determinação de seu próprio ser social, mas sim, ao contrário, o ser social é que se condiciona o processo de constituição da consciência. Contudo, não obstante, o educador do campo conforme na citação de Marx, no destaque dado pelo grifo, ao invés de a consciência do educador do campo, no geral, determinar seu ser docente enquanto profissional da Educação no Campo, são as condições de precarização do trabalho docente no campo que, no geral, estão definindo a consciência docente. Isto tem se dado sobretudo em função da “prática do possível”; definição utilizada por alguns sujeitos da pesquisa de campo desta tese, quando da explanação de suas ações, dentro dos limites com o qual operam o magistério nas escolas do campo.

Embora sabendo que Marx alerta para que a consciência seja o elemento de propulsão e sistematização das ações de transformação, tem acontecido no município de Breves, que as limitações de infraestrutura tanto dos prédios escolares, quanto das estruturas de formação continuada e de assessoramentos pedagógicos aos educadores do campo, implicam em uma contradição enquanto categoria nesta proposição de Marx.

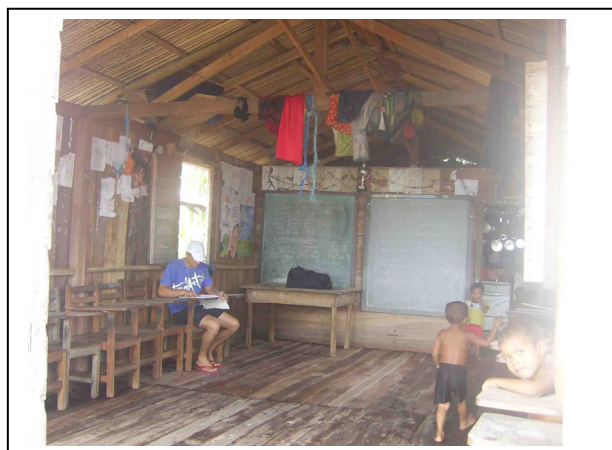
O fato é que, enquanto processo de constituição do ser social, a consciência de alguns educadores do campo, por estarem isolados em distantes ilhas da sede do município, “nivelam por baixo” suas possibilidades na ação educativa junto à ribeira. Essa perspectiva não inverte o caráter das condições de o ser social ser definido – pela “consciência” – em condições materiais de existência. Nesta consideração do “nivelamento por baixo” relembre-se aqui a estrutura das escolas do campo em Breves:



**Imagem 40: Escola Municipal Nicolau
Barbosa, distrito São Miguel**
Fonte: Material de pesquisa (2011)



**Imagem 41: Escola Municipal N. Sra. da
Conceição – Rio Mututi, distrito Curumu**
Fonte: Material de pesquisa (2011)



**Imagem 42: Escola Municipal Pedro Xisto,
distrito Curumu**
Fonte: Material de pesquisa (2011)



**Imagem 43: Escola Municipal São Benedito I
Rio dos Macacos, distrito São Miguel**
Fonte: Material de pesquisa (2011)

Necessário se faz ressaltar, o que já foi destacado na introdução deste trabalho, que os educadores retratados⁸⁴ não são sujeitos da amostra dessa pesquisa. As escolas cujas imagens foram inseridas nesta produção aqui estão demonstradas em seus interiores para análises proveniente de suas estruturas. No entanto, tais educadores retratados, embora integram o

⁸⁴ No caso destas duas últimas Imagens, o professor de camisa azul e boné e a professora no plano mais próximo dos quadros. Em princípio estas Imagens merecem o destaque de que na foto da escola Nicolau Barbosa a Professora utiliza um quadro para os registros das atividades de 1ª e 2ª séries e outro quadro para a 3ª e 4ª séries. O apagador do quadro é o pano úmido que se encontra, na foto, na lateral esquerda dos quadros. Na Imagem da Escola Pedro Xisto deve-se registrar que o professor reside na própria sala de aula; tendo dividido em madeira um pedaço do fim da sala para seu colchão, estante e utensílios domésticos. Também é lá que ele mesmo cozinha a merenda escolar servida diariamente aos seus educandos. Na escola N. Sra. da Conceição a falta de espaço, o número de alunos e a diferença etária entre os alunos são em princípio os mais evidentes gargalos operacionais do trabalho docente.

quadro de limitações estruturais com as quais a docência na Educação do Campo se dá, não fazem parte da amostra de sujeitos entrevistados desta tese. Voltando a discussão do “nivelamento por baixo” da ação educativa, por vezes, estas limitações de espaço, rotinas para um desenho curricular desfavorável fazem o educador do campo restringir o entendimento de que em sua ação educativa – em seu todo –, às salas de aula com pouquíssimas condições objetivas de trabalho; entavando, neste âmbito, o entendimento da totalidade de seu fazer pedagógico.

A não visitação periódica às escolas do campo por parte da coordenação pedagógica possibilita que esse quadro se prolongue por todo o ano letivo e a comunidade contenta-se ou não se incomoda com tal fato, sobretudo, pelo entendimento de que a docência se reserva ao trabalho da alfabetização e da promoção de domínio básico das operações matemáticas, quer esteja o aluno na série em que estiver. Esta configuração de cenário acaba por influenciar a consciência do educador, mesmo que momentânea e particularmente. Materializada – como mesmo afirma os educadores sujeitos dessa pesquisa –, na sensação de “dever cumprido” a partir da docência com o possível “diante das possibilidades” do que pode ser feito.

Deste modo, é imprescindível que suas consistências de engajamento pressuponham formações pessoais e profissionais, aliadas ao compromisso político e amadurecimento teórico que devem ser fomentados de forma que advenham das práticas educativas e, retornados a elas para sua reelaboração, de modo sucessivo. Por conseguinte, também possam pautar o compromisso e a formação continuada da equipe técnico-pedagógica das Secretarias Municipais de Educação e dos Dirigentes Municipais de Educação quanto à estruturação da Educação do Campo.

Como um dos fundamentos do currículo para o desenvolvimento profissional da docência no campo pode-se destacar que a constituição da profissionalidade não está restrita ao universo da sala de aula acrescido ao contexto escola-comunidade do entorno em relação às possibilidades das práticas pedagógicas. A sala de aula não é um espaço suficientemente capaz de gerar aprendizagem da docência no campo.

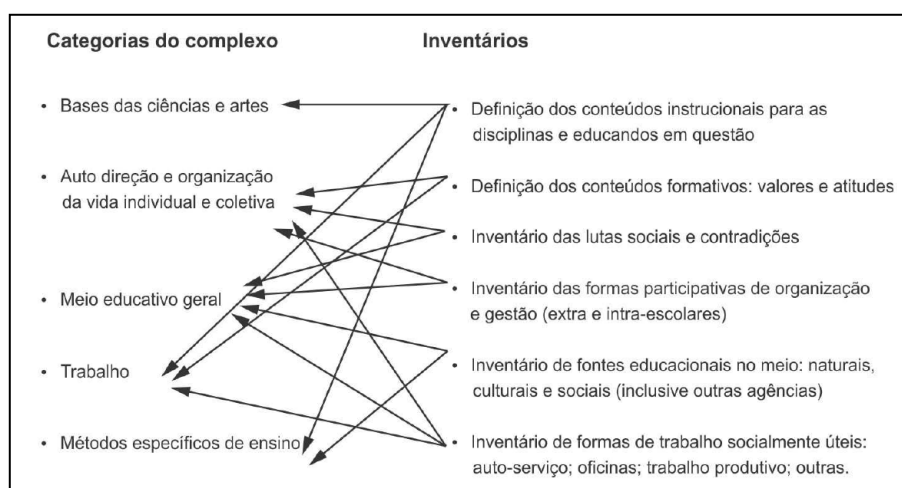
Este desenvolvimento profissional do educador está eivado pela carência de uma séria política de assessoramento pedagógico à luz de garantias de condições materiais de trabalho e de legitimação de procedimentos metodológicos envidados da ação educativa cotidiana dos professores do campo, a garantia de material didático às escolas do campo se faz de igual modo imperativo, a merenda escolar, núcleos qualificados de gestão institucional, uma consistente proposta de formação continuada aos educadores do campo, bem como uma seleção compromissada com a qualidade dos educadores que atuarão nas escolas do campo

são condicionalidades que os professores do campo apontam como demandas estruturais de instituição de suas profissões.

Os fundamentos do currículo com relação à organização do trabalho pedagógico no campo aponta para o fato de que as práticas educativas poderiam ser melhor instituídas desde que o desenho curricular da Educação do Campo fosse implementado a partir de eixos temáticos, tais como⁸⁵: a) Agricultura familiar: etnia, cultura e identidade; b) Sistemas de produção e processos de trabalho no campo; c) Desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial e d) Cidadania, organização social e políticas públicas atrairia as disciplinas, de forma que seus conteúdos programáticos perdessem a linearidade dispostas em suas unidades bimestrais e oferecessem uma unidade temática, ou seja, um assunto específico do conteúdo, de forma transversal e interdisciplinar dada a necessidade de trabalho nos eixos acima descritos, sendo que as disciplinas e os conteúdos é que transversariam os eixos e, não, vice-versa.

Outro modo de se pensar essa estruturação curricular ou um ordenamento do trabalho pedagógico a partir dela seria trabalhar pelas categorias dos complexos apresentadas por Freitas (2010). Demonstradas em um esquema de interações conforme figura abaixo:

Figura 2 – Categorias do complexo e interações com atividades preparatórias à definição do complexo



Fonte: Freitas (2010, p. 169)

⁸⁵ Eixos estruturantes da proposta pedagógica do Programa nacional de educação de jovens e adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares, concebido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC), out. 2005. Atualmente a SECAD incorporou o Programa Institucional das Políticas e Projetos Educacionais de Inclusão, da Secretaria de Educação Básica do MEC, passando a ser designada de SECADI.

Segundo Taffarel (2012, p. 1),

o sistema de complexo foi desenvolvido por Pistrak, educador russo que defendia a Revolução Socialista e propunha a organização do trabalho pedagógico através de um sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético pelo qual se estudariam os fenômenos ou temas articulados entre si e com nexos com a realidade mais geral, numa interdependência transformadora. O complexo, segundo Pistrak, deveria estar embasado no plano social, permitindo aos estudantes, além da percepção crítica real, uma intervenção ativa na sociedade, com seus problemas, interesses, objetivos e ideais.

Isto denota que

a noção de complexo de estudo é uma tentativa de superar o conteúdo verbalista da escola clássica, a partir do olhar do materialismo histórico-dialético, rompendo com a visão dicotômica entre teoria e prática (o que se obtém a partir do trabalho socialmente útil no complexo). Ele não é um método de ensino, em si, em bora demande em associação a ele, o ensino a partir do trabalho: O método geral de ensino pelo trabalho. [...] o trabalho socialmente útil é o elo, a conexão segura, entre teoria e prática, dada a sua materialidade. A interdisciplinaridade é garantida pela materialidade da prática em suas múltiplas conexões, e não via teoria, como exercício abstrato (FREITAS, 2010, p. 165).

A escola necessita continuar investindo na (re)estruturação de seus paradigmas de método na linha da transformação dos processos que asseguram as bases materiais de existência que não seja pela égide da exploração econômica e da dominação política. A escola não trabalha com uma inocente proposta de escolarização e da parte que lhe compete da formação humana não tem estruturas desprovidas de uma função para o conhecimento. Portanto a escola está alicerçada por intenções definidas para uma determinada construção de identidades sociais que corroborem para com as relações de poder e, com isso, de sustentação da estrutura de classes sociais. A ruptura desse arranjo institucional de escola passa não somente pela otimização ou mudanças de abordagens de ensino, mas inicialmente por questões relativas aos fins da organização do trabalho pedagógico como apontam Lima e Neto (2001, p. 10) quem ensina quem? O que é ensinado? Com que objetivo se ensina? Quem decide o que deve ser ensinado? Quem decide como se ensinar? Que papéis cabem ao professor e ao aluno? Quem avalia quem e com que objetivo? Qual a organização de conteúdos? Em que medida a experiência curricular reflete questões mais amplas da sociedade? É possível uma escola na qual os papéis de professor e de aluno sejam vivenciados

por todos? Qual a relação entre ensino escolar e educação? E entre educação e política? De que modo aprendemos a ser a partir do processo educativo?

Para tanto o sistema dos complexos não perde de vista o princípio da totalidade que concebe o fato de que há uma interdependência nos fatores estruturantes do que quer que seja que esteja posto. Tais fatores foram conscientemente e historicamente situados no *modus operandi* em que se encontram e a base de suas transformações, antes de tudo, envida pesquisa, investigação, análise dos condicionantes que definem as condições objetivas de se produzir a própria vida. Portanto, o sistema dos complexos é pautado por um protagonismo de estudos que, pela pesquisa instrumentalizadora dos processos interventivos, define-se com um trabalho escolar

que capacite o homem a compreender seu papel na luta internacional contra o capitalismo, o espaço ocupado pela classe trabalhadora nessa luta e [pelo] papel de cada um, no seu espaço, para travar a luta contra as velhas estruturas. Uma vez que a realidade atual se dá na forma da luta de classes, trata-se de penetrar nessa realidade e viver nela – daí a necessidade da escola educar os jovens conforme a realidade do momento histórico -, compreendendo-a e, por sua vez, a transformando. A educação é também uma forma de ação político-social que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real. Entender, ter consciência dos processos que se reproduzem através do ensino é na verdade compreender as modificações produzidas por uma sociedade que tem no sistema capitalista a justificativa para toda a estratificação do trabalho e do trabalhador. É compreender que a organização do trabalho na escola prepara os estudantes para o trabalho em sociedade (TAFFAREL, 2011, p.2).

É fundamental que na articulação das possibilidades de trabalho com as categorias do sistema dos complexos sejam fomentadas interações entre as categorias e inventários que estruturarão a ação educativa no campo. Deste modo, Freitas (2010), fundamentado nos estudos de Pistrak (2009) e de Saviani (2000), chama a atenção para o quanto é fundamental se garantir o acesso ao conhecimento sistematizado a partir das orientações de trabalho educativo com as bases das ciências e artes a serem estudadas como bens historicamente acumulados. No entanto, a partir de conceitos, categorias e procedimentos segundo a idade dos educandos e à luz de objetivos formativos que valorizem a solidariedade, o trabalho coletivo⁸⁶, lealdade no relacionamento, autodireção e organização da vida individual e coletiva

⁸⁶ Com um adendo aqui em particular, ao pensamento do autor, sem arranhar a precisão de sua reflexão acerca de que trabalho coletivo possa ser socialmente justo, economicamente viável e ecologicamente sustentável.

em suas bases materiais de existência. Assim inventariar é um ato pedagógico fundante desta abordagem pedagógica.

Examinar as formas pelas quais a sociedade se organiza para participar dos diferentes aspectos da vida local, nacional e mundial, além levantar fontes educativas do meio educativo em geral, tais como às advindas de cooperativas, associações, entre outras se faz necessário tanto em função de caracterizar o meio educativo em geral, quanto à vida local e regional, além das formas de trabalho socialmente úteis em suas configurações e potencialidades, conforme Freitas (2010, 171).

Esta organização curricular — trabalhada em gradientes ou pelo sistema dos complexos — na organização do trabalho pedagógico, deve respeitar as vivências educativas possíveis de crianças, adolescentes, adultos e idosos. Isto quanto à implementação desse processo de escolarização pautado pelos eixos acima mencionados. O que levaria a uma variação, portanto, do nível de complexidade relativo a cada um dos eixos temáticos na ação educativa e nas estratégias didáticas para os estudos acerca de cidadania⁸⁷, desenvolvimento sustentável, organização social e sistemas de produção. O que nas escolas do campo remeteriam o ordenamento da comunidade para ações de reivindicação ou de reorientação dos modelos de gestão sócio-econômica e cultural da comunidade em que a escola do campo está sediada.

Gestão pública essa voltada ao combate da vulnerabilidade social dos espaços campestres e para superação de situações de exclusão social. O que por si, poderia ser uma alternativa para o combate da pobreza e das concepções individualistas de produção agrícola e/ou agrária⁸⁸.

No entanto,

não se trata de fazer da educação mola propulsora da sociedade. [...] Parece-me que está aí o grande estrangulamento: como articular a escola com os movimentos sociais que caminham na direção da transformação da sociedade? [...] esta é a parte principal – que é a de fazer com que passe da classe em si para a classe para si, ou seja, desenvolvimento da consciência de classe. A escola só poderá desenvolver um papel que contribua – vejam bem, não que transforme, mas que contribua – para a transformação da sociedade, na medida em que ela discuta as condições essenciais em que os

⁸⁷ Entendendo aqui cidadania como a participação nas decisões acerca dos rumos de desenvolvimento e de territorialização das localidades e espaços comunitários desde sua organização à implementação de seus projetos político-econômicos de estruturação social.

⁸⁸ A expressão **agrícola** está voltada para atividades de produção com foco no abastecimento e/ou comercialização ao passo que o termo **agrário** volta-se para questões de formas de uso do território na/da ruralidade. Para melhor aprofundamento da questão se sugere dois textos: Geografia agrária: objeto e método, de Januário Francisco Megale, disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/issue/view/639> e O Desenvolvimento Agrícola e as Transformações da Estrutura Agrária nos Países Desenvolvidos: a pluriatividade, de Sergio Schneider, disponível em: <http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/369.pdf>

indivíduos vivem. Então, nesse sentido, ela permitiria – a par de uma função técnica, que é a função daqueles instrumentos de acesso à cultura erudita, - ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases desse poder. Isso levaria, então, à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo. Descobrimo-se o lugar que se ocupa no processo produtivo é que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas (SAVIANI, 1980, p. 186-187).

Embora Saviani (1980) não estivesse falando de Educação do Campo, no sentido em que aborda a função social da educação, a educação do campo tem sido uma dimensão de luta na qual educadores, militantes, colaboradores e comunitários, partindo da atividade intelectual, lutam amparados pela legislação educacional vigente e, por suas possibilidades de fomento no âmbito educativo, junto aos espaços campestres, para construir respostas à carência de escolas e até mesmo de políticas educacionais ainda mais específicas aos povos do/no campo. E o faz na luta por assegurar direitos constitucionais dos povos do campo, sobretudo o de estudar e ter condições de prosseguir estudando.

Assim, a profissionalidade docente desenvolvida nas escolas do campo, pelos dados das entrevistas tabulados, aponta para o fato de que a luta pela terra, pelo trabalho e pela autonomia – mesmo que relativa – do fato de se viver e produzir no campo – configuram o sentido político do ato de se ensinar e de se aprender no campo. Portanto, devem tais elementos se apresentar como motes de orientação do currículo das escolas do campo que, por si, como reclamam os movimentos sociais, “é um direito nosso e um dever do Estado”. No entanto, quanto ao fato de esta questão ser “um direito nosso e dever do Estado” cabe nessa premissa uma análise com certo vagar. Pois, mesmo sendo o Estado um ente ou um “fator de coesão” e sob ele – sob sua estrutura jurídica e ideológica –, estejam concentrados diferentes grupos econômicos que se encontram em diferentes graus de interveniências nesta estrutura jurídica, não se deve esquecer que o Estado, na figura de seus constituintes, acaba por se instituir das alianças políticas que os grupos econômicos hegemônicos deflagram em prol da investidura do poder. Haja vista que

seja no modo de vida diário de cada um de nós, seja nas relações mais complexas entre a sociedade civil organizada e a sociedade política responsável pelo desempenho dos papéis e funções do Estado (organizar três poderes, garantir infra-estrutura, garantir segurança, assegurar direitos sociais – previdência, assistência, saúde, educação, esporte, lazer e outros);

as relações se estabelecem, portanto, por consensos, conflitos, por persuasão, coerção ou cooptação (TAFFAREL; LACKS, 2007, p. 3 – *grifos meus*).

Assim sendo, o dever do Estado perante o “nosso direito” é, em primeira instância, precipuamente consubstanciado das intenções de classe daqueles que direta e cotidianamente operam o poder estatal. Deste modo seria ingenuidade esperar o dever do Estado em função unicamente da evidente existência dos nossos direitos.

CAPÍTULO 6 - PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROVOCAÇÕES E ALTERNATIVAS À MULTISSÉRIE

Duas são as principais funções atribuídas à escola e aos professores: a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado (TRAGTENBERG, 1982, p. 91).

Quem sabe, a diferença principal entre o nosso sistema educacional e o sistema burguês repousa justamente no fato de que, conosco, o coletivo infantil deve necessariamente crescer e enriquecer, vislumbrar a sua frente um amanhã melhor e lutar por ele com jubiloso esforço comum, num sonho alegre e obstinado. Quem sabe é nisso que se resume a verdadeira dialética pedagógica (MAKARENKO, 1986, p. 192 – v. 2).

6.1 PERCALÇOS DA PROFISSIONALIDADE NA MULTISSÉRIE

Neste capítulo será inicialmente problematizado o fato de 85% dos educadores da amostra que desenvolvem suas práticas docentes na multissérie serem contrários à existência da multissérie. Nesta altura da produção apresentados trechos de suas falas em que demonstram veementemente suas reservas com a organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas. Será problematizado também neste capítulo o fato de que na multissérie o paradigma da seriação urbana é o elemento balizador da organização e conceptualização metodológica da ação docente. Pois a seriação possui a lógica da departamentalização do processo produtivo da esteira de fábrica, com a setorização e a sectarização do processo produtivo em suas etapas sequencializadas de fabricação de um determinado produto.

Essa lógica capitalista ao longo do tempo de existência da escola contemporânea passou por (re)formulações curriculares que evocaram a (inter)transdisciplinaridade, contextualização do conteúdo programático, projetos de experiências pedagógicas e afins sem no entanto abrir mão de sua estruturação e institucionalização aos moldes da produção em série e de modo departamentalizado.

Por fim se irá referenciar o sistema dos complexos e a pedagogia histórico-crítica como duas possibilidades de superação da multissérie. Haja vista a experimentação de alternativas para a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Isto alinhado ao foco da constituição e desenvolvimento da profissionalidade docente na educação do campo.

Estas alternativas são apresentadas neste capítulo como possibilidades para o início dos estudos, pesquisas e experimentações didáticas no trabalho pedagógico. Não em princípio como referências últimas de ordenamento curricular para ou na educação do campo. Pois a seriação — em seu arranjo institucional de multissérie — entrava estruturalmente a organização do trabalho pedagógico tanto na aprendizagem discente quanto no processo de desenvolvimento profissional da docência. Uma das provas mais evidentes deste pressuposto esta no requisito de proteção do tempo de aula. Os educadores do campo que atuam nas escolas multisseriadas afirmam não conseguir garantir 4 horas de aula diárias aos alunos presentes cotidianamente. Ao atender um aluno de 1ª série em suas particularidades do processo pré-silábico e silábico-alfabético, demandando o tempo que este atendimento no geral impõe, os alunos de 3ª e de 4ª séries ficam desassistidos objetivamente. Uma vez que os livros didáticos não são favoráveis a uma dinâmica de “consumo” direto, via escrita e resoluções no próprio livro e nem são significativos à dinâmica de trabalhos com ícones indicadores do modo de realização da tarefa.

Não que o livro seja um substituto do professor, obviamente. Mas nesta configuração os professores, sujeitos dessa pesquisa, apontam para a possibilidade de ele, guardadas orientações prévias, “ocuparem os alunos” enquanto eles, os docentes, circulassem um pouco mais dentre os diferentes grupos/séries de educandos em sala de aula. E, neste sentido, quando esta tentativa é procedida, como foi no caso da Metodologia Escola Ativa, aconteceu de modo apartado das especificidades da vida dos povos do campo. Tentam, por sua vez, orientar o modo de realização da tarefa de modo tecnicista no delineamento de uma ordem de serviço, em que a égide da competência e competitividade ignora as nuances de entendimento na orientação preponderantemente iconográfica dos alunos da multissérie.

Estratégias como esta de se pensar a dinâmica de organização do trabalho pedagógico nas salas de aula do campo são imperiosas, haja vista que as políticas educacionais de escolarização que chegam às escolas do campo, no geral, a exemplo do município de Breves, chegam assentadas em um paradigma, no mínimo, desconhecedor das nuances de escolarização em uma temporalidade que não na do relógio de ponto de uma fábrica. Uma prova muito instigante desta consideração está no Programa Caminho da Escola, do FNDE, mais especificamente no Projeto Lancha Escolar, que foi desenvolvido por especialistas da Universidade de Brasília em parceria com a assessoria pedagógica da Secretaria de Educação Básica, via Marinha do Brasil, para assegurar o transporte escolar de

discentes ribeirinhos e conta com lancha escolar média em duas especificações⁸⁹: a lancha escolar (LE-M) que é uma embarcação de casco de aço e casaria de fibra de vidro resinado, tipo lancha fluvial para transporte escolar aquaviário, com comprimento total de 7.800mm (sete mil e oitocentos milímetros), comportando 22 passageiros adultos sentados ou 33 alunos sentados em águas interiores parcialmente abrigadas, e velocidade máxima de até 25 km/h (vinte e cinco quilômetros por hora). Por sua vez, a lancha escolar grande (LE-G) também é uma embarcação de casco de aço e de casaria de fibra de vidro resinado, também do tipo lancha fluvial para transporte escolar aquaviário, com comprimento total de 11.000mm (onze mil milímetros), comportando transportar 35 passageiros adultos sentados ou 53 alunos sentados em águas interiores parcialmente abrigadas, e velocidade máxima de até 25 km/h (vinte e cinco quilômetros por hora). É importante mencionar que a lancha escolar grande (LE-G) é provida com um sanitário contendo 1 vaso sanitário e 1 lavatório na parte de popa da embarcação. O que estabelece sua diferença mais marcante quanto à lancha média.

Figura 2: Lancha escolar grande - Projeto Lancha Escolar

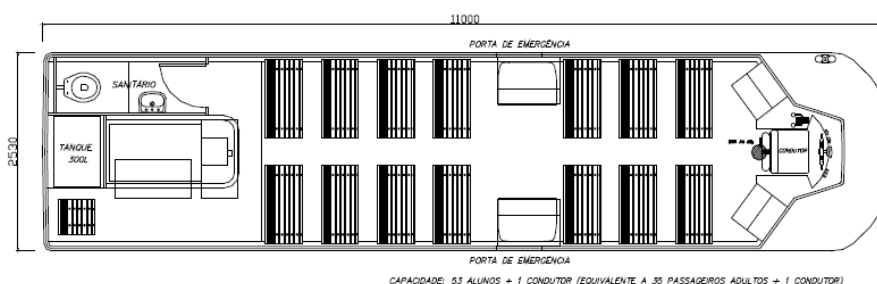


Tabela 14 - Detalhamento das principais especificações

Item	LE-M	LE-G	Tolerância
Comprimento Total	7,800 metros	11,000 metros	2%
Largura Externa	2,530 metros	2,530 metros	2%
Altura Externa	2,665 metros	2,665 metros	2%
Capacidade de passageiros adultos	22 sentados	35 sentados	-
Capacidade de alunos-crianças	33 sentados	53 sentados	
Nº de Tripulantes	01	01	-
Capacidade de Óleo Diesel	200 litros	300 litros	5%
Raio de ação em velocidade máxima	mínimo de 200 km	Mínimo de 200 km	-
Autonomia na Potência máxima	mínima de 10 horas	mínima de 10 horas	-
Potência máxima em regime contínuo	60 hp a 80 hp	100 hp a 130 hp	-
Velocidade de cruzeiro	20 km/h	20 km/h	5%
Velocidade máxima	até 25 km/h	até 25 km/h	5%

Fonte: Projeto Lancha Escolar – Caminho da Escola/FNDE (2012)

⁸⁹ Dados retirados das especificações técnicas do Termo de Adesão do Programa Caminho da Escola, do FNDE, a a ser estabelecido com municípios que se propõem a utilizar as lanchas escolares em seus projetos de versões locais do Caminho da Escola.

Eis que vem a ressalva: dentre o trabalho de campo desta tese, em uma entrevista com o coordenador geral da Educação do Campo da SEMED Breves, quando perguntado acerca da experiência com as lanchas escolares na rede pública de ensino de daquele município, enfaticamente fora mencionado:

No total temos 308 escolas, dessas só sete eu chego por estrada, as demais outras é fluvial [sic]. Aí o Ministério da Educação [...] já percebeu que uma coisa é a Amazônia, outra coisa é do sudeste pra lá... quando perceberam que a área rural da Amazônia é totalmente fluvial aí a Marinha do Brasil fez um projeto que é o protótipo de uma lancha, né? Pra servir... aí chamaram de transporte escolar aquaviário, né? Aí vieram pra cá pra trazer esse protótipo pra apresentar pra secretaria e fomos mostrar pra eles a realidade aqui da região. No caso só do Marajó, não foi preciso mostrar muita coisa não. Só de Breves mesmo. E aí veio... vieram os pesquisadores e nós colocamos eles na lancha e fomos sair com eles pro interior e mostrar como é que é feito o transporte escolar aqui na região do Marajó... Que o barqueiro sai da sua casa cinco horas da manhã, às vezes quatro horas da manhã pra chegar à última casa do aluno seis horas da manhã, pra chegar na escola sete e meia, né? Trazendo as crianças... pegando de casa em casa as crianças no barco, pra chegar à escola, né? Ou seja, é preciso que se mude o olhar da educação para a Amazônia, né? Então, aí ofereceram uma lancha. Essa lancha boa, por sinal! Mas uma lancha que... até que de boa tecnologia e tudo o mais... com uma máquina de sessenta cavalos, né? A lancha cabe aproximadamente 25 alunos... o que não é suficiente para a nossa realidade... Mas não disseram quantas lanchas Breves ganharia. Aí depois de tudo, de tudo feito, perguntaram empurrando um formulário: Você recomendaria essa lancha pro transporte escolar aquaviário do município de Breves? Digo: Primeiro, vão me dar pra cada escola uma lancha?! E antes da segunda pergunta, eles disseram: Professor Uma lancha dessa sai por 50mil reais, cada lancha dessa! Perguntei para a equipe de pesquisadores: Não sei! Olhe, primeiro, tá, preciso de muita lancha dessa. Segundo: O nosso ribeirinho, o piloto ribeirinho, ele não conhece essa tecnologia; esse trabalho da lancha. Ele não teria como fazer a manutenção... quer dizer: Vai ter um curso de formação pro ribeirinho trabalhar a lancha, né? Terceiro: a lancha consome gasolina. Nós trabalhamos com motor de diesel! Aí eu perguntei: Vai ter uma cobertura de dinheiro pra cobrir a despesa com... com combustível gasolina?! Porque uma coisa é eu manter um barquinho como eu tô mantendo aqui e outra coisa é eu manter essa lancha aqui. Que eu vou ter que usar.. corre mais, corre! Corre muito mais! E é mais avançado? É! Mas vai ter a manutenção por parte desse projeto? Ou vocês vão jogar a lancha aqui pra gente se manter? Se for assim não nos serve! Então, eu disse: Eu posso aconselhar aqui com essas ressalvas... Se houver formação para os condutores; se houver cobertura pro combustível, né? Se houver toda uma assistência para que se possa adotar esse tipo de transporte. Se não, prefiro meu barquinho. Porque, olhe, nós temos hoje aproximadamente 100 escolas ou mais sem transporte escolar! Os... os recursos não conseguem cobrir. Por isso nós entramos com uma contrapartida da secretaria, fora o recurso do PNATE... o recurso do PNATE tá hoje em 145 mil reais/mês e nós gastamos mais de 205 mil reais/mês. Todo mês tem *déficit*. E muito! É... mesmo assim nós só cobrimos um pouco mais de 60% da necessidade total de transporte escolar fluvial na rede. Mesmo a gente entrando com dinheiro do FUNDEB, com

mais de 50 mil reais do dinheiro do FUNDEB, por mês, pra cobrir as despesas de transporte da secretaria de transporte escolar ainda ficamos sem cobrir mais de 100 escolas que não têm transporte escolar porque os recursos não tem condições de atender, entende? Uma lancha dessa aqui, só podendo andar aluno nela... pra ajudar, atrapalha! E tem mais o barquinho que tá lá o condutor sabe! Se a máquina quebra ele conserta. Ele sabe dirigir o barquinho... então... normal! Aí de modo que eles, depois, voltaram pra lá...[Prof. Brasil, Coordenador Geral da Educação do Campo da SEMED Breves, 02.06.2011]

Neste cenário não há somente uma questão paradigmática de política pública educacional reverberada no transporte escolar. A bem da verdade, a questão do transporte escolar na perspectiva de Nucleação na Educação do Campo, por si, já possui *status* de tese, haja vista que os indicadores de custo aluno-qualidade, em região de ilhas, no transporte escolar, tem poucos estudos empíricos. É bastante ilustrativa e confrontadora para a realidade de Breves o Projeto Lancha Escolar. Preponderantemente pelo fato de as políticas educacionais por estarem, no geral, submetidas à lógica e à satisfação do capital, no que tange especificamente ao transporte escolar na Amazônia paraense, estão necessariamente assentadas no paradigma automotor pautado pela ética do consumo e pelo desperdício de energia gerada. O que contrasta enormemente com as relações entre quantidade de alunos na Educação do Campo Multisseriada Ribeirinha, suas representações numéricas para os indicadores quantitativos dos recursos vinculados às matrículas da rede e os custos empenhados em seus deslocamentos para a escola pelas ribeiras amazônicas.

Neste sentido, por exemplo, com o custo da gasolina, mesmo que alimentada com óleo 2 tempos, a lancha escolar da Marinha do Brasil, mais que quadruplicaria o orçamento da SEMED Breves com o Projeto Caminho da Escola. Diga-se de passagem, o orçamento do transporte escolar daquela rede já vem sendo praticado com *déficit* mensal superior a R\$50.000,00 (cinquenta mil reais), conforme pode ser averiguado no trecho da entrevista acima. Assim, já em princípio, desconsiderando-se a abrupta elevação em quatro vezes mais, o recurso financeiro contabilizado como complemento ao repasse federal para o transporte escolar já pesa em sua falta. Quanto mais, considerando aqui, o fato do uso rotineiro do transporte dos alunos nas lanchas do Projeto Caminho da Escola pensado para a Educação do Campo. Vale ressaltar que o *déficit* já acumulado mensalmente desfalca na Educação do Campo as rubricas de material didático, mobiliário e manutenção escolar, formação continuada e até mesmo o pagamento de pessoal de apoio nas escolas do campo. Pois, na realidade da Amazônia Paraense, também se é de praxe encontrar um professor do campo que também desenvolva as atividades de zeladoria e de copa no prédio da unidade escolar em que

atua. Esta consideração de aproveitamento de tais recursos empenhados na complementação mensal da equipe técnica da SEMED Breves, junto ao transporte escolar, se faria possível uma vez que, de acordo com a Emenda Constitucional nº 53, que alterou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) e mais a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, o montante de 40% dos recursos provenientes do FUNDEB podem ser aplicados em ações de manutenção e de desenvolvimento do ensino.

Tais ações de manutenção e de desenvolvimento do ensino são compreendidas enquanto ações voltadas à consecução dos objetivos das instituições educacionais de todos os níveis. Portanto o foco de tais ações é sempre na infraestrutura do processo de aprendizagem dos alunos. Assim se categorizam as despesas relacionadas à aquisição, manutenção e funcionamento das instalações e equipamentos necessários ao ensino, uso e manutenção de bens e serviços, remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, aquisição de material didático e, por fim, como comentadamente aplicado acima, no transporte escolar.

É nesta perspectiva de possibilidades metodológicas para a Educação do Campo e, nesse caso, de avaliação e (re)ordenamento da multissérie, que a profissionalidade docente na Educação do Campo tem um de seus principais elementos estruturantes, conforme foi averiguado na pesquisa empreendida neste trabalho. E neste bojo estão os avanços alternativos às tecnologias educacionais de agrupamento discente. Em seriação ou não.

Neste contexto é que se faz necessário se pensar em alternativas de (re)ordenamento curricular para a multissérie ribeirinha na Educação do Campo da rede pública de ensino municipal de Breves. Pois há gargalos operacionais da multisseriação dos paradigmas de organização dos trabalhos pedagógicos cotidianos aos de estruturas de políticas e projetos educacionais voltados para a Educação do Campo. De modo *sui generis* em Breves estes elementos destoantes são marcadamente um entrave no aproveitamento dos processos de escolarização.

Inicialmente sabe-se que a Educação do Campo terá a configuração que seus coletivos docentes, técnico-pedagógicos, comunitários, militantes e demais envolvidos no processo de escolarização no campo darem à estrutura de ensino e aprendizagem a partir de seus projetos de vida, de organização e de seus graus de abertura, engajamento, consciência e preparação para este (re)dimensionamento da pedagogia necessária. Isto posto, como aporte possível, o princípio desta mobilização educativa pode ter em suas alternativas a proposta da pedagogia histórico-crítica como concepção teórico-metodológica de trabalho nos processos de escolarização nas séries iniciais da Educação do Campo. Além de que esta mobilização

também conta para o mesmo intuito, com os *ciclos de formação* como possibilidades exequíveis para organização sistêmica do quadro curricular na Educação do Campo.

Na discussão de ciclos de formação, mais precisamente, podem ser utilizados os estudos de Freitas (2002a 2003; 2004), Arroyo (1999), Franco (2001) e Krug (2001). Obviamente lidos em suas possibilidades para com a ação educativa de superação das condições materiais de trabalho junto às turmas multisseriadas ribeirinhas no contexto da Educação do Campo, do município de Breves (PA). E, no aporte da questão da pedagogia histórico-crítica, esta problematização será referenciada mais especificamente pela produção de Saviani (2011) e por Marsiglia (2011) em prol da superação dos gargalos estruturais que existem na operacionalização da gestão e dos procedimentos docentes teórico-metodológicos junto à multissérie.

Todavia,

na colocação dos problemas histórico-críticos, não se deve conceber a discussão científica como um processo judiciário, no qual há um réu e um promotor, que deve demonstrar, por obrigação de ofício, que o réu é culpado e digno de ser tirado de circulação. Na discussão científica, já que se supõe que o interesse seja a pesquisa da verdade e o progresso da ciência, demonstra ser mais *avançado* quem se coloca do ponto de vista de que o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como momento subordinado, na sua própria construção. Compreender e valorizar com realismo a posição e as razões do adversário (e o adversário é, em alguns casos, todo o pensamento do passado) significa justamente estar liberto da prisão das ideologias (no sentido pejorativo, de cego fanatismo ideológico), isto é, significa colocar-se em um ponto de vista *crítico*, o único fecundo na pesquisa científica (GRAMSCI, 1989, p. 31 – *Grifos no original*).

Neste sentido, não se propõe aqui uma refutação total e imediata à multissérie. São das estruturas dadas de operacionalização do trabalho docente em sua constituição da profissionalidade que nascerá uma estratégia superadora das dificuldades teórico-metodológicas existentes na unidocência desta multisseriação. E, portanto, esta estratégia pode vir a inicialmente experimentada não necessariamente pela conciliação entre os Ciclos de Formação e a Pedagogia Histórico-Crítica, mas de uma síntese ou de uma consubstanciação teórico-metodológica vindas a partir das experiências com ambas as propostas e, por conseguinte, levando em consideração, especialmente, as peculiaridades de ordenamento jurídico-educacional da Educação do Campo. Pois vale ressaltar que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 23, considera que “a educação básica poderá

organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos⁹⁰, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados⁹¹, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”. Muito embora tais possibilidades não tenham sido operacionalizadas em suas potencialidades e combinações institucionais na rede pública de ensino de Breves.

Este é um quadro que aflige no geral a Educação do Campo. Pois, a exemplo disto, quanto aos ciclos de escolarização, embora a consideração do ordenamento curricular em *ciclos* seja pertinente e possível à Educação do Campo, no Brasil, quer seja por toda a estrutura convencional do Edudatabrasil⁹² e do Censo Escolar estar pautada na seriação, os ciclos ainda não são amplamente implementados na Educação do Campo. Freitas (2004a, p. 4) citando Franco (2004) discorre que em 2002 o censo escolar nacional indicava a existência de 82% de escolas organizadas em séries, 10,9% organizadas unicamente em ciclos e 8,5% organizadas em séries e ciclos. Isto em relação aos dados de matrículas computadas também as das escolas do campo. Pois o Censo Escolar já possibilita o registro de recolha de dados, relativa à natureza das matrículas, quanto à agremiação discente em ciclos, multissérie ou seriação regular em se tratando dos dados específicos do campo. Portanto, de modo geral, no melhor dos casos, a progressão continuada e os ciclos somam 19,4% das escolas do país.

Para Franco (2004), 80% das matrículas ainda estão no regime seriado, contudo, esta discussão acerca de ciclos como uma proposta pautada para o (re)ordenamento curricular da multissérie tem de ser analisada com vagar. Definitivamente, neste sentido, a discussão não passa simplesmente pela suplantação da multissérie com a proposta de implementação de ciclos. Já no primeiro ciclo estarão juntas crianças de 6 a 8 anos de idade. Haja vista que no que tange à alfabetização, na perspectiva de Emília Ferreiro, uma criança de 8 anos já está, geralmente, no nível alfabético, sendo que a criança de 6 anos, por sua vez, é comum que esteja iniciando de modo mais sistemático o nível pré-silábico. Crianças em diferentes níveis de aprendizagens, dentro de um mesmo ciclo de formação e – em um mesmo agrupamento discente – em contato necessário com conteúdos diferentes. Em uma nova proposta e dinâmica curricular de reformulação da multissérie isso não seria a (re)produção da estrutura heterogênea de trabalho multisseriado?

Portanto, a alternativa da multissérie não se consubstancia com a suplantação da forma de organização do trabalho pedagógico multisseriado pela implementação de ciclos,

⁹⁰ Grifo meu.

⁹¹ Grifo meu.

⁹² Edudatabrasil - Sistema de Estatísticas Educacionais é um instrumento de divulgação dos dados educacionais já tratados pelo INEP. Disponível em: <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/> Acesso em: 11 de jun. 2012.

simplesmente. O trabalho com ciclos mesmo lidando com dificuldades resultantes das orientações de crianças em níveis e exigências letivas diferentes é menos intenso e complexo quando observado o cruzamento do conjunto dos conteúdos programáticos por série com outro conjunto correspondente de competências e habilidades. Essa questão obviamente existe e se repete no trabalho com os ciclos, contudo, de modo mais “enxuto” e objetivado. Como é o caso, sobretudo, do trabalho pedagógico advindo das disciplinas de Ciências, Geografia e História que, no caso dos ciclos, não têm 4 diferentes blocos em uma destas disciplinas relativos ao conteúdo programático a ser trabalhado em função de suas respectivas competências e habilidades; lembrando: em um mesmo ambiente e a um mesmo tempo de incumbência docente. Esta unicidade no ciclo não repete em nível de intensidade e de números de unidade temática o volume devido do fazer didático, o que otimizaria a prática docente em um mesmo ambiente e tempo de ensino com um conjunto menor e mais objetivo, mas igualmente rigoroso, de unidades temáticas a serem problematizadas e trabalhadas em um determinado agrupamento discente.

Os ciclos de formação nesse estudo são compreendidos segundo Krug (2001, p. 17) por se tratarem de um ordenamento curricular que constituem uma nova concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que encara a aprendizagem como um direito da cidadania, propõe o agrupamento dos estudantes onde as crianças e adolescentes são reunidos pelas fases de formação: infância (6 a 8 anos); pré-adolescência (9 a 11 anos) e adolescência (12 a 14 anos).

Isto seria propositivo para a Educação do Campo tanto pelo fato das formações continuadas necessárias para tal projeto mobilizarem a instituição e/ou consolidação de coletivos docentes, quanto pela possibilidade de trabalho com a organização de coletivos discentes, haja vista que os dois primeiros ciclos, assim sendo, o ciclo I e ciclo II, continuariam sendo unidocentes. No entanto, não repetiriam a multissérie pelo fato de que a

Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características **biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos**. Aí vem uma citação da autora que por muitos é pensada desta forma, mas devemos ter cuidado e pensar que educação como ciclo de formação não significa, portanto, dar mais tempo para os mais fracos, mas antes disso, é dar o tempo adequado para todos (LIMA, 1998, p. 9).

Há mais dois outros diferenciais que garantem aos ciclos de formação não repetirem a experiência com a multisseriação: 1) O fato de os ciclos não estarem institucionalmente

limitados aos doze meses de um ano letivo e civil de maneira rígida e inflexível; 2) não se ter a institucionalização de um conjunto de conteúdos programáticos obrigatoriamente diferentes para as 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries (e seccionados nas disciplinas correspondentes para cada uma dessas séries). Portanto, para tal, é imprescindível que para estes ciclos I e II o professor fosse necessariamente pedagogo. Já para o ciclo III os professores poderiam ser formados por área de atuação específica disciplinar, no entanto, trabalhando por área de conhecimento. As áreas de conhecimento podem ser organizadas por uma matriz pedagógica interdisciplinar e de contextualização do conteúdo programático, partindo de situações concretas de ensino-aprendizagem sem abrir mão do conhecimento humano historicamente construído e de seus prismas no conhecimento escolar disciplinarizado. Contudo, trabalhado por intermédio de eixos ou pelo sistema dos complexos que, como referenciais — respeitados os níveis de complexidade por agrupamento discente — poderiam trabalhar, a partir dos conhecimentos escolares em suas matérias, questões transversalizadas vinculadas a: o ser humano e suas relações com a terra; trajetória histórica dos(as) agricultores no desenvolvimento agrário brasileiro; ao desenvolvimento rural sustentável e a construção histórica do conceito de desenvolvimento e da agricultura familiar; ao desenvolvimento sustentável com enfoque territorial; aos fatores limitantes e potenciais da agricultura familiar (método, terra, tecnologia, capital, trabalho, diversidade cultural); a interpretação de paisagens; ao trabalho e seus significados; aos instrumentos de políticas públicas; às relações sociais de gênero, raça/etnia, classe e geração; agroecologia e economia solidária; cooperação e noções de mercado. Isto em seus recortes didáticos adequados aos educandos dos ciclos de formação I, II e III. Esta seria a matriz de uma experiência com toda a educação básica no campo. Salvaguardado obviamente o acúmulo de outras modalidades e/ou organizações curriculares como, por exemplo, Os Saberes da Terra e a Pedagogia da Alternância.

É imprescindível destacar que a base deste trabalho poderia se dar pela Pedagogia Histórico-Crítica, retomando-a aqui⁹³, como estratégia pedagógica conciliada com o ordenamento em ciclos como alternativa à multissérie, sua pertinência daria também pelo fato de que esta traduz-se, segundo Saviani (2011, p. 76), no “empenho [docente] em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” dos elementos constitutivos da acepção educativa histórico-crítica estabelecida a partir de: **a)** a noção de organização societal e a necessidade histórica de superação da sociedade capitalista; **b)** a compreensão de escola e sua função social; **c)** o entendimento de cultura enquanto construto

⁹³ Já que se discorreu sobre ela no Capítulo 4, mais precisamente, ao longo do subtítulo “A profissionalidade docente frente aos fundamentos da educação do campo”.

social e de conhecimentos clássicos historicamente elaborados e, por fim, **d**) como uma alternativa pedagógica à crítica e ao posicionamento docente frente às pedagogias tradicionais e crítico-reprodutivistas.

O fundamento basilar da pedagogia histórico-crítica está na intenção da formação e humanização dos sujeitos sob o ideal de transformação da sociedade, uma vez que a

educação é, sim determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca, o que significa que o determinado reage sobre o determinante. Consequentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação (SAVIANI, 2011, p. 80).

Assim, a proposta de (re)ordenamento curricular da multisseriação seria delineada por uma proposta que mobilizaria os princípios metodológicos do agrupamento discente e do delineamento da matriz e do quadro curricular dos ciclos de formação. Isto sob a prática docente fundamentada na pedagogia histórico-crítica enquanto fator-chave mobilizado pela formação continuada e pela incursão docente na Educação do Campo como fatores de fortalecimento da ação profissional do educador das escolas ribeirinhas da Ilha do Marajó.

No entanto, não se deve pressupor que a aprendizagem dos educandos agrupados em ciclos não se dá exclusivamente pelo processo de desenvolvimento maturacional. Para a Educação do Campo, os contextos vivenciais e as relações estabelecidas para os processos de organização e de interação com as pessoas e com o mundo também são promotoras e potencializadoras das capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras dos sujeitos.

Isto posto,

Do ponto de vista político e ideológico, a proposta de ciclos é herdeira de uma postura progressista, que vê a escola como um espaço transformador e que para tal, deve ser igualmente transformado em suas finalidades e em suas práticas, em seus espaços de gestão e em seus tempos de formação. Para que os estudantes atuem na vida de forma transformadora, é necessário que o espaço da escola favoreça a prática transformadora, a começar por ela mesma (FREITAS, 2004a, p. 15).

As experiências de estudos e a implantação dos *ciclos de formação* não são nada tranquilas, pois colidem com diversos interesses e, sobretudo, com o paradigma administrativo-pedagógico de sistemas educativos e com o da comunidade docente, tais como o do “poder de reprovação”⁹⁴ e a confusão que se tem entre os profissionais de ensino, no

⁹⁴ Que tem a ver com a própria *concepção de avaliação* e com a discussão de competência técnica e política de se elaborar e implementar instrumentos e práticas sistemáticas de diagnóstico na unidade escolar. Isto em função

geral, com a noção de progressão continuada implementada na prática como aprovação automática. Por um lado, o paradigma nos ajuda a precisar o método e as técnicas que constituem a forma de fazer o que fazemos em detalhes tão precisos e seguros (até por já estarmos fazendo), por outro, ele nos cega em função de não cobrir algo que atenta contra os procedimentos e modos partilhados na maneira de como fazer algo em uma determinada comunidade científica. Portanto, ainda segundo Freitas (2004), citando a Revista Fórum na Rede, de n. 2, de 2001, da APEOESP, em relação ao posicionamento relativo ao trabalho com *ciclos*, destaca:

Não somos defensores da repetência nem partidários da simples utilização da avaliação como instrumento de poder do professor sobre seus alunos. Defendemos a instituição de um sistema de ciclos que agrupe os alunos por faixa etária, considerando o estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças e dos adolescentes. O combate à repetência exige também mecanismos de acompanhamento permanente dos alunos com dificuldades de aprendizagem; melhoria substancial das condições de infraestrutura das escolas, programas de formação, atualização e aperfeiçoamento dos professores; gestão democrática da escola e do sistema educacional; integração entre a escola e a comunidade entre outras medidas essenciais para assegurar a qualidade do ensino e a efetiva garantia do aprendizado (FREITAS, 2004a, p. 5).

Obviamente o ordenamento pedagógico de ciclos necessita de um sólido aporte estrutural e institucional para seu bom funcionamento. Reclama, como evoca a citação acima, de condições que fortaleçam as práticas educativas da ponta, sobretudo, para que, então, a profissionalidade docente possa ser consubstanciada sem os empecilhos que os gargalos operacionais da Educação do Campo tendem a apresentar, como por exemplo, a dificuldade de proteção do tempo de aula. Que, por vezes, fere as condições não só de reflexão, mas de sistematização da atividade docente imobilizando-as, fator complicador para a constituição da profissionalidade na Educação do Campo.

Ainda considerando os ciclos de formação como fator de reordenamento da escolaridade, desta feita, no contexto curricular da Educação do Campo, pode recorrer a Mainardes (2001) que quando menciona as implicações positivas deste ajuste, embora não tenha discorrido acerca de Educação do Campo, traz significativas contribuições que poderiam aqui ser tomadas como princípios positivos de estruturação desta escolaridade por se entender que a implantação dos ciclos nos sistemas de ensino:

sobretudo de tomadas de decisão relativas aos modos e dinâmicas de (re)agrupamento discente em estratégias de escolarização.

1. Cria a necessidade de se repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar;
2. Agiliza o fluxo de um maior número de alunos, contribuindo para a diminuição do desperdício de recursos financeiros. Pode também gerar a necessidade de expansão da oferta das séries finais do Ensino Fundamental e Médio;
3. Descongestiona o sistema, possibilitando o acesso à população escolarizável que se encontra fora da escola (...);
4. Garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo;
5. Exige a destinação de maiores recursos para a educação, a fim de garantir condições adequadas;
6. Implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas;
7. Implica igualmente mudança de atitude dos pais, que deixariam de se preocupar apenas com a aprovação, passando a se interessarem, também, pelo conhecimento que seus filhos estariam adquirindo na escola, bem como pela necessidade de assumir a responsabilidade da frequência à escola no período regular e nos períodos destinados ao reforço ou recuperação (MAINARDES, 2001, p. 48).

Tais princípios de gestão dos ciclos de formação em sistema de ensino servem de marco para a revisão de questões decorrentes de problemas fundamentais que dificultaram a compreensão da proposta advinda no final da década de 1980 com a proposição dos ciclos por intermédio das redes públicas de São Paulo e Minas Gerais. De certo modo, naquela ocasião, a discussão de ciclos de progressão continuada, os ciclos de alfabetização e a discussão de competências balizando as referências de agrupamento discente por faixas de desenvolvimento não rompiam ou não se dispunham superar sistematicamente a lógica seriada de organização curricular, além de sua formatação urbanocêntrica e com fundamentação tácita pela noção de empregabilidade.

Logo, para além dos esforços de (re)alinhamento da discussão acerca de ciclo de formação como propósito de superação da multissérie ainda se faz necessário nesta tentativa de reordenamento curricular para a Educação do Campo se levantar algumas questões que estejam na base do trabalho de reorientação curricular para além da própria concepção de ciclos de formação. Estas questões ressoam na sistematização das apresentadas pelo estudo de Arroyo (2006) que intencionava, na ocasião das pesquisas, potencializar a configuração de uma proposta de escolarização não seriada na Educação do Campo. Para o planejamento e a sistematização prévia de uma proposta não seriada naquele estudo, o autor levantou as seguintes questões: 1) Há necessidade de pesquisas sobre as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo; 2) Deve-se conhecer a nova dinâmica do campo, de modo a analisar em que direção os movimentos sociais estariam superando ou acentuando desigualdades; 3)

Há necessidade de pesquisas que deem centralidade à construção dos sistemas educativos e da escola do campo vinculado à construção dos próprios sujeitos da educação; 4) Necessidade de pesquisas sobre a tradição camponesa; 5) Necessidade de igual modo de se pesquisar a cultura tecnológica de base familiar e sustentável; 6) e, ainda, se pesquisar a construção da organização do próprio sistema escolar e das escolas e de suas formas e alternativas de ordenamento curricular.

Neste contexto é vital que se dê legitimidade aos atos pedagógicos de organização do trabalho pedagógico que o professor já desenvolve nas escolas do campo para que, a partir desta questão, se possa envidar, para lembrar Arroyo (2006), a construção dos sistemas educativos e da escola do campo vinculados à construção dos próprios sujeitos da educação. Portanto, a organização em ciclos não pode ser estabelecida por decreto e nem fomentada de modo alheio à participação e à contribuição dos educadores do campo na rede pública de ensino fundamental de Breves (PA), resguardando-se do fato de que em outras experiências não locais “a implementação dos ciclos de cima-para-baixo reforçou a separação entre concepção e execução de política, bem como a ideia de que os professores são meros implementadores de planos e ideias de outros despreparados para contribuir na construção das políticas” (MAINARDES, 2006, p. 6). Deste modo, um sistemático programa de formação continuada e de aporte técnico-pedagógico aos docentes tem de haver. E, ainda, com o firme propósito de se tentar e explorar as possibilidades dos ciclos de formação em suas potencialidades. Sem que, neste ínterim, se tenha um ordenamento curricular amparado nos ciclos de formação e, na prática docente diária, o professor portando-se aos moldes de unidades, bimestres, calendário civil e outras disposições acadêmicas do regime seriado de escolarização. Repousado, então, tal docente, no imaginário coletivo da seriação como arquétipo de organização tácita de seu trabalho pedagógico.

Isto posto, apenas um quadro bem formado, conscientemente voltado para o redimensionamento das práticas docentes, acreditando antes de tudo na exiguidade deste projeto e com um sólido e institucional aporte técnico-pedagógico pode vir a dar conta de modo profícuo a este enquadramento de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir este trabalho é, antes de tudo, colocar um ponto final no texto. Não necessariamente no volume dos estudos e trabalhos relativos à profissionalidade docente. Sobretudo àquela constituída na Educação do Campo. Até porque Ludke (1988) considera que “a profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro” e assim, portanto, fica relativamente insustentável estabelecer conceitualmente um núcleo duro acerca desta categoria de análise. Uma vez que, segundo a própria autora, na mesma obra, a abrangência e a fecundidade do termo reúnem “componentes de formação e de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional”. Todavia isto não significa de forma alguma levantar a possibilidade de que profissionalidade docente é indefinível em sua epistemologia ou que a profissionalidade docente, na prática, se dê no ativismo ou na cotidianidade da ação pedagógica; desvinculada da teoria como fundamento basilar de orientação da própria prática educativa. Isto porque é a *práxis* o vetor de intervenção nas estruturas dadas e historicamente situadas o elemento fundante da autonomia e responsabilização da ação educativa. E, aí, se concentra um núcleo estruturante da profissionalidade docente. Assim, se tornam pululantes as possibilidades de constituição da profissionalidade docente na Educação do Campo ao passo que são vitais uma melhor organização do trabalho pedagógico da Educação no Campo como respostas aos anseios relativos à multissérie. Especialmente, no caso desta tese, para a Educação do e no Campo do município de Breves, no Estado do Pará.

Estudar acerca da profissionalidade docente na Educação do Campo é levantar questões e aspectos de profissionalização do ensino no campo em seus aportes institucionais e no fato de se considerar: a profissionalidade docente na Educação do Campo se institui de um projeto que em sua amplitude necessariamente aponta para além do conjunto de competências de base das quais são tecnicamente dependentes o desempenho e a ocupação professoral em sala de aula. Por mais nevrálgica que seja tal base de competências docentes.

Na Educação do Campo é muito mais marcante para os indicadores de atuação pedagógica a profissionalidade e a competência como fundamentos do ato pedagógico. Pois há uma capilaridade do profissional professor na comunidade e na escola campesinas em que atua profissionalmente. A profissionalidade na Educação do Campo colapsa o pragmatismo da competência (instrumental) da docência, haja vista as diversas questões que chamam o educador do campo à condição de sujeito de uma determinada *práxis*. Que por sua vez, tal

práxis, resulte em alterações estruturais das condições objetivas do trabalho docente no campo, tais como: as questões de alojamento de professores nos próprios prédios escolares (edificados em madeira, no geral, além de uma pequena copa/cozinha, com uma única sala de aula) e as questões salariais relativas aos planos de cargos e carreiras (quando existem) contraproducentes para a estrutura de trabalho docente na Educação do Campo, para citar alguns exemplos. Estão também estas especificidades relativas à profissionalidade docente na educação do campo na luta contra a lógica subordinada de satisfação imediata do capital. Como, por exemplo, pode ser constatado, na relação custo/benefício que se têm no fato de sustentar a defesa de que uma turma com 17 alunos, por exemplo, no campo, não pode ter mais que um professor; dada à renda *per capita* advinda do FUNDEB para gerenciamento daquela determinada turma. Diga-se de passagem, que uma turma multisseriada, na absoluta maior parte das vezes, se constitui na própria escola do campo. Cada turma multisseriada, uma escola! E, também por isso, a multisseriação para aquele dado agrupamento discente seria inexorável.

Em princípio, a profissionalidade docente é um pressuposto de superação da invisibilidade e da precarização com as quais a multissérie vem sendo operacionalizada na Educação do Campo. Para esta constituição da profissionalidade em comunhão com os processos de (re)estruturação das propostas pedagógicas de escolarização no campo, a curto prazo, comunga-se nesta produção, com o que Taffarel *et al.*(2012a) defende como ações imediatas de promoção da Escola da Terra; que por sua vez, seria a recusa do Liberalismo, da Escola Nova (John Dewey) e do Construtivismo (Piaget) expressas nas formulações da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), com as teses pós-modernas, dos sete saberes, entre os quais, o “aprender a aprender” como matrizes do pensamento pedagógicos para o processo de escolarização no campo. Para tanto, as autoras e o autor sugerem a instauração de formulações teórico-metodológicas do *aprender a aprender* em Duarte (2001; 2003; 2004a; 2004b) como princípio de formação humana junto aos povos do campo. Continuam ainda, defendendo que também, a curto prazo, se deva garantir a seguridade de aporte financeiro adequado para se promover condições concretas de trabalho, de produção de ciência e tecnologia, de implementação e manutenção desta tecnologia no campo para se assegurar a permanência do estudante no campo. Complemento aqui os autores: sem encerrar ou enterrar para tais estudantes outras opções e possibilidades de prosseguimentos de estudos fora do campo, das águas, das florestas, das matas e cerrados.

A médio prazo seria interessante se construir uma síntese teórico-metodológica para o processo de escolarização no campo referenciada por uma matriz do pensamento pedagógico

na teoria social do marxismo ou mais propriamente, como defenderia Taffarel *et al.*(2012a) e Bezerra Neto *et al.*(2012), a Pedagogia Socialista e uma Teoria do Conhecimento Materialista Histórica e Dialética na perspectiva da emancipação humana, da formação omnilateral. E, por conseguinte, a longo prazo o fomento de constituição dos docentes enquanto intelectuais orgânicos pautados por estruturas de organização e de contratação que primassem também pela elevação do padrão cultural, tanto dos próprios docentes, quanto dos discentes favorecidos por uma estrutura curricular profícua para suas formações enquanto trabalhadores, emancipados e articulados em um autogoverno (relativamente) autônomo das relações sociais de produção do Capital.

Para tanto, a profissionalidade na Educação do Campo continuaria sendo reafirmada, entre outros aspectos, pelo engajamento nos rumos e decisões de (re)estruturação curricular do processo de escolarização das escolas no campo. Cujas lógicas do custo-benefício não fosse mais impositiva e paradigmática. Visualizando, por exemplo, as possibilidades oriundas dos sistemas de complexos e/ou dos Ciclos de Formação que otimizaria pela diminuição — em quantidade, foco e abordagens de ação didática — o universo de conteúdos programáticos, somados de todas as disciplinas entre si, relativas à escolarização discente nas séries iniciais. Isto sem abrir mão da qualidade e da consistência de aprendizagem e do ensino do conjunto de unidades temáticas centrais, historicamente acumulados, devidos aos discentes e respeitados seus respectivos estágios de desenvolvimento cognitivo.

Ainda em médio prazo, a proposta é que a diferenciação ou a expressão da profissionalidade docente na educação do campo deva ser também percebida na luta para se manter escolas no campo para além de sala de aula multisseriada. Sem que haja, portanto, desvalorização salarial ou negligenciamento dos vínculos empregatícios dos docentes pelo simples fato de se tratar de professores “de escolinhas” ou das “escolas isoladas”. Negligenciamentos esses sempre disfarçados nos contingenciamentos financeiros manifestos em função “das poucas disponibilidades financeiras” e pressões de demandas familiares no campo com as quais lidam as Secretarias Municipais de Educação. Sobretudo quando tais demandas e contingenciamentos coexistem concomitantemente com a cultura de desempenho advinda das políticas educacionais nacionais, por vezes, arbitradas por organismos financeiros multinacionais.

A profissionalidade docente na educação do campo deve ser afirmada no embate da coletividade docente para a superação das instabilidades no trabalho e da alta rotatividade nos postos docentes nas escolas do campo; bem como na pulsante relação teoria e prática aportada

nos processos de organização comunitária tendo o trabalho como princípio educativo em prol da qualidade de vida no campo.

Discorrer concluindo este trabalho acerca da profissionalidade docente na Educação do Campo é antes de tudo uma investida pela tomada de consciência do educador, enquanto um sujeito potencial e estrategicamente de mudança. A despeito do fato de que, no geral, os professores do campo, lotados na rede pública de ensino de Breves, não estão diretamente preocupados com a questão da profissionalidade como atributo processual, subjetivo e intransferível de suas profissionalizações. Recorrentemente vinculam a ideia de profissionalidade a suas necessidades e condições individuais de valorização, reconhecimento, de garantias didáticas e de estrutura físico-predial para seus trabalhos nos locais em que as escolas em que atuam estão sediadas. E é nessas questões estruturais, para além da transposição didática do conteúdo programático, que está a base da construção social do trabalho do educador do campo.

Este cenário de pouco envolvimento político nas condições objetivas de trabalho docente na Educação do Campo reverbera do fato de que a constituição da profissionalidade dos educadores do campo não estar imbricada, no geral, na necessária estrutura de poder que gere o sistema e os protocolos de ensino no campo. Ainda que, também no geral, compreendam os docentes do campo que o processo de tomada de consciência e de fomento de suas bases pessoais político-ideológicas, ancoradas no coletivo, fundamentam de modo basilar a instituição de suas profissionalidades. Isto também demonstrou esta tese.

Portanto, por considerar que a profissionalidade docente também passa pelas seguridades de trabalho legitimadas pelas estruturas de poder institucional é que se pode dizer, no geral, que a profissionalidade docente não tem sido um sonho embalado, mas negado. Negado de modo estrutural e institucional dada à invisibilidade da Educação do Campo em nível de políticas educacionais locais, no que se refere ao município de Breves. Haja vista que o processo de escolarização no campo não tem se configurado enquanto elemento de promoção da qualidade da vida no campo. Logo, à revelia da oficialidade, a profissionalidade docente na Educação do Campo tem sido caracterizada e fomentada de modo consciente por poucos docentes, diretamente. Em função do exposto, é vital a participação docente em um projeto de investidura do poder, já que de todo a figura dos poderes executivo e legislativo, no âmbito municipal, por mais que atentem para as questões educacionais nunca são neutros, nem transcendentais ou atemporais. Representam antes de tudo uma determinada vontade de poder cujas organizações de precarização da educação do

campo — corroboram em alguns dos ideais políticos e corporativos de dominação política — de alguns daqueles que constituem os dirigentes públicos municipais.

A profissionalidade docente na Educação do Campo passa pela concepção e implementação da Educação **no** Campo de forma que se reconheça e se legitime a formação continuada de educadores — a partir da atuação e da autoidentificação de tais educadores —, enquanto intelectuais do processo de organização social da vida e de sua produção no campo. Envida também de uma base formativa que vai para além dos conhecimentos técnicos e acadêmicos da formação inicial universitarizada, já que a formação inicial, sem as especificidades peculiares de atendimento às escolas do campo, é apenas uma etapa bastante inicial na prática pedagógica do professor do campo.

É neste ponto que se faz imprescindível que o educador do campo tenha inicialmente, por ocasião de sua seleção ou “recrutamento” para o trabalho em escolas no campo, já manifestada, no mínimo, certa inclinação para a dinâmica de vida no campo e no entendimento das formas de produção e formação humana com vínculo ao cultivo da terra. Também são vitais leituras direcionadas e/ou uma relação de pertença com os processos de constituição do sujeito do campo. Por conseguinte, o amparo ou o engajamento em associações, movimentos, grupos de estudos e pesquisas e com coletivos profissionais fomentaram seus amadurecimentos teórico-políticos e consciências amplificadas relativas às dimensões educativas da economia, da cultura, das relações sociais de produção em suas posturas político-pedagógicas, na configuração de suas bases constitutivas da profissionalidade.

Os estudos acerca da profissionalidade docente desta tese apontam para a importância de um projeto de formação continuada que corrobore com a *praxe* do educador de modo que possibilite experiências oriundas do trabalho docente com o processo de organização das relações sociais de produção no campo e com estratégias mais humanizadas de produtividade cooperativada e associativada. Que se deem por meio da autogestão ou de empreendimentos comunitários/autogestionários e que o faça questionar crenças, saberes, ideias e valores adquiridos em sua escolarização/formação acadêmica, servindo de apoio ao professor na base de seus primeiros anos de atuação e formulação de sua profissionalidade inicial. E isto já é um excelente mote para o engajamento e o aprimoramento de sua **devida formação inicial** para uma estrutura de intervenção nas práticas educativas do/no campo.

Pelos estudos desenvolvidos nesta tese é possível se aferir que a profissionalidade docente na Educação do Campo aponta para um elo de fomento e de vivências diretas com a questão da democracia. A profissionalidade docente no Campo está diretamente ligada com a

expressão das relações democráticas de convivência e de ordenamento político-territorial das comunidades de ribeira. Isso tem sido evidenciado sobretudo nos casos em que o próprio professor da escola multisseriada é convidado de modo muito consensualizado para assumir a representação da associação comunitária do vilarejo em que a escola em que trabalha está localizada. Este convite dá-se também em função de uma duradoura relação de comunicação, convivência e de respeito mútuo estabelecida entre o professor da multisseriação e a comunidade ribeirinha, dada a regularidade de participação e de engajamento do professor do campo em programações comunitárias que o vilarejo possui.

É salutar ainda ser mencionado que a escola no campo acaba por vir a ser configurada em uma instância ladeada por conflitos e interesses que acabam por interferir no trabalho docente, desde a sua estrutura aos seus fins. Portanto, quando os docentes não atentam para estas tensões, dedicando-se tão-somente aos processos de transposição didática do conteúdo programático, na verdade, estão colaborando assim, para o favorecimento de projetos hegemônicos de conformação, via o trabalho docente.

Na circunscrição teórico-metodológica da docência no campo se pode apresentar também como referência do aporte da profissionalidade do educador os fundamentos pedagógicos da pedagogia da autonomia⁹⁵, que, por sua vez, representam para a educação do campo a possibilidade de discutir legitimamente a terra e o uso dela como elementos de transversalização no currículo. Além de oportunizar, no currículo, motes de consideração das relações homem-natureza-trabalho, democracia, resistência cultural pelas renovações das lutas quanto à questões ambientais, de políticas de poder, de ciência, de tecnologia no campo e de denúncias das estratégias de exploração econômica e dominação política para com os povos do campo.

Nesta acepção de profissionalidade poderia estar surgindo um diferencial à categoria de profissionalização diferente do clássico entendimento de profissionalidade segundo a Sociologia das Profissões. Assim, no caso da Educação do Campo, profissionalidade não seria um elemento de concentração de privilégios, mas por via das relações democráticas de organização e de politicidade da formação humana, um campo de compromisso, partilha e de mobilização pela qualidade de vida e de relações sociais camponesas de produção no campo.

⁹⁵ Perspectiva Freireana. Pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas, considerando a ampliação e a diversificação das fontes legítimas de saberes e a necessária coerência entre o "saber-fazer e o saber-ser-pedagógicos".

Na base da profissionalidade docente da Educação do Campo está o entendimento de que tanto o domínio científico, quanto a competência técnica e o compromisso político devem ser fundamentalmente inseparáveis para que se gerem proposições para construção de estruturas curriculares pautadas pelo sistema dos complexos ou por eixos temáticos como:

- ✓ ser humano e suas relações com o Rio e a Terra;
- ✓ trajetória histórica dos(as) agricultores(as) no desenvolvimento agrário brasileiro;
- ✓ desenvolvimento rural sustentável e construção histórica do conceito de desenvolvimento e da agricultura familiar;
- ✓ desenvolvimento sustentável com enfoque territorial;
- ✓ fatores limitantes e potenciais da agricultura familiar (método, terra, tecnologia, capital, trabalho, diversidade cultural);
- ✓ construção da visão sistêmica; trabalho e seus significados; instrumentos de políticas públicas; relações sociais de gênero, raça/etnia, classe e geração; financiamento e crédito; agroecologia e desenvolvimento sustentável; economia solidária; cooperação; agroindústria; mercado; gestão agrícola; gestão para grupos de cooperação e cooperativas de crédito.

A formatação deste desenho curricular, como esboço estrutural e pressuposto para reordenação do currículo de formação inicial de professores do campo, dá-se em função de que a concepção de currículo defendida pelas discussões dos movimentos sociais e das proposições de intelectuais inseridos na luta pela reestruturação e reconceptualização do currículo das escolas do campo. Além de que o desenho curricular necessário ao campo possibilita o trabalho mais partilhado em prol da formação política e escolarização com firmes propósitos de estudos dos processos sociais de produção, agroecologia, desenvolvimento humano e comunitário, buscas de geração de trabalho e renda (via agricultura familiar/camponesa) e legitimação de identidades culturais existentes no campo.

Estas reestruturações na formatação do currículo da escola do campo e, por conseguinte da profissionalidade dos educadores que atuarão em tais escolas, possibilitariam um enfoque na superação das estruturas de exclusão social que a matriz científico-tecnológica de produção social empreendida na satisfação imediata do capital vem operacionalizando também no campo.

Por fim, cabe destacar que a superação e a resolução dos problemas estruturais da Educação do Campo, recortadas ou não a partir das práticas docentes em turmas

multisseriadas, não está necessariamente no fato de se reconhecer o profissionalismo do professor enquanto elemento subjetivo que o qualifica e o diferencia, tendo em vista o domínio das destrezas, dos conhecimentos e até mesmo de suas dimensões político-ideológicas de ações de engajamento nas intervenções junto às condições materiais de trabalho e da própria vida no campo. Não é tão-somente o autoentendimento ou o reconhecimento do outro professor do campo enquanto profissional docente, nesta perspectiva de profissionalidade, defendida nesta tese, que resolverá os problemas estruturais da Educação do Campo, especialmente àqueles das turmas multisseriadas ribeirinhas. O caminho para tal começa em não isolar o professor da multissérie dos meios de produção dos desenhos curriculares e das decisões institucionais de organização do trabalho pedagógico. Até por que terá um programa ou projeto voltado **para a** Educação do Campo, advindo das coordenações pedagógicas quer queiram de quais esferas forem, que deem conta da totalidade do *front* comunitário em que se formam os sujeitos do campo? Com qual ou quais forças e coletivos se dispõe na prática para a estruturação local de propostas pedagógicas alternativas ou de (re)ordenamento da multissérie da Educação do Campo em Breves? Quem teríamos e por quais meios materiais e estruturais trabalharíamos para o projeto educacional de se fomentar a profissionalidade docente na Educação do Campo? Estas questões ficam para partilha tendo em vista outras pesquisas no âmbito dos estudos acerca da profissionalidade docente na Educação do Campo que, por sinal, possui um fundamento basilar no protagonismo docente relativo ao desenho curricular e das práticas educativas no e do campo, dele decorrentes.

Por fim, esta discussão acerca de desenho curricular na Educação do Campo pode potencialmente ser deflagrada tendo em vista as possibilidades de trabalho por eixos temáticos na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, reafirmando o pressuposto de que o protagonismo profissional dos docentes do campo poderia ser irradiado da (re)organização curricular das escolas **do** campo e suas estratégias de escolarização no agrupamento letivo dos discentes. Que, na busca por uma profícua formação humana e escolarização **no** campo, arregimentaria as tensões, contradições e mudanças do processo de uso, ocupação e conservação da terra e de modo sustentável, tendo em vista o aprendizado constante e permanente dos povos do campo trabalhado, via lutas por cidadania, organização social e sistemas referencializados socialmente de produção.

Assim, a partir das escolas do campo, se instituiriam coletivos comunitários para ações de reivindicação ou de reorientação dos modelos de participação popular frente à gestão pública de combate à vulnerabilidade social dos espaços campestres e pela superação de situações de exclusão social. O que tem sido (e mais ainda pode vir a ser) alternativa para o

combate da pobreza no campo para a superação das concepções isolacionistas ou de patronato na produção agrária frente a um projeto de emancipação humana e, portanto, de qualidade de vida no campo.

REFERÊNCIAS

- ALTET, M. Qual (ais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. In: ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo, Pioneira, 1999.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patricia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30. 2007, **Anais...** Caxambu – MG: ANPEd, 2007.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007. ISSN 0101-3262. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf Acesso em: 10 mai. 2012.
- APPLE, Michael W. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisas**, n. 64, p. 14-23, 1988. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=713&tp_cader no=0 Acesso em: 10 mai. 2012.
- _____. É impossível entender a escola sem uma teoria da divisão sexual do trabalho (Entrevista). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.57-68, jul/dez. 1986.
- APPLE, Michael W.; TEITELBAUM, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria e Educação**, Porto Alegre. v. (4), p. 62-73, 1991.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2009.
- _____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 103-116.
- _____. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.143-162, dez. 1999.
- ARROYO, Miguel. G.; CALDART, Roseli. S.; MOLINA, Mônica. C. **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: UnB, 1999.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para as escolas do campo com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande Norte, Natal, 2010.
- AZEVEDO, Fernando. **A educação entre dois mundos**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARROS, Oscar Ferreira. Trabalho popular em comunidades ribeirinhas e a educação popular na Amazônia. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 4. João Pessoa, 2006. **Anais...** João Pessoa: PPGE/UFPB, 2006.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salette. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

BEZERRA NETO, L. ; Bezerra, Maria Cristina dos Santos . A educação das camadas populares: o repensar da prática cotidiana. In: Amarílio Ferreira Junior, Carlos Roberto Massao Hayashi, José Claudinei Lombardi. (Org.). **A Educação Brasileira no século XX e as perspectivas para o século XXI**. 1ed.Campinas: Alinea, 2012, v. 1, p. 179-200.

BEZERRA NETO, Luiz; BASSO, Jaqueline Daniela. Marxismo, campo e educação. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 36-45, dez. 2011.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Aspectos da educação rural no Brasil, frente aos desafios educacionais propostos pelo MST. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 23, p. 130-143, jun. 2007. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/26/art08_26.pdf Acesso em: 10 set. 2012.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 38, p. 150-168, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/index.html>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

_____. A educação rural no contexto das lutas do MST. In: ALVES, Gilberto Luiz. (Org.). **Educação no campo**: recortes no tempo e no espaço. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 1-21.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: M. J. Alvarez, S. B. Santos, T. M. Baptista. Portugal: Porto Editora Ltda, 1994.

BORON, Atilio A. Pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. (Orgs.). **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. São Paulo. Expressão Popular, 2006.

BOTTOMORE, Tom. (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**, Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 217-227.

BÓRON, Atilio et al. (Org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm Acesso em: 03 set. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova aos arts. 7º, 23,30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm Acesso em: 31 nov. 2011.

_____. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais. Brasília, 2008.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm Acesso em: 24 jul. 2012.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm Acesso em: 24 fev. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de 9 anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007.

_____. SECAD/MEC. Educação do campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**, Brasília, 2007.

_____. SECAD/MEC. **Programa nacional de educação de jovens e adultos integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico do Programa Saberes da Terra**. Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 03/08/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referencia para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coord.: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. 2.ed. Brasília; 2005.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais**. Brasília, 2004.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf Acesso em: 31 nov. 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 01/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo**. CNE/MEC, Brasília, 2002.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm Acesso em: 31 nov. 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-41, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais**. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para a transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. Expressão Popular. Cadernos do Iterra, v. 10, n. 15, 2010.

_____. **Educação profissional na perspectiva da Educação do Campo**. Comunicação apresentada no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2009. Não publicado

_____. A escola do campo em movimento. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Rev. Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf> Acesso em: 31 ago. 2011.

_____. **Introdução**. In: PISTRAK, M. M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2000a. p. 7-15.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000b.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANUTO, Antonio; LUZ, Cássia Regina da Silva; WICHINIESKI, Isolete (Org.). **Conflitos no Campo Brasil 2011**. Goiânia: CPT Nacional Brasil, 2012.

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antonio. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAREAGA, Adriana Ramirez. **El desafío de ser docente**. Montevideu: Universidad de la República, 2007. Disponível em: http://www.medfamco.fmed.edu.uy/Archivos/pregrado/Ciclo_Introductorio/Materiales/Ser_docente.pdf. Acesso em: 31 jul. 2010.

CARNEIRO, Maria José. O ideal rurano: campo e cidade no imaginário dos jovens rurais. In: TEIXEIRA DA SILVA, Francisco Carlos; SANTOS, Raimundo; COSTA, Luis Flávio de Carvalho (Orgs.). **Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares**. Ed. Campus/Pronex, 1999. p. 95-117.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona, Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, Horácio M. **O campesinato no século XXI**. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

CASTANÕN, Gustavo. **O que é cognitivismo?** Fundamentos filosóficos. São Paulo: EPU, 2007.

CASSIN, Marcos. Trabalho e formação humana. In: ALVES, A. E. S.; LIMA, G. O. P.; CAVALCANTI JR. M. N. (Org.). **Interfaces entre História, Trabalho e Educação**. Campinas: Alínea, 2009. p. 59-74.

CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. (Des)profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, César Donizetti; OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de; SALLES, Leila Maria Ferreira (Orgs.). **Educação, Psicologia e Contemporaneidade – Novas formas de olhar a escola**. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária, 2000. p.71-89.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma nova teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COMPIANI, Maurício. Pesquisa em formação contínua indicando passos na extensão em formação contínua. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas - ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. v. 1, p. 471-486.

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

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-124.

COSTA, Áurea. FERNANDES NETO, Edgard; SOUZA, Gilberto. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

COSTA, Eliane Miranda; CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. Políticas públicas educacionais e a formação inicial de professores e professoras do campo no município de Breves PA. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1. Brasília, 2010. **Anais...** Brasília: UnB, 2010. Disponível em: <http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/183>. Acesso em: 17 ago. 2011.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995.

COURTOIS, B. et al. Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In: BARBIER, J.-M.; BERTON, F.; BORU, J.-J. (Coord.). **Situations de travail et formation**. Paris: L'Harmattan, 1996. p 165-201.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Cartografias da Educação na Amazônia rural ribeirinha**: estudo do currículo, imagens, saberes e identidade em uma escola do município de Breves/Pará, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007. p. 11-26. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Escola Ativa. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.315-326.

DAVID, Leila Nivea Bruzzi Kling; DOMINICK, Rejany dos Santos (Orgs). **Ciclos escolares e formação de professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2004a.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? - Quatro Ensaios Crítico-Dialéticos em Filosofia da Educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Educação escolar: teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3.ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2001.

ENGUIITA, Mariano. F. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; L. S de; PAULILO, Maria Ignez; (Org.) **Lutas camponesas: condições, dilemas e conquistas**. v. 1 e 2. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 134-145.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Carta de criação do Fórum [...] na sede da Contag, durante os dias 16 e 17 de agosto de 2010. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.frecsupa.net.br/p/documentos_29.html Acesso em: 02 ago. 2011.

FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 25, p. 30-38, 2004.

FRANÇA, Magna. O financiamento da Educação Básica: do FUNDEF ao FUNDEB. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Pontos contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Editora Líber Livro, 2007. p. p. 173-194.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 115-116.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAS, Luiz Carlos de. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, RS, v. 1, n. 15, p. 155-175, set. 2010.

_____. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRÁK, M. M. **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. ISSN 0101-7330. Disponível em: www.redalyc.org/redalyc/pdf/873/87313704016.pdf Acesso em: 01 abr. 2011.

_____. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005. ISSN 0101-7330. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf Acesso em: 01 abr. 2011.

_____. Círculo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? Trabalho produzido para o GT 13 Educaçao Fundamental. 27ª. Reuniao Anual da ANPEd, Caxambu (MG) de 21 a 24 de novembro de 2004.

_____. A avaliaçao e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusao, velhas formas de subordinaçao. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, 2004b. ISSN 0101-7330. Disponivel em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a08.pdf> Acesso em: 20 abr. 2011.

_____. **Crítica da organizaçao do trabalho pedagógico e da Didática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Ciclos, seriaçao e avaliaçao**: confronto de lógicas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. A internalizaçao da exclusao. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002. ISSN 0101-7330. Disponivel em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf> Acesso em: 20 abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Concepçao dialética da Educaçao**: um estudo introdutório. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GAMA, Valcilene Mercês. A formaçao docente da educaçao do campo: um estudo de caso no município de Breves/PA. In: Encontro Internacional de Educaçao do Campo, 1. Brasília, 2010. **Anais...** Brasília: UnB, 2010. Disponivel em: <http://www.encontroobservatorio.unb.br/arquivos/artigos/105>. Acesso em: 20 abr. 2012.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Epistemologia da pesquisa em educaçao**. São Paulo: Papirus, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formaçao de professores: Novas perspectivas baseadas na investigaçao sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formaçao**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

GATTI, Bernardete A. Formaçao de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. ISSN 0101-7330. Disponivel em: www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf Acesso em: 01 mai. 2012.

_____. Formaçao de professores e profissionalizaçao: contribuicoes dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 423-442, maio/ago. 2012.

_____. Formaçao continuada de professores: a questao psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GEPERUAZ. **Relatório da Pesquisa Classes Multisseriadas**: Desafios da Educaçao Rural no Estado do Pará/Região Amazônica - CNPq. Pesquisa de Campo no Município de Breves. Belém: Centro de Educaçao-UFPA, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, **Proceedings**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn Acesso em: 25 nov. 2012.

GRAMSCI, Antonio. **A concepção dialética da História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1982. pp. 117-154.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel Gonzáles de. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

HAGE, Salomão Antonio Muffarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2569/1760. Acesso em: 30 abr. 2012.

_____. A multissérie em pauta: Para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1. Salvador, 2011. Anais... Salvador: UFBA; UFRB, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Muffarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia**. Salvador, 2009. Disponível em: http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage Acesso em: 30 abr. 2012.

HAGE, Salomão Antonio Muffarrej; ALMEIDA, Luciane Soares. Movimentos sociais populares do campo e a afirmação do direito à educação: uma questão que envolve saber e poder. In: ENCONTRO DA REDE RURAL, 1. 2006, Niterói. **Anais...** Niterói- RJ: NEAD, 2006.

HAGE, Salomão Antonio Muffarrej. (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005, v. 01.

_____. Relatório final do projeto de pesquisa “**educação rural**: desafios das classes multisseriadas no estado do Pará/Amazônia” - Financiado pelo PNOPG/CNPq no biênio de 2002 a 2004.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Orgs.). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103281 Acesso em: 30 abr. 2012.

HOYLE, E. “*Teachers’ social backgrounds*” In.: **The International Encyclopaedia of Teaching and Teacher Education**, 1987, pp. 593-610.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1989. p. 31-61.

HURTIENNE, Thomas. A agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável: problemas conceituais e metodológicos no contexto histórico da Amazônia. In: COELHO, Maria Célia N.; MATHIS, Armin.; CASTRO, Edna. **Estado e políticas públicas na Amazônia: gestão do desenvolvimento regional**. Belém: NAEA, 2001. p. 177-288.

IBGE. **Indicadores: Contas Nacionais Trimestrais**. Indicadores de Volume e Valores Correntes. Out./dez. 2011. Brasília, 2012.

_____. **Censo Agropecuário - 1996/2006**. Rio de Janeiro, 2008. CD-ROM

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009.

_____. **Panorama da educação no campo**. Brasília, 2007.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: INEPE, 2000. p. 21-33.

JARDIM, Mário Augusto G. Diversidade da vida vegetal. In COSTA, W. **Cadernos de Alfabetização Científica**. Belém: MPEG, 2004. p. 17-32.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KOLLING, Edgar Jorge et al. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: MST, 2004. (Série Por Uma Educação do Campo, n. 4).

KONDER, Leandro. A dialética e o marxismo. **Revista Trabalho Necessário**, ano 1, n. 1, 2003.

KRAPÍVINE, Vladimir. Filosofia marxista-leninista: fundamentos científicos e métodos de estudo. **Revista Educação AEC**, Brasília, v. 15, n. 60, p. 7-18, 1986.

KRUG, Andréa. **Os ciclos de formação: uma proposta transformadora**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEFF, Enrique. **Racionalidade ambiental**. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Civilização Brasileira, 2006.

LEITE, Sérgio C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

LENIN, Vladimir Ilich. **Obras escolhidas em seis tomos**. Lisboa-Moscú: Avante!-Progresso, 1989. t. 6.

_____. **Capitalismo e agricultura nos Estados Unidos da América**: Novos dados sobre as leis de desenvolvimento do capitalismo na agricultura. São Paulo: Editora Brasil Debates, 1980.

LIMA, Elianeide Nascimento; NETO, Luiz Bezerra. Educação e trabalho: é possível uma leitura marxista sobre os discursos e práticas educacionais no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 295-308, abr2011 - ISSN: 1676-2584.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação**: uma reorganização do tempo escolar. São Paulo. S107, 1998.

LIMA, Soraiha Miranda de; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Eds.), **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUSFCar; INEP; COMPED, 2002. p. 217-235.

LINS, Lucicléia Teixeira. **A educação do campo e a produção acadêmica**. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1. João Pessoa, 2011. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2011.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. Possibilidades de estruturação curricular das escolas no campo a partir das representações sociais dos jovens do campo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 4. João Pessoa, 2009. **Anais...** v. 1, p. 1-18, 2009. 1 CD-ROM.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set-dez. 2004.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

_____. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

LÜDKE, M. O educador: um profissional? In: CANDAU, M. C. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 6. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko - Vida e obra - a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MAINARDES, Jefferson. **Escola em ciclos**: explorando a multiplicidade de vozes e interpretações sobre o processo de implementação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 28., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2006.

_____. A organização da escolaridade em Ciclos: ainda um desafio para os Sistemas de Ensino. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-54.

MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico**. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Brasiliense, 1986. 3 v.

MALAGODI, Edgar; MARQUES, R. Para além de ficar ou sair: as estratégias de reprodução social dos jovens em assentamentos rurais. In: CARNEIRO M. J.; CASTRO E. G. (Orgs.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 197-214.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: Edusp, 2000.

_____. Reforma agrária – o impossível diálogo sobre a História possível. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-128, out. 1999.

_____. **Reforma agrária não representa lutas camponesas**. Entrevista à Andréa Kurachi. Agência Universitária de Notícias, AUN – USP, ano 22, nº. p. 1, set. 1989.

MARX, K. A assim chamada acumulação primitiva. In: Karl. **O Capital: Crítica da economia política**, livro I, tomo II. Tradução Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. pp. 339-394. Coleção Os Economistas.

MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. In: MARX, Karl. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 03-62.

MARX, Karl. A Chamada Acumulação Primitiva. In: **O Capital**. Lv. I, Vol. 2, São Paulo: Difel, 1985.

_____. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. A economia vulgar. Tradução de Edgard Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção: Os Economistas)

_____. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro Primeiro: o processo de produção do capital. 5. ed. Tradução de Reginaldo Santana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 1-48.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia Alemã (I-F Feuerbach)**, São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. 6. ed. São Paulo: Global Editora, 1986.

MATTOS MONTEIRO, Hamilton de. Da república velha ao estado novo: o aprofundamento do regionalismo e a crise do modelo liberal. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil: (da colonização portuguesa à modernização autoritária)**. Rio de Janeiro: Campus, 1990. p. 211-227.

MEGALE, Januário Francisco. Geografia agrária: objeto e método. **CAMPO-TERRITÓRIO**: Revista de geografia agrária, v. 6, n. 11, p. 6-20, fev., 2011.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Org). **A formação do professor que ensina Matemática**: perspectivas e pesquisas. Belo Horizonte, Autêntica, 2006. p. 77-88.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2005.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 29, n. 02, p. 01-17, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm> Acesso em: 01 ago. 2010.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 59-91.

_____. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005, v. 1, p. 143-162.

MIZUKAMI, M. G.; REALI, A.; REYES, C.; MARTUCCI, E.; LIMA, E; TANCREDI, R.; MELLO, R. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751> Acesso em: 10 set. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo**: educação do campo, identidades e políticas públicas. Brasília: MST, 2004. (Série Por Uma Educação do Campo, n. 5)

MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque; OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha. **Das desigualdades aos direitos**: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), 2009. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo> Acesso em: 07 set. 2012.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2566/1763 Acesso em: 10 set. 2012.

_____. **Movimento nacional de educação do campo**: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no CT 3: Movimento Sociais e Educação, 31ª Reunião anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br> Acesso em: 27 mai. 2012.

_____. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006.

NACARATO, Adair; VARANI, Adriana; CARVALHO, Valéria. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, M. G.; FIORENTINI D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras; 2001. p. 73-104.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Terezinha. A. Q. R. **Pedagogia liberal modernizadora**: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana. Campinas: Autores Associados, 1997.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo. Expressão Popular, 2011.

_____. **Introdução ao Método da Teoria Social**. Capacitação em Serviço Social. CEAD/UNB, 2009.

_____. **O método em Marx**. Curso ministrado para o curso de Pós-Graduação em Serviço Social da UFPE em 2002. Disponível em: http://cristinapaniago.com/jos%C3%A9_p_netto_-_curso_o_m%C3%A9todo_em_marx_- Acesso em: 10 abr. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203-205, p. 72-84, 2004.

NOVAES, Washington. Dilemas do desenvolvimento agrário. **Estudos Avançados**, v.15, n. 43, p. 51-60, 2001. ISSN 0103-4014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

_____. **Le temps des professeurs**. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIIIe – XXe siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987. 2v.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf> Acesso em: 11 jan. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; NETO, João Colares da Mota. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: **Cartografias ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, IEA/USP São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

PALUDO, Conceição. **Educação popular e movimento social na atualidade: Algumas Considerações**. Texto elaborado para a participação no I Seminário realizado pelo TRAMSE em novembro de 2009, grupo de pesquisa da UFRGS.

_____. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A política agrária do Banco Mundial em questão. **Estud. Av.**, v. 20, n. 57, p. 355-383, 2006. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a24v2057.pdf> Acesso em 02 out. 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. GIMENO; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4. ed. ArtMed, 1998. p. 54-65.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-114.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. **Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora. 2002. p.17-52.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PISTRAK M. M. **A Escola-Comuna**. São. Paulo: Expressão Popular, 2009.

POLITZER, Georges: **Princípios elementares de Filosofia**. 9. ed. Edições Prelo, 1979.

RAMALHO, Betânia. Leite; NUÑEZ, Isauro Beltán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RAMALHO, B, L., NUÑEZ I. B. A estrutura curricular como base da formação e profissionalização docente. In: RAMALHO, B., L.; BELTRÁN, N, I (org.). **Formação de Professores I**. Natal: EDUFRN, 1998. p. 71-90. (Coleção EPEN, v. 7)

RAMALHO, Betânia Leite; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. O magistério enquanto profissão: considerações teóricas e questões para pesquisa. **Cad. Pesqui.**, n. 88, p. 47-54, 1994. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n88/n88a05.pdf> Acesso em: 30 jun. 2012.

REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

RODRIGUEZ, Margarita Victória; SANTOS, Francely Aparecida dos; COSTA, Karen Aguiar da. Makarenko: o pedagogo poeta. **Revista Profissão Docente**, Universidade de Uberaba, v. 2, n. 5, p. 48-61, 2002.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Verbete “conhecimento”. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 151-159.

SABOURIN, Eric Pierre. Será que existem camponeses no Brasil? In: ENCONTRO NACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E SOCIOLOGIA RURAL. Porto Alegre, 2009. **Anais...**, Porto Alegre, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In.: _____ **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ARTMED, 1998a. p. 13-25.

SACRISTÁN, J.; PERÉZ GÓMEZ. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PERÉZ GÓMEZ. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 27-47.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 61-92.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.** [online]. 2004, vol.25, n.89, pp. 1203-1225. ISSN 0101-7330.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E ENGELS, 7. Campinas, 2012, **Anais...**

Campinas: IFCH-UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Demerval%20Saviani.pdf Acesso em: 07 ago. 2012. (Texto apresentado na exposição da Mesa Redonda “Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”)

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

_____. A filosofia da educação e o problema da inovação. In: GARCIA, W.E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989. p. 177-194.

_____. **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 1980.

SCHNEIDER, Sergio (Org.) **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SCHNEIDER, Sergio; MATTEI, Lauro; CAZELLA, Ademir Antonio. Histórico, caracterização e dinâmica recente do PRONAF. In: SCHNEIDER, S. et al. (org.). **Políticas públicas e participação no Brasil rural**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 21-50.

SCHNEIDER, Sergio. O Desenvolvimento Agrícola e as Transformações da Estrutura Agrária nos Países Desenvolvidos: a pluriatividade. **REVISTA REFORMA AGRARIA, ABRA**, Campinas, v. 24, n. 03, p.106-132, 1994.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. **Ciência & Opinião**, v. 2, n. 4, p. 15-31, jul. 2003/dez. 2004.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa: Moraes. 1981.

SILVA, Alexandra Borba et al. Formação de Educadores e Educadoras do e no campo. In: CALDART, Roseli Salette.; PALUDO, Conceição.; DOLL, Johannes (Orgs.). **Como se formam os sujeitos do campo? idosos, adultos, jovens, crianças e educadores**. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006. p. 141-157.

SOUZA, Maria Antônia. **A pesquisa em educação e movimentos sociais do campo**. 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4765--Int.pdf> Acesso em: 02 maio 2011.

_____. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.

SILVA, Tomáz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Edla de Araújo Lira. **Parecer Nº 36/2001** sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Brasília, DF: 2001.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SME – Breves. **Projeto de Nucleação Revisado**. Breves, 2011. Não publicado.

TAFFAREL, Celi Zulke.; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira; MORSCHBACHER, Márcia. **Subsídios teórico-metodológicos ao Programa Escola da Terra**. Texto no Prelo. 2012a.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Esporte na escola e o esporte de rendimento**: Reafirmando o marxismo contra as ilusões e as imposturas intelectuais. Disponível em: http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/. Acesso em: 26 maio 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Políticas públicas e educação física & esportes no Brasil**: reformas ou ruptura? Entrevista concedida ao Prof. Nivaldo Antônio Nogueira David, em 31 de março de 1999. *Pensar a Prática*, v. 2, p. 1-24, Jun./Jun. 1998/1999.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke.; LACKS, Solange. Formação humana e formação de professores: contribuições para a construção do projeto histórico socialista. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. e CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2. Recife, 2007. Anais... Recife, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/188.pdf> Acesso em: 30 out. 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. O sistema de complexos. Salvador, 2012. Texto no prelo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. Anais ... Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.** [online]. 2000, vol.21, n.73, pp. 209-244. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf> Acesso em: 05 ago. 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes and TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educ. Pesqui.**, v. 34, n. 2, p. 227-242, 2008. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf> Acesso em: 18 abr. 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.

VALLE, João Edênio Reis (Org.); QUEIROZ, José J. (Org.). **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo. São Paulo: Libertad, 2009. p. 173-179. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 7)

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. Ética e marxismo. In BORON, Atilio, AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Conselho Latino-americano de Ciências Sociais – CLACSO/Expressão Popular, São Paulo, 2006. pp. 287-296.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético. In: Mônica Castagna Molina. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II**. 1 ed. Brasília - DF: MDA/MEC, 2010, v. 1, p. 127-135.

_____. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007. ISSN 0101-3262. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a02v2772> Acesso em: 18 abr. 2012.

VIVIANI, Fabrícia Carla. **A trajetória política tenentista enquanto processo**: do forte de Copacabana ao Clube 3 de outubro (1922-1932), 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenvich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes históricas do campesinato brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Agricultura familiar realidades e perspectivas**. 2. ed. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. Cap. 1, p. 21-55.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Poder político e educação de elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1992.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena. A aprendizagem da docência em salas multisseriadas. In. XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Formação de professores**: pesquisas com ênfase na escola do campo. Curitiba: CRV, 2012. p. 31-43.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf Acesso em: 29 abr 2011.

ZOLA, Émile. **Germinal**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS HUMANAS **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO** – Rod. Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Fone/fax: (16) 3351-8356 CEP 13.565-905
São Carlos - SP – Brasil e-mail: secppge@power.ufscar.br

APÊNDICE A - Entrevista realizada com os educadores de turmas multisseriadas ribeirinhas

1 Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____

Formação básica:

Graduação: () Sim () Não - Qual: _____

Especialização: () Sim () Não - Qual: _____

Stricto Sensu: () Sim () Não - Qual/Em que: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação como docente na escola /classe multisseriada: _____

Tempo de inserção na comunidade em que fica a atual escola: _____

Participa de algum movimento social: () Sim () Não - Qual(is): _____

2 Questões:

2.1 - Na sua opinião, quais conhecimentos são fundamentais para a ação educativa em turmas multisseriadas ribeirinhas?

2.2 – Em seu cotidiano profissional, como você se avalia em relação a apropriação destes conhecimentos acima mencionados?

2.3 – A sua atuação docente em turma multisseriada tem contribuído para sua formação profissional contínua? Quais os pontos positivos e negativos desse processo?

2.4 – Contextualmente, o que você considera ser importante saber em relação aos alunos com os quais trabalha?

2.5 – Contextualmente, o que você considera ser importante saber em relação a comunidade da escola que você trabalha?

2.6 – Quais outras funções, além das atividades em sala de aula, você considera interessante o educador do campo desenvolver? Você está inserido nelas? De que modo? (Por quê?)

2.7 – De modo geral, como é a relação de trabalho com a SEMED Breves?
(Atentar especificamente para as relações de interpessoais, condições de trabalho e acompanhamento pedagógico)

2.8 – Você interage com outros colegas docentes de turmas multisseriadas?

2.9 – O que você troca/aprende ou utiliza de contribuição de seus outros colegas docentes de turmas multisseriadas?

2.10 – Como se dá essa interação?

2.11 - Fale livremente acerca das experiências que você tem tido a docência em turmas multisseriadas?

2.12 – Quais as principais dificuldades enfrentadas com a docência na multissérie? Como você as supera?

2.13 – O que você tem aprendido pessoalmente com a docência na multissérie?

2.14 – O que você tem aprendido profissionalmente com a docência na multissérie?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS **PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO** – Rod. Washington Luiz, Km. 235
- Caixa Postal 676 Fone/fax: (16) 3351-8356 CEP 13.565-905
São Carlos - SP – Brasil e-mail: secppge@power.ufscar.br

APÊNDICE B - *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Prezada entrevistada, prezado entrevistado;

Estou realizando a pesquisa da tese intitulada “Profissionalidade docente na Educação do Campo”. Meu interesse em estudar o tema é Analisar o processo de constituição da profissionalidade docente de educadores do campo em turmas multisseriadas ribeirinhas de Breves, na Ilha de Marajó PA. Deste modo, solicito a sua colaboração na pesquisa, respondendo à uma entrevista que versa sobre seu trabalho enquanto docente na multisseriação.

Esta pesquisa não lhe trará custos ou riscos e todas as informações serão mantidas no mais absoluto sigilo, quanto ao anonimato e confidencialidade de seus participantes/respondentes. Outrossim, informo que antes de finalizada a entrevista você pode se retirar da pesquisa a qualquer momento que desejar.

Concomitantemente, informo que uma vez prestada a colaboração na participação a esta entrevista, suas considerações serão tratadas de modo autêntico em relação a seus esclarecimentos na produção da tese acima mencionada.

Desde já conto com a sua colaboração e agradeço a sua atenção e disponibilidade.

São Carlos-SP, _____ de _____ de 2011.

Assinatura do pesquisador: Wiama de Jesus Freitas Lopes.

Nome: _____ fone: (91) _____

E-mail: _____

APÊNDICE C

**CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PUBLICAÇÃO DAS
FOTOGRAFIAS**

Eu, _____, RG: n°
_____, residente e domiciliado à

Coordenador Administrativo-pedagógico da Educação do Campo atendidas pela rede de ensino público de Breves-PA, autorizo a publicação das fotografias produzidas pelo doutorando Wiama de Jesus Freitas Lopes, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de uso ético-científico de fotografias como procedimento de pesquisa, a qual me foi entregue, devidamente assinada pelo pesquisador.

Breves-PA, 03 de junho de 2011.

Assinatura do Coordenador

APÊNDICE D

DECLARAÇÃO DE USO ÉTICO-CIENTÍFICO DE FOTOGRAFIAS COMO PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Eu, WIAMA DE JESUS FREITAS LOPES, doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula de nº 23110503, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso das fotografias produzidas junto às escolas do campo da rede pública municipal de Breves tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da tese em construção e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos ou ambientes fotografados. Portanto, não usarei as suas imagens frontais e/ou a explícita identificação. Garanto, ainda, que não utilizarei as fotografias em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade em que estão situadas as escola visitadas e inseridas nas análises acadêmico-científicas de minha tese.

São Carlos-SP, 01 de junho de 2011.

Wiama de Jesus Freitas Lopes – RA: 23110503 – CPF 45987823234
Doutorando em Educação – Turma 2009
Programa de Pós-Graduação em Educação/CECH/PPGE-UFSCar
Linha de Formação de Professores
Orientador: Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto

Os Direitos autorais de uma foto estão protegidos por lei, conforme o **art. 7., inc. VII, da Lei 9610/98.**