EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS DESAFIOS DO TRABALHO DOCENTE NA AMAZÔNIA

Salomão Mufarrej Hage – ICED/ UFPA - salomao@uol.cppm.br

Resumo

O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo – GEPERUAZ realizou a pesquisa "Currículo e Inovação Educacional: Transgredindo o Paradigma Multisseriado nas Escolas do Campo na Amazônia" durante o biênio 2005-2007, desenvolvendo um conjunto de atividades de formação continuada com educadores e gestores que atuam nas escolas multisseriadas do município de Portel, no Estado do Pará, com o objetivo de reunir informações e depoimentos sobre a realidade da educação e do trabalho docente nas escolas do campo. Os dados obtidos com a pesquisa revelaram condições adversas presentes no cotidiano dessas escolas, impondo aos professores uma sobrecarga de trabalho, forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência; pouca autonomia em face das questões políticas que envolvem o poder local e a interferência das secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade e instabilidade no emprego.

Nessas escolas, os professores enfrentam dificuldades para realizar o planejamento curricular, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

Na pesquisa, identificamos as angústias sentidas pelos professores ao conduzir o processo pedagógico resultantes justamente do fato de assumirem a visão da multissérie enquanto "junção de várias séries ao mesmo tempo e num

mesmo espaço", o que os faz elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma. Os docentes também se sentem pressionados pelo fato das secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas.

Essas e outras questões, depoimentos e reflexões dos docentes pretendemos socializar com detalhes nesse artigo, evidenciando os desafios do trabalho docente no meio rural da Amazônia, considerando aspectos significativos de sua sociocultural-diversidade e heterogeneidade ambiental e produtiva.

Apresentando o contexto onde a pesquisa se efetivou

O município de Portel encontra-se localizado no Território do Marajó, no Estado do Pará, com uma área de 25.384,78 km² e população estimada em 2007 de 45.355 habitantes, sendo 20.655 (45,5%) no espaço urbano e 24.700 (54,5%) no meio rural (IBGE, 2007). Compõem a Rede Municipal de Portel 223 escolas, segundo o Censo Escolar de 2006, sendo 19 escolas localizadas no meio urbano e 204 no meio rural. Destas, 192 (94%) são escolas exclusivamente multisseriadas e 189 (98%) encontram-se localizadas em comunidades ribeirinhas.

A taxa de analfabetismo de 15 anos ou mais em Portel é de 44,1%; a distorção idade-série no final do Ensino Fundamental é de 69,2%; e em termos do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o município encontra-se entre os 86 municípios do Pará que se encontram abaixo da média nacional, registrando no Ensino Fundamental, o índice de 2,1 nos anos iniciais e de 2,6 nos anos finais. (INEP, 2005)

As condições precárias que enfrentam as escolas do campo no município de Portel, as quais se assemelham à s condições ofertadas à educação no meio rural em grande parte dos 143 municípios paraenses, conforme os dados

apresentados anteriormente, nos motivou a apresentar um projeto de pesquisa ao Edital Universal do CNPq (2005), que foi aprovado e desenvolvido no biênio 2005-2007, focalizando o currículo e a transgressão do paradigma seriado urbano nas escolas do campo, pesquisa essa, que iniciou com o estudo sobre o perfil e os desafios do trabalho docente, cujos resultados, parte deles são disponibilizados nesse artigo.

As informações que compõem o estudo mencionado foram obtidas através da aplicação de um questionário, com perguntas abertas e fechadas, respondido por 213 dos 283 educadores (75,3%), atuantes nas escolas públicas municipais localizadas no campo no ano letivo de 2006; contingente esse, que representa 30,8% do total de professores da Rede Pública Municipal de Portel nesse mesmo ano.

Ressaltamos ainda, que o texto que ora apresentamos aborda a temática do papel atribuído ao professor nos dias atuais e se faz oportuno especialmente pelo fato de que entre os anos 90 e o início do Século XX, a figura do professor da Educação Básica tem sido colocada em discussão e as posições no debate se acirram de forma paradoxal segundo Nóvoa (1999), onde determinados posicionamentos depositam no professor parte da responsabilidade pela condução do processo de consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais, fato que se traduz em exigências cada vez mais complexas quanto a suas competências profissionais; enquanto outros destacam que em sociedades mais fortemente marcadas pela exclusão, ao professor é destinado um lugar socialmente desvalorizado, tal qual a maioria de seus alunos, condição de excluído.

Nesse sentido, aprofundar o conhecimento sobre quem são os professores e seus desafios com relação ao trabalho docente no meio rural constitui condição determinante para que se possam tornar efetivas as iniciativas voltadas a sua valorização e à possibilidade real de que venham corresponder às expectativas neles depositadas. De fato, consideramos que nas respostas desses profissionais encontram-se pistas a serem seguidas, no sentido de se chegar a um desenho de uma política pública mais democrática, capaz de resgatar a dignidade desses profissionais, fundamentais para a formação das novas

gerações e para a construção de uma sociedade menos discriminatória com relação às populações que vivem no meio rural brasileiro.

Refletindo sobre os desafios do trabalho docente nas escolas do campo e configurando o perfil dos professores que atuam no meio rural

Entre os desafios mais prementes que os educadores enfrentam em sua atuação nas escolas localizadas nas pequenas comunidades rurais destacamos o isolamento, pelo fato dessas escolas serem em grande parte unidocentes e multisseriadas, impondo aos docentes a sobrecarga de trabalho justamente em face dessa situação. O depoimento a seguir apresentado, referenda nossa afirmação:

> *"Na escola multisseriada, normalmente é um professor só e ele tem que ser servente, fazer e servir a merenda, ser tudo. Além da dificuldade de atuar em várias séries ao mesmo tempo, existe a dificuldade extraclasse que é de: cuidar da escola, de tudo. Essa é a grande dificuldade que o professor enfrenta, porque ele não fica só cuidando do plano de aula. Ele pensa no todo da escola. Ele tem que resolver todos os problemas pendentes da classe na secretaria de educação. Eu acho que tudo isso prejudica o ensino". (Prof. R. V. A)*

A investigação que realizamos com os docentes do município de Portel, revelou a presença isolada do professor na maioria das pequenas escolas localizadas no meio rural; conforme explicita o depoimento, e resultante dessa situação, as condições adversas que esses profissionais enfrentam no cotidiano dessas escolas, impondo a esses docentes uma sobrecarga de trabalho e forçando-os a assumir um conjunto de outras funções, para além da docência na escola. Entre as funções diagnosticadas na investigação, encontram-se as de faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc.

Arroyo (2006), em suas reflexões para compreender e analisar essa situação destaca que nessas pequenas escolas localizadas no meio rural, não aprece uma cultura docente, talvez porque são escolas de unidocência e não há um corpo docente, como temos um corpo docente nas escolas das cidades. Ele considera essa situação, uma lacuna que merece ser trabalhada, pois é muito diferente da cultura docente que se possa criar com uma escola com 20, 30 ou 50 professores, que se encontram ao menos no café ou na hora de sair e entrar na sala de aula. Contudo, ele ressalta que na escola da cidade a docência também é solitária, individualizada ou monodocente, expressa em discursos e atitudes que afirmam: "eu e minhas turmas, eu e minha disciplina", entre outras.

Outra realidade que enfraquece a afirmação de uma cultura docente nas escolas rurais, como também, as próprias escolas do campo, são os fracos vínculos que têm os professores com essas escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá do campo. O depoimento a seguir apresentado colabora com o entendimento dessa afirmação:

> *"As dificuldades que envolvem os professores das escolas multisseriadas são muitas porque o quadro maior é de contratados e isso é muito influenciado por questões políticas. A cada ano troca, aqueles que estão lecionando saem, muda o quadro de professores e há uma ruptura no processo" (Técnica da SEMED J.C.M.)*

A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo, evidenciada no depoimento apresentado, pode ser comprovada pelos dados obtidos com a pesquisa, quando revela que 56% dos professores investigados é temporário e 60% encontrava-se atuando como professores nas escolas multisseriadas há dois anos somente. O nível elevado de professores temporários tem provocado uma grande rotatividade entre os professores que atuam no meio rural, o que associado ao pouco tempo de serviço de um grande número de docentes na profissão, culmina por agravar ainda mais a precariedade da atuação docente

nas escolas do campo e em especial nas escolas multisseriadas. Numa situação, em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo de sua vida, como também, em grande medida, a estabilidade no emprego.

Os estudos que vimos realizando atualmente sobre as escolas multisseriadas no Pará têm nos possibilitado visualizar inúmeros casos dramáticos relacionados à docência nessas escolas e muitos deles motivados pela pouca experiência na docência e/ou em face da instabilidade no emprego, situações essas que terminam por combinar o despreparo do professor com a perda de sua autonomia para conduzir os processos de ensino-aprendizagem. (GEPERUAZ, 2004)

De fato, diretamente ligada à questão da rotatividade, a pouca autonomia dos docentes em face das questões políticas que envolvem as forças conservadoras que constituem o poder local, constitui outra questão que interfere sobremaneira na atuação dos docentes nas escolas do campo. A punição pelo fato dos professores não pertencerem ao grupo que lidera a gestão municipal vigente ou a indicação de docentes envolvendo parentesco ou compromissos assumidos com representantes do pode público municipal interferem muito significativamente, e muitas vezes, de maneira desastrosa, na dinâmica de lotação efetuada pelas secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola), agravada em função da instabilidade no emprego, vivenciada por parte significativa dos docentes que atuam no meio rural.

Dessa forma, se torna difícil construirmos um sistema de educação próprio do campo, conforme Arroyo nos adverte (Ibid, 2006), situação que requer que seja dada prioridade à políticas de formação de educadores, incluindo políticas de concurso diferenciadas, ações de formação diferenciadas, políticas de contratação diferenciadas, pois não se pode continuar com essa configuração de educadores desvinculados do campo. Segundo o autor, os vínculos de trabalho entre escolas do campo, sistemas de educação do campo e

profissionais do campo são decisivos para a conformação da educação do campo.

A organização do trabalho pedagógico, envolvendo o planejamento curricular e *suas implicações quanto ao aproveitamento dos estudantes nas escolas do campo, também constituem desafios importantes que envolvem a docência nessas escolas, os depoimentos abaixo explicitados nos dão uma pequena mostra dessa situação:*

> *"Eu trabalho só num período, de 7 às 11h, com seis séries. Eu organizo o trabalho na sala de aula assim: todo dia, eu levo os cadernos dos menores (jardim II e III) para casa. Lá eu passo as atividades para eles. Chegando aqui, eu dou o caderno para eles e depois vou passar as atividades para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Quando uma está terminando, eu mando aguardar um pouquinho, enquanto atendo a outra que já acabou. Eu procuro ao máximo me esforçar para cumprir as atividades, usando os três quadros, apesar de ser difícil cumprir os conteúdos, devido serem muitas séries. Eu sinto dificuldade para pôr em prática o planejamento. São seis turmas, o tempo que estou explicando para uma, as outras crianças já estão dizendo: 'professora, já acabou minha atividade; a senhora ainda não vem explicar para mim?'. A gente tem que ter aquele fôlego, para reparar todas as turmas.* (*Profa. K.A.D.)*

> *"O planejamento não está dando para fazer escrito no papel, porque é multisseriado e eu teria que realizar um para cada série, e isso leva muito tempo, e eu não estou tendo esse tempo. Então a gente trabalha baseado no livro didático". (Prof. D.C.)*

> *"Uma das maiores dificuldades no multisseriado é a leitura. Existem crianças na 2ª, 3ª e até 4ª série que não sabem ler. Isso dificulta muito o trabalho, porque elas estão numa série, mas não acompanham aquele nível". (Profa. C. M. S.)*

Os depoimentos revelam as dificuldades que os professores enfrentam na organização do trabalho pedagógico e na elaboração do planejamento nas

escolas rurais, quando elas são multisseriadas, situação predominante de oferta dos anos iniciais desse nível de ensino no campo. Isso acontece, justamente porque nessas escolas eles trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado. A alternativa mais utilizada pelos professores para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

Identificamos ainda nos depoimentos, as angústias sentidas pelos professores ao conduzir o processo pedagógico justamente porque assumem a "visão de multissérie", materializando-a enquanto "junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço", passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e ao mesmo tempo perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato das secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas.

Contudo, o acúmulo de funções e tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento adequado aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas. Por outro lado, essa situação se torna ainda mais problemática, porque os professores têm sido pressionados pelas secretarias de educação a aprovar o maior número de estudantes possível no final do ano letivo, como forma de relativizar os índices elevados de fracasso escolar.

Outro fator que constitui um grande desafio à docência nas escolas do campo tem a ver com o nível de formação dos professores que atuam no meio rural, na atualidade. A pesquisa por nós efetivada no município de Portel identificou que **e**ntre os 213 professores do campo investigados, 27 não possuíam habilitação para lecionar segundo a legislação atual (12,7%), e destes, 4 não possuíam nem mesmo o Ensino Médio completo; 148 apresentavam o Ensino Médio com formação pedagógica (69,2%), e 39 professores encontravam-se cursando e/ou haviam concluído o Ensino Superior (18,3%).

Esses dados apresentam-se em convergência com as estatísticas disponibilizadas pelo Censo Escolar do INEP com relação ao município de Portel, no ano de 2006, que indica que das 882 funções docentes na Educação Básica, 7,14% não possuía habilitação para lecionar, 58,7% apresentava o Ensino Médio com formação pedagógica e 27,4% encontrava-se cursando e/ou concluiu o Ensino Superior. Por outro lado, os dados da pesquisa que realizamos diferem dos dados do Censo Escolar do Estado do Pará de 2006, ao revelarem que das 105.471 funções docentes na Educação Básica, apenas 3,9% não possuía habilitação para lecionar, 39,2% apresentava o Ensino Médio com formação pedagógica e 52,3% encontrava-se cursando e/ou concluiu o Ensino Superior.

Os dados da realidade estadual, por sua vez, encontram-se aproximados em relação ao Estudo da UNESCO (2004), que indica que 67,6% dos professores brasileiros que atuavam na Educação Básica afirmaram ter concluído a Educação Superior, sendo que 61,9% o fizeram com formação pedagógica, encontrando-se licenciados para a função que desempenhavam. Os docentes com apenas o ensino médio somavam 32,3%, sendo que, dessa parcela, 83% tinham formação pedagógica (modalidade normal).

Essa situação discrepante entre a realidade do campo do município de Portel e a realidade Paraense e brasileira com relação à formação dos docentes pode sinalizar importantes veios para compreendermos melhor os contrastes e desigualdades que configuram a realidade socioeconômica e cultural existentes no país, devendo por isso ser considerada por ocasião da elaboração de

políticas educacionais que se pretendam intervir na formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, ao focar as exigências educacionais contemporâneas da sociedade brasileira, colocou em pauta a necessidade de redefinição do perfil do professor, tendo desencadeado um processo de reformulação dos diversos cursos voltados para a formação inicial dos professores da educação básica, ampliando o leque de instituições responsáveis por essa tarefa.

De forma abrangente, segundo Ludke (2001), após a LDB, as instituições formadoras e suas respectivas propostas pedagógicas passaram a considerar o componente da reflexão como imprescindível para a formação do bom desempenho do trabalho desenvolvido pelo docente, convergindo para uma qualificação que possa desenvolver no professor o exercício de uma cidadania ativa e inclusiva. Entretanto, Kuenzer (1999) nos alerta para o fato de que, na prática, as políticas de formação tem inviabilizado a construção da identidade do professor como cientista da educação para constituí-lo como tarefeiro, dado o aligeiramento e a desqualificação de sua formação.

Nesse cenário, o lugar e o momento mais propício para o aprendizado dos conhecimentos e saberes necessários à prática docente, contrapondo muitas vezes a Instância de formação inicial à de formação continuada ou o próprio exercício da profissão, são questões importantes que ainda persistem e tem continuidade, segundo Freitas (2002), na luta de educadores para a formação dos profissionais de educação e no processo de definição de políticas públicas no campo da educação.

Nesse processo, o debate sobre a formação dos professores e o perfil dos profissionais desejável para atuar no campo ou na cidade, nos vários níveis e modalidades da Educação Básica ou Superior, considerando a diversidade sociocultural existente, ainda se faz necessário; e independente de consensos e dissensos, sobre o professor e a formação, o que se espera é um profissional atento às condições sociais e culturais em que se encontra inserido.

Por esse motivo, a pesquisa que desenvolvemos no município de Portel, investigou entre os professores que atuam no meio rural, suas especificidades

com relação ao sexo, idade e auto-classificação de cor/raça, entendendo ser esses aspectos muito importantes de serem reconhecidos, no momento em que se discute sobre os desafios que os docentes enfrentam na atuação das escolas do campo. A elucidação da configuração do perfil do coletivo de professores com relação a essas variáveis pode contribuir para a formulação de políticas de formação e valorização docentes referenciadas pela situação real dos sujeitos.

Nesse sentido, a partir de informações obtidas diretamente da Secretaria de Educação do município de Portel, no ano de 2006, identificamos a existência de um coletivo de 691 professores, sendo que destes, 408 encontravam-se atuando no meio urbano (59,04%) e 283 encontravam-se desempenhando suas atividades docentes no meio rural (40,95%).

Esse resultado foi confrontado com informações obtidas através do Censo Educacional do INEP, que coleta anualmente dados das escolas e obtém informações sobre o número de professores atuantes em cada uma delas por série e por modalidade de ensino. Ocorre, porém, que um mesmo professor pode lecionar em diferentes séries, em diferentes níveis e modalidades de ensino e em diferentes escolas. Assim, um mesmo professor pode ser contabilizado mais de uma vez, caso esteja vinculado a mais de um nível de ensino e/ou a mais de uma escola. Por esta razão, o Censo Educacional utiliza o conceito de "*funções docentes*", em vez do termo "*professor*"; e, considerando a situação explicitada, o Município de Portel, segundo dados do Censo Escolar de 2006, apresentou um quantitativo de 882 funções docentes na Educação Básica, sendo que destas, 457 encontravam-se localizadas no meio urbano (51,8%) e 425 no meio rural (48,2%).

Quando comparamos os dois perfis mencionados, identificamos que os percentuais evidenciados parecem convergir numa relação aproximada entre o número de funções docentes e do coletivo de professores existente no município de Portel, revelando um equilíbrio no quantitativo seja de funções docentes ou de professores, entre o meio urbano e rural no município, com variações pouco expressivas entre ambas as referências. Por outro lado, é curioso notar uma situação bastante diferenciada, quando relacionamos

comparativamente o coletivo de professores ao conjunto de escolas, considerando a distribuição dos mesmos em relação à localização no meio urbano ou rural. Nesse caso, o estudo revelou um acentuado desequilíbrio no tocante à localização das escolas no Município de Portel, à medida que o mesmo possuía um total de 220 escolas de Educação Básica, segundo o Censo Escolar de 2006, sendo que apenas 21 escolas encontravam-se localizadas no meio urbano (10%) enquanto 199 no meio rural (90%).

Visualizamos nessa situação, uma realidade típica de municípios que possuem baixa densidade populacional, bastante freqüente no Estado do Pará e na Região Norte do país; com predominância do território rural em relação ao urbano, onde as escolas multisseriadas se apresentam como a forma predominante de oferta das séries iniciais do Ensino Fundamental à população, sob a justificativa da existência de um quantitativo pouco expressivo da população em idade escolar nas pequenas comunidades rurais. Em situações como essa, há um aumento significativo no número de escolas para atender às necessidades de escolarização das pequenas comunidades rurais, as quais enfrentam graves problemas de estrutura física, configurando-se como pequenas escolas, que em sua maioria, encontram-se muito distantes da sede dos municípios e possuem uma ou duas salas com um ou dois professores, sendo por isso mesmo, muitas vezes denominadas "escolas isoladas", vinculadas ao suposto isolamento de professor e alunos, e à falta de oportunidades de formação para os professores, situações já tratadas anteriormente nesse artigo.

Para compreender com mais propriedade as especificidades que configuram a identidade docente dos professores atuam nas escolas multisseriadas, o coletivo de professores do município de Portel foi investigado também em relação ao sexo, e os resultados da pesquisa revelaram que dentre os professores que atuavam no campo em 2006, 40,38% eram homens e 59,62%, mulheres. Esses dados apresentam-se bastante diferenciados em relação à realidade brasileira, onde o perfil dos educadores, diagnosticado em pelo menos duas pesquisas distintas, uma realizada em 1997 e outra em 2003, revelaram a majoritária presença feminina entre os professores que atuam nas

escolas de Educação Básica, com o destaque para a atuação das mulheres nos anos iniciais do Ensino fundamental.

A primeira pesquisa realizada em 1997 pelo INEP, cujo resultado compõe o "Censo do Professor", registrou 85,7% de mulheres e 14,1% de homens entre os professores que atuavam na Educação Básica. A segunda pesquisa, realizada em 2004 pela UNESCO, envolvendo 5.000 docentes de escolas públicas e privadas das 27 unidades da Federação, revelou que 81,3% eram mulheres e 18,6% eram homens.

André (2002), ao revisar a produção teórica sobre a temática da formação, focalizando estudos que refletiram sobre a identidade e profissionalização do professor, encontrou elementos significativos para pensar acerca das razões da enorme discrepância entre o número de mulheres e o de homens envolvidos no magistério. Muitos desses estudos sublinham determinantes sócio-históricos que levam à feminização do magistério, sobretudo a partir da ampliação escolar que ocorreu durante o início da industrialização do país, aumentando a presença de mulheres na profissão docente no Brasil, uma vez que os homens estiveram à procura de outras profissões que ofereciam melhores salários. Outros estudos enfocam a associação presente no imaginário social entre a escola e a maternidade, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação e/ou coordenação de mulheres. Para esses autores, a função da professora é naturalizada e desqualificada como prática e saber especializados, quando é concebida como continuação das tarefas da primeira educação, próprias da mãe. O conceito de feminização não se refere apenas à participação maciça de mulheres nos quadros docentes, mas também a adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o cuidado.

Sem a pretensão de se contrapor aos resultados das pesquisas de caráter nacionais referidas e às análises dos teóricos apresentadas, que de forma consistente têm se voltado a investigar as questões de gênero relacionadas à identidade docente, consideramos importante destacar, a partir dos dados por nós constatados, que no território rural do Pará, e porque não, brasileiro também, a presença masculina entre os docentes do Ensino

Fundamental incluindo aqueles que atuam nas séries iniciais, tem se ampliado, em função de vários fatores, como por exemplo, em função do acirramento da precarização da vida e do trabalho no campo que força os agricultores a buscar atividades alternativas para a sobrevivência e visualizam na docência uma excelente oportunidade para o enfrentamento dessa situação, especialmente, num período como o atual em que vemos aumentado o número de concursos públicos e se avança, ainda que em passos lentos, em direção à definição de planos de cargos e salários para os docentes, revelando ser essa profissão promissora em relação aos padrões sociais e produtivos do meio rural. Essa situação, em nosso entendimento, tem sido estimuladora da disputa pelos professores homens, dos postos de trabalho oferecidos pelo magistério no meio rural, e precisa ser considerada, para efeito das políticas de formação e valorização dos docentes a serem elaboradas e implementadas na atualidade.

No tocante ao fator idade, a pesquisa por nós realizada, indicou que a maioria dos professores que atuam no campo no Município de Portel é jovem, pois dos 213 professores entrevistados 53,1% têm menos de 30 anos, 36,2% têm entre 30 e 40 anos e 10,8% têm mais de 40 anos. Esses dados não se diferenciam muito da realidade brasileira, identificada pelo perfil de Professores realizado pela UNESCO, em 2004, que apontou uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, considerando-os como relativamente mais jovens quando comparados à grande maioria dos docentes pertencentes à OCDE e os de alguns países da União Européia, que tem mais de 40 anos de idade.

Considerando que a idade do professor constitui uma das marcas de sua atuação como docente, queremos chamar a atenção para o fato dos professores do campo, a exemplo dos que atuam no município de Portel, serem predominantemente jovens e muitos deles, egressos recentes dos cursos de Ensino Médio Normal ou dos cursos de Educação Superior que tem se proliferado nos quatro cantos do país, incluindo o meio rural. Essa informação, em nosso entendimento, constitui fator importante por ocasião de decisões estratégicas que devem ser tomadas pelos gestores públicos quando da elaboração e implementação de políticas de formação, pois à condição etária dos professores, associam-se algumas questões significativas como a

renovação dos quadros docentes por efeito de concurso/ aposentadoria, a aceitação de novas concepções pedagógicas, a maior ou menor experiência, entre outras.

O coletivo de professores participantes de nossa pesquisa, foi ainda indagado sobre a cor/raça a que pertencem, e sobre essa questão, eles responderam afirmando serem 13,02% Branco, 10,23% Negro, 71,16% Pardo, 1,4% Amarelo e 0,93% Indígena. É interessante notar como a indefinição do conceito de cor, utilizado oficialmente pelos órgãos oficiais que trabalham com as estatísticas no país, mascara uma definição mais precisa e afirmativa sobre o pertencimento racial dos brasileiros, implicando na resposta de grande parte dos professores investigados, que se assumem como sendo da cor parda. Por outro lado, se somarmos os quantitativos de professores que se autoclassificam como pretos e pardos, vamos ter um percentual de 82,1% entre os professores do campo de Portel, remanescente das populações negras de nosso país, situação essa que deve ser considerada nas políticas públicas que focalizam os docentes, especialmente no período mais recente, em que se visualiza a consolidação do movimento negro no cenário das lutas sociais do Brasil forçando o debate sobre a questão racial e a situação subalterna que os negros ocupam na sociedade brasileira.

De fato, considerar o componente racial de identidade dos professores se faz importante ainda, especialmente pelo fato de que todas as escolas públicas e particulares da educação básica deverão ensinar aos alunos conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileiras, desde o início da vigência da Lei nº 10.639, em 2003, que tornou obrigatória a temática afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio, estabelecendo o ensino sobre cultura e história afro-brasileiras e especificando que o ensino deve privilegiar o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, incluindo ainda, no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro.

Considerações Conclusivas

Compreender quem são os professores e em que condições se fazem professores, enfrentando os desafios que a realidade educacional e as condições existências das escolas lhes impõem, sobretudo no meio rural, é requisito básico para a construção de paradigmas que possam estabelecer novas exigências e responsabilidades, que rompam com estigmas e estereótipos e aproximem o ofício do magistério dos desafios que configuram a sociedade atual.

Considerando a realidade difícil que vivenciam grande parte dos professores que atuam no meio rural brasileiro, onde as condições adversas presentes no cotidiano das escolas multisseriadas, impõe aos professores uma sobrecarga de trabalho e múltiplas funções na escola; onde o trabalho docente tem pouca autonomia em face das questões políticas que envolvem o poder local e interferem na dinâmica das secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola) em função de sua instabilidade no emprego; as questões apresentadas e refletidas nesse artigo podem ser muito úteis para enfrentarmos a discriminação que ainda persiste no tratamento à educação e às políticas públicas que se efetivam no meio rural em relação aos centros urbanos.

Em nossos estudos, temos procurado pautar a materialização de políticas públicas que entendam o direito à educação das populações que vivem no meio rural como garantia de acesso com qualidade, associando, dessa forma, o acesso com a qualidade e, conseqüentemente, com o trabalho em sala de aula. Nesse sentido, o êxito na aprendizagem, ainda que seja conseqüência de fatores muito diversos, e complexos, envolve diretamente o "fator docente", entendido como o conjunto de variáveis que definem o desempenho dos professores: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores, entre outros aspectos.

Não por acaso, nos últimos anos, se constata uma forte revalorização do papel e da importância dos docentes, nas estratégias de reforma educacional e a principal lição aprendida se refere à necessidade de se desenhar políticas integrais, que superem os enfoques unidimensionais tradicionalmente adotados, abrangendo de forma articulada: ações que melhorem o perfil dos

aspirantes ao exercício da profissão docente; estratégias destinadas a elevar a qualidade da formação inicial e a garantir processos contínuos de formação em serviço; e pautas de carreira docente, que permitam a ascensão na categoria, sem o abandono da sala de aula.

O desenho dessas políticas exige, de acordo com o estabelecido pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, que os sistemas de ensino, observem no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, "estudos a respeito da diversidade e o protagonismo de crianças, jovens e adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; como também, propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas". (CNE/CEB, 2002: Art.13, I e II)

Bibliografia

ARROYO. Miguel Gonzáles. **A Escola do campo e a Pesquisa do campo: metas**. IN: MOLINA. Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexã**o. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

ANDRÉ, M. (Org.). *Formação de Professores no Brasil, 1990-1998*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. (Série estado do conhecimento; 6)

BRASIL. IBGE. *Pesquisa Nacional de Amostra e Domicílios (PNAD)*. 2007.

BRASIL/PR**.** Lei 9394 de 20 /12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____. LEI Nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*. Brasília: Gráfica do Senado, 2003.

CNE/ CEB. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/ CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

FREITAS, H.C.L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p. 136-67, set. 2002.

GEPERUAZ. *Currículo e Inovação: Transgredindo o paradigma multisseriado nas escolas do campo da Amazônia*. Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao CNPq. 2007.

_____. *Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônia*. Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao CNPq. 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do Direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. IN: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – REBEP**. Brasília: INEP. v. 1, p. 302-312, 2006.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrante. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

LUDKE, M. O professor seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade*, v.22. n. 74, p.77-96, 2001.

MEC/ INEP. Censo do professor, 1997: perfil dos docentes de educação básica. Brasília: INEP. 1999.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: censo escolar 2006*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC. Brasília, 2002.

_____. Sistema de consulta a indicadores demográficos e populacionais. Disponível in:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8866&Itemid=&sistemas=1. Acesso em 30/11/2007.

NÓVOA, A. Os professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, Jan./Jun. 1999.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo, Moderna, 2004.