



ESTADUAL DA PARAÍBA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

JOSÉ DE ARIMATÉA ALVES GUEDES

**A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ENSINO
MULTISSERIADO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E
FUNDAMENTAL SEBASTIANA ALVES DE SOUZA DO SÍTIO GENTIL, INGÁ-PB**

CAMPINA GRANDE – PB
2014

JOSÉ DE ARIMATÉA ALVES GUEDES

**A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ENSINO
MULTISSERIADO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E
FUNDAMENTAL SEBASTIANA ALVES DE SOUZA DO SÍTIO GENTIL, INGÁ-PB**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação Práticas pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Albuquerque

CAMPINA GRANDE – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

G924f Guedes, José de Arimatéa Alves
A Formação da Identidade Profissional do Professor de Ensino Multisseriado da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza do Sítio Gentil, Ingá-PB [manuscrito] : / José de Arimatéa Alves Guedes. - 2014.
34 p. : il.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Antônio Albuquerque Costa, Departamento de Geografia".

1.Educação. 2.Ensino Infantil. 3.Multisseriadas. I. Título.

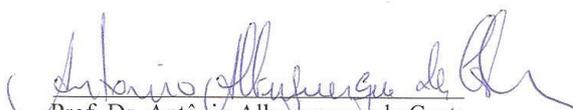
21. ed. CDD 370

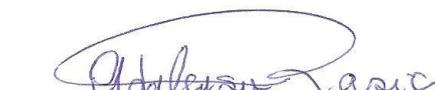
JOSÉ DE ARIMATÉA ALVES GUEDES

**A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE
ENSINO MULTISSERIADO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO
INFANTIL E FUNDAMENTAL SEBASTIANA ALVES DE SOUZA DO SÍTIO
GENTIL, INGÁ-PB.**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em: 19 / 07 / 2014.


Prof. Dr. Antônio Albuquerque da Costa
Orientador


Prof. Adalgiza Rasia
Examinadora


Prof. Terezinha de Jesus Medeiros
Examinadora

A minha família e aos meus amigos, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

A minha família, por todo alicerce, sem eles não teria motivos para almejar grandes conquistas.

Aos meus amigos, que obtive ao longo do curso, em especial a Kleber Brito.

Ao meu orientador, o professor Antônio Albuquerque, por toda sua presteza a mim oferecida.

RESUMO

A Educação do Campo surgiu fundamentada em pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo que, tendo sido mobilizados a lutarem por seus direitos, reivindicaram uma escola de qualidade para seus filhos, bem como para si, e, no coração desse processo, o ensino multisseriado, que consiste em reunir um conjunto de séries do Ensino Fundamental num único espaço, torna-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. Diante desse contexto e em função das inquietações vivenciadas ao longo de nossa prática pedagógica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, no município de Ingá, Estado da Paraíba, é que elaboramos este trabalho como resultado do estudo mais aprofundado do desajuste das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, no município do Ingá-PB, e suas consequências, e como afetam as emoções e, por conseguinte, a formação da identidade do professor de classes multisseriadas.

Palavras chave: Educação do Campo, Ensino Multisseriado, Identidade profissional do professor

RESÚMEN

La Educación de Campo surgió basada en pensamientos, deseos e intereses de los sujetos de campo que, siendo alentados a luchar por sus derechos, reivindicaron una escuela de calidad para sus hijos, bien como para ellos mismos, y, en el corazón de este proceso, el enseño multigrado, que reúne un conjunto de grados de la Enseñanza Fundamental en un único espacio, resulta en un estrategia para solucionar el acceso de la escolaridad de un número reducido de niños y jóvenes del campo. Delante de este contexto y en función de las inquietudes vividas por toda nuestra práctica pedagógica en la Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, en la ciudad de Ingá, Estado de Paraíba, es que hicimos este trabajo como resultado de un estudio con más profundidad acerca de las inadecuadas políticas públicas referentes a la Educación de Campo en la Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, en la ciudad de Ingá-PB, y sus consecuencias, y como afectan las emociones y, por lo tanto, la formación de identidad del profesor de aulas multigrados.

Palabras-clave: Educación de Campo, Enseñanza Multigrado, Identidad profesional del profesor.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frente da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza.....	17
Figura 2 – Frente da Escola Caixa d'água e cisterna.....	17
Figura 3 – Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza.....	19
Figura 4 – Cantinho da Leitura (Biblioteca) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza.....	20

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
METODOLOGIA.....	11
Tipo de pesquisa	11
Local da Pesquisa.....	11
Sujeitos da Pesquisa.....	11
Procedimentos de análise de dados.....	12
Metodologia para a coleta de dados.....	12
A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ENSINO MULTISSERIADO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL SEBASTIANA ALVES DE SOUZA DO SÍTIO GENTIL, INGÁ-PB....	13
Contextualizando a Educação do Campo	13
Questionamentos iniciais: Documentos oficiais x realidade das escolas do campo.....	15
A identidade profissional do professor da Educação do Campo	23
As emoções do professor da Educação do Campo	25
A identidade do professor de multisseriado da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza do Sítio Gentil, Ingá-PB.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	31
Apêndice 1 – Questionário para o professor	33
Apêndice 2 – Questionário para o Secretário de Educação do Município	34

INTRODUÇÃO

Em função das inquietações vivenciadas ao longo de nossa prática pedagógica na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, no município de Ingá, Estado da Paraíba, é que elaboramos este trabalho como resultado do estudo mais aprofundado do desajuste das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, no município do Ingá-PB, e suas consequências, e como afetam a formação da identidade do professor de classes multisseriadas.

Cada questionamento sobre a Educação do Campo apresentado neste trabalho foi sendo alimentado durante o trabalho que vimos desenvolvendo junto a uma classe multisseriada na Educação do Campo, momentos em que temos encontrado muitas dificuldades em relação à metodologia, recursos, apoio e motivação tanto da parte da gestão escolar quanto da administração pública.

Sabemos que as escolas com classes multisseriadas encontram inúmeras dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro, que vão desde a infraestrutura precária à falta de apoio aos profissionais do magistério. Além disso, as escolas multisseriadas são marginalizadas pela sociedade como escolas com baixa qualidade de ensino. O que se tem perdido de vista é que as escolas multisseriadas precisam ser compreendidas como um espaço cheio de possibilidades de se desenvolver um processo educativo diferente, no qual alunos da zona rural, de diversas faixas etárias, podem desenvolver habilidades e competências diversas necessárias ao contexto em que estão inseridas, bem como desenvolver habilidades imprescindíveis a qualquer contexto sócio-educacional.

Escolhemos este tema, inicialmente, por trabalharmos com o ensino de classes multisseriadas na referida escola e acreditarmos que é necessária uma reflexão mais aprofundada sobre os problemas que afetam o bom desempenho dos profissionais que atuam na zona rural.

Assim, diante desta realidade das escolas multisseriadas, pretendemos analisar o contexto e a prática de um professor de uma classe multisseriada da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, no município do Ingá-PB, e confrontá-los com os documentos oficiais do Governo Federal, acerca das políticas públicas voltadas à Educação do Campo e verificar em que medida esses desajustes têm contribuído na formação da identidade profissional do professor de uma classe multisseriada.

METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Esta pesquisa é caracterizada como uma pesquisa de análise em que se pretende identificar os fatores que têm comprometido negativamente a prática pedagógica de uma classe multisseriada de uma escola do campo. É uma pesquisa qualitativa que está sujeita a análises a partir de observações, ações e relatos, tendo em vista que é uma tentativa de interpretação dos significados que os sujeitos dão às suas ações (André, 1998).

Para tanto, se fez necessário também empreender uma pesquisa bibliográfica para saber como é tratado o tema Educação do Campo nos documentos oficiais do Governo Federal e pelos principais autores da área. Assim, utilizamos os documentos oficiais do Governo Federal acerca das políticas públicas voltadas à criação, fundamentação e desenvolvimento da Educação do Campo, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, Caderno de subsídios (2003) e o Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores (2009).

Local da Pesquisa

O local selecionado para o desenvolvimento deste trabalho foi a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, do Sítio Gentil, zona rural do município de Ingá, Paraíba.

Esta escola foi construída em 1998 e é constituída por duas salas de aula, dois banheiros, uma cantina e um depósito para armazenar os produtos para merenda escolar. Não possui biblioteca, mas, como suporte para a leitura, foi construído um “cantinho da leitura”. Possui ainda uma geladeira, um liquidificador, aparelho de som, televisão, armários, 2 birôs e carteiras suficientes para atender à demanda de alunos.

A escola funciona no turno da tarde e atende 22 alunos, da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, com a atuação de apenas um professor.

Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa eram o professor, que atuou na instituição supra até o ano de 2012, a atual professora, que atua desde 2013, e alunos da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental do turno da tarde, integrantes de uma classe multisseriada da escola

supracitada, no corrente ano.

Procedimentos de análise de dados

O percurso metodológico adotado na elaboração deste trabalho principiou pela pesquisa bibliográfica dos documentos oficiais Ministério da Educação (MEC) acerca da Educação do Campo, do Ensino Multisseriado e do programa Escola Ativa, além de pesquisa de campo, mediante observação de aulas, documentos da escola, e o plano de ensino do professor.

Metodologia para a coleta de dados

Em se tratando da metodologia para a coleta de dados empíricos, optamos pela a entrevista individual semiestruturada, por entendermos que este método é de maior praticidade, já que existe um direcionamento das perguntas por meio de um roteiro pré-elaborado, composto por questões que poderíamos chamar de semiabertas, o que permite uma interação social entre os sujeitos, visto que é flexível sua organização e nos dá a possibilidade de ampliar os questionamentos à medida que as informações nos vão sendo fornecidas pelo entrevistado, como sustenta Belei (2008).

Assim, para a compreensão e interpretação dos dados coletados com os questionários, fizemos uso de uma técnica denominada análise de conteúdo. Trata-se de uma técnica de investigação que descreve objetiva, sistemática e quantitativamente o conteúdo manifesto da comunicação. (FARAGO; FOFONCA, 2014).

A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE ENSINO MULTISSERIADO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL SEBASTIANA ALVES DE SOUZA DO SÍTIO GENTIL, INGÁ-PB

Contextualizando a Educação do Campo

Historicamente, a Educação do Campo surgiu fundamentada em pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo que, tendo sido mobilizados a lutarem por seus direitos, reivindicaram uma escola de qualidade para seus filhos, bem como para si, pois havia uma enorme insatisfação com o ensino oferecido, já que consistia apenas em ensinar os alunos a ler (ou apenas decodificar a escrita), escrever (o que em muitos casos resumia-se à escrita do próprio nome) e a realizar pequenos cálculos matemáticos, não levando em consideração as especificidades dos alunos, que eram sujeitos do campo e que por isso deveriam ter suas características respeitadas.

Sabemos que muito já foi escrito com relação à origem da Educação do Campo no Brasil, e seria desnecessário discorrer sobre a história da luta pela educação de qualidade nas zonas rurais do nosso país, entretanto não podemos nos escusar de pontuar alguns momentos importantes dessa luta. O primeiro, na década de 1960, quando a educação rural começa a ganhar espaço na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61). Dessa feita, um de seus artigos, o 105, estabelece que “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (Brasil, 1961). No entanto, este primeiro passo foi submetido a um retrocesso, devido ao Golpe Militar de 1964 que reprimia qualquer movimento popular e a qualquer um que reivindicasse quaisquer direitos.

Após a Ditadura Militar e diante da mobilização popular, a nova Constituição Federal em 1988, imbuída do comprometimento com a promoção de uma educação igualitária para todos, procurou incluir em seu bojo importantes artigos com a promessa de garantir o respeito e a adequação da educação às singularidades regionais e culturais. Destaque-se o artigo 206, ao assegurar que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
(BRASIL, Constituição de 1988)

Outro grande avanço foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) que estabeleceu uma base para as regiões brasileiras e permitia a adequação da educação e do calendário escolar às especificidades da vida rural.

Nesse rumo, a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em 1998 ampliou a discussão sobre a política da Educação do Campo; no ano seguinte, a Conferência Nacional enfocou a reflexão sobre os Movimentos Sociais e as dimensões educativas na promoção de uma educação de qualidade sob novas matrizes e, por conseguinte, o Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2002, que trouxe a discussão sobre a identidade dos sujeitos do campo e a situação da educação que lhes é oferecida.

Foram momentos ímpares na busca pela promoção de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo.

Finalmente, em 2003, foi publicado o caderno de Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo que defende que

Uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. (BRASIL, 2003, p.31)

É comum, ainda hoje, se considerar o campo como lugar de atraso, precariedade e marginalização. Contudo, sabemos que tanto a zona urbana quanto a zona rural têm suas especificidades que devem ser respeitadas e trabalhadas, tendo em vista que ambas não são separadas, como se não possuíssem relação alguma, mas são complementares. Nesse sentido, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo pontuam que

O campo e a cidade são dois espaços que possuem lógicas e tempo próprios de produção cultural, ambos com seus valores. Não existe um espaço melhor ou pior, existem espaços diferentes que co-existem, pois muito do que é produzido na cidade está presente no campo e vice-versa.” (BRASIL, 2003, p.32)

O referido documento ainda acrescenta que:

(...)se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo ou à cidade não podem desenvolver suas competências, seus valores. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas idéias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. (BRASIL, 2003, p.32)

Some-se a esse conjunto de documentos o Projeto de Lei 8.035, que aprova o Plano

Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, que no Artigo 8º, parágrafo 1º, nos traz que “Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombolas, garantindo equidade educacional” (PROJETO, 2011, p.21). Além do que, nas metas e estratégias anexas a esse Plano Nacional de Educação, vemos que com o propósito de “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a cinquenta por cento da população de até três anos” (PROJETO, 2011, p.23), será necessário:

Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais. (PROJETO, 2011, p.24)

Tudo isso na tentativa de fazer com que as crianças do campo permaneçam no campo e tenham uma educação voltada para as especificidades da localidade em que vive, e com isso diminuir a superlotação, em alguns casos, de escolas na zona urbana, que recebem alunos oriundos de comunidades rurais, e cujo ensino não apresenta quaisquer direcionamentos às especificidades das comunidades de onde esses alunos vêm.

O PNE ainda pretende, no intuito de universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos:

2.4. Ampliar programa nacional de aquisição de veículos para transporte dos estudantes do campo, com os objetivos de renovar e padronizar a frota rural de veículos escolares, reduzir a evasão escolar da educação do campo e racionalizar o processo de compra de veículos para o transporte escolar do campo, garantindo o transporte intracampo, cabendo aos sistemas estaduais e municipais reduzir o tempo máximo dos estudantes em deslocamento a partir de suas realidades.

2.5. Manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a educação do campo, com especial atenção às classes multisseriadas. (PROJETO, 2011, p.24-25)

Como vemos, são muitos os documentos que tratam da oferta e da melhoria da qualidade do ensino das escolas do campo e, se fossem postos em prática com o mesmo fervor com que são produzidos, acreditamos que a situação das escolas e dos professores do campo seria outra.

Questionamentos iniciais: Documentos oficiais x realidade das escolas do campo

Com isso, já é possível levantar alguns questionamentos acerca desse confronto entre o que se diz nos documentos oficiais e o que se tem na prática: Será que essas propostas estão sendo postas em prática e estão contribuindo para o desenvolvimento da consciência crítica e

política dos sujeitos do campo, de modo a fazer com que eles se sintam sujeitos transformadores de sua realidade? Tais propostas têm transformado a visão estereotipada de que o campo é um lugar de atraso, de retrocesso e de que seus sujeitos são atrasados?

Nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, vemos que uma política de Educação do Campo “precisa conceber que a cidade não é superior ao campo” e, a partir disso, “criar relações de horizontalidade e não de verticalidade entre campo e cidade, nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento” (Brasil, 2003, p.33). Mas será que, na prática, as relações que conduzem a gestão das escolas do campo são de horizontalidade? Infelizmente veremos que não.

Na verdade, embora os documentos oficiais tragam propostas muito bem fundamentadas, por diversos fatores, em muitos municípios, propostas como estas, registradas no caderno de Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, perdem o poder transformador e acabam regredindo para o sistema contra o qual tanto se lutou.

Sabe-se que “Construir educação do campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo.” (Brasil, 2003, p.33), porém ainda há visivelmente um maior investimento nas escolas da cidade do que nas do campo. Muitas escolas de ensino fundamental da cidade oferecem infraestrutura e grade curricular diferenciada, e isso acaba atraindo o interesse de pais e responsáveis que procuram matricular seus filhos nessas escolas.

Vemos escolas do campo cuja infraestrutura não apresenta boas condições e que carecem de investimentos para a melhoria do espaço (Figura 1) (Figura 2), de modo que as crianças tenham um espaço adequado para a realização de atividades físicas, ou ainda um local para o cultivo de hortaliças e outras atividades específicas do campo, e que se trabalhe aspectos específicos daquela realidade, promovendo o cuidado com o meio ambiente através do plantio de mudas de árvores, a preservação da fauna, dentre outros conteúdos possíveis de serem abordados.

Figura 1 – Frente da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza



Fonte: Imagem do autor. Maio de 2014.

Figura 2 – Frente da Escola Caixa d'água e cisterna.



Fonte: Imagem do autor. Maio de 2014.

Se por um lado, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo trazem que

(...) a escola precisa investir em uma interpretação da realidade que possibilite a construção de conhecimentos potencializadores, de modelos alternativos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias. (BRASIL, 2003, p.33)

O que vemos é o abandono desses princípios norteadores da Educação do Campo por parte dos gestores da administração pública municipal.

Com relação aos currículos, as escolas da cidade buscam oferecer uma formação adequada à vida naquele contexto, e o que vemos, muitas vezes, é a reprodução parcial e

precária daqueles moldes nas escolas do campo, voltando a reproduzir um modelo de ensino baseado apenas na leitura (como decodificação), aquisição da escrita e realização de pequenos cálculos matemáticos básicos. Resume-se a isso, portanto, aquela ideia defendida nas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo de que “(...)os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente” (Brasil, 2003, p.34), o que temos, nesses casos, é a legitimação do modelo citadino em detrimento da especificidade do campo.

A atual situação da Educação do Campo tem mostrado um cenário bem distante da realidade pretendida pelos órgãos gestores da educação brasileira, pois, segundo Paola Carriel, as escolas rurais têm sofrido com estrutura ruim e inclusive com o acúmulo de funções dos docentes:

As escolas rurais, que concentram a maioria das classes multisseriadas, são as mais prejudicadas em termos de infraestrutura, segundo estudo encomendado pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA), divulgado ano passado. Enquanto em apenas 30% dos estabelecimentos rurais existe uma biblioteca, a média geral dos colégios brasileiros é quase o dobro, com 57%. No campo também faltam ginásios de esporte, laboratórios de ciências e informática e até itens básicos como banheiro adequado.

Quando escolas rurais e urbanas são comparadas, o campo quase sempre perde no quesito infraestrutura. Dos mais de 50 mil estabelecimentos, quase metade tem apenas uma sala. Somente um em cada quatro colégios tem computador, enquanto na média geral brasileira o índice chega a 90%. Outros itens tecnológicos que poderiam auxiliar o ensino, como televisão e DVD, inexistem em 50% dos locais. O quadro e o giz ainda são os únicos recursos disponíveis para quem está longe das cidades.

O levantamento da CNA mostra que as escolas rurais têm problemas com esgotamento sanitário, banheiros, sala de aula, rede elétrica e iluminação. Nestes itens, mais da metade dos docentes avaliaram as escolas como inadequadas ou apenas regulares.

Com a falta de infraestrutura, os professores assumem funções como elaboração da merenda e até faxina. Nas classes multisseriadas, de cada dez docentes, três têm tarefas como estas. Em metade dos estabelecimentos não há sequer diretor ou coordenador pedagógico. (CARRIEL, 2011)

Como, então, diante desse quadro lamentável, será possível “Assegurar a oferta das séries finais do Ensino Fundamental bem como do Ensino Médio em escolas do campo a todos os alunos que as demandarem nos locais próximos às suas residências” (BRASIL, 2003, p.36)?

Tem sido mais conveniente, como acrescenta Carriel (2011), os gestores preferirem investir no transporte escolar a investirem na implementação de “programas de formação para todas as educadoras e educadores do campo, de nível médio e superior, através de convênios e parcerias entre Secretarias, Universidades, Movimentos Sociais e Organizações do Campo.”, conforme os moldes registrados nas Referências para uma Política Nacional de Educação do

Campo (BRASIL, 2003, p.37). Parece realmente se tratar apenas de “referências” de como “deveria ser” e não do que “é para ser”.

Também longe de serem concretizadas estão as seguintes metas propostas pelas Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:

- a) “Realizar concursos públicos específicos destinados à seleção de educadoras e educadores para a educação do campo” (BRASIL, 2003, p. 37)
- b) “Definir políticas específicas para as escolas multisseriadas com material didático, formação das educadoras e educadores e equipamentos adequados ao perfil destas escolas.” (BRASIL, 2003, p. 37)
- c) “Garantir, pelo menos, um auxiliar de classe por turma nas escolas multisseriadas (...)” (BRASIL, 2003, p. 37)
- d) “Melhorar as condições infra-estruturais das escolas, definindo e promovendo o alcance de padrões mínimos de funcionamento, incluindo: estrutura física adequada, biblioteca e recursos pedagógicos” (BRASIL, 2003, p. 38)

E isso tudo não é apenas uma marca característica da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, Ingá-PB, conforme vemos da imagem abaixo, (Figura 3) e (Figura 4), mas de inúmeras escolas públicas de que temos notícia, espalhadas pelo Brasil.

Figura 3 – Sala de aula da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza



Fonte: Imagem do autor. Maio de 2014.

Figura 4 – Cantinho da Leitura (Biblioteca) da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza



Fonte: Imagem do autor. Maio de 2014.

Pelo que se pode observar nas imagens acima, as condições da sala de aula, do quadro, do que deveria ser uma biblioteca – mas é na verdade apenas um “cantinho de leitura”, não são bons indicadores de que as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo têm sido levadas muito a sério.

No coração desse processo educacional repleto de contradições, se encontra o ensino multisseriado, que consiste em reunir um conjunto de séries do Ensino Fundamental num

único espaço. É notório que

as classes multisseriadas tornaram-se historicamente uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A baixa densidade populacional, as grandes distâncias e também a constante expulsão dos trabalhadores do campo tornaram as classes multisseriadas quase a única possibilidade de estudo nas comunidades mais afastadas. Em consequência da ausência de recursos humanos e materiais adequados ao atendimento desse tipo de escola, encontra-se salas de aula empobrecidas, reforçando a idéia de que para estudar é melhor ir para a cidade. (BRASIL, 2009, p.24)

Como vemos, é uma situação conhecida dos órgãos responsáveis pela gerência da educação no Brasil, no entanto, apesar das recorrentes publicações que visam discorrer sobre a melhoria da qualidade de ensino das escolas do campo, pouco se tem investido para atingir tais objetivos.

O Programa Escola Ativa, no meio desse processo, surge como uma tentativa de propiciar uma reflexão que resulte na ação de transformar a educação nas escolas do campo.

Esse programa

entende que é preciso pensar, pesquisar e registrar a diversidade de tempos de vida e de aprendizagens com que a escola de campo trabalha; quem são essas crianças do campo; como elas aprendem e como se socializam. A partir da definição da identidade dos sujeitos que freqüentam as classes multisseriadas e da própria dinâmica do campo, inicia-se um novo modo de pensar um projeto político pedagógico da escola do campo, tomando-se como base as condições reveladas. Não obstante, a realização desta tarefa política e pedagógica soma-se a necessidade de enfrentar as marcas das desigualdades do sistema escolar do campo as quais exigem estudos e pesquisas articuladas com outras áreas de conhecimento. (BRASIL, 2009, p.27)

“Enfrentar as marcas das desigualdades” tem sido posto de lado quando se trata de investir na infraestrutura das escolas do campo, investir nos recursos humanos, valorizando o trabalho dos profissionais da educação com uma remuneração adequada e propiciando uma formação continuada que os conduza a uma melhoria na qualidade de sua prática pedagógica.

Na realidade, o que percebemos em nossa história como educador é que o sistema multisseriado, como aponta Carriel (2011), “acaba sendo melhor do que a negação do direito de estudar”. Em muitas cidades, segundo a autora, “as classes multisseriadas são a única alternativa de estudo”. E há quem sustente que “as classes multisseriadas dificultam o trabalho do professor e contribuem para a dispersão dos estudantes” (CARRIEL, 2011), como é o caso do cientista político Daniel Cara.

Carriel (2011) cita uma importante fala de Daniel Cara que defende que “As turmas exigem atenção diferenciada do professor e não a têm, o que pode resultar em um aprendizado menor”. Esse problema poderia ser amenizado caso saísse do papel a meta de “Garantir, pelo menos, um auxiliar de classe por turma nas escolas multisseriadas (...)” (BRASIL, 2003, p.

37). Contudo, a desculpa para a inoperância de ações para a melhoria da educação nas escolas com turmas multisseriadas, na maioria das vezes, é que o baixo número de alunos por turma justifica a ausência de um auxiliar de classe.

Na visão de Carriel (2011), “O trabalho com classes multisseriadas exige formação e dedicação ainda maiores do professor da escola pública”, por isso “são um desafio para os docentes”. Ela cita a pedagoga Evelise Portilho que afirma: “O docente que trabalha com esta modalidade de ensino precisa conhecer as diferentes etapas de desenvolvimento dos alunos” e “que é necessário ter domínio de diversos modelos de metodologia para abranger os variados tipos de ensino e aprendizagem”.

Paola Carriel ainda cita Guilherme do Val Toledo, ao argumentar

que os gestores municipais e estaduais precisam oferecer formação de qualidade para os docentes de classes multisseriadas em função da grande complexidade do trabalho. Ele sugere que os docentes possam ter um tempo para trocar experiências entre si e com colegas de outros estabelecimentos. Todas as semanas deve haver espaço para este tipo de debate, além de cursos e ações continuadas. (CARRIEL, 2011)

Pelo exposto, exige-se um profissional que desafie sua própria formação e que não se limite a transmitir conteúdos, mas que incentive os alunos na busca pelo conhecimento e na transformação de sua realidade, enquanto sujeitos críticos, sem, no entanto, fornecer-lhe as ferramentas e a formação adequada para tal empreendimento.

Além de tudo isso, das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo, podemos ainda destacar outro ponto importantíssimo que também vem sendo deixado em segundo plano: a valorização dos professores que atuam nas escolas do campo. O documento nos diz que uma das metas é “A melhoria das condições de trabalho e perspectivas das educadoras e educadores que atuam nas escolas do campo, inclusive, com um salário diferenciado para todos e todas que atuam fora da sede dos municípios” (BRAZIL, 2003, p.36). No entanto, esta não é a realidade dos professores que atuam na Educação do Campo.

Enfim, o que resulta desses desencontros entre projetos e propostas dos órgãos gestores da educação para a melhoria da educação nas escolas do campo e a real situação dessas instituições é a imposição de circunstâncias desmotivadoras para os educadores, culminando na falta de estímulo desses profissionais. E isso acarreta, por sua vez, a falta de incentivo aos alunos, causando a evasão ou, na melhor das hipóteses, fazendo com que os pais matriculem seus filhos nas escolas da cidade.

A identidade profissional do professor da Educação do Campo

Furtado (2014) afirma que a identidade profissional é uma construção que evolui ao longo da carreira do professor e pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos. Essa identidade, segundo ele, “não é estável, inerente ou fixa”, mas o “resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio, em que a imagem que o professor tem de si se harmoniza com a diversidade de papeis que ele acredita que deva desempenhar” (FURTADO, 2014, p.38).

A identidade do professor das escolas do campo está comprometida, eles têm se sentido desvalorizados, desassistidos, muitas vezes esquecidos e relegados a um espaço escolar também esquecido. Caldart (2008) diz que o professor de escolas do campo acaba se tornando vítima de um sistema educacional que ao invés de valorizá-lo, desvaloriza o seu trabalho, colocando o meio rural como uma espécie de punição ou pena, em vez de uma escolha. A referida autora sustenta que esse mesmo sistema não viabiliza a qualificação profissional dos professores das escolas do campo, o que muitas vezes rebaixa sua autoestima e sua confiança em si mesmo, na educação e no próprio futuro. E isso, segundo ela, acaba por tornar esses profissionais “provocadores de novas vítimas, à medida que realizam um trabalho desinteressado, desqualificado e sem ânimo”.

Nesse mesmo pensamento, muito embora trate do profissional da educação no cômputo geral, Furtado (2014) afirma que “as mudanças das últimas décadas geraram ambiguidades e contradições na situação profissional dos professores”. Tais ambiguidades e contradições são percebidas com mais ênfase nas escolas do campo, haja vista que essas escolas estão inseridas num contexto em que há processos de desvalorização socioeconômica e de desvalorização cultural que acabam afetando os profissionais da educação que atuam nesses espaços.

Outro fator que, para Furtado (2014), é “de extrema importância para a construção da identidade e, conseqüentemente, da autoestima do docente”, é a relação cultural dos professores das escolas do campo com os alunos. Essa relação, segundo o autor, “deve ser embasada dentro dos pressupostos da aprendizagem significativa e não mecanicista”. E isso implica dizer que os professores da Educação do Campo precisam interagir a partir da cultura do campo, reconhecendo o aluno do campo como sujeito capaz de desenvolver habilidades e competências exigidas por qualquer componente curricular integrado àquela realidade.

No curso desse processo, precisamos ainda considerar a especificidade da formação

da identidade do professor das escolas do campo, fator importantíssimo que tem sido posto à parte em muitos municípios.

Posto que a identidade é inerente ao homem, algo que indica que seu “eu” é um ser único, a construção dessa identidade sofre influências a partir do momento em que o ser começa a interagir com o mundo política, econômica, religiosa, culturalmente, e na interação social com o outro. Assim, a construção da identidade do professor da zona rural recebe profundas marcas das relações estabelecidas entre o profissional da educação do campo e os fatores político, econômico, social, religioso e cultural.

Sabemos que a identidade social abrange gênero, sexualidade, raça, idade e profissão, e uma identidade profissional se constrói, segundo Pimenta (2002, p.19), “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições [...] de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor”. Essa identidade é construída a partir do significado social da profissão, pelo que cada professor atribui às atividades docentes do seu dia-a-dia, de seus saberes, de seus temores, dos seus projetos, do sentimento o fato de ser professor tem em sua vida.

Antonio Nóvoa, no livro *Vidas de Professores*, de 1995, já apontava a crise de identidade pela qual a profissão de professor passava, devido à separação entre o *eu pessoal* e o *eu profissional* do professor. E essa crise parece ter persistido nesses quase 20 anos.

Se a identidade profissional corresponde ao modo de ser e estar numa profissão, e é formada durante a vida e o exercício profissional, está sujeita à influência de fatores internos (no psicológico dos professores) e externos (local de trabalho, remuneração, recursos etc.) a esse fazer pedagógico (que é o caso da formação profissional do professor). Sendo assim, o que se pode esperar da formação da identidade dos profissionais da educação do campo, tão desassistidos de recursos e incentivos diversos?

Outro autor que também discorre sobre a construção da identidade profissional é Maurice Tardiff. Ele aponta que essa construção advém da “tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho leva à construção gradual de uma identidade profissional” (TARDIF, 2000, p. 229). Como já vimos até aqui, ao tomar consciência de tudo que fundamenta sua profissão e dos elementos necessários ao bom desempenho desta, observando seu contexto específico, o professor das escolas do campo têm sido levados a construir uma identidade profissional marcada por fatores negativos que têm o levado, em algumas situações, a migrar para centros urbanos (na melhor das hipóteses), ou a abandonar a profissão e ingressar em outras áreas.

Como vemos, são muitas questões que permeiam a prática do professor de escolas

multisseriadas e que, diante dos problemas que apontamos nos parágrafos anteriores, acrescentam-se dia-a-dia mais pontos negativos à tarefa de o professor encontrar motivação para o trabalho nas escolas do campo. E isso tem feito com que muitos se escusem desta árdua tarefa, como já nos referimos anteriormente. Sendo assim, cabe aqui discorrermos um pouco sobre uma abordagem que parece ter sido excluída das discussões “científicas” nos estudos sobre a educação do campo: as emoções na docência, em nosso caso, na docência de classes multisseriadas.

As emoções do professor da Educação do Campo

Na visão de Fortuna (2007, p.9), “reconhecer a dimensão humana da docência é admitir a presença e a força dos afetos na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional”. Para ela, análises da identidade do professor, que não levem em conta as emoções associadas à prática pedagógica, baseadas “em uma perspectiva positivista da ciência, na qual se acredita que a isenção e a neutralidade são obtidas pela execração das paixões” atestam a omissão dos círculos acadêmicos acerca da indissociável presença das emoções no cotidiano escolar.

Fortuna acredita que é preciso voltarmos a atenção ao exercício de compreensão da dimensão afetiva da docência, pois

A educação comporta uma forte dimensão afetiva que, não sendo a única nem a mais importante, é tão definitiva quanto as demais dimensões – socioeconômica, ideológica, filosófica, entre outras – na consumação de seus objetivos, por mais diversos e descontraídos que sejam ao longo da história do homem. (FORTUNA, 2007. P.9)

Sendo assim, diante do descaso em que muitas vezes se encontra a escola do campo, o profissional que ali trabalha também se vê, por vezes, em condições de abandono; e isso acaba fazendo com que se associe ao trabalho emoções negativas, que vão, ao longo dos anos, desestimulando o professor das classes multisseriadas, já que, além disso, as dificuldades de planejamento para aulas em múltiplas séries (que ocorrem paralelamente), a escassez de recursos, a falta de formação continuada e de apoio dos gestores têm atuado enfaticamente no aparecimento.

Surgem ainda outras emoções, ao longo desse processo, tendo em vista este contexto problemático de muitas escolas do campo, que afetam o desempenho profissional. Na verdade, como afirma Fortuna (2007, p.9), “É indubitável o fato de que todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, tanto na relação estabelecida com outros

quanto na relação estabelecida com o produto do trabalho”. Ela ainda diz que, no caso do professor, “é mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino-aprendizagem” (CODO, 1999, *apud* FORTUNA 2011, p.9).

O professor da educação do campo, em especial o professor de classes multisseriadas, precisa de amparo com relação à estrutura a que ele está inserido, no caso da escola, com relação aos materiais de que dispõe para desempenhar bem o seu papel, bem como com relação ao aspecto emocional, já que a soma de fatores negativos (quer sejam infraestrutura, materiais didáticos, remuneração, ou motivação) tem feito com que o professor tenha emoções negativas associadas ao seu trabalho e o seu desempenho na profissão caia consideravelmente, chegando ao ponto desse professor migrar para os centros urbanos ou até mesmo desistir da carreira docente.

A identidade do professor de multisseriado da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza do Sítio Gentil, Ingá-PB

Na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, por exemplo, o professor, além de sua função como educador de uma classe multisseriada com alunos do ensino infantil ao 5º ano do ensino fundamental, assume a maioria das funções, atuando ora como diretor (extraoficialmente), ora como auxiliar de serviços gerais, ou mesmo como cozinheiro, no preparo da merenda. O **Professor** entrevistado nesta pesquisa lecionou durante mais de 10 anos na modalidade de ensino multisseriado, no entanto não possuía formação específica, já que é graduado em Licenciatura Plena em Geografia. Esse professor também afirma nunca ter participado de qualquer curso de formação continuada direcionado especificamente para a educação do campo. Participou apenas de um Curso de Formação Continuada promovido pelo Governo do Estado no ano de 2011, com duração de aproximadamente 40 horas, porém não era voltado à Educação do Campo. O **Professor** ainda destaca que desconhece a existência de cursos de formação continuada voltados à Educação do Campo que tenham sido promovidos pela prefeitura do município de Ingá-PB, que atribui ao programa de Educação do Campo do referido município a denominação “Educação no Campo”.

O **Professor** não dispunha de recursos didáticos específicos para o trabalho com a educação do campo e que a escola também não dispõe até hoje. No entanto, o professor afirma ter sempre estado motivado para o trabalho na escola em que lecionava, apesar de ter que acumular funções. E isso também acontece com a atual **Professora**, também entrevistada,

da já citada escola: ela acabou assumindo, além da função de educadora, o encargo das decisões que seriam de responsabilidade da gestão escolar, bem como as funções de auxiliar de serviços gerais.

A referida escola também não possui Conselho Escolar e todas as decisões acerca do funcionamento da escola são de responsabilidade da Secretaria de Educação do Município.

Diante do exposto, trazemos mais uma vez as palavras de Guilherme do Vau Toledo, citadas por Carriel (2011): “os gestores municipais e estaduais precisam oferecer formação de qualidade para os docentes de classes multisseriadas em função da grande complexidade do trabalho”. E em função ainda da escassez de recursos infraestruturais, humanos, didáticos e tecnológicos a que muitos profissionais estão submetidos nas escolas do campo. Deve-se formar adequadamente e munir os professores de escolas multisseriadas de recursos necessários à sua prática pedagógica, além de valorizá-los pelo trabalho árduo, já que as escolas em que funciona esta modalidade de ensino têm servido aos gestores municipais como uma forma de justificar a oferta de ensino na zona rural.

Sendo assim, precisamos retomar alguns pontos relevantes na discussão do exaustivo trabalho do professor de classes multisseriadas, conforme encontramos nas Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores:

Os dilemas que as(os) educadoras(es) das classes multisseriadas enfrentam no cotidiano escolar são muitos: *Como planejar para diferentes idades e aprendizagens em uma mesma sala de aula? Que modelo de organização escolar pode conformar um projeto pedagógico que atenda a essa diversidade de crianças e jovens do campo numa mesma escola? Como o livro didático pode acompanhar e apoiar este trabalho? Como lidar sozinho com toda essa diversidade? Como organizar o espaço escolar? Como envolver estudantes e comunidade na gestão escolar?* (BRASIL, 2009, p.27)

Estes dilemas têm sido resolvidos ou ao menos amenizados? Em meio a tantas preocupações, como está o estado emocional dos professores de classes multisseriadas? O que tem sido feito para cuidar da saúde emocional desses profissionais? Afinal de contas, essas questões são realmente pertinentes ou o professor das escolas com classes multisseriadas não passam de meros bonecos reprodutores de “saberes não necessários” àquela realidade?

Marchesi (2008) defende que as emoções são indissociáveis da docência. Ele sustenta que, como o trabalho no ensino baseia-se principalmente nas relações interpessoais, as experiências emocionais são permanentes. Marchesi (2008, p.61) diz que “Aborrecimento, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração são alguns dos sentimentos que o professor vive no dia-a-dia com maior ou menor intensidade e amplitude”. E tudo isso pode ser ainda mais amplificado se as condições de trabalho não forem favoráveis ao trabalhador,

como é o caso do professor de classes multisseriadas, em nosso caso, o **Professor** e a **Professora** da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Sebastiana Alves de Souza, no Sítio Gentil do município de Ingá-PB.

Quando a escola não dispõe de estrutura para favorecer boas experiências emocionais aos professores e estes não possuem recursos didáticos e financeiros, as emoções positivas ficam comprometidas e há o predomínio de emoções negativas, o que gera frustração e desânimo, por conseguinte a desmotivação para o trabalho, culminando com a péssima qualidade no ensino oferecido.

Marchesi (2008, p.62) pondera que “as relações entre a vida dos docentes e sua profissão, o compromisso pessoal na tarefa de ensinar e os riscos que o docente deve enfrentar para manter o sentimento de identidade profissional são fatores que precisam ser levados em conta ao analisar suas emoções”. E isso, segundo ele, não é apenas uma questão individual, mas deve ser compreendida de um enfoque histórico, interativo, sociológico, global e interpretativo.

Fortuna, discorrendo sobre o reencontro do sentido de ser professor, cita a seguinte passagem da obra *Meus demônios*, de Morin: “Em meu trabalho, jogava meus interesses, minhas paixões e minha vida. O amor alimentava minha vida, que alimentava meu trabalho” (MORIN, 2000, p.178 *apud* FORTUNA 2007, p.11). Ela questiona se não seria essa “fórmula” de Morin a responsável por evitar que a humana docência seja perdida ou venha morrer. A autora defende que “Nas profundezas de si mesmo, o professor pode encontrar o sentido da vida e nela o sentido do seu trabalho, no qual coloca seus afetos, daí extraindo a força mesma de viver e trabalhar” (FORTUNA 2007, p.11).

No entanto, mesmo diante dessas considerações de Fortuna, sabemos que enquanto não houver um compromisso maior dos gestores públicos com a educação do campo com investimentos maciços, “encontrar o sentido do trabalho” será uma tarefa muito difícil pelos professores de classes multisseriadas.

Ademais, entendemos que é necessário que as políticas públicas também contemplem, além de todos aqueles quesitos tão bem escritos nos documentos oficiais do Governo Federal, arrolados no bojo deste trabalho, o bem-estar emocional dos professores, pois

é uma condição necessária para a boa atividade educativa. É preciso sentir-se bem para educar bem, embora o bem-estar emocional deva ser acompanhado do saber e da responsabilidade moral para que a atividade docente alcance sua maturidade. (MARCHESI, 2008, p.62)

E como sentir-se bem num ambiente desfavorável ao ensino e a aprendizagem? Como sentir-se bem vendo a dificuldade dos alunos em um modelo de ensino que condiciona os alunos em um ambiente desconfortável e nada convidativo, sem recursos adequados para o bom desempenho da função docente e adequados ao público alvo desse ensino?

Enfim, existem muitas questões que carecem de uma discussão mais ampla, necessária, e uma pesquisa mais aprofundada sobre esse assunto, obviamente, algo que, esperamos, continuaremos a fazer no curso de nossa formação continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, o desencontro entre as propostas de melhorias na educação das escolas do campo e a efetiva implementação dessas propostas tem gerado diversos problemas, dentre os quais, destacamos, as marcas negativas na identidade do professor, sentimentos de ansiedade, frustração, abandono, tristeza com a profissão e a falta de estímulo para o trabalho.

Não é de hoje que as escolas com classes multisseriadas enfrentam dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro, problemas infraestruturais, falta de apoio aos profissionais do magistério, marginalização e criação do estereótipo de que são escolas com baixa qualidade de ensino devido aos profissionais que nela trabalham e aos alunos que são “atrasados”.

Muito se tem produzido em termos de documentos que abordam como deveria ser a Educação do Campo, mas deixou-se de levar em conta que as escolas multisseriadas precisam ser compreendidas como um espaço cheio de possibilidades de se desenvolver um processo educativo diferente, no qual alunos da zona rural, de diversas faixas etárias, podem desenvolver habilidades e competências diversas necessárias ao contexto em que estão inseridas, bem como desenvolver habilidades imprescindíveis a qualquer contexto sócio-educacional, desde que haja, de fato, um investimento maciço nas escolas da Zona Rural, com a adequação infraestrutural, dando todo o aparato em recursos didáticos, pedagógicos e financeiros aos profissionais que ali trabalham, bem como dedicando especial atenção às emoções do professor, visto que, por causa dos problemas anteriormente citados, o profissional da Educação do Campo se vê, por vezes, em condições de abandono, e isso faz com que se associem ao trabalho emoções negativas, que vão, ao longo dos anos, desestimulando o professor das classes multisseriadas.

Há muito ainda que precisa ser abordado com relação a essa situação e, certamente, não pretendemos com este trabalho encerrar esta discussão, pois é um tema amplo e profundo que carece de maiores investigações e que, acreditamos, retomaremos mais adiante no curso de nossos estudos.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. 2ª edição. Campinas: Papirus, 1998.
- ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 3º edição. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; MATSUMOTO, Patrícia Helena Vivan Ribeiro. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.30, p.187-199, 2008. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2014.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf> Acesso em: 05 abr. 2014.
- BRASIL, **LDB. Lei 4.024/61**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2014.
- BRASIL, **LDB. Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 04 abr. 2014.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios**. Brasília: Outubro, 2003
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.
- CALDART, Roseli Salete e KOLLING, Edgar Jorge (Org.). **Educação do campo: identidades e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção por uma Educação do Campo, nº4.
- CARRIEL, Paola. **Ensino Multisseriado em queda**. Gazeta do Povo, 2011. Disponível em: <www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1140044> Acesso em 19 abr. 2014.
- FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo. **A ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações**. Disponível em: <http://www.letas.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf> Acesso em: 12 abr. 2014.
- FORTUNA, Tânia Ramos. A dimensão humana da docência. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Nº 42, Ano XI, mai/jul 2007, p.9-11.
- FURTADO, Júlio. Autoestima do professor: combustível para ensinar e para aprender. In: **Revista conhecimento prático: Língua Portuguesa**. Número 47, São Paulo: Escala

Educacional, 2014. p. 36-39.

MARCHESI, Álvaro. As emoções na docência. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Nº 47, Ano XII, ago/out 2008, p.61-63.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. 2ª edição. Porto: Porto, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo. Cortez, 2002.

PROJETO de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020): projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no 8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. 106 p. – (Série ação parlamentar; n. 436). Disponível em: [http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DE X/projeto de lei do plano nacional de educacao pne 2011 2020.pdf](http://www.unb.br/administracao/decanatos/dex/formularios/Documentos%20normativos/DE%20X/projeto%20de%20lei%20do%20plano%20nacional%20de%20educacao%20pne%202011%202020.pdf) Acesso em: 22 abr. 2014.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª Ed. revisada. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

VAGULA, Edilaine. **O professor, seus saberes e sua identidade**. Disponível em: < <http://www.flf.edu.br/revista-flf.edu/volume04/46.pdf>> Acesso em 15 abr. 2014.

Apêndice 1 – Questionário para o professor

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

QUESTIONÁRIO

Há quanto tempo você leciona na Escola Municipal de Ensino Fundamental do Sítio Gentil, Ingá-PB?

entre 1 e 5 anos; entre 5 e 10 anos; há mais de 10 anos.

Tem formação específica para o trabalho com a Educação do Campo?

sim não

Conhece os documentos oficiais que tratam da Educação do Campo?

sim Qual (is)? _____
 não

Participou de algum curso de Formação Continuada promovido pela Prefeitura ou pelo Governo do Estado durante este tempo em que leciona na escola supracitada?

sim Qual? _____ De quantas horas? _____
 não

Possui recursos didáticos específicos para o trabalho com a Educação do Campo?

sim não

A escola dispõe de recursos específicos para o trabalho com a Educação do Campo?

sim não

Qual o seu sentimento com relação ao seu trabalho nesta escola da Zona Rural?

motivado desmotivado

Quais são as suas expectativas com relação ao seu trabalho na escola supracitada?

Apêndice 2 – Questionário para o Secretário de Educação do Município

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

QUESTIONÁRIO

Há quanto tempo você é gestor(a) na Secretaria de Educação do município de Ingá-PB?

Conhece os documentos oficiais que tratam da Educação do Campo?

- sim Qual (is)? _____
 não

Participou de algum curso de Formação Continuada promovido pela Prefeitura ou pelo Governo do Estado sobre a Educação do Campo?

- sim Qual? _____ De quantas horas? _____
 não

As escolas do campo do município apresentam alguma proposta de trabalho que contemple modelos alternativos de agricultura, de novas matrizes tecnológicas, da produção econômica e de relações de trabalho e da vida a partir de estratégias solidárias Educação do Campo?

- sim Qual? _____
 não

Quais são as suas expectativas com relação a melhoria da infraestrutura e da qualidade de ensino nas escolas da zona rural do município?