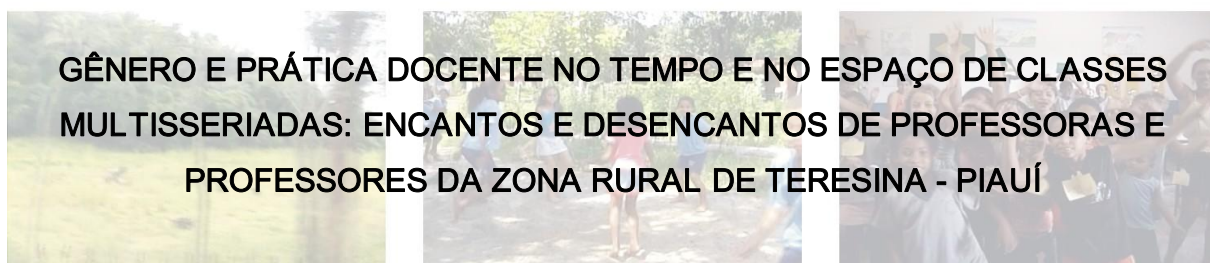


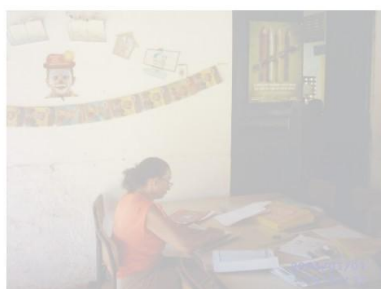
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd  
JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAUJO



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO



GÊNERO E PRÁTICA DOCENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO DE CLASSES  
MULTISSERIADAS: ENCANTOS E DESENCANTOS DE PROFESSORAS E  
PROFESSORES DA ZONA RURAL DE TERESINA - PIAUÍ



TERESINA - PIAUÍ  
2007

**JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAÚJO**

**GÊNERO E PRÁTICA DOCENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO DE CLASSES  
MULTISSERIADAS: ENCANTOS E DESENCANTOS DE PROFESSORAS E  
PROFESSORES DA ZONA RURAL DE TERESINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim.

**TERESINA-PIAUI**

**2007**

JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAÚJO

GÊNERO E PRÁTICA DOCENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO DE CLASSES  
MULTISSERIADAS: ENCANTOS E DESENCANTOS DE PROFESSORAS E  
PROFESSORES DA ZONA RURAL DE TERESINA

Dissertação de Mestrado aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007 pela Banca  
Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim (UFPI-CCE) Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad (UESPI-CCE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima (UFPI-CCE)

TERESINA-PIAUI

2007

À minha filha Lícia e ao meu filho Vinícius, pelo carinho, compreensão e tolerância nos momentos em que de mim precisaram durante a realização deste estudo, quando não pude dar-lhes a devida assistência;

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, pelo apoio e por ter sido o termômetro controlador nos momentos de grandes tensões, não só na trajetória deste estudo, mas no decorrer de toda a nossa vida conjunta.

A Deus e, por seu intermédio, ao meu pai e, sobretudo, à minha mãe (In Memoriam) “**mestra titulada pela academia da vida**”, pelos estímulos incansáveis e motivadores, que me fizeram enxergar o gosto pelo saber escolar, pelo saber da vida, pelo viver, pelo conviver e pelo sobreviver. Rosa, perfumada, flor que me afaga e que me fez nascer. Rosa, raio de esperança, rio de perseverança, luz que me ilumina e que me fez crescer. Rosa, Rosalina, mulher heroína, a quem tanto devo e para quem tudo que eu possa ter dedicado em vida seria apenas uma exígua parte de tudo aquilo que ganhei sob os seus preciosos ensinamentos, os quais, até hoje, não tenho dúvidas, encantam a trajetória da minha vida na incessante busca de realização dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTO

Quando não houver saída  
Quando não houver mais solução  
Ainda há de haver saída  
Nenhuma idéia vale uma vida  
Quando não houver esperança  
Quando não restar nem ilusão  
Ainda há de haver esperança  
Em cada um de nós, algo de uma criança  
Enquanto houver sol, [...]  
Ainda haverá  
Enquanto houver sol, enquanto houver sol  
Quando não houver caminho  
Mesmo sem amor, sem direção  
A sós ninguém está sozinho  
É caminhando que se faz o caminho ...

Sérgio Britto - Titãs

Foi inspirada no vigor das palavras do autor da música “Quando houver sol” que buscamos superar todos os desafios para a concretização deste trabalho. Isso também nos levou a compreender que a produção de um estudo desta natureza nos absorve por inteiro e nos faz envolver muitas pessoas, porque “enquanto houver sol, é caminhando que se faz o caminho” e que se revitaliza a vida. Por isso fazemos os nossos sinceros agradecimentos a todas e a todos que nos ajudaram nessa caminhada:

A Deus, sustentáculo de minha vida, constância de meu caminho e esperança de vida plena.

A minha família, que sempre me ajudou a discernir os rumos, as (re) descobertas e que sempre me guiaram, fazendo-me crer que estar vivo é perceber o tempo que provoca mudanças e que gera conflito permanentemente; é produzir dúvidas e certezas sempre questionáveis; é pisar no chão da realidade; é assumir a educação

do sonho cotidiano e perceber em nós mesmos a paixão e o desejo pela vida na convivência da família.

Ao meu esposo e aos meus filhos, por terem suportado minhas ausências nos momentos em que estive exclusivamente dedicada à produção deste trabalho.

A minha orientadora, pela calma, paciência e orientação deste trabalho e, sobretudo, pelo acolhimento fraterno com que sempre me tratou.

Aos colegas e professoras(es) do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, pela convivência rica de conhecimentos e reflexões.

À professora Mestra Antônia Osima Lopes, pela amizade, pelo apoio e pela escuta.

Às professoras e ao professor das escolas campo desta investigação, pelo apoio imprescindível na elaboração deste trabalho e pelo grande conhecimento que me proporcionaram a respeito da docência na classe multisseriada da zona rural.

À Secretaria Municipal de Educação de Teresina, pela disponibilidade em fornecer as informações e a viabilidade de nos removermos até as escolas investigadas. Nosso especial agradecimento a Francisca Francly Soares da Rocha, Maria do Perpétuo Socorro Neves Santos, Ivoneide Macedo Sousa, Ana Tereza Neves dos Santos e Maria Alice Monteiro Chaves de Assunção.

À Secretaria Estadual de Educação e Cultura, por ter subsidiado financeiramente este curso, bem como por possibilitar o nosso afastamento para os estudos.

Às colegas e aos colegas de trabalho da Secretaria de Educação e Cultura, pela torcida.

Algumas pessoas foram muito importantes durante o período de realização deste trabalho: Arabela, Angelita, Clara, Denise, Edna, Eva, Leda, Natividade, Onesina, Zezinha. Não preciso aqui externar os motivos desse agradecimento, só tenho a dizer que, por causa de vocês, posso afirmar: “A solidariedade existe!” Obrigada!

De forma muito especial a Carla em todo o percurso dessa caminhada, por tudo que dividimos, sorrisos e lágrimas, a Reijane, pela disponibilidade e pelo apoio incansável e a minha irmã Rosalia, pelo intensivo apoio nos momentos finais de correção/estruturação desse texto.

A minha sobrinha Alexandra pela disposição em ajuda.

Ao Miguel Filho, a minha gratidão pela ajuda alicerçada por uma gratuidade desinteressada e espontânea. Por ser essa pessoa disponível que se a todos que estão à sua volta.

À Shirlei, pelo incentivo e pela competente revisão deste trabalho.

Enfim a todas e a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para que este trabalho ganhasse vida.

A relevância da escola está em que essa imitação, esse diálogo de gerações não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, mas de maneira pedagógica, intencional, cuidadosa. O tempo de escola é um diálogo de gerações programado por adultos que dominam um saber de ofício. Nos processos de ensino-aprendizagem mais difusos e informais, os adultos atraem a atenção dos mais jovens e principiantes nas artes de ser humanos. Em cada momento nos vêm representando papéis, maneiras de como ser homem, mulher, trabalhador(a), como sobreviver, relacionar-nos com a natureza, com o espaço, com a afetividade, como viver em sociedade, ser cidadãos [...] Todo adulto é de alguma forma um pedagogo das novas gerações nas artes de ser gente. Ser mestre por ofício é isso mesmo, porém exige mais. É isso mesmo, no sentido de que essas matrizes de toda docência humana estão na base de nossa docência escolar.

(Miguel G. Arroyo)



## RESUMO

Este estudo tem como objetivo caracterizar as expressões de gênero evidenciadas na prática docente desenvolvida em classes multisseriadas da zona rural de Teresina-Piauí. Multisseriação é a denominação que se dá a classe com apenas um professor, ministrando aula, ao mesmo tempo, para várias séries de 1ª a 4ª série, sendo este o modelo de escola predominante no meio rural do Estado do Piauí, e, porque não dizer do Brasil. No âmbito desse estudo ficou visível que as expressões de gênero entrelaçadas na prática docente multisseriada incidem sob a forma como elas são reforçadas na amplitude das relações sociais dessas professoras e desse professor. Tais expressões são marcadas pelas diferenças sexuais, articuladas aos significados históricos de suas representações profissionais mutáveis apresentadas na dimensão do que é ser masculino e do que é ser feminino no decorrer da história de vida daquelas professoras e do professor inseridas/o neste estudo. É resultado de uma investigação de abordagem qualitativa de enfoque etnográfico, desenvolvida nos anos de 2005 e 2006, em quatro escolas, vinculadas a rede municipal de ensino e situadas em localidades rurais de Teresina. Para realização da pesquisa, utilizamos a conjugação de entrevistas reflexivas individuais e coletivas, análise documental e observação participante. As entrevistas se delinearam por um processo de conversação reflexiva aberta com sete professoras, um professor, três alunas, um aluno, três mães, um pai, um vigia e uma copeira. Esse procedimento foi indispensável para caracterização das relações de gênero na prática docente desenvolvida nestes contextos. Para melhor compreensão das relações de gênero na prática de sete professoras e um professor nas relações que mantêm consigo mesmas/os, com a/o aluna/o e a comunidade no campo de estudo foi necessário recorrermos a uma abordagem teórico metodológica que leva em conta a diversidade das clivagens particulares produzidas em face das transformações sociais relativas ao desempenho docente no eixo das concepções didático-pedagógicas que fundamentam os elementos contextuais, os encantos e os desencantos entre os limites e as possibilidades presentes no cotidiano dessas práticas. Nesse processo ocorreu a apreensão da realidade em suas diferentes facetas no campo de investigação do estudo. Para tanto, foi necessário discutir as bases teórico-conceituais de gênero nas práticas docentes, advindas das falas e das

interações que mantivemos com as/os interlocutoras/res da pesquisa, constituindo-se daí as concepções alimentadas por vários aspectos, sobretudo o tempo. Para fundamentar a discussão em torno do estudo, nos apropriamos das seguintes bases teóricas: Azevedo (1996), Freire (1996) Louro ( 1997), Almeida (1998), Scott (1990), Ribeiro (2000) , Tardif e Lessard (2005) e outras/os. O estudo realizado nos permitiu tirar, dentre outras conclusões, que a professora e o professor atuantes em classes multisseriadas, mesmo com ressentimento das lacunas da formação, no contexto da prática docente, teorizam sobre sua prática e reflete permanentemente sobre ela, exercitando-se entre o movimento de sua própria ação e das informações que absorve, sobretudo em livros, transformando-as em conhecimento, além de contextualizá-las em seu cotidiano escolar. Outras conclusões demonstram que as relações de desigualdades na prática docente multisseriada, diante das condições específicas centradas num universo heterogêneo de séries, idades, comportamentos, atitudes, sentimentos, associados à diversidade de atribuições que competem a/ao professora/or na dimensão temporal da organização do espaço escolar, desenvolvem-se num estado de tensão na relação que as/o docente(s) mantém consigo mesma/o e com seus pares. Entretanto, mesmo diante de todas as adversidades, do quadro de precariedade vivenciada na escola rural, pela comunidade local situada no contexto rural estudado, das dificuldades de ordem econômicas, do baixo grau de escolaridade dos adultos, estes projetam toda a esperança na escola das/os suas/seus filhos, buscando, a partir dela, o sentido de suas próprias vidas. As/os alunas/os por sua vez, apesar das precárias condições de suas famílias, não encontram motivos para interromper sua vida estudantil.

**Palavras chave:** Gênero. Prática Docente. Classes Multisseriadas. Encantos e Desencantos

## ABSTRACT

This paper had as an objective to characterize the gender expressions shown clearly in the teaching practice developed in multigrade classes within rural communities of Teresina-Piauí. Multigrade class is the denomination given to a class which has only one teacher administering the classroom, at the same time, for several grades, from first to fourth grade, being this model of classes predominant in Piauí State's, and why not saying, Brazil's rural zones. Within this study, it got visible that the gender expressions intertwined in the multigrade teaching practice happen on the way they are reinforced in these female teachers and this male teacher social relationships. These expressions are marked by the sexual differences, articulated to the historical meanings of the changeable professional representations shown in the dimension of what is to be male and to be female through the life history of the female teachers and the male teacher inserted in this study. This is a result of qualitative and ethnographic research approaches that took place into four schools from 2005 to 2006. The schools were named after fictitious names such as: "Enchant with your receptiveness", "Visiting card of cheerfulness", "Classroom in the patio", "Invasion of time". Those schools are municipal ones situated in the following rural areas of Teresina: Cajaíba, Serafim, Piripiri and Gurupá de Baixo. For the consecution of the proposed objective, it was used both individual reflective interviews and in groups, documentary analysis and participant observation. The interviews were outlined by an open reflective conversation process among seven female teachers, one male teacher, three female students, one male student, three mothers, one father, one male watcher and a serving-maid. The described procedures were crucial to characterize the gender relations in the teaching practice developed in these contexts. The interviews combined with the participant observation pointed out a close relationship between the researcher and the research participants. This contributed both to rich descriptions and understanding of significant evidences from daily teaching practices in the context of the investigation. For a better understanding of the gender relations in the practice of seven female teachers and a male one in the relations that they keep about themselves, their pupils and their community, it was necessary to go through a theoretical methodological approach that considers the diversity of different situations coming

from social changes related to teaching performance in the axle of the didactic pedagogical conceptions which establish the contextual elements, the enchantments and disenchantments between the limits and the real possibilities in these daily practices. It was also discussed the concepts of gender in the teaching practices coming from the speeches and the interaction kept with the participants of this research. This contributed for an overview of the main conceptions and preconceptions that gets down to the theme. The main theoretical basis focused on the discussion of this study were from Azevedo (1996), Freire (1996) Louro (1997), Almeida (1998), Scott (1990), Ribeiro (2000) , Tardif and Lessard (2005) among others. The results indicate that the teachers who teach in multigrade classes, even resentingly about the gaps from their development, theorize and reflect about their practice permanently, practicing oneself between their own action and the information they get especially from books, turning these pieces of information into knowledge, besides contextualize them into their daily school activities. Other conclusions show that the relations of inequalities in the multigrade classes teaching practice, facing specific conditions focused on a heterogeneous universe of grades, ages, behaviors, attitudes, feelings related to the diversity of assignments that it is due to the teacher in the temporal dimension of the organization of the school space, grow in a state of tension in the relation that keep about themselves and their peers. In spite of all misfortunes experienced by the school and the rural community, besides the economic difficulties, the low adult schooling, the parents draw up all their hopes in their children's school, searching in it, the meaning of their own lives. In addition, the students do not find reasons to quit school because of the poor conditions of their families.

.

**Key words:** Gender. Teaching Practice. Multigrade Classes.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Foto 01** Escola da “Sala do Pátio” (Aluno em momentos de recreação). Roda de conversa com alunos da escola “Invasão do Tempo”
- Foto 02** Escola da “Sala do Pátio” (Aluno em momentos de aula). Escola “Que Encanta Com Sua Receptividade”. Encontro com professores para realização de entrevista reflexiva coletiva
- Foto 03** Escola “Que Encanta Com Sua Receptividade” (pátio interno, sala de aula, pátio externo, professores em encontro de planejamento geral)
- Foto 04** Escola “Que Encanta Com Sua Receptividade” (Imagem da goteira que representa o desencanto da copeira da escola)
- Gráfico 1** Demonstrativo do predomínio do sexo feminino entre as interlocutoras/es da pesquisa.
- Quadro 1** Demonstrativo do perfil dos interlocutoras/es entrevistadas/os na pesquisa
- Quadro 2** Demonstrativo de pessoal pertencente ao quadro funcional das escolas
- Gráfico 2** Perfil de Formação dos docentes participantes da pesquisa
- Mapa 1** Mapa representativo dos limites do Piauí
- Foto 5** Campo em volta da escola “Que Encanta Com Sua Receptividade”
- Mapa 2** Zona Rural de Teresina-PI (Localização geográfica das escolas investigadas)
- Foto 6** Escola “cartão de visita de alegria” (Fachada da escola, café da manhã em encontro de planejamento geral, apresentação de número musical por alunos na abertura do encontro, momento em que realizamos a segunda entrevista reflexiva coletiva, encerramento do primeiro semestre/2006 e homenagem aos aniversariantes deste semestre)
- Figura 1** Desenho feito por Rosa, aluna da 4ª série da escola “Cartão de Visita da Alegria”
- Figura 2** Desenho feito por Gil, pai, da escola “Cartão de Visita de Alegria”
- Figura 3** Desenho feito por Mara, Aluna de 4ª Série da escola “Cartão de Visita da Alegria”
- Foto 7** Fachada da “Escola Invasão do Tempo” Recepção de alunas/os em uma de nossas visitas a escola
- Foto 8** “Escola da Invasão do Tempo” (copeira preparando o lanche das crianças, reunião de professoras/es sob coordenação da pedagoga).

- Foto 9** Escola “Sala do Pátio” (alunas/os em aula de reforço no contra turno)
- Foto 10** Escola “Sala do Pátio” (realização da ciranda de leitura, criança brincando no horário do recreio)
- Quadro 3** Especificação da origem dos recursos financeiros recebidos pelas escolas
- Quadro 4** Demonstrativo do quantitativo dos mobiliários e recursos didáticos existentes nas escolas campo de investigação dessa pesquisa
- Quadro 5** Demonstrativo da matrícula/ 2006 das quatro escolas pesquisadas, com a distribuição de alunos por série, turno, sexo e faixa etária.
- Quadro 6** Número de turmas multisseriadas por região geográfica, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Sinopses estatísticas da educação básica
- Gráfico 3** Número de turmas multisseriadas do ensino fundamental, segundo a região geográfica
- Quadro 7** Demonstrativo do número de turmas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série da zona rural incluindo as turmas multisseriadas.
- Quadro 8** Demonstrativo das características dos encantos e desencantos evidenciados pelas professoras, mães, pai, vigias, alunas, aluno investigadas/os.
- Quadro 9** Demonstrativo das características dos encantos e desencantos evidenciados pelo professor Bené nas entrevistas descritas ao longo do estudo.
- Quadro 10** Demonstrativo das características dos encantos e desencantos evidenciados por alunas, aluno, mães, pai, vigias e copeira.

## LISTA DE SIGLAS

**ANPED** – Associação Nacional de Pesquisadores da Educação  
**CEA** – Coordenação da Escola Ativa  
**CEB** – Câmara de Educação Básica  
**CEPISA** – Centrais Elétricas do Piauí S.A  
**CIL** - Cerâmica Industrial Limitada  
**CNE** – Conselho Nacional da Educação  
**DGP** – Direção Geral de Programa  
**ECMS** – Escola de Classe Multisseriada  
**FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola  
**FUNDEF** – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
**FUNDESCOLA** – Fundo de Fortalecimento da Escola  
**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**MEC** – Ministério da Educação e Cultura  
**MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**ONU** – Organização das Nações Unidas  
**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola  
**PMT** – Prefeitura Municipal de Teresina  
**PRADEM** – Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal  
**PROFA** – Programa de Formação de Alfabetização  
**SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação  
**UFPI** – Universidade Federal do Piauí  
**ZAP** – Zona de Atendimento Prioritário

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
CAPÍTULO I - CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA .....	30
1.1 Caracterização da natureza metodológica da pesquisa na trilha de novos rumos.....	31
1.2 Os caminhos trilhados nas faces de suas fases .....	42
1.3 Traçando o perfil das/os interlocutoras/es da pesquisa .....	61
1.4 Configurando a análise dos dados .....	65
CAPÍTULO II - OS CAMINHOS DA ESCOLA MULTISSERIADA: um olhar sobre o impacto da modernidade .....	70
2.1 Escola multisseriada entre textos e contextos: tecendo o reflexo da urbanização no percurso de suas histórias.....	71
2.2 Verso e reverso: caracterização dos elementos presentes no campo de investigação.....	79
2.2.1 A Escola “Que Encanta Com Sua Receptividade” .....	79
2.2.2 A Escola “Cartão de Visita de Alegria” .....	84
2.2.3 A Escola “Invasão do Tempo” .....	91
2.2.4 A Escola “Sala no Pátio” .....	95
2.3 Pontos que se entrecruzam na diversidade da prática docente multisseriada.....	97
2.4 As faces dos elementos traçados pelas políticas educacionais no processo de formação da escola multisseriada .....	103
CAPÍTULO III - A ESCOLA E SUAS FACES: retratos históricos do gênero na prática docente, nos caminhos e descaminhos do tempo .....	111
3.1 A trajetória da escola rural brasileira: marcas de gênero na prática docente.....	112
3.2 Classes multisseriadas: a face da escola negada no desafio do tempo ....	130
3.3 A feminização do magistério e as marcas das relações de gênero na constituição do trabalho docente .....	139



3.4	A face mista da pesquisa: gênero e prática docente em classes multisseriadas.....	143
3.5	Escola Ativa: uma política educativa na sustentação da prática metodológica de professoras e professores em classes multisseriadas....	148
CAPÍTULO IV - AS EXPRESSÕES DE GÊNERO ENTRE ENCANTOS E DESENCANTOS NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS E DO PROFESSOR EM CLASSES MULTISSERIADAS NA ZONA RURAL DE TERESINA - PIAUÍ. ....		
		158
4.1	As expressões de gênero das professoras e do professor entre marcas de desejos e influências no discurso da profissão.....	159
4.2	A prática docente e a construção das expressões de gênero: um encontro de múltiplas relações e concepções .....	170
4.3	Encantos e desencantos da prática docente: tecendo os limites e possibilidades nas classes multisseriadas.....	189
4.3.1	Configuração dos encantos e desencantos pela voz de sete professoras e de um professor, no contexto da prática docente multisseriada na zona rural de Teresina – Piauí .....	198
4.3.2	Configuração dos encantos e desencantos na voz das/os alunas/os, mães, pais, vigia e copeira das escolas multisseriadas na zona rural de Teresina- PI.....	203
CONCLUSÃO.....		
		207
REFERÊNCIAIS .....		
		215
APÊNDICES.....		
		222
ANEXOS .....		
		260

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como propósito investigar as **expressões de gênero** evidenciadas na prática docente no cotidiano de **classes multisseriadas** da zona rural de Teresina – Piauí. É resultado de uma investigação qualitativa de enfoque etnográfico, realizada nos anos de 2005 e 2006, através da conjugação de entrevistas reflexivas semi-estruturadas, individuais e coletivas, desenvolvidas a partir de uma conversação aberta e reflexiva com 07 professoras e 01 professor. Foram realizadas também entrevistas com outros membros da comunidade escolar (alunas/os, pais, mães, vigias e copeiras), observação participante e análise documental, entre outros procedimentos, que serão detalhados e fundamentados no capítulo I, no qual explicitamos os caminhos trilhados pela pesquisa.

Outrossim, ressaltamos que o desvelamento do cotidiano escolar foi o marco referencial imprescindível para a percepção das representações de gênero reveladas na construção social da prática docente nas escolas investigadas, bem como nos possibilitou a análise compreensiva das idéias explicitadas pelas/os interlocutoras/es da pesquisa. Desse modo, percebemos como Weber (2001, p. XLV), que a compreensão de uma ação se dá através do sentido pensado pelo indivíduo, construído com a suposição antecipada de específicos tipos comportamentais, e que a ocorrência de uma ação se define “[...] quando existem determinados tipos de relações sociais expressas em associações que tornam possível a vida social”.

O interesse por esse objeto de estudo é aguçado no exercício da função de coordenadora pedagógica da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí, promovendo ações interativas voltadas para a formação de professoras/es de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, ocasião em que surge a oportunidade de também nos inserirmos em ações voltadas para a educação escolar rural.

A escuta de sucessivos depoimentos de professoras/es, alunas/os das escolas ativas multisseriadas dos diversos municípios do Piauí, associada às

avaliações pedagógicas apresentadas pela equipe técnica da coordenação estadual do projeto, com indicadores de bom desempenho das/os alunas/os da escola rural em relação as/os alunas/os de escolas urbanas seriadas, nos fizeram voltar o olhar para as professoras/es do meio rural. Com isso, passamos a percebê-las/os de forma diferente, rompendo estereótipos com relação a elas/es.

Na medida em que nos aproximamos dessas professoras/es, verificamos que não são pessoas passivas, alheias às responsabilidades do exercício de sua profissão, pelo contrário identificamos, portanto o nítido grau de sua preocupação com as/os discentes. No caso das professoras, elas não apresentaram, traços de inibição ou de incapacidade de assumir os compromissos da profissão, mostraram-se com visão que se contrapõe àqueles que as concebem como sendo apenas profissionais do lar, como se estivessem aptas a desenvolver somente trabalhos domésticos ou semelhantes aos que em casa fazem. Com essa postura, contrariam o que a historiografia da educação, contada por atores do sexo masculino, diz sobre a mulher professora no decorrer da trajetória histórica educacional no mundo ocidental.

Com referência ao professor investigado, este também se mostrou envolvido no exercício da profissão docente com crianças de 1ª a 4ª série em classes multisseriadas, identificando-se com esse campo de atuação profissional e demonstrando o desejo de ali permanecer até a sua aposentadoria. Vontade como essa que Abreu (2003) não identificou ao investigar a inserção de homens no magistério primário em Teresina-Piauí.

Percebemos que as professoras rurais são mulheres que se expressam com firmeza e empolgação diante de um auditório lotado, fazendo relatos do exercício da profissão docente consubstanciados pelo desempenho de alunas/os com as/os quais interagem em classes multisseriadas. Quanto ao professor não tivemos a oportunidade de acompanhá-lo nessa situação, mas, no que vimos durante as interações por ele mantidas na escola com a/o aluna/o, com as/os outras/os agentes escolares, percebemos, no seu discurso, a opção pelo desenvolvimento de uma prática docente promotora de uma ação conjunta entre todos na execução das atividades escolares.

Redirecionamos, novamente, o nosso olhar em relação àquelas professoras e, no momento que acompanhávamos os seus depoimentos, sentimos a necessidade de transformar todos os estereótipos projetados sobre essas mulheres

campesinas, a fim de contribuir para a formação de homens mais libertos de preconceitos em relação às mulheres e de mulheres e homens mais conscientes do papel que precisam assumir na sociedade atual. Questionamos, portanto, manifestos e juízos estereotipados sobre mulheres professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, também sobre os homens, seja no campo, seja na cidade.

Ao iniciarmos essa pesquisa, não pressupúnhamos o grau de sua complexidade, já que, como pesquisadora aprendiz, desconhecia a dimensão proporcional que passa a adquirir uma pesquisa científica acadêmica. À medida que nos inseríamos no campo de investigação, voltávamos no tempo para caracterizar e descrever nossa história, o que nos fez lembrar a década de 1980, quando ingressamos na profissão docente sem a formação específica para o magistério, condição que fomos galgando na tessitura do exercício profissional.

Registramos que, na trajetória da formação acadêmica, foram muitos os avanços, mas igualmente os percalços. A necessidade de conciliar as atividades estudantil, profissional, maternal, e pessoal, de superar os preconceitos voltados para a professora/or primária/o, além de outros, era um dos percalços mais evidentes. Em compensação, em vários momentos, os medos, as (in) certezas, as fragilidades na formação, no exercício da profissão de professora/or mobilizavam os nossos esforços para estudar mais, querer aprender, ir em frente e, às vezes ir à frente, a exemplo daquelas professoras da zona rural, com as quais interagimos nessa investigação à procura do desvelamento das relações de gênero implícitas em suas práticas docentes cotidianas.

Entretanto, naquela década, não nos dávamos conta de que os rótulos, as visões preconceituosas sobre a professora de 1ª a 4ª série do 1º grau (hoje ensino fundamental) perpassavam as relações de desigualdade de gêneros e que a própria escola era atravessada por elas. Isso se revelava na não abertura para opinarmos em reuniões pedagógicas, quando éramos submetidas a aceitar o que se prescrevia nos manuais da supervisora da escola, que mais dormia na sala dos professores, que mal se comunicava conosco; pela distinção na cobrança do cumprimento de horário de trabalho das professoras de 1ª a 3ª série em relação às de 4ª série e de 5ª a 8ª série, que, por ministrarem aulas por área, gozavam de todos os privilégios e concessões as mais diversas, em detrimento das professoras de 1ª a 3ª série, que eram penalizadas pela sonegação de um espaço de expressão na reivindicação de direitos inerentes ao próprio trabalho ao qual desenvolvíamos.

Não percebíamos, pois, a importância de estudar e de compreender esse objeto que se entrelaça desde muito cedo em nossas interações cotidianas, na condição de filha, irmã, mãe, esposa, e, principalmente, na de professora. Não enxergávamos o raio da amplitude desse fenômeno na própria dimensão da vida, nos aspectos sociais e individuais que se amalgamam em toda a jornada, nas relações que mantemos conosco mesmas e com os nossos pares.

Foi no decorrer da interação com aquelas professoras/es rurais no campo de investigação desta pesquisa, que captamos a evidência de que elas/es, também, não apresentavam o consciente discernimento das questões de gênero no eixo das construções sociais de suas práticas docentes.

Diante dessas considerações, não temos dúvidas de que a nascente deste estudo está associada a um processo de reflexão que foi se apresentando (in)conscientemente em nossas experiências cotidianas, nas esferas pública e privada. Agora, temos a clarividência de que, à medida que o nosso espaço de formação profissional se delineava, éramos atingidas com marcas estereotipadas por valores, crenças, limitações destinadas diferentemente para professoras/es na interação contínua do contexto do trabalho em que nos inseríamos. Com efeito, ao nos defrontarmos com as relações de gênero no contexto estudado, cada vez mais, voltávamos ao passado, percebendo-nos como agente de um mundo socialmente marcado pela divisão sexual, ponto preponderante para a construção identitária de homens e mulheres.

Refletir sobre as representações de gênero no plano deste estudo nos fez trazer à tona indagações e inquietações, muitas vezes sem respostas satisfatórias que as justificassem. Buscamos, por exemplo, pressupostos que explicassem a causa do silenciar da história da educação, das políticas públicas educacionais com relação ao ensino regular de 1ª a 4ª série, principalmente da escola rural, da negação da participação das/os professoras/es ali inseridas/os e no contexto mais amplo da sociedade, retirando-lhes a possibilidade de uma recorrente interferência e influência na formação de suas/seus alunas/os.

Na realidade, na amostra de professoras/es que participaram deste estudo encontramos traços da feminização do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, quando investigamos 07 (sete) professoras e 01 (um) professor, traço este que “sempre foi uma proposta definida rigorosamente nos meios políticos e intelectuais brasileiros”. Almeida (1998, p. 31), mudança contextualizada na

profissão de professoras e professores, a partir dos meados do século XIX, pela divisão sexual do trabalho na escola e nos diferentes meios de ocupação social. Nesse contexto, Louro (1997, p. 95) nos ajuda a refletir sobre as transformações que marcaram aquele século, sendo a mais evidente o processo, a feminização do magistério. A autora explicita que, no território brasileiro,

[...] é possível identificar algumas transformações sociais que, ao longo da segunda metade do século XIX, vão permitir não apenas a entrada das mulheres nas salas de aula, mas pouco a pouco, o seu predomínio como docentes. As formas como se dá essa feminização podem ter algumas características particulares, ainda que se assemelhem a processos que ocorreram também em outros países. De qualquer modo, parece ingênuo buscar nos decretos ou nas leis da iniciante “nação independente” as razões deste movimento [...] mais adequado seria entender que, naquele momento, um processo de urbanização estava em curso [...] no interior do qual um novo estatuto de escola se instituía [...] O magistério se tornará [...] uma atividade permitida e, [...] indicada para mulheres, na medida em que a própria atividade passa por um processo de ressignificação.

A mulher busca, diante disso, sua autonomia e emancipação política e identitária para atenuar a estrutura estratégica que a fazia ser (e ainda faz) um reflexo secundário da imagem refletida pelo poder masculino ao longo da história da humanidade.

A despeito dessas inquietações e diante da complexidade das relações de gênero nas interações estabelecidas no campo desta investigação, é que percebemos a necessidade de adentrar no cotidiano das relações sociais presentes na escola e na comunidade para o desvelar das expressões de gênero dialeticamente representadas pelas/os interlocutoras/es participantes deste estudo. Em verdade, esse foi um passo efetivo para descortinar essas expressões relacionais de gênero transpassadas na vida das professoras e dos professores, alunas, alunos, pais, mães, copeiras e vigias nas escolas do meio rural da área estudada.

É, pois, importante esclarecer que partimos do fundamento de que Louro (1997, p. 98) se apropria quando admite que as instituições e as práticas sociais se constituem, mutuamente, pelos gêneros, visto que é impossível pensar, por exemplo, na escola “[...] sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. Para melhor compreensão desse pressuposto, recorreremos ao conceito de gênero fundamentado por Scott (1990), que

o entende como um elemento constitutivo de relações sociais construídas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, portanto, uma construção sócio-histórica dos sexos. Por isso, consideramos que a visão conceitual de gênero explícita pela autora está implícita e, especificamente, aqui associada às relações de trabalho docente de professoras/es em classes multisseriadas, portanto justifica-se o eixo desta pesquisa no contexto das interações dos docentes nela envolvidos.

Em verdade, as desigualdades de gênero existem e, no contexto escolar, estão entrelaçadas por relações de poder em todas as suas dimensões. Surge como uma instituição seletiva que reproduz distinções, diferenças na vida da/o professora/or e de cada um de nós, seres únicos, singulares e múltiplos que sobrevivem pelas trocas sociointerativas e intersubjetivas que mantemos conosco mesmos e com o outro.

O poder, em conformidade com o referencial teórico de Foucault (1979, p. 41), é exercido pelos sujeitos tendo efeito sobre suas ações, contrapondo-se àquele que se exerce como privilégio destinado a alguém, haja vista que ele deve ser observado em vários sentidos, estendendo-se em rede, perpassando toda dimensão social das relações entre os indivíduos, sejam eles homens ou mulheres, efetivando-se, assim por “[...] manobras”, “técnicas”, “disposições” [...] resistidas e contestadas [...] aceitas ou transformadas [...] uma conquista que se apodera de um domínio”.

Destacamos que os aspectos relativos às relações de gênero e, portanto, de poder no desempenho do trabalho docente no eixo das concepções didático-pedagógicas que fundamentam os elementos contextuais presentes no cotidiano deste trabalho, bem como nos limites e nas possibilidades dos atores e atrizes sociais desta pesquisa, refletem-se de forma significativa. Realizamos, assim, descrições analíticas, densas e essenciais para favorecer o enriquecimento da reflexão acerca das relações de gênero criadas no tempo e no espaço de classes multisseriadas na zona rural de Teresina – Piauí.

Ao sistematizarmos os elementos constituintes dos fatos que nos conduzem a todas as indagações por nós construídas, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: Como se caracterizam as relações de gênero na construção da prática de professoras/es em sala de aula multiseriadas, no contexto das relações consigo mesmas/os, com as/os alunas/os e com a comunidade?

Partimos, portanto, das seguintes questões norteadoras:

- Como as/o professoras/or da zona rural de Teresina – Piauí expressam as relações de gênero, tendo como referência o seu próprio eu as relações com as/os alunas/os e com a comunidade, no tempo e espaço de sua prática docente?
- Que concepções didático-pedagógicas fundamentam a construção das relações de gênero nas práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas na zona rural de Teresina – Piauí?
- Que elementos contextuais permeiam o cotidiano da prática docente de classes multisseriadas da zona rural de Teresina-Piauí, em face da organização do tempo e espaço escolar na configuração das relações de gênero?
- Que limites e possibilidades interferem na construção das relações de gênero entre os encantos e desencantos da prática de professoras/es em classes multiseriadas?

Diante dessa desafiadora rede de indagações, nos propomos compreendê-las, a fim de que possamos trazer elementos significativos para a ampliação da discussão da temática no contexto da escola, da comunidade e da sociedade como um todo. Por conseguinte, o objetivo geral deste estudo é caracterizar as expressões de gênero evidenciadas na prática docente desenvolvida em classes multisseriadas da zona rural de Teresina-Piauí.

No âmbito desse estudo, no círculo virtuoso da sala de aula multisseriada, percebemos que a/o professora/or, mesmo reconhecendo as lacunas da formação no desenvolvimento da profissão, exerce sua intelectualidade, teoriza sobre sua prática e reflete, permanentemente, sobre ela. Exercita-se entre o movimento da sua própria ação e das informações que absorve, transformando-as em conhecimento, além de contextualizá-las em seu cotidiano escolar.

Nesse sentido, para a compreensão do concreto processo de construção das relações de gênero na prática docente no campo de investigação, desta pesquisa, estruturamos a lógica específica deste estudo, com o objetivo de:

- Identificar como se expressam as relações de gênero na prática docente tendo como referência o discurso da profissão de professoras e professores inseridos/as em classes multisseriadas.



- Compreender as múltiplas relações e concepções didático-pedagógicas que fundamentam a construção das relações de gênero no tempo e no espaço de classes multisseriadas da zona rural de Teresina;
- Identificar limites e possibilidades na construção das relações de gênero entre os encantos e desencantos da prática docente em classes multisseriadas da zona rural de Teresina.

Buscamos o desvendar da problemática do estudo com vista nos objetivos que deram sustentação a esta pesquisa e nos procedimentos metodológicos escolhidos para este fim. Esses procedimentos, por muitas vezes, foram redimensionados em virtude da necessidade de apreender os mais densos dados descritivos da realidade cotidiana investigada, tendo em vista o que Lüdke e André (1986, p. 38), defendem sobre “[...] a função do esquema flexível que o processo etnográfico assume”. Essa característica remete o pesquisador a assumir uma função, abertamente ou de forma encoberta, participativa da vida cotidiana das pessoas durante o período da investigação, procedendo observações e escutas que sucede num dado período de tempo, o que Hammersley e Atkinson (1988), resumem como sendo a principal característica do etnógrafo.

Nesse processo, somos conduzidos a reputar conhecimentos produzidos com características parciais e limitadas, trazendo elementos para a ampliação da discussão em torno da temática, a fim de contribuir para a construção de uma prática docente inovadora, e, portanto (des)construtora dos discursos impregnados de preconceitos, estereótipos e exclusões que promovem a desigualdade entre os gêneros na escola e nas mais diversas esferas de organizações vinculadas à práxis social mais ampla.

Pesquisas especificamente voltadas para estudar gênero e prática docente em escolas rurais multisseriadas do Piauí não foram identificadas. Entretanto, mesmo com esta lacuna, tivemos acesso aos estudos de Abreu (2003), Guerra (2004), Macedo (2005), em que consta a discussão da temática delimitada em outras áreas de investigação, mas, sem dúvida, nos trouxeram pontos de reflexão enriquecedores para apoiar as discussões em volta do objeto de estudo desta pesquisa.

Ao analisar a inserção de homens no magistério primário de Teresina-PI. , Abreu (2003), buscou identificar fatores que motivaram, dificultaram e facilitaram a opção desses homens pela profissão docente em séries iniciais, no período de 1910

a 2000. Uma das conclusões do pesquisador é que os homens enfrentam dificuldades de origem sociocultural, quanto ao acesso à docência e, na maioria dos casos, a opção pelo magistério primário está relacionada não ao desejo e à vocação, mas à necessidade de ascensão social. Ressalta, porém, que aqueles que conseguiram romper com os entraves culturais e se inseriram nesse campo de trabalho conseguiram identificar-se com ele, passando a ter o desejo de permanecer no magistério, no entanto trabalhando com adolescentes ou adultos, e não com crianças. O autor ainda destaca que, no âmbito da vida afetiva e profissional, a masculinidade construída pelos homens pesquisados mostrou muitos pontos comuns e isso contribuiu para se fazerem os homens que são no tempo presente.

Guerra (2004), estudando as relações de gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí, constatou que elas se estabelecem através de diferenças muitas vezes marcedas pelo preconceito embutido no perfil profissional da/o técnica/o agrícola, nas representações sociais de mulheres e de homens na divisão sexual do trabalho agrícola, no mercado de trabalho e nas relações de poder construídas no interior dessas escolas. No entanto, a autora ressalta que as práticas discriminatórias no espaço investigado não se apresentam de forma intencional, mas decorrem de um processo de socialização que estigmatizou a agropecuária e, em consequência, as escolas de formação agrícola, como um espaço dominado pelos homens.

Macêdo (2005), por sua vez, ao analisar a participação da professora primária no contexto educacional brasileiro, especificamente no município de Teresina-PI, resgata a memória dessas professoras no cotidiano escolar, nas décadas de 1960 e 1970, discutindo os fatores políticos, sociais, culturais, históricos e de gênero. Desse modo, chega à percepção de que a presença da mulher na função docente, sempre teve relação com as transformações do país, porém observa que as mulheres não se apresentam como protagonistas na bibliografia referente a essa história. Por isso, a autora admite que as professoras primárias tiveram e têm importância na história da educação, não podendo ser esquecidas na historiografia da educação brasileira.

Ressaltamos que, apesar da escassez de estudos voltados para investigar o gênero expresso nas relações da prática docente nas escolas do meio rural, esses e outros estudos que, direta ou indiretamente, se vinculam ao nosso objeto de

estudo, vêm contribuir para aprofundar a compreensão das relações de nossas/os interlocutoras/res.

Apreender a realidade em todas as suas particularidades compreende uma de nossas mais evidentes preocupações, na intenção de promover discussões pertinentes no espaço específico do estudo, as quais intrinsecamente se vinculam às bases teórico-conceituais de gênero e às práticas docentes, advindas das falas e das interações das/os interlocutoras/es em classes multisseriadas, construindo-se, daí às categorias de análise. Nessa perspectiva, os estudos de Azevedo (1996), Freire (1996), Louro (1977), Catani et al (1997), Almeida (1998), Carvalho (1999), Arroyo (2000), Butler (2003), Tardif. Lessard (2005), e outras/os os quais abordam temas relevantes referentes ao nosso objeto de pesquisa, serão os principais aportes teóricos que subsidiarão a construção de nossas argumentações sobre a temática.

Neste sentido, admitimos que a noção da idéia, que promove a discussão da divisão sexual do trabalho, traz as condições resultantes de uma contínua construção histórica representada por diferentes formas individualizadas e coletivas de adequações das significações masculinas e femininas, que estão concretamente entrelaçadas e visíveis na sociedade. Isso nos faz crer que o trabalho docente se desenvolve na interatividade, vinculado a uma dimensão social em conformidade com a sua sustentação em classes multisseriadas e, na interface da comunidade rural, vem se constituindo, principalmente, desde o século XIX, num campo de trabalho feminino, o que não significa dizer que esse trabalho não possa ser bem desenvolvido pelos dois sexos.

Isso significa dizer que à escola não cabe fugir da missão de ministrar uma formação condigna aos homens e às mulheres que por ela passam, a fim de que possa inseri-los/as na sociedade com o discernimento de uma postura crítica, para que possa acionar a construção de uma práxis autônoma e emancipatória, satisfatória às necessidades sociopolíticas, éticas e humanas, no enfrentamento dos problemas emergentes no seio da sociedade pós-moderna.

É, pois, no emaranhado dessa contextualização que se percebe a importância da desmistificação das desigualdades de gênero e da função social da escola em motivar seus agentes a não se omitirem de desempenhar o papel político nas instâncias pública e privada, para a apropriação de conhecimentos legítimos e, entre eles, aqueles relacionados às especificidades de seu campo de atuação, não

perdendo de vista a compreensão consciente do porquê de suas ações e a necessidade de modificá-las quando necessário for.

Reafirmamos que as desigualdades, principalmente as de gênero, são evidentes no mundo atual, por isso a importância dos grandes legados trazidos pelas décadas de 1980 e 1990 para a ativação do campo educacional no que se refere à formação e às práticas docentes, associadas à preocupação de superar os altos índices de repetência, evasão escolar, distorção idade-série, desigualdades de raça, cor, etnia, sexo, classe, dentre outras. Tais questões vêm se transformando em grandes obstáculos para a/o professora/or no desenvolvimento da prática docente no interior das instituições escolares, afetando diretamente as relações durante a execução do projeto educativo da escola, cujos gestores se defrontam com dificuldades de adequar as propostas pedagógicas às necessidades tanto da/o professora/or no desenvolvimento de suas práticas, quanto da/o aluna/o no processo de efetivação de sua aprendizagem.

É nesse contexto que se aguça a necessidade de melhor conhecer a prática docente e o espaço interno da escola, o qual revela dimensões de afetividade, identidade, sexualidade, violência, e sobretudo, as relações de gênero na escola. Por isso, admitimos a importância de se buscar a instituição de novos estilos didáticos e metodológicos como forma de provocar a ruptura das práticas docentes reiterativas da reprodução de preconceitos e estereótipos que dicotomizam a possibilidade concreta de promover a formação de um/a aluno/a para que seja capaz de, também, romper com os paradigmas que impossibilitam o seu crescimento psicológico, intelectual e humano, na projeção de sua história de vida, como ser feminino ou masculino.

Destacamos, assim, que abrir horizontes para as novas transformações que vão surgindo é imprescindível à/ao professora/or, visto que ela/e, também, é uma/um mediadora/or de mudanças. Para tanto, se estabelece, nesse processo, a necessidade de uma prática reflexiva que acione a conquista da autonomia de participação desses profissionais no enfrentamento dos desafios diários, na dimensão da vida individual e da vida coletiva, bem como na ampliação contínua dos aprendizados, que poderão funcionar como mecanismos inovadores da prática docente desenvolvida no meio rural.

Enfim, com base nos elementos enfocados e, sobretudo, buscando delinear respostas à problemática deste estudo, esta dissertação compõe-se de introdução,

quatro capítulos, referências e anexos. Na introdução expomos a problematização do objeto de estudo e sua relação com nossa trajetória profissional, as questões norteadoras, a delimitação do objeto de estudo, escolhas metodológicas, referenciais de suporte teórico, objetivos, natureza, importância e contribuições do estudo.

No primeiro capítulo, apresentamos a trajetória do estudo, ao tempo em que especificamos a caracterização da natureza metodológica da pesquisa, os procedimentos metodológicos com seus respectivos fundamentos teóricos.

No segundo capítulo, descrevemos as escolas multisseriadas investigadas, ao tempo em que analisamos os elementos contextuais nelas presentes, que, de uma forma ou de outra, contêm em si mesmos marcas de submissão, emergentes do processo de urbanização e “modernização” das cidades, refletido na padronização do modelo das políticas públicas voltadas para a educação. Apresentamos ainda as repercussões desse processo na educação escolar rural, na formação dos habitantes da comunidade local, bem como a sua dimensão na apropriação dos recursos infra-estruturais materiais e humanos para o funcionamento da escola e da vivência de todos e todas no contexto mais amplo da sociedade.

No terceiro capítulo, delineamos breves incursões históricas, trazendo à tona a amplitude submersa da escola, sobretudo a escola rural brasileira: os fatores de sua origem, assim como a evidência de estudos que trazem o fenômeno das escolas multisseriadas ao palco das discussões educacionais contemporâneas. Apresentamos, ainda, uma análise reflexiva a partir dos impactos e implicações das políticas públicas educacionais na sustentação da escola multisseriada e das práticas docentes associadas às relações de gênero que lhe dão sustentação, assim como o registro de interpretações reflexivas acerca das repercussões dessas relações e das políticas na ação formativa das professoras e dos professores inseridas/os na realidade escolar multisseriada, com o aporte teórico fundamentado nos estudos de Azevedo (1996), Aranha (1996), Ribeiro (2000) Louro (1997), Catani et al, (1997), entre outros.

No quarto capítulo, analisamos a contextualização das expressões de gênero na construção da prática docente no tempo da sala de aula multisseriada, visando estabelecer a relação entre as perspectivas da/o professora/or e os desafios que se lhe interpõem no cotidiano de sua prática docente. Buscamos, assim, fazer

reflexões acerca da prática docente, através de diálogo teórico com as categorias gênero e prática docente na multissérie, a partir das concepções de Louro (1997), Catani et al (1997), Almeida (1998), Carvalho (1999), Arroyo (2000), Tardif e Lessard (2005) e Freire (1996) porque, em consonância com esses autores, entendemos que essas categorias se concebem não só como interpretação histórica do mundo da vida de professoras e professores, mas também como guia de sua transformação.

Contudo, mesmo com a falta de estudos diretamente voltados para a especificidade do gênero e prática docente em classes multisseriadas, encontramos nos autores supracitados bases para uma mais acurada reflexão na análise dos dados evidenciados no eixo da prática docente da/o professora/or na cotidianidade da sala de aula multisseriada.

Enfim, na medida em que percorremos e avançamos na complexa trajetória metodológica da pesquisa, víamos emergir daí ricas contribuições para a análise dos dados no favorecimento da apresentação descritivo-analítica da narrativa das faces descobertas. Nessa direção, nos encaminhamos com a certeza de que, neste estudo, procuramos a introspecção e a liberação de compreensões, emoções, sentimentos, atitudes, comportamentos, discernimentos, reflexões, não com a intenção de elucidar a discussão acerca dessa temática, mas no sentido de poder contribuir com a ampliação de pontos reflexivos que possam colaborar com a escola, com a(o) professora(or), com a/o aluna/o, com a comunidade, sobretudo no meio rural, e com toda a sociedade na (re) construção de práticas sociopolíticas e culturais cada vez mais conscientes na construção de um mundo melhor para todos.

## CAPÍTULO I

### CAMINHOS DESCOBERTOS PELA PESQUISA

É importante lembrar que em qualquer processo de observação a relação entre o observador e o mundo observado é bastante crítica e precisa ser cuidadosamente planejada e ter suas implicações sistematizadas e incluídas na própria análise do fenômeno. A interação entre o investigador e os atores sociais do campo de pesquisa constitui sempre, do ponto de vista do paradigma da complexidade, uma relação intersubjetiva e marcada pelos diversos atravessamentos institucionais, sociais, culturais, ideológicos e políticos. Entretanto, esses aspectos fazem parte de qualquer tipo de relação humana e, portanto, de qualquer investigação, e assim não podem ser eliminados (como gostariam os empiristas e positivistas, com sua pretensão de objetividade). Todos os possíveis "ruídos de informação", conflitos e problemas devem ser interpretados e avaliados como importantes dados reveladores das estruturas e das relações de poder subjacentes aos processos e da própria dinâmica de investigação.

Eduardo Mourão Vasconcelos



Foto 01 – Escola “Sala do Pátio” (Aluno em momentos de recreação). Roda de conversa com alunos da escola “Invasão do Tempo”

Fonte: Dados empíricos da pesquisa / 2006



Foto 02 – Escola da “Sala do Pátio” (Aluno em momentos de aula). Escola que encanta com sua receptividade. Encontro com professores para realização de entrevista reflexiva coletiva.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa / 2006

Neste capítulo, narramos os caminhos percorridos na pesquisa, ao tempo em que fundamentamos e caracterizamos a natureza de sua metodologia, com as respectivas justificativas dos procedimentos metodológicos do estudo. Nessa narrativa, apresentamos também as faces do caminho descoberto no movimento de efetivação da coleta de dados na escola com classes multisseriadas na zona rural de Teresina-PI. Por conseguinte, não podemos deixar de explicitar as fases de desenvolvimento do estudo, a contextualização do campo de investigação, a caracterização sociocultural dos interlocutoras/es da pesquisa, bem como os procedimentos de análises das informações apreendidas.

### **1.1. Caracterização da natureza metodológica da pesquisa na trilha de novos rumos**

Realizar uma pesquisa científica implica, além de outras coisas, definir os caminhos metodológicos a seguir, os quais, comumente, são escolhidos em função da natureza do objeto de pesquisa. Nesse sentido, a realização deste estudo articulou-se pela conexão de três eixos fundamentais: entrevistas reflexivas individuais e coletivas, análise documental e observação participante.



Sabemos que a pesquisa científica, apesar de sua proposta normativa, nos traz um campo fecundo de conflitos e contradições, sobretudo no eixo da esfera educacional no meio rural, espaço rico de participação de atrizes/atores campesinas/os, docentes, discentes e outros, que interagem nos mais diferentes meios sociais, cheios de vida e de esperança, persistentemente, buscando conhecimentos para o fortalecimento das suas vidas e da sua felicidade, atitudes que se expressam nas falas que apreendemos em contato com essas pessoas nas escolas investigadas.

Tais representações de felicidade podem ser percebidas na vontade de encontrar condições mais apropriadas para o enfrentamento dos desafios e das desigualdades, principalmente as de gênero, inerentes à vida na escola, na comunidade, incluindo a valorização daquilo que vem da natureza, do estudo (se não dos adultos, pelo menos dos filhos) como forma de obter mais respeito aos seus direitos e mais dignidade nas interações que experimentam, na vida cotidiana pública e privada, do mundo rural, tentando encontrar-se com os aprendizados, nas dimensões da ética e da moral, a fim de não isolar-se, abrindo-se ao mundo pela escola, pela afeição que tem por ela, pela amizade ao outro, indo ao seu encontro, e pela incidência de fatores relacionados a gênero que se instalam não só na vida cotidiana dessas/es atrizes/atores sociais, como também na prática da construção docente.

É, pois, diante desse dilemático e encantador campo de reflexões que, nos caminhos descobertos pela pesquisa, buscamos respostas para nossas inquietações e a compreensão das reações das pessoas com as quais interagimos durante esta investigação.

Nos primeiros encontros face a face com as/os interlocutoras/es deste estudo, percebemos sua inquietação o que era perceptível no tom de voz, nos gestos que oscilavam entre os mais calmos e os mais agitados, na abertura de gavetas ou de armários à procura de alguma coisa que não identificavam, nos combinados em voz sussurrante com outros servidores. E isso, talvez por desconhecimento das coisas daquele lugar, nos levou a um movimento de recuo, de vontade de desistir, porém era maior a sede de atingirmos nossos objetivos de pesquisa, de saber mais sobre as expressões de gênero evidenciadas nas práticas docentes multisseriadas e sobre a beleza da paisagem educativa que ali percebíamos. (NOTA DE CAMPO, 07/11/2005).

Por isso não nos deixamos abater; em vez disso nos revestimos com a força da persistência, a exemplo daquelas/es professoras/es, em busca de conquistar as pessoas que viviam naquelas escolas, naquelas localidades. Tudo isso nos fez encontrar o diferencial superior que nos levou a querer superar, senão a todos, pelo menos os maiores entraves que pudéssemos vir a encontrar.

Com o passar dos dias, tudo foi se tornando mais afável, mais familiar, pois já não nos intimidávamos com as reações das pessoas, já não nos sentíamos tão estranhos àquele lugar. Foi assim, sob o eixo metódico da pesquisa de abordagem qualitativa, que conseguimos romper os obstáculos e avançar na perspectiva de podermos provocar o aquecimento do iceberg que silenciava as expressões de gênero evidenciadas na prática docente na realidade escolar multisseriada.

Esta pesquisa foi inspirada na abordagem qualitativa, tendo em vista que sua proposta busca responder a questões bem particulares, preocupando-se com os aspectos da realidade que não se apreendem apenas quantitativamente. Minayo (1994, p. 21-22) vem afirmar que esse tipo de abordagem se consolida,

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...] O conjunto dos dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se completam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Para Melucci (2005, p. 29), a necessidade da pesquisa qualitativa, cada vez mais, se reflete no cotidiano da vida das pessoas, portanto, gera-se na própria dimensão característica da sociedade contemporânea, pela capacidade que os indivíduos têm de construir o sentido de suas próprias ações, extrapolando a indicação de conjunturas sociais vinculadas e subjugadas a estruturas pré instituídas, isto que, “[...] muda a atenção para as dimensões culturais da ação humana e acentua o interesse e a importância da pesquisa qualitativa”.

Melucci (2005, p. 13-45) afirma ainda que os aspectos qualitativos na pesquisa social não poderiam deixar de referir-se à ação social porque esse tipo de pesquisa favorece o relacionamento entre os pesquisadores e os atores sociais, permitindo-lhes a capacidade de construir o significado dessa ação na interioridade das redes das relações sociais, abrindo espaço para o partilhar da produção de

significados e de tempos, sendo que este último, diz o autor, todos, sem exceção, herdaram da modernidade, isto porque, neste campo de observação, nos apropriamos de uma temporalidade que,

[...] marca nossos horários cotidianos, organiza a vida social, assinala papéis, mede atrasos e decide o valor dos desempenhos [...] tão distantes dos vistosos eventos coletivos das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos, e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde [...] a ação não é mais simples comportamento, mas construção intersubjetiva dos significados através de relações [...] ela constitui um requisito funcional para a atuação concreta da pesquisa social [...] ao mesmo tempo ela age como um fator que influencia a definição do objeto de pesquisa [...] enfim ela constitui o campo no qual se realiza aquele processo de natureza interativa, representado exatamente pelo desenvolvimento de uma pesquisa, através da qual dá-se a construção social do objeto e da sua explicação.

Foi no vigor dessas reflexões que nos caminhos descobertos pela pesquisa, fomos tocados por gestos habituais, movimentando-nos através de motivações provocadas tanto por estímulos exteriores quanto interiores. Dessa maneira é que vimos florescer, no emaranhado do tempo escolar multisseriado, as faces de uma copeira (Josefa), um vigia (André), três alunas (Raina, Bia e Rosa), um aluno (Daniel), três mães (Mara, Sílvia e Marta), um pai (Gil) e, sobretudo, as faces de sete professoras (Marli, Gilca, Dina, Elza, Célia, Elisa, Graci) e de um professor (Bené). Quatro desses decentes se submetem a acumular funções e a articular esforços os mais diversos, na relação com seu eu, com a/o aluna/o e com a comunidade escolar, para dar conta da prática docente cotidiana por elas/es desenvolvidas.

Guiados nos pressupostos de Melucci (2005), foi possível compreender que a construção da prática docente multisseriada através da experiência a qual vivenciamos nesta investigação refletiu-se num plano dimensional que nunca se esgota, quando comparada com a expressividade do olhar de quem a investiga. Portanto, seguimos a vertente da pesquisa qualitativa, associada ao enfoque etnográfico, que se apresentou como ferramenta adequada e indispensável, porque nos permitiu elaborar uma abordagem qualitativamente aprofundada das interações que mantivemos com o fenômeno o qual nos propomos estudar.

Utilizamos a metodologia etnográfica em estreita relação com as idas e vindas ao campo de investigação, iniciadas em novembro/2005 e concluída em julho/2006 e, sobretudo com os sujeitos entrelaçados na pesquisa, isso porque, em conformidade com Bogdan e Biklen (1994, p. 47-59), a “[...] fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...] deslocando-se sempre que possível, ao local de estudo [...]”.

Nessa perspectiva, sentimos a importância da relação entre o pesquisador e o campo, ao tempo em que percebemos a consistência da etnografia na pesquisa qualitativa refletida na profundidade de nossa interação com as pessoas e com o lugar de investigação, o que possibilitou realizar densas descrições e apreender os significados adquiridos e, a partir destes, projetar novos significados, os quais Bogdan e Biklen (1994) definem como sendo os objetivos do etnógrafo e, conforme Lüdke e André (1986, p. 26), contribuem para promover o fortalecimento de um elo conjunto de proximidade pessoal do pesquisador com fenômeno estudado, “o que apresenta uma série de vantagens [...] principalmente porque [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno”.

Com isso, ratificamos com Laplantine (2005a, p.150) que a metodologia deste estudo reflete-se na etnografia porque ela é de antemão uma experiência de imersão integral, “[...] na qual, longe de compreender uma sociedade apenas em suas manifestações “exteriores” [...] devo interiorizá-la nas significações que os próprios indivíduos atribuem a seus comportamentos [...]”, fato que nos favoreceu acompanhar e registrar minuciosamente as evidências da cotidianidade no contexto escolar e das/os atrizes/atores que interagem no campo desta investigação. Na convivência diária com o campo, percebemos minúsculos gestos, atitudes, emoções, simbologias, reações as mais diversas, às quais, com o olhar da razão e da emoção, pudemos dar sentido e significados. A seguir, explicitamos relato nota de campo:

Nos primeiros contatos com a escola que “Encanta com sua Receptividade”, podemos observar crianças estampando um sorriso tímido e escondendo-o com as mãos, com o caderno sobre o rosto, escondendo-se entre as colunas largas e paredes de adobe. Voltando a aparecer como se me convidassem a brincar de esconde-esconde. Outras crianças rodeavam-me quase que roçando em mim e, de repente, corriam para longe, como se neste gesto me perguntassem: quem é você? O que você faz aqui? (ARAÚJO, 20/11/2005).

Essa perspectiva é corroborada por Laplantine (2005b, p. 150-156), quando diz que “O etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda [...] tudo deve ser observado, anotado, vivido, mesmo que não diga respeito [...] ao assunto que pretendemos estudar”.

Atentamos, desse modo, para a pertinência da observação participante na pesquisa, conjugada a anotações de campo, a registros fotográficos e a filmagens, que nos possibilitaram uma maior relação com o objeto de estudo, nos dando a segurança da fidedignidade dos dados, em tempo real, no ambiente natural de ocorrência do fenômeno, fortalecendo a absorção de material descritivo e explicativo. Nesse sentido, nos apoiamos em Bogdan e Biklen (1994, p. 152) para esclarecer que o material descritivo nos ajudou a detectar, no ambiente de investigação, “[...] pessoas, ações, e conversas observadas [...]”. O material reflexivo, por sua vez nos viabilizou a condição de apreender posicionamentos críticos, idéias, preocupações, tomadas de decisões, escolhas e julgamentos.

A observação muito nos ajudou porque representou todo um esforço de não perdermos de vista registros os mais objetivos possíveis, para captar os menores detalhes decorridos no campo de investigação, a fim de que pudéssemos construir níveis de descrição concernentes ao tratamento analítico interpretativo dos dados , através de inferências e análises conclusivas.

Viana (2003, p. 10-12), afirma que a observação demanda um certo espaço de tempo para que possam, daí, fluir dados satisfatoriamente suficientes e esclarecedores, e, para que possa assumir o significado científico, deve alicerçar-se em consistentes aportes teóricos imbricados ao caráter dos textos ou comportamentos a serem observados, tendo em vista que,

[...] sem a teoria e um corpo de conhecimentos bem estruturados, a pesquisa observacional certamente produzirá elementos esparsos e não conclusivos [...] A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem a acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

Nesse sentido, a construção textual dos dados provindos das observações trouxe marcas vivas da realidade estudada e, por serem de uma grande diversidade,

exigiu de nós a (re)leitura minuciosa e artesanal, a fim de fazer emergir descrições as mais vinculadas possíveis aos aspectos observados, consubstanciadas à compreensão dos sentidos das falas das/os interlocutoras/es deste estudo para cuja efetivação, buscamos inicialmente a realização de um consistente levantamento bibliográfico, a fim de encontrarmos sustentação teórica à pesquisa de campo, tendo em vista que, para nos dispormos a desenvolver uma pesquisa científica, necessário se faz estruturar a organização sistemática dos seus procedimentos, porém sem deixar de lembrar que ela não se desenvolve de forma circular, mas em espiral, sobretudo quando nos dispomos a efetivar uma reflexão de abordagem qualitativa com enfoque etnográfico.

Apoiando-nos, portanto, em Minayo (1994, p. 25), realizamos estudo de campo cíclico exploratório, descritivo interpretativo, buscando desenvolver um estudo de caráter artesanal consubstanciado em uma linguagem fundamentada “[...] em conceitos, proposições, métodos e técnicas, [...] num ritmo próprio e particular [...]”. Por isso, procuramos construir um ciclo de pesquisa com procedimentos cientificamente pertinentes na perspectiva de trazer reflexões significativas constituindo dados que nos proporcionassem a oportunidade de, cada vez mais, aprofundarmos o diálogo entre a teoria e o fenômeno sob nosso olhar investigativo. Por isso reconhecemos que a produção bibliográfica, mesmo não apresentando a originalidade de uma pesquisa de campo, se faz imprescindível porque estabelece uma relação entre o pesquisador e as concepções dos autores envolvidos no seu campo de interesses.

Como forma de complementar as informações obtidas pelas falas das/os interlocutoras/es realizamos a articulação das fontes documentais: projetos pedagógicos, fichas de registro do desempenho do aluno, diários de classe, atividades avaliativas dos alunos, fichas de sistematização da atividade docente do professor, acompanhada pelo pedagogo e a observação participante. Quanto a esse aspecto, Lüdke e André (1986, p. 39) reconhecem que:

A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem, de dados qualitativos espaço complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema [...]. Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são

apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto.

A análise de documentos permitiu-nos a aquisição de subsídios para a caracterização das expressões de gênero na construção da prática docente no cotidiano da sala de aula multisseriada, para a descrição dos elementos contextuais que caracterizam a realidade dessa prática e das escolas campo desta investigação, assim como nos deu suporte para caracterizar o perfil das/os interlocutoras/es da pesquisa.

Nessa perspectiva, percebemos que a(o) professora/or, na organização de sua prática escolar, revela os tipos de representações da formação que recebe e a contribuição dessa formação na sua prática docente, assim como as relações de gênero por elas/es desenvolvidas em sala de aula. Percebemos ainda, no eixo da construção do trabalho desses docentes, limitações e possibilidades que enfrentam na relação com seus pares no tempo e no espaço da organização da sala de aula multisseriada, marcadas pelos desafios das interações ativas e tensivas, na busca incessante de direcionar tempos à realização de atividades diversificadas para os alunos, chegando por vezes a confundi-las com o próprio ensino, embora reconhecendo que somente com isso não se dará conta de viabilizar a sistematização desse processo de ensino-aprendizagem. Essa preocupação é geral, pois advém tanto da (o) professora/or quanto das supervisoras que acompanham as escolas.

Desse modo, percebemos, também, que a temporalidade, na organização do espaço escolar, é um outro aspecto que afeta o desenvolvimento do trabalho docente, sendo esta uma preocupação também generalizada, visto que as(os) professoras(es), sem exceção, ressentem-se dessa situação. Essa questão será retomada com mais detalhes no capítulo IV deste estudo.

Iniciamos a pesquisa em outubro de 2005, ao tempo em que mantivemos os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação do Estado do Piauí – SEMEC, a fim de buscar informações acerca das escolas multisseriadas da região rural de Teresina-PI. No primeiro contato pessoal, conversamos com Francly, coordenadora do Projeto Escola Ativa do município de Teresina-PI, quando apresentamos os objetivos do trabalho e solicitamos indicação dos nomes de professoras/es que atuavam na zona rural desse município, que atendessem ao

seguinte critério: professora/or com pelo menos cinco anos de experiência na multisserie. Esse foi o critério prioritário na escolha das/os professoras/es que poderiam apoiar este estudo. A coordenadora, bastante solícita, apresentou-nos o nome das/os professora/es, com a indicação das escolas em que elas/es atuavam, aproveitando o ensejo para comunicar-nos a ocorrência de um encontro geral de planejamento, no qual iriam estar todos os docentes da zona educacional na qual estavam inseridas as escolas multisseriadas.

No segundo contato, dia 24 de outubro de 2005, durante o encontro anunciado pela referida coordenadora, fomos apresentadas a todos os profissionais (professoras/es e supervisoras) presentes. Expressamos o porquê de nossa visita, os objetivos da pesquisa e aproveitamos para conversar com aquelas/es às/os quais a coordenadora havia se referido em nosso primeiro encontro. Apresentamos a elas/es, de forma minuciosa, os propósitos do estudo, convidando-as/os a participarem como interlocutoras/es na pesquisa.

Todas e todos se prontificaram a colaborar, muito embora uma das professoras tenha demonstrado, numa expressão de dúvida, o não consentimento. Nesse momento, retomamos o que já havia sido explicado, esclarecendo que a nossa intenção não era a de vigiar, avaliar ou fazer algum tipo de intervenção no eixo de suas práticas, já que nos posicionaríamos apenas como observadora, para a compreensão e o aprofundamento da temática sob a qual, dependendo da colaboração mútua, poderíamos aprender muito. Intentamos dessa forma uma conquista, visando romper resistências como aquela manifestada, sem nenhuma palavra, apenas com um gesto expressivo. Como última atividade naquele dia, agendamos a data de nossa primeira visita às escolas.

Nesse primeiro contato, no campo de investigação conversamos com 14 (quatorze) professoras/es, dentre elas/es apenas dois homens, portanto, doze mulheres, fato que nos causou surpresa, levando-nos a convidar os homens a também fazerem parte da pesquisa. Antes de nos dirigirmos a eles, verificamos junto à coordenadora o tempo de serviço de cada um, constatando que um tinha 24 (vinte e quatro) anos de exercício docente em sala de aula multisseriada, vindo a ser um dos colaboradores desta pesquisa e o outro, com seis anos em sala de aula, o qual preferiu não participar da pesquisa.

Chegamos ao referido encontro exatamente na hora do intervalo, quando aproveitamos para estender um pouco mais a conversa com as professoras/es,



virtuais colaboradoras/es do estudo. Uma delas nos informou da vontade de fazer o curso de mestrado, sendo que já estava providenciando a documentação para inscrever-se. Percebemos por parte daquela professora o interesse e a vontade de buscar mais conhecimentos para subsidiá-la no desenvolvimento de sua prática docente. A seguir registramos um trecho de sua fala a esse respeito:

Prof<sup>a</sup>. Dina: - Percebo que preciso de mais conhecimentos, leituras, pois, às vezes, me sinto muito insegura no exercício da minha prática docente diária.

Apesar daquela manifestação simbólica de não aceitação esse primeiro contato foi momento bastante promissor, porque não percebemos rejeição . Em vez de resistência, encontramos olhares de curiosidade, vontade de saber mais sobre a prática escolar multisseriada, não sabendo aquelas professoras/es que a curiosidade maior em aprofundar conhecimentos sobre o tema era nossa, e que elas/es tinham muito a nos oferecer nesse sentido.

Por mais que não quiséssemos admitir, no íntimo, experimentávamos o sentimento de estranhamento, porque nos sentimos alheia àquele ambiente e ao grupo de profissionais que lá se inseriam. Para nos ajudar a esclarecer esse tipo de sensação experimentada pela/o pesquisadora/or nos momentos iniciais da pesquisa, Bogdan e Biklen (1994, p. 122) afirmam que:

[...]. Os primeiros dias poderão ser duros se não tiver sentido de humor e se não estiver preparado para cometer erros [...]. Passar a ser um investigador qualitativo é como aprender a desempenhar qualquer outro papel na sociedade (professor, pai, artista, aluno universitário). Não é só preciso aprender os aspectos técnicos da forma como deve proceder, como também é preciso sentir que esse papel é autêntico e que se ajusta a si.

Em continuidade ao trabalho de observação e de coleta de dados, tivemos como preocupação primeira analisar a prática docente das/os professora/es e mergulhar nas interações do seu dia-a-dia na escola, nas relações mantidas com ela/ele própria/o, com o aluno e com a comunidade; nas relações com os outros, inclusive com esta pesquisadora, na perspectiva de desvelar as evidências articuladas no desenvolvimento dessas práticas em sala de aula, sobretudo aquilo que ficou revelado pelas professoras e pelos professores como sendo os encantos e

desencantos<sup>1</sup> no contexto de suas experiências em salas multisseriadas nas escolas pesquisadas. Sobre isso projetaremos uma análise mais aprofundada no capítulo IV desta dissertação.

Dessa maneira, na escolha das escolas e dos membros interlocutora/es da pesquisa, contamos com a ajuda da equipe de pedagogas da SEMEC – Teresina - Piauí, responsável pelo acompanhamento pedagógico das/os professoras/es que atuam na zona rural de Teresina<sup>2</sup>, região escolhida aleatoriamente para ser o campo de investigação desta pesquisa.

A escolha das escolas associou-se ao da escolha das/os interlocutoras/es pelo fato de querermos investigar aqueles com experiência profissional na multissérie de, pelo menos, cinco anos. Esse critério foi inicialmente determinante para a escolha das/os professoras/es interlocutoras/es desta pesquisa, em virtude de acreditarmos que com assim poderíamos buscar dados mais significativos para elucidação da problemática deste estudo. Nas quatro escolas escolhidas, não existia apenas um professor como prevíamos, daí decidimos investigar dois professores por escola.

Desse modo, selecionamos inicialmente uma amostra constituída por dez professoras e dois professores, entretanto, um dos professores escolhidos após a primeira visita a sua escola pediu para não participar da pesquisa, alegando que era somente auxiliar da professora titular e, como não tinha a formação específica para atuar no magistério, não se sentiria à vontade em participar. Respeitamos a posição do professor, por essa razão, constituímos finalmente uma amostra composta de sete professoras e um professor.

A amostra das/os alunas/os, vigias, e copeiras foi selecionada após as primeiras observações na sala de aula e no espaço coletivo da escola, contemplando a participação dos voluntários, que aqui significa aquiescência manifestada através de atitudes como um sorriso, um olhar expressivo “pidão” semblante de prazer por estar recebendo uma visitante na escola, interesse em querer saber sobre a pesquisa. Desse modo, foram envolvidos quatro alunas/os

---

<sup>1</sup> Encantos e desencantos são aqui entendidos como as evidências expressadas pela/o professora/or, no seu que-fazer docente, pelas/os alunas/os, mães/pais, vigias e copeiras, evidências, a partir das quais deixaram fluir como sendo o que os estimulam a continuar e a acreditar nas suas potencialidades de assumir as atividades da profissão e/ou da vida cotidiana, nas possibilidades, desejos, sonhos, alegrias, satisfação e nas limitações, angústias, medos, insatisfações decepções.

<sup>2</sup> As quatro escolas escolhidas como campo de investigação desta pesquisa são beneficiadas pelo Projeto Escola Ativa, política pública hoje voltada para as classes multisseriadas.

sendo um por escola, pertencentes à 3ª e 4ª série do ensino fundamental<sup>3</sup>; um vigia, uma copeira. Participaram também como interlocutoras/es da pesquisa três mães e um pai, sendo um por escola, os quais foram escolhidos conforme a proximidade de suas residências com a escola e/ou a partir de combinados prévios com a ajuda das/os professoras/es Gilca, Bené, Dina e Elza. Em suma, a amostra geral do estudo fez um total de 18 (dezoito) pessoas.

Perspectivando essa rica teia de dados, esta pesquisa utilizou como técnicas de coleta de dados roteiros de diálogo, análises de documentos técnico-pedagógicos, entrevistas reflexivas semi-estruturadas (individuais e coletivas), observações contínuas nos espaços coletivos e em sala de aula, com anotações em diário de campo, realizando-se em quatro escolas rurais vinculadas ao sistema municipal de ensino de Teresina-PI. A seguir, passaremos a descrever as faces dos caminhos descobertos na escola com classes multisseriadas.

## 1.2 Os caminhos trilhados nas faces de suas fases

No dia sete de novembro de 2005, com uma manhã ensolarada, iniciamos a abertura do caminho rumo à escola, fato que marca o nosso primeiro contato com o campo de investigação. Após percorrermos, aproximadamente, 40 km em estrada carroçal chegamos ao destino: escola “Que Encanta Com Sua Receptividade”.



Foto 03 – Escola “Que Encanta Com Sua Receptividade” (pátio interno, sala de aula, pátio externo, professores em encontro de planejamento geral)

Fonte: Dados da Pesquisa empírica / 2006.

<sup>3</sup> Trabalhamos somente com alunos de 3ª e 4ª série porque, pela desenvoltura dos alunos, percebemos que, nesse grupo, colheríamos os dados mais significativos para a elucidação da problemática deste estudo.

Encontramos um prédio escolar antigo, porém conservado, limpo, com paredes pintadas, estantes organizadas e dois banheiros novos, que pareciam ter sido recém-construídos. É uma construção feita de alvenaria e telhas, sendo o ambiente bem organizado: há cartazes distribuídos nas paredes, com motivos os mais diferentes, conforme as datas comemorativas; palhaços; móveis; varal com revistas penduradas, estantes com livros dispostas no pátio da escola, funcionando como biblioteca; avisos; planos mensais de atividades pedagógicas; quadro de metas a atingir; quadro de acompanhamento da frequência dos alunos, todos afixados nas paredes e/ou no mural do pátio externo da escola.

O ambiente escolar apresenta um ar de receptividade que se associa ao acolhimento dado pelas crianças, as quais cantam e batem palmas para nos receber, com afeto, largo sorriso estampado no rosto e olhares expressivos de muita curiosidade, assim como todos ali presentes.

Na escola encontramos duas salas funcionando: uma com alunos de série inicial e de 1ª série, e a outra com alunos de 3ª série. Enquanto a supervisora entrava na sala de aula, permanecemos no pátio externo da escola, a observar todos os cartazes e enfeites que ali estavam afixados.

A professora Gilca, que também é diretora, estava na cantina conversando com a copeira (Josefa) e, ao nos ver, aproximou-se dizendo que estava muito ocupada, mas que podíamos ficar à vontade. No pátio, sentada em uma mesa pequena, continuamos a observar a escola e seu funcionamento.

Na seqüência da observação, ouvimos a coordenadora que estava na sala de aula dando algumas orientações à professora e as/ao alunas/os:

Explore mais a leitura individual com os alunos [...] e façam com que eles escrevam na linha [...] Nesse momento um aluno falou: [...] professora, a colega está pescando". A supervisora respondeu: "para quê? A gente faz o que sabe! Bote a cabeça para pensar. Acredite que você é capaz"! - tensão na voz. (Nota de Campo, 07/11/2005)

Mais tarde fomos convidados pela coordenadora a entrar nas salas de aulas, onde nos apresentamos e expressamos o objetivo do estudo, ao tempo em que solicitamos o apoio de todas/os as/os alunas/os. E assim se procedemos nas demais escolas, as quais descreveremos no capítulo II desta dissertação. Elas/es não responderam com palavras, mas com gestos e semblantes de admiração e curiosidade, que, a nosso ver, sinalizavam um acolhimento positivo.

Ao chegar o horário do almoço, sentamos todas/os juntas/os e fizemos a refeição acompanhada por uma conversa descontraída. A professora Marli, que havia dado aula no turno da manhã para as/os alunas/os de série inicial e de 1ª série, após o almoço, sentou-se ao nosso lado e mostrou-se preocupada em elaborar tarefas para os alunos. Folheava alguns livros e dizia:

Profª. Marli: - É o jeito a gente buscar o máximo para esses meninos!

A conversa fluía num ritmo bastante descontraído, por isso, percebemos que já era viável pedir o projeto pedagógico da escola para conhecê-lo. E assim fizemos, aproveitando para fazer alguns registros sobre os seus pressupostos. Nesse momento a professora Gilca aproximou-se e, muito simpática, fez questão de conversa conosco, começando a falar de coisas da escola. Aproveitando essa solicitude, pedimos-lhe a permissão para gravar aquela conversa. Embora esse expediente não estivesse no planejado para aquele dia, como já tínhamos o guia temático estruturado para acompanhar uma conversa, aproveitamos para registrar os preciosos dados que estavam sendo externados pela professora. Desse momento em diante, mantivemos regularmente uma conversa no horário do almoço até, aproximadamente, o horário do intervalo do turno da tarde.

Nessa descontraída conversa, a professora relatou que, desde criança, prestava muita atenção em sua professora (observava como ela se expressava) e que uma de suas brincadeiras preferidas era brincar de escolinha, porque ser professora era seu desejo desde os treze anos de idade, e a partir de então, inseriu-se nessa profissão.

Profª. Gilca: - Quando eu tinha 13 anos [...] fui chamada para trabalhar numa escolinha [...] particular. Com 16 anos trabalhei numa escola do Estado, não era contratada, porque eu não tinha idade [...] de substituir a professora [...] aí eu dizia “vou realizar meu sonho [...] de ser professora” [...] casei em 1972 [...] em 1975 fui chamada para trabalhar aqui nessa escola [...] pela necessidade, pois aqui perto só tinha eu [...] na época estudava [...] em José de Freitas [...] a 5ª série [...] chamado exame de admissão [...] o certificado dava o direito de lecionar de 1ª a 3ª série... Então a própria situação vinha me incentivando a realizar meu sonho [...] eu fazia tudo [...] o meu incentivo [...] foi a minha vontade mesmo, o meu desejo de ser professora [...] aproveitando essas oportunidades eu vou seguindo [...] e sempre fazendo tudo pra desenvolver [...] o meu papel de professor [...] não penso em me aposentar agora [...] acho que ainda estou com energia para trabalhar, gosto da profissão que escolhi, pois não adianta você escolher uma coisa que você não gosta porque, se você não gostar, você não vai fazer, mas, se gostar, você faz. No momento em que você escolher uma coisa na vida, você fará tudo pra se realizar. Vivia e morava na zona rural por isso eu me dedico às crianças [...] trabalho o que gosto, eu faço por prazer [...] a gente tem toda dedicação [...] Sou professora [...] trabalho em casa [...] cuido de muitas coisas, da

minha família, dos filhos, do comércio, eu tenho curso de corte costura/ de bordado na mão/ computador eu não sei/ não sei mexer,/ mas tenho datilografia, tenho várias outras atividades/ ajudo a família dos filhos [...] outras coisas eu aprendi, mas deixei só pela sala de aula.

A conversa transcorreu até o horário do intervalo da tarde, quando visualizamos crianças correndo, outras lanchando em copos plásticos (o lanche desse dia era Nescau, o predileto delas). Nesse momento a professora Gilca, aproxima-se e diz:

Aqui a gente faz milagre com esses meninos / tem que fazer milagre mesmo, porque os pais não ligam, não fazem nada para ajudar esses meninos/as, o que eles aprendem é aqui mesmo, os pais não sabem, mais deviam pelo menos incentivar. Menino senta aqui! Vem fazer a tarefa. (Nota de campo, 07/11/2005).

A nossa observação continuou, naquele primeiro dia rico de informações, agora voltando nosso olhar para as crianças, as quais, desde o primeiro momento do anúncio de nossa presença, ficavam cochichando, se escondendo por trás das paredes, indo e vindo como ensaiando vir ao nosso encontro, recuando, correndo. Elas corriam, voltavam, olhavam para mim e sorriam, parecendo que tudo para elas era engraçado. Nesse momento, caminhamos um pouco pelo pátio, e as crianças não deixavam de ficar ao nosso redor. Escutei uma das professoras a falar com a coordenadora, dirigindo-se a um aluno:

Ei! Por que você não trouxe a tarefa de casa"? “[...] eles não trazem o dever, sabe por quê? O coleguinha dele me disse que ele embola o papel (tarefa) e joga no rio quando vai voltando pra casa. É por isso que eu não gosto de mandar a tarefa em stêncil. (Nota de campo, 07/11/2005).

Enquanto isso, o intervalo encerra, e as crianças retornaram à sala de aula. A coordenadora entra lá novamente e fala sobre os diferentes portadores de texto, então aplicou uma atividade diagnóstica para perceber se as crianças tinham o domínio da escrita de um bilhete. Ela perguntou aos alunos:

Para que serve o bilhete”? Silenciou um instante, e em seguida distribuiu uma folha de papel para que produzissem um bilhete e, após os alunos concluírem a produção, ela os recolheu para avaliar e proferir parecer. Nesse momento a professora ministrante bateu forte

na mesa para chamar a atenção dos alunos que estavam conversando. (Nota de campo, 07/11/2005).

Em meio a essas cenas iniciais do cotidiano escolar multisseriado, foi iniciada a pesquisa de campo, com visitas observacionais associadas às entrevistas individuais, as quais foram realizadas em quatro seções, quando buscamos manter uma conversa com a/o professora/or e, na evolução desse diálogo, íamos sinalizando os eixos para alimentação da discussão sobre o objeto de estudo. Deixamos o professor bem à vontade para que sua fala fluísse sem medo, com a maior naturalidade possível. Não determinamos tempo para essa tarefa, já que ficávamos na escola o dia inteiro, pois assim, escolhíamos o momento mais oportuno, conforme entendimento prévio com o professor, para a realização das entrevistas, as quais geralmente eram feitas no horário de intervalo do turno da manhã para a tarde. Com exceção da entrevista de Gilca, todas as outras foram realizadas sem interrupção.

A entrevista individual emergiu, portanto, a partir de uma conversa mediada por esta pesquisadora, no decorrer da qual nos detínhamos no conteúdo da fala da/o própria/o professora/or, fazendo interferências de retro-alimentação apenas quando necessário, procurando evitar cortes, para que o pesquisado falasse o máximo e mais que o pesquisador. Preocupamo-nos assim em lapidar nossas intervenções a fim de obter as informações mais significativas possíveis para que a/o professora/or proferisse um raciocínio genuinamente fiel aos seus próprios conceitos acerca da temática discutida, sem esconder suas próprias concepções.

Percebemos, dessa forma, na seqüência das falas das professoras e do professor, muitos argumentos em favor dos objetivos que ali propúnhamos, os quais vieram à tona sem que tivéssemos que fazer interrupções na expressão oral e gestual do professor. Assim, conseguimos riquíssimos relatos que certamente nos deram suporte nas análises interpretativas dos discursos preferidos.

As entrevistas foram todas por nós transcritas a tempo de confrontarmos os dados com as/os interlocutoras/es da pesquisa, a fim de esclarecer pontos obscuros. Dessa forma, elas/eles acabaram por se envolver no processo de construção dos relatos de pesquisa, o que viabilizou uma maior aproximação com esta pesquisadora no processo de coleta e construção dos dados. As transcrições foram submetidas a sucessivas leituras analíticas, a fim de revisar os textos, eliminando as repetições, as

desconexões semânticas, as redundâncias, sem, no entanto trair a essência do conteúdo discursivo.

E, à medida que efetivamos essa atividade, simultaneamente, íamos expondo os textos aos interlocutores desta pesquisa, para que atestassem se suas concepções a respeito dos temas abordados estavam ali contempladas, com a fidedignidade de suas falas. Solicitamos também que retirassem e/ou acrescentassem algum aspecto que considerassem conveniente, porém nenhuma/um das/os interlocutoras/es fez qualquer crítica negativa ou positiva, com exceção da interferência da professora Dina, que, em relação à repetição de termos dentro do texto, achava que não tinha repetido tanto. Dispusemo-nos assim a apresentar-lhe a fita cassete para que se certificasse dessa ocorrência

Em síntese, observamos uma reação positiva aos textos. Conforme Tobin (1998, p.5),

[...] a informação obtida, ou um estudo, não deve ser vista apenas pelos olhos dos pesquisadores, mas deve ser avaliável para os outros no sentido que, [...] eles possam refletir sobre as perspectivas de diferentes integrantes da comunidade [...] e decidir sobre o que possa ser considerado como possível de ser mudado ou não. A interrelação entre a autenticidade ontológica e a educativa é demonstrada por uma abordagem humilde que milita contra as noções imperialistas de pesquisadores, que têm um conhecimento superior que acaba prevalecendo quando há inconsistência entre o conhecimento dos pesquisadores e a dos participantes.

Na amplitude dos significados dessa opção metodológica, constatamos o quanto é necessário uma maior proximidade com a escola, com o espaço de sala de aula, com o professor, enfim, com todas as pessoas pertencentes àquela realidade, pois esse contato nos proporciona uma maior interatividade. Viver a experiência investigativa como co-participante do processo é impreterivelmente importante para conseguir sentir os dados da maneira mais natural possível, possibilitando o fortalecimento de uma relação efetivamente social e ética no campo de investigação. Tobin (1998, p. 3), no tocante às questões éticas da pesquisa, afirma que, quanto à busca da confiabilidade e a demonstração de respeito associados por um trabalho de conquista dos membros envolvidos no estudo, deve-se ter a clareza de que:

Freqüentemente, a confiança dos participantes potenciais no estudo deve ser conquistada mostrando-se respeito pelas suas atividades



profissionais, examinando os seus objetivos, aprendendo como eles procuram atingi-los e ajudando-os a aprender, mudar e terem sucesso. Somente quando a confiança tiver sido estabelecida, os critérios associados com o bom senso prático podem ser aplicados significativamente para dirigir propósitos éticos. Se quaisquer atitudes do pesquisador, no sentido de trair a confiança, estiverem sendo desenvolvidas, as ações podem ser vistas como antiéticas.

Enquanto isso, cada vez mais nos envolvíamos com o objeto deste estudo, de maneira tal que chegamos a passar o dia na escola, quando observamos os alunos/as brincando, pulando, lanchando, tomando banho e voltando para a sala de aula, encharcados, dando muitas gargalhadas. Tudo isso nos fez voltar aos tempos de escola primária! Vimos às professoras se desdobrando em duas, três e outras tantas, para dar conta da rotina, no tempo e no espaço escolar, o que percebemos na expressão de um olhar, no tom de voz, nos gestos, na fala, embora essas professoras não se abatam e continuem a lida. Essa situação se comprova na fala do professor Bené, em que expressa representações que denotam imagens do trabalho por ele construído, refletindo elaborações antes construídas somente por professoras:

Prof. Bené: - Professora, aqui nesta escola que eu trabalho [...] eu sou diretor, sou professor, sou zelador, sou tudo [...] a gente é tudo, pai, mãe, é conselheiro [...] de tudo a gente faz um pouco aqui [...] é um trabalho coletivo, quando a gente tem uma necessidade de ajudar um ao outro a gente faz. Não é porque eu sou diretor, que eu não vou fazer isso. Não tem nada a ver. A gente tem um trabalho coletivo [...] É difícil professora, meu tempo, o tempo que eu tô aqui eu trabalho direto.

Nesse contexto, percebemos que a realidade vivenciada por Bené vem confirmar as reflexões feitas por Tardif e Lessard (2005, p. 113) ao analisarem a carga de trabalho dos professores sob o ponto de vista do âmago da especificidade do seu trabalho em termos de tempo e de investimento pessoal. Quanto a isso, os autores fazem as seguintes indagações: Quais são, hoje, as condições de trabalho de um professor, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade? Os autores explicam que dar respostas a essas questões não é uma tarefa simples, tendo em vista que:

De fato, como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num

trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana [...].

Durante o desenvolvimento deste trabalho, no período de setembro a novembro de 2005, quando cursávamos a disciplina Movimentos Sociais e Educação, sob a orientação da professora Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim<sup>4</sup>, no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação da UFPI, foi proposta a tarefa de realizar oficina pedagógica sobre os direitos humanos vinculados ao movimento dos/as professoras/es, como parte da avaliação de desempenho da disciplina. Contudo, como estávamos na fase inicial de coleta de dados deste estudo, optamos por realizar essa atividade em março/2005 em uma das escolas campo de investigação desta pesquisa (escola Cartão de Visita da Alegria).

Com o objetivo de identificar a relação entre a formação política do professor e os Direitos Humanos. Essa oficina envolve 30 pessoas entre professoras, mães e alunas/os de 1ª a 4ª série, sendo estes últimos a maioria dos participantes. Com duração de 8 horas/aula, a citada oficina realizou-se em ritmo de estudos, reflexões, dramatizações e filmagens. Todos a avaliaram de forma positiva, solicitando o nosso retorno para dar continuidade em outros momentos. Inclusive uma professora, interlocutora desta pesquisa, que veio de outra escola para participar da oficina, solicitou que sua escola também fosse contemplada, todavia, como estávamos muito atarefada com os estudos da pesquisa, deixamos isso combinado para outro momento oportuno.

Vale ressaltar que, a partir dessa atividade, percebemos a procedência em realizar entrevistas reflexivas coletivas como técnica de coleta de dados no nosso estudo. Porém enfrentamos um entrave: como reunir os sujeitos da pesquisa em um mesmo espaço se as escolas se localizavam em extremos opostos? Compartilhamos esse problema com uma das pedagogas da SEMEC, via telefone, a qual nos comunicou da realização de dois encontros de planejamento geral nos dias 27 e 28 do mês de outubro de 2006, oportunidade em que iriam se reunir todos os professores das escolas ativas da zona rural de Teresina – Piauí. Diante dessa oportunidade, pedimos um momento desses encontros para realizar as entrevistas.

---

<sup>4</sup> Orientadora do estudo ao qual estamos desenvolvendo

Dispomos, assim, do tempo de até 30 minutos, para concretização desse procedimento com as professoras/es colaboradoras/es da pesquisa. Ficou assim combinado que trabalharíamos nos trinta primeiros minutos do encontro, isso por entendermos que a natureza do trabalho desenvolvido em entrevista reflexiva atenderia perfeitamente aos nossos propósitos.

Szymaznski, Almeida e Brandini (2004, p. 18-19) afirmam que se considera uma entrevista semidirigida aquela que pode ser realizada em, no mínimo, dois encontros, individuais ou coletivos, não necessitando da utilização de um roteiro fechado, assim “[...] ele pode ser visto como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado [...]”, a fim de buscar a compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-lo melhor. Szymaznski, Almeida e Brandini (2004, p. 14-15) ainda reconhecem a entrevista reflexiva como um procedimento que se caracteriza por ser um encontro que envolve a natureza interpessoal e subjetiva dos principais envolvidos no processo,

[...] podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala [...] tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto à busca de horizontalidade. [...] A reflexividade tem aqui também o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade, ou, como lembra Mielzinski (1998, p. 132), “assegurar-nos que as respostas obtidas sejam “verdadeiras” – isto é, não influenciadas pelas condições de aplicação e conteúdo do instrumento”. Ao deparar-se com sua fala, na fala do pesquisador, há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador.

Dessa maneira, no caso específico de nossa pesquisa o procedimento de entrevista reflexiva semi estruturada deu-se em duas seções. A primeira, de forma individual, e a segunda, de forma coletiva. As entrevistas individuais, por sua vez, foram guiadas por blocos temáticos, como guias para o acompanhamento das falas das/os interlocutoras/es, na perspectiva do desvendamento da problemática do estudo. Dessa maneira, desenvolvemos as entrevistas reflexivas individuais, a partir dos seguintes blocos temáticos:

- Motivos da opção pela profissão de professor;

- Compreensão em relação às expressões de gênero na construção da prática docente desenvolvida em sala de aula multisseriada;
- Significado do ensinar e do aprender no processo de desenvolvimento da prática docente multisseriadas;
- Noção de acompanhamento do desempenho do aluno em classes multisseriadas;
- Compreensão do processo de planejamento de aula e a vinculação desse processo na prática docente cotidiana;
- Sentido dos aprendizados na prática docente multisseriada e a relação das expressões de gênero no processo de construção desses aprendizados no eixo da ação formativa que desenvolvem no cotidiano da sala de aula;
- Visão das políticas de formação do professor no nível da escola e da SEMEC;
- Conhecimentos didático-pedagógicos que o professor precisa articular na prática cotidiana de sala de aula multisseriada;
- Percepção do trabalho escolar cotidiano na multissérie;
- Possibilidades e limitações na configuração das relações de gênero nas interações da/o professora/or com seu próprio eu, como a/o aluna/o e a comunidade;
- Noção da organização do tempo e do espaço escolar no contexto escolar multisseriado.

Após leitura e reflexão do conteúdo das entrevistas individuais, encaminhamos-nos para a segunda seção de entrevistas reflexivas, agora coletivas, com o objetivo de revisar aspectos da temática, a fim de aprofundar dados ainda obscuros nas primeiras entrevistas. As entrevistas reflexivas coletivas realizaram-se em duas etapas, com grupos<sup>5</sup> de professoras/es diferentes. Nesse momento, porém, além das/os oito professoras/es interlocutoras/es desta pesquisa, participaram todos as/os outras/os professoras/es atuantes nas escolas ativas rurais do município de Teresina - Piauí, inclusive as pedagogas que acompanham as professoras, tendo

---

<sup>5</sup> A participação de professores e pedagogos que não eram interlocutores desta pesquisa se deu pelo interesse e disposição que demonstraram em participar daquele momento. A não-participação deles certamente causaria constrangimento.

em vista que realizamos essa entrevista no primeiro momento dos encontros gerais para planejamento, tempo cedido para esta pesquisadora conforme o combinado já exposto acima.

Dessa maneira, inicialmente, procedemos a entrevista reflexiva coletiva com a nossa apresentação e a dos objetivos da entrevista e da pesquisa. Solicitamos permissão para filmá-la e, também o apoio de todos. Na seqüência, dedicamos um pequeno momento para procedência da apresentação pessoal das/os professoras/es, a fim de fazer fluir o estabelecimento de um clima favorável para obtermos dados significativos a respeito dos participantes do estudo. Após esse momento pedimos a todos que livremente pensassem sobre suas práticas docentes e caracterizassem-nas a partir de uma palavra, que expressassem o que esperavam dessa pesquisa, da qual estavam sendo interlocutoras/es e que, também, explicitassem como estavam se sentindo naquele momento (ver apêndice F ). Para Szymanski, Almeida e Brandini, (2004), o contato inicial, no trabalho de pesquisa, assume muita importância, porque funciona como um mecanismo que vem assegurar a compreensão das pessoas acerca dos objetivos do estudo.

Ao buscarmos desnudar o que havia de mais fenomênico nas práticas docentes, na organização do tempo e do espaço escolar nas escolas investigadas e na interação dos seus docentes, procuramos, no momento problematizador de iniciação da entrevista reflexiva coletiva, promover discussão acerca do que as/os professoras/es pensam sobre suas práticas docente caracterizando-a a partir de um verbete, bem como as suas expectativas com relação a pesquisa da qual estavam sendo interlocutoras/es. Em resumo, as/os professoras/es refletiram criticamente sobre o processo educativo das práticas nas quais envolvidas, resultando a consciência de que as suas lidas em sala de aula multisseriadas é difícil, porém prazerosa.

Neste contexto as/os professoras/es admitem que só poderão desenvolver um processo contínuo de construção social docente significativa tanto para elas/es como para as/os alunas/os e para a própria comunidade, se, mesmo diante de situações cotidianas que lhes exigem todo o esforço de tornar possível a realização de uma prática de ensino mesclada por diferentes graus de heterogeneidade, conseguirem (re) traduzi-la de forma:

Criativa (Prof<sup>a</sup>. Marli)  
 Sonhadora (Prof<sup>a</sup>. Gilca)  
 Otimista (Prof<sup>o</sup>. Bené)  
 Dedicada (Prof<sup>a</sup>. Dina)  
 Persistente (Prof<sup>a</sup>. Célia)  
 Determinada (Prof<sup>a</sup>. Elza)  
 Acreditada (Prof<sup>a</sup>. Elisa)  
 Compromissada (Prof<sup>a</sup>. Graci)

Esses foram os adjetivos que as/os professoras/es investigadas/os usaram para situar, em linhas gerais, a caracterização de suas práticas docentes, deixando claro nas falas que enunciaram no momento inicial da entrevista reflexiva coletiva, que, além disso, á/ao professora/or cabe:

Prof<sup>a</sup>. Marli: - Ser dinâmico e participativo.  
 Prof<sup>a</sup>. Gilca: - Ajudar a desmistificar o processo educativo.  
 Prof. Bené: - Trocar experiências para melhorar o desenvolvimento do trabalho docente.  
 Prof<sup>a</sup>. Dina: - Buscar informações importantes para facilitar o processo de ensino-aprendizagem [...] novos conhecimentos para a melhoria da [...] prática em sala de aula e da aprendizagem do aluno.  
 Prof<sup>a</sup>. Célia: - Refletir sobre [...] a prática [...] e encontrar soluções para [...] as inquietações.  
 Prof<sup>a</sup>. Elza: - Participar ativamente com troca de experiências.  
 Prof<sup>a</sup>. Elisa: - Trazer contribuições para a prática.  
 Prof<sup>a</sup>. Graci: - Ampliar e construir conhecimento no intuito de desenvolver melhor [...] o trabalho de sala de aula.

Ao serem indagadas/os sobre o que esperavam da pesquisa da qual estavam sendo interlocutoras/es, as/os professoras/es levantaram as seguintes expectativas:

Prof<sup>a</sup>. Graci: - Que possa contribuir com o desenvolvimento intelectual do pesquisador e das pessoas envolvidas e traga reflexões e contribuições para nossa prática docente.  
 Prof<sup>a</sup>. Elza: - Que os resultados obtidos possam contribuir para se repensar e melhorar o trabalho com turmas multisseriada.  
 Prof<sup>a</sup>. Marli: - Que descubra uma maneira de facilitar mais o trabalho dessas turmas multisseriadas [...] e que esse trabalho seja mais valorizado.  
 Prof<sup>a</sup>. Elisa: - Espero que traga contribuição para fortalecer o trabalho metodológico de como trabalhar turmas multisseriadas.  
 Prof. Bené: - Espero contribuir no que for necessário [...] e que os objetivos dessa pesquisa sejam alcançados com êxito [...] e que realmente contribuam para o sucesso dessas turmas multisseriadas.

Prof<sup>a</sup>. Dina: - Que o resultado da mesma possa ser conhecido e discutido por muitos. E que essas discussões leve as/aos professoras/es saberem identificar as dificuldades do trabalho em multisseriada.

Prof<sup>a</sup> Gilca: - Espero que [...] socialize com o grupo os resultados que obteve.

Prof<sup>a</sup> Célia: - Espero que traga coisas novas [...] para o nosso trabalho [...] mais conhecimento.

Partimos da idéia de Szymanski e Prandini (2004, p. 12) para dizer que a entrevista reflexiva, seja ela individual ou coletiva provoca uma relação interacionalmente humana entre o pesquisador e o pesquisado "[...] em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações [...]". Constatamos, pois, que a expressão dos relatos das/os professoras/es, ao caracterizar as suas práticas docentes, recobrem-se de uma projetiva perspectiva que solicita da/o pesquisadora/or o redescobrir das relações experienciadas na ação formativa no cotidiano de suas práticas docentes. Nesse sentido, nos reportamos aos estudos de Catani et al (1997, p. 18) para dizer que "esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e [...] tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conduzir o ensino. Por isso a necessidade do retorno dos resultados das pesquisas aos seus campos de investigação.

Podemos constatar que, com a atividade de aquecimento de iniciação da entrevista, buscamos o favorecimento de um clima de descontração como também provocamos o desnudar de informações que trouxeram à tona pontos relevantes e introdutórios à temática do estudo, Szymansky, Almeida e Brandini (2004, p. 27) afirmam que preparar uma entrevista é um processo que merece um tratamento cuidadoso, "[...] e esses períodos iniciais não devem ser considerados como [...] perda de tempo, pois eles propiciam informações importantes para o pesquisador [...]".

No segundo momento, dividimos os participantes em quatro grupos, para reflexão a partir de questões de aprofundamento sobre a temática. Procedemos assim uma breve discussão em subgrupos. Em seguida, a partir das idéias dos grupos realizamos um debate reflexivo coletivo. Este foi um momento muito rico em discussões, provocando uma significativa teia de interações entre as professoras, os professores, as pedagogas e esta pesquisadora. Nossa função, porém, foi basicamente a de mediar a discussão, mantendo os propósitos do estudo.

Esse procedimento de pesquisa trouxe à tona ricos dados, os quais foram acrescidos às informações já existentes e associados aos registros escritos no grupo. Vale ressaltar que esse momento foi integralmente filmado, assim, além de informações orais e escritas, captamos muitas imagens que nos ajudaram a complementar as explicações interpretativas da problemática do estudo, focalizando aspectos obscuros nas entrevistas individuais. Com a entrevista reflexiva, pudemos identificar como os professores:

- Vêem o papel do pedagogo na formação contínua na construção prática docente;
- Articulam os aprendizados para interagir com alunos em diferentes níveis de aprendizagens em classes multisseriadas;
- Percebem o ensino que desenvolvem em classes multisseriadas e as relações de gênero que o fundamentam;
- Concebem as propostas de acompanhamento do desempenho do aluno e as representações de gênero nelas contidas;
- Vêem a relação da formação continuada que desenvolvem na prática docente cotidiana;
- Consideram os aspectos de conteúdos temáticos e quais acham ser os mais significativos para trabalhar com os alunos;
- Concebem o relacionamento com as mães e com os pais e como fazem para envolvê-las (os) nas atividades da escola;
- Interpretam os princípios que orientam a sua prática docente cotidiana e as relações de gênero que as norteiam.

No terceiro momento da entrevista reflexiva, solicitamos as/aos professoras/es que explicitassem aspectos da prática que eles considerassem como encantos e desencantos no fazer cotidiano da sala de aula multisseriada, tendo como base os conteúdos que ficaram obscuros nas entrevistas individuais (como se apresenta no apêndice F).

Após a realização da primeira entrevista reflexiva, em conversa com Josefa (copeira da “escola que Encanta Com Sua Receptividade”), no pátio da escola, identificamos que uma das coisas que ela gostaria que melhorasse naquele lugar seriam as goteiras, pois, segundo ela, quando chovia, os alunos não assistiam à aula tranquilos. Para Josefa, esse era um desencanto que ela assim relatou:



- Pelo menos se eles viessem fazer o teto da escola, para melhorar [...] era muito bom por que só teve tendo goteira, aí quebra um pau, quebra uma ripa [...] quebra uma telha, aí eles vem tirá aquela telha quebrada e bota outra, aí ficam/ com pouca tá do mesmo jeito, aí um vem e diz: “vamos fazer reforma no colégio”, aí vem outro, diz: “não vamos tirar só as goteiras”, aí fica nisso.

No momento em que encerramos a conversa com Josefa, iniciou-se uma chuva que o tempo não previa. Achamos por bem filmar o fenômeno, mas o interessante disso foi quando, em casa, ao iniciarmos a transcrição da filmagem, pudemos identificar, entre as imagens, o telhado da escola com muitos buracos, o que a nossa observação in loco não foi capaz de perceber, nos projetando para além do nosso olho que vê. Nas imagens, identificamos ainda pingos d’água caindo do teto, o que veio ilustrar o desencanto daquela copeira.



Foto 04 – Escola “Encanta Com Sua Receptividade” (Imagem da goteira que representa o desencanto da copeira da escola)

Fonte: Dados da pesquisa empírica / 2006

Verificamos ainda o grau de envolvimento de Josefa com o funcionamento da escola em seu todo, já que informa que a consequência do seu desencanto se dá na sala de aula, ao se expressar da seguinte forma,

- [...] isso prejudica as professoras e os alunos. Se fizesse uma coisa dessa, era bom demais para nós, pra nós [...] principalmente pros alunos[...]

Com as/os alunas/os, mães pais, copeira e vigia da escola, planejamos a realização de uma roda de conversa semidirigida coletiva, por via da qual buscamos elementos inerentes à relação estabelecida pelo professor com seus pares na construção do trabalho docente. No entanto, após a realização da primeira rodada

de conversas com alunas/os, mães e pais, percebemos que eles não estavam sendo naturais e fiéis as suas concepções, porque se preocupavam, basicamente em imitar o posicionamento do outro. Vimos que, dessa forma, poderíamos perder a essência da riqueza dos dados que dali fluiriam.

Por esse motivo, resolvemos mudar a estratégia e passamos a manter constantes diálogos (o pesquisador e o pesquisado). Para iniciar esse novo passo, primeiramente providenciamos um momento de aquecimento no grupão, com uma conversa com mães, pais, alunas/os, vigia e copeira, em momentos distintos, sobre os objetivos da pesquisa e sobre a importância dos seus relatos, destacando que em muito poderiam nos ajudar no estudo que estávamos realizando sobre a prática do professor em classes multisseriadas. Pedimos o apoio de todos e autorização para gravar trechos de nossas conversas.

O redimensionamento da estratégia, a nosso ver, foi positivo principalmente porque as/os interlocutoras/es evidenciaram sentimento de prazer em realizar a atividade, em expressar suas idéias, sobretudo porque estariam falando da escola, do professor de suas/seus filhas/os e de suas próprias vidas, enquanto mães e pais de alunas/os da área rural. Demonstraram um sentimento de valorização, de entusiasmo, de cumplicidade conosco, porque responderam fazendo revelações para além de suas vidas na escola, acerca de fenômenos do cotidiano que encantavam e desencantam seus percursos de vida.

Nas entrevistas, percebemos a concepção de mães e pais sobre a prática do professor, sobre a escola e sobre suas próprias vidas. Assim, a fim de fundamentar o que refletimos até aqui e para termos a certeza de que, independentemente do grau de informação das mães e dos pais, elas/es sabem o que querem para as/os suas/seus filhas/os, sabem o que querem da/o professora/or e o que querem para elas/es mesmas/os. Desse modo, pedimos a Mara, Silvia, Rosa e Gil, mães/pais de alunas/os das escolas investigadas, para falar sobre o trabalho que as/os professoras/es desenvolvem na comunidade e o que mais as/os encanta nelas/es, na escola e em suas próprias vidas. Elas/es assim se pronunciaram:

Mara (Mãe): - O que o professor faz aqui é muito importante, ele é o ensinador da região, aqui todo mundo respeita o professor, quando eu comecei a vim pra esse negócio de reunião, eu ficava prestando atenção o jeito das mães, elas vinham assim como se fosse com medo do professor. Aí eu falava vem cá [...] vamos para uma reunião ou, [...] pro quartel? [...] Vocês já tão com a cara amarrada, parece que vão enfrentar a polícia [...] é o respeito que elas têm pela professora [...] elas acham

que deve ter medo [...] elas respeitam muito [...] faz tempo que ela tá aqui com nós aí o respeito é grande. Ela desenvolve um papel só com os alunos, mas com a comunidade não [...] o que me encanta é que ela ensina muito bem [...] já foi até minha professora [...] gosto muito dela, ensina bem meus filhos, porque todos que saíram daqui já ah...!

Silvia (Mãe): - Ele age bem com todo mundo, gosta e respeita todo mundo [...] desenvolve um bom papel [...] ensina a gente [...] se não fosse ele a gente não ia saber de nada [...] o que mais me encanta o jeito dela ensinar os alunos, porque elas são carinhosas [...] nunca vi o professor [...] discutir com o aluno com grosseria [...] nunca tive um desencanto com o professor.

Rosa (Mãe): - O professor é uma grande coisa, hoje em dia os filhos da gente só é alguma coisa por causa dos professores, se não tiver professor como é que os nosso filhos vão ser educados.

Gil (Pai): - Cá no meu saber, ele é muito importante ajuda os meninos [...] vai resolver coisas na rua pelos meninos [...] porque tá ensinando as crianças, os filhos da gente [...] se ele não estivesse aqui seria pior [...] ele desenvolve um papel muito importante com os alunos, agora a professora [...] ela é de dentro da comunidade, ele mora mais longe [...] é ele que assiste reunião junto com nós, ajuda a organizar as coisas. Ela consegue muito mais as coisas junto à comunidade.

Quanto à escola, Mara revela que o que mais ali a encanta é o modo dos professores agirem com as crianças,

Mara (Mãe): - [...] elas sabem botar ali pra criança estudar, e, na hora da brincadeira, na hora do recreio, eles sabem aproveitar [...] pra criança distrair a mente, pra não tá só na leitura. Eu vejo muitas crianças que não têm a possibilidade de estudar tá no meio da rua [...] a criança que vai pra escola, têm como aprender mais rápido [...] aquela que tá lá na rua não tem a possibilidade de aprender, não tem a quem socorrer mesmo que ela tenha vontade, algum desejo de estudar, não tem a quem pedir uma ajuda [...] como eu vejo na televisão muitas vezes vêm as crianças que vão pedir ajuda faz é ser raptada, entoce eu acho muito difícil uma criança tá assim, está na escola é melhor, não é não?

Só para exemplificar a análise que procederemos no capítulo IV deste estudo, no discurso de Mara, percebemos o posicionamento crítico com relação à prática da professora e à relação da criança com o mundo da escola e fora dela. Na interface desse diálogo, indagamos-lhe também sobre os principais encantos e desencantos de sua própria vida, enquanto pessoa, mãe e cidadã do mundo. Ela ilustra o sentido da relação conflituosa e estereotipada entre pai e filha. Começa afirmando que o seu maior desencanto ocorreu quando ainda era solteira e assim continua, contando um pouco da sua história:

Mara (Mãe): - Eu morava fora, quando vinha onde meus pais especialmente meu pai ele dizia sempre pra mim que não era meu pai, mas ele é meu pai, ele me destacava no meio dos meus irmãos aí eu fiquei assim. O meu maior encanto na

vida é eu fazer tudo ao contrário com os meus filhos [...] eu quero dar pro meus filhos o que meu pai não deu pra mim [...] fazer o papel que meu pai não fez [...] eu não tive nada [...] nem material pra escola [...] eu casei cedo de revoltada [...] com 13 anos [...] encontrei um pai, um marido, um amigo [...] hoje são 8 anos de casada e sou feliz com meus dois filhos [...] um de 08 anos e uma de 05 anos, nós somos bem felizes.

Notadamente, destacamos as observações contínuas do espaço escolar alinhavaram todo o processo da pesquisa de campo. Em seqüência ao trabalho, diagnosticamos aspectos gerais do ambiente escolar através de três tipos de roteiro de observação, um para as oito professoras/es interlocutoras/es da pesquisa, outro somente para as/os quatro professoras/es que acumulam a função de diretor, e um terceiro para alunas/os, mães, pais, vigia e copeira, os quais possibilitaram a percepção de dados que ajudaram na caracterização dessas/es atrizes/atores, como também proporcionaram a visualização de aspectos gerais do ambiente escolar. Os dados obtidos através dos questionários foram agrupados levando em consideração a constituição de eixos por itens. Isso ajudou na caracterização geral das escolas, assim como na descrição do perfil das/os professoras/es.

Em junho de 2006, demos início às observações diretas em sala de aula, no entanto, indiretamente, já tínhamos uma noção de alguns aspectos dessas aulas, pois, como nossas visitas às escolas geralmente se estendiam pelo dia inteiro, pudemos, pela observação auditiva, abstrair muito daquilo que estava sendo desenvolvido em sala de aula. Das/os oito professoras/es que entrevistamos, só conseguimos assistir às aulas de quatro, tendo em vista que o período escolhido para essas observações coincidiu com a época da copa do mundo (2006), quando ocorreram muitos contratemplos.

Essa foi a etapa que consideramos a mais delicada de todas, pois, embora se evidenciasse a receptividade das professoras(es), com relação á aceitação de nossa presença na sala de aula, percebemos a manifestação de um sentimento de desconforto na face da/o professora/or, por ficar dividido entre a preocupação em ministrar a aula, controlar a inquietude dos alunos e a naturalidade de encarar a presença de uma terceira pessoa no seu lócus de trabalho e o domínio do processo de suas transposições didáticas.

É priorizado nessas aulas o que se denomina na realidade multisseriada de momento alfabetizador em que são enfatizados o processo de ensino de leitura e de escrita, tendo como elemento de suporte básico os guias de aprendizagem (livros

estruturados por módulos) do Projeto Escola Ativa, através dos quais as/os alunas/os, sob a orientação da/o professora/or, são conduzidos a um processo de auto-aprendizagem, sobretudo trabalhando em grupos, organizados por série.

É exatamente nesse momento que o professor tenta se desdobrar em atender aos diferentes ritmos de aprendizagem que aparecem nos grupos e, para dar conta desses adiantamentos, mesmo que inconscientemente, na sua articulação oral e gestual reflete-se uma certa carga de tensão, isto que evidenciamos em observação a uma aula de leitura para alunos de 3ª e 4ª série na “escola da Sala do Pátio”. Vejamos:

Ao chegar na escola os alunos estavam distribuídos em grupo, por série, alguns fazendo tarefa do livro e copiando no caderno. A professora se encontrava no grupo da 4ª série, orientando organização de uma história (Branca de Neve). A história foi dividida em trechos para que as/os alunas/os relacionassem a imagem em uma folha separada, dando seqüência à história. Vozes de alunas/os de vários grupos se entrecruzam fazendo um certo barulho. A professora Dina inicia a atividade de leitura (momento alfabetizador). Vejamos:

- Tira a mão da boca! Solta, pode deixar que eu seguro o papel (trechos da história)

- A /o aluna/o inicia a leitura fazendo a relação do trecho da história que tem na mão, a partir de um recorte da gravura a ele destinada. E inicia a leitura:

- Nó meio (pausa) da boca...

A professora interfere:

- Bem aqui (pausa) bem aqui é barca?

O aluno responde:

- Não, Nó meio da floresta Branca de Neve (nesse momento os alunos dos outros grupos conversam muito alto e o barulho atrapalhava aquela atividade de leitura que a professora coordenava). Muitas vezes, novamente se confundem. A professora pede silêncio. Enquanto isso ouvimos a leitura em coro dos alunos de 2ª e 3ª série, que estavam na sala que não era a do pátio, com a professora Célia. Voltamos a observar a aula de leitura. A professora pede que o aluno continue a leitura:

- Meio dia a rata... uma casinha ...nela viveu.

A professora interfere:

- Viveu! Aqui é viveu? O aluno diz:

- Vi... vi... . A professora repete:

- Vi. O aluno diz:

- Vi... A professora:

- Vi... ão, vi ... ao. É avião? É? (tensão na voz)

- Meu filho, leia essa... bem aqui, uma por uma. Leia. Lê uma por uma (aumenta o tom de voz) cada pedacinho. Vai...

E assim a aula prossegue. Alunos dos outros grupos continuam conversando, telefone público toca. Enquanto isso a professora Dina reorienta a atividade a outro aluno. E diz:

- Não olha pro microfone! Deixa que eu seguro, você olha lá pro que vai ler.

Nesse momento a professora olha aos alunos que estão participando dessa atividade de leitura e diz:

- Olha eu disse para alguns alunos que era pra vim pra cá de tarde pra trabalhar leitura, e se dirige a uma das alunas: você disse que não vem, não aparece, eu vou te buscar lá na tua casa, porque teu pai, já deu carta branca [...] tu não vem porque não quer, mas eu vou te buscar lá [...] tu fica birrando e não vem. Aí o resultado é complicado [...] em casa não estuda e a leitura como é que fica? Como é que vai melhorar essa leitura? Aponta o papel para a aluna, e diz: "lê"

...

A aluna após essa fala da professora continua a atividade de leitura, conseguindo apenas articular sons das consoantes.

- A... v... (NOTA DE CAMPO, 20/04/2006)

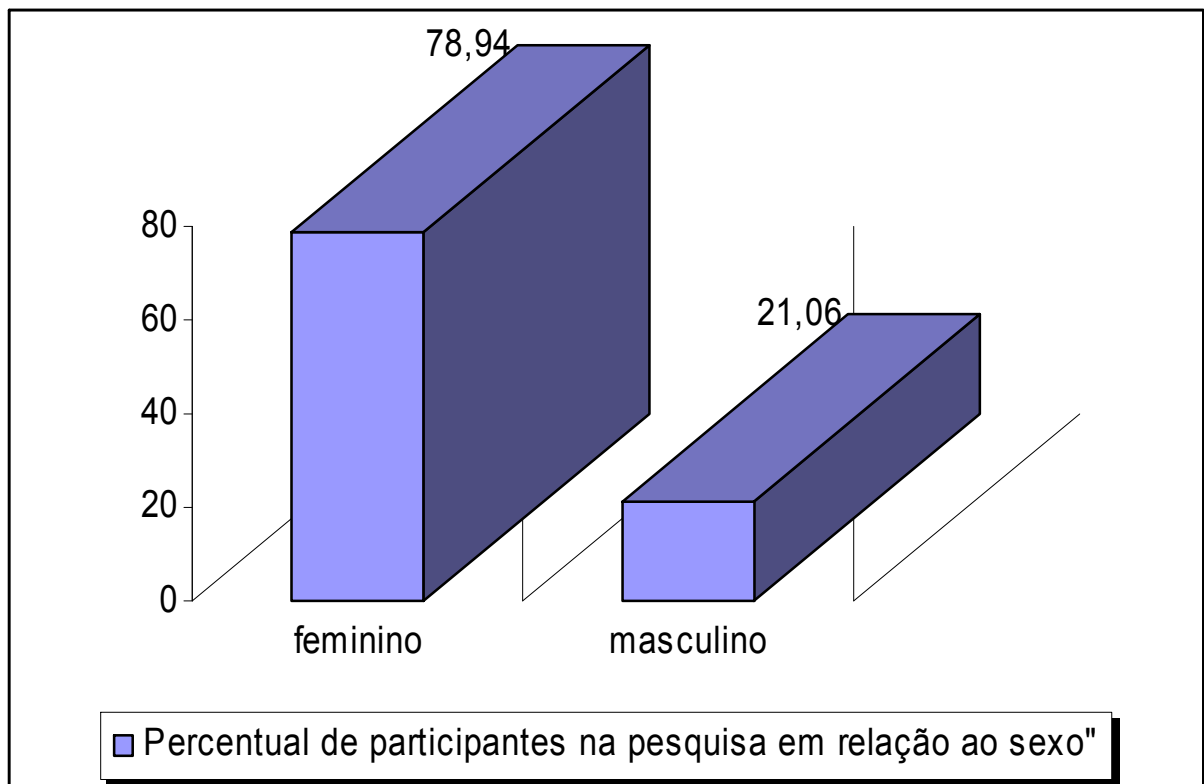
Voltando o olhar para as reações da prática docente tem classes multisseriadas dessa professora com relação aos alunos. Não negamos aqui as inovações pedagógicas dessa proposta ativa na prática docente cotidiana na multissérie, sobretudo na sua formação continuada, mas relevamos que é necessário a/ao professora/or e à equipe técnica pedagógica que acompanha a construção do seu trabalho um olhar mais crítico e reflexivo para evitar a projeção da instituição da qualidade no processo de construção da práxis do professor no contexto da relação que estabelece consigo mesmo, com o aluno e com a comunidade, haja vista que se revela nesse processo uma distância entre o eixo dessa práxis escolar e a realidade do campo, o que remete a uma forte tendência de aproximação dos preceitos determinantes dessa escola àquela situada no meio urbano.

Passaremos, em seguida, a apresentar o perfil das/os interlocutoras/es investigadas/os na pesquisa.

### 1.3 Traçando o perfil das/os interlocutoras/es da pesquisa

Considerando os objetivos propostos por esta pesquisa, realizamos a investigação com uma amostra de sete professoras, um professor, três alunas, um aluno, um pai, três mães, uma copeira e um vigia escolhidos do universo de profissionais de quatro escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries do ensino

fundamental da zona rural de Teresina-PI, às quais demos os seguintes codinomes: “Escola que encanta com sua receptividade”, “Escola cartão de Visita de Alegria”, “Escola da Sala do Pátio”, “Escola da Invasão do Tempo”. Elas contam com o total de doze docentes, sendo que oito foram selecionados por critérios já mencionados anteriormente. Além deles como interlocutores um vigia, uma copeira, três alunas, um aluno, três mães e um pai. A maioria das pessoas envolvidas no estudo é do sexo feminino, conforme demonstra o gráfico 1.



**Gráfico 1** – Demonstrativo do predomínio do sexo feminino entre as interlocutoras/es da pesquisa.

Fonte: a autora/ 2006

Apresentaremos a seguir detalhes acerca do perfilamento das faces dos interlocutores desse estudo, associando-os a alguns aspectos gerais das características das/os interlocutoras/es da pesquisa, na perspectiva de oferecer uma maior visualização sobre essas/es atrizes/atores no processo de construção de suas práticas docentes no tempo e espaço da sala de aula multisseriada.

A seguir visualizamos o quadro 01, em que expomos os perfis das/os interlocutoras/es da pesquisa (docentes, alunas/os, mães/pais, copeira e vigia),

Nº DE ORDEM	NOME	SEXO	FAIXA ETÁRIA	ESTADO CIVIL	GRAU DE ESCOLARIDADE	ATIVIDADE EXERCIDA NA ESCOLA	TEMPO DE SERVIÇO		
							MAGISTÉRIO	MULTIS-SÉRIE	OUTROS
1	Célia	F	20 -25	solteira	pedagógico	professora diretora	15-20	5	
2	Elza	F	35 -40	solteira	pedagogia	professora		13	
3	Dina	F	35 -40	solteira	Pedagogia e especialização	professora diretora	15-20	10	
4	Bené	M	45 -50	casado	pedagógico	professor diretor	20-25	24	
5	Elisa	F	45 - 50	viúva	pedagogia	professora diretora	20-25	22	
6	Graci	F	45 - 50	casada	cursando pedagogia	professora	25-30	25	
7	Marli	F	+ de 50	casada	pedagógico	professora	20-25	12	
8	Gilca	F	+ de 50	casada	pedagógico	professora diretora	25-30	30	
9	Josefa	F	+ de 50	casada	fundamental incompleto (1ª a 4ª)	copeira			25 - 30
10	André	M	45 -50	casado	fundamental incompleto (1ª a 4ª)	vigia			20 -25
11	Daniel	M	08-09	solteiro	cursando 3ª série - fundamental	aluno			
12	Rosa	F	08 - 09	solteira	cursando 3ª série - fundamental	aluna			
13	Raina	F	09-10	solteira	cursando 4ª série - fundamental	aluna			
14	Bia	F	10 - 11	solteira	cursando 4ª série - fundamental	aluna			
15	Mara	F	25 -30	casada	ensino médio	mãe			
16	Silvia	F	25 – 30	casada	fundamental incompleto (1ª a 4ª)	mãe			
17	Marta	F	30 - 35	casada	fundamental incompleto (1ª a 4ª)	mãe			
18	Gil	M	45 – 50	casado	fundamental incompleto (1ª a 4ª)	pai			

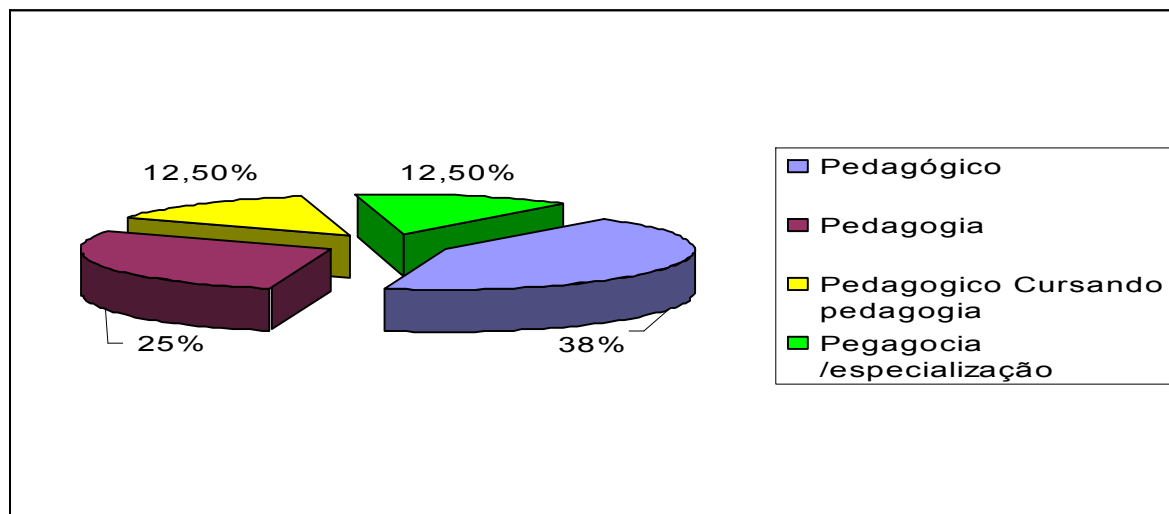
**Quadro 1** – Demonstrativo do perfil dos interlocutoras/es entrevistadas/os na pesquisa.

Fonte – a autora/2006

A constituição da amostra relacionada no quadro 01 fez-se muito importante para o desenvolvimento de toda a pesquisa. Essas/es interlocutoras/es foram por nós identificadas/os com nomes fictícios, para manter as suas identidades preservadas, sendo que na dimensão de todo o trabalho, serão esses os nomes citados como forma de destacar os conteúdos explícitos nos discursos dessas/es atrizes/atores expostos no estudo.

O grau de formação dos docentes participantes da pesquisa, se constitui conforme o demonstrado no gráfico 2:





**Gráfico 2** – Perfil de Formação dos docentes participantes da pesquisa.

Fonte: A Autora/2006

O gráfico 2 demonstra que, das/os oito professoras/es investigadas/os, três (38%) cursaram o pedagógico; dois (25%) são graduadas/os em Pedagogia; um/a (12,50%) tem Pedagógico e está cursando Pedagogia, um/a (12,50%) é graduada e pós-graduada, em nível de especialização (Supervisão Escolar). Constatamos, com isso, um equilíbrio em relação à ampliação, formação profissional entre as professoras. Com relação ao professor este se mantém com grau de instrução básico em nível médio para o exercício do magistério. Com referência ao nível de formação de pais, mães, vigia, copeira que participaram da pesquisa, verificamos essa/es não tiveram ascendência no grau de suas instruções. No quadro 1, percebemos que somente Mara possui o ensino médio, enquanto Sílvia, Marta, André e Gil não chegaram a concluir o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, ficando assim, evidenciada um representativo baixo índice do grau de formação dos pais, mães, vigias e copeira participantes deste estudo. Quanto aos alunos, estes se encontram na série correspondente às suas idades.

Mesmo diante dessa adversidade nas oportunidades de acesso à escolarização, percebemos que, com o advento da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, muito se vem contribuindo no aspecto da formação de professoras/es. A década da educação instituída por essa Lei, em seu art. 87, inciso 3º, alínea III estabelece que “Cada município e, supletivamente, o Estado e a União deverá realizar programas de capacitação para todos o professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância” (PIAUI, 2001, p. 66). Vemos, pois que por meio de parcerias com as agências formadoras, sobretudo as

federais, convênios têm sido firmados em prol do investimento na melhoria das práticas de sala de aula, como forma de promover a ampliação da qualificação dos docentes no exercício de suas práticas cotidianas.

Dos professores investigados, quatro assumem a função de gestor e de docente. Nessa perspectiva, no trabalho que desenvolvem, encontram dificuldades em conciliar as duas atividades. Sobre esse aspecto, as professoras/es manifestam as seguintes falas:

Prof. Bené: - Não tenho muito tempo para desenvolver a função de diretor, como, por exemplo, redigir ofícios, realizar pesquisa de preços, resolver problemas na SEMEC.

Prof<sup>a</sup>. Elisa: - Conciliar as duas funções é um pouco difícil, porque não dá pra fazer muitas atividades de melhoria.

Prof<sup>a</sup>. Dina: - Raramente encontro dificuldades em conciliar o desempenho das duas funções, porque procuro fazer o trabalho de acordo com as condições.

Prof<sup>a</sup>. Gilca: - Sempre encontro dificuldades para desempenhar as duas funções, devido ao tempo.

No próximo item apresentamos o procedimento utilizado para análise dos dados coletados no decorrer de todo o processo de investigação.

#### **1.4. Configurando a análise dos dados**

No desenvolvimento do trabalho nas fases de observação, entrevistas e análise documental, iniciamos o procedimento de análise dos dados na perspectiva do método qualitativo de pesquisa, isso porque nos projetamos na análise de conteúdo, por um caminho de flexibilização constante para o redimensionamento no movimento do trabalho de coleta de dados, e, à medida que fizemos a descoberta de todas as informações contidas na pesquisa, cada vez mais nos apropriávamos de esclarecimento de dúvidas e inquietações acerca da problemática deste estudo, sendo desafiados a aprofundar a sua temática. Constatamos, portanto, através de Franco (2003) a necessidade em absorver as mensagens orais, escritas, gestuais, silenciosas, figurativas, documentais ou mesmo aquelas por nós provocadas.

Evidenciamos, portanto, que essa flexibilidade na reconstrução de questões, em busca da evidência de novos dados, foi uma marca constante nesta pesquisa. Desse modo, reafirmamos que a análise dos dados coletados está consubstanciada na análise do conteúdo provindo do eixo das relações entre professoras/es, alunas/os e a comunidade, incluindo-se ainda esta pesquisadora, no período da observação no campo desta investigação,

Desse modo, para analisarmos a prática docente e as expressões de gênero construídas na escola multisseriada da zona rural de Teresina-PI, sob o método qualitativo, com enfoque etnográfico, percebemos a necessidade de descrever não só o que vimos entre os quatro cantos da sala de aula, com o olhar fixo somente no professor porque ele, sozinho, não sustenta a construção cotidiana de sua prática docente. Significa dizer que ela/ele a constrói não só na relação com ela/e mesma/o, mas, também, na interação com os outros, no e para o mundo.

Pela natureza específica deste trabalho, percebemos que o exercício da docência se traduz no eixo da dimensão histórica e social, porque se constrói para além do perímetro da sala de aula. A/o professora/or convive com alunas/os, pais, mães, funcionários, entre outros atores/atores sociais, por isso, de alguma forma, está envolvido com o modo como essas pessoas vivem, de que vivem, onde vivem e porque vivem.

Por essa razão ao apresentarmos as análises, ou melhor, a verdade sobre a prática docente das escolas do campo de investigação desta pesquisa, não deixamos de considerar a condição de vida socioeconômica e cultural dos que dela participaram. Dessa maneira visamos o aprofundamento dos elementos que constituíram os textos, os contextos, das expressões de gênero implícitos na prática docente multisseriada, os detalhes que reuniram as diferenças que se fizeram pertinentes em cada uma das pessoas e das escolas investigadas e nas comunidades em que elas se encontravam inseridas.

Portanto foi na perspectiva de Bardin (1977) que buscamos os fundamentos para analisar o corpo de informações apreendidas nas entrevistas, nas observações diretas, nas filmagens, fotografias, na análise documental, no espaço coletivo da escola e em sala de aula.

Apoiamo-nos, portanto, na análise de conteúdo, percorrendo as três diferentes fases indicadas por essa autora: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados. Com isso

desenvolvemos um trabalho coerente na amplitude da inferência de novos saberes, considerando como ponto de partida os conteúdos expressos nos relatos das/os interlocutoras/es da pesquisa. Constatamos que com esse tipo de análise fizemos avaliações analítico-interpretativas das expressões, das mensagens e estilos comunicativos, no sentido de compreendermos os mecanismos que nos mostraram os caminhos para a elucidação da problemática desta pesquisa.

Para a organização dessa análise inicialmente buscamos os primeiros contatos com o material coletado com leituras e releituras, com a finalidade de organizar e sistematizar idéias, intuições contidas nesse material. Para Bardin (1977, p. 95), esse primeiro momento possui, geralmente, três principais incumbências: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, à formulação [...] dos objetivos e à elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Após essa fase inicial procedemos à exploração minuciosa e aprofundada do material observado na investigação, tendo como alvo-guia os objetivos da pesquisa. Por fim, propomos inferências associadas a um tratamento analítico e interpretativo sobre os dados obtidos, a fim de aprofundar a compreensão da análise e o desvelar dos conteúdos implícitos na dimensão das expressões de gênero na prática docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas, entre os encantos e os desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-PI.

Nessa análise, em conformidade com Bardin (1977), buscamos a organização das idéias e dos sentidos a partir da transposição do domínio semântico. Portanto, o critério de categorização, ao qual evidenciamos emergiu de uma base semântica a partir da (re)visitação do corpus dos dados constituídos no material de análise. Diante dessa compreensão, partimos das seguintes categorias temáticas:

- Prática docente e representações de gênero nas relações da/o professora/or com o seu próprio eu, com as/os alunas/os e com a comunidade, no tempo e no espaço da sala de aula multisseriada;
- Concepções didático-pedagógicas na construção da prática docente e das relações de gênero que as fundamentam no cotidiano de classes multisseriadas;
- Elementos contextuais e a configuração das relações de gênero no cotidiano da prática docente diante da organização do tempo e espaço escolar multisseriado na zona rural de Teresina-PI;

- Limites e possibilidades na construção da prática docente, entre os encantos e os desencantos e a interferência das relações de gênero no desenvolvimento dessa prática em classes multisseriadas;

Nessa lógica tabulamos as informações a partir desses eixos temáticos com a correspondente vinculação aos objetivos do pesquisador. Para Bardin (1977, p. 9), análise de conteúdo definiu-se como: “Um conjunto de instrumentos metodológicos [...] que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. A autora ainda afirma que essa análise se faz em tudo que é falado ou escrito. Por conseguinte constatamos que essa perspectiva de análise, traz ao pesquisador uma maior compreensão dos acontecimentos, das representações, dos significados e dos sentidos evidenciados no corpo dos dados captados no campo de investigação do estudo.

Diante dessa reflexão Franco (2003, p. 14) afirma que a análise de conteúdo,

[...] assenta-se nos pressupostos diante de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem [...] como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações [...] no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Cabe aqui registrar que com a projeção de uma análise de conteúdo desencadeada dos dados empíricos, percebemos que a prática docente de professoras e um professor revelam expressões de gênero tanto a prática docente da mulher quanto a do homem, que se distinguem nos modos de ser e fazer. Assentam-se numa construção social e culturalmente histórica, portanto, trata-se de fazer a professora e o professor acreditarem que são sujeitos da história da profissão que escolheram e que essa historicidade é que define os traços que produzem as suas subjetividades, as suas singularidades, os seus encantos e os seus desencantos, demarcando o contexto do lugar social que ocupam nas relações consigo mesmas/os e com os outros.

Sob essa perspectiva, o fundamento teórico é um elemento essencialmente indispensável na análise interpretativa dos dados obtidos na pesquisa. Dessa maneira, traçamos trechos descritivos das falas, das anotações de observações do campo, imagens fotográficas e filmadas, não só no capítulo IV, mas em toda a

extensão do trabalho, porque, dessa forma, acreditamos possibilitar aos leitores uma maior compreensão da produção do estudo realizado.

No próximo capítulo, apresentamos a descrição contextualizada das escolas investigadas, com os elementos constitutivos desse contexto e os fatores de suas implicações na submissão da educação escolar destinada ao meio rural, emergente do processo de urbanização e de “modernização” das cidades. Explicitamos, também, o reflexo desse processo no modelo das políticas públicas educacionais, na formação dos habitantes da comunidade local, na dimensão da apropriação dos recursos infra-estruturais, materiais e humanos interferentes no funcionamento da escola e da vivência de todos e de todas na amplitude do contexto da sociedade contemporânea.

## CAPÍTULO II

### OS CAMINHOS DA ESCOLA MULTISSERIADA:

#### Um olhar sobre o impacto da modernidade

A urbanização não pode ser reduzida a uma relação direta e unívoca com o capitalismo, como numa relação efeito/causa. Por outro lado, o urbano não pode ser concebido como simples fato demográfico por expressar uma aglomeração populacional sobre um território, nem uma perspectiva dualista que o reduz à face oposta do rural. Urbano e rural são, antes de tudo, pólos em articulação pelas relações e reciprocidade que os transformam num todo.

Maria Ozanira da Silva e Silva

Neste segundo capítulo, continuamos a descrição analítica das escolas multisseriadas investigadas, iniciada no capítulo I, projetando reflexões acerca dos principais aspectos socioculturais do cotidiano escolar investigado, enfocando o impacto da modernidade e seus desdobramentos para escola rural e para a própria comunidade na qual está inserida.

Como esta é uma temática que assume dimensões muito amplas, recortamos o tema, buscando enfrentar o desafio de descrever as conseqüentes marcas sociais e culturais refletidas para as escolas do campo, a partir da conjuntura social, política e econômica do paradigma moderno, nas políticas públicas voltadas para a educação e suas implicações para as práticas cotidianas dos docentes no bojo do desenvolvimento da proposta educativa da escola rural e na construção sócio-histórica e cultural do projeto de vida de mulheres e homens entre limitações e possibilidades naquelas comunidades.

Admitimos, portanto, que os elementos contextuais presentes nas escolas e localidades em foco neste estudo, direta e/ou indiretamente, recebem forte influência

do processo de urbanização. Influência que se perpassa através das relações que homens e mulheres estabelecem entre si e com a natureza, ao longo do tempo, contribuindo para a organização diferenciada de práticas e construção de espaços desenvolvidas por esses sujeitos. Cabe aqui ressaltar que, no caso específico deste trabalho, percebemos o urbano, tanto quanto o gênero e a docência, como um fenômeno historicamente construído, materializado nas falas das/dos interlocutoras/es da pesquisa bem como na própria realidade concreta observada, constituindo-se, concomitantemente, em espaço de reprodução da cultura capitalista.

## **2.1. Escola multisseriada entre textos e contextos: tecendo o reflexo da urbanização no percurso de suas histórias**

A partir das constatações feitas no capítulo III deste trabalho, confirmamos que a escola, da maneira como a conhecemos, é o resultado de uma evolutiva historicidade por demais longa, que se iniciou aproximadamente no século XVI, sendo que, apenas no final do século XVIII, ela se estabeleceu e se propagou de fato, ocorrendo, nos séculos XIX e XX, sua expansão através do eixo estatal, com a obrigatoriedade escolar, rumo à democratização do ensino. Nesse período, a docência inicia seu processo de configuração e, à medida que a educação escolariza-se sob a égide do Estado, segundo Tardif e Lessard (2005, p. 63), a docência conquista a sua autonomia, adquirindo traços “[...] de uma ocupação estável, beneficiada, pouco a pouco, pela proteção de seu espaço de exercício profissional”.

Contudo, todas essas transformações que vêm à tona pela influência do processo de urbanização têm nelas imbricado o poder, que é uma questão de gênero, de classe, de raça, dentre outras que, inevitavelmente, atinge também a escola e as práticas docentes nela desenvolvidas, com fortes evidências de um aumento contínuo de resultados sociais desiguais. Para Gentile (1995, p. 15), este “[...] é um dos fatos mais concretamente estabelecidos sobre os sistemas educacionais do tipo ocidental em todas as partes do mundo”.



Diante da complexidade da desafiadora rede de reflexões e descobertas acerca da prática docente multisseriada na zona rural de Teresina-Piauí, reconhecemos, da mesma forma que Tardif e Lessard (2005, p. 61), que “A escola depende amplamente [...] da vontade e da iniciativa locais, bem como de recursos que a comunidade se dispõe a investir nela”.

É, pois, pela vigorosa dimensão de iniciativa e participação social das comunidades locais, que o plano do processo histórico de urbanização representado pela cidade, constitui-se como o espaço em que se dá a dinamicidade produzida pelo confronto dos sujeitos sociais. Nesse contexto, Silva (1989, p.17), considera ser a cidade capitalista a sede do poder e, por isso,

[...] pressupõe uma participação diferenciada dos homens no processo de produção e distribuição de bens, estabelecendo uma relação de dominação e desigualdade, expressa pela abundância de uns poucos e a carência da grande maioria.

Portanto, a história da modernização das cidades brasileiras também atinge o padrão do projeto educativo da escola, consubstanciando a proposta de trabalho da/o professora/or nas interações que estabelece com ela/ele mesma/o, com a/o aluno/a e com a comunidade, num contexto de relações face a face que sinalizam que o Piauí também se integrou ao processo de urbanização do país, tendo a representação de uma única cidade grande – Teresina, o que oferece a clarividência de sua macrocefalia dentro da área urbana do Estado. Nessa malha de desenvolvimento, Rabêlo (1974, p. 113), conclui que as migrações do Piauí,

[...] apresentam causas sócio-econômicas, estando imbricadas com a urbanização do Estado. O processo de desenvolvimento do Piauí tem priorizado áreas urbanas, concentrando nelas o comércio, as indústrias e os melhores serviços em que se destacam os de educação e de saúde. Esse quadro, aliado [...] a modernização da agricultura piauiense [...] tem contribuído para acelerar o processo migratório, esvaziando o campo e provocando o crescimento das cidades [...] via periferização das áreas urbanas, criando a necessidade de se repensar a organização do espaço piauiense.

Diante dessas constatações, admitimos a importância de ampliar informações sobre o estado do Piauí e sua capital, destacando breves traços identitários físicos geográficos, históricos, sociais, políticos e econômicos da realidade contextual, em especial do município de Teresina, área específica deste

estudo, no espaço da zona rural. Vale lembrar que essa abordagem justifica-se pela necessidade de situar o leitor acerca de algumas informações básicas da realidade das escolas pesquisadas.

As escolas onde realizamos a pesquisa localizam-se em diferentes localidades da zona rural do município de Teresina-Piauí, um dos Estados da República Federativa do Brasil, que, segundo Martins (2003), até o século XVI era percorrido por migrantes: bandeirantes paulistas predadores de índios. Sendo conhecido como terra de passagem, veio a ser efetivamente ocupado somente por volta de 1660-1670, quando, em combate aos índios, os primeiros fazendeiros baianos penetraram nas terras do Piauí, os quais aqui se instalaram tendo em vista as possibilidades de poderem encontrar muitas terras.

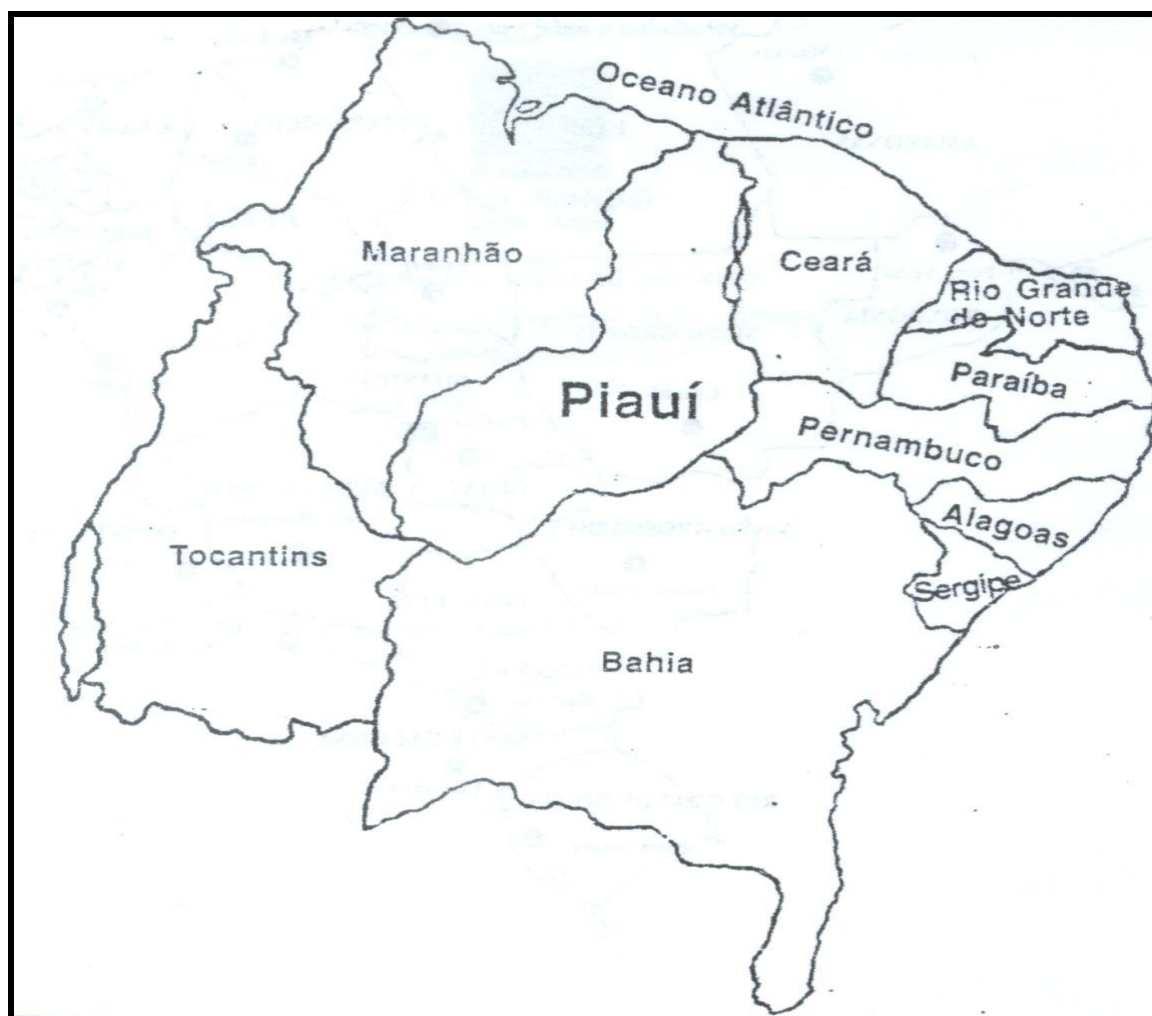
O Piauí teve a sua colonização delineada por um lento processo de transformação socioeconômica que, durante três séculos, não sofreu modificações significativas. Martins (2003, p. 20-21), porém, admite que dessa estrutura emergiram e se consolidaram traços que marcaram toda a evolução da economia e sociedade deste Estado,

[...] no início do século XVII cerca de dois terços do que atualmente é território piauiense já estavam ocupados, naturalmente com uma baixíssima densidade demográfica [...]. Tais características derivam principalmente da conformação geológica da região, quase inteiramente incluída dentro de pacote sedimentar onde as rochas areníticas são predominantes.

Encontrou-se aqui, por um lado, a abundância de reservas hídricas e, por outro, um teor de fertilidade do solo relativamente baixo em grandes porções do território. Entretanto, a excelência das condições físicas do Piauí, para seus primeiros ocupantes, reside, em primeiro lugar, nas enormes possibilidades de criação de gado. Dessa forma, Martins (2003, p. 31) afirma que, no final do século XVII, no Piauí, “[...] os dados disponíveis concernentes a esta época indicam a existência de 438 habitantes distribuídos em 129 fazendas, ou seja, uma média de 3,4 pessoas por fazenda”. Isso evidencia bem o fenômeno da densidade demográfica que até os dias atuais permanece influenciando na dinâmica de organização do tempo e do espaço escolar no meio rural, não só o piauiense, mas em todo o território brasileiro.

O Piauí teve a sua primeira divisão político-administrativa datada de 1761, quando se elevaram as freguesias de Parnaíba, Campo Maior, Castelo, Valença, Parnaíba, Jerumenha e Oeiras à categoria de cidades. Entretanto, a política de criação de novos municípios é estagnada por um longo tempo, até que, em 1852, cria-se o município de Teresina, para sediar a nova capital da Província.

Atualmente, o Estado conta com 222 municípios, com uma população perfazendo um total de 2.840.969 habitantes. Possui uma área de 252.378,60 km, correspondendo a 16,16% da região Nordeste e 2,95% da área do território brasileiro. Faz limite com cinco estados, sendo quatro da região Nordeste e um da região Norte, além da faixa litorânea, como se verifica no mapa 1.



Mapa 1 – Mapa representativo dos limites do Piauí

Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação / Departamento de Informação e Pesquisa – Teresina – Piauí

Como percebemos no mapa n. 1 o Piauí possui uma pequena faixa litorânea, com 66 km de extensão. Vale ressaltar que são oito as suas principais cidades, dentre as quais destacamos Teresina – a capital do Estado, que já nasceu com a função administrativa, sendo o maior centro populacional, com 714.318 habitantes<sup>6</sup>.

A cidade conta com dois rios perenes: o Parnaíba e o Poti, os quais representam, respectivamente, uma extensão de 90 km e 59 km do município. Nas áreas marginais desses rios, há depressões naturais, assim, no período de chuvas, ocorre à formação de lagoas, que às vezes se estendem por vários bairros. Esses rios, no período do verão, baixam suas águas e formam praias, época em que a população aproveita as chamadas “coroas” para o lazer nos finais de semana.

Dessa forma, Teresina, também, é atingida pelo assoreamento dos seus rios e as enchentes, que se acirram pela intensificação da erosão, pela poluição dos rios com o lixo urbano, além da lavagem do seixo<sup>7</sup>. Todos esses facilitam a acumulação de sedimentos no leito do rio. Não obstante a manifestação de amontoação de areias ou de terras em todo o curso do rio, é em Teresina onde isso é mais grave, sendo esta, além de outras, a causa das enchentes. Ferro (1996, p. 47) afirma que são dois os fenômenos em alternância na região no decorrer dos tempos,

[...] as enchentes dos rios e as secas, ambas trazendo dificuldades e transtornos. A primeira prejudicando as populações ribeirinhas, suas construções, plantações e rebanhos. A segunda dificultando a exploração dos solos, principalmente das chapadas, contribuindo para dizimar rebanhos e animais silvestres, culminando com a expulsão do homem do campo, pela falta [...] de apoio de programas voltados para o convívio com as secas. [...] No período da Primeira República, estes fenômenos já estiveram presentes em vários momentos, como indicam alguns autores. Parnaguá (1984:59) registra seca prolongada ocorrida no final do século, e intensificada em 1898/1899. No período 1922/1924, ocorreu enchente de grandes proporções.

A despeito disso, a autora observa que, apesar de o lençol subterrâneo em território piauiense ser conhecido como muito rico é sub-aproveitado, mesmo com investimentos, a problemática da seca tem sido enfrentada com soluções ineficazes,

---

<sup>6</sup> Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação / Departamento de Informação e Pesquisa – DIP Agosto / 2006

<sup>7</sup> Fenômeno antrópico (ação humana no meio ambiente) no qual ocorre o processo extração de areia e pedras do leito do rio com o auxílio de dragas; o material retirado dos rios é empregado na construção civil.

pois dissimulam a descoberta das suas reais causas, o que só vem beneficiar uma parcela da população: a elite latifundiária, deixando de atacar o problema para resolvê-lo efetivamente, em benefício de toda a população.

Evidenciamos também que os influxos da modernidade ocasionam a perda do perfil identitário desta capital, que já foi conhecida pela abundância de árvores e chamada por Coelho Neto, poeta maranhense, de “cidade verde”. No entanto, nos dias atuais, a carência de áreas verdes é outra dificuldade enfrentada pela cidade, por falta de uma política urbana voltada para a ampliação e preservação dos parques, aliada a um efetivo projeto de arborização da cidade. Enquanto isso, para acompanhar o crescimento da cidade, o espaço urbano é inadequadamente ocupado, sem a previsão da constituição de áreas verdes.

Para que se tenha uma visão panorâmica de parte desse quadro ecológico, apresentamos, na ilustração 1, como exemplo, o espaço em volta da escola que “Encanta Com Sua Receptividade” (item 2.2.1 deste capítulo): percebe-se o tipo de vegetação, de casas e de igrejas, o estilo de homem do campo que nele persiste em ficar, entre conflitos e lutas pela terra e sobrevivência em fazendas ali ainda instaladas, subtraídas pelo êxodo rural, fenômeno conseqüente do processo da urbanização.



Foto 5 – Campo em volta da escola que “encanta com sua receptividade”.

Fonte: Dados da pesquisa empírica / 2006

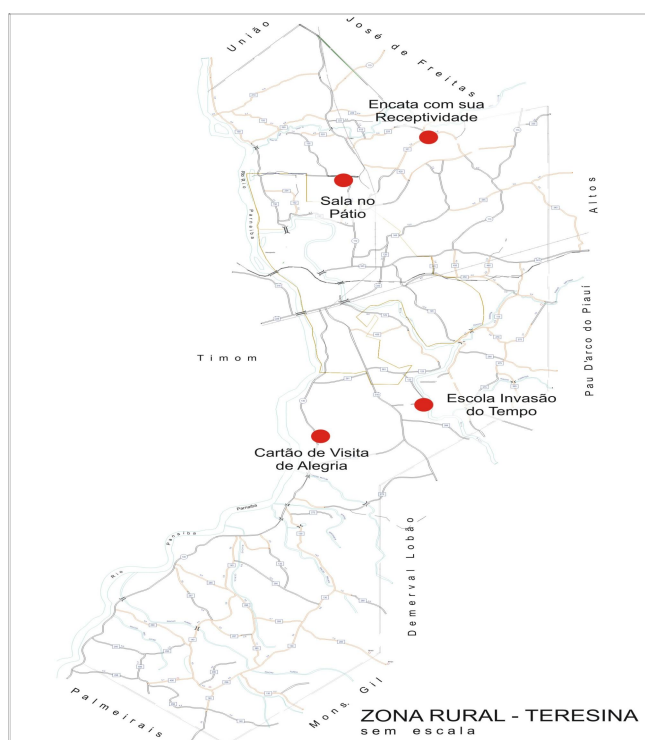
É interessante notar que todos esses elementos característicos remontam a aspectos de idos períodos provinciais, o que nos faz perceber traços das políticas

públicas, sobretudo as educacionais, implantadas sob o escudo da ideologia da modernidade, que cada vez mais atendem aos interesses da cidade, em detrimento do campo, embora propugnem a solução para os problemas educacionais regionais e nacionais.

Nesse contexto, admitimos que toda essa problemática advém da influência da formação da sociedade de classes, a qual, segundo Rebêlo (1974, p. 100), se estabeleceu concretamente, em antigos tempos, a partir do momento em que,

[...] aquelas pessoas que exerciam trabalhos diferentes dos agrícolas passaram a residir em núcleos separados das aldeias, as cidades [...] Desse modo, o surgimento na história da humanidade, de um novo contexto espacial e social – contexto urbano – ocorreu na Ásia, de onde se expandiu para outros continentes e permanece até nossos dias, apresentando, no Brasil de hoje, crescimento acelerado.

Pelo já exposto, enfatizamos que a opção por esse campo de pesquisa justifica-se pelo fato de nesse espaço geográfico se situarem as escolas que preencheram o critério tempo de serviço dos docentes, adotado para proceder à escolha das/os interlocutoras/es deste estudo. Por conseguinte, a área pesquisada compõe-se de quatro localidades situadas no perímetro rural do município de Teresina-Piauí, como se verifica no Mapa 2.



**Mapa 2** – Zona Rural de Teresina-PI (Localização geográfica das escolas investigadas)

Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação – Censo IBGE – 2000

No rol dessas abordagens, consideramos que essa realidade de desigualdade é, na mesma dimensão, também, refletida no contexto educacional brasileiro e piauiense, em especial no meio rural do município em foco, o que podemos constatar pelas precárias condições da estrutura e do funcionamento da organização do tempo e espaço escolar rural, as quais se refletem na impropriedade de projetos pedagógicos instalados na realidade local.

Analisar todos esses aspectos, a partir do trabalho de professoras e professores no tempo da sala de aula multisseriada requer a compreensão de como ocorre a dinamização dessa prática sob o olhar da modernidade repercutida nas relações de gênero, nas políticas do campo da educação, o que, em conformidade com Vianna e Unbehaum (2004, p. 23),

[...] permite apreender como a ausência de problematização das desigualdades sociais, dos valores e costumes vigentes em nossa sociedade pode dificultar o alcance de padrões democráticos. Questionar o androcentrismo impregnado há tanto tempo, nos pensamentos científico, filosófico, religioso e político parece-nos um caminho promissor (e necessário) para romper com a transmissão de modelos segregacionistas. Para tanto é preciso coragem para questionar “verdades” já consagradas.

Nessa perspectiva, fica evidente o impacto do fenômeno “modernidade”, que se manifesta gerando efeito devastador nas instâncias públicas ou privadas, urbanas ou rurais, originando mudanças na forma de ser e agir de mulheres e homens, que, revestidos de novas concepções, buscam superar a mentalidade arraigada por estereótipos propulsores de desigualdades,

Precisamos, pois, notar que o respeito à especificidade ao que é do campo, da sua escola, dos seus docentes, alunas/os, demais membros da comunidade deve ser um compromisso de todas e todos, sobretudo dos elaboradores de políticas públicas bem como as/os professoras/es que atuam nessa realidade, a fim de se desmistificar a noção que situa o meio rural não como uma escolha, mas como uma penalização que desqualifica essa profissão, que diminui a sua auto-estima e a confiança em seu projeto de futuro, pois, sentindo-se vitimados, os docentes possivelmente serão provocadores de novas vítimas. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 21-59), “É urgente romper com esta cadeia, estabelecendo novos vínculos, novas condições e nova identidade para educadoras / educadores do campo”. Tudo isso que para esses mesmos autores, revela a tendência dominante

no Brasil, marcada por exclusões e desigualdades quanto à maioria da população que vive no campo, considerando-a,

[...] como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses [...] são vistos como espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais.

Admitimos, portanto, que as repercussões da visão dominante da modernidade acerca das políticas educacionais devem ser (re)avaliadas, haja vista as suas aparentes implicações “positivas” nas relações sociais da prática escolar no meio rural e no desenvolvimento do trabalho docente no eixo da sala de aula multisseriada.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, no próximo item nos deteremos na apreensão das especificidades da realidade da escola da zona rural teresinense atingida pelos reflexos da urbanidade, a partir de descrição analítica contextualizada das faces dessas escolas, considerando-se os principais impactos da modernidade sofridos por essa escola e pela população presente nas localidades em que ela se insere.

## **2.2. Verso e reverso das escolas multiseriadas: caracterizando os elementos presentes no campo desta investigação**

### **2.2.1 A Escola que “Encanta Com Sua Receptividade”**

A escola está situada no Povoado Cajaíba, em uma área plana com vegetação de extensos campos, na zona rural leste, a uma distância de 44 km do centro urbano de Teresina. Conta com uma esparsa organização habitacional, sendo que, nas proximidades da escola, situa-se apenas uma casa, o que denota o fenômeno da rarefação demográfica que, como em tempos idos, ainda permanece



vivo com relação à população do campo. A comunidade Cajaíba caracteriza-se por uma baixa densidade populacional. Sua população, segundo análise diagnóstica, perfaz um total de 250 habitantes, distribuídos em 100 famílias.

As casas dessa comunidade são bastante simples, com construções de alvenaria e telhas, ou taipa e palhas, expressando um modo de vida doméstico bastante rudimentar. As famílias vivem da lavoura e também cuidam de animais e de sítios. As pessoas ali cultivam o hábito de dormir e acordar cedo, para irem à roça, a fim de darem conta de sua subsistência. Quanto a diversão, da comunidade, esta resume-se à participação em festas religiosas ou folclóricas.

Com relação ao nível de escolaridade as mães e os pais da comunidade possuem curso de 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleto, muito embora manifestem o desejo de continuar os estudos, com o intuito de sair da condição do analfabetismo funcional, bem como das amarras que os condicionam a conviver em regime hegemônico, fator este que, historicamente, (re) reproduz a submissão e as desigualdades sociais, em detrimento da manutenção do poder da sociedade capitalista. Nessa discussão, Bourdieu (1982, p. 23-24), enfatiza que toda essa realidade se configura em um quadro projetado:

Numa formação social determinada, o arbitrário cultural que as relações de força entre os grupos ou classes constitutivas dessa formação social coloca em posição dominante no sistema dos arbitrários culturais é aquele que exprime o mais completamente, ainda que sempre de maneira mediata os interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos ou classes dominantes.

A partir dessa abordagem, compreendemos que a escola como um todo, culturalmente, funciona como um espaço de reprodução dessa hegemonia de que trata Bourdieu. Contudo, numa visão contemporânea de escola que busca romper com as dicotomias e ditames que realimentam as desigualdades, urge a necessidade da adoção de políticas socioeducacionais alicerçadas em paradigmas inovadores que tragam para o interior da escola novos estilos, fundamentados em concepções filosóficas capazes de formar novas mentalidades que expressem mudanças de valores, atitudes, crenças, as quais possam interferir, substancialmente, no ser, agir e viver das classes historicamente segregadas no contexto periférico social do mundo capitalista.

No âmbito dessas considerações, ressaltamos que a escola em análise localiza-se numa área tranqüila e aconchegante, ladeada por campos e vacarias, num estilo que conserva traços provincianos, sentindo-se o cheiro forte do excremento do gado, o qual, com seu mugido, quebra o silêncio do lugar, dando a impressão de uma sinfonia musical de fundo que rege as atividades escolares. São os vestígios próprios da pecuária que se estabeleceu no Piauí, a partir de acirradas lutas armadas pela posse da terra, as quais, segundo Martins (2003, p. 35-54), são travadas entre,

[...] arrendatários e posseiros contra os sesmeiros<sup>8</sup> foi a expressão máxima do valor da terra no quadro da incipiente economia implantada no Piauí [...] O regime de concentração da propriedade de terra vigente no período da colonização e pressuposto básico da criação extensiva, continuou vigorando, imutável no tempo. O absenteísmo dos antigos sesmeiros foi substituído pelo dos posseiros e arrendatários vitoriosos que se constituíram em oligarquias legitimamente piauiense.

Frente à reflexão acerca desses conflitos, compreendemos que os problemas educacionais enfrentados no dia-a dia da escola rural, assim como a questão agrária do país, deixaram de ser destacados pela classe dominante brasileira, portanto pelas políticas públicas educacionais, devido a um óbvio descaso com a educação para a classe popular trabalhadora.

Para reforçar essa discussão, buscamos em Sales (2000, p. 49) subsídios para enfatizar que, com o modelo agrário-comercial exportador dependente, em crise nos idos do ano de 1870, “[...] o Brasil começa a fase de incentivo à industrialização, trazendo como consequência o processo de urbanização e o aumento das demandas por educação”. Dessa forma, ratificamos que as revoluções agroindustriais, no contexto brasileiro, fazem com que os donos das terras se obriguem a abrir mão de alguns dos seus bens, deixando espaço, por exemplo, para a construção de escolas nos terrenos sob seus domínios como é o caso das escolas campo desta investigação. Este mesmo autor ainda ressalta que foi a partir daquele ano que surgiram, de forma mais sistemática, as primeiras iniciativas de construção de prédios escolares públicos no território brasileiro.

---

<sup>8</sup> Aquele que recebe hectares de terras livres para cultivar.

A escola que "encanta com sua receptividade" tem um perfil arquitetônico de estilo antigo, com prédio escolar incipiente, antagônico ao estilo moderno baseado na proposta escolanovista de educação ativa, característico da década de 1920. Inclusive é esta a proposta que hoje fundamenta as práticas docentes das escolas multisseriadas na zona rural, onde se desenvolve o projeto Escola Ativa.

A escola funciona nos turnos manhã e tarde, dispendo de uma estrutura física que comporta 03 (três) banheiros em boas condições de uso, com fossas sépticas, recém-construídas num espaço destacado do prédio da escola; 01 (um) pátio coberto de tamanho médio; 02 (duas) salas de aula, uma arejada, com boa circulação de ar, contendo 04 janelas bem largas, e outra que, apesar de não ser pequena, não é arejada e nem clara porque, em vez de janelas, há combongós que impedem uma favorável circulação e claridade no ambiente. Existe ainda uma cozinha delimitada em um pequeno espaço, abafado, sem iluminação, sem claridade, visivelmente inadequado aos padrões de qualidade legislados para a infra-estrutura escolar, deixando a desejar quanto ao atendimento das necessidades do serviço. Além disso, a pia para lavar os utensílios é adaptada fora desse espaço, com uma latada de telhas para proteger do sol. Observamos também a existência de um bebedouro com água originária de poço artesiano, tratada à base de cloro<sup>9</sup>; de uma pequena sala, que funciona como depósito, e de um pátio externo cercado por arame farpado, plantado com árvores frutíferas, como cajueiros, mangueiras, bananeiras. Nesse pátio, as crianças brincam na hora do intervalo.

Percebemos que as características físicas dessa escola comungam com a lógica do urbano na hegemonia da construção de uma realidade contraditória, visto que o prédio escolar, que antes era residência, teve construção adaptada para funcionar como escola. Edificou-se, pois, em espaço particular, concedido pelo senhor José Bonifácio de Carvalho Trindade, proprietário das terras daquela localidade. Essas doações também foram feitas por outros proprietários nas demais realidades investigadas.

---

<sup>9</sup> A manutenção da qualidade da água provinda do poço artesiano é assegurada pela Secretaria Municipal de Educação do Piauí - SEMEC

Constatamos que, no ano de 1975, a escola já existia vinculada oficialmente à esfera estadual, porém não conseguimos precisar a data de sua fundação. A esse respeito, a professora Gilca<sup>10</sup> faz o seguinte relato:

Não sei [...] realmente a data da construção da escola, porque, quando cheguei em 1975, ela já era feita. Só sei que o prédio é do Estado [...] e na época estava desativado [...] A Prefeitura Municipal de Teresina se responsabilizou [...] pelo funcionamento da mesma. E eu, como morava próximo, fui convocada para trabalhar. Iniciei no dia 20 de maio de 1975 como professora leiga, pois só tinha da 1ª a 5ª série, só dava direito lecionar de 1ª a 3ª série. Aprofundei meus estudos e hoje leciono até a 4ª série do 1º grau.

Nessa época, a escola, por interferência do referido proprietário, transfere-se para a esfera municipal, contando com uma matrícula de 150 alunos, distribuídos em turmas multisseriadas da pré-escola à 4ª série do ensino fundamental. Em 1979, passam a constituir o quadro funcional da escola mais duas funcionárias: uma professora (Marli) e uma copeira (Josefa).

Em 1995, a professora Gilca assume a gestão da escola, passando a acumular duas funções: no turno da manhã, desempenhava as atividades administrativas e, à tarde, assumia a sala de aula com alunos de 3ª a 4ª série. Em 2000, o ensino passou a desenvolver-se sob as orientações da proposta metodológica do Projeto Escola Ativa, período em que a escola contava apenas com 57 alunos. Atualmente a escola conta com sete profissionais, conforme demonstrativo do quadro 2.

Quanto ao mobiliário e aos recursos didáticos, a professora Gilca informa que todos estão em boas condições de uso, esclarecendo que, dos recursos disponíveis na escola, os que ela mais utiliza são os mapas e o vídeo cassete, usados, em média três, vezes por semana. O mimeógrafo, o quadro de giz e os jogos são utilizados com muita frequência pelos professores na organização de seu trabalho docente, sendo que a média de utilização do vídeo é bastante baixa, pois é utilizado apenas uma vez por semana. O recurso que mais chama a atenção são os jogos, porque os alunos se sentem atraídos por atividades que envolvem competição.

---

<sup>10</sup> Esta professora faz parte da amostra dos sujeitos de nossa pesquisa

Nesse sentido, observamos ser impreterivelmente necessário ao professor perceber a importância do lúdico na sua prática pedagógica. Nessa perspectiva, Januário (2003, p. 54), em estudo intitulado “O lúdico como produção do conhecimento”, constata que:

No dia-a-dia do nosso trabalho docente, observamos que muitos jogos e brincadeiras da cultura infantil não encontram espaço na escola que, ao ignorá-la, torna-se para a criança um mundo diferente e distante. Um mundo de domesticação, de exclusão, de limitação e de castração da criatividade, desejos, sensibilidade e liberdade infantil.

### 2.2.2 A escola “cartão de visita de alegria”

Essa escola está localizada no povoado Piripiri, a aproximadamente 25 km ao sul de Teresina, às margens da rodovia que liga a capital à cidade de Palmeirais - PI. A escola surgiu no início da década de 1970, para atender à demanda da própria localidade e de localidades vizinhas. A ilustração 4, a seguir, oferece uma visão de alguns setores e atividades da escola.



Foto 6 – Escola “cartão de visita de alegria” (Fachada da escola, café da manhã em encontro de planejamento geral, apresentação de número musical por alunos na abertura do encontro, momento em que realizamos a segunda entrevista reflexiva coletiva, encerramento do primeiro semestre/2006 e homenagem aos aniversariantes deste semestre).

Fonte: Dados da Pesquisa empírica / 2006.

Na manhã do dia 14/11/2005, fizemos a primeira visita a essa escola. No percurso, encontramos Elisa e outras duas professoras que ali trabalham, as quais também pegaram o ônibus do eixo<sup>11</sup>. Trocamos olhares, sorrisos, momento em que observamos no semblante delas uma expressão de insatisfação, impressão que foi desfeita no transcorrer de nossas idas e vindas ao campo de investigação.

O dia estava nublado e chuvoso, o que nos fazia sentir o cheiro forte de terra molhada. Adentramos na escola por volta de 7h 45min. Lá só havia 04 (quatro) alunas/os, o que fez a professora Elisa, que também assume a gestão da escola, demonstrar muita preocupação com relação a ausência da maioria das/os alunas/os. Naquele momento, ela teceu o seguinte comentário: “Hoje é dia de vir pouco aluno, pois a chuva espantou a todos! Vou bater a sineta pra ver se eles aparecem”.

Ao dar o sinal, aos poucos, os alunos todos apareceram: banhados, com as cabeças molhadas, uns sem farda e outros vestidos com a camisa do Projeto. Algumas/uns alunas/os chegam acompanhadas/os pelos pais, que as/os levam até a sala de aula.

Elisa demonstrava grande preocupação com relação à aprendizagem dos discentes. Naquela manhã, teve-se a ministrar aula de reforço para dois alunos de 2ª série. Segundo ela, aqueles alunos ainda não estavam dominando a leitura, e fazê-los apropriar-se desse domínio para ela seria um desafio, em virtude da visão de uma outra professora da escola, a qual já os havia estigmatizado como aqueles que “não tinham mais jeito”. A esse respeito, Elisa relata:

- Acredito que eles já estão dominando a leitura. Eles precisam de um acompanhamento individualizado, mais próximo.

A partir da visão de nossa interlocutora, ressaltamos o pensamento de Arroyo (2000, p. 47), visto que a “[...] realidade onde se formam as crianças [...] faz parte de nosso dever de ofício [...] todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano”. Portanto, no exercício da prática docente, essa perspectiva não deve se esgotar, nem tampouco o docente deve se apropriar de representações estereotipadas nas relações

---

<sup>11</sup> Ônibus que transporta as/os professoras/es residentes em Teresina e que trabalham em escolas situadas no meio rural., onde permanecem de 8h às 17h, quando o ônibus as/os leva de volta.

mantidas, seja com o aluno, seja com a comunidade, principalmente no contexto da escola do campo, já tão estigmatizada no processo histórico da educação brasileira.

É relevante frisar que os alunos do meio rural precisam, com a mediação das/os professoras/es, trilhar consistentes caminhos no processo da construção da escrita e da leitura, simultaneamente apropriando-se de saberes significativos, para um saber fazer crítico, compreendendo o mundo e (re)significando-o permanentemente.

Diante de todas essas constatações, buscamos em Freire (1996) a compreensão de que, para expressar bem o exercício do ato de ensinar, temos que nos desgarrar do discurso da raiva, do menosprezo e da petulância de decretar a incompetência das pessoas que nos rodeiam, principalmente o discente, passando a ser mais reflexivos e flexíveis no desenvolvimento contínuo da prática docente. Para Freire (1996, p. 43-44), "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

Com relação à comunidade Piripiri, observamos que esta detém traços mais característicos do processo de urbanização, manifestos pela instalação, em suas adjacências, do pólo industrial Cerâmica Cil, o qual é constituído por três fábricas: CIL, MURANA E ALVORADA, que fabricam tijolos e telhas. Os habitantes da região são, portanto, atraídos a assumirem a função de ceramistas, meio de subsistência das famílias. Nessas circunstâncias evidenciamos a ocorrência de um pseudo-êxodo, pois, inevitavelmente, são obrigados, mesmo permanecendo no campo, a buscarem alternativas para garantir a sua sobrevivência.

Todos estes fatores interferem na dinâmica de funcionamento da escola, porque retira dos pais a condição de contribuir no acompanhamento das atividades escolares dos seus filhos, já que, por passarem o dia inteiro na fábrica, sobrecarrega-se a mãe, que absorve sozinha essa responsabilidade, seja através do seu próprio punho, seja recorrendo a ajuda de parentes ou vizinhos. Fica assim notória a lógica do urbano (re)criando uma realidade contraditória nas condições da vida cotidiana daquelas pessoas. Todavia, entender o urbano como um fenômeno histórico que, atualmente, diante da fase de desenvolvimento do modo de produção capitalista, concebemos como a forma mais elevada da divisão social, tanto do trabalho material, quanto do intelectual, significa compreender, como Silva (1989, p. 13), que,

[...] a urbanização não pode ser reduzida a uma relação direta e unívoca com o capitalismo, como numa relação efeito/causa. Por outro lado, o urbano não pode ser concebido como simples fato demográfico por expressar uma aglomeração populacional sobre o território, nem uma perspectiva dualista que o reduz a face oposta do rural. Urbano e rural são, antes de tudo, pólos em articulação pelas relações e reciprocidades que os transformam num só.

Contudo, Raposo (1999, p.42) faz um alerta, chamando a atenção para o fato de que “O capitalismo, antecipadamente à introdução de suas clássicas relações de produção baseadas no trabalho assalariado, está destruindo sutilmente as comunidades rurais e abrindo espaço para a sua expansão”. Essa relação de poder capitalista provoca a segregação do camponês da terra, transformando-o em trabalhador “liberto”, colocando a sua potencialidade de trabalho em favor da extorsão da mais-valia.

Apesar de todas as adversidades, verificamos que a existência do loteamento CIL é muito valorizada pela voz dos agentes escolares, sobretudo na de Bené, o qual assevera que o pessoal que mais acompanha a escola vem da comunidade CIL, dando-lhe, portanto, melhor assistência, pois é de lá que vem o maior contingente de crianças para constituir o corpo discente. Isso se relaciona ao fato de que a quantidade de alunos da localidade onde a escola se instala é muito pequena.

Ao analisar a estrutura física dessa escola, constatamos que as salas de aulas são espaçosas, arejadas e enfeitadas com cartazes de trabalhos das crianças, letras e números, que tornam o ambiente agradável e alegre. Nessa escola, tudo é motivo de festas. Nós mesmos pudemos participar da comemoração dos aniversariantes do 1º semestre de 2006, como se mostra na foto 6, oportunidade em que nos envolvemos de modo festivo, quando dançamos e cantamos com aquelas pessoas que respiram a alegria de viver. Confirmamos assim que a escola é concebida como espaço social marcado por manifestações de alegria, sobretudo no pátio, onde as crianças pulam, cantam, dançam e se encharcam d’água ao retornar do recreio para a sala de aula. Tanto Elisa quanto Graci contribuem para a construção desse ambiente alegre. Elisa, com sua simpatia e vivacidade, atrai a todos para a escola, e Graci, por ter mais tempo de serviço na escola e morar na própria comunidade, mantém uma estreita relação com as pessoas que ali convivem.



Como opção de lazer a população conta com as novenas, festejos e bailes que acontecem em dois clubes bem próximos da localidade.

Verificamos também que as casas da localidade, em sua maioria, são construções de tijolos cobertas de telhas, já não tão simples em relação às casas da escola que “encanta com sua receptividade”. Por outro lado, no que se refere à pavimentação, as ruas não possuem calçamento, exceto a que passa na frente da escola, que é asfaltada por ser uma rodovia-PI.

A população da comunidade é de 300 habitantes, correspondendo a um total de 86 famílias. Segundo depoimento de André, dessas famílias, 14 (quatorze) são agregadas do proprietário das terras daquela comunidade. Desenvolvem trabalho de vazante (roça) e pagam imposto ao dono, em produtos, correspondente a duas quartas por linha, que, dependendo do produto, tem variação na quantidade em quilograma. Vejamos a exemplificação que André deu a esse respeito:

Uma linha de milho tem 20 quartas e uma quarta pesa 40 Kg.  
Uma linha de arroz tem 18 quartas e uma quarta pesa 35 Kg.  
Uma linha de feijão tem 02 quartas e uma quarta pesa 40 Kg.  
Uma linha de farinha tem 30 quartas e uma quarta pesa 30 Kg.

Desse modo, o camponês dessa região, na condição de agregado, também se encontra submetido a um sistema de exploração tanto quanto aquele que assume a função de trabalhador assalariado na fábrica instalada na comunidade, processos circunscritos no âmbito das relações capitalistas. Para Martins (2003, p. 85), essa relação de exploração, refletindo-se a partir da evolução da base econômica, até metade do século XX, caracteriza-se pela prevalência de um sistema fundiário baseado na amplitude do latifúndio,

[...] o fulcro balizador das diferenças sociais é fundamentalmente a condição dos diversos setores sociais no acesso à posse da terra. Com efeito, em função da propriedade da terra, ficaram estabelecidos historicamente, no Piauí, dois blocos sociais nitidamente diferenciados: os grandes proprietários e a massa de trabalhadores direta ou indiretamente ligada à produção agrícola [...] O nível intelectual de boa porção dos piauienses pouco diferia, até as primeiras décadas do século XIX, do nível dos pioneiros da colonização [...] As raras pessoas que sabiam ler e escrever deviam isso a excepcional oportunidade oferecida por dois padres (Araújo Costa, de Jaicós, e Domingos de Freitas, de Piripiri) que conciliavam o sacerdócio com as funções de fazendeiro e educador.

Contudo, hoje em pleno século XXI, no que se refere ao grau de instrução, os moradores da comunidade Piripiri, em sua maioria, cursaram da 1ª à 4ª série do ensino fundamental incompleto, exceto Mara, a qual, dentre todas as mães entrevistadas neste estudo, conseguiu concluir o ensino médio, ultrapassando a instrução primária, a qual foi, e ainda é, bastante deficitária, pois pouco vem contribuindo para diminuir os índices de analfabetismo, principalmente da população do campo, discussão esta que faremos no próximo capítulo.

Buscando resgatar um pouco mais da história da escola, André nos forneceu dados que nos ajudaram a desvelar aspectos caracterizadores da realidade do lugar, quando assim se expressou:

Esse terreno é dos herdeiros do Galdino Gomes da Silva. Essa escola aqui foi fundada em 1975. Ele doou esse terreno para a prefeitura [...] essa escola foi fundada pelo Joel Ribeiro, na época prefeito. A inauguração dessa escola foi a entrega do Joel Ribeiro para Wall Ferraz. De lá para cá a escola foi aumentando um pouco com aquela sala e o refeitório. O senhor Galdino Gomes da Silva vendeu parte das terras para o dono da Cerâmica Cil [...] então a localidade Piripiri se dividiu, foi criado o povoado Loteamento Cil.

O que o André chama de refeitório é uma pequena sala de aproximadamente 2m<sup>2</sup> que funciona como cantina da escola, onde há apenas uma pia, um fogão industrial, um armário de aço, um freezer horizontal e tábuas afixadas nas paredes para guardar o material.

Como percebemos o prazer do vigia ao relatar a história da escola, perguntamo-lhe qual seria o seu maior encanto com relação à escola, e assim ele se pronunciou:

O que mais me encanta é que dentro da escola passasse a ter um ginásio e desenvolver um trabalho para que o pessoal possa viver melhor, trabalhar numa horta.

André expressa, na verdade, um desencanto, ou seja, um desejo não realizado. Chegamos a nos sensibilizar com o grau de envolvimento desse profissional que não teve oportunidade de estudar, como muitos outros membros daquela localidade, mas, na sua essência de cidadão, demonstra uma consciente valorização a respeito da inserção das pessoas no mundo da escola e do trabalho, e assim assume, de maneira encantadora, que o bom da sua vida é o seu trabalho na

escola, a qual tem um valor muito significativo não só para ele, mas para todas e todos ali inseridas/os.

Destacamos ainda a importância do posicionamento político das pessoas na construção do projeto de trabalho da escola, refletido na concepção de André, o qual demonstra ter muito a contribuir nessa construção tendo em vista que segundo a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros.

Ressaltamos que essa percepção foi também revelada nos desenhos feitos por alunas/alunos, pais e mães, professoras e professores, em momentos de rodas de conversas que mantivemos com os mesmos e as mesmas no campo de investigação desta pesquisa. Portanto tais desenhos originaram-se ao solicitarmos que essas/es interlocutoras/es se apresentassem a partir da construção de um desenho, projetando a significação de suas imagens tendo como referência o que eles pensam sobre a escola. A propósito disso apresentamos as figuras 1, 2 e 3 a seguir que ilustram o vigor do significado que Rosa, Gil e Mara revelam na relação entre suas vidas, a escola e a natureza.

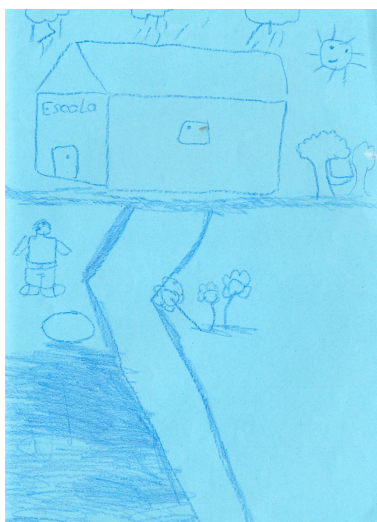


Figura 1 – Desenho feito por Rosa, aluna da 4ª série da escola “cartão de visita da alegria”.

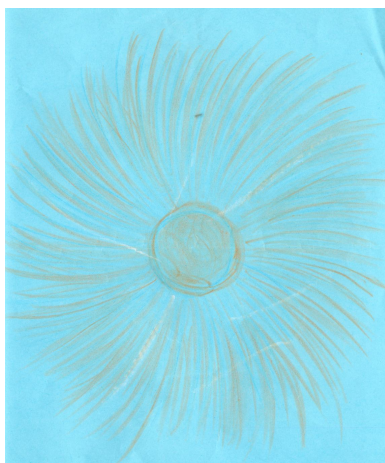


Figura 2 – Desenho feito por Gil, pai, da escola “cartão de visita da alegria”.



Figura 3 – Desenho feito por Mara, Aluna de 4ª Série da escola “cartão de visita da alegria”.

Rosa: - A prefeitura do governo: a escola é maravilhosa, a escola é a oportunidade de conhecermos o caminho da nossa vida [...] para nós a escola faz parte da nossa vida. A escola e a comunidade significa nossa vida.

Gil: - Escola e comunidade para mim é muito importante se não haver escola ninguém saberia ler e escrevê [...] e a comunidade também é importante para nós todos que moramos em comunidade. Ar (Ai) de nós que não fosse uma escola.

Mara: - Prezado governador, somos mães da Escola municipal [...] temos professor excelentes, no entanto, nossa escola está precisando de livros didáticos e biblioteca para que possamos fazer as nossas pesquisas, pois a escola faz parte da nossa vida. Todos nós temos direitos a uma educação de qualidade, por isso queremos, também, professores capacitados e escolas estruturadas.

Diante de todos esses depoimentos, entendemos por que o pequeno número de alunos que a escola vem matriculando realmente angustia essas pessoas que muito a valorizam, no entanto, por outro lado, isso pode vir a ser um ponto a favor do professor, tendo em vista que, em turmas que se dimensionam em vários níveis de ensino, dele se requer um asseverado desprendimento, por isso não seria viável interagir em turmas com o número de alunos muito elevado, haja vista que, na realidade escolar, é preciso olhar cada aluno como único, dirigindo-lhe uma atenção diferenciada.

No que se refere ao mobiliário e aos recursos didáticos identificados na escola, alguns se encontram em condições precárias, como mesas, cadeiras e carteiras individuais. O quadro de giz apresenta condição regular. Esse quadro, os jogos e o mimeógrafo são utilizados com muita frequência, quase diariamente, enquanto recursos como TV, vídeo e mapas são pouco utilizados, registrando uma média de uso de uma vez por semana. O recurso que mais chama a atenção dos alunos também são os jogos e, na realidade dessa escola, eles são muito associados às brincadeiras, Assim, segundo Carvalho (2004, p. 1132), é imprescindível ao professor a compreensão de que,

[...] a função do brinquedo como instrumento de socialização só se explicita na dinâmica da brincadeira da criança, por meio de um trabalho de elaboração, de transformação e de apropriação, por parte da criança, das próprias imagens e representações inscritas no objeto e em relação à cultura de referência, à sua realidade.

### **2.2.3. A escola “da Invasão do Tempo”**

Essa escola se situa no povoado Cebola, na localidade Serafim, ao sul de Teresina, numa região com pequeno número de casas e sítios e ruas não pavimentadas. O desvendar da prática docente dessa escola teve início no dia 21/11/2005.

Inicialmente a escola funcionava em uma casa cedida pelo Senhor Francisco Severino Azevedo, sendo ele mesmo o professor e a pessoa que arcava com todas as despesas para o funcionamento da mesma. Em homenagem a seu pai, a escola recebeu o seu primeiro nome: São Vicente. O funcionamento se dava em dois turnos: tarde e noite. À tarde, atendia alunos de 04 a 14 anos, e, à noite alfabetizava adultos, sob orientações didático-pedagógica do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, porém, em 1975, por falta de recursos, a escola foi desativada.

Na realidade, os reflexos dessa experiência falida, sobretudo em relação à alfabetização de adultos, são captados por Gil como uma lembrança que ainda é cultivada pelo desejo e necessidade dos adultos daquela região de voltarem a estudar. Isso demonstra a visão da desvantagem para a população adulta que permanece sem o domínio da leitura e da escrita, em desigualdade socioeducacional em relação àquelas/es cidadãs/cidadãos que já galgaram essa condição. Quanto a essa questão, Gil faz o seguinte relato:

A escola aqui na comunidade é boa, só não está melhor porque os alunos tão ficando pouco, mas também tem muita pessoa já velha [...] que não sabe nada ainda, sabe só fazer o nome e tem vontade de aprender, só não tá é tendo condição porque aqui não querem botar um professor para ensinar, os adultos de noite, mas tem muita gente [...] que só sabe assinar o nome. Eles disseram que só botam com muita gente e aqui só tem poucas famílias por isso ainda não deu certo.

Diante das dificuldades e carências demonstradas na fala de Gil, fica claro que a realidade configurada nessa comunidade ocorre por falta de uma política educacional voltada para atender às reais necessidades do contexto campesino, tanto no que diz respeito à estrutura física e organizacional, quanto aos aspectos didático-pedagógicos próprios da prática docente. Assim podemos compreender que todos esses elementos conjunturais estão correlacionados com o pensamento de Brandão (1984, p.p.36-37), que tece fortes críticas à atuação de programas socioeducacionais, enfatizando que, no Brasil, a atuação desses programas como instância educativa junto às camadas populares apresentam:

A ambigüidade de interesses, a precariedade efetiva dos programas (recursos parcos, pessoal pouco preparado, duração efêmera) [...] e o fracasso que fazia ser sempre fundo o abismo entre as formulações teórico-metodológicas dos programas e a pobreza de seus resultados pedagógicos e sociais efetivos.



Muito embora a comunidade enfrente uma diversidade de obstáculos, os quais se contrapõem aos seus anseios, as suas melhores condições de vida, isso não desmotiva a população local de lutar pela concretização dos seus sonhos, ao contrário, encoraja-a a realizá-los. A exemplo disso, em 1982, para que a comunidade não permanecesse sem escola, os moradores construíram uma casa de palha para dar continuidade ao projeto de escola iniciado em 1975, e o senhor Manoel Ferreira dos Santos, conhecido como Jatobá, assumiu a sala de aula como professor.



Foto 7 – Fachada da Escola da Invasão do Tempo. Recepção de alunas/os em uma de nossas visitas a escola

Fonte: Dados da Pesquisa empírica/2006.



Foto 8 – “Escola da Invasão do Tempo” (copeira preparando o lanche das crianças, reunião dos professores com apoio pedagógico da pedagoga)

Fonte: Dados da Pesquisa empírica / 2006.

Dando continuidade a esse projeto de aspiração, por volta de 1985, o Sr. João Virgílio dos Santos, proprietário de terras daquele lugar, doou meio hectare de

terra (12,5m<sup>2</sup>) à prefeitura para construção da escola, inaugurada em 1996. Atualmente, a escola conta com um quadro funcional composto de 05 (cinco) servidores, dentre os quais o professor Bené e a professora Elza, ambos colaboradores/es deste estudo. (ver quadro 2).

Na localidade existem 43 famílias, com aproximadamente 450 habitantes. A maioria da população é analfabeta, e somente uma pequena parte possui as primeiras séries do ensino fundamental, porém incompleto. Como meio de subsistência, os pais vivem da lavoura e da pesca. Como divertimento as pessoas participam de festejos juninos em comemoração ao padroeiro Santo Antonio. No lugar existe um grupo de reza, porque só há missa uma vez por mês. Ocorre também prática de futebol e bailes populares. Os hábitos e costumes mais freqüentes são a realização de reunião da Associação de Moradores e a participação nas atividades da igreja.

A escola tem uma estrutura física montada com tijolo e telha, havendo duas salas de aula, dois banheiros com fossa séptica, uma cantina e um pequeno pátio interno coberto. A água que abastece a escola vem de poço tubular, por encanação. Para tratamento, utiliza-se o filtro. Ao se considerarem as condições higiênicas sanitárias das demais dependências da escola, verificamos que deixam um pouco a desejar, tendo em vista que a fossa possui umas partes que deixam escapar ar, exalando um mau cheiro que incomoda. Consideramos que esse é um problema de ordem administrativa, o qual, com um pouco de esforço e de intervenção concreta, poderia já ter sido solucionado.

No tocante à matrícula escolar do ano de 2006, observamos que a escola conseguiu apenas onze meninos e dez meninas, perfazendo um total de vinte e um alunos. Esse reduzido número faz o professor temer a desativação da escola. Em conversa com Gil, pudemos identificar que um dos motivos que pode justificar a baixa demanda de alunos é o fato de a escola encontrar-se isolada, sem nenhuma casa em sua proximidade. Segundo o depoimento de Gil, aquela escola era rodeada de muitas casas, porém, quando se iniciou o movimento de invasão de terras por lá, algumas pessoas se alojaram e construíram barracas próximo às casas dos moradores que residiam perto da escola. Com isso, a proprietária das terras daquele lugar, achando que seus moradores estavam apoiando aqueles invasores, resolveu desterrar todos. Esse fato fez com que as pessoas procurassem outras localidades

para se instalar, tendo como conseqüência a escola estar, hoje, sendo ameaçada de desativação devido à pouca demanda de alunos daquela região.

A ameaça incomoda não só o professor, mas todos que ali trabalham, porque a escola, para eles, é sinônimo de vida, de natureza, de esperança e de sobrevivência. Tudo isso pudemos perceber no semblante de Bené, de Elza, de Gil e também dos pais daquela comunidade, que têm muito orgulho de ter os seus filhos ali estudando.

#### 2.2.4 A escola da “Sala no Pátio”



Foto 9 – Escola da “Sala do Pátio” (alunas/os em aula de reforço no contra turno)

Fonte: Dados empíricos da pesquisa/2006.



Foto 10 – “Escola da Sala do Pátio” (realização da ciranda de leitura, criança brincando no horário do recreio).

Fonte: Dados da Pesquisa empírica / 2006.



Essa escola localiza-se nas proximidades da rodovia-PI que liga Teresina a União. Foi criada para atender às necessidades da comunidade, onde havia uma demanda favorável à instalação de uma escola, já que a escola mais próxima encontra-se a 3 km. Por isso, o Senhor Raimundo Soares da Silva, proprietário de terras, doou 50m<sup>2</sup> (1 hectare) para a construção da escola, a qual foi inaugurada no dia 25 de agosto de 1984, na administração do prefeito Freitas Neto, sendo secretário municipal de Educação o Prof. Moaci Soares.

A escola iniciou suas atividades pedagógicas com 25 alunos de pré-escola. Em 1996, ampliam-se os níveis de ensino, incluindo-se alunos de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série. Nesse ano, a professora Marina Soares da Silva assume a responsabilidade de gestora e professora da escola, contando com um quadro funcional composto de mais uma professora, um vigia, um auxiliar de serviços e uma pedagoga.

A estrutura física da escola apresenta-se muito simples: só há uma sala de aula, uma cantina, um depósito muito pequeno, dois banheiros, uma salinha que funciona como diretoria e um pátio interno bastante pequeno, o qual é utilizado também como sala de aula, lugar que não propicia comodidade nem concentração para as crianças, porque “assistem à aula” em meio a todos os barulhos externos provindos da cantina e do movimento das pessoas que passam nas ruas, sem contar com o sol que invade o espaço.

O prédio escolar é feito de tijolo e coberto de telha com piso de cimento bruto. Há 02 (dois) banheiros com fossas sépticas em boas condições de uso, um bebedouro e um lavatório. A água que abastece a escola e a comunidade é originária de poço artesiano existente na própria escola. O tratamento da água é feito por técnicos da Prefeitura Municipal. No que se refere às condições higiênicas da escola, observou-se que, apesar de resistências por parte de alguns dos responsáveis pelo serviço, elas são boas, pois o cuidado é diário.

A escola dispõe de mobiliário e de recursos didáticos que contribuem para a dinamização do trabalho didático-pedagógico. Com os recursos disponíveis, a professora procura usá-los com a maior frequência possível e da forma mais adequada, para despertar o interesse e a aprendizagem dos alunos.

Em relação à organização das turmas, estas são dimensionadas conforme demonstrado no quadro 5. A escola conta com um quadro de pessoal composto por 09 (nove) funcionários, os quais estão discriminados no quadro 2.

A localidade onde a escola se instala só possui estradas vicinais. As casas próximas à escola, em sua maioria, são cobertas de telhas com paredes de adobe e chão batido. Os pais, moradores da região, na sua maioria, são trabalhadores rurais ou cuidadores de chácaras, geralmente com renda menor do que um salário mínimo. As mulheres que trabalham fora de casa atuam como domésticas na zona urbana. Quanto ao lazer, como a maioria da população é adepta do catolicismo, formam-se grupos de rezar missas. Os componentes de tais grupos são, em sua maioria, do sexo feminino, marcando uma diferença relacionada ao gênero no que diz respeito aos objetivos das associações que se fazem na comunidade. Também vão à cidade, quando podem, e participam das atividades extra-classe com os alunos, quando são promovidas pela escola.

As famílias dessa comunidade, pelas próprias características da zona rural, costumam reunir-se em grupos de vizinhança, para conversar. Não conseguimos identificar exatamente o número de famílias e de habitantes somente, conseguimos projetar essa quantificação considerando o número das que têm filhos na escola. Dessa forma, presume que esse número esteja em torno de 30, com aproximadamente 400 a 500 habitantes. Essas pessoas, em sua quase totalidade, só cursaram as séries iniciais do ensino fundamental.

### **2.3 Pontos que se entrecruzam na diversidade da prática docente multisseriada**

A seguir apresentamos alguns aspectos gerais que, direta ou indiretamente, ajudam a compreender o processo de construção do trabalho de professoras(es) no tempo da sala de aula multisseriada, assim como denotam traços comuns que contribuem para a dinamização do funcionamento das escolas campo desta investigação.

Essas escolas são contempladas com repasse do PDDE<sup>12</sup>, destinado a custear despesas com aquisição de material permanente e de consumo necessário

---

<sup>12</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola consiste em repasse anual de recursos às escolas públicas do ensino fundamental, estaduais e municipais, e do ensino especial, mantidas por organizações não-governamentais (ONG's,) desde que estejam registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

ao funcionamento de cada uma. Esses recursos destinam-se ainda a serviços referentes à conservação e à efetivação de pequenos reparos na instituição escolar; capacitação e aperfeiçoamento de professores e outros profissionais da escola; assim como a aspectos de avaliação de aprendizagem, implementação do projeto pedagógico das escolas e desenvolvimento de outras atividades educacionais. Esse repasse é anualmente feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola – FNDE, e o valor destinado a cada escola define-se a partir do número de alunos matriculados, de acordo com o censo escolar do ano de atendimento anterior.

As escolas pesquisadas também recebem um repasse da Prefeitura Municipal de Teresina do Piauí, denominado de Fundo Rotativo, o qual é destinado a atender à clientela de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Assim, no que concerne a esses repasses, especificamos, no quadro 3, os valores que cada escola recebe durante o período letivo escolar.

ESCOLAS	FONTE DOS RECURSOS FINANCEIROS DESTINADOS A ESCOLA				DESTINO DOS RECURSOS
	FUNDO ROTATIVO	MÉDIA DE TEMPO DO REPASSE	PDDE	MÉDIA DE TEMPO DO REPASSE	
“Encanta com sua receptividade”	2.400,00	3 em 3 meses	1.308,40	Anual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material de Expediente</li> <li>• Material de Limpeza</li> <li>• Pequenos serviços</li> <li>• Investimentos de um pequeno Projeto Pedagógico.</li> </ul>
“Cartão de Visita de Alegria	800,00	3 em 3 meses	1.300,00	Anual	
“Escola Invasão do Tempo”	2.400,00	3 em 3 meses	604,20	Anual	
“Sala no Pátio”	2.400,00	3 em 3 meses	616,80	Anual	

Quadro 3 – Especificação da origem dos recursos financeiros recebidos pelas escolas.

Fonte: Setor de prestação de Contas – SEMEC / 2006.

Na base filosófica desses programas, projeta-se a intenção de contribuir progressivamente com o processo de autonomia da escola, a fim de poder ela mesma estabelecer suas prioridades. No entanto, ao tempo em que esses programas se baseiam nessa perspectiva, nos depoimentos das/os professoras/es pesquisadas/os, elas/es se mostram unânimes em considerar que, na tarefa de planejar, administrar e definir prioridades para gastar e prestar conta do dinheiro que recebem junto a SEMEC e à comunidade, têm encontrado muita dificuldade em lidar com isso no desenvolvimento de suas práticas docentes, principalmente, pela

escassez de tempo, pois, na organização do espaço escolar, é dificultoso executar mais essa tarefa no conjunto de todas as outras que têm de assumir. Sentimos que a/o professora/or que interage na organização escolar multisseriada encontra-se muitas vezes asfixiado no espaço do tempo, o tempo que ele não dispõe para interagir na escola como um todo e, sobretudo, na sala de aula.

Outro aspecto que os professores trazem à tona quando tocamos no referido assunto é a recorrência de insuficiência desses recursos, o que os impede de ter acesso a uma melhor tecnologia educacional como forma de buscarem a inovação de suas práticas docentes.

No contexto do desenvolvimento do trabalho docente, as/os interlocutoras/es que acumulam a função de professora/or e diretora/or encontram dificuldades em decorrência da administração dos recursos financeiros, notadamente com relação a pesquisas de preços e orçamentos, que ficam ao seu encargo. A esse respeito podemos visualizar essa dificuldade através do depoimento do professor Bené, quando enfatiza:

Prof. Bené: - Recebo o dinheiro que é pra manutenção de compra de material pra sala de aula [...] da cantina [...] faço planilha [...] pesquiso preço [...] é muito difícil [...] a pessoa desenvolver um serviço desse só.

As/os professoras/es pesquisadas/os, muito embora, em sua maioria, considerem que os recursos didáticos e os mobiliários que a escola possui apresentem limitações, avaliam-nos como essenciais para o desempenho de suas práticas pedagógicas, visto que contribuem também para a valorização significativa do aprendizado dos alunos. Assim, discriminamos, no quadro , os recursos didáticos e mobiliários encontrados nas escolas investigadas.

MOBILIÁRIOS RECURSOS DIDÁTICOS	“Encanta com sua receptividade”	“Cartão de Visita”	“Escola Invasão do Tempo”	“Sala no Pátio”
ESTANTES	01	01	08	03
MESAS	05	50	03	03
CADEIRAS	54	50	03	03
CARTEIRAS INDIVIDUAIS	35	50	02	36
CARTEIRAS DUPLAS	-	-	34	-
MÁQUINA DE CALCULAR	-	01	01	01
TESOURA	12	30	08	15
GRAMPEADOR	03	03	02	02
MIMEÓGRAFO	01	01	01	02
RETROPROJETOR	-	-	-	-
TELEVISOR	01	01	01	02
VÍDEO	01	01	01	01 <sup>13</sup>
CARTAZES	VÁRIOS	03	20	-
MAPAS	03	05	05	06
JOGOS	VÁRIOS	05	15	-
QUADRO DE GIZ	01	03	02	02
QUADRO DE ACRÍLICO	-	-	-	-
PERFURADOR	02	02	01	01
GELADEIRA	01	01	01	01
FOGÃO INDUSTRIAL	01	01	01	01

Quadro 4 – Demonstrativo do quantitativo dos mobiliários e recursos didáticos existentes nas escolas campo de investigação dessa pesquisa.

Fonte: Dados da Pesquisa empírica / 2006.

Com relação à matrícula das escolas pesquisadas, no exercício do ano letivo de 2006, considera-se a incidência de uma baixa demanda, conforme podemos verificar no quadro 5 , que dimensiona a organização das turmas multisseriadas por série, por turno, por sexo e por faixa etária.

<sup>13</sup> Com defeito

Nº	ESCOLAS MUNCIPAIS	MATRÍCULA/ 2006					Nº DE ALUNOS POR TURNO		Nº DE ALUNOS POR SEXO		FAIXA ETÁRIA	TOTAL DE ALUNOS POR ESCOLA
		Série Inicial	1ª	2ª	3ª	4ª	Manhã	Tarde	Masc	Fem		
01	“Encanta com sua receptividade”	06	07	14	15	14	06	-	29	27	05 a 13	56
02	“Cartão de Visita de Alegria”	19	18	14	09	11	51	18	35	34	05 a 11	69
03	“Escola Invasão do Tempo”	04	06	-	02	09	10	11	11	10	04 a 14	21
04	“Sala no Patio”	15	05	09	04	08	15	28	21	20	04 a 10	41
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>44</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>30</b>	<b>42</b>			<b>96</b>	<b>91</b>	<b>4 - 14</b>	<b>187</b>

Quadro 5 – Demonstrativo da matrícula/ 2006 das quatro escolas pesquisadas, com a distribuição de alunos por série, turno, sexo e faixa etária.

Fonte: Dados da Pesquisa empírica / 2006.

A análise dos dados do quadros demonstra que o índice de matrícula é baixo, sobretudo na escola Piripiri. Esse é um ponto de preocupação de todos os agentes que fazem as escolas pesquisadas (dos vigias às/aos diretoras/es), porque, para elas/es, trata-se de um indicador que conduz as escolas a um processo de desativação, o que lhes causa tristeza pela perspectiva de perda daquilo que consideram como motivo maior da existência de suas vidas. Essa percepção é revelada nos depoimentos e também nos desenhos feitos por alunos/alunas, pais e mães, professoras e professores, durante encontros mantidos nas escolas.

Compreendemos que o poder público, as agências de formação inicial, os formadores e coordenadores que assumem a incumbência de apoiar os professores com turmas multisseriadas, em um grande mutirão, poderiam trazer para a pauta de seus estudos e discussões essa realidade escolar, a qual, por mais que seja negada, existe e se estabelece concretamente na região campesina, sendo que dela não é possível escapar.

Por isso, a começar pelos repasses financeiros que são destinados a essas escolas, já se poderia visualizar que não deveriam obedecer aos mesmos critérios daqueles considerados para a escola urbana, isto é, basear-se na matrícula do ano anterior, porque isso faz com que o professor, além de todos os problemas que

enfrenta na interação dessa prática (metodológicos, de formação, de tempo para organização do espaço escolar), tenha que enfrentar mais um: o de exercer o trabalho docente em classe multisseriada com a sobrecarga inerente agravada pela escassez dos recursos. E, apesar de todos os problemas infra-estruturais, essa escola precisa desenvolver uma prática que propicie as/aos alunas/os aprendizagem significativa.

Assim, para atender e orientar as/os alunas/os camponeses, apreendendo as suas diferenças, requer que a/o professora/or que interage nessa realidade escolar esteja disposto a enfrentar todos os problemas que aí existem, sobretudo aqueles advindos dos influxos do processo da modernização/urbanização. Compreendemos, pois, que, para ser professora/or atuante na escola com turma multisseriada, torna-se necessário apropriar-se de uma proposta de ensino que não ignore as necessidades emergentes, podendo-se dispor dos recursos materiais, financeiros, didáticos, intelectuais e, sobretudo, humanos adequados para atender a essas necessidades.

Tardif e Lessard (2005, p. 28), em análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam os modelos teóricos do trabalho, sobretudo o trabalho docente, destacam que, anteriormente a Marx, o elo entre aquele que trabalha e o objeto desse trabalho traduzia-se numa relação de transformação desse objeto pelo sujeito humano, que não mudava a si mesmo com sua ação. Por outro lado, os autores supracitados enaltecem a contribuição dos estudos de Marx, o qual se projetou para além dessa referida visão, ao tempo em que mostrou que, pelo processo de trabalho desenvolvido pelo indivíduo, transformam-se, dialeticamente e igualmente, tanto o objeto quanto o indivíduo e, conseqüentemente, suas condições de trabalho. Aqueles mesmos autores, nesse sentido, afirmam que,

trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria através da qual o sujeito realiza sua verdadeira realidade.

No transcorrer desta pesquisa, percebemos que, para ser professora(or) numa escola com turmas multisseriadas, é necessário considerar todos os recursos de que se dispõe (ou não dispõe), mas, além disso, significa também buscar, no cotidiano desse processo escolar, ir e vir como agente de transformação da realidade. Só assim, se poderá visualizar a transcendência do nível de uma prática pedagógica reiterativa rumo a uma prática criativa e emancipatória. Conforme Freire (2005, p. 76), “[...] como professor preciso mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode tornar-me mais seguro no meu próprio desempenho”.

É preciso ressaltar que na construção de uma prática pedagógica emancipatória, a/o professora/or não pode estar sozinho, à mercê das fragilidades de uma escola mal estruturada e sem o aparato necessário para concretizar uma ação educativa capaz de promover transformações. Nunca é demais lembrar que educar é uma ação social e, como tal, encontra-se imbricada no bojo de outras ações com que compartilha interesses e propósitos. Nesse sentido, o poder público deve propiciar uma política de combate a todo e qualquer tipo de estagnação na área educacional, fomentando e implementando projetos que visem a uma melhoria do setor. Sobre esse aspecto, trataremos no item seguinte.

#### **2.4 As faces dos elementos traçados pelas políticas educacionais no processo de formação da escola multisseriada**

Na problemática das experiências docentes associadas às políticas públicas educacionais voltadas para a educação rural ao longo do processo da escolarização, revela-se o fenômeno do iceberg histórico residual do tema, que, durante muito tempo, congelou-se, ocultando a face da construção concreta e contextualizada de políticas educacionais para a educação do campo, sobretudo aquelas direcionadas especificamente para a formação do professor que aí atua. Nesse contexto, a Lei 9394/1996, ao estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 28, explicita:



Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É, pois, no ideário contido nesse artigo, que a nova política voltada para educação básica nas escolas do campo encontrou fundamentos para a sua sustentação. Desse modo, no Brasil, elabora pela primeira vez uma lei que trata especialmente da educação no campo. Referimo-nos às diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, lançadas pela resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002, as quais, hoje, configuram-se como foco de discussões em encontros e seminários.

Nesse contexto, a educação do campo e a escola multisseriada foram assuntos bastante discutidos no Seminário Temático II, denominado Educação Rural/ Educação do Campo: dilemas e perspectivas, coordenado pelo Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal - PRADEM, vinculado à Universidade Federal da Bahia – Pró-reitoria de Extensão. Esse seminário teve como um de seus objetivos analisar experiências em processo, visando à identificação de pontos que apoiem a elaboração de políticas públicas municipais inovadoras direcionadas à educação rural ou do campo.

As referidas Diretrizes, dentre outros temas pertinentes a elas, foram, na oportunidade desse seminário, bastante discutidas, com ênfase para a escola Multisseriada e para a política que hoje lhe dá suporte metodológico, o Projeto Escola Ativa.

Compreendemos pois que essas diretrizes vieram de certa forma anunciar a perspectiva de práticas interventivas para romper o silêncio, exaustivamente debatido nos estudos sobre a educação do campo, que há muito se instalou no processo de construção das políticas educacionais para as escolas rurais. Assim, diante dos estudos históricos que realizamos sobre estes aspectos identificamos que leis anteriores a tais diretrizes fizeram menção à educação do campo, porém de forma muito geral, não chegando a dar o devido tratamento as suas especificidades. Silva (2003, p. 38) afirma que: a primeira Lei que se preocupa em tratar da educação do campo no Brasil data de 15 de outubro de 1826 “[...]. Essa lei institui o sistema

público de ensino, e diz que, a partir deste momento, deverão ser construídas escolas em todas as vilas e povoados”.

A Constituição de 1934, por sua vez, explicita que a lei contempla a educação rural referindo-se, em um de seus artigos, ao destino dos recursos voltados para as escolas rurais. Afirma assim que essa constituição revê a questão da responsabilidade do Estado no que diz respeito à escola pública, assim como apresenta um parágrafo único abordando especificamente o financiamento das escolas rurais.

No entanto, a Constituição de 1937, segundo a autora, retira o item que estabelece a gratuidade do ensino, constante no texto da Lei de 1934, ao tempo em que também só faz referência às escolas agrícolas, deixando de considerar o sistema de ensino em sua integralidade. Evidencia-se, assim, que é a partir daí que se inicia um enorme vácuo em relação à educação do campo brasileiro. Contudo, reconhece-se que a década de 1930 tem um traço muito importante no tom dessa história, uma vez que, de acordo com Silva (2003, p. 38),

[...] foi nessa década que foi lançado o manifesto dos pioneiros da educação [...] Nesse movimento, existia uma corrente que ficou conhecida como ruralismo pedagógico. Essa corrente defendia a existência de uma organização escolar própria para o campo brasileiro.

Em continuidade de sua reflexão, nos leva a compreender o alertar de que a educação do campo, movida pela voz do silêncio, vem, durante todo esse período segundo Silva (2003, p. 38), sendo tratada como,

[...] programas e projetos pontuais e nunca através de uma política nacional. As Diretrizes têm o papel de fazer a educação do campo ser tratada como uma política. Contudo não se pode achar que a lei vai resolver todas as questões aí implicadas. Quando se trata da educação no campo, têm-se de fazer uma reconstrução de uma cultura; têm-se de fazer uma desconstrução de um imaginário que foi criado em torno dos povos do campo. A Lei ajuda no sentido de criar um contexto legal que proporciona respaldo para as experiências que estejam acontecendo. Também cria uma cultura legal e de amparo para a construção de uma política.

Contudo, ressaltamos que a lei por si só não promoverá grandes mudanças na educação do campo e nas práticas docentes vivenciadas na sala de aula se não

forem feitos movimentos de articulação e participação da população docente, estudantil e civil, dentre outros. Nesse sentido, o artigo 5º das Diretrizes institui a pertinência da relação dos movimentos sociais, quando estabelece que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitando o direito à educação escolar nos termos da legislação vigente.” (Resolução CNE/CEB nº 1, 2002, p. 40)

Desse modo, ao nos reportarmos à educação do campo, não podemos excluir os atores sociais que se organizam nos mais diferenciados grupos, pois são vários os movimentos sociais que se articulam no campo brasileiro e precisam, pois, ser valorizados e respeitados considerando que o que existe de mais igual entre eles são as diferenças. Nesse sentido cabe a escola buscar o diálogo com movimentos, inclusive incorporando sugestões advindas desses na sua prática assim como subsidiando as experiências articuladas no interior desses movimentos.

Nesse contexto, em seu estudo sobre Movimentos Docentes da Educação Básica Estadual Pública do Piauí - Heterogeneidades e Diferenças, Bomfim (2000, p. 36), adiantando-se a questionamento sobre o porquê de estar tratando de movimentos sociais em uma investigação que buscou evidências acerca do movimento docente, explicita que:

Embora entendendo que o movimento docente tem a especificidade tanto pela sua natureza quanto pela sua diversificação de significados construídos pelos seus sujeitos, compreende-se, também, que a sua análise não pode ser dissociada do conjunto de estudos sobre outros movimentos sociais.

Em razão disso, acreditamos que professoras e professores, no exercício de sua prática profissional, precisam procurar vincular as temáticas de abordagens em sala de aula também aos movimentos sociais para provocar o espírito de participação coletiva do aluno, especialmente na escola campo.

No tocante à gestão escolar, Silva (2003, p.44) deixa claro que as referidas Diretrizes, em seus artigos 10 e 11, contemplam a discussão das instituições escolares do campo, com base no art. 14 da LDB, as quais deverão constituir-se de mecanismos que garantam a “[...] participação da família, da comunidade, do professor e dos movimentos sociais”. Diante dessa visão fica claro que a escola campesina deve colocar em prática os vários conceitos de gestão, apropriando-se de uma prática coletiva e participativa.

Na elaboração do projeto político pedagógico e do regimento escolar, precisa estar garantida a autonomia da escola, para que ela possa ser um espaço de autonomia e democracia, estimulando a auto-gestão articulada no sistema e ainda a formação dos colegiados.

A compreensão da autonomia legal só se completará com a efetivação concreta da autonomia e da participação de todos os agentes escolares, especialmente o professor. Sem o envolvimento sistemático e coletivo de todos, essa autonomia não extrapolará o grau do instituído.

Quanto à formação dos professores, a autora informa que os artigos 12, 13 e 15 dessas Diretrizes se reportam a esse item, dando-lhe o tratamento de formação inicial e continuada, como já se explicita na LDB e, no que concerne ao professor leigo, a partir do art. 67 da LDB, as Diretrizes referem-se a esse profissional como sendo aquele que não teve a formação inicial completa para o magistério. Nesse caso, destacamos ser necessário que esse professor seja considerado como um profissional detentor de saberes e experiências que o apóiam de alguma forma no seu que-fazer docente.

Rodrigues (2001, p. 26-27), em estudo sobre a prática docente e leiga e a construção de saberes pedagógicos na escola pública municipal do estado do Piauí, constata que:

A figura do professor leigo no sistema educacional brasileiro é histórica, significativa e, ainda hoje, necessária em todas as regiões do país, em maior ou menor escala para a implantação da política educacional e o cumprimento da prescrição legal do direito de todos a escola [...] validadas pela prática e pelos saberes científicos que o professor leigo poderá experimentar um processo de superação do saber espontâneo para um saber reflexivo. Os novos elementos incorporados estimulam novas conclusões legitimadas por resultados que serão a base para uma nova reflexão. Isto depende, no entanto, de uma política socioeconômica rural, especialmente na escola e na formação de seus professores.

Ressaltamos assim que os dez professores interlocutores desta pesquisa, já ampliaram o seu grau de instrução (três já concluíram especialização) e assim conseguiram sair da condição de uma prática profissional leiga. Agora o que buscam são elementos que, no processo de formação contínua, os levem a dar conta das emergências com que se deparam cotidianamente na construção do seu trabalho docente. Nesse sentido, reconhecemos que o professor que vai atuar no campo

deve passar pelo mesmo processo de formação dos outros professores mas, além disso, é preciso que, no processo de formação dos primeiros haja questões específicas da realidade em que atuam, pois, conforme Santos (2003, p. 44),

[...] quem vai atuar no campo precisa ter elementos que resgatem a diversidade dos sujeitos de aprendizagem, a transformação por que o campo brasileiro está passando, a gestão democrática do campo com o envolvimento da comunidade e dos movimentos sociais.

Por fim, a autora indica que um dos desafios a ser superado é a diferenciação do custo/aluno, considerando as especificidades do campo, pois esse ponto, estabelecido nos artigos 60, 68, 69, 70 e 71 da LDB e no FUNDEF (art. 2º), ora em seu último ano de vigor, ainda não pode ser cumprido. A autora então questiona os porquês disso, alertando que é preciso “haver todo um controle social para isso. Porque, senão, vamos utilizar todo esse dinheiro no transporte, [...]. Existem outras questões que precisam ser pensadas em relação do campo.” (SANTOS, 2003, p. 44).

Acreditamos assim que, para a elaboração de políticas públicas educacionais para o campo, é necessário constituírem-se comitês com membros da própria comunidade, os quais possam estar atualizando diagnósticos avaliativos da situação das escolas e da comunidade, em vez de estes serem feitos somente por técnicos do sistema central.

É preciso, pois, que se desmistifique esse tipo de diagnóstico, o qual, por muitas vezes, só ocorre por amostragem, perdendo-se de vista o trabalho das escolas na amplitude da contextualização real onde se inserem, pois acreditamos que, se for providenciada a infra-estrutura básica de que a escola necessita e também melhores salários para os professores, evitar-se-ia a interferência externa nas ações educativas, as quais poderiam ser efetivadas pela própria equipe escolar articulada.

Diante dessa questão, em estudo sobre a interferência da concepção neoliberal nas políticas educacionais, Bianchetti (2001, p. 93) aponta dois aspectos que devem ser considerados para análise e orientação dessas políticas. O primeiro aspecto se manifesta enquanto “[...] tendências teóricas coincidentes com a concepção social e que têm relação com a proposta dos objetivos a serem alcançados pelo sistema educativo”. Sobre o segundo aspecto, o autor considera

que se refere às políticas para a educação, as quais são, de acordo com Bianchetti (2001, p. 94),

[...] desenvolvidas pelo governo como parte da políticas sociais, que se refletem nas características e funções propostas para o sistema educativo. Neste caso as ações se orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja veículo de efetivação das exigências do modelo social.

Nessa direção, em meio às teorias que coincidem com a proposta filosófica neoliberal, o autor identifica duas: “[...] a teoria do capital humano e a teoria das decisões públicas.” Bianchetti (2001, p. 93). Assim sendo, o autor continua a reflexão, expressando que a primeira, por sua perspectiva econômica, responde melhor aos princípios sustentados por ela, incorporando em seus fundamentos a lógica do mercado, reduzindo-se aí a função da escola à “[...] formação dos recursos humanos para a estrutura de produção” Bianchetti (2001, p. 93-94).

Já com relação à segunda tendência, o autor explicita que se volta o foco de preocupação para dois ângulos: de um lado, a preocupação com “[...] a organização de produção de bens públicos” Bianchetti (2001, p. 94); por outro lado, com apoio nos estudos de Fontaine Aldunate, explicita que a segunda tendência se preocupa com “[...] o sistema de pressão, sanção e recompensa que determinam o comportamento dos agentes que concorrem à produção dos “bens públicos”.

Compreendemos, assim, a imprescindível importância de analisar as implicações das políticas educacionais no contexto da educação atual, refletindo acerca dos novos desafios colocados para a escola, assim como para as práticas pedagógicas na construção do trabalho docente, principalmente se voltadas para as experiências desenvolvidas no contexto da organização escolar multisseriada. Somente dessa forma poderemos buscar a superação de desafios e de silêncios que, no decorrer da história da educação, vêm interrompendo o deslanchar significativo das práticas docentes desenvolvidas nas escolas de ensino regular no meio rural brasileiro.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 49) consideram, pois, que, ao contrário disso, o que as políticas precisam é romper com,

[...] o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir o atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual [...] a discussão sobre uma resposta de educação básica do campo implica um avanço na definição de políticas públicas que a sustentem.

Observamos, que, apesar dos esforços das instituições elaboradoras de políticas públicas educacionais, ainda há um fosso entre a teoria e a prática pedagógica, sendo que o professor ainda encontra representativas imprecisões pedagógicas no que se refere à forma de construir o seu trabalho docente, mesmo com o apoio do pedagogo, que, naquele contexto, representa uma figura muito importante para os professores.

Por isso destacamos a extrema necessidade de as políticas de formação educacional reverem as suas propostas pedagógicas e curriculares, evitando-se construí-las sem a participação dos atores principais desse palco: todos os agentes escolares, especialmente a/o professora/or.

### CAPITULO III

#### **A ESCOLA E SUAS FACES: retratos históricos do gênero na prática docente, nos caminhos e descaminhos do tempo**

Nossa docência é mais do que docência, porque escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que as matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógicas. Essa trama é materializada no cotidiano escolar. É aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. São as grandes lições com que enfrentarão o mercado, o poder, a sobrevivência, a participação ou exclusão. Com essas ferramentas, mas não apenas com elas, enfrentarão a diversidade de sua condição de gênero, raça e classe.

Miguel G. Arroyo

Neste capítulo, apresentamos breves incursões históricas no campo da educação, a fim de desnudar, em suas facetas, a amplitude submersa da organização escolar, sobretudo o surgimento da escola rural brasileira: os fatores de sua origem, as implicações das políticas educacionais na sustentação da escola com turmas multisseriadas, focalizando as marcas de gênero nas práticas docentes alimentadas pelas repercussões dessas políticas na ação formativa das professoras e dos professores inseridas(os) nessa realidade escolar, bem como expomos uma amostra dos estudos que abordam acerca das experiências profissionais nessas turmas. Apresentamos, também, discussão sobre a feminização do magistério e as representações das diferenças de gênero circundantes nas práticas docentes vivenciadas na escola rural no decorrer dos tempos.

Para nós, o conhecimento da organização escolar brasileira, suas transformações tem uma imprescindível relevância, tendo em vista o interesse em



compreender o gênero na construção da prática docente, especialmente em áreas rurais, porque adquirimos subsídios fundamentais para uma reflexão sobre o que hoje as/os professoras/es constroem, primordialmente, em face dos acontecimentos de séculos passados.

### **3.1 A trajetória da escola rural brasileira: marcas de gênero na prática docente**

A educação escolar é uma práxis que nem sempre existiu já que em tempos mais remotos, a ação educativa delineava-se como um processo essencialmente utilitarista marcado por forte influência de ritos de iniciação. Caracterizava-se por uma visão animista, focando-se na construção de saberes espontâneos, míticos, acríticos e de base empirista, num processo denominado por Giles (1987, p. 3-4) de enculturação, o qual visa à transformação da criança num adulto participativo da cultura do grupo, visando fazê-la assimilar “os padrões cognitivos afetivos e comportamentais”, no sentido de ensiná-la a ser competente para a sobrevivência.

Numa época em que os educadores eram representados pelos próprios membros da sociedade, Giles (1987, p. 5) afirma que a escola não era necessária e o processo educativo era o “[...] meio de perpetuar padrões culturais, que são âncoras da pouca segurança que a existência possa providenciar ao indivíduo. O jovem é amoldado conforme os padrões predeterminados, para poder ajudar na manutenção da situação vigente”.

Contudo, o processo educativo não esbarra aí, pois a educação, ao se defrontar com formas sociais guiadas e controladas pela necessidade refletida nos atos de ensinar e aprender, de acordo com Brandão (1996), cria situações específicas que se admite como ensino. Tais procedimentos fazem surgir, no berço da antiguidade grega clássica, a pedagogia, que, pela primeira vez na história da educação da humanidade, vem viabilizar a condição de serem traçadas, conscientemente, linhas de ação pedagógica, constituindo-se, a partir daí, os mecanismos básicos para o surgimento da escola, do aluno e do professor.

Todos esses elementos vieram influenciar a educação e a cultura em todo o Ocidente, possibilitando aos gregos atingirem os mais elevados ideais de educação na antiguidade, os quais tiveram como ponto alto a Paidéia, que, segundo Gadoti

(1998, p. 30), era uma postura de educação que integralmente consiste na interface da cultura social e a criação de outra cultura com características individuais, influenciando-se reciprocamente para originar-se uma eficiente pedagogia individual e ao mesmo tempo, proporcionar uma fluente convivência social e política.

Essa a escola mais rotulada por estereótipos de subordinação que trouxeram (e ainda traz), sobretudo ao seu público docente, prejuízos sociais em seu processo de formação e, portanto, nessa perspectiva compreender a própria história dos temas e questões acerca do gênero no trabalho docente e a maneira pela qual estas aparece nas representações de professoras e professores no interior das instituições escolares multisseriadas e, por que não dizer, na própria sociedade em que estão integrados como “cidadãos”<sup>14</sup> é acima de tudo perceber os sentidos produzidos por esses reflexos representativos e quais seus efeitos sobre estes sujeitos.

Nessa lógica, compreendemos que é notória a frutificação dos indícios das desigualdades nas relações entre sociedade, classe e educação. Perspectiva, que se interpõe no interior da organização escolar brasileira, e porque não dizer no interior da prática docente, abarcando uma contradição que desde a sua origem vincula-se ao sistema sócio político e econômico capitalista mundial, fator que sustenta a determinação da base de classe da sociedade brasileira.

Ribeiro (2000, p. 14-15) considera que toda essa contradição interna de classe, leva a sociedade brasileira a apresentar-se como dependente e distante de conquistar uma hegemonia central, ao tempo em que afirma que até os dias atuais ainda não superou “[...] a dominação externa [...] a submissão dos interesses da população brasileira (internos) em favor da população de determinados outros países (externos)”.

Esse traço de submissão, não deixa de atingir a escola, a/o professora/or no seu processo de formação e prática contínua. Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldard (2004, p. 37) explicitam que, quanto aos docentes, “Há consenso sobre dois problemas principais: valorização do magistério e formação das professoras/es. Problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro. Tais problemas não são mais novidades, mas continua a desgastar a vida desses profissionais.

---

<sup>14</sup> Grifos nossos

Esse é um dos aspectos que só vem reforçar o alerta aos docentes, e aos demais agentes escolares, bem como a todas e a todos que constituem a sociedade, principalmente aquelas/es que compõem a população das agências formadoras para o quanto é importante mergulhar na amplitude dos valores que perpassa a política de valorização e formação da/o professora/or, principalmente daquela/e que interage na multissérie do meio rural, pois, como afirmam Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 37), geralmente,

[...] os programas de formação de professores, incluindo os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto, ou se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão inexistem materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo

Neste contexto, o anúncio da organização da escola e das classes não existirá sem o envolvimento processual pelos quais elas são constantemente desafiadas a realizar e remobilizada pelos agentes atuantes no decorrer do tempo escolar.

Por esse motivo o estudo da prática docente deve extrapolar a descrição de estruturas organizacionais e planos de ação, porque, além disso, é imprescindível notar a necessidade da recomposição do processo através do qual estes planos e estruturas se estabelece e permanece por via do tempo escolar. Por esse ponto de vista Tardif e Lessard (2005, p. 13) registram o tempo escolar como sendo a categoria básica na análise do trabalho docente e que esta idéia é de extrema importância, “[...] visto que aquilo que chamamos de escolarização, é antes de mais nada, o produto das atividades de ensino e aprendizagem que se instalam e desenvolvem exatamente através do tempo”.

Ademais, somando a isso, analisar a prática docente em uma organização escolar multisseriada, requer a compreensão de que ela possui, além de outras coisas, a sua própria dinâmica interna proveniente da perspectiva de ser uma atividade que possui uma finalidade e orienta-se por objetivos. Fins estes que, de acordo com os autores vão se transformando com a experiência adquirida. Para Cattani (1977, p. 34) a constituição das concepções sobre as práticas docentes,

[...] não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

No entanto, no desenvolver dessa prática a/o professora/or deve buscar a compreensão de que as teorias educacionais que vêm fundamentando as práticas educativas, sinalizam a concepção de impregnação das marcas de preconceito sexista na escola ao longo da história da educação da humanidade. O aprendizado de lidar com do que há de mais igual entre as pessoas: as diferenças, sem transformá-las em desigualdades, é, pois um dos grandes desafios que se apresenta, cotidianamente, as/aos gentes escolares e aos seus formadores. .

Por isso, é importante, também, compreender que o surgimento da escola advém da própria necessidade do processo social constituído historicamente pelos seres humanos. Luckesi (1992, p. 78) afirma que esse processo se torna cada vez mais complexo na medida em que “[...] a escola [...] adquire um significado especial como uma das instituições onde nossos ideais educacionais podem traduzir-se em prática pedagógica e, pois, em práticas sociais e políticas [...]”. Tais práticas são evidenciadas nos diferentes contextos consolidados pelo sistema social, político e, notadamente, o econômico, o qual tem sido o fator preponderante nas tomadas de decisões para determinação do tipo de educação que se destina à sociedade civil, sobretudo a das camadas menos favorecidas que vivem nas áreas rurais.

Outro ponto a ressaltar é que a função que a escola tem assumido e a interação das pessoas em sua organização no decorrer dos tempos tem firmado o que cada um pode (ou não pode) fazer. Nesse caso, Louro (1997, p. 57-58) nos diz que precisamos estar com “[...] os sentidos [...] afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

As concepções didático-pedagógicas da ação educativa que envolve a constituição da escola no decorrer do tempo pronuncia-se com forte influência da industrialização, que influencia principalmente nas relações sociais da escola, atingindo diretamente o sistema pedagógico que a rege com significativas marcas de neutralidade.

Tais marcas também contribuíram (e contribuem) para acirrar as desigualdades, diferenças, preconceitos, como os de classe, e os de gênero. Ao lado disso, surge o esforço em superar esses estigmas, buscando compreender o gênero e a classe numa dimensão de relação contínua e dinâmica no âmbito da sociedade. Ao referir-se a essa situação Louro (1992, p. 57), faz a seguinte consideração:

Gênero, bem como classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas [...] partilham das características de serem dinâmicas [...] construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo as determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido do nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade.

A partir dessa compreensão e das transformações históricas busca-se a superação de idéias pedagógicas que alimentam a noção de que o homem e/ou a mulher constroem-se isoladamente e adotando-se a concepção de que ambos se constroem num processo de relação. Portanto, na emergência do trabalho docente, a professora e o professor na perspectiva formativa das que exercem no cotidiano educativo devem buscar a projeção dessa visão.

Para isso, torna imprescindível o desenvolvimento de uma prática vinculada a paradigmas que extrapolem a visão fragmentada de homem e mulher, esforçando para assumi-la numa postura alicerçada por concepções de abordagem mais holística<sup>15</sup>, a fim de promover a transição de práticas reprodutivas para produtivas, para isso o professorado não deve perder de vista os meios alternativos para alicerçar uma ação docente significativamente relevante e competente, isso porque os desafios a serem enfrentados no exercício dessa ação tendem a ser cada vez maiores na sociedade contemporânea.

---

<sup>15</sup> A visão de mundo holística entende-se como um todo integrado e não como parte dissociada, compreende-se, portanto, pela idéia de superação da fragmentação do conhecimento na dimensão humano e social em sua totalidade, considerando a formação do profissional no âmbito de uma perspectiva humano, ético, cultural e sensível.

Tardif e Lessard (2005, p.55) consideram que o conteúdo específico da prática docente e o seu relacionamento com outros tipos de atividades no decorrer da constituição da escola trazem a necessidade de compreendermos que a docência moderna, desde os primórdios de sua existência, se realiza numa escola como lugar de trabalho, e que, além de ser demarcada por espaço físico, é também resultante de um espaço demarcado por convenções sócio históricas que se explicitam por via de rotinas organizativas com estabilidade relativa no decorrer do tempo com “[...] indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações [...] abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações”.

Toda esta situação evidencia que, no setor educacional ao longo dessa história, escolarizam-se as pessoas e os seus modos de agir pensar, falar, dentre outras atitudes e comportamentos. A esse respeito, observa Louro (1977, p. 59),

[...] as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço, valorizaram de diferentes formas o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou da rua; delimitaram os lugares permitidos os proibidos [...] decidiram qual o tempo que importava [...] apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo ... através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”).

É preciso, portanto, que as/os profissionais da educação não fiquem alheios a essas questões, conscientizando de que a escola ainda projeta a circulação de muitos desses significados em suas práticas sobrepujadas pelas relações de poder e embutidas na ideologia dos saberes dominantes. Para Ribeiro (2000), é preciso lançar mão desses discursos não em favor da reprodução gratuita da ideologia subjacente elaborada pela elite burguesa, mas assumi-los com postura crítica e desvendá-los na construção da prática docente cotidiana, na perspectiva da produção de saberes significativos para a transformação da realidade em que se interage.

Para Foucault (1979, p. 7), a noção de ideologia deve sempre ser utilizada com precauções, tendo em vista que sempre se estabelece em posição virtualmente contrária àquilo que poderia ser a verdade, “[...] refere-se necessariamente a alguma

coisa como o sujeito [...] está em posição secundária em relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como [...] determinação econômica”.

Com isso, consideramos que, no processo de construção da prática docente, a/o professora/or precisa extrapolar a visão ingênua de que a escola ou o aluno por si só tudo pode, porque se assim o fizer estarão reforçando a ideologia elitista reprodutora da educação escolar e também anulando as ações coercitivas que se estabelecem nas experiências pessoais e sociais no exercício das relações de poder que se constroem no espaço escolar e no espaço social encadeadas como um todo. Foucault (1979, p. 183) admite, ainda que devemos nós, todas e todos, analisar o poder como uma categoria que remonta sua funcionalidade em cadeia:

Nunca está localizado, aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. [...] Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder de sofrer a sua ação; nunca são o alvo inerte ou o consentimento do poder, são sempre centros de transmissão [...] o poder não se aplica aos indivíduos passa por eles. [...] Efetivamente, aquilo que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos do poder. [...] O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu.

Essa discussão traz à tona o que Bourdieu e Passeron (1982) desmistificam em relação à ilusória e absoluta autonomia do sistema escolar. Refletem eles que as determinações das relações de forças instituídas pela escola não se dissociam das relações de poder que chegam a impor a legitimidade na construção social da ação docente, através da aparente neutralidade dessa ação.

Para os autores, é exatamente pela aparência de neutralidade que a escola dissimula uma verdadeira violência simbólica, a qual se diferencia da violência material (física), que conforme Aranha (1996, p.188) “[...] é exercida pelo poder de imposição das idéias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa, das práticas [...] da educação escolar”.

Nesse processo, sem a intenção de fazemos generalizações, é impossível não reconhecermos que, no decorrer dessa história, mesmo com todos os avanços tecnológicos educacionais, a/o professora/or por muitas vezes ainda reproduz (em) um trabalho docente inexpressivo, pela tendência ideológica de inflexibilidade nas

tomadas de decisões do poder público, as quais terminam por tolher as ações das/os professoras/es, perpetuando assim a desigualdade, sobretudo a de gênero, dissimulada pelo sistema de ensino instituído. Tudo isso vem agravar a situação da organização escolar porque gera a incapacidade de superar aspectos contraditórios existentes nessa organização.

A escola seja das mais complexas, com milhares de alunos e várias classes, as mais simples, como é o caso daquelas pequenas escolas do interior, as quais investigamos, com apenas um ou dois espaços para o funcionamento das aulas, conforme Tardif e Lessard (2005, p. 61) quanto a sua organização social e física, sempre assenta-se em espaços relativamente fechados, também qualificam a divisão do trabalho docente por classes comparando-o a uma célula, haja vista que as/os profissionais trabalham separados uns dos outros, cumprindo uma tarefa simultaneamente completa e autônoma, ao tempo em que afirmam,

[...] essa organização celular do trabalho continua a ser ainda um dispositivo básico de nossos sistemas modernos [...] Se algumas outras formas de organização têm sido e ainda são tentadas [...] elas nunca chegaram a ameaçar de qualquer maneira a hegemonia da classe tradicional. [...] Mais que isso, exatamente essa mesma estrutura celular é integralmente retomada nas sociedades não ocidentais no momento em que a escolarização começa a difundir-se por lá.

Entendemos dessa forma, que para a visualização concreta das experiências profissionais em classes multisseriadas, necessário se faz compreender a tendente situação de marginalização e desigualdades da educação escolar no meio rural, que há muito perdura, contribuindo para o agravamento do problema em relação ao tipo de escola pública que se oferece ao povo do campo. Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 38), nos ajudam na compreensão dessa idéia, a medida que afirmam que as escolas com turmas multisseriadas:

Em muitos estados recebe a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades [...] com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando [...] a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos.



Dessas desigualdades geram outras, como as de gênero, por exemplo, e todas são marcadas pelas diferenças. Nesse processo, percebe-se que as práticas escolares no meio rural, no transcorrer da história, vêm sendo a face da educação mais penalizada pelos estereótipos e pela discriminação que, desde os primeiros tempos, são dirigidos à educação elementar de base popular.

Compreender a educação e sua história como ação e reação no (re) desenhar contraditório da ação educativa, é antever que ela se faz numa mútua relação de poder entre os sujeitos. Ribeiro (2000, p. 21) diz que é diante do reflexo socioeconômico agrário exportador dependente que o Brasil colonizado (1549 a 1808) vê surgir “[...] a instrução, a educação escolarizada”, a qual, porém, só poderia servir e interessar à camada dirigente da época: a nobreza e seus descendentes.

Nessa imersão histórica, entendemos que foi com os Jesuítas que o Brasil estreou não só o início da história da educação brasileira, mas também sinalizou a estréia do primeiro e mais extenso momento dessa história, o qual deixou repercussões na estruturação escolar, na cultura e na civilização brasileira. Azevedo (1996, p. 501) afirma que é pelas primeiras escolas de ler e escrever,

fixas ou ambulantes, em peregrinação pelas aldeias e sertões, que teve de começar a fundamentar a sua política educativa; e com elas é que se inaugurou, no Brasil ao mesmo tempo que na Europa, essa educação literária popular, de fundo religioso, organizada em consequência e sob os influxos das lutas da Reforma e da Contra-Reforma para a propagação da fé.

Contudo, o autor destaca que a real intenção dos jesuítas não se concentrou no desenvolvimento da educação popular e nem tampouco no do ensino primário, mas sim na efetivação de uma ação educativa junto à classe nobre dirigente, fundamentada no ensino de humanidades clássicas, com o dimensionamento de uma prática educativa centrada numa cultura de urbanização e universalização. E, com efeito, acreditavam que, para desenvolver um sistema de ensino seguro, teriam que preferencialmente construí-lo nas cidades mais importantes, sobre os pilares latifundiário-litorâneos das casas grandes.

Dessa maneira, a opção da pedagogia jesuítica com relação à educação popular e, portanto, com a educação rural deixa, na formação do povo brasileiro, fortes influências da face representativa da concepção tradicional européia. Lançam-se, pois, conseqüentes traços na construção de uma escola com características

urbana, fundada por um plano de estudos e métodos (Ratio Studiorum) calcado em bases filosóficas, constituindo os fundamentos do primeiro sistema organizado de educação livresca, acadêmica e aristocrática.

A cultura de priorização da urbanização escolar elitista, a medida em que forjava a educação em favor das classes populares, instalava-se, com efeito, na política educacional brasileira e continuava a existir, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em instituições com ou sem vínculo com o Estado.

A reforma pombalina posterior veio, de forma contundente, agravar a situação educacional do Brasil, sobretudo porque o governo reformista, como diz Azevedo (1996, p. 528) não deu conta de preparar um contingente suficientemente necessário de mestres para atuarem nessa nova realidade, nem lhes garantiu uma merecida estrutura formativa capaz de fazer com que o corpo docente se apropriasse da,

[...] unidade necessária de vistas e de esforços. A educação, que era dada quase exclusivamente em escolas confessionais [...] passou a ser ministrada nas aulas e escolas régias por mestres nomeados de acordo com bispos e pelos padres-mestres e capelães de engenho, “que se tornaram, depois da saída dos jesuítas, os principais responsáveis pela educação dos meninos brasileiros”. Os mestres leigos dessas aulas e escolas, que não chegara a assimilar o espírito da reforma pombalina mostravam, pelo geral [...], não só uma espessa ignorância das matérias que ensinavam, mas uma ausência absoluta de senso pedagógico.

Foram muitas as dificuldades decorrentes da expulsão dos jesuítas, até que se tomassem providências para resolver a desestruturação gerada no sistema de ensino brasileiro. Nesta vertente, Romanelli (1988, p. 36), admite que a uniformização pedagógica da ação, consubstanciada com a perfeita transição entre os níveis escolares “[...] foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assume pela primeira vez os encargos da educação”. Contudo, apesar da ação do Estado, prima pelos mesmos métodos pedagógicos que mantinham a disciplina a qualquer preço, sob os preceitos das relações autoritárias e escravocratas dos modelos antigos.

Dessa maneira, é conveniente que nos perguntemos como se produziram e se produzem essas relações, e que efeitos estas têm provocado sobre as pessoas. Segundo Louro (1997, p.57) a escola entende muito bem disso, produz “Diferenças, distinções, desigualdades [...] Desde os seus inícios [...] exerceu uma ação distintiva.

Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso

A melhor compreensão das construções sociais configuradas nas relações de gênero na docência, requer a percepção e a sensibilidade de entender, até que ponto elas são organizadas e reproduzidas pela escola. Com Azevedo (1996), constata-se que, apesar de, na fase de ensino pombalino, o Estado ter a preocupação de organizar a educação e as práticas docentes, observa-se que não ocorreram mudanças significativas na proposta de ensino da época. Nesse tocante, Ribeiro (2000, p. 35) considera as relações que predominantemente a escola incorporava através de sua base de ensino assumia um,

[...] modelo exterior ‘civilizado’ a ser imitado [...] as Reformas Pombalinas visavam transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que na Inglaterra já era há mais de um século. Visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal.

Ribeiro (2000) ainda destaca que, na fase jesuítica, não se contava com professoras, visto que a educação feminina limitava-se ao aprendizado de habilidades de boas maneiras e afazeres domésticos. Por outro lado, dedicavam especial atenção à formação do professor, situação que continuou na fase de educação pombalina, intensificando-se a modernização da formação da elite masculina.

No tocante à educação da fase joanina, a autora evidencia que é marcada por um campo educacional que priorizou a criação de cursos pela necessidade de diversificar a preparação de pessoal, realidade que demarca a estréia do nível de educação superior no Brasil. Todo esse processo origina a estrutura do ensino imperial, composto por três níveis de ensino do primário ao superior.

Enquanto isso, as discussões pela elite culta em torno da Constituinte de 1823, sob a influência dos ideais revolucionários franceses, trazem pela primeira vez preocupações com as questões da educação popular. Diante dessa realidade, Azevedo (1996, p. 553), afirma:

Proclamada a Independência e fundado o Império do Brasil em 1822, a vitória dos liberais sobre os conservadores e os debates travados na Constituinte de 1823 anunciavam um orientação nova na política

educacional sob o impulso dos ideais da Revolução Francesa e que estavam imbuídos dos liberais e pelo desenvolvimento do espírito nacional que obrigava a encarar sob um novo ângulo os grandes problemas do país. As idéias, como costuma acontecer nas crises das transformações políticas, tomam outro rumo e, pela primeira vez, as preocupações da educação popular – como base do sistema de sufrágio universal – passam a dominar os espíritos da elite culta constituída de sacerdotes, bacharéis e letrados [...] mas desse movimento político em favor da educação popular e que se manifesta nos debates e nas indicações apresentadas na Assembléia Constituinte, dissolvida em 1823, não resultaram senão a Lei de 20 de outubro de 1823, que aboliu os privilégios do Estado para dar instrução, inscrevendo o princípio de liberdade do ensino sem restrições; o art. 179 n° XXXII da Constituição Outorgada pela Coroa em 11 de dezembro de 1823 que garante a instrução primária gratuita a “todos os cidadãos” e, afinal, a Lei de 15 de outubro de 1827 – a única que em mais de um século se promulgou sobre o assunto para todo o país e que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos(art. 1° e no art. XI) “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas.

Este contexto de reflexões traz a noção de que durante todo o século XIX, o anúncio da modernidade manifesta-se pelo movimento de instauração de um novo paradigma, o qual foi capaz de provocar grandes mudanças sociais, econômicas, políticas e, sobretudo, educacionais, tanto no panorama europeu quanto em todo o cenário mundial. Instituir novos estilos didático e metodológicos em favor da melhoria das práticas docentes e da aprendizagem da/o aluna/a, fosse ela/e criança, adolescente, jovem ou adulto.

Nesse período, o Brasil ainda não contava com uma pedagogia propriamente sua, porém alguns intelectuais influenciados pelas idéias européias redimensionam um novo caminho para a educação brasileira, através da elaboração de projetos ou pela criação de escolas. No entanto, Aranha (1996) confirma que tais ações projetaram-se irregular e fragmentariamente, geralmente alicerçadas por contradições resultantes da travessia da sociedade agrícola para a urbana comercial.

Nesse processo, desde os fins do século XIX, em repúdio às idéias educacionais que não ofereciam ao professor a oportunidade de formação, ampliam-se discussões em favor da melhoria do ensino. Contudo, Azevedo (1996, p. 583) esclarece que, no final do Império, o Brasil já possuía uma cultura, mesmo que com todas as imitações da cultura Ocidental, porém a mentalidade ainda haveria de mudar, já que as idéias continuavam numa linha,

[...] literária e retórica, tão atraída para a erudição livresca quanto divorciada do espírito crítico e experimental; ainda preferíamos, com a gramática e o latim (e por muito tempo havíamos de preferir), os purês de batatas, dos convalescentes e dos velhos, ao regime de carne crua dos povos jovens e fortes. Se o sistema de ensino, montado para preparar o homem a uma tarefa única, erigia, acima de um ideal de homem completo, o do “profissional”, ou de um grupo de ideais especiais – os das profissões liberais -, a predominância, na vida intelectual do país, da atividade literária, jornalística e política, oferecia uma válvula de escape ou um derivativo a esse tipo de especialização.

Assim, a educação imperial com relação ao ensino formal, de acordo com Aranha (1996, p. 155), distanciava-se “[...] das questões teóricas técnicas e metodológicas relacionadas com a atuação profissional do professor, além de funcionar de maneira precária e irregular”. Esse descaso com a formação de mestres devia-se, sobretudo, ao descomprometimento social com a educação elementar, porém, apesar disso, no final do século XIX, paulatinamente, persiste na implantação de escolas normais para melhorar a formação desses profissionais.

Almeida (1998, p. 58) explicita que por longas décadas o exercício docente do magistério primário,

[...] havia sido desempenhado somente por homens e havia muitos professores lecionando nas escolas normais para moças e para rapazes. A primeira Escola Normal em São Paulo, criada pela Lei n. 34 de 16 de março de 1946, foi destinada apenas ao sexo masculino, tendo sido instalada numa sala de um edifício na Praça da Sé. Não possuía regimento interno e apresentava relatório à Inspeção Geral da Instrução Pública [...] Era uma escola de um único professor, que acumulava também a função de diretor e acompanhava a turma de alunos até o final do curso.

Diante dessa constatação, percebe que a realidade da atuação docente daquele professor não está muito distante das/dos que hoje atuam em escolas com salas de aula multisseriadas, porque também acumulam a função de diretora/or e professora/or, tendo que arcar com outras tantas atividades que caberia a outra/os profissionais dentro da escola, mas que não dispõe, como por exemplo, uma/um secretária/o escolar, entre outros. Além da precariedade de recursos humanos, enfrentam também necessidades de condições físicas e infra-estruturais,

Essa, pois, não deixa de ser uma marca da diferença na relação de trabalho desigual que, quer queira quer não, afeta diretamente a prática docente no interior

da sala de aula. Por isso, entendemos que as diretrizes da igualdade nas relações de trabalho docente, e de gênero, devem articular-se nas discussões das agendas das políticas públicas voltadas para a educação escolar do meio rural, a fim de que se confira uma dimensão profunda, transformadora e democrática a essa educação silenciada nos caminhos e descaminhos do tempo da história da educação brasileira.

Romper os traços dessa divisão e distinção, principalmente os do gênero, no leva a reflexão de que as escolas antes se destinavam somente a rapazes, e somente no final século XIX, segundo Aranha (1996, p. 155) tinham uma clientela predominantemente feminina, embora a educação feminina no período imperial não tenha sido privilegiada, pois “[...] A maioria das mulheres [...] vive em situação de dependência e inferioridade, com pequena possibilidade de instrução”. No entanto, Azevedo (1996, p. 621) explicita que a educação da mulher em nível secundário veio a se impulsionar,

[...] nas escolas normais, nos colégios de freiras e em outras instituições particulares de ensino, que já se franqueavam à mulher desde os fins do século passado e, sobretudo no século atual, em que, em 1907, como nos lembra Francisco Venâncio Filho, concluíam o curso do bacharelado em letras as primeiras duas jovens que a ele se aventuraram [...] A expansão do ensino e da cultura fazia-se, porém, graças não somente à iniciativa particular, nos domínios do ensino secundário, mas sobretudo ao desenvolvimento de organismos independentes – os sistemas escolares estaduais que se estabeleceram segundo o modelo do sistema de ensino no período imperial, mas segundo um plano de conjunto.

Contudo, do ponto de vista da educação escolar para meninas, esta que se confiava a colégios particulares a partir daquele século. De acordo com Almeida (1998, p. 55-56),

[...] no Brasil, sempre foi vista com descaso pelas famílias, pela sociedade e pelo poder público. Nas casas mais abastadas as jovens recebiam de professores particulares algumas noções elementares, mas dedicavam-se, sobretudo às prendas domésticas e à aprendizagem de boas maneiras. Mesmo essas moças privilegiadas tinham reduzido acesso à leitura, pouco ou nada sabiam de história ou geografia, possuíam vagas noções de literatura e cálculo, dedicavam-se mais à aprendizagem de uma língua, de preferência o francês, vivendo nos limitados horizontes domésticos, aguardando o

casamento que deveria ser sua suprema aspiração e para o qual eram preparadas por toda vida.

Portanto, percebemos que as idas e vindas das escolas normais, com organização iniciada no Brasil na terceira década do século XIX, não trouxeram muita melhoria ao ensino e sem dúvida as/aos docentes porque se instituíam numa situação de muita instabilidade e, somente em 1880, passaram a funcionar em três anos, mesmo assim apresentando grandes problemas quanto à programação e ao funcionamento, pois dispunha de poucas aulas práticas, fato que conduzia a uma frágil preparação dos professores, não garantindo a sua profissionalização.

Essa fragilidade leva ao que Azevedo (1996) diz acerca da organização da instrução primária: sua melhoria ia ocorrendo por uma sistemática de tentativas e de erros, com escassez de recursos, com o pessoal docente em sua maioria constituído de mestres improvisados, sem nenhuma preparação específica para o magistério.

Aranha (1996) explicita que, no final do Império, o Brasil, com sua economia consolidada por um modelo agrário comercial, vive momentos muito controversos, impostos por posições contraditórias de ordem social e política e por um processo de industrialização incipiente alicerçado em discussões de caráter inovador sob os influxos do positivismo europeu liberal burguês com retrógrados reflexos da força da tradição agrária escravocrata. Tudo isso culmina na reação do poder, que mantém o privilégio de classe e menospreza as práticas de ensino, sobretudo o elementar e o técnico, em favor do ensino superior, sem contar com o desprezo evidente e notório à educação da mulher. Neste contexto, Almeida (1998, p. 41) ratifica essa idéia enunciando a seguinte reflexão:

O pressuposto da inferioridade biológica e intelectual feminina levou o positivismo, no século XIX, a considerar natural o alicerçamento dos homens no poder, baseados na diferença natural entre os sexos. Essa diferença justifica a subordinação e a opressão feminina e seu alijamento da esfera pública, em que essas relações se ancoravam. Os sofismas positivistas respaldaram o movimento higienista quando os médicos sanitaristas decidiram [...] reservar à mulher a responsabilidade pela higiene doméstica e os cuidados com a saúde da prole.

Esses pressupostos psicologizantes, configuram-se imprimindo forte influência sobre o trabalho e a profissionalização docente, desencadeiam incisivas marcas de gênero na profissão docente, consubstanciando-se historicamente com

questões da formação da/o professora/or. Neste estudo buscamos a perspectiva de proporcionar um maior ângulo de reflexão envolvendo aspectos da constituição da escola na construção da prática docente das relações de gênero, implícita ou explicitamente, nela imbutidas, visto que não há como negar a evidência do processo de feminização do magistério, o qual daremos maior destaque no item 3.3 (p. ) deste capítulo.

Assim, em seqüência a essa incursão histórica sobre a constituição da escola do decorrer do tempo, constatamos que a educação do Império pautou-se num regime aristocrático voltado para a elite em detrimento do povo, e se desenvolveu irregularmente pela influência de ensino privado, marcado, economicamente, por um regime patriarcal de um ideário de homem e de cidadão, sob o foco de um estilo de educação domesticada e escolarizada.

Ademais, desde o princípio do século XIX o desprezo pela educação elementar e a prevalência das palavras, como diz Azevedo (1996, p. 560-569) deixava um enorme vácuo, “[...] uma enorme distância a vencer; os que se lançavam a realizações ficavam pelo geral a meio caminho ou novamente se refugiam no mundo verbal, desiludidos”.

Desta forma, a educação escolar no período republicano é fortemente influenciada pelo pensamento positivista, e, segundo este mesmo autor, esse regime é próprio para fabricar,

cultura antidemocrática, de privilegiados, a distância social entre os adultos e as crianças, o rigor da autoridade, a ausência da colaboração da mulher, a grande diferença de educação de dois sexos, e o predomínio quase que absoluto das atividades puramente intelectuais sobre as de base manual e mecânica mostra em que medida influiu na evolução de nosso tipo educacional baseada na escravidão.

Sendo assim, verificamos que, desde os fins do século XIX, em protesto contra as idéias educacionais positivistas de desigualdade vindas da Europa e verticalmente implantadas no Brasil, ampliam-se crescentemente discussões em favor da educação, da escolarização e da profissionalização, sobretudo da mulher, buscando-se a superação da construção escolar das diferenças, que vinha (e vem) rompendo sonhos, desejos ideais, esperanças, limites e possibilidades, principalmente naquela desenvolvida no meio rural.



As faces da educação que passava na imaginação do povo brasileiro no final do século XIX e no início do século XX, assimilava o sexo feminino, com diz Almeida (1998, p. 17) com qualidades consideradas puras com “[...] doçura, moralidade cristã, maternidade, generosidade, espiritualidade e patriotismo [...] que colocaram as mulheres como responsáveis por toda beleza e bondade que deveriam impregnar a vida social”.

Porém, as faces da educação que aqui nos reportamos, no sentido de extrapolarmos toda essa visão extremista e estereotipada seja sobre a mulher, seja sobre o homem é aquela que Paulo Freire (1996) muito bem planifica, considerando que elas atravessam toda a prática escolar com a possibilidade de intervenção no mundo sobre as condições de uma experiência, além de tudo propriamente humana.

Ao situarmos as práticas descobertas nas escolas multisseriadas naquele tempo e no tempo de hoje, nos mais longínquos lugares desse imenso espaço rural brasileiro, verificamos o quanto essa escola precisa avançar rumo à perspectiva da democratização do ensino, para que possa fugir da “melhoria da escola” por outras/os instituídas/os, ditadas e desviadas dos focos de suas especificidades, as quais muitas vezes não são sequer pensadas, planejadas pelos seus próprios agentes escolares.

Outros tempos surgem, novas mentalidades se formam, entretanto a mudança das práticas escolares não se reduz apenas aos avanços da ciência e das tecnologias educacionais, porque esses elementos também, por si próprios, não fazem deslocar a teia de interação entre as pessoas. Sem a prática face a face, olho no olho, na relação professora/or-aluna/o na vivência com o outro, com a escola e com a comunidade, nenhuma mudança, de fato, se realizaria.

Diante de toda essa problemática por que vem passando o sistema educacional brasileiro, desde os tempos mais remotos, compreendemos que às/aos professoras/es, no exercício de suas profissões, cabe a preocupação em ampliar as suas experiências, em busca de uma prática docente cada vez mais desviada de preconceitos e direcionada a momentos “mais felizes”.

Ideário esse que nos faz refletir e compreender que a/o professora/or no exercício de sua prática docente não deve perder de vista uma educação voltada pra romper, preconceitos, diferenças geradoras de desigualdades, como as de gênero, a sua vida cotidiana e a do aluno, para ajudar-se a si própria/o e a/ao aluna/o a viver a vida no momento em que ela/e ainda é aluna/o, não incorporando a pretensa

sensação de que, em algum momento do desempenho da docência, já não tem mais a necessidade de fazer (re)descobertas e aprofundar conhecimentos sobre sua prática e seu aluno.

Em verdade, como educadoras/es (se é que o somos), temos que estar atentos as/aos alunas/os e aguçar a sensibilidade para compreender a produção concreta dos fatos que vêm demarcando a educação e a pedagogia que tem se projetado nas escolas sobre o gênero e as práticas docentes, porque teremos a oportunidade de ver revelar-se a impregnação viva e concreta das experiências profissionais de formação porque vêm passando (e ainda passam) as/os professoras/es no decorrer da organização histórica do ensino elementar educacional brasileiro.

Essas abordagens, nos leva a crer que às agências formadoras, e, portanto, ao poder público não é mais permitido deixar florescer em pleno século XXI, o descompromisso, de se relegar a segundo, terceiro, ou sei lá a que plano a formulação de políticas que contemplem a igualdade e não a desigualdade nas propostas de formação destinada às/aos professoras/es que irão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e, porque não dizer, nos outros níveis de ensino.

Consideramos, assim a complexidade da construção dessas políticas, uma vez que ela envolve um processo de pensar os mecanismos de formação do homem, da mulher, da professora, do professor, da aluna e do aluno, no âmbito do processo educacional, que neste novo tempo é um direito e uma necessidade de escolarização da/o cidadã/ão. Portanto, este deve ser um alerta para aqueles responsáveis pela gestão da educação pública, especialmente em nível macro, que busque o foco da educação das camadas populares, porque nenhuma outra tem sido mais afetada pelos mais diversos tipos de desigualdades. Sabe que a opção de escola que organiza historicamente, fez desigual, promovendo o fracasso do povo pertencente a estas camadas.

De toda maneira, a todas e a todos os docentes, sobretudo, àquela/es que hoje interage na realidade escolar multisseriada, impõe a necessidade de formar atitudes e posturas construtivas de um trabalho docente capaz de driblar conscientemente a ingenuidade da aceitação gratuita de intervenções corruptíveis, para o trilhar de uma linha de ação mais reflexiva e crítica rumo a superação das desigualdades na prática da escola.

Nos próximos itens deste capítulo, continuamos a reflexão focalizando mais especificamente sobre as instituições de organização escolar multisseriada, os fatores de sua origem, as atuais políticas que lhe dão sustentação, hoje e a literatura pertinente a prática de professoras e professores nesta realidade. Assim como tecemos algumas reflexões acerca da feminização do magistério no Brasil.

### **3.2 Classes multisseriadas: a face da escola negada no desafio do tempo**

Como verificamos no item anterior, durante todo o século XIX, o anúncio da modernidade manifesta pelo movimento de instauração de um novo paradigma, o qual foi capaz de provocar grandes mudanças sociais, econômicas, políticas e, sobretudo, educacionais, tanto no panorama europeu quanto em todo o cenário ocidental. Instituir novos estilos didáticos e metodológicos em favor da melhoria das práticas docentes e da aprendizagem da/o aluna/o, fosse ela/e criança, adolescente, jovem ou adulto.

No entanto, diante de toda essa incursão, constatamos que a história da escola dos tempos mais antigos aos dias atuais vem firmar-se com o profundo descaso do poder público em relação ao nível de ensino de 1ª a 4ª série (antigo primário), sobretudo quanto à inserção de ensino regular em áreas rurais, o qual foi oficialmente reconhecido no Brasil na educação do Império.

Neste contexto, Filho (2006) nos revela que, durante a educação imperial, o maior interesse centrava no ensino propedêutico, ou seja, a preocupação primeira era preparar o aluno para ingressar no curso superior e para este, todo o sistema se voltava em detrimento dos níveis secundário e primário, aos quais não se dedicava tanta atenção. Isso gerava uma total desarticulação entre esses níveis.

Percebemos, pois que não é possível abordar as experiências docentes no ensino regular do meio rural brasileiro sem trazer à tona a realidade da escola com turmas multisseriadas, organização escolar que, embora tenha sido oficializada na segunda fase da educação imperial, em verdade passa a existir após a expulsão dos jesuítas, com ou sem vínculo com o Estado, contando com o apoio de professores ambulantes, os quais, como andarilhos de fazenda em fazenda, incumbiam de levar instrução de primeiras letras, de forma artesanal, às crianças e aos jovens.

A organização escolar multisseriada lança, oficialmente, no Brasil determinada por novos estilos de organização, fundados na rigidez de um sistema hierárquico inspirado nas experiências do ensino mútuo. Este tipo de ensino envolvia um só professor para atender, a uma grande quantidade de alunos, tendo em vista que dessa forma, barateavam-se os custos, porém os resultados não eram os melhores. Aranha (1996, p. 147) afirma que “Em todo caso a idéia entusiasma muita gente por algum tempo, também fora da Inglaterra, chegando inclusive no Brasil.

Desse modo, no século XIX, o método de Lancaster, baseado na concepção de sistema monitorial ou de ensino mútuo, foi bastante difundido na Europa, sobretudo na Inglaterra. O Brasil, por sua vez, apropria dessa proposta de ensino, criando, no Rio de Janeiro, através de decreto imperial de 1º de março, uma escola que deveria dimensionar o seu trabalho a partir desse método de ensino. Segundo Pilleti (2003, p. 43), “Haveria apenas um professor por escola e, para cada grupo de dez alunos (decúria), haveria um aluno menos ignorante (decurião) que ensinaria os demais”.

Segundo Filho (2006, p.49-84),

Em relação ao Piauí, pode-se constatar que, durante o século XIX, o método de ensino vigente foi simples ou simultâneo, no qual o professor atendia ao mesmo tempo alunos de vários níveis de aprendizagem [...] conforme portaria imperial de 22.08.1825 [...] no Piauí foi implantado em Oeiras o método de ensino mútuo [...] que não obteve sucesso por falta de pessoas capacitadas.

Ferro (1996, p. 43-44), a respeito das denominações recebidas pela escola elementar, afirma,

[...] as escolas durante algum tempo recebiam a denominação e eram classificadas de acordo com o número de salas de aula que continham. A classificação básica era a seguinte: as Escolas Isoladas tinham apenas a 1ª e 2ª série; as Escolas Agrupadas possuíam mais de uma sala de aula e atendiam alunos de 1ª e 3ª série. No início da República firma-se o ensino graduado com o aparecimento de Grupos Escolares com turmas até a quarta e quinta séries e das Escolas Modelo.

No entanto, nem mesmo com a criação dos grupos escolares no final da década de 1920, período em que se instituiu o regime de organização escolar

seriado<sup>16</sup>, a orientação de trabalhar sob a estratégia multisseriada deixou de existir nos lugarejos, povoados e vilas. Tal organização de ensino permanece até os dias atuais sendo o modelo de escola predominante no meio rural brasileiro.

A escola com turmas multisseriadas não se reduz a um espaço constituído por salas de aula isoladas no meio rural brasileiro, requer a compreensão de que elas não se definem apenas por situar-se num espaço rural que possui a sua população dispersa.

Para, além disso, é necessário, também, reconhecer que este é um fenômeno concreto que parte de um contexto campesino rico e permanente, o qual merece a construção de uma escola capaz de promover um ensino competente, desenvolvendo-se na contracorrente da visão que reforça a implantação de políticas, aparentemente, voltadas para a educação rural, mas que, na verdade, tendem a favorecer os pressupostos de uma educação influenciada pelo influxos de urbanização e modernização das cidades, numa visão de homogeneização e nacionalização do espaço rural-urbano. Estas são evidências dos ranços que geram a expectativa de que a escola inserida no meio rural tende a ser a típica escola urbana tradicional, com objetivos alheios ao desenvolvimento sustentável da educação, sobretudo humana, no meio rural.

Estudos como os de Petty, Tobim e Vera (1981), Calazans, Castro e Silva (1981), Arroyo, Caldart e Molina (2004) abordam a problemática da educação do campo, não deixando de contemplar a construção de escolas para esse meio, a educação formal, assim como a formação dos sujeitos que se inserem nos espaços escolares, os quais são integrantes do processo formativo. Tais espaços existem e, implacavelmente, desafiam o tempo, porém, segundo Petty, Tobim e Vera (1981, p. 32) encontram,

[...] em muitas zonas, uma radical desvinculação entre a escola e o contexto em que esta se insere [...] Em última instância, produz-se uma disfuncionalidade entre a escola e o seu meio, decorrente da imposição de um modelo educativo que serve mais para a cidade do que propriamente às zonas rurais [...].

---

<sup>16</sup> A seriação, inicialmente, divide os alunos por idade e pelo nível de domínio dos aprendizados esperados, com as crianças separadas por sexo.

O Brasil e, sobretudo, nos estados do Nordeste, turmas multisseriadas apresentam-se com certa predominância. O que podemos visualizar neste gráfico.

Unidade Federativa	Número de turmas multisseriadas por ano					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005
BRASIL	134.581	125.627	117.871	111.653	110.661	106.454
NORTE	23.271	23.041	21.977	21.495	21.005	20.811
NORDESTE	75.027	70.812	66.345	62.803	62.135	59.818
SUDESTE	18.827	17.550	16.908	16.076	16.779	16.003
SUL	12.079	10.244	9.053	7.987	7.356	6.566
CENTRO OESTE	5.332	3.980	3.588	3.292	3.386	3.256

Quadro 6 - Número de turmas multisseriadas por região geográfica, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Sinopses estatísticas da educação básica.

Fonte: Censos escolares 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 e 2005 - MEC/INEP.

Como se evidencia no quadro 07, o Brasil, em 2005, possuía 106.454 turmas multisseriadas e, desse total, 59.818 encontram-se na região Nordeste, o que corresponde a 56% das turmas existentes no Brasil. Essa região, portanto, absorve mais da metade do número de turmas de todo o território nacional, o que podemos observar melhor na representação do gráfico 02.

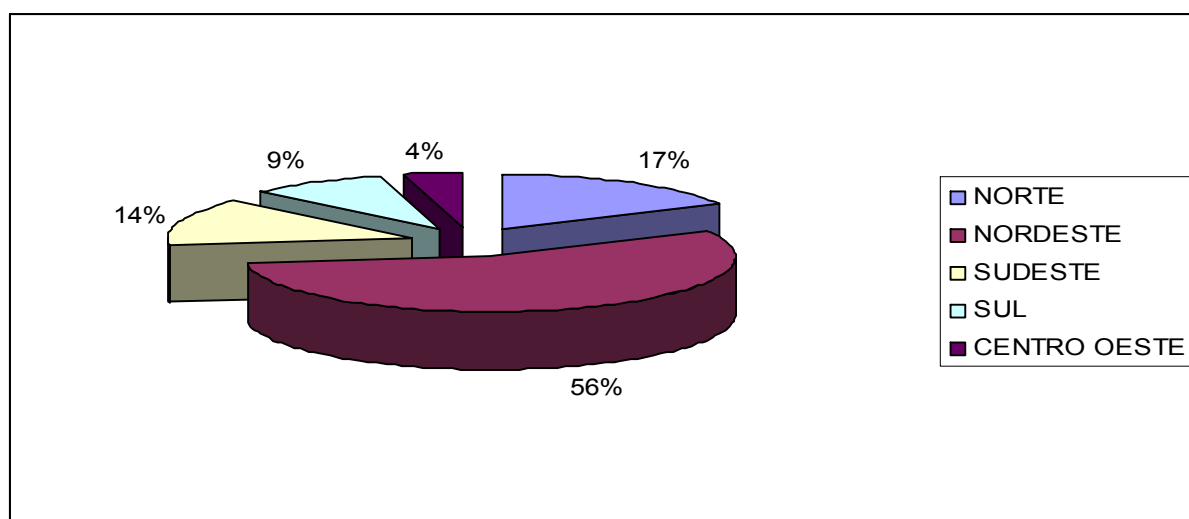


Gráfico 3 – Número de turmas multisseriadas do ensino fundamental, segundo a região geográfica

Fonte: MEC/INEP - Censo Escolar 2005.

Com base nessas evidências, Silva (2003, p.42) traz as seguintes reflexões críticas, que reforçam mais uma vez o descaso dos poderes públicos ao ensino regular instalado no meio rural,

[...] as escolas de classes multisseriadas não são o mal das escolas do campo e sim a forma que a escola do campo teve para existir. O campo brasileiro tem um problema chamado densidade demográfica. A maioria das cidades brasileira tem uma densidade demográfica inferior a 80 habitantes por quilometro quadrado. Isso faz com essa escola seja diferente da que existe na sede, que tem uma relação professor/aluno/aluno por turma trinta para um. No campo, não dá pra ter uma escola organizada por série, porque nunca teremos trinta alunos na primeira série, trinta na segunda. Este está sendo o argumento para o fechamento das escolas do campo. Como a escola do campo não pode estar organizada de forma semelhante às escolas da sede do município, então fecha-se a escola do campo e mandam-se os alunos para escola da sede! [...] Isto significa fechar a única presença do poder público dentro do campo porque em muitos lugares, a única presença do poder público e o prédio da escola.

Cabe, assim, àqueles que elaboram as políticas educacionais no Brasil não perderem de vista a expressão do fenômeno de experiências docentes multisseriadas no meio rural, buscando se apropriar de um mais próximo, contínuo e fidedigno diagnóstico para a elaboração das políticas de intervenção junto à prática cotidiana concreta do professor inserido nessa realidade de ensino. De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, 2004, p. 10), não se estenderam até o campo os movimentos que, nas duas últimas décadas do século XX, protagonizaram os debates em torno da formação docente e do pensamento pedagógico progressista de que a educação é direito de todos, ao tempo em que fazem o seguinte alerta:

Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam incluídos nele com sua especificidade. Conseqüentemente, ficaram à margem. O direito a educação foi vinculado a uma concepção abstrata de cidadania, e não fomos capazes de chegar à concretude humana e social em que os direitos se tornam realidade[...] encontramos dados que mostram como no campo persistem incrustados todos os crônicos problemas de nossa educação: analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreira de seus mestres. E mostram um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental [...] Hoje [...] mais dados sobre essa realidade [...] confirmam um tratamento desigual e discriminatório da população do campo e a ausência de políticas públicas que alterem esta situação perversa.

É preciso, pois, compreendermos esse mundo para além da visão da agricultura, da produção, de expressão de perdas, no que diz respeito às escolas, professores, alunos, ensino, aprendizagens, aspectos que se manifestam tanto nas especificidades quanto nas generalidades do lugar. A esse respeito, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 13), pronunciam:

Quanto mais se afirma a especificidade do campo, mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

Desse modo, conhecer as implicações do refluxo de novas aprendizagens, de gênero na prática docente desenvolvida na escola rural é tarefa imprescindível as/aos elaboradoras/es de políticas públicas educacionais. A esse respeito, no texto preparatório da Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, Fernandes, Cerioli, Caldart (2004), destacam que o primeiro e imprescindível desafio a ser percebido pelos agentes escolares, sobretudo a/o professora/or, é qual o tipo de educação que vem se oferecendo ao meio rural e que concepção de educação está no alicerce dessa oferta. Os autores afirmam que a clarividência da realidade da educação campesina apóia a formação e implementação de propostas inovadoras que precisam ser apropriadamente específicas a cada realidade.

Pensar em todas esses aspectos, sobretudo na escassez de dados e estudos sobre o gênero na prática docente em escolas com turmas multisseriadas, nos faz compreender que, na educação do campo, as práticas das/os professoras/es na relação consigo mesmo, com o aluno e com os pais, poderá encontrar obstáculos, pois, como informam Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 08),

[...] silenciamento, esquecimento e até o desinteresse sobre o rural nas pesquisas é um dado histórico que se torna preocupante [...] Um dado que exige explicação: “somente 2% das pesquisas dizem respeito às questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da Educação escolar no meio rural, o que é para muitos um dado preocupante.



A esse respeito, existem muitas perguntas que clamam por respostas. Onde poderiam estar as explicações para o que as/os autoras/es consideram como mudez, amnésia e até desprezo sobre o rural no contexto das pesquisas sócio-educativas? Nessa discussão, ao desenvolver estudos sobre as classes multisseriadas no estado da Bahia, Atta (1998, p. 11) retrata que muitas das questões levantadas acerca dessas escolas nem sempre têm respostas, visto que a razão desse silêncio estaria:

No fato de os municípios, de um modo em geral, quase só se preocupam com os problemas da zona urbana [...] e que a taxação do setor rural é de competência do Governo Federal que organiza as políticas e as ações diárias [...] isto reforça a hipótese de que a maioria dos dirigentes municipais são despreocupados da zona rural dita, desconhecendo os seus problemas inclusive os vinculados à educação e, em relação a esses, consideram-se desobrigados. Se constroem uma sala e pagam uma professora [...] alimentam as estatísticas, mas não expressa a verdade sobre a qual eles não sabem falar.

Para ilustração de tal posicionamento por parte do poder público, basta relembrar que os elaboradores do Plano Nacional de Educação, lançado em 2001, não apontam em seu texto considerações sobre a educação rural. Equívoco? Esquecimento? Silenciamento? Desigualdade? Referimo-nos aqui que é preciso empreender uma longa análise, especialmente através de estudos científicos, sobre as políticas educacionais, planos, programas e projetos, procurando desvelar se estes documentos contemplam, sobretudo a questão de gênero na escola (na docência) e como o delineiam.

Com base nesse discurso, destacamos que outra face se expressa no Relatório de apresentação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas pelo parecer nº 36 em 04 de dezembro de 2001, no qual a relatora, Edla de Araújo Lira Soares, traz algumas reflexões históricas sobre as reformas que legalmente vêm dando suporte ao funcionamento das escolas rurais:

no Brasil todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos

dirigentes com a educação no campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária, no latifúndio e no trabalho escravo. Neste aspecto, não se pode perder de vista que o ensino desenvolvido durante o período colonial ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. (BRASIL, 2002, p.7-8).

A mesma relatora continua suas reflexões ressaltando que a educação rural no Brasil só se inseriu na ordenação jurídica deste país a partir das primeiras décadas do século XX, harmonicamente vinculada ao debate que se desenvolvia acerca da educação e de sua importância, no sentido de conter o movimento migratório e promover a elevação da produção no campo. Ressalta ainda que a educação rural assim como é designada na legislação brasileira apropria-se de um apanhado de diferentes espaços, como os da floresta, da pecuária, da agricultura e minas. E, assim sendo, os extrapola ao incorporar em si mesma outros espaços como o dos pesqueiros, caiçaras e ribeirinhos.

Nesse sentido, a idéia da relatora quanto ao campo é que ele é,

mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social, com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p.5)

Todavia, observamos que a educação escolar do campo, para atingir os eixos de toda a sua abrangência e complexidade, precisa fugir das entranhas de uma perspectiva que a reduz aos interesses de grupos sociais hegemônicos. Em conformidade com essa idéia, salientamos que a escola como hoje se apresenta ainda é recente na história da educação brasileira, porém os ranços da hierarquização e das desigualdades que geraram a dualidade escolar na educação antiga, as quais fizeram nascer a escola atual, não deixam de pairar sobre a dicotômica relação escola rural-escola escola-urbana, a qual hoje ainda se estabelece.

Por vezes, vemos a escola rural na sombra da escola urbana, como se a última assumisse supremacia sobre a primeira sendo a recíproca irreal. Tal noção que se apóia no processo de urbanização do Brasil que foi lento até a segunda guerra mundial. Segundo Santos (1979, p. 72) a partir daí, se intensifica, localizando-se a princípio em áreas de concentração industrial, onde se

desenvolveram as grandes metrópoles nacionais, mas que, num processo acelerado, propagou por áreas não industrializadas, "sob o impacto da modernização tecnológica". Reflexão que aprofundamos no capítulo II dessa dissertação. Na verdade, compreendemos que precisam ser consideradas e respeitadas as especificidades, tanto da escola do campo, quanto da zona urbana.

Esse processo de modernização das cidades, até mesmo naquelas regiões que menos se desenvolveram (ou que não se desenvolveram) industrialmente, provocou mudanças nos hábitos, nos modos de ser de mulheres, de homens, da professora do professor, das aluna, dos alunos, enfim nas representações de gênero reveladas nas práticas escolares e docentes. Nota que muita coisa mudou, ainda haverá de mudar, por exemplo, o respeito entre as especificidades do rural e do urbano, o respeito ao fracasso da escola e as desigualdades. Seja ela de que tipo for.

Dentro de toda essa discussão, não podemos pensar em construir a história da escola rural dissociada da urbana, como se uma não dependesse da outra, tendo em vista que suas histórias e suas/seus atrizes/atores necessitam estabelecer um relacionamento mútuo e construtivo no espaço nacional, a fim de que as dicotomias que se geram sobre a suas realidades sejam superadas.

Neste contexto a relação da escola campo-cidade deve estreitar rumo à busca da inibição das vias de submissão que se colocam entre esses eixos, a fim de que sejam desmistificados os estereótipos ideológicos, estreitadas as desigualdades entre a mulher e o homem do campo como figura fraca, atrasada, incapaz de interagir e de (re) criar com o outro, na escola, na comunidade e na sociedade global.

Diante de todas estas constatações para melhor compreensão das relações de gênero na prática docente em classe multisseriada, julgamos necessário buscar a compreensão da natureza desse trabalho na especificidade da organização escolar desenvolvida no meio rural de Teresina – Piauí. Para tanto precisamos não perder de vista nessa argumentação a complexidade envolvida na relação entre o que é ser mulher e o que é ser homem para pensar a prática docente e o que é ser professora o que é ser professor para fazer a prática docente.

No próximo item passaremos a tecer algumas reflexões acerca da feminização do magistério, considerando as marcas das relações de gênero na construção histórica da docência.

### 3.3. A feminização do magistério e as marcas das relações de gênero na constituição do trabalho docente

Após delinear os aspectos que alicerçaram a existência da escola de 1ª a 4ª série do ensino fundamental no meio rural, verificamos que do ponto de vista cronológico as determinações das relações de gênero no processo de feminização da constituição do trabalho docente tem sido alvo de muitas investigações na historiografia da educação brasileira, isto que tem sustentado teoricamente a prática de formação de professoras e professores.

No decorrer de toda a metade do século XIX diante das transformações sociais que se sucedem, as mulheres, paulatinamente, têm acesso às salas de aula, mas, além disso, alcançam o predomínio profissional docente. A esse respeito, Louro (1977, p. 76-95) salienta que as formas como se dá a feminização podem ter algumas características particulares, ao tempo em que também reconhece que a inserção das mulheres no exercício do magistério, inicialmente se delineou compassivamente, e após essa fase acelera-se, mas essa não foi de forma alguma uma entrada tranqüila.

Nessa discussão, Almeida (1998, p. 64) faz a seguinte advertência:

Pensar que o processo de feminização do magistério foi resolvido pacificamente e instalou-se como uma concessão feita as mulheres revela-se um equívoco por adotar uma visão que considera um aspecto apenas parcial do fenômeno. Ao não compreender as complexidades sociais das quais esse processo foi portador e ignorar que isso fez que houvesse uma transformação da profissão ao longo dos tempos, qualquer análise sobre a educação escolarizada que aborde a questão profissional e da prática docente corre sérios riscos de partir de bases pouco consistente.

Como já evidenciamos, a notoriedade de que a sociedade ocidental moderna transmitiu ao mundo a expressividade construtiva de uma escola promotora das distinções, das desigualdades. Conforme Louro (1977, p. 57), essa sociedade encarregou-se, portanto em promover a separação dos sujeitos,

[...] através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização [...] se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas [...] precisou ser

diversa: organização currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, “garantir” – e também produzir as diferenças entre os sujeitos.

Para essa compreensão, nos reportamos ao gênero como uma categoria que, entre outros aspectos, está implícita na discussão histórica da feminização do magistério e neste estudo consideramos-na numa dimensão de relação em que enfatizamos o feminino no entendimento de representação do gênero na docência, haja vista que a construção das diferenças de gênero é um campo político, ou seja, porque “na instituição das diferenças estão implicadas relação de poder. O que não deixa de se estabelecer nas interações profissionais de professoras e professores no interior das escolas multisseriadas campo de investigação dessa pesquisa.

Neste sentido, considerando como grupo as/os interlocutoras/es que se incluem na realidade escolar multisseriada investigada, percebe a marca da feminização do magistério que se estabelece nas relações de dominação entre os sexos e nas relações de trabalho que se projetaram nas escolhas, nas expectativas, nos limites, nas possibilidades e nas subjetividades no exercício da docência.

Nessa lógica, Assunção (1995, p. 65) nos faz refletir a partir da seguinte afirmação,

[...] a escolha profissional, o cotidiano da escola e a prática docente estão impregnados das representações sociais sobre o que é ser mulher e o que é ser professora em nossa sociedade. Segundo a autora as causas da feminização estabelece relação entre educação de crianças e mulheres, relações que muitas vezes são tidas como “naturais”, mas trata-se de um movimento social, político e econômico.

O aumento da ocupação do magistério pelas mulheres, associadas às concepções ideológicas por via do processo de industrialização e urbanização que se refletiram na ampliação do mercado de trabalho masculino, significando inclusive, restrições no mercado de trabalho para as mulheres, provoca a saída dos homens da docência na perspectiva de encontrar trabalhos mais bem remunerados.

Bueno, Catane e Sousa (1998, p.48), em trabalho intitulado “Os homens e o magistério” constata que no espaço educacional brasileiro as mulheres tornam-se maioria na profissão docente, por outro lado “[...] os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática [...] As escolhas femininas são orientadas por uma lógica de “destinação” para o ensino, vocação, tendência a

gostar de crianças” e alguns autores, aliás, arriscam a hipótese de que era desonroso e até humilhante para os homens exercer essa profissão

É notório que as causas da feminização não poderiam ser resumidas apenas em relação as considerações supra citadas e ao aumento da quantidade de vagas na profissão do magistério, porque estas seriam somente uma das explicações que poderíamos dar a toda complexidade do processo de transformação da femeniização do magistério. De acordo com Walkerdine (1995, p. 212),\

[...] não é nenhuma coincidência que [...] os cursos de formação de docentes passem a se abrir e dirigir mais as mulheres. Isso ocorre à medida em que as novas teorias psicológicas e pedagógicas passam a considerar o afeto como fundamental, passam a considerar o amor como parte do “ambiente facilitador” da aprendizagem. A representação do magistério passa então a ser mais claramente feminina - pelo menos do magistério que tem como alvo as crianças. O magistério primário ou de primeiro grau. Será endereçado especialmente para esta professora a fala dos políticos os conselhos dos religiosos, a expectativa dos pais de família. Objeto de poesias, músicas, datas comemorativas, alegorias e exortações, ela irá, assim, se constituindo, adquirindo contornos que permitem reconhecê-la imediatamente.

Abreu (2003) em estudo realizado sobre “Homens no Magistério Primário de Teresina”, constatou que os professores por ele investigados encontraram mais dificuldades para se inserir no magistério do que na própria sala de aula. Por outro lado, evidenciamos que no estudo por nós realizado na zona rural de Teresina, o professor investigado não teve problemas de rejeição de acesso á profissão, mas sim teve dificuldades no processo de busca da escolarização para o exercício do magistério nas séries iniciais.

De acordo com Pádua (1996), uma das principais contribuições para o processo de feminização do magistério no Piauí foi a criação das escolas mistas tendo em vista que as escolas de primeiras letras ali instaladas fundamentavam a sua divisão no gênero. Este mesmo autor evidencia que para conter os gastos o governo da Província do Piauí desde 1867 apropriou-se do discurso em favor das escolas mistas, nomeando a mulher à função de professora por excelência. Tudo isso porque com a inserção da mulher no magistério caberia ao poder público pagar salários cada vez menores, o que repercutiria em economia no orçamento dos cofres públicos.

Compreender a ocorrência da feminização do magistério é também reconhecer que, embora a profissão docente esteja marcada pelos atributos da maternidade, ela veio ser o passo inicial de liberdade de autonomia que a mulher buscava num mundo que se transformava permeado pela dominação masculina associado a isso, Almeida (1998, p. 78) assim explicita:

Os papéis atribuídos às professoras, derivados de sua condição de mulheres, assim como a desvalorização e a “vitimização” decorrentes incorporação desses atributos nas representações sobre as professoras primárias na profissão tem sido também responsáveis pela atual situação do ensino, imediatamente depois das condições objetivas determinadas pelos baixos salários e investimentos reduzidos na educação.

Diante de todas as abordagens acerca da trajetória histórica do magistério, percebemos que não só esta profissão, mas quaisquer outra, acompanha o processo de transformação da sociedade na qual está inserida, recebendo os reflexos de estruturas econômicas, culturais e políticas, bem como interliga-se as mudanças nas relações patriarcais que conforme Almeida (1998, p.66-67),

[...] a algum tempo, vinham reestruturando a sociedade. [...] Isto deve ser considerado nas análises sobre a profissão, nas quais classe e gênero exercem papel preponderante e, atualmente, também raça. [...] A professora que atua no ensino primário hoje é muito diferente daquela de quase um século atrás e ignorar essa transformação na profissão, assim como as ideologias que nela estão implicadas, pode produzir um tipo de resultado em conflito com a realidade.

Então, para, compreender o processo dessas transformações necessário se faz uma análise reflexiva acerca das políticas educacionais, focalizando impactos e implicações desencadeadas na organização da escola, no gênero da docência, principalmente na modalidade de ensino multisseriado, a fim de buscar a compreensão dos elementos traçados por essas políticas no processo de ação formativa das/os professoras/es que atuam no cotidiano dessa realidade educacional.

Calazans, Castro e Silva (1981), em estudo retrospectivo acerca da educação rural no Brasil, buscam elucidar alguns aspectos desenvolvidos no país nos últimos anos, a partir do ano de elaboração deste trabalho. Assim sendo, afirma que, para o entendimento do fracasso dos programas educativos implantados no

meio rural, é preciso, antes de tudo, tentar efetivar a relação da prática educativa no emaranhado da prática social, considerando a ampla determinação direcionada pela formatação da sociedade brasileira.

Para melhor compreensão das relações de gênero na prática docente das/os professoras/es atuantes em classes multisseriadas, percebemos a necessidade de compreender a natureza desse trabalho na especificidade da organização escolar desenvolvida naquele meio rural. Para isso, buscamos em Oliveira (2004, p 19) antes refletir um pouco sobre os efeitos das concepções do ser professor e do ser professora, ao tempo em que constatamos que a opção em estudar o gênero se deu pela predominância de mulheres na docência naquela realidade, não que isso tenha sido por nós entendido como um processo que se estabeleceu de forma natural, mas porque ele advém de “[...] uma construção social, de modos de ser/ fazer diferenciados historicamente. Construção que também consiste na apropriação da cultura humana do homem e da mulher e ao mesmo que se faz contraditória, e ampla, específica e singular, também está no eixo da dimensão dialética desse processo, porque é improvável conceber a noção de ser a mulher e ser homem dentro de uma trajetória a-histórica, estática, pronta e acabada.

### **3.4. A face mista da pesquisa: gênero e prática docente em classes multisseriadas**

Após essas reflexões tecidas sobre o processo de feminização do magistério, consideramos a importância de trazer à tona considerações de alguns estudos, na medida em que destacamos que as pesquisas feitas até a década de 1970, não traziam muitas contribuições para o professor no exercício de sua prática docente cotidiana, assim como não contribuíram com explicações, consultas e descobertas do professor nesse cotidiano escolar, bem como nas análises das relações de gênero. Resumam-se em trazer evidências apenas referentes aos aspectos que delimita o baixo desempenho da própria escola, expondo concepções estereotipadas, associadas à carência do aluno.

Contudo, o nível dessas pesquisas avançou haja vista que, na década de 1980, o tipo de explicação até então adotado pelas pesquisas educacionais muda de



tom, isto porque passam a ser criticadas por evidências de novos estudos que busca desnudar o cotidiano da escola, da sala de aula, da prática do professor. Presta, portanto ao papel de reinterpretar os resultados dos estudos e as estatísticas até então disponíveis.

Atta (1999, p. 80-81) reflete que esse novo enfoque de pesquisa indica que não só o fracasso, as perdas do aluno, são fenômenos a serem focalizados nos estudos científicos, mas também,

[...] os dados coletados a partir desse novo enfoque indicam que são elementos de fundamental importância para o bom desempenho do aluno: o modo pelo qual a escola está estruturada e organizada; o tipo de gestão que nela se desenvolve a qualidade de suas instalações e equipamentos; a novidade e disponibilidade de material didático; a competência técnica do corpo docente; suas condições de trabalho, ou incluindo salários condizentes, seu comprometimento com o ensino de boa qualidade, o conhecimento das características dos seus alunos e as expectativas dos professores a respeito do seu desempenho; os tipos de interação professor aluno e aluno/aluno que ocorrem em sala de aula; a quantidade de tempo dedicado pelo professor ao ensino dos conteúdos escolares e as relações que a escola mantém com a comunidade.

Por outro lado, Atta (1999) explicita que, nos últimos anos, no Brasil, são muitas as pesquisas que trazem à tona o quanto à escola pública se distancia do patamar de um padrão de qualidade.

Atta (2003), em 1984, participou juntamente com uma equipe de professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia de uma pesquisa acerca das escolas unidocentes, delimitando como área de estudo 32 municípios envolvendo todas as regiões da Bahia, e três escolas, sendo uma da esfera estadual, uma municipal e uma privada. Na visão de Atta (2003, p. 14):

É uma lição aprendida: age-se como se dissesse que ela existe enquanto não foi possível reunir duas, três escolas, em uma com os alunos classificados por série, em classes separadas. Algumas vezes é mesmo possível fazer uma nucleação [...] Isto é, reunir os alunos de duas ou três em uma escola maior, com classes seriadas. Mais é preciso garantir todas as condições de funcionamento, inclusive transporte para todos os alunos e professores – o que não é fácil pelo grande número de pessoas envolvidas – e estradas transitáveis o ano inteiro, com segurança de que uma nova eleição não impeça a continuidade do trabalho, o que no Nordeste, costuma ser difícil. Na verdade, as distâncias da zona rural vão exigindo a presença da ECMS. E quando, neste país, o campo inteiro vai virar cidade? Sempre haverá os grandes espaços da pecuária; os pequenos ajuntamentos de trabalhadores, dos latifundiários do cacau; as

áreas de economia agrária decadente onde permanecem os velhos e as crianças, enquanto os moços tentam ganhar dinheiro nas cidades; os espaços abertos da caatinga e de áreas desérticas; as regiões de difícil acesso, e assim por diante, não só no Brasil, mas onde se apresentarem tais condições. Se a população é rarefeita, aí é o habitat da ECMS que, assim não é transitória, mas permanentemente aguardando que se façam estudos consistentes a seu respeito.

No âmbito do estudo da equipe de Atta, surge também a dúvida acerca da dependência administrativa da escola multisseriada, sendo que as pesquisadoras detinham uma prévia informação de que, no campo de pesquisa, havia escolas vinculadas às diferentes esferas administrativas, porém foi constatado que a maioria das escolas existentes subordina ao governo municipal, fato confirmado pela própria legislação no que concerne à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

De acordo com essa discussão salientamos que o sistema municipal de ensino, atualmente, também permanece com a predominância do número de escolas com turmas multisseriadas em relação às outras instâncias político administrativas, conforme se constata no quadro 08, que mostra a distribuição quantitativa do número de turmas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série da zona rural, incluindo nesse total o número de escolas com turmas multisseriadas no âmbito do Brasil, do Nordeste e do Piauí.

DEPEND. ADMINIS REGIÃO GEOGRAFICA	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
BRASIL	16.482	190.115	1.211
NORDESTE	3.098	112.828	766
PIAUI	70	10.433	55

Quadro 7 – Demonstrativo do número de turmas do ensino fundamental de 1ª a 4ª série da zona rural incluindo as turmas multisseriadas.

Fonte: MEC / NEP – Censo Escolar 2005.

Sobre o papel social da escola com turmas multisseriadas, Atta (2003) e seus colegas pesquisadores buscam a significação dessa escola para os atores sociais que se usufruem dela. Neste sentido constatam que a vida urbana está contida nos sonhos da maioria dos atores investigados, sobretudo dos mais jovens. Ademais, concluem que essa escola tem um grande significado social para os alunos, pais e comunidade, pois várias condições de aprendizagem são criadas para

todos ali presentes com a simples presença da escola. Fato que também constatamos em nosso estudo.

A referida autora, ainda explicita a imprescindível importância de reconhecer o papel da professora, que, mesmo morando na roça e não tendo mais a liberdade que era desenvolvida anos atrás, desenvolvem experiências docentes as quais podem estar enriquecendo o relacionamento comunidade/escola.

A autora retomando ao início de sua pesquisa acerca do silêncio em volta das classes multisseriadas relata que, a partir de um levantamento feito em três bibliotecas de Salvador em 2001, constatou a inexistência de obras sobre essa temática. Segundo Atta (2003, p. 21):

De igual modo, essa escola pouco tem sido objeto de estudo nos cursos de Pedagogia, instalados em Salvador, segundo depoimento de professores e alunos informalmente consultados, nos quais a preocupação maior tem sido o modelo urbano de trabalho escolar. Quanto ao curso de Magistério, enquanto existiu, ele ignorou o problema, a ponto de, nas pequenas cidades do interior não ser vista com bons olhos a realização do estágio curricular em ECMS, ainda que elas estejam próximas, nos, “roteiros” [...] da zona rural.

Em nosso caso não foi diferente, pois também não encontramos nos acervos da biblioteca da Universidade Federal do Piauí trabalhos com foco especificamente voltado para o estudo do gênero na docência em classes multisseriadas.

Buscando entender melhor os estudos sobre essa temática, identificamos reflexões, como as de Rosenberg (1975) as quais referencia que desde a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realiza em Jomtien-Tailândia em 1990, novos pilares educacionais são perceptíveis e as grandes conferências mundiais realizadas sob a coordenação da ONU, como as de Desenvolvimento (Copenhague), de População (Cairo) da Mulher (Pequim) vem incluindo o tema em suas pautas de discussão. Assim, após a década de 1990, a temática educacional e as relações de gênero, vem aguçando a atenção das/os pesquisadoras/es e especialistas, não só no Brasil, mas em diversos países do planeta.

Rosenberg (1975), partindo de análise feita por Justina Sponchiado (1977) sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Educação do Brasil sobre o tema docência e gênero, apresenta com base em consulta ao banco de dado da ANPEd no espaço temporal de 1981 a 1998 e em outras publicações na

área de educação, além de estudos feministas um detalhamento das produções acadêmicas sobre Educação e Gênero.

Dentre suas conclusões neste estudo, a autora evidencia que teses e dissertações buscam sinalizar mais a focalização da condição feminina que o sistema educativo numa perspectiva das relações de gênero; as publicações de revistas femininas quase não contemplam a exposição do tema em suas linhas; os maiores responsáveis pelas publicações de produção acadêmica sobre gênero são os próprios Programas de Pós-Graduação em Educação

Os estudos desenvolvidos sobre o gênero dos trabalhadores em educação apontam para uma representativa presença feminina construída historicamente por uma imagem relacionada ao maternal e ao cuidar, dentre eles os estudos de Carvalho (1999), Louro (1997), Almeida (1998), Cattani et al (1997), o que também na nossa pesquisa foi representativo nas falas das interlocutoras/es .

Assim, dentre esses estudos, podemos destacar a pesquisa de Barros (2004), com o título “Classes multisseriadas em escola rural ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educadora”, o qual aborda a constituição das classes multisseriadas como modelo de escola predominante no meio rural-ribeirinho do Estado do Pará, ao tempo em que enfatiza as características próprias dessas escolas, a expressão da multiplicidade de atividades que o (a) professor (a) realiza nessas salas de aula e a hierarquia da aprendizagem escolar resultante da rigorosidade das várias séries.

Também identificamos os trabalhos de Pinto e Santos (2005), Queiroz (2006), Brito (2005) e Cortez (2005). O primeiro trabalho, intitulado “As potencialidades do heterogêneo nas classes multisseriadas no meio rural”, aborda as classes multisseriadas no meio rural e sua heterogeneidade como residual que permanece vivo no processo cultural dos homens simples, como algo a ser enfrentado e não superado; o segundo trabalho, denominado “Classes multisseriadas: uma prática que resiste ao tempo”, traz reflexão acerca dos aspectos relativos ao ensino de ciências naturais nas classes da zona rural de Teresina-Piauí. O terceiro, com o título “Educação rural no município de Abaetetuba-PA: as especificidades das turmas multisseriadas”, analisa a educação no contexto da organização em turmas multisseriadas com suas especificidades e heterogeneidade. No quarto trabalho, cujo título é “Professora rural ou Professora plural?”, o autor chega à conclusão de que as professoras que atuam no meio rural são ricas de

saberes e experiências, porém necessitam de que lhes seja dada a dignificação do seu trabalho com melhoria de salários, “[...] melhores condições de trabalho e de vida, material adequado as suas práticas escolares, capacitações em exercício, sem deixá-las perder a sua identidade própria”. (CORTEZ, 2005, p. 5).

### **3.5. Escola ativa: uma política educativa na sustentação da prática metodológica de professoras e professor em classes multisseriadas**

Para o entendimento da realidade acerca das escolas instaladas no território brasileiro, sobretudo aquelas situadas no meio rural, pertinente se faz promover um exercício de reflexão sobre a conjuntura de incompreensão, inquietação, acriticidade, tensiva reveladas pelas/os interlocutoras/es investigadas/os, seja nas linhas e/ou nas entrelinhas, no momento da atividade de intervenção no campo de investigação desta pesquisa, acerca das relações gênero na prática docente e dos princípios básicos das políticas públicas educativas nos seus processos de formação continuada, refletidas nas relações com o aluno e com a comunidade.

Calazans, Castro e Silva (1981), em estudo retrospectivo acerca da educação rural no Brasil, buscam elucidar alguns aspectos desenvolvidos neste país nos últimos anos, a partir do ano de elaboração deste trabalho. Assim sendo, afirmam que, para o entendimento do fracasso dos programas educativos implantados no meio rural, é preciso, antes de tudo, tentar efetivar a relação da prática educativa no emaranhado da prática social, considerando a ampla determinação direcionada pela formatação da sociedade brasileira.

Torna-se, portanto necessário refletirmos sobre o sentido da inclusão da política educativa proposta pelo Projeto Escola Ativa, como estratégia metodológica para as escolas com turmas multisseriadas. Desse modo, faz imprescindível entendermos sobre a implantação desse projeto no Brasil, bem como acerca dos princípios formativos da consciência educativa inovadora das práticas docentes, tendo em vista que no fazer docente da/o professora/or, abordados nesta pesquisa, não termos percebido uma relação consistente na inter-relação entre o prescrito nos planos e as suas práticas. Tendo em vista que mesmos reconhecendo as inovações pedagógicas, por conta do referido projeto, no processo de suas ações formativas,

a/o professora/or têm dificuldade em estabelecer relações entre a docência e a política educacional do Estado.

Constatamos, assim, que as/os docentes poderiam efetivar maiores exigências em uma ação coletiva, perspectivando a superação da dicotomia que há entre a política instituída, a prática docente na sala de aula e os padrões de exclusão e desigualdades ainda relativamente vivos e refletidos no contexto educacional rural brasileiro.

Para analisar as implicações das políticas educativas na ação docente e em turmas multisseriadas, partimos do pressuposto de que a/o professora/or tem um papel fundamental nesse processo, enquanto mediador entre a sistematização do conhecimento e o aluno. O que, ao nosso ponto de vista, consiste em um dos desafios da docência, principalmente porque daí parte a possibilidade de apoiar a/o aluna/o no desenvolvimento de valores, comportamentos e atitudes nas dimensões do aprender a conhecer, do aprender a fazer, do aprender a conviver para aprender a ser, numa perspectiva de superação dos preconceitos e das diferenças de gênero no contexto da sala de aula.

Antunes (2001), ao analisar todas essas dimensões do conhecimento, considera que estas não são apenas terminologias vazias de objetivos retóricos distantes do cotidiano escolar, por isso a/o professora/or precisam no exercício de suas práticas interpretar, impor sentido dirigindo comunicação pedagógica em torno das políticas educativas formativas que chegam até a escola, lendo o que se encontra nas linhas e nas entrelinhas dessas propostas, em função de uma postura crítica em favor de beneficiar de fato a melhoria de suas práticas, a partir das necessidades reais e significativas de aprendizagem das/os alunas/os, e porque não dizer, também das suas próprias necessidades.

Ao traçar a trajetória da escola, bem como ao nos inserirmos no campo de investigação deste estudo, constatamos que a prática docente é complexa. Trardiff e Lessard (2005, p. 41) admitem que ela,

[...] não tem nada de simples e natural, mas é uma construção que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica em escolhas epistemológicas. Essas escolhas tornam visíveis algumas coisas, mas, simultaneamente, ocultam outras: a realidade social é como uma floresta da qual não se tem um “ponto de vista aéreo” o que permite tudo ver; pelo contrário, é preciso decidir entrar na

floresta, tomar certos caminhos e trilhos particulares, sabendo que também outros itinerários são possíveis.

Na discussão dos itens antecedentes deste capítulo constatamos que abordar sobre a constituição da escola é trazer a tona debates, conflitos, embates que permearam e ainda permeiam a realidade educacional no mundo e, especialmente, na brasileira. Dessa maneira, falar sobre o projeto Escola Ativa, é em antes de tudo, também levantar, algumas idéias sobre o pensamento escolanovista que se difundiu no Brasil, especialmente no século XX.

Cambi (1999, p. 514) afirma que, entre o final do século XIX e o início do século XX, estabelecem-se no eixo das idéias pedagógicas, em nível mundial, experiências educacionais vanguardistas, como crítica aos princípios até então vigentes na escola tradicional, que trazia em suas bases além das descobertas na área da psicologia, a afirmação radical de que a,

[...] “diversidade” da psique infantil em relação à adulta, como também o movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais, que vinha inovar profundamente o papel da escola e o seu perfil educativo. [...] Na base das “escolas novas” existe, portanto um ideal comum de educação ou “escola ativa”[...] do qual essas experiências serão, ao mesmo tempo, porta-bandeiras e modelos “[...] As escolas novas” são também uma voz de protesto [...] contra a sociedade industrial e tecnológica. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia e a liberdade pessoal de escolha.

Cambi (1999, p. 515), ainda afirma que as experiências das escolas novas foram iniciadas na Inglaterra por Cecil Reddie (1858-1932), o qual criou uma escola em 1889 para receber rapazes na faixa etária de 11 aos 18 anos, que por ele foi dirigida até 1927, a medida em que considerava pertinente a mudança do ensino a fim dar atendimento as imposições da sociedade moderna e achava que o rapaz tinha que se transformar num homem completo para que pudesse ter condições de absorver o cumprimento de todos os objetivos da vida e para este fim a escola teria que se tornar a “[...] miniatura de um mundo real prático” interligando-se

sistematicamente “[...] a inteligência e a energia, a vontade, a força física, a habilidade manual, a agilidade”.

Esse movimento renovador atravessa o mundo provocando transformações, tanto na escola, quanto nas práticas docentes, principalmente no século XX, iniciando o processo de demolição das práticas escolares tradicionais. No Brasil o pensamento de renovação reconstrutiva da educação, difunde com reforma realizada em 1927-1930 sob o comando de Fernando de Azevedo, emergindo daí o traçar de uma das reformas pedagógicas de maior alcance na educação brasileira, chegando a um representativo impulso da instrução popular, efetivando a renovação de programas a nível elementar e o enfrentamento do problema de formação do professorado atuante no ensino primário.

Nesse contexto, os reflexos dos pressupostos da escola nova, vem influenciar a formulação da política pública educacional<sup>17</sup>, trazendo o aluno para ocupar o papel de destaque no processo ensino aprendizagem, passando o professor a ser o facilitador, prevalecendo o respeito ao ritmo de aprendizagem da/o aluna/o, aguçando a elevação de sua auto estima e de sua habilidade para desenvolver o pensamento. O aluno passou, também, a exercitar o compartilhamento de experiências, projetando daí a construção de conhecimentos. Sinaliza-se que a aprendizagem concretiza-se na relação dos alunos em grupos, através da promoção de situações cooperativas entre os agentes escolares e a comunidade.

Tais pressupostos são os princípios norteadores do projeto Escola Ativa, atualmente a única política pública voltada para escolas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental série no meio rural. Chamamos, assim, a atenção para a percepção do impacto dessa política na prática de professoras e professores em sala de aula multisseriada. O marco teórico de referência constituído sobre o projeto Escola Ativa admite que este articula-se pautado em uma estratégia metodológica que visa o ensino a partir da realidade dos alunos da zona rural inseridos em classes multisseriadas.

Essa metodologia reúne em seus fundamentos mecanismos que visam fortalecer a prática cotidiana da/o professora/or, ao tempo em que alimenta a idéia de respeito as diferenças e o ritmo do aluno, com o intuito de promover a sua auto-

---

<sup>17</sup> Projeto Escola Ativa



aprendizagem. Apresenta-se, portanto como uma temática importante nos debates, reflexões e vivências de educação na zona rural, por exemplo, o caso da experiência de Mossoró e de Areia Branca, ambas no Rio Grande do Norte,. Vejamos:

Numa pequena sala de aula, erguida no meio do sertão, às margens de uma das estradas mais perigosas do estado, no entanto, a aridez da vida da população não é mais só motivo de tristeza, mas uma janela para novos conhecimentos. Ali, professores, pais e alunos aprenderam a tirar de tudo (desde falta de água, até recuperação da igreja pela comunidade) lições de matemática, ciências, história, geografia, português, religião e principalmente cidadania (FUNDESCOLA, 2000, p. 8)

Tal relato nos mostra o quanto urge a necessidade de transformação das práticas docente, tornando-as mais articuladoras, significativas, emancipatórias, como forma de ajudar a saldar a dívida que se acentua quanto à educação na zona rural, a qual, ao longo do tempo, vem sendo castigada pelo estereótipo sociocultural que lhe foi imposto pelos modelos elitistas na reprodução histórica da educação. Freitag (1980, p. 125) nos alerta que importante se faz “superar culturas consideradas retrógradas e favorecer cultura democrática”. Para Bartolomeis (1984, p. 14) “[...] a atividade na escola nova não tem um sentido anticultural, demonstra-se pela importância dada àquele complexo de relações sociais que reclama por via de regras, o autocontrole e o autogoverno [...]”.

Esse amadurecimento se projeta no Manual de Capacitação de Professores da Escola Ativa (2003), em que se consubstanciam os problemas educacionais no meio rural e periferia de centros urbanos na América Latina e no Caribe, pontuando, assim, a necessidade de superação das principais causas das elevadas taxas do fracasso escolar nas escolas de poucos recursos, como é o caso das multisseriadas do meio rural. Tais causas emergem da predominância de metodologias tradicionais sem nenhum vínculo com a realidade cotidiana do aluno e da falta de instrumentos didáticos coerentes com metodologias ativas e participativas, compatíveis com as necessidades das escolas multisseriadas.

Além disso, a escassa dedicação de mais tempo ao aluno, a ineficácia no processo de capacitação de professores, a falta de habilidades estratégicas para lidar com classes multisseriadas, a localização geográfica das escolas, que não atraem os professores qualificados, contribuem também para o aumento das taxas de insucesso escolar e, conseqüentemente, de frustração da/o professora/or.

Segundo Adurramán et all (2003), o programa Escola Ativa, que atualmente presta apoio às escolas com turmas multisseriadas, alicerça sua filosofia de trabalho nas experiências de renovação pedagógica pioneiramente iniciada pela Colômbia na década de 1980. Diz que atualmente, são onze os países que desenvolvem inovações pedagógicas à luz da experiência colombiana: Argentina, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru, República Dominicana e Brasil.

Com o intuito de elevar a qualidade da educação na área rural e, conseqüentemente, diminuir os elevados índices de evasão e repetência nas escolas multisseriadas da região nordestina brasileira, é que, na década de 90, o Ministério da Educação e do Desporto, através do Projeto Nordeste, sob a coordenação da Secretaria Estadual de Minas Gerais, apoiou a implementação dessa estratégia metodológica para as classes multisseriadas, em cerca de 130 escolas dos estados do Nordeste, exceto no Maranhão.

Assim, a estratégia da Escola Nova, Escola Ativa inicia-se no Brasil em 1997, sob a coordenação do extinto Projeto Nordeste / MEC, com a perspectiva de, numa projeção futura, atingir a meta de beneficiar 60.000 classes multisseriadas (alunos em diferentes séries agrupados em uma mesma sala de aula) existentes no Nordeste. Isto porque essa região, mais do que as outras, reúne problemas de diversos tipos, dentre os quais inadequada infra-estrutura, baixa qualificação de professores, falta de materiais didáticos, falta de assessoramento permanente ao professor, através de supervisão pedagógica, etc.

O Estado do Piauí<sup>18</sup> iniciou o projeto Escola Ativa em (dez) escolas pertencentes aos municípios de Piri-piri, Cabeceiras e Elesbão Veloso. Atualmente existem 308 escolas em 41 municípios que adotam a metodologia da Escola Ativa em áreas específicas de abrangência.

Com base no Manual de operacionalização e a implementação do Projeto (2002), compreendemos que, tecnicamente, a Escola Nova, Escola Ativa é uma proposta metodológica para classes multisseriadas que teoricamente fundamenta a conjugação de elementos e instrumentos básicos de caráter

---

<sup>18</sup> Parte das informações contidas neste capítulo sobre o projeto Escola Ativa foram adquiridas através de relato da servidora Angelita Etelvina de Amorim que na década de 1990, como representante da Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Piauí, foi conhecer a experiência da estratégia metodológica da Escola Ativa na Colômbia para implantação Projeto no Estado do Piauí.

pedagógico/administrativo, cuja implementação e vigência visam à qualificação do ensino em sala de aula multisseriada.

Os pressupostos que sustentam a filosofia do projeto supracitado, adotam como concepções preponderantes a aprendizagem ativa e centrada no aluno, aprendizagem cooperativa, avaliação contínua e processual, recuperação paralela e promoção flexível. Nesse sentido, as orientações desses pressupostos estabelecem que há de priorizar-se como elementos combinados no interior da prática: guias de aprendizagem, trabalho em grupo, cantinhos de aprendizagem, governo estudantil, participação da comunidade, professores capacitados e microcentros (reuniões mensais entre professores e supervisores agrupados por um, dois ou mais municípios).

É imprescindível ressaltar que há critérios de seleção de escola para a implantação da Escola Ativa pelo FUNDESCOLA, nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP). Em primeiro lugar é necessário pertencer a municípios integrantes das referidas zonas; em seguida ter somente classes multisseriadas, e possuir conjunto escolar para cada aluno (carteiras individuais). Adesão do município/estado, seleção de escolas, capacitação de professores e supervisores, acompanhamento, monitoramento e provisão de materiais de apoio didático (livros e outros instrumentos) são as cinco etapas básicas que efetivam o processo de implementação da Escola nova, Escola Ativa nos municípios e estados.

Para o funcionamento dessa metodologia, criou-se uma estrutura técnico-operacional para apoiar o processo de implementação no âmbito dos estados, englobando a Coordenação da Escola Ativa (CEA), a Direção do Programa (DGP), as Secretarias Municipais de Educação e por fim as escolas.

A CEA é responsável pelo desenvolvimento de todo o processo. Dentre as suas atribuições, vincula-se a preparação e revisão dos Guias de Aprendizagem, o planejamento e a realização das capacitações nos estados e o acompanhamento permanente do processo de elaboração e implementação da proposta nos estados e municípios. Visando auxiliar no trabalho de assistência técnica pedagógica do processo no espaço escolar. Para tanto, constituiu um grupo de supervisores, que são contratados pela (DGP), para efetivar o acompanhamento e o assessoramento específico ao apoio às escolas. Quanto ao acompanhamento da implantação fora da ZAP é feito pelos estados/municípios, podendo a DGP atuar por amostragem,

através de visitas semestrais e da obtenção de informações do universo de escolas, mediante instrumento por ela definido, até três vezes por ano.

A partir de todas estas considerações, constatamos que o paradigma pedagógico conclamado para uma escola inovadora, consubstancia-se em um modelo diferenciado de capacitação e formação de professores, seguindo a pretensão de buscar a promoção de uma proposta de ensino ativo, participativo, imbuído também de pensamento crítico, com criatividade, através de um trabalho integrado de uma educação personalizada, no sentido de satisfazer aos diferentes, adiantamentos, ritmos de aprendizagem e características individuais dos alunos.

No entanto, percebemos que ainda é preciso avançar no sentido na transposição de tais pressupostos, na concretude da sala de aula multisseriada, na prática docente das/os professoras/es investigadas/os, que ainda têm muitas dúvidas, e dificuldades na incorporação dos princípios que sustentam esta metodologia no cotidiano de suas práticas, haja vista que no desenvolvimento da prática metodológica na visão de Bartolomeis (1984, p. 103):

A quem quiser formar idéias claras sobre a escola ativa não deve escapar um fato de enorme importância e é que na pedagogia nova há uma preocupação metodológica bem mais desperta e aguda que na pedagogia tradicional; a necessidade do método ou seja, de uma preparação específica do professor, indica que ter fundamentalmente em conta as necessidades dos alunos não significa bem a abdicação da escola frente à tarefa de organizar intencionalmente os meios educativos.

Nessa abordagem, Monlevade (2002, p. 127) destaca que o Plano Nacional de Educação não considerou a educação do campo como modalidade de ensino uma vez que “[...] o Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica, à época não se pronunciou sobre a Educação Rural, instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” evidenciando que a sua identidade define-se pela sua vinculação às questões pertencentes a sua realidade, sustentado na temporalidade os saberes próprios dos alunos. Tudo isso implica a necessidade de não se perder de vista a essência da tecnológica educacional.

Esta consiste em proporcionar ao aluno a possibilidade de realizar um trabalho real, prático, concreto, socialmente produtivo -, além de um meio

educacional de alto significado, vê no trabalho com uma educação popular recurso capaz de gerar a fraternidade entre os homens.

Elias (1996, p. 11) a esse respeito, ainda reforça a idéia de que a escola nessa concepção,

[...] deve ser ativa, dinâmica, aberta para o encontro com a vida, participante e integrada à família e à comunidade – contextualizada enfim em termos culturais [...] consiste em proporcionar ao aluno a possibilidade de realizar um trabalho, real prático, concreto, socialmente produtivo – além de um meio educacional de alto significado, vê no trabalho com um educação popular recurso capaz de gerar a fraternidade entre os homens

Porém, evidenciamos que diante disso o agravante é o de que, na maioria dos casos, as inovações introjetam-se sem chegar a se implementar, nem mesmo numa escola que se diz ativa e, conseqüentemente, não se traduzem na prática metodológica do professor no âmbito da sala de aula.

Nas pesquisas, estudos e debates sobre o projeto Escola Ativa já é possível perceber algumas críticas com relação aos reflexos de sua proposta metodológica no cotidiano das práticas docentes em classes multisseriadas.

Atta (2003) diz que as atividades orientadas por esse projeto, se forem usadas, sem fazerem parte de uma proposta de planejamento contextualizado, articulando momento de atividades coletivas e individuais, se forem realizadas apenas com o intuito de ocupar os alunos, enquanto o professor busca, no arrojo do tempo de que dispõe dedicar-se a outro trabalho, certamente gera-se, aí um grande problema de desarticulação e fragmentação das intenções concretas do projeto.

Com o olhar focado na prática docente nas classes multisseriadas, identificamos nos depoimentos das/os interlocutoras/es que uma das suas grandes preocupações encaminha-se para a leitura e para a escrita, em detrimento de outras áreas, como, por exemplo, a matemática. A grande preocupação da ação docente das/os professoras/es, nessas escolas, em sua essência, tendeu para as atividades de leitura/escrita, um pouco menos para a Matemática e bem menos para as outras disciplinas curriculares, não com as mesmas proporções, mas a exemplo das escolas que se iniciaram no século XIX.

Queiroz (2006, p. 23) ao investigar as práticas pedagógicas de professoras e professores, em Ciências Naturais, que atuam em classes multisseriadas do

Projeto Escola Ativa de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, da zona rural de Teresina, e suas contribuições na formação da cidadania, constatou que o ensino de Ciências Naturais se faz um desafio, tendo em vista que nessa realidade escolar, a meta básica é alfabetizar as crianças até a 4ª série do ensino fundamental, torna-se evidente a necessidade de uma reavaliação da área de ensino de Ciências Sociais, como forma de possibilitar às alunas e aos alunos, daquele contexto, “[...] uma compreensão significativa do mundo, uma prática de mudança da realidade vivida e um exercício pleno de sua cidadania”

Enfim, considerando que o conceito de gênero perpassa as relações entre mulheres e homens, mulheres e mulheres, homens e homens e que essas relações atravessadas pelo poder, criam uma diversidade de desigualdades é que em prosseguimento às reflexões acerca dos novos desafios colocados por essas políticas seja para escola do campo, seja para escola da cidade, prosseguimos no próximo item, levantando a análise de outras pesquisas realizadas, acerca das práticas docentes, em classes multisseriadas, pois mesmo estas não contemplando explicitamente nos seus textos a associação da categoria gênero em sua análise, consideramos pertinente fazer uma breve reflexão sobre esses estudos, porque implicitamente como o olhar do olho que vê o gênero não deixa de interpenetrar o contexto desses estudos, especialmente na escola com turmas multisseriada situadas no meio rural.

Neste nosso estudo, entendemos ser urgente que o poder público, através de suas esferas, comece a assumir de fato e de direito a sua função social, política e ética em relação à educação, projetando no âmbito das agências formadoras e conseqüentemente, nas escolas, as condições básicas materiais e, humanas para a ressignificar a educação escolar do campo e/ou da cidade, visto que pela negação do saber elementar à população deste país, alguém terá que se responsabilizar, primordialmente, quando se sabe que o indivíduo excluído da escola se vê também excluído do usufruto de outros direitos essenciais à vida.

## CAPITULO IV

### AS EXPRESSÕES DE GÊNERO ENTRE ENCANTOS E DESENCANTOS NA PRÁTICA DOCENTE DAS PROFESSORAS E DO PROFESSOR EM CLASSES MULTISSERIADAS NA ZONA RURAL DE TERESINA - PIAUÍ

[...] As representações de professoras e professores dizem algo sobre esses sujeitos, delimitam seus modos e traços, definem seus contornos, caracterizam suas práticas, [...] Como formas culturais de nos referirmos aos sujeitos (e a nós mesmos), as representações nos dão sentido e certamente se transformam e se distinguem - histórica e socialmente.

Guacira Lopes Louro

Com apoio no vigor das palavras de Louro (1999), neste capítulo analisamos os depoimentos que desvelam o desvelamento dos elementos entrecruzados nas expressões de gênero explicitados pelas professoras e professor, alunas, alunos, vigia, copeira, pais e mães interlocutoras/es deste estudo, a fim de evidenciarmos os significados de tais expressões na confirmação das marcas de seus limites, possibilidades, encantos e desencantos na tessitura da prática docente multisseriada na zona rural de Teresina – Piauí.

Assim, inicialmente, chamamos a atenção para a importância da relação entre o porquê do ingresso na profissão e as razões de suas escolhas, razões que se situam no discurso da profissão, marcado por necessidade, circunstância ou aptidão, bem com por traços das relações de gênero desses sujeitos consigo mesmos e com os outros.

No segundo momento, a ênfase da discussão recai nos achados que retratam as relações e expressões de gênero e os fundamentos que alicerçam as concepções didático pedagógicas construídas pelas professoras e pelo professor no contexto da prática docente em classes multisseriadas. No terceiro momento, a

reflexão analítica traz a configuração dos elementos contextuais emergentes daquela realidade campesina, em face da prática docente organizada no tempo e no espaço escolar de classes multisseriadas. No quarto e último momento deste capítulo, evidenciamos o que as professoras e o professor, alunos/as, vigia, copeira, mães e pais identificam como expressões de gênero entre os limites e as possibilidades, os encantos e os desencantos no contexto das ações individuais e coletivas na zona rural de Teresina – Piauí.

#### **4.1 As expressões de gênero das professoras e do professor entre marcas de desejos e influências no discurso da profissão**

Na primeira parte deste capítulo, apresentamos o entendimento das expressões de gênero entre marcas de desejos e influências no discurso da profissão das professoras e do professor investigadas/o nas falas que denotam as razões de suas escolhas profissionais. Tais falas se situam entre o discurso da profissão, marcada por necessidades, circunstâncias ou aptidão nas relações que elas/eles estabelecem consigo mesmas/os, com as alunas/os e a com a comunidade escolar e local, na interatividade da prática docente na sala de aula multisseriada.

No discurso acerca do porquê do ingresso na profissão docente, as professoras e o professor entrevistadas/o revelaram a construção de expressões de feminilidade em relação as mulheres e de masculinidade no que diz respeito aos homens. São expressões marcadas pelas diferenças sexuais, articuladas aos significados históricos de suas representações profissionais mutáveis apresentadas na dimensão do que é ser masculino e do que é ser feminino no decorrer da história de vida daquelas professoras e do professor inseridas/o neste estudo.

Isto posto, percebemos que tanto as professoras quanto o professor refletem que a noção de ser homem e ser mulher (masculino e feminino) definem-se como produto, e não como categorias pré-estabelecidas, sendo elementos de múltiplos significados, que devem ser palmilhados, procurados em contextos histórico-culturais específicos. Portanto, na relação que travam com o eu e com o outro, essas noções podem ou não se apresentarem como eixos bipolares. Essa conjectura tem como fio condutor a percepção de continuidades e semelhanças, encoberta pelo



destaque nas diferenças, e na distinção simultânea entre esses dois conceitos de análises, permitindo-nos refletir o sentido histórico cultural da relação homem-mulher no contexto da escola campo de investigação dessa pesquisa.

Diante dessa reflexão, Carvalho (1999, p. 38) nos traz o entendimento de que

É preciso indagar-se, quando, como e por que mulheres professoras são ou se tornam diferentes de homens professores; qual o significado e a história da articulação entre mulher e ensino, mulher e criança como ela é percebida hoje por atores sociais concretos e diferenciados, que certamente constroem significados diversos; como essa articulação foi e é usado na complexa rede de poderes das relações sociais.

Nessa perspectiva é que ressaltamos o significado sócio- histórico e cultural refletido pelas professoras e pelo professor investigadas/o no eixo da relação homem-mulher inseridos na profissão docente. Constatamos isso com a tradução das lembranças que têm da vida escolar pela menção das influências relacionadas às suas escolhas profissionais apoiadas em três diferentes pontos: escolha por aptidão, por influência e/ou por necessidade de emprego (circunstância). Ficou visível que as expressões de gênero entrelaçadas por tais influências incidem sob a forma como elas são reforçadas na amplitude das relações sociais dessas professoras e desse professor.

Ao relembrar as sutilezas das faces de sua história, o professor Bené traz à tona a influência da força masculina na escolha da profissão do magistério. Focaliza o controle dessa força sobre ele mesmo, na medida em que projeta o enaltecimento do prazer de contar essa história, auto afirmando-se como “guerreiro” no decorrer do seu exercício profissional. Tal idéia por ele traduzida a partir da seguinte narrativa:

Prof. Bené: - [...] a minha história que me leva a buscar a profissão de professor era porque nessa época eu era uma pessoa que tinha 22 anos e tava querendo arranjar um emprego, e aí, lá onde eu morava, o homem que trabalhava lá, ele era meu padrim de fogo, aquele que a gente chama na fogueira, e eu falando pra ele que tirei os meus documentos e disse que ia embora pra Tucuruí - Pará [...] onde naquele tempo estavam fazendo aquela hidrelétrica, ai ele não deixou eu ir. Ai foi que eu ingressei na carreira de professor. Comecei a trabalhar no dia 1º de abril de 1982, e, no dia 1º de abril de 1982, a minha carteira foi assinada. Ai foi o início desse percurso. Eu tinha a 2ª série, olha! Aí eu comecei a trabalhar e estudar. Eu enfrentei muita dificuldade pra chegar onde estou hoje, mas consegui! Acho que eu fui um guerreiro sabe! Aconteceu tudo isso. E os meninos sabe disso, eu gosto de contar a situação a eles, a dificuldade que eu tive pra chegar aqui onde eu estou.

Porque hoje tem tudo: o carro na porta pra pegar o aluno, tem a merenda (pássaros cantando), tem tudo hoje, tem livro didático que naquela época não tinha, você tinha que comprar, e hoje ta tudo mais fácil.

O pensamento hegemônico de masculinidade transmitido por Bené revela expressões de gênero marcadamente constituídas por representações masculinas nas relações de poder atravessadas no seu processo de socialização, seja na formação de relacionamento com homens e mulheres, seja no exercício da profissão, seja na forma como nela atua e como nela se sente.

As expressões de gênero na sua forma explícita de manifestação na fala de Bené, nos fazem refletir, em conformidade com Carvalho (1999, p. 39), sobre a questão da masculinidade hegemônica apresentada por Connel (1995), ao apoiar-se na idéia de que a hegemonia

É uma forma de masculinidade mais valorizada culturalmente do que outras, sustentada pelo poder institucional e que não corresponde de forma linear a experiência vivida por cada homem, embora não represente apenas um ideal distante e inatingível, por tratar-se de uma estratégia consensualmente aceita [dessa maneira] [...] A hegemonia de uma certa configuração de masculinidade significa a manifestação da ordem de gênero e a conseqüente predominância de uma certa configuração de feminilidade.

Dentre outras ocorrências, a fala de Bené retrata a atribuição de expressões de uma prática de gênero consubstanciada no que segundo Scott (1990, p. 14), refere-se a um “elemento constitutivo de relações sociais e como um primeiro modo de dar significado às relações de poder”.

Entretanto, o valor da profissão docente expresso por Dina traz a revelação de que foi no decorrer do exercício da profissão que ela descobriu a noção de que ser mulher consiste, entre outros fatores, em alimentar a vontade de ser valorizada para assumir um lugar de destaque na sociedade. Vejamos a seguir o que ela diz a esse respeito:

Prof<sup>a</sup>. Dina: - Eu não entrei na carreira de professor por opção, foi por questão mesmo de necessidade financeira de ter um trabalho de poder ter... como me manter. [...] Ah! Não era o meu sonho ser professora, porque, na verdade. [...] Quando eu comecei a estudar, pensava muito em fazer jornalismo, a área de comunicação, mas como pessoa de classe média, pobre mesmo, normalmente cai na profissão de professor, não tem jeito! E eu comecei a trabalhar como professora, dando aula de reforço, aí pela necessidade mesmo, porque professor no Brasil

ainda é uma profissão acessível pra pessoa de pouca condição. Não é valorizada, mas é uma profissão digna.

Toda essa relação entre ser mulher, ser homem e ser professora e professor se estabelece tanto na fala de Dina quanto na de Bené com a idéia de que a opção pela profissão se deu inicialmente devido a necessidade de ter um emprego. Ambos demonstram a vontade de trabalhar fora de casa, numa profissão que lhes desse uma certa visibilidade. No entanto, Dina acentua um discurso que faz alusão à relação da mulher pobre vista em situação “desigual”, mas, mesmo assim, valoriza seu trabalho no processo de socialização da profissão.

Pelas observações feitas no cotidiano da convivência com as professoras e o professor percebemos, em conformidade com Viana (1997, p. 124), que, no processo de socialização da profissão que exercem, consolida-se a existência de “concepções diferenciadas e conflitantes sobre o significado do magistério e das representações de professoras e professores”. Desse modo, observando a postura das professoras e do professor em relação à profissão do magistério, constatamos que pelos impulsos dos fatores que os desviaram dos seus desejos profissionais é que Bené e Dina inseriram-se no magistério, camuflando as suas primeiras opções profissionais, que não eram a de ser professora/or.

A esse respeito, Dina manifesta claramente que o magistério não era o seu campo de interesse profissional, tendo ingressado na profissão por necessidade explícita, embasada em uma concepção estereotipada em relação ao campo da atuação docente. Da conjugação de todos os fatores já analisados sobre as escolhas profissionais de Dina, associada ao pensamento de Luiz (2002, p. 97), é que, como ele, também afirmamos:

A falta de discussão sobre o que ser mulher e como são feitas as opções e escolhas quanto às áreas profissionais, proporcionou a existência de estereótipos relacionados com o trabalho feminino, atribuindo-lhe menor valor. Essa mesma conduta de desprezo aparece em cursos ou profissões escolhidas por elas – como é o caso da docência – e a possibilidade de emprego.

Reconhecidamente, razões históricas combinaram a necessidade de a/o professora/or se situarem diante do mundo fazendo com que ela/ele assumam uma postura de homem e/ou mulher não correspondente à realidade concreta das relações do desenvolvimento capitalista na sociedade em que vivem. Por isso

buscam um adequado tipo de atuação profissional a fim de galgar uma nova posição social, o que inevitavelmente se constitui como fator que influencia nas suas escolhas.

Nesse contexto, para reconhecermos o papel da mulher e do homem, do professor e da professora no cotidiano da escola multisseriada investigada, admitimos a compreensão histórica da categoria gênero, ancorada na compreensão dos porquês da maior visibilidade dispensada ao homem em detrimento da mulher.

Assim, para entendermos a influência das contribuições teóricas das relações de gênero na prática docente hoje, devemos buscar a compreensão dos fatores históricos que levam à desmistificação dos diferentes discursos, por exemplo, os que admitem o sexismo no exercício da profissão, com o entendimento de que, antes de levantarmos qualquer hipótese a respeito de como se originam as diferenças, as impressões, reações, ações, atitudes, comportamentos do profissional docente, devemos atentar para a forma como vem se dando, no decorrer da história, a inserção de homens e mulheres na profissão do magistério.

Torna-se importante esclarecer que, conforme o relatado pela professora Dina e pelo professor Bené, constata-se que exercem sua profissão com o estabelecimento de expectativas e funções diferentes. Contudo Bené demonstra com maior ênfase a necessidade de trabalho focado na conquista de autonomia financeira, buscando a condição profissional de status social e econômico associada ao poder de auto-afirmação de homem que exerce o papel majoritário no seio da família.

Detendo-nos nas idéias de Bené, observamos a instituição do papel social do homem nas relações de poder encadeadas nas redes de suas interações, na escola, na família, enfim na sociedade. Assim de acordo com Guerra (2004, p. 72) na relação entre a profissão do magistério e o salário a ela associada caracteriza-se uma simetria que afeta tanto a mulher quanto o homem, tanto professoras quanto professores,

que buscam formação, qualificação, profissionalização, [essas que também se caracterizam como expressões de gênero e buscam reproduzir-se com] a concepção de que a formação para o trabalho é requerida “naturalmente” pelos homens, por estarem estes investidos da função de provedores, desde as sociedades mais antigas até as sociedades mais complexas da atualidade.

Contudo, também constatamos a forte influência religiosa na canalização para o acesso a profissão do magistério, o que se evidencia claramente nos depoimentos de Graci, que teve os primeiros contatos com a sala de aula a partir do estímulo de religiosas italianas e canadenses. Vejamos como ela se pronuncia a esse respeito:

Prof<sup>a</sup>. Graci: - Essa vocação de professora ela vem desde criança, [...] eu tinha 11 anos [...] vizinho da minha casa lá em São Luis moravam freiras italianas e canadenses [...] que me chamavam pra ensinar as tarefas das crianças da periferia que não tinham escola para estudar [...] elas me passavam tudo direitinho, aí diziam como era, e eu fui gostando. Depois elas fizeram uma capela, nós fomos para essa capela, aí eu comecei a ensinar catecismo e fui pegando o gosto por ensinar. Eu ensinava particular, eu ensinava no Mobral, tudo isso eu fiz antes de me formar [...] ainda estudando o ginásio. Depois fiz pedagógico, que é o mais fácil, e me formei em 1977.

Todavia, essa visibilidade da profissão do magistério relacionada com a forte influência, sobretudo, da igreja católica tem sido possível em razão de sua presença constante junto às comunidades mais carentes, através de serviços que envolvem a ação de agentes pastorais e do próprio clero. Essa forte presença da igreja, principalmente no período ditatorial, explica-se por ter sido ela a única instituição solidamente capacitada para dar abrigo, proteção, captação e desenvolvimento dos anseios da educação da camada popular. Esses anseios surgiram contraditoriamente, num contexto que permitia ao Estado investir selvagemmente contra a frágil sociedade civil do Brasil e de muitos países da América Latina, dentre elas a sociedade dos profissionais docentes.

Essas condições privilegiadas que teve a igreja, associadas a sua imposição ideológica, reforçam as relações de desigualdades e as diferenças polares entre homens e mulheres, assim como fortalecem o modelo de feminilidade fortemente enraizado na relação mulher-mãe, no contexto histórico das transformações ocorridas no século XVIII. De acordo com Louro (1997, p. 93),

as religiosas que [...] passam a se ocupar das meninas cristãs também se pautam por severos e detalhados regulamentos, os quais, sob vários aspectos, se assemelham aos criados para as organizações masculinas (ainda que apontem, é claro, para as diferenças com as quais se espera “marcar” os distintos gêneros. (...))

Com essas afirmações, Louro (1997, p. 95-96) deixa claro que para os professores e as professoras, os quais, embora tenham passado a compartilhar da exigência de uma condição de vida pessoal modelar, determinam-se expectativas e funções diferenciadas, passando a ser encarregados da execução de tarefas explicitamente distintas, separadas por gênero, estabelecendo-se aí a divisão sexual do trabalho através das incorporações estereotipadas. A autora ressalta que

(senhoras “honestas” e “prudentes” [passam a ensinar] meninas, homens ensinam meninos), tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas) [Assim] Aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. [Isto que era] direta ou indiretamente afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e posteriormente favorecendo a feminização da docência.

Portanto, esclarecemos, em comum acordo com Vianna (1997, p. 125) que diante de todo esse movimento, o cuidado e a educação de crianças e jovens são relevados mais precisamente “as mulheres: às mães em casa e às professoras na escola”. Apontar, pois quais são os papéis instituídos por via de nossa socialização e buscar o seu entendimento torna-se imprescindível para a compreensão de como e por que ocorre essa divisão de tarefas.

Para então melhor discutirmos e entendermos a visibilidade da profissão do magistério, sua relação com a influência religiosa, a maternidade e os valores provindos do espaço doméstico, os quais alicerçam parâmetros básicos de comportamentos que fortificam a docência como uma ocupação feminina, necessário se faz analisarmos em conformidade com Louro (1999, p. 97) , que,

A representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas não reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente.

O exposto demonstra o processo de feminização da docência, , estabelecendo-se, historicamente, pela presença majoritária das mulheres no

magistério, fenômeno de ocorrência não só no Brasil, mas também em âmbito internacional.

Por outro lado, Bené, em oposição ao discurso das professoras, revela a consciência do peso de buscar a autonomia financeira para o sustento da família, refletindo a idéia de que a figura masculina não consegue firmar-se apenas como professor tendo que assumir outras posições profissionais, além do magistério, o que é ilustrado com o seguinte relato:

É o jeito a gente buscar outra coisa pra fazer [...] desenvolvo a atividade de fotógrafo nos fins-de-semana, porque o ganho está pouco, não está dando pra sustentar a família.  
(Prof. Bené)

Em termos de um entendimento mais profundo do sentido do depoimento de Bené, vislumbram-se as injustiças que se acirram e se consolidam com o processo de desenvolvimento econômico. Demonstra-se a tradução de outra visão sobre o magistério, que, para Vianna (1999, p. 125), demarca a centralização do capital,

o empobrecimento, o desenvolvimento da urbanização e da industrialização, o fechamento político, e o controle dos organismos da sociedade civil [que] passam a influenciar as políticas educacionais. Professores e professoras expõem publicamente a precária condição de trabalho [como é o caso das/os professoras/es investigadas/os] e os baixos salários a que são submetidos.

Portanto, em função do seu pensamento, Bené renega a possibilidade de que o professor e a professora profissional possam, no exercício da profissão, engajar-se em defesa de um projeto de qualidade que incorpore a idéia de democratização do ensino e da gestão da escola, fundamentada na articulação da melhoria das condições de trabalho e da remuneração do professorado, sobretudo na realidade escolar do meio rural, a qual investigamos.

Nesse contexto, Vianna (1999, p. 125), com base em Louro (1989), vem corroborar essa discussão ao referir que, geralmente, a percepção de professores e professoras a respeito da profissão do magistério “[...] distingue-se com maior evidência dos estereótipos que procuravam caracterizar a docência como uma atividade mais propriamente feminina, divulgada e valorizada no início do século XX”.

Contudo, é preciso esclarecer que as constatações evidenciadas não significam dizer que tudo está superado em relação às imagens que as professoras fazem de si mesmas e de sua inserção na profissão. Assim, conforme o relato da professora Marli, fica clara a influência na escolha de sua profissão pelas representações da autoridade da mulher sobre outra, elemento que constatamos na seguinte fala de Marli:

Prof<sup>a</sup>. Marli: - Eu comecei a dar aula substituindo minha irmã (Gilca) quando ela ia ganhar nenê. [...] Ela ia me orientando, porque eu não tinha muita prática [...] eu peguei a prática, só tirando as licenças dela quando ela precisava [...] Ai necessitou de outra professora, vieram várias de Teresina pra cá, não ficavam, não gostavam. E aí sempre eu vinha, tirava a licença e voltava para José de Freitas. Eu estudava, estudava todo tempo, fazendo administração. Quando eu estava no segundo ano de administração, ela manda me chamar pra assumir uma turma, e eu disse que não vinha. E ela disse: "vem, Oh! Eu te peço até pelo amor de Deus, eu não agüento ficar com aquelas crianças". E eu disse: "mas eu não quero deixar meu estudo! Eu tô no segundo ano de administração, faltando pouco tempo pra eu terminar". Aí ela me falou que fez promessa pra eu aceitar. E até que eu vim, daí comecei a gostar.

Conforme esse relato fica clara a alusão de que, ao se deixar influenciar pela irmã, Marli passa a conceber o magistério como uma atividade de doação, de amor e aceitação da autoridade da irmã sobre ela. Evidenciando a estreita ligação da mulher com a profissão do magistério.

Com todos esses argumentos que justificam a opção pela profissão docente, identificamos pontos coerentes com o pensamento de Pinto e Miorando (2004), em trabalho intitulado "Docência e gênero: histórias que ficaram", ao informarem que as professoras/es por elas investigadas/os expressam que o ingresso na profissão ocorreu por influência da família ou de suas/seus professoras/es ainda quando estudantes.

Confirmamos que os argumentos mantidos em favor do caráter feminino do magistério, os quais se referem aos requisitos tradicionalmente considerados femininos, como o amor, a sensibilidade, o cuidado, conforme Carvalho (1999, p. 53), extrapola a relação entre professoras/professores e alunas/os, sendo assim "[...] muitas referências serão feitas ao cuidado [por este apresentar-se como um significado ideal não só na relação professor aluno, mas também em todas as outras relações] [...] principalmente na prática docente.

Carvalho (1999, p. 220) nos ajuda ainda a compreender que as relações dos sentimentos se estabelecem por



Afetos, vínculos e demandas emocionais [que] remetem ao universo da vida privada e das relações familiares, pois é essa a esfera em que, efetivamente, temos maiores oportunidades de vivenciar elos emocionais, especialmente com crianças, [...]. Parte dos saberes que lançam mão para desenvolver empatia e uma percepção integral de seus alunos, pode ter sido adquirida pelas professoras e professores ao longo de suas experiências familiares.

Cabe aqui ressaltar que, associadas à discussão do significado dessas relações, estão implícitas as expressões de gênero, explicitadas na história de vida e da escolha profissional das interlocutoras/or deste estudo. Nessa lógica é que trazemos à tona o entendimento sócio-histórico conceitual de cuidado, que foi concomitantemente se associando à imagem da professora primária. Essas características são reveladoras de um quadro complexo regido pelas formas de expressão de gênero no exercício da profissão da/o professora/or inserida/o, sobretudo, na zona rural.

No caso de Graci, por exemplo, embora demonstrando toda a sua determinação para conquistar o espaço da profissão de professora, deixando explícito que, desde criança, tem essa vocação, manifesta, assim como Dina, certa tendência de escolha pelo fato de haver historicamente maior facilidade de acesso à mulher ou a pessoas das classes menos favorecidas. Isso se caracteriza por uma representação de estereótipos e preconceitos, os quais coadunam com a opinião Bruschen (1981, p. 72), ao afirmar que

A utilização do conceito de vocação, que se associa à idéia de que as pessoas possuem dons naturais e uma pré-disposição para o desempenho de determinadas ocupações, constitui um dos mecanismos mais eficazes para induzir as mulheres a escolher profissões menos valorizadas socialmente.

No conjunto das professoras/or entrevistadas/o, identificamos, nas falas de Gilca e Célia, Elisa e Elza, que o exercício do magistério é decorrente de uma aptidão que as fez desenvolver tais habilidades. Além disso, a escolha da profissão se dá também pelo prazer de realizar o trabalho docente, o que podemos constatar a partir dos seguintes relatos:

Prof<sup>a</sup>. Gilca: - Olha, eu desde criança, quando ia pro colégio, eu tinha muita atenção pela professora, porque o meu desejo era ser professora. Então eu observava o professor, como ele ficava lá se expressando, dando aula. Quando eu chegava em casa, eu gostava muito de brincar de escolinha. Aí, quando eu tinha a idade de 13 a 14 anos, eu fui chamada para trabalhar numa escolinha particular. Com 16 anos, trabalhei numa escola do Estado, não era contratada, porque eu não tinha idade (né) de substituir a professora, mas a professora gostou de mim, aí eu dizia: vou realizar meu sonho, eu vou realizar meu sonho de ser professora.

Prof<sup>a</sup>. Célia: - [...] desde pequena eu sempre quis trabalhar na área. Pra você ter uma profissão a primeira condição é gostar, coisa que é preciso que você goste [...] você quer viver a vida inteira trabalhando, então é preciso você gostar. Eu acho uma profissão muito bonita [...] acho que essa vontade de ser professora vem do coração [...] não sei é uma coisa assim que não dá nem pra definir.

Prof<sup>a</sup>. Elisa: - Foi o contato que tive com minha irmã mais velha, que passou a ser professora, que me fez passar a ter gosto pela profissão de professora, então eu cresci junto com ela, morava com ela e gostava também do que ela fazia, estou muito satisfeita com o que estou fazendo [...] eu gosto de ser professora, principalmente porque trabalho com criança, gosto muito de criança e isso faz com que eu desenvolva o meu trabalho com mais responsabilidade, mais competência porque estou lidando exatamente com as pessoas que eu gosto.

Prof<sup>a</sup>. Elza: - Quando eu comecei estudar, em pensei logo: eu vou ser professora, e hoje eu me sinto agraciada por ser professora. Eu gosto de trabalhar como professora. Então foi uma decisão que eu tive por conta do afeto, da minha vontade. Eu sempre tive afinidade com crianças, trabalhar com pessoas. Eu tentei outras áreas, mas, entre a enfermagem e a pedagogia, eu me identifiquei mais com a pedagogia. Eu fui me realizando com o trabalho com crianças e hoje me sinto realizada como professora. Já trabalhei com crianças, adultos, idosos. Cada pessoa que eu trabalho com faixa etária diferente eu me sinto muito gratificada, realizada, eu me sinto mãe, professora, criança, eu acho que ser professor é tudo.

Na reflexão acerca dessas falas, nos reportamos a Pinto e Miorando (2004), pois também ressaltam que, além da influência da família na escolha da docência, outros aspectos estão associados a essa escolha, dentre eles a associação entre magistério e afetividade. No que diz respeito às escolhas de Gilca, Célia, Elisa e Elsa, percebemos as marcas de desejo legítimo evidenciadas em suas falas. Assim com apoio de Almeida (1998, p. 216), refletimos que a docência feminina se configura

[...] da paixão pelo magistério, do sentimento das mulheres que nessa profissão realizaram alguma coisa, talvez pouco saibamos, a não ser aquilo que elas disseram [...] Na escolha que fiz não houve neutralidade e, durante todo tempo, tive consciência de que, neste trabalho, também havia traços da minha própria vida. Também fui professora primária e dei meus primeiros passos no magistério

percorrendo as trilhas empoeiradas que levavam às escolinhas [...] ao encontro de uma paixão que se mantém até hoje: a educação escolar [...] Pude, assim, costurar os meus retalhos de tempo e isso foi um ato de amor, e, outras vezes, de dor.

Tomando como parâmetros a reflexão dessa autora, podemos considerar, quanto à vocação, que esta, de acordo com Arroyo (2000), confirma-se na perspectiva que paira sobre ela, alimentando a sua inclusão no ideário da profissão alicerçada pela noção de processamento, estilos de vida, num certo grau de consciência que é objeto de nossa mais alta aspiração com o vínculo de um caráter permanente em que se desdobra o trabalho, totalizando-se na dimensão ampla da vocação, profissão, configuradas culturalmente por uma significação tão próxima que, muito dificilmente, se apaga do imaginário social e pessoal sobre o ser professora e o ser professor.

Em síntese, se foram diferenciadas as formas de inserção das professoras e do professor interlocutoras/or desta pesquisa na profissão, percebemos, no vigor de suas descrições, a perspectiva de que, na relação entre a opção pela profissão e a construção do perfil profissional e humano, a pessoa desenvolve uma constante busca de superação dos problemas que se firmam entre as marcas do desejo e outras influências na escolha da profissão docente. Deslocam-se entre a necessidade de compreender o ser professora e o ser professor, longe das amarras do isolamento humano e social, porque suas representações se transfiguram no processo de socialização que constroem em volta de si mesmos e de seus pares, guardando uma interdependência histórico - social culturalmente compreendida por esse processo que se desenvolve, reconhecidamente, na temporalidade da vida humana e que, por isso, se transforma dia após dia.

#### **4.2 A prática docente e a construção das expressões de gênero: um encontro de múltiplas relações e concepções**

Compreender as múltiplas concepções didático-pedagógicas nas relações das professoras e do professor na sala de aula multisseriada, campo desta investigação, requer uma análise da aposição dos termos “multi” e “seriado”. São

duas palavras que mantêm entre si uma conexão, expressando um sentido quantitativo relativo às várias séries que se reúnem em uma sala de aula, provocando a fragmentação da prática educativa e o estabelecimento de uma certa hierarquização da aprendizagem escolar por meio da seleção de conteúdos, muitas vezes descontextualizados, distribuídos entre as diferentes séries representativas do modelo hegemônico de organização do ensino fundamental e médio no território brasileiro.

Entretanto, refletir a prática cotidiana da ação das professoras e do professor na interface das relações interativas que mantêm consigo mesmas/o com a/o aluna(o), mães, pais, vigias e copeira, é, antes de qualquer hipótese, entender a multidimensionalidade da prática docente desenvolvida em classes multisseriadas. Trata-se de uma realidade que se relaciona com a diversidade, com o múltiplo e com as especificidades sociais, educacionais, históricas e culturais de cada ser humano que ali convive, as quais pairam sobre o próprio prefixo multi.

Portanto, assim como Vianna (1997, p. 122), compreendemos que

[...] as diferentes maneiras de conceber a qualidade da educação estão também marcadas, entre outros determinantes, pela identidade de gênero, por formas masculinas e femininas de pensar o magistério, a atuação docente, o desempenho discente e as relações estabelecidas na escola.

Dessa forma, consideramos que o multiseriado comporta a compreensão de que o professor, sozinho, deve, ao mesmo tempo, dar conta de acompanhar vários alunas/os que estão em processo de alfabetização numérico-ortográfico, nos seus mais diversos níveis de aprendizagens, com diferenças de graus de maturação, de idade, desejos, sonhos e vontades de aprender na escola. Essa realidade se constata no modelo de ensino multisseriado.

Percebemos, pois, que não há como negar que a interferência do conhecimento sobre as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças com faixa etária daquelas investigadas pode reproduzir discriminações de gênero. Negar essa possibilidade e estabelecer o retrocesso da socialização e da formação da história, da cultura e da própria identidade das/os atrizes/atores responsáveis pela (re)criação e dinamização do ambiente escolar campesino.

Nessa vertente, com Vianna (1997, p. 123-124), refletimos que para compreendermos as expressões de gênero é preciso considerar o seu caráter

relacional, tendo em vista que este “[...] constitui qualquer aspecto da experiência humana e interage com as demais atividades e relações sociais.” Podemos então afirmar que a nossa socialização como homens e mulheres interfere na forma como nós nos relacionamos, nas profissões que escolhemos e na maneira como atuamos. Assim, a omissão do fator gênero pode trazer vieses para a compreensão de toda e qualquer proposta de qualidade de ensino.

Acrescentamos ainda que discutir o trabalho docente vinculado à construção das relações de gênero, na realidade específica da prática estudada é, em última instância, analisar o sentido do encontro de múltiplas relações e concepções didático-pedagógicas, buscando a desmistificação da concepção da prática oficial de ensino seriado como sendo a única, com isso perpetuando-se esse modelo de escola na representação de suas/seus gestoras/es, professoras/es e demais membros da comunidade educacional e social brasileira.

Portanto, no caso específico deste estudo, foi possível, através do discurso da profissão, compreender concepções diferenciadas da construção da prática docente das professoras e do professor em classes multisseriadas. No que se refere às professoras suas narrativas alicerçaram-se na concepção de missão, dedicação, vocação, entre outros aspectos que se contrapõem a uma visão de criticidade sobre o exercício da profissão do magistério. Com essa visão acrítica, a professora projeta uma imagem feminina que, segundo Viana (1997, p. 126-127), constitui

[...] a valorização da professora como aquela que conhece bem seu aluno, que lhe é próxima, sem, no entanto, ser passível da mais pérfida exploração, a-crítica ou incapaz de reivindicar seus direitos. [...] E esse aspecto não é exclusivamente prejudicial; contém, ao contrário, as contradições que a própria condição social da mulher expressa.

Com efeito, as professoras, quando inquiridas sobre o trabalho docente que desenvolvem, expressam a exata visão de ensino refletida sob a concepção de uma postura apolítica e acrítica, estreitada na dimensão do espaço público da escola multisseriada, com a perspectiva de aprender a interagir com a diversidade de situações implícitas naquela realidade escolar. Diante disso, vejamos o que as professoras explicitam como percepção do ensino nesse tipo de sala de aula:

Prof<sup>a</sup>. Elisa: - O ensino multisseriado não deixa de ser uma tarefa difícil, pois temos várias fases de aprendizagem em uma mesma turma, por isso temos que conhecer bem os conteúdos a serem trabalhados e as estratégias adequadas à realidade dos alunos em classe multisseriada.

Prof<sup>a</sup>. Marli: - Muito difícil, mas gratificante ao ver um bom resultado. O professor de classe multisseriada, ele é um malabarista, ele tem que ser um malabarista, ou ele é um malabarista ou então ele não consegue, é uma coisa que é muito complexa e que mexe muito com essa questão da heterogeneidade.

Prof<sup>a</sup>. Gilca: - Difícil, porém é gratificante, pois requer dedicação e determinação para o processo ensino-aprendizagem funcionar.

Prof<sup>a</sup>. Célia: - Eu acho assim que é um trabalho árduo, porém bem gratificante, embora muitas pessoas não reconheçam o resultado que às vezes a gente consegue com heterogeneidades comportamentais e de aprendizagens que são as mesmas lá de uma classe regular e que o professor tem que dar conta, das quatro séries, o que é também o nosso caso.

Diante do exposto nessas falas, verificamos que as professoras não percebem a necessidade de uma política educacional que lhes proporcione melhores salários e condições de trabalho, bem como não percebem o movimento da construção da desigualdade em face das relações de poder que instituem as características das instituições escolares situadas na zona rural.

Acrescentamos ainda que essa postura acrítica põe em questão o próprio sentido da escola multisseriada e seus atores/atrizes, os quais, historicamente, vêm sendo relegados/as a uma política de “segunda mão”, a qual retira a possibilidade de justiça escolar e o estabelecimento de estratégias políticas que fomentem melhores condições de trabalho, sobretudo para aquelas professoras que, sozinhas, absorvem uma grande sobrecarga de trabalho, por falta de outros profissionais que as auxiliem nessa construção.

Nesse sentido, buscamos em Saffioti (2004, p. 114) evidências convincentes para compreensão de todas essas implicações que, sobremaneira, estão imbricadas na história da humanidade, isto porque, segundo essa autora,

O empoderamento individual acaba transformando as empoderadas em mulheres-álibi, o que joga água no moinho do (neo)liberalismo: se a maioria das mulheres não conseguiu uma situação proeminente, a responsabilidade é delas, porquanto são pouco inteligentes, não lutaram suficientemente, não se dispuseram a suportar os sacrifícios que a ascensão social impõe, num mundo a elas hostil.

Entretanto, na amplitude dessas considerações, constatamos o quanto as/o professoras/or deixam transparecer em seus relatos toda uma preocupação com o trabalho docente, com a formação que precisam ampliar, para interagir na sala de aula multisseriada, com a idéia de renovação de suas práticas.

No plano de uma reflexão teórica sobre a prática docente por nós investigada, refletimos, em comunhão com as idéias de Tardif e Lessard (2005), que a força e a peculiaridade dessas práticas cotidianas traduzem-se naquilo que elas reproduzem, e muito bem, que são as variáveis do sistema, no entanto o fazem introduzindo nele constantes deslocamentos, desorientações, conflitos, desvios, tensões e contradições, cujo peso acumulado, dia após dia, acaba produzindo, às vezes, outra coisa, em vez daquilo que as variáveis enunciaram. Assim sendo, Tardif e Lessard (2005, p. 38), quanto à prática docente, salientam que esta

[...] emana, portanto, de seu *potencial de alteridade*. Se os professores fossem apenas *agentes* dessa instituição chamada escola, bastaria analisar suas funções determinadas e seu *status* legal para compreender sua ação [...] que os professores são também *atores* que investem em seu local de trabalho, que pensam, dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência *pessoal*, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc.

São essas as características da prática docente que devem ser concretamente consideradas quando analisamos a relação estabelecida entre as professoras e o professor, alunas/os na escola multisseriada. Podemos construir a consciência de que a ação docente, no contexto escolar da zona rural, não se traduz como simples e natural, mas se estabelece como uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição dos métodos remetem necessariamente a escolhas epistemológicas.

Nesse sentido é que as professoras, em suas falas, proferem a necessidade de ampliação da formação vinculada ao ingresso no ensino superior, o que, segundo elas, viabilizaria a apropriação de saberes que alicerçariam a produção de um trabalho mais qualificado com os alunos. Consideram, ainda, que a articulação com outros profissionais da área de educação;, a troca de experiência entre colegas

constituir-se-iam como fatores que também melhorariam a sua ação docente. Ademais, sinalizam a importância da assessoria da equipe técnica, sobretudo a pedagoga como outro fator que as ajudaria na construção cotidiana de suas práticas. Vejamos o que as professoras dizem a esse respeito:

Prof<sup>a</sup>. Dina: - Eu gosto muito de falar sobre educação até pra vê se eu supero minhas angústias, NE, porque, pela minha fala, ali tu vê (no pátio) que eu sou bastante es - tres.- sa - da! (sorri). Aí, graças a Deus, eu consegui mostrar que, pelo meu esforço, apesar de não ter sido capacitada pra trabalhar no projeto, foi a partir das leituras que eu fiz dos guias que compreendi melhor a realidade, eu tive que estudar. E a formação superior veio me ajudar, principalmente na questão da psicologia. Todo mundo sabe que o curso da Federal, ele não é direcionado pras séries iniciais, o currículo dele é básico pra magistério, quer dizer formação de professores, mas tudo que eu pude aproveitar na graduação pra eu trabalhar nas séries iniciais eu aproveitei! E continuo estudando, continuo procurando, buscando essa coisa que me falta, que é complementar, eu acho que educação a gente nunca deixa de estudar por isso, porque a cada dia aparece, cada dia surge uma coisa nova, na prática de sala de aula, cada dia você está lidando com pessoas diferentes que aprendem de forma diferente, que têm comportamento diferente e, pra você compreender cada coisa dessas, é preciso que você esteja buscando. Por isso eu vejo que, para melhorar, o professor tem que tá sempre buscando esse conhecimento, não só nos livros porque a gente vê nos livros algumas coisas, não é possível ser exercido na prática concreta da sala de aula, mas as discussões em grupo, os relatos de experiência, contato com outros colegas que às vezes desenvolve uma determinada atividade na sua sala repassa pra gente como forma de fazer com que a gente também possa exercitar de repente possa executar. Eu vejo assim, educação não existe nada pronto, você tem que construir, e você só contribui quando você conhece, quando você não conhece você não tem como construir.

Prof<sup>a</sup> Marli: - O Pedagógico não me deu muito, e deu, porque a gente tinha aquelas microaulas, ia aprendendo. Eu aprendi demais com os meus colegas, prestava muita atenção como é que eles faziam. Aí eu tentava fazer também. O Pedagógico me ajudou nisso aí, mas sobre outra parte já vim aprender nos PCNs, no PROFA e nos encontros. E mais mesmo foi com nossos encontros pedagógicos, com nossas pedagogas. Nos planejamentos, nos encontros, eu aprendi que a gente tem que conhecer a realidade da criança, que a criança sabe tudo, a criança é sabida e o professor tem que ajudar, eu aprendo muito a elaborar as atividades. Eu aprendo as atividades, às vezes eu elaboro e mostro para pedagoga, aí às vezes ela diz: não, essa atividade não tá boa ela, está muita alta para essa série. Aí eu aprendo assim. Além dos livros, eu busco apoio na própria diretora da escola, nos encontros de planejamento. Eu busco mesmo a pedagoga, ela me ajuda, indica soluções eu faço, e eu digo pra ela que não deu certo, ela diz, pois vamos fazer de outro jeito e me orienta. Esse trabalho que você estava observando ali eu fazendo com os meninos tudo foi ela que me orientou, trabalhar a leitura nos guias, depois dividir os pedacinhos (né), fazer ditado pra eles, identificar onde é que está, o que eu estou pedindo que eles escrevam, aí tudo já é ajuda dela.

Prof<sup>a</sup> Elza: - Mensalmente a gente tem os encontros com a equipe técnica, que dá uma assessoria excelente, e é através dessa ligação com a pedagoga que a gente repassa o perfil, o diagnóstico da escola nas visitas. Elas nos auxiliam a como



tomar decisões, quinzenalmente está vindo nas escolas e através disso ela vai tendo uma fotografia da escola. E meu curso é pedagogia e me ajuda muito e tudo que eu vejo lá na faculdade eu transformo em sala de aula, eu faço uma adaptação. Eu leio o que aparece sobre a educação, e tudo isso me faz trazer informações para os meus alunos. A nossa pedagoga eu não diria dez, porque dez é a perfeição e esta não existe. Não chega apontando defeito. Ela está aqui para ajudar, ela tem um carinho muito especial pelas crianças, eu acho que esse carinho é o que nos ajuda bastante e por conta desse amor que ela tem pelas crianças a gente se dá muito bem, ela está de parabéns pelo trabalho que vem desenvolvendo junto com a gente aqui na escola. Além das informações a questão que ela está sempre preocupada é a de me ajudar nas atividades, a tirar minhas dificuldades, traz materiais, revistas, está sempre buscando nos atualizar.

Prof<sup>a</sup>. Elisa: - Para desenvolver a prática em sala de aula multisseriada, procuro em outros livros didáticos, participar de oficinas e encontros pedagógicos. Na prática, você descobre que só com a formação inicial você não dá conta. O primeiro conhecimento que tem que ter é de conhecer a gente mesmo como profissional. A gente tem que saber até quando o limite da gente dá pra trabalhar. Depois conhecer bem os conteúdos a serem trabalhados. O pedagogo é de fundamental importância para o melhor desenvolvimento do professor. Assim contribuindo para um melhor desempenho dos alunos [...] o professor precisa de um parecer que o ajude na sua prática. Pra nós aqui achamos de grande importância, até comentando de um trabalho que a Graci fez lá na Universidade sobre tipologia de texto, e as meninas perguntaram onde ela havia aprendido, ela disse que foi na escola, na formação, hoje a gente já pode dizer alguma coisa a respeito da aprendizagem, porque a gente fazia, mas não sabia como dizer, essa formação é importante.

Prof<sup>a</sup> Célia: - Eles preparam muito a gente para um aluno que não existe. Quando a gente chega aqui, a realidade é completamente diferente [...] é mostrado lá um aluno perfeito [...], as coisas na teoria é uma, na prática é outra completamente diferente [...] então o aprendizado mesmo tem que ser no dia-a-dia, você convivendo, vendo [...] trabalhando mesmo porque só teoria, como se você estivesse se preparando pra dar aula numa classe homogênea [...] tipo assim uma classe de escola particular que fica aquelas fileirinhas, todo mundo sentado, todo mundo de uniforme, todo mundo pertinho, todo mundo educado e na realidade é bem diferente, Por isso eu busco tudo que eu puder conseguir: livros, revistas, jornais, programas de televisão, troco informações com outras professoras [...] buscando melhorar a cada dia. O acompanhamento do pedagogo é bom, porque a gente nunca tá trabalhando sozinho só com os professores, ele acompanha o trabalho [...] como é que está [...] o que precisa melhorar [...] se está bom, se precisa mudar alguma coisa, quando eu estou nas últimas eu peço socorro. Pra mim o pedagogo é muito importante na escola, logo eu não sei trabalhar sozinho.

Prof<sup>a</sup>. Geralda: - O papel do pedagogo para mim é muito importante porque elas melhoram muito [...] ensina muito, coisas que às vezes, mesmo que a gente já tenha estudado há tempos atrás, relembro [...] são boas as meninas, são ótimas, elas trazem muitas coisas pra vida profissional da gente, são excelentes, são boas as ações.

Prof. Graci: - A gente tem que se policiar e estudar para aumentar os conhecimentos (faz ênfases com gestos batendo uma mão na outra) porque senão você vai ficar pra trás e vai chegar aquele momento do seu aluno saber mais do

que você, da gente está explicando uma coisa e ele perguntar “hei professora o que é aquilo ali?” E aí você não saber de nada, você vai explicar o que pra ele? Porque hoje em dia está assim, os meninos não ficam mais parados, só você falando, você está explicando e eles perguntando: “o que quer dizer isso?” “O que quer dizer aquilo?” Pegue o dicionário, por isso eu mesmo trabalho com o dicionário. Eu não sei se a supervisora já percebeu, mas está lá (baixa o tom de voz) porque tem coisas que eu não sei, as vezes eu pergunto para as meninas, elas me dizem um pouquinho para que antes de eu passar aquilo me sinta segura e o que eu não entender eu possa procurar um meio de descobrir, perguntar e procurar no dicionário. Pedir ajuda para as colegas, porque eu peço mesmo! Porque elas têm mais conhecimento do que eu. O pedagogo é um colaborador que procura sempre aproximar o professor daquilo que é preciso para melhorar a prática. É de extrema importância porque nos proporciona um maior conhecimento e nos ajuda neste árduo trabalho, que a gente sabe que é um árduo trabalho pro educador, né, a educação ela está aí nos desafiando a todo o momento e amenizando os obstáculos e as angústias que nós professores encontramos, às vezes nem sempre a gente encontra obstáculos e a gente se angustia, então a pedagoga, ela vem amenizar esses obstáculos, porque muitas vezes a gente está angustiada sem saber o que fazer assim, tá com o problema, o pedagogo vem amenizar esse problema. O pedagogo também encontra obstáculos, né. Com certeza! Ah! ah! Mas sempre trazem novidades, coisas de fundamental importância para que nossa formação aconteça.

A visão das professoras sobre a pedagoga é em geral positiva. A importância do seu envolvimento com as professoras interfere sobre maneira no processo da ação formativa das práticas docentes investigadas. Afirmamos, portanto, em conformidade com Libâneo (1999, p. 55-55), que

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), [...]. O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc.

Como pode ser percebido em todas as descrições das professoras, a sua formação profissional tem importância nas interações da prática cotidiana da sala de aula. Porém encontramos entre os relatos, sobretudo na fala de Dina, o significado de crenças e valores que continuam a propagar a perpetuação da profissão docente como a mais fácil, de melhor acesso para as pessoas de pouco

recursos, bem como a idéia que reforça a dicotomia entre a escola seriada/ escola particular e a multisseriada. Observamos que as/os professoras/or investigadas/o caminham no sentido de uma visão consciente do trabalho que desenvolvem, pois, ao mesmo tempo, consideram o ensino multisseriado dificultoso, árduo, reconhecendo a sua complexidade e apontando para a necessidade de efetivação de uma prática renovada voltada para a valorização significativa da sua formação e da aprendizagem do alunado.

No entanto pelo exposto, ainda verificamos que as professoras, proferem generalizações atribuindo à prática docente um potencial politizador, porém não encontram respaldo na sua própria formação para interagir no cotidiano da sala de aula multisseriada. Viana (1997, p. 124) nos traz a reflexão de que, na produção de sua prática, o educador interage dentro dos

macrosistemas que deliberam diferentes significados masculinos e femininos que embasam [...] [as] relações sociais, reificam-se [portanto] nas relações estabelecidas no interior da escola e da sala de aula. [...] as escolas e seus professores e professoras reproduzem muitas vezes imagens negativas e estereótipos em relação as suas alunas quando relacionam seu rendimento ao esforço e ao bom comportamento, quando as tratam apenas como esforçadas e quase nunca como potencialmente brilhantes, capazes de ousadia e criatividade. [nesse caso apresenta-se como de extrema importância para a professora e professor o discernimento de uma análise da qualidade de sua prática docente] com base nas relações de gênero [que o ajude] a estabelecer um distanciamento crítico que permita enxergar para além das visões dominantes sobre as relações entre homens e mulheres e os significados masculinos e femininos presentes na nossa sociedade.

A partir de todo esse quadro, podemos presumir que a amplitude da melhoria da ação docente das professoras e do professor investigadas/o aflora na medida em que buscam a articulação dos saberes da própria experiência da formação inicial e/ou da formação continuada (como professoras e professores) na dimensão relacional histórica de gênero, nos diferentes contextos em que se inserem. Nesse sentido, a escola e as políticas educacionais de formação docente apresentam-se como elementos que produzem e reproduzem diferenças, desigualdades e, conseqüentemente, preconceito de gênero. Nesse contexto, as concepções de formação evidenciadas pelas professoras inseridas nesse estudo, para romper essa relação de desigualdade devem compreender a sua formação

fundamentada por um projeto único que englobe tanto a formação inicial quanto a continuada, para que aí se envolva um duplo movimento, que, segundo Pimenta (2005, p. 30), se delinea pelo seguinte processo:

o de auto formação de professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e os de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.

Com essas reflexões, consideramos que o processo de ação formativa das professoras interlocutoras deste estudo ocorre sob a fragilidade de reflexão com relação às adversidades sócio-históricas, culturais e educacionais sem a consideração das desigualdades, sobretudo as de gênero no interior das práticas docentes no meio rural. Isso porque nos momentos coletivos de planejamento e na reflexão sobre as próprias aulas não percebemos o debate no sentido de construir um currículo contextualizado nas questões do campo. Contrário a isso, percebemos a tendente cultura de homogeneização da escola urbana, da proposta de ensino seriado em detrimento da escola rural e da proposta de ensino multisseriado. Sobre essa questão, atentamos para o fato de que isso gera certa relação de desigualdade que integra visões tão diferentes de escola do “cuidado” numa dimensão capaz de captar o caráter contraditório dessas relações.

Assim, constatamos o sentimento humanitário das professoras na relação com o aluno em sala de aula, projetado principalmente, por uma relação de cooperatividade, respeito, carinho, zelo, dentre outros aspectos que legitimam essa prática. Nesse sentido, as professoras evidenciaram esses sentimentos com os seguintes posicionamentos:

Prof<sup>a</sup> Elza: - Quando a gente fala em sala de aula não é apenas sobre os conteúdos, mas a gente trabalha a relação professor/aluno, a cooperatividade com o aluno. Então tudo isso é trabalhado com respeito, nós não temos a questão de individualidade, tudo é feito em grupo. Se o aluno aponta uma certa dificuldade, tem um aluno X que vem ajudar nesse momento. Então isso é um trabalho coletivo.

Prof<sup>a</sup> Célia: - Crianças que são assim agressivas [...] acho que porque necessitam de carinho [...] não tem aquele tipo de criança que quer chamar atenção, quer xingar, quer brigar com o outro colega [...] acho que quer realmente é chamar

atenção do professor [...] quer conversar, o que ele não tem em casa, quer buscar de alguma outra forma.

Prof<sup>a</sup>. Marli: Quando eu passo uma atividade para os alunos que eles não aprendem, por exemplo, hoje eu passei uma atividade pra eles [...] não aprenderam, no outro dia eu continuo e eles não aprendem, aí eu me aperreio, eu fico aperreada. Meu Deus! Como é que eu vou fazer? Aí eu procuro outra maneira, outro tipo de atividade. Se não conseguir, aí eu procuro outro. Eu sei que eu fico aperreadinha! Quando eu não consigo eu mesmo fico me perguntando: meu Deus o que eu vou fazer, pra que esses meninos aprendam o mais rápido possível? Pra mim o problema dos alunos eu acho que é na escrita, mas o maior é mesmo na leitura, porque o menino, se ele não lê, ele não escreve.

Observando as falas das professoras Elsa, Célia e Marli, percebemos que elas expressam o sentimento humanitário de zelo e a capacidade de interagir consigo mesmas e com os outros, reportando-nos para a discussão das relações de cuidado infantil no contexto da sociedade brasileira. Compreendê-las, pois, segundo Carvalho (1999, p. 90), remete para o estudo de uma série de dinâmicas interligadas “à família, à infância, às relações de gênero, à escola e a outras instituições voltadas para a criança”. Compreendê-las requer, ainda, que busquemos pontos compactos da história que ainda hoje vemos circular no interior das escolas. Estamos nos referindo, a meados de 1920 do século XX. De acordo com Carvalho (1999, p. 91), a partir desse período, sob a égide da proposta de uma educação integral, o conceito de infância passa a ser fundamentado a partir de um discurso que a traduz como aquela que,

deverá vir a ser laboriosa, ativa (no sentido de trabalhadora), virtuosa, sadia, disciplinada, higiênica e obediente. Enquanto o principal instrumento na consecução desse projeto, a escola primária deve lançar mão de uma disciplina e uma eficiência inspiradas nos novos modelos que a máquina e a fábrica imprimem à sociedade: aquela disciplina moderna, [...] [proposta integral esta] dirigida à população pobre [e que tem] como autores principalmente homens brancos, membros da elite urbana [que relegam a segundo plano a instrução e o sabor, enaltecendo o discurso pedagógico que] ressalta na escola primária elementos compatíveis com o que se propunha ser a feminilidade: um baixo desempenho intelectual ao lado de princípios morais mais elevados maior disciplina, contenção, controle, pudor. [Esta que é] a concepção de escola primária pública que começa a predominar no país, então seu caráter controlador e elitista, permite a exaltação das capacidades docentes das mulheres, consideradas boas educadoras, embora frágeis intelectualmente.

Nesse contexto, a imagem refletida do magistério primário associa-se de forma sólida ao pensamento da maternidade, com convergência entre as noções de feminilidade, maternidade e educação primária.

Assim, analisando as falas dessas professoras, percebemos marcas da legitimação de uma prática de “cuidado”, de zelo e de carinho associada ao reconhecimento de uma relação humanitária de cooperatividade, de trabalho coletivo “salvacionista” responsável, sozinho, pelo que o aluno aprende ou deixa de aprender. Carvalho (1999, p. 60), analisando o estudo de Melucci (1983), reflete sobre os valores que apóiam essa relação, afirmando que estes contrapõem-se àqueles da

cultura masculina socialmente mais divulgada, a qual prega a massificação da experiência; a racionalidade na obtenção dos objetivos, a redução das diferenças como forma de manutenção da igualdade e a necessidade da regra e da autoridade. [Assim fica claro que] A contraposição entre um modo de ser masculino e outro feminino [...] caracteriza não só a relação entre mulheres [sobretudo na sala de aula] emoção e laços afetivos quanto a ligação entre condição feminina e esfera privada. Trata-se de pressupostos que valorizam homens e mulheres, atribuindo aos primeiros a esfera pública e às últimas doméstica.

No entanto, mesmo com essa forte relação de poder que tendencia essa polaridade e que contribui para reforçar a construção da prática docente feminina alicerçada pelo cuidado, que continua se processando até os dias atuais, emergem dessa mesma realidade laços constitutivos de uma prática que busca a sua extrapolação. Explicamos essa abordagem pela tradução de um sentimento de superação das armadilhas assentadas sob a prática do “cuidado”, evidenciadas por Gilca e Elisa. Tal prática está, muitas vezes, assentada na concepção imediatista que impede a construção de um trabalho docente contextualizado e voltado para atender às necessidades de aprendizagem do alunado. Dessa forma, Gilca e Elisa trazem o discurso que essencializa a potencialidade que o aluno possui para aprender. Vejamos como elas manifestam essa concepção:

Prof<sup>a</sup>. Gilca: - O aluno já traz um mundo na escola, o aluno já traz uma coisa de fora, você pensa que o aluno vem cego, que o aluno não sabe de nada, o aluno vem todo montado! Só falta o quê? O empurrão do professor, porque o aluno, quando ele sai da casa dele na zona rural, quando o aluno vem, ele vem observando tudo, ele vem vendo tudo né. O pai dele manda ele no comércio, ele

fazer uma compra, ele sabe de tudo, não adianta você colocar o aluno só naquela linhazinha, porque ele não vai gostar.

Prof<sup>a</sup> Elisa: - O aluno já tem a oportunidade de dizer o que sente e o que quer. A própria proposta de trabalho que nós utilizamos, que é essa construtivista, onde o menino fala, tem aquela conversa informal, fez com que a criança agora se soltasse. Criança não fica mais calada, eu lembro que eu falei para uma diretora minha numa escola em que eu trabalhava que os meninos eram muito conversadores. Um certo dia ela entrou na minha sala, e tava todo mundo fazendo zuada, e aí ela disse: meu Deus a Elisa já tinha me dito que essa turma era conversadeira, mas não pensei que fosse tanto, vocês são muito barulhentos, um aluno se virou e disse: vocês não virgula, que eu estou calado. Olha um menino de sete anos! Deu-se assim uma abertura para a criança que agora ele não tem mais medo de dizer nada, vai chegar uma hora que a gente vai ter que trancar um pouquinho.

Como pode ser percebido com essas afirmações as professoras demonstram toda uma preocupação em reconhecer a porvir da potencialidade dos discentes, com sua formação, com o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Contudo, Carvalho (1999, p. 94) nos chama atenção quanto ao fato de que

os múltiplos discursos pedagógicos que se gestaram desde o período pós-guerra, vêm tendo em comum, no interior de sua diversidade, a desatenção às dimensões formadoras da escola primária aquelas dimensões ligadas ao “cuidado” e associadas à feminilidade, ao enfatizar seja a inserção econômica do sistema escolar, como nas teorias do capital humano, dominantes nos anos 70, e nas teorias associadas à qualidade total e ao neoliberalismo, nos anos 90. Seja sua dimensão social e política, como nas teorias críticas que nos anos 80 denunciaram o caráter reprodutor de desigualdades sociais do sistema escolar, ou nas propostas de uma escola para a cidadania capaz de garantir a transmissão do conhecimento acumulado às camadas populares. Mesmo nas propostas mais recentes originárias da psicologia, como é o caso daquelas derivadas do [...] construtivismo, a ênfase é colocada nas contribuições da psicologia, na compreensão dos processos cognitivos e do desenvolvimento intelectual e não nos processos integrais de formação da criança, ficando em segundo plano o desenvolvimento afetivo e emocional.

Precisamos notar que no pronunciamento da fala do professor Bené, diferentemente da fala das professoras, ele reporta-se às/aos alunas/os com uma certa referência de distanciamento em suas relações com elas/eles. Nesse sentido, o que ele concebe sobre a relação com o alunado no processo de ensino e aprendizagem traduz-se o seguinte depoimento:

Hoje o aluno faz sua atividade sem esperar que o professor diga para ele fazer. Não precisa o professor estar grudado no aluno. Quando ele tem dúvida, o professor vai lá e tira a dúvida.

O poder detido no discurso de Bené nos faz contatar que o mesmo incorpora uma concepção de ensino centrada no espírito coletivo com a compreensão de que o professor deve sempre articulá-lo no exercício da prática docente. Dessa forma Bené contrasta como que é expresso nas falas das professoras, demonstrando menos apego com as crianças e ainda que, para aprender, elas não precisam muito dele. Acredita, pois que as/os alunas/os já tenham suficiente autonomia para aprender. Percebemos, assim, que, mesmo com trajetória profissional de vinte e quatro anos, Bené mantém um vínculo frágil com a sua formação e com o trabalho docente. Vejamos como esse professor configura essa concepção:

Prof. Bené: - Professor! O meu maior desejo é chegar a me aposentar, sair desse arrocho e procurar outras coisas pra fazer.

Além disso, ainda constatamos em nossas observações e entrevistas que Bené, apesar de desenvolver o trabalho, manifestou idéias restritas no que se refere a aspectos teórico-práticos da prática docente e afetiva. Nesse aspecto, compreendemos que apenas a dimensão técnica não é suficiente na formação de professores e professoras para a docência, haja vista ser necessário que a ela também se associe a dimensão humana e política. De acordo com Abreu (2003, p. 185),

O que define o/a profissional docente não é o sexo ou as construções sociais, históricas e/ou culturais do ser masculino, feminino, tem que ser de homem ou de mulher! Mas é uma questão de consciência. É necessário fazer essa relação: eu não estou professor, eu sou professor, é diferente! Está na minha consciência, está na minha cabeça, no meu coração, está na minha vontade de fazer isso, está no meu interesse, no meu compromisso e, sobretudo, no meu conhecimento e preparo técnico-profissional. Assim não interessa se sou homem, se sou mulher, se sou heterossexual masculino, se sou heterossexual feminino, se sou homossexual masculino, se sou homossexual feminino para desempenhar uma função, mas sim, se sou técnico-profissional e humanamente preparado para exercê-la.



Dessa forma, constatamos que os aspectos processuais dessas práticas engendram-se no processo da ação formativa de professoras e professores, sobretudo em função da estratégia metodológica que utilizam na realidade escolar da sala de aula multisseriada.

Assim ao indagarmos às alunas e ao aluno sobre o que pensam, sobre o que mais gostam e qual o significado que concebem sobre o ser professora e o ser professor, estas/es se manifestaram da seguinte forma:

Rosa: - O jeito dela, o modo de falar, porque ela é muito simpática. O bom professor é aquele que ouve os alunos.

Bia: - Quando ela ensina muito. É aquele que é paciente e nos ensina com calma.

Raina: - Quando ele explica bem direitinho e faz coisas boas, porque ela é muito boa e inteligente. É aquela que ensina direito e trata as crianças bem, na hora das atividades.

Daniel: - Eu gosto do cabelo dela, porque ela é bonita, e do modo dela ensinar. É aquele que faz atividades dos guias.

Nessas falas evidencia-se o grau de afetividade que se entrelaça nas relações professora e alunas/o na vivência cotidiana da sala de aula multisseriada. Contudo verificamos que, embora haja essa relação positiva de afeto, não podemos deixar de evidenciar que, diante do desdobramento a que a/o professora/or se submete no desenvolvimento da prática docente nesse contexto escolar, essa relação de afetividade acaba gerando um certo fluxo de conflito e tensão na relação das/os professoras/es, alunas/os consigo mesmas/os e com os outros. Isso se evidencia tanto nas descrições de observação de uma aula, explícitas no item 1.2 do capítulo I deste trabalho, quanto na expressão das seguintes falas:

Prof<sup>a</sup>. Graci: - Pra gente não se desgastar muito porque eu já tou quase 30 anos de serviço. Tem dia que à tarde eu já estou rouca, muito rouca.

Prof<sup>a</sup>. Dina: Eu sou muito ansiosa, eu sou muito imediatista, e educação a gente vê que não é assim. Às vezes a minha angústia não tem nem razão de ser, porque eu quero que o meu aluno aprenda tudo muito rápido e não é assim, eu sei que não é assim, neste, último ano, em termo de avaliação externa, os meus alunos foram os que ficaram com a maior média em português na rede, então pra mim eles não estavam bem, mas eles mostraram que estavam a partir de uma avaliação externa. Minha angústia, assim, é aquela eterna busca de querer o melhor, que eles apreendam, mais não que eles sejam uma dificuldade, pra mim eles aprendem, eu quero que eles vão além daquilo que estou ensinando, eu quero que eles sejam

pessoas, pesquisadoras, que eles busquem isso, que eles tenham o prazer de estudar pra aprender, não porque eles têm que passar de ano, essa é a questão da minha ansiedade é querer que eles sejam os melhores. Eu acho que o mundo é o espaço de quem se destaca, então o meu aluno ele tem que ser o melhor nessa situação. Não adianta dizer que a gente vive numa competitividade, e o mundo táí, você sabe que o mercado de trabalho ele tem que ter conhecimento, então essa é minha angústia.

Essas diferentes concepções sobre a relação professor aluno revelam traços característicos constituídos da prática docente em classes multisseriadas e associam-se às concepções de Tardif e Lessard (2005, p. 159):

A relação afetiva com os alunos, mesmo quando é positiva depende de múltiplos fatores não afetivos: a pobreza, a dificuldade dos grupos, a idade dos alunos. Enfim a afetividade não é somente da ordem das coisas sentidas subjetivamente; constitui, também, em nossa opinião, um dos recursos utilizados pelos atores – os professores e os alunos – para chegar a seus fins durante suas interações. Na realidade, não existe educação possível sem um envolvimento afetivo ou emocional dos alunos na tarefa. O que chamamos de “motivação” não é nada mais do que tal envolvimento. Ele pode ser suscitado de diversas maneiras (recompensas, punições, etc.), mas, em todo caso não se trata de um processo estritamente racional e faz apelo a emoções “positivas” ou “negativas” das pessoas presentes.

Esses mesmos autores ainda salientam que essas relações entre professor/a e aluno/a se entrelaçam no exercício dessa prática docente em que subjaz um emaranhado de fatores sócio-históricos e culturais que se consubstanciam nas relações de desigualdades que afetam as expressões interativas entre professoras e professores, alunas e alunos e demais membros da comunidade escolar e local no contexto escolar rural.

Nas descrições proferidas pelas/o professoras/or sobre o envolvimento das/os mães e dos pais junto à educação de seus filhos em casa, sinaliza-se a possibilidade de os pais ajudarem, porém algumas docentes revelam uma concepção caracterizada pelo ressentimento, motivado pela falta de envolvimento dos pais junto à escola:

Prof<sup>a</sup>. Célia: - É a primeira vez que eu estou trabalhando em escola da zona rural [...] eu estou aprendendo muito, está sendo uma experiência nova [...] são crianças carentes que necessitam de muita coisa [...] acho que o papel do professor dentro desse conjunto é transformar essa realidade, os pais [...] jogam muita responsabilidade na escola e no professor [...] a gente percebe esta falta de

acompanhamento dos pais, as tarefas, a maioria vem em branco [...] ou então respondidas pelo próprio pai ou por outra pessoa, porque não querem se dar o trabalho ensinar a tarefa do seu filho, não dando a menor importância.

Prof<sup>a</sup>. Dina: - Na nossa escola a gente vê essa questão do lado da família, a gente não tem o apoio da família, por conta que eles são quase todos analfabetos, 98% são analfabetos, inclusive eu estou terminando meu curso no dia cinco de maio de dois mil e seis, é coisa minha e, se Deus quiser, quando eu retornar, eu vou tentar alfabetizar os pais, no horário que eu estiver disponível porque, se eu não fizer isso, a escola não adianta, eu me mato, ela se mata, todo mundo tenta fazer da melhor forma possível, mas, em casa, o aluno não tem o apoio, não tem quem ensine a tarefa. A gente pergunta: você não trouxe a tarefa por quê? Ah, o pai não sabe, a mãe não me ensinou, ninguém sabia ensinar, é fácil uma tarefa que a gente dá, mas uma criança da pré-escola como ela vai ler a questão? Então a gente encontra essa dificuldade que deixa muito a desejar, e, com certeza, o motivo da escola está nesse nível, está na família. Até que eles podem ter boa vontade, mas não tem como.

Prof<sup>a</sup> Elisa: - Nós que fazemos parte da educação, somos educadores, aguardamos essa parceria escola-família, porque quando esta parceria é formada, quando ela vem mesmo à tona o resultado é indispensável. Nós até ressaltamos um caso que a família respondeu à altura e o aluno com cinco anos já está produzindo texto. Nós que fazemos parte da educação aguardamos ansiosa uma parceria formada por esses segmentos. Essa relação contribui para um bom desenvolvimento da educação, do processo ensino-aprendizagem, porque é preciso trabalhar em parceria para alcançarmos êxitos. Por mais que o professor seja bom, por mais que ele se esforce, mas sem a família ele não pode fazer muita coisa, não obra milagre mesmo!!! Nossa esperança é que seja formada essa parceria entre esses quatro segmentos o mais breve possível, o resultado é só aguardar.

Prof<sup>a</sup> Marli: - A relação família escola é essencial para um bom desempenho do aluno e vice-versa. É uma relação de extrema importância e que deve acontecer em clima de reciprocidade para que tenha reflexos positivos na aprendizagem do aluno.

Prof<sup>a</sup>. Elza: - A relação escola família é essencial, pois esta relação, ela contribui para o desenvolvimento da educação como um todo, principalmente no que se refere ao ensino aprendizagem. Essa relação professor e aluno e família, escola é importante, porque quando você tem uma parceria dessa, aquilo fortifica.

Prof<sup>a</sup> Gilca: - Eu sempre gostei da zona rural. Até mesmo quando eu estudava lá na cidade pra praticar, mas voltava todo tempo pra zona rural, vivia e morava na zona rural, então por isso eu pedi que as crianças da zona rural, as crianças, os pais. É um trabalho que gosto, a gente tem toda essa dedicação. Eu trabalho pela minha vontade, o meu desejo, o meu gostar! Porque eu gosto, porque eu gosto das crianças, da comunidade porque por elas eu faço tudo. Toda a vida eu gostei de trabalhar com a comunidade.

Tomando como parâmetros os elementos apresentados por Célia, Dina, Elisa, Marli e Elza, buscamos refletir a partir dos estudos de Paro (2000, p. 48-49) sobre relação entre qualidade do ensino e contribuição dos pais, chegando ao entendimento de que

A posição da maioria do pessoal escolar a respeito da viabilidade ou não de os pais ajudarem em casa pode parecer, à primeira vista, contraditória, já que ao mesmo tempo que acreditam na impossibilidade da ajuda, em vista das condições de vida dos pais, reclamam da ausência dessa ajuda. Mas o fato é que, se reconhecem as dificuldades advindas de suas condições.

Embora sendo difícil, as professoras anseiam muito que os pais tenham uma participação mais efetiva na educação escolar das filhas e dos filhos, podendo auxiliar de forma eficaz na solução de problemas de aprendizagem por eles apresentados, na consideração dos seus limites, observando atentamente seus cadernos, estimulando-os e levantando sua auto estima, enfim remetendo-os a compreender a importância do aprender na significação da vida.

No que se refere à concepção da/o aluna/o sobre a professora são notórios, nos seus depoimentos, os vários momentos de tensão e dificuldades que a professora vivencia na sala de aula multisseriada. A esse respeito as alunas assim se pronunciam:

Raina: - Dos alunos porque eles são muito atentados, porque não se comportam na sala de aula. Ficam gritando, quando a professora sai da sala, eles ficam conversando e não prestam atenção na aula, e isso incomoda, porque a gente perde a concentração. A professora fica explicando no quadro, mas conversando, não prestam atenção quando ela lê uma tarefa compartilhada, não presta atenção, aí, quando ela vai perguntar, ninguém responde. A gente fica conversando porque fica contando para os outros colegas o que aconteceu no dia-a-dia, aprendendo as coisas e interessada em saber aquilo que os colegas estão dizendo. Eu não presto atenção na aula, aí a professora fica irritada. Eu não gosto quando os alunos tiram a concentração da gente. A professora, ela disse que tá quase perdendo a voz, que sai com dor de cabeça daqui por causa que nós fazemos muita zoadá, e, se ela não gritar, nós não ouve, pois ela fala com calma aí nós não atende, aí ela grita que a garganta dela dói, fica sem fala. A desatenção é grande.

Rosa: - Eu não gosto quando a professora briga. Ela briga quando os meninos estão fazendo gaitice e zoadá. Eu não gosto de bagunça na sala de aula, os meninos gritam muito e não aprende nada.

Bia: - Eu não gosto de trazer tarefas não feitas e quando os alunos ficam conversando com o outro, porque atrapalha a fala da professora. Quando ela está com raiva, porque ela grita. O que menos gosto em minha professora é quando não ensina direito. E quando ela não ensina, nós não presta atenção na aula.

Através das observações na sala de aula campo desta investigação, bem como por via dos relatos de Raina, Rosa, Bia sobre as suas concepções a respeito da prática docente da professora, percebemos que as alunas são unânimes em

reconhecer o quanto elas são inquietas no momento das aulas, o que também provoca uma reação nervosa nas professoras na relação com as alunas em sala de aula.

Nesse sentido, ao observar a postura das professoras na dinâmica da prática docente cotidiana nas escolas multisseriadas investigadas, constatamos que ali se projeta certo grau de tensitividade, a qual se reforça nas falas das professoras Graci, Dina e nas falas das alunas Raina, Rosa, Bia, quando projetam as suas concepções sobre a prática docente das professoras. Para refletir sobre essa situação, buscamos apoio nos estudos de Viana (2005, p. 143), segundo o qual

[...] a manutenção das relações interpessoais recai sobremaneira na/o professora/or, não só pela função, mas também pela maturidade adquirida por meio de sua experiência de vida e emocional. Assim o educando para ser aquele que vai desenvolver capacidades cognoscitivas, afetivas, morais, sociais e políticas nesse convívio com a/o professora/or. Isso, obviamente, não anula a reciprocidade oriunda dessa relação, pois essa é uma relação dialética. Contudo, é inegável a responsabilidade que recai sobre o docente.

Por tanto, cabe ao educador independentemente do seu sexo, ser capaz de oportunizar atividade ao corpo discente, bem como relacioná-la a subjetividade de suas/seus alunas e alunos, para que, dessa forma, estes avancem no processo ensino aprendizagem, explorando, inclusive, as afetividades que se entrecruzam nas relações professor/aluno.

Por sua vez o depoimento de Daniel sobre a prática docente da professora recorre aos valores de gênero, quando se reporta ao que não gosta nela fazendo relação com características estéticas de feminilidade. Por conseguinte é no processo de socialização da prática docente que a professora, na relação consigo mesma e com os alunos, necessita aguçar a sua sensibilidade como forma de não perder de vista a sutileza projetada pela percepção dos alunos sobre sua postura profissional, afinando seus sentidos e sendo, segundo Louro (1997, p. 54), “capazes de ver, ouvir, sentir” tudo o que seus alunos tentam lhes dizer das mais diferentes formas.

No eixo dessa reflexão evidenciamos que Daniel, através do seu discurso, projeta toda a sua aversão às atitudes negativas da professora no projeto de ensino que desenvolve em sala de aula multisseriada, a partir da seguinte fala:

Daniel: - Eu fico desatento porque alguns ficam tirando nossa atenção. Eu não gosto do cabelo da professora, porque o cabelo dela não combina com ela e quando ela grita, porque ela perde a voz com nós. Eu não gosto quando ela não me ensina, e ela não me ensina quando ela passa o tarefaão.

Na interface da relação professor-aluno polarizam-se significados que enaltecem o que é ser professora, ser mulher, como também instituem diferenças de gênero. Dessa forma, torna-se indispensável observar que sentidos os alunos dão à prática de sua professora e o que eles aprendem com ela.

No próximo item refletiremos sobre os encantos e os desencantos que se entrecruzam no cotidiano da prática docente da sala de aula multisseriada investigada na tessitura dos limites e das possibilidades que emergem dos elementos contextuais da escola investigada.

#### **4.3 Encantos e desencantos da prática docente: tecendo os limites e possibilidades nas classes multisseriadas**

Em que pesem todas as observações e reflexões acerca dos elementos contextuais que interferem na execução da prática docente em classes multisseriadas, nesta parte do texto, buscamos discutir as relações de gênero, entre os encantos e os desencantos da prática de professoras/es naquela realidade escolar.

Visando acompanhar a lógica analítica deste estudo, continuaremos a realizá-la recolocando a síntese a qual, a nosso ver, melhor representa os eixos temáticos supracitados de forma conjugada no corpo deste trabalho, considerando-os como um sistema de pensamento histórico-social que caracteriza um certo grupo de professoras, professores, alunas/os, mães, pais, vigia e copeira em situações análogas.

Por isso, consideramos importante observar que, embora estejamos pautados na análise de conteúdo, parece-nos pertinente admitirmos, como Goldman (1979, p. 73), “Ser o subjetivo apreendido através do discurso, não o ponto de partida do processo de conhecimento, mas, ao contrário, o resultado complexo das relações sociais”. Daí porque é também importante enfatizar que, embora a análise

de conteúdo permeie toda a elaboração do objeto deste estudo, não deixamos de associar a ela a análise de discurso.

No entanto, considerando os parâmetros teóricos adotados e o texto como unidade da análise de conteúdo, abstraímos dos relatos das/os interlocutoras/es os elementos essenciais para a formatação dos eixos temáticos desta parte do estudo e também de todas as outras.

Assim sendo, o foco central desta parte do texto consiste em desvelar os componentes temáticos advindos das concepções tecidas pelas/os interlocutoras/es da pesquisa, na perspectiva de compreender as interferências do tempo na ação docente expressadas pelas professoras e pelo professor diante da evidência das dificuldades em lidar com o grau de heterogeneidade da realidade das escolas multisseriadas, da fragilidade da formação da/o professora/or para desenvolver a prática docente, bem como do acúmulo de funções atribuídas a elas/e. Sobre a complexidade do trabalho em classes multisseriadas, Elza, Dina, Gilca, Elisa e Graça fazem os seguintes relatos:

Prof<sup>a</sup>. Elza: - Eu trabalhei antes na classe multisseriada. No início foi difícil porque tinha que me adaptar eu não trabalhava neste processo, mas, em cada momento, eu passei a gostar. A maior dificuldade foi a questão da adaptação com as séries, é difícil, tem dia que nós estamos com as quatro séries. Falar em tempo escolar, isso a gente não tem, a gente se vira nos trinta, a gente consume o horário de dormir, o horário que era pra dormir a gente está preocupado é na escola. Não é fácil, 40 horas semanais em sala de aula e se planeja quando?

Prof<sup>a</sup>. Dina: - Pelo acúmulo de função na maioria das vezes eu levo coisa pra fazer em casa, por que não dá tempo fazer tudo na escola, boa parte do trabalho administrativo da escola eu levo pra fazer em casa, porque quando eu não tô na sala de aula, às vezes eu estou na Secretaria Municipal, aí o que não dá pra fazer na escola, eu levo para casa mesmo não tem jeito, final de semana à noite. É, essa questão da dificuldade em sala de aula, por ser multisseriada. A minha angústia é quando entra a questão da família, mas em relação mesmo a dificuldade de trabalhar conteúdo, de relacionar na sala de aula, de fazer a relação da interdisciplinaridade entre as disciplinas tem a questão de trabalhar mesmo a metodologia do projeto no caso dessas turmas multisseriadas, eu não tenho assim tantas dificuldade.

Prof<sup>a</sup>. Gilca: - Lá nos encontros (né) a gente planeja, faz o nosso planejamento. Em casa elabora as nossas atividades (né), aí a gente elabora no sábado e no domingo porque nós não temos o horário pedagógico, assim nós somos poucas (né), não dá, aí a gente faz meso..

Prof<sup>a</sup> Elisa: - Olha, eu acho assim que a multissérie é uma classe que reúne alunos de diferentes níveis, e é um grande desafio para o professor, porque o professor,

ele tem que saber lidar com esses níveis, com essa heterogeneidade, então é uma diversidade muito grande, o professor precisa ter respaldo né, ter conhecimento de como atender cada criança dentro de suas necessidades. Não deixa de ser uma tarefa difícil, pois temos várias fases de aprendizagem na mesma turma, mas também nós queremos ressaltar sua importância, porque, quando você utiliza o trabalho através de dupla ou grupo, você consegue fazer com aqueles que sabem mais ajudem aqueles que sabem menos, então a importância no multisseriado é essa aí pra nós. Nós aqui chegamos a essa conclusão de que nenhum professor pode se dar o luxo de dizer que tem uma turma homogênea, mesmo ele sendo professor de uma só série, mas lá ele vai encontrar alunos em todos os níveis em todas as séries aluno na 4ª série com até nível de 1ª, 2ª 3ª. Então o papel do professor na escola ativa é o de que ele deve assumir a classe multisseriada respeitando as diferenças, mas as outras séries não deixam de ter esse problema. Às vezes o professor pega uma sala de 4ª série que tem menino em nível de 1ª, de 2ª, de 3ª e tem menino a nível de 5ª e que é a mesma realidade, você não pode deixar o trabalho parar, você tem que continuar.

Profª Graci: - Esse trabalho multisseriado é um trabalho muito difícil [...] o professor para fazer um trabalho mais ou menos bem feito ele tem que ter muito jogo de cintura. [...] alfabetização, primeira e segunda série fica numa turma só, terceira e quarta fica em outra [...] fazer os meninos estudarem, aprenderem é um trabalho muito difícil [...] mas que a gente vai adaptando os assuntos [...] eu encontrei muita dificuldade, foi muito difícil mesmo [...] pensei até em largar isso de mão porque estava pra ficar louca [...] achava que não ia conseguir [...] então eu fiz uma fusão de conteúdos. Quando eu vou fazer meu planejamento, eu pego as habilidades da 3ª e da 4ª série e vou interligando um com o outro, sempre procurando aqueles textos que dá pra trabalhar um assunto pras duas séries, pra gente não se desgastar muito, porque eu já tô quase com 30 anos de serviço, aí a tarde tem hora que eu já estou rouca muito rouca, as cordas vocais, depois de 30 anos de serviço, já está muito desgastada.

Esboçadas as idéias que nos ajudam a compreender a prática escolar em classes multisseriadas, atentamos para o tempo da docência requerida por esta que está relacionado a diversos fatores, dentre os quais as sobrecargas de trabalho que pesam sobre os docentes nas diferentes relações que mantêm, sobretudo as sociais, as organizacionais e as de gênero. Carga de trabalho essa que, na sua complexidade, evidencia-se, no caso específico desse estudo, na fala das mulheres professoras, denotando o modo como elas lidam com a diversidade de fenômenos relacionados ao tempo de trabalho na multissérie.

Com essa idéia é que compreendemos, assim como Tardif e Lessard (2005, p. 114), que

[...] temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, sua experiência, como eles enxergam seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc. Ora, esses fatores não somam-se, simplesmente.



Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas. Além disso, constata-se que vários desses fatores remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos professores. Por exemplo, o fato de trabalhar com crianças pequenas, com alunos com dificuldades de aprendizagem, adolescentes delinqüentes ou violentos provoca exigências específicas que afetam a carga de trabalho. Diante dessas realidades com que os professores se defrontam, pode-se falar ainda de “carga mental” de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas. Essas estratégias podem gerar um esgotamento quando os professores não controlam seu ambiente de trabalho e se vêem submetidos, por exemplo, a mudanças repentinas no número de alunos, uma redução dos recursos disponíveis.

A partir do ponto de reflexão exposto por Tardif e Lessard na citação acima, analisamos que Bené, assim como as mulheres professoras, reconhecem a complexidade do tempo escolar multisseriado no desenvolvimento do seu trabalho, porém Bené dá uma maior relevância às questões burocráticas e organizacionais da docência, sem articulá-las aos conhecimentos, valores e estratégias desenvolvidas nessa experiência. Dessa forma define claramente a distinção de seu papel de professor, de diretor, de secretário, de pai, de mãe, sem projetar a sobrecarga de trabalho da experiência docente ao seu ambiente familiar. Todas essas constatações que verificamos através da narrativa de Bené a esse respeito:

Prof. Bené: - É difícil, professora, meu tempo, o tempo que eu tô aqui, eu trabalho direto, eu trabalho direto. Na hora mesmo do almoço, o tempinho que eu fico aqui, eu fico fazendo as coisas porque eu sou diretor e sou secretário, sou pai, sou mãe, sou tudo, aí eu fico fazendo as fichas na hora do meio dia, porque não dá tempo eu fazer! Aí, na hora que eu estou no horário pedagógico, eu convido as colegas, porque eu estou com um bocado de fichas atrasadas (fichas da merenda escolar). E eu tenho que fazer, é aí nessas horas vagas, e é difícil a gente ter essas horas vagas. Se eu tivesse uma pessoa pra fazer esse tipo de ficha, porque geralmente esse serviço quem faz é o secretário, e como eu não tenho secretário, quem faz é eu mesmo nas horas vagas, e é difícil a gente ter essas horas vagas. A maior dificuldade do professor é o tempo, que a gente não tem. Na hora do almoço, a gente tem que ficar trabalhando, é porque, se a gente não fizer isso, o tempo não dá. Se eu tivesse condição, botava uma pessoa pra ajudar nessa burocracia de secretaria, pra conseguir mais tempo, nessa área de secretário. É muito difícil. Você tem que tá na sala de aula, tem que resolver problema na SEMEC, né! E tem que fazer as fichas da escola. Então o tempo é muito curto pra fazer tudo isso. É um serviço pouco, mas só pra uma pessoa é muito serviço.

Diante de todas essas observações percebemos, a partir da análise da realidade vivida pelas professoras e pelo professor na articulação sistemática da dinâmica da sala de aula, que são fortes as implicações viabilizadas pelo limite do tempo no contexto da operacionalização concreta das tarefas docentes, suas diferentes durações e sua variedade, as quais se definem por normas administrativas, que, além disso, ou ainda mais que isso, dependem de igual modo do grau de autonomia e de responsabilidade da/o professora/or com a sua profissão. Com base nesse pressuposto, Tardif e Lessard (2005, P. 112-114) afirmam que a docência

[...] como muitas outras ocupações desse gênero, semi-profissionais, relativamente autônomas, baseadas em relações humanas e que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e circunstâncias e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades [...] é um trabalho que podemos denominar parcialmente flexível, do qual limites quantitativos e qualitativos dependem de muitos fatores. [...] de fato, como em qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites e os fins de semana, [...] Enfim há ainda os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los [...] temos que levar em conta a idade e o tempo de profissão dos professores, suas experiências, como eles enxergam seu papel e sua missão, seu sexo, pois as mulheres, que são a maioria do corpo docente, muitas vezes têm que encarar uma dupla tarefa, no trabalho e em casa, etc.

Essa visão de dupla tarefa assumida pela professora podemos encontrar na descrição de Gilca, enunciada no item 1.2 do capítulo 1 desta dissertação, o que nos faz perceber o grau de diferença entre homens e mulheres, que se constrói nas teias das transformações da vida social. Nesse contexto, à figura feminina destinam-se noções de cuidados nos emaranhados fios de seus sentimentos e de suas intersubjetividades e de suas fragilidades emocionais e profissionais. Esse processo de reflexão é verificado na voz de Marli, ao deixar vir à tona algumas de suas desilusões:

Prof<sup>a</sup>. Marli: - Eu sempre tô aprendendo e só fico triste porque não posso mais estudar, por causa da minha vista, não enxergo quase nada. Mas vontade de estudar, eu tenho muita vontade de estudar, de fazer faculdade! Mas por causa da vista... Já fiz raspagem no olho, mas fiquei foi pior, mas vontade de estudar, de fazer uma faculdade é demais! Ave Maria! Eu tenho muita vontade. Eu podia até melhorar assim a se expressar pra gente chegar em qualquer lugar, assim numa repartição, eu acho que a gente fazendo esses cursos (superior), a gente aprendia mais. Para ter aquele talento de se expressar, de chegar perto de uma autoridade e não ter medo e aí eu acho, se fosse assim, eu aprendia mais a me expressar. Eu pouco me expressei, pouco aprendi esse negócio sobre expressamento (né). Não andava me expressando muito não! Logo eu sou mesmo calada. Gosto de conversar muito com minhas crianças na escola. Ah, ah, ah Com meus alunos, eu desenvolvo, mas o negócio é com outras pessoas, com minhas pedagogas não! Até nem tanto, assim, se eu me achar assim na frente de um prefeito hum! Esse pessoal assim eu acho que fico sem saber me expressar. Ah! Isso interfere muito no meu trabalho. Eu, às vezes, nas cirandas de leitura que a gente faz aqui na escola de 2 em 2 meses, até nas leituras ali nos dias da ciranda aí eu começo aquele tremor, fico me tremendo, a folha falta cair, me ataca aquele nervosismo, eu acho/ não é nem tanto com os alunos, na hora que chega assim uma outra pessoa, aí eu fico assim com uma coisa ruim. Sobre aquele tremor, um dia desse eu chorei lá na SEMEC, comecei a conversar e fui logo chorando. Ah! Só porque eu estou conversando aqui com você, já tô com vontade de chorar. Eu tenho isso comigo (e começou a chorar). Eu tenho pressão alta, nervosismo, depressão, colesterol. Menino, eu tenho tanta coisa. Enquanto eu tô aqui no meu trabalho eu tô tão bem, quando eu estou com as crianças eu tô bem! E aquilo ali parece que me dá assim uma coragem, um ânimo. Ah! Quando eu chego lá em casa, é aí que eu não tenho preocupação, não tenho negócio com marido, lá em casa eu não tenho esse problema, mas aí começam aqueles pensamentos, aquelas coisas, aquele pensamento vem desagradável, aquele medo! Eu não consigo! E quanto eu estou entretida com as crianças eu não tenho isso. Eu me sinto tão bem quando eu tô conversando, dando aula pra eles! Eu não sei por que eu já fui, já me consultei, o médico me disse que é depressão! Eu não gosto nem de começar a pensar nisso. No trabalho não me atrapalha não. Me atrapalha, assim, na hora que vou fazer assim uma leitura no meio do público.

Com esse relato Marli expressa claramente a influência de suas frustrações na prática docente, provocada por uma alta carga de estresse emocional, e com a qual a mesma justifica o porquê de não ter avançado em seus estudos até atingir o curso superior. O seu discurso ainda comporta uma forte expressão de baixa auto-estima, um sentimento de exclusão social e a representação negativa de si mesma. Isso denota a fragilidade que Marli socializa na construção de sua identidade pessoal e profissional, como mulher e como professora.

Luiz (2002, p. 118) em estudo sobre profissão docente e construção de gênero, afirma que para elaboração de uma alta auto-estima e uma alta imagem sadia imprescindível se faz que a professora

[...] não deve ter uma auto-imagem negativa, na qual se percebe como pessoal dependente e frustrada em termos econômicos e afetivos. O autoconhecimento auxilia o desenvolvimento e o crescimento com pessoas, levando em conta valores, princípios e necessidades de maturidade pessoal e social. Transformar não significa competir, trata-se de crescer, de compartilhar, de conhecer e identificar os obstáculos internos. Temos muito a compreender e aprender sobre o fenômeno da libertação da mulher, da questão de ser mulher e professora. Podemos ter conquistado alguns campos na sociedade, mas ainda falta um grande caminho a percorrer.

Por outro lado, não podemos deixar de ressaltar que a invocação de Marli perpassa as relações entre as escolas, os docentes e os órgãos centrais normativos, as quais têm sido muito tensas nos últimos tempos. Tudo isso Arroyo (2000) vem caracterizar como transgressões que se destinam a um determinado fim, ao legalismo declarado que, nesses jogos de tramas e tensões, leva a categoria profissional do magistério a um plano de desfiguração de suas imagens e de suas representações. Sobre isso, Arroyo (2000, p. 187-219) nos diz que

[...] voltando à insegurança expressa por muito professores e professoras, o que há de novo é que descemos ao subsolo educativo, a práticas rotineiras não planejadas, diluídas no ambiente escolar. Percebemos a importância [...] das relações sociais, da interação, dos rituais e dos gestos. [...] Assumir o que somos muito mais do que refletem as imagens reduzidas que projetam sobre nós e sobre a escola. Não ter medo de assumirmos na totalidade da função social e cultural que exercemos. [...] Quanto mais autoconfiança profissional, mais titulação e maior qualificação, maior será a consciência.

Todas essas considerações fazem perceber que, no caso específico das/os professoras/or investigadas/o, o significado explícito de suas práticas docentes impregna-se de uma sobrecarga de trabalho, que, sobremaneira, viabiliza também a somatização de ações tensivas, sobretudo pelo limite do tempo que faz sucumbir a capacidade lógica e psico-social de efetivação de uma prática docente inovadora, em virtude exatamente dessa carga de trabalho “globalmente pesada” que as/os professoras/es desenvolvem naquele contexto do campo desta investigação.

Atentemos, portanto, para o fato de que todas essas tensões identificadas no contexto escolar investigado são advindas, por exemplo, de elementos contextuais que, inevitavelmente, permeiam a prática docente em classes multisseriadas, onde a professora e o professor buscam desdobrar-se para dar conta

do seu que-fazer docente e ainda levar o aluno, no contra-turno, para dar conta de reforçar a sua aprendizagem, sendo o professor obrigado a levar para casa aquilo que não deu tempo de ser realizado na escola, dentre outros exemplos, e tudo isso ocorre sem gerar qualquer bônus para o professor, portanto sem ônus para os cofres públicos. Essa situação podemos precisar no depoimento de Dina:

Prof<sup>a</sup>. Dina: - O que não dá pra fazer na escola eu faço em casa, normalmente minhas aulas eu planejo em casa, porque aqui na escola, quando em não estou atendendo os meninos no reforço, eu faço a parte administrativa da escola, assim o período que tem mais coisa assim pra fazer é quando tem os recursos da escola que a gente tem que fazer pesquisa, fazer compra, essas coisas, quando a gente, tem que levar os documentos pra SEMEC, pegar vale, essas coisas, contra-cheque, frequência, mais assim do dia 10 até o dia 25, 26 do mês, são duas semanas que eu tenho assim, que não vou dizer que não tem nada pra fazer, mas é um período que tem menos. Os alunos da escola devem ter o reforço no contra-turno. Como aqui na escola não tem este apoio, eu mesmo apóio estes alunos, assim eu divido o tempo. Como no turno da manhã eu não tenho sala de aula destinada porque minha turma é à tarde, aí o tempo disponível que eu tenho, eu mando eles vim pela manhã pra que eu possa trabalhar algum conteúdo que os alunos que estão com dificuldade de leitura e escrita. Pela manhã, eu fico com eles por aqui normalmente a semana toda, aí, quando eu tenho que resolver as coisas na secretaria, eu sempre esse tempo da manhã eu divido, se eu puder reforçar eles, eu reforço, porque é um aluno que sai do primário pra ir pro ginásio, eu imagino que ele tem que ter no mínimo de domínio possível das operações lógico-matemáticas, leitura e escrita, e é por isso que eu coloco eles pra vir, por minha conta mesmo, né, porque eu quero que eles se saiam bem na vida, assim também porque eles normalmente não têm, não faz em casa, não tem ninguém em casa que ensine, e, como eu posso ensinar e eu tenho disponibilidade, eu ensino sem problema nenhum, sem custo nenhum pra secretaria e nem pros pais, é por minha conta mesmo.

Ademais observamos que as limitações da prática docente multisseriada não advêm apenas de componentes referentes ao professor. A dinâmica dessa prática também inclui a inserção de outras variáveis que preconizam um reforço de valores externos ao mundo da realidade da escola no meio rural. Dessa forma, redes de necessidades são desviadas, levando a escola a tendenciar-se, e, por que não dizer, a professora e o professor a descaracterizar a sua rotina, desarticulando o processo de aprendizagem do aluno.

Em que pesem todas essas condições adversas da conjuntura micro e macro da esfera pública que alicerça o “funcionamento” das escolas multisseriadas no meio rural brasileiro, como forma de ilustrar um pouco daquilo que estamos a descrever, apresentamos os seguintes relatos das professoras envolvidas neste estudo:

Profª. Graci: - Na minha turma não tem esse negócio de 3ª e 4ª, eu levo tudo a nível de 4ª por isso é que os meninos aqui [...] depois que a gente passou pra esse negócio [...] de avaliação de rede nunca mais [...] tivemos até um pouco de dificuldade na 2ª série, aí eu chamei o professor e disse pra ele: “olha, trabalha para a 2ª série a nível de 3ª série porque no próximo ano eu vou trabalhar a 3ª a nível de 4ª série” [...] o aluno ele já tem que estar mais ou menos pronto [...] pra não dá tanta dificuldade pra mim, porque eu só tenho nove alunos de quarta série e onze de terceira série, mas o que vai ser avaliado na rede é o de 2ª série e o de 4ª série. Teve um ano que a escola da Dina ficou em 1º lugar no exame de rede. A escola foi tão criticada, que tinha gente que brigava pela questão da quantidade de alunos e não levavam em consideração o trabalho do professor.

Prof. Bené: - O número de alunos aqui é reduzido, sabe? Dizem que estão gastando muito dinheiro com o número de alunos da escola. Porque dizem que o dinheiro que vem do MEC não dá pra cobrir as despesas, aí eu não sei como é que vai ser, se vão fechar a escola, aí se fechar eu tenho que ir pra outra escola.

A apreensão da realidade através desses elementos provoca, de certo modo, um maior ou menor grau de ruptura na reinterpretação que as professoras e o professor fazem sobre suas práticas. Nesse sentido, Arroyo (2000, p. 219) interpreta que

Manter práticas quotidianas sob o domínio da norma não é fácil. O quotidiano escolar é rebelde às normas de fora, [...] o discurso dos órgãos centrais é autonomia da escola e do professor. Se fosse um discurso conseqüente, reduziria a um terço ou menos os órgãos centrais e suas equipes e teríamos mais professores na escola, muito bem titulados. Por que não vemos esse movimento? Porque a autonomia das práticas e dos “práticos” ameaça. Eles recebem sua força da prática pensada. São os que fazem acontecer o ensino, a aprendizagem, a formação da infância através do convívio dos conteúdos da docência..

A partir dessas premissas, projetamos a configuração dos elementos que caracterizam os encantos e os desencantos das professoras/or, alunas/os, mãe, pais, vigia e copeira, apreendidos do processo de construção de suas práticas, assim como do contexto e da estrutura social específica onde acontece o exercício da profissão docente por nós investigada.

#### 4.3.1 Configuração dos encantos e desencantos pela voz de sete professoras e de um professor, no contexto da prática docente multisseriada na zona rural de Teresina – Piauí

PROFESSORAS	ENCANTOS	DESENCANTOS	
MULHER	MARLI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por ter assumido a sala de aula, por necessidade e carência de professor nessa região, porque as crianças estavam sem aula, sem professor</li> <li>• Ganhar dinheiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A falta de atenção dos alunos</li> <li>• Que alguns alunos falam que não têm nenhuma vocação.</li> <li>• Que as coisas nunca saem como a gente planeja.</li> </ul>
	GILCA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dedicção pelo ensino de qualidade</li> <li>• Contribuir para melhor educação</li> <li>• Favorecer para aprendizado do aluno</li> <li>• Dedicção para o bom funcionamento da escola,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desinteresse por parte de alguns alunos.</li> <li>• O não reconhecimento por parte de alguns superiores pelo trabalho prestado</li> <li>• Ausência da família na escola.</li> </ul>
	CÉLIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obter o resultado esperado no processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A falta de concentração dos alunos</li> <li>• As coisas não acontecem como foi planejado.</li> </ul>
	DINA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A busca da inovação da prática cotidiana.</li> <li>• Satisfação de, mesmo tendo ingressado na profissão por circunstância, tenha conseguido estudar e fazer especialização.</li> <li>• Contribuir para a formação do aluno.</li> <li>• Fazer parte da em grupo social que, apesar da falta de valorização, consegue ser destaque.</li> <li>• Ver a criança descobrir o mundo mágico da leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de valorização do professor por parte do sistema e da sociedade.</li> <li>• Má remuneração.</li> <li>• Falta de condição em adquirir novos conhecimentos por causa do alto custo dos livros.</li> <li>• Fragilidade nas condições de trabalho e acesso às novas tecnologias na escola.</li> </ul>
	ELZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulo das crianças.</li> <li>• Participação dos pais.</li> <li>• Comunidade.</li> <li>• Relação entre os demais funcionários da escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempo insuficiente de planejamento.</li> </ul>

MULHER	ELIZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimular as crianças.</li> <li>• Desejo de ser professora.</li> <li>• Busca por Inovações.</li> <li>• Conhecimento prévio dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixo rendimento dos alunos.</li> <li>• Ausência da participação dos pais na escola.</li> <li>• Acúmulo de atribuição.</li> <li>• Questão do tempo.</li> </ul>
	GRACI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribuir para a formação dos alunos.</li> <li>• A busca pela inovação da prática da sala de aula.</li> <li>• Desejo de ser professora.</li> </ul>	
<b>PROFESSOR</b>		<b>ENCANTOS</b>	
HOMEM	BENÉ	• Não respondeu.	• Não respondeu.

Quadro 8 – Demonstrativo das características dos encantos e desencantos evidenciados pelas professoras, mães, pai, vigias, alunas, aluno investigadas/os

Fonte: Dados empíricos da pesquisa 2006

A partir dos pontos evidenciados pelas professoras, no quadro 8 percebemos a complexidade de desafios a que se submetem no enfrentamento da prática docente: da sobrecarga de trabalho; das suas precárias condições, sobretudo de tempo, que impossibilitam a realização efetiva de um trabalho docente mais salutar e mais liberto das amarras da temporalidade que as impede de planejar; do não reconhecimento do trabalho por elas prestado, principalmente por partes de superiores; da desvalorização da profissão; da sua má remuneração, além de outros fatores que se consubstanciam como sendo os desencantos da docência.

No entanto mesmo diante de todos esses desencantos evidenciados pelas professoras, estas salientam que a educação tem um papel essencial na formação dos alunos aos quais assistem. Entendemos dessa forma que as mulheres fazem-se professoras entre os encantos e os desencantos no processo de construção das visões que orientam as suas práticas docentes cotidianas.

Desse modo compreendemos que as professoras, assim pensando, poderão estar a contribuir para uma educação mais democrática voltada para extinção de toda e qualquer forma de opressão e injustiça, no sentido de constituir elementos para a construção de igualdade, sobretudo de gênero, no plano pessoal e profissional. Isto posto, afirmamos que a ação de professoras e professores deve traduzir-se em atitudes e atividades que estejam impregnadas de intencionalidades transformadoras e, por que não dizer, inovadoras e emancipatorias.



Destaque-se que Bené, ao ser inquirido sobre seus encantos e desencantos, optou por não se posicionar, o que para nós não significou absolutamente que ele não os tenha, pois conseguimos encontrar as marcas dos seus encantos e dos seus desencantos em trechos de suas falas, nas entrevistas feitas ao longo do estudo.

PROFESSOR	ENCANTOS	DESENCANTOS
BENÉ	<p>Eu tô satisfeito com a profissão de professor.</p> <p>Eu acho que não, não, eu já estou tão acostumado e, quando a gente passa assim um mês de licença, um mês de férias, você fica louco pra voltar pra sala de aula! A gente se acostuma com as crianças e as crianças acostumam com a gente. Eles cativam tanto a gente, professora, não dá mais pra você sair dessa situação, hoje eu não quero mais sair.</p>	<p>Agora só que o grau (salário) tá muito pouco, porque agora você tá vendo aí que toda hora você tá mudando. Então fica difícil a gente chegar ao objetivo de sobreviver, de sustentar a família...Tem que estudar, mas não dá tempo, eu trabalho de manhã, de tarde, e é muito longe onde eu moro.</p>

Quadro 9 – Demonstrativo das características do encantos e desencantos evidenciados pelo professor Bené nas entrevistas descritas ao longo do estudo.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa 2006

As representações dos encantos de Bené apresentadas no quadro 9 expressam uma vivência de afetividade que se apresenta através das emoções que estão visivelmente presentes na relação do professor com os alunos no exercício da sua prática docente, afetividade essa que, segundo Wallon (1998, p. 143), se manifesta em vários momentos do desenvolvimento do ser humano, haja vista que considera as emoções como componentes da afetividade,

[...] estimulam assim mudanças que tendem, por outro lado, a reduzi-las. É nelas que assentam os exercícios gregários, que são uma forma primitiva de comunhão e de comunidade. As relações que elas tornam possíveis afinam os seus meios de expressão, e fazem deles instrumentos de sociabilidade cada vez mais especializados.

No que se refere às representações dos desencantos de Bené, estas correspondem à idealização do papel masculino de responsabilidade pela subsistência econômica. Existem várias decorrências em consequência desses

pressupostos, dentre elas a simbolização da concepção dos homens da dimensão social e a visão desses como provedores e relacionados ao uso do poder.

Todas essas considerações denotam ainda os elementos contextuais que estão presentes na sala de aula multisseriada e que revelam a combinação de referenciais domésticos e profissionais, trazendo para o imaginário não só das professoras, mas também do professor, a noção de habilidades e saberes do trabalho da escola carregada pela concepção doméstica e de maternagem, o que podemos evidenciar por meio dos relatos de Bené, Elza e Gilca, a seguir:

Prof. Bené: - Professora, aqui nesta escola que eu trabalho a minha função aqui eu sou diretor, sou professor, sou zelador, sou tudo nesta escola, a gente é tudo, é pai, é mãe, é conselheiro, né, isso de tudo a gente faz um pouco aqui, inclusive o rapaz que veio trabalhar aqui, ele é novato, sabe ele disse pra mim, o seguinte: rapaz, depois que eu cheguei nesta escola, eu já fiz de tudo, fiz coisa que eu nunca tinha feito nem na minha casa. Meu amigo, pois a coisa aqui é diferente, a gente faz tudo aqui, a gente é pai, a gente é mãe, viu, e tudo isso eu faço.

Prof<sup>a</sup>. Elza: - Professora na zona rural é uma referência dentro da comunidade. Professora aqui é pai, é mãe, é doutor. Para você ter uma idéia, tem mãe aqui que quando vão medicar um filho elas me procuram para saber, por exemplo, como se deve dar analgésico para seus filhos. Existe aqui esse vínculo [...] o certo e que eu quero me aposentar sendo professora na zona rural.

Prof<sup>a</sup>. Gilca: - O professor hoje, ele não tem o papel só de professor, educador em sala de aula. Hoje as questões se inverteram, o professor assume o papel de mãe, da família. Sua responsabilidade e o seu papel perante a sociedade dobram, já que ele tem que ser aquele profissional como educador e aquela mãe educadora (muitas vezes), mas o respeito em relação ao professor diminuiu.

Ao refletir acerca das falas desse professor e dessas professoras percebemos, como Abreu (2003, p. 138), que

Não há dúvidas de que homens possam desenvolver habilidades atribuídas às mulheres, atitudes e comportamentos culturalmente maternos, mas, na realidade, comportamentos e atitudes paternos também podem ser cuidadores ou cuidadosos. É importante lembrar que a maioria dos homens não possuem e não procuram desenvolver aquelas experiências de aprendizagens, os saberes culturalmente domésticos e maternos ou práticas de cuidado, necessárias no exercício docente com crianças. Além do que grande parte dos homens rejeita ou evita certos comportamentos humanos socialmente representados como femininos.

Contudo, essas observações nos levam a perceber que, apesar de termos marcas de feminização do magistério no campo de investigação deste estudo, nos apoiamos em Abreu (2003) para explicitar que a entrada de homens no exercício da profissão docente com crianças é visualizada de forma diferente nas zonas rural e urbana. Isso porque, na zona rural, é muito mais freqüente a presença de professores em turma de ensino polivalente.

Com relação a esses encantos e desencantos das professoras e do professor, podemos compreender, através de Tardif e Lessard (2005, p. 133), que

O ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe. E, portanto, necessário tentar avaliar o impacto desse fenômeno sobre a carga de trabalho. Infelizmente, não foi possível obter dados quantificáveis e recentes a respeito de todas as tarefas docentes. Essa ausência de dados se explica, principalmente, porque existem poucas pesquisas precisas sobre esse assunto. Explica-se também, como dissemos, pelo caráter parcialmente elástico da tarefa dos professores que é, por definição, difícil de quantificar. Por exemplo, o fato de um professor pensar num aluno em dificuldades num fim de semana ou em problemas disciplinares que ele experimenta com um grupo de alunos dificilmente é mensurável em termos de quantidade, mas não deixam de constituir exemplos de carga informal de trabalho. Enfim, essa ausência de dados também se explica pela resistência manifestada pelos professores e suas associações diante de uma visão muito quantitativa e parcial de seu trabalho: por definição, a reivindicação de uma autonomia profissional é amplamente refratária à mensuração quantitativa do tempo e ao enquadramento preciso do trabalho; trata-se de um comportamento básico que orienta toda a relação com a profissão e a relação com o tempo contável.

Diante de todas essas reflexões, constatamos que a prática docente na sala de aula multisseriada se dá num espaço que comporta uma múltipla diversidade de aspectos, mas que, no caso específico deste estudo, aquele que mais se sobressai diante de nosso olhar é o que se relaciona ao tempo.

#### 4.3.2 Configuração dos encantos e desencantos na voz das/os alunas/os, mães, pais, vigia e copeira das escolas multisseriadas na zona rural de Teresina- PI

	ENCANTOS	DESENCANTOS
RAINA (Aluna)	O que mais encanta é quando a professora passa atividade e quando ela faz festinha no dia das mães.	O que mais me desencanta é quando a professora falta às aulas.
BIA (Aluna)	O que mais me encanta são as festas em datas comemorativas feitas pelo professor.	O que me desencanta é quando o professor fica nervoso.
ROSA (Aluna)	O que mais me encanta é que o professor ensina para aprender e as homenagens que ele faz para as mães.	É que me desencanta é quando o professor fica sem paciência quando a gente erra o dever.
DANIEL (Aluno)	O que mais me encanta é quando a professora é paciente com nós.	O que me desencanta é quando a professora fica nervosa e dá um cartão.
MARA (Mãe)	O meu maior encanto é ter construído uma casa. Eu acho que é meus filhos que estão aprendendo.	O meu desencanto é ter parado de estudar, porque casei, aí apareceu criança e onde eu morava era muito dificultoso pra ir estudar, não tinha com quem deixar as crianças. Agora é que estou morando perto dos meus pais. Agora o meu maior desencanto é que faz tempo que eu batalho por um emprego, estou há sete anos desempregada, não consigo emprego. Eu acho que elas ensinam bem e reclamam na hora que tem necessidade, não tenho nenhum desencanto em relação a eles porque eles fazem.
SILVIA (Mãe)	O que mais me encanta é meus filhos, meu marido, e eu ter força para continuar. Escola: O que mais me encanta é ser perto de casa. Professor: é o apego que ela tem com as crianças. Comunidade: é porque é uma comunidade calma onde a gente ainda pode deixar a criança brincar, ir na casa de um vizinho, porque a gente conhece, porque são tudo família.	Desencanto, é que eu tô tentando entrar pra fazer o curso de Direito e eu ainda não consegui, mas, no próximo ano, eu consigo. Aqui as mulheres não têm nada pra desenvolver, não têm curso, não tem nada. Aqui só tem mesmo só pros homens, e não é nem pra todos. Eu gostaria que tivesse, no meio dia à tarde, alguma coisa pra gente desenvolver. Os homens têm a oportunidade de trabalhar fora. Em geral, aqui só se trabalha em diarista, regando, capinando, fazendo carvão. Para o lazer aqui, só tem o campo de futebol, mas só serve pros homens, pra nós não. Ah!, ah!, ah!. Aí

SILVIA (Mãe)		<p>não dá! Aqui tem uma padroeira e no mês de dezembro a gente faz uma procissão para Nossa Senhora. A maioria das pessoas aqui da comunidade trabalha nessa granja aqui próximo. Meu marido é montador eletricista, ele trabalha na CEPISA e eu só estudo e cuido das crianças. O lazer aqui é só o futebol pras crianças e acabou não tem outra coisa.</p> <p>O que me desencanta é a falta de estrutura que o professor tem pra trabalhar, porque, na professora de meu filho, não vejo nada.</p> <p>E o que mais me desencanta é a falta de estrutura pra receber as crianças. Isso aí me deixa triste. Os meninos da pré-escola sequer têm uma sala de aula, ficam no pátio.</p> <p>Desencanto é a da estrutura da escola, que não é boa, não ter posto de saúde, transporte, instalações sanitárias, água encanada. Eu tenho na minha casa, agora a comunidade, no seu todo, não tem. A água do poço da escola que dá assistência à comunidade.</p> <p>Essa comunidade já era pra ter ido pra frente, mas, devido o povo, não vai não, porque aonde a gente mora tem que fazer aquele lugar, esse pessoal daqui não querem saber de ajeitar o lugar que moram.</p>
MARTA (Mãe)	<p>Na escola o que me encanta é o modo dos professores agir com as crianças. Eles são professor que sabe botar ali pra criança estudar, e na hora da brincadeira, na hora do recreio eles sabe aproveitar aquela hora para criança distrair a mente, pra não ter só leitura. Eu vejo muitas crianças que não têm a possibilidade de estudar, tá no meio da rua, então a criança que ela vai escola tem como aprender mais rápido, porque aquele aprende</p>	<p>O que me desencanta é a criança lá na rua não tem a possibilidade de aprender porque não tem a quem ocorrer (socorrer) mesmo que ele tenha vontade algum desejo de estudar não tem a quem propor uma ajuda, porque, muitas vezes, como eu vejo na televisão, muitas vezes tem, às vezes as crianças que vão pedir ajuda faz é ser raptada, entonce eu acho muito difícil, uma criança assim, na escola é melhor (não é não). O que me desencanta...aí é que tá complicado, porque não sei.</p>
GIL (Pai)	<p>Escola: O que mais me encanta sobre o assunto de eles aprenderem ligeiro demais no tempo, que eu estudava quando, esse aprender a fazer o nome botava tempo nisso, e hoje em dia eu vejo eles, pouco dias, fazendo coisas que eu mesmo fico encantado.</p> <p>Professor: É o respeito que têm com os pais/mães dos alunos. Quando</p>	<p>Escola: É porque não tem um processo para ensinar os adultos à noite. Não é por mim, que eu sei que não aprendo mais, mas eu queria que tivesse para meus filhos, que eu tenho uns que trabalham de dia, mas tinha vontade de terminar os estudos de noite, tem o ônibus do estado aqui carregando de tarde, mas eles não</p>

	<p>chegamos na escola, somos bem recebidos por ela... sou muito encantada pela beleza dela pelo que ela faz com a gente, quando tá aqui, nós todo mundo junto aqui com ela.</p> <p>Comunidade: O que mais me encanta aqui e porque antigamente aqui era um lugar que era muito difícil pra nós, as coisas né, ai hoje nós têm muitas coisas que nós nunca pensava de ter, nós temos ônibus pra levar nossos alunos para estudar na rua, aí hoje, a partir dessa semana, nos já vamos ter nosso transporte pra nos mesmos chegar até Teresina também.</p>	<p>têm condição de ir à tarde porque trabalham né?</p> <p>Escola: Não ter uma creche.</p>
ANDRÉ (Vigia)	<p>O que eu acho mais encantador aqui nessa escola é porque nós temos aqui o loteamento que mais acompanha a escola e o desenvolvimento da escola que, de 1976 para cá, vem se desenvolvendo com os trabalhos aqui na nossa comunidade. A comunidade CIL que dá maior assistência nessa escola, é onde tem o maior número de crianças. Essa nossa comunidade aqui</p>	<p>Estudei muito pouco até a 4ª série. Quase não tem desenvolvimento para mim, tenho vontade de continuar. O que faltou foi ter que trabalhar muito não é dizer que meu pai não botou a gente para estudar, mas, no tempo do meu estudo, a gente tinha que ajudar em casa. O tempo era pouco, a escola era distante.</p>
ANDRÉ (Vigia)	<p>é pequena sobre os alunos.</p> <p>O que mais me encanta é que dentro passasse a ter um ginásio, desenvolver um trabalho para que o pessoal possa viver melhor, trabalhar numa horta.</p> <p>O que mais me encanta na vida (silêncio) O que é bom na vida é sobre o meu trabalho aqui. E o desenvolvimento da escola para mim é um encanto muito grande que eu tenho no meu momento agora.</p>	
JOSEFA (Copeira)	<p>Meu maior encanto é trabalhar nesta escola.</p>	<p>O meu desencanto é ver a escola com telhas quebradas e só vive com goteira. Outro desencanto é não ter tido a oportunidade de estudar, casei tive muitos filhos hoje tou aqui só trabalhando e cuidando dos meninos e da casa.</p>

Quadro 10 – Demonstrativo das características dos encantos e desencantos evidenciados por alunas, aluno, mães, pai, vigias e copeira.

Fonte: Dados empíricos da pesquisa/ 2006

Em síntese analisando as concepções das professoras/es na relação de suas práticas docentes engendradas com seus encantos e desencantos, podemos perceber a inserção de conflitos sociais, educacionais, administrativos, políticos, econômicos e até pessoais, que se manifestam como pontos demarcadores dos limites e das possibilidades na construção dessas práticas tão marcadas pelo tempo

de que o professor não dispõe suficientemente para desenvolver suas atividades didático-pedagógicas na construção cotidiana da docência na sala de aula multisseriada na zona rural de Teresina-PI.

## CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, concebemos relações de gênero na prática docente, enfocadas nas possibilidades e limites das professoras e do professor nas relações consigo mesmas/o e com seus pares no contexto das escolas de turmas multisseriadas da zona rural de Teresina-Piauí.

Inicialmente fizemos a exploração da temática, tendo em vista a sua importância e a amplitude do seu alcance sociocultural no eixo da educação escolar no meio rural, apesar dos conflitos e das contradições que esta vem enfrentando no decorrer do tempo. Na análise histórica, verificamos a precariedade vivenciada pela escola e pela comunidade situada no campo, sendo que o processo empírico nos mostrou a necessidade de efetivar um consistente e sistemático estudo acerca dessa problemática visando apreender, em suas interfaces teóricas, o desnudar das mais diversas formas de materialização das relações de gênero na prática docente desenvolvida nesse contexto escolar.

Dessa maneira, com base nas informações obtidas no campo de investigação, nas observações da prática das/o professoras/or na relação consigo mesmas/o, com a/o aluna/o, mães, pais, vigia e copeira, através dos seus discursos, constatamos que a/o professora/or, mesmo diante das fragilidades da formação evidenciadas no contexto escolar, constroem um trabalho docente, buscando, no processo de sua ação formativa cotidiana, soluções para os problemas emergentes, sobretudo aqueles apresentados por elas/e mesmas/o e pelas/os aluna/os.

Nesse contexto, considera-se o pedagogo uma figura central de apoio na formação continuada, pois os professores revelam que aprendem muito com este profissional no que se refere aos aspectos metodológicos, sobretudo no que concerne ao processo de lidar com as crianças no fazer cotidiano de sua ação docente, especialmente no processo de planejamento, quando muito aprendem com a troca de experiências com os colegas.

Ainda, a/o professora/or centrada/o na preocupação de ativar a/o aluno, animá-la/o, provocá-la/o para o aprender a ler e a escrever, traz para o centro de sua ação atividades diversificadas, lidando com a dificuldade de interagir na efetivação



do processo de alfabetização do aluno. Assim, busca em livros, especialmente nos guias de aprendizagem do projeto Escola Ativa, estruturado por módulos de diferentes áreas de conhecimentos, apropriar-se de mecanismos que viabilizem meios para conseguir a estruturação dessas atividades, como forma de atender às necessidades de leitura e escrita da/o aluna/aluno, mas em última instância, chegam a atingir um reducionismo nas suas práticas de ensino, concebendo essas atividades como sinônimo do próprio ensino, como se dessem conta da aprendizagem do aluno e das suas próprias transposições didáticas. Contudo, mesmo em minoria, existem professoras e professores que reconhecem haver outros mecanismos que lhes propiciam dar conta da heterogeneidade presente na sala de aula em que interagem.

Indiscutivelmente, as escolas com turmas multisseriadas na zona rural de Teresina-Piauí são beneficiadas com a estratégia metodológica da Escola Ativa, a qual trouxe inovações pedagógicas que, segundo as/os professoras/es, têm sido benéficas a eles no seu processo de formação continuada no desenvolvimento de suas práticas docentes. Com a implantação do projeto na escola, muito puderam aprender, sempre com o apoio da pedagoga que acompanha o aprendizado dos aluna/os através da construção da ação docente in loco.

Entretanto, constatamos que o trabalho das/o professoras/or nessas escolas alicerça-se numa filosofia pedagógica influenciada pelos pressupostos do projeto supracitado, os quais reforçam elementos que propiciam a automatização da prática, por vezes não sendo observada uma criticidade do trabalho docente, bem como há falta de uma consonância com a realidade do campo, pois evidenciamos a influência de elementos da realidade urbana interferindo nas ações e nas decisões do projeto pedagógico dessas escolas investigadas. Contudo apesar de desenvolverem um processo de planejamento “integrado” entre professoras/es e pedagogo, esse processo não envolve os demais agentes escolares, o que identificamos através das descrições manifestadas nos discursos da/os interlocutoras/es que exaltam a qualidade, construindo a imagem de uma escola idealizada onde tudo está ocorrendo nos padrões de qualidade e equidade instituída.

Além disso, observamos que a percepção dos valores masculinos e femininos presentes na construção da prática docente das professoras e professor investigados tornam-se claros pela evidência da qualidade que projetam no interior dessa prática, que se difere, dentre outros fatores, pelas marcas da identidade de

estereótipos de gênero construídos socialmente pela forma de pensar o magistério, assim como pela forma de pensar a própria ação docente, o desempenho do aluno e as relações estabelecidas no espaço escolar.

Com essa interpretação queremos dizer que a percepção das professoras investigadas neste estudo sobre a prática docente ainda preserva uma forte relação com o cuidado, com a maternagem, com a passividade, aspectos estes que são considerados, na nossa sociedade, como sendo características “naturais” da mulher.

Por conseguinte para compreendermos a educação e sua socialização na dimensão da prática docente a qual investigamos faz-se imprescindível que, no processo de formação das professoras e do professor, sejam incorporadas no currículo das universidades a abordagem acerca das questões de gênero. Isto porque, no âmbito desta discussão, os planos que alicerça a ação educativa no processo de formação do professor encontram-se aquém das exigências da educação contemporânea, o que inviabiliza o estímulo a questionamento de certos valores e práticas manifestas que direcionam a comportamentos e atitudes preconceituosos e discriminatórios.

No que se refere à percepção do professor Bené em relação a sua prática docente alguns de seus discursos chamaram a atenção para estereótipos que alicerçam a condição do homem de ser o provedor, o chefe de família, aquele que dirige a escola consolidando assim a visão de objetividade, de racionalidade, de força e de relação de poder vividas a partir das relações de gênero, sendo tudo isso visto como a aceitação da naturalização dos papéis das relações de gênero. No entanto sabemos que na verdade esta é uma ideologia que tenta justificar todas essas questões como sendo fruto da essência masculina.

Por isso podemos inferir que a necessidade que o professor tem de situar-se diante do mundo faz com que ele assuma uma postura de homem não correspondente à realidade concreta das relações que mantém na sociedade em que vive, buscando, em suas práticas, galgar uma nova posição social, fator que influencia nas suas escolhas.

Nesse contexto, evidenciamos a necessidade dessas/es profissionais apropriarem-se de uma visão crítica acerca das implicações da proposta pedagógica na prática docente que desenvolvem, abstendo-se de conduzi-la com passividade contínua, buscando efetivar aquilo que é desejável, numa prática emancipatória.

Dessa forma, evidenciamos que, se foram diferenciadas as formas de inserção das/os professoras e do professor interlocutoras/es desta pesquisa na profissão, percebemos, nas suas densas descrições, a perspectiva de que, na relação entre a opção pela profissão e a construção do perfil profissional e humano, são recorrentes as visões que têm de renovação de suas práticas docentes na constante busca de superação dos problemas que se firmam entre as marcas do desejo e a influência da escolha da profissão docente; entre a necessidade de compreender o ser professora e o ser professor, nas concepções das expressões de gênero longe das amarras do isolamento humano e social, porque essas construções se transfiguram no processo de socialização que constroem em volta de si mesmos e dos outros, guardando entre si uma interdependência histórica, social, cultural e humana.

Identificamos, ainda, que não há como negar a existência das expressões de gênero no fenômeno escolar na zona rural. Negá-lo, é pois, estabelecer o retrocesso do processo de socialização e formação da história, da cultura, da própria identidade das/os atrizes/atores responsáveis pela (re)criação e dinamização do ambiente escolar estabelecido no campo.

A prática docente multisseriada, pelas suas condições pedagógicas específicas, entrelaça-se num universo de um maior grau de heterogeneidade, com séries, idades, comportamentos, atitudes, sentimentos, associados à diversidade de atribuições que se destinam a/ao professora/or, sendo o tempo um dos aspectos que interpenetra na organização do espaço escolar como um dos aspectos que limitam as possibilidades do professor em articular-se no cotidiano de sua prática docente.

A professora e o professor das classes multisseriadas investigadas desenvolvem sua prática, num estado de tensão na relação docente consigo mesmo, com o aluno e com a comunidade. Entretanto, conseguem projetar-se para além dessa visão, pois, mesmo com o limite do tempo, estas/e professoras/or mostraram, no vigor da prática que desenvolvem, a transparente transformação dialética nos espaços da vida na escola, bem como em outros espaços onde constroem as condições que os fazem ser e estar no mundo.

Entretanto, mesmo diante deste quadro tensitivo e de precariedade vivenciada tanto pela escola quanto pela comunidade situada no meio rural, percebemos que, apesar das dificuldades econômicas e do baixo grau de

escolaridade dos adultos e o desencanto de não terem tido oportunidade de estudar, projetam, na dimensão de seus encantos, toda esperança na escola dos seus filhos, buscando a partir dela os sentidos de suas vidas. O aluno, por sua vez, mesmo em precárias condições, não acha motivos para interromper sua vida estudantil.

Portanto, compreendemos que, para a escola acompanhar o progresso da pós-modernidade, inicialmente faz-se necessário que os legisladores que regem o poder público, as agências de formação inicial, bem como os formadores e coordenadores que assumem a incumbência de apoiar as/os professoras/es em turmas multisseriadas, em um grande mutirão, tragam para a pauta de seus estudos discussões acerca dessa realidade escolar, a qual, por mais que seja negada, existe, e se estabelece concretamente na região campesina e não é possível escamoteá-la.

Por isso, a começar pelos repasses financeiros que são destinados a essas escolas, já se poderia visualizar que não deveriam obedecer aos mesmos critérios daqueles destinados à escola urbana, isto é, basear-se na matrícula do ano anterior, porque isso faz com que a/o professora/or, além de todos os problemas que enfrenta na interação dessa prática (metodológicos, de formação, de tempo para organização do espaço escolar), terá que enfrentar mais um: o de exercer o trabalho docente em classe multisseriada, com a sobrecarga inerente, agravada pela escassez dos recursos. E, apesar de todos os problemas infra-estruturais, essa escola precisa desenvolver uma prática que propicie aos alunos aprendizagem significativa.

Assim, atender e orientar os alunos campesinos, apreendendo tanto as suas diferenças quanto as semelhanças, requer que a/o professora/or que interage nessa realidade escolar esteja disposto a enfrentar todos os problemas que lá existem. Portanto, compreendemos que, para ser professora/or atuante na escola com turma multisseriada, faz-se necessário apropriar-se de uma proposta de ensino que não ignore as necessidades emergentes, podendo-se dispor dos recursos materiais, financeiros, didáticos, intelectuais e, sobretudo humanos, necessários a atender a essas necessidades.

Na transcorrência desta pesquisa, percebemos que, para ser professora/or numa escola com turmas multisseriadas, é necessário ainda considerar todos os recursos de que se dispõe (ou não dispõe), mas, além disso, significa também buscar, no cotidiano desse processo escolar, ir e vir como agente de transformação

da realidade. Só assim se poderá visualizar a transcendência do nível de uma prática docente reiterativa rumo a uma prática criativa e emancipatória.

A partir da reflexão analítica dos dados acerca das relações de gênero na prática docente multisseriada investigada, tendo em vista que sabemos que há muitos jeitos de ser mulher, homem, professora, professor, destacamos o entendimento do porquê do ingresso das professoras e do professor investigadas/o na profissão do magistério, traduzido nas falas que denotam as razões de suas escolhas profissionais, as quais se situam entre o discurso da profissão marcado por necessidade, circunstância ou aptidão, bem como os traços das relações desses sujeitos consigo mesmos, com o aluno e com a comunidade escolar e local na interatividade da prática docente na sala de aula multisseriada.

Portanto, na trajetória da realização deste estudo, foi perceptível, na abordagem das professoras e do professor, a referência a fundamentos dialéticos teórico-práticos que transformam a dinâmica sócio cultural e educacional naquelas escolas multisseriadas, na construção das relações de gênero na prática docente, com a delimitação das ações ali realizadas, as quais exigem da/o professora/or um intensivo desdobramento para que possa promover a articulação significativa de uma prática entre ação e reflexão, essencialmente mergulhada na dinâmica escolar e nas faces culturais, políticas e ideológicas que constroem e constituem a prática nesse contexto escolar.

Na amplitude dessas considerações, constatamos o quanto as/o professoras/or deixam transparecer em seus relatos toda uma preocupação com o trabalho docente, com a formação que precisam ampliar, para interagir na sala de aula multisseriada, com a idéia de renovação de suas práticas, o que foi explicitamente notório nas densas descrições das professoras e do professor atuantes em sala de aula multisseriada.

Por isso, é necessário que tanto as/o professoras/or quanto o pedagogo, que teve por elas e por ele o seu estatuto profissional reconhecido, estejam alerta para as adversidades sócio-culturais e educacionais que interpenetram a realidade escolar multisseriada, com vistas a adotar uma postura crítica quanto às especificidades próprias do tempo e do espaço escolar dessa realidade, a fim de que possa bem desenvolver um projeto de escola que respeite a legitimidade no contexto da escola rural.

Diante dessas considerações, verificamos que as professoras/es deixam transparecer toda uma preocupação com relação à formação para a sala de aula e com a reconstrução de suas formações nas práticas docentes que desenvolvem. Isto se confirma quando deixam transparecer suas concepções didático-pedagógicas, sinalizando os componentes de ensino que norteiam a prática docente no cotidiano dos seus contextos de trabalho, delineando o movimento de suas ações diante dos aspectos processuais dessas práticas.

Constatamos, assim, que, no processo de suas ações formativas, sobretudo em função da estratégia metodológica alicerçada em pressupostos escolanovistas - Projeto Escola Ativa – a professora/or identificam as interferências do tempo na ação educativa da escola multisseriada, reconhecendo as dificuldades em lidar com o grau de heterogeneidade da realidade dessas escolas, bem como o acúmulo de funções que lhes são atribuídas. Porém, não nos fizeram notar uma consciente reflexão acerca das relações de desigualdades entrecruzadas no espaço de suas relações escolares, por isso, acreditamos ser imprescindível a/ao professora/professor que atua na escola do meio rural apropriar-se desse nível de reflexão, especialmente sobre as desigualdades de gênero bastante presente naquela realidade, em suas práticas.

Percebemos, portanto, a partir da análise da realidade vivida pelas professoras/es na articulação sistemática da dinâmica da sala de aula, que são fortes as implicações viabilizadas pelo limite do tempo no contexto da operacionalização concreta das tarefas docentes, suas diferentes durações e sua variedade, as quais se definem por normas administrativas, e que, além disso, ou ainda mais que isso, dependem de igual modo do grau de autonomia e de responsabilidade da/o professora/or com a sua profissão.

Todas essas considerações nos fazem perceber que, no caso específico das/os professoras/or investigadas/os, o significado explícito de suas práticas docentes expressa uma sobrecarga de trabalho que, sobremaneira, viabiliza também a somatização de ações tensivas, sobretudo pelo limite do tempo que faz sucumbir a capacidade lógica e psico-social de efetivação de uma prática docente inovadora, em virtude exatamente dessa carga de trabalho que as/o professoras/or desenvolvem no contexto do campo desta investigação.

É notório que a prática docente na sala de aula multisseriada se dá num espaço que comporta uma múltipla diversidade de relações e de concepções

alimentadas por vários aspectos, mas, no caso específico deste estudo, aquele que mais se sobressai diante de nosso olhar é o que se relaciona ao tempo. Configuraram-se, assim, as concepções das professoras/es na relação de suas práticas engendradas com seus encantos e desencantos, por via dos quais deixaram fluir a inserção de conflitos sociais, educacionais, administrativos, políticos, econômicos e até pessoais que se manifestaram como pontos demarcadores dos limites e das possibilidades na construção de suas práticas.

Pela riqueza das trocas e dos aprendizados que obtivemos na interação que construiu o trabalho, pela riqueza do aprofundamento do objeto de estudo, pelos achados e por nossos sonhos realizados pela extensão das interações sociais com o mundo daquelas/es atrizes e atores camponeses/os, conseguimos perceber o quanto, no espaço escolar rural, apesar de tantos estereótipos que lhes marcam o tempo, as pessoas, sobretudo os alunos, respiram vida, vivida, não esquecida e silenciada, vida, aliás, marcada pela sede de saber, de ler, de escrever de realizar sonhos, correr, pular, falar, cantar, dançar com ritmos expressivos de olhares arregalados, curiosos, mesmo carentes, realizados e esperançosos. Ali também, nós, todas e todos, respiramos vida.

Em síntese, as idéias aqui explicitadas são transitórias, mutáveis, no entanto o que desvendamos fica como subsídio para novas reflexões, novas pesquisas, novos momentos que se constroem a vida do conhecimento ainda não desnudado, para dar sentido a novas vidas que serão vividas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, J. J. V. de. **Educação e Gênero: homens no magistério primário de Teresina – Piauí**. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina: 2003.
- ADURRAMÁN, W. L. et al. **Escola Ativa: capacitação de professores**. 2 ed. Brasília: Fundescola/MEC, 2003, 160 p.
- ALMEIDA, J. S. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_. A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, Caldard e Molina (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. ARROYO, M. G; CALDARD, R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ASSUNÇÃO, M. M. S. As determinações de gênero na escolha, formação e prática docente das professoras primárias. In: **Reunião Anual da ANPED**, 19 -, 1995, Caxambu. **Anais**. Caxambu: 1995
- \_\_\_\_\_. **Magistério escolar e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, 97 p.
- ATTA, D. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADDEM. **Escola de classe multisseriada**. PRADDEM – Salvador: UFBA, FMC, 2003. p. 09 – 21.
- ATTA, D. M. A.; PORTELA, A. L. Introdução. In: **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação – PRASEM II**. 2. ed. Brasília: Fundescola / MEC, 1999. P. 80 – 81.
- AZEVEDO, F. **A Cultura brasileira**. 6. ed. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/ UnB, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977



BARROS, O. F. Classes multisseriadas em escola rural-ribeirinha: a práxis pedagógica de uma educação. In: OLIVEIRA, I. A. de (Org). **Caderno de atividades pedagógicas em educação popular**. n. 1. Belém: CCSE – UFPA, 2004. p. 115 – 125.

BARTOLOMEIS, F. **Introdução à didática da escola ativa**. Tradução: José Luís Borges Coelho. 1. ed. Lisboa: Livros Horizontes, 1984.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 93.

BOMFIM, M. C. A. **Movimentos de docentes da educação básica estadual pública piauiense: heterogeneidade e diferenças**. São Paulo. PUC. Tese de doutorado, 2000.

BOGDAN, R. C.; BINKLEN, S. K. (Org). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p. 23 – 24.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pensar a prática escritos de viagem e estudos sobre a educação**. São Paulo: Loyola, 1996, p. 36 – 37.

Brasil, Ministério da Educação. SECAD. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, 2002.

BRENHA, R. M. C. **A dimensão pedagógica dos movimentos sociais no campo**. São Luis: EDUFMA, 1999.

BRITO, D. M. A educação rural no município de Abaetetuba – PA: as especificidades das turmas multisseriadas. In: **Anais do XVII EPENN**. Belém: UFPA, 2005, p. 1 – 7.

BRUSCHINI, C. Vocação em Profissão? In: **Ande**, 1, n. 2 São Paulo: 1981, p 64 – 74.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Orgs.) Os homens e o magistério. In: **Vida e ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero: Feminismo e sub. Versão da identidade: tradução – Renato Aguiar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M.; SILVA, H. R. S. Políticas educacionais: questão e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). **Educação Rural no terceiro milênio: experiência e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161 – 238.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNEP, 1999.

CARVALHO, L. M. M., **Significado e função do brinquedo no processo de socialização da criança**. In: LUSTOSA F.M.A.N.; CARVALHO. C. V. M. (Orgs.) Teresina: EDUFPI, 2004, p. 132.

CARVALHO, M. P. de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CATANI, D. B. et. al. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudo sobre formação/ organização**. 2. ed. São Paulo: Escriculturas, 2000.

CONNELL, R. W. Pobreza e Educação. In: APPLE, M. W.; GENTILE, P. (Org): et al **Pedagogia da exclusão crítica o neoliberalismo em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 15

CORTEZ, B. C. Professor rural ou professor plural? In: **Anais do XVII EPENN**. Belém: UFPA, 2005.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R. e CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. Gonzalez, CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004. p. 19 – 63.

FERRO, M. A. B. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí, Teresina, 1996.

FILHO, A. C. **A escola do sertão: ensino e sociedade no Piauí, 1850 – 1889**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Tradução: Roberto Machado. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. ed. revista. São Paulo: Moraes, 1980. (Educação Universitária).

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1998.

GENTILE, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítico ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GILES, T. R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GOLDMANN, L. **Dialética e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Governo do Estado do Piauí. Secretária de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Legislação Básica**. 2. ed. Teresina – Piauí, 2001.

GUERRA, O. F. **Relações de Gênero nas Escolas Agrotécnicas Federais do Piauí: Entre diferenças e preconceitos**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2004.

HAMMERSLEY, M; ATKINSON, P (Org.). **Etnografia: Métodos de Investigación**. 2. ed. Barcelona: 1988.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasília). **sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2000**. Brasília: INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2001**. Brasília: INEP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2002**. Brasília: INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2003**. Brasília: INEP, 2003.

\_\_\_\_\_. (Brasília) **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004**. Brasília: INEP, 2004.

\_\_\_\_\_. (Brasília) **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005**. Brasília: INEP, 2005.

\_\_\_\_\_. (Brasília) **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006**. Brasília: INEP, 2006.

JANUÁRIO, A. C. C. O Lúdico como produção do conhecimento. In: FROTA, R. P. et al **Pesquisa no ensino fundamental e médio**. Teresina: EDUFPI, 2003, p. 47 – 81.

KOWARZIK, W. S. **Pedagogia Dialética de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia: Tradução: Marie – Agnês Chauvel**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LIBÊNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LOPES, A. P. C. **Beneméritos da instrução: a feminização do magistério primário piauiense**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1996.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. In: **teoria & educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 53 - 67.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

LÜDKE M; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas (temas básicos de educação e ensino). São Paulo: EPU, 1986.

LUIZ, M. C. Mulher e Sexualidade: a progressão docente e as construções de gênero. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação sexual**: apontamentos para uma reflexão. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

MACÊDO, M. **Memórias de professoras primárias no cotidiano das escolas públicas estaduais da zona urbana e rural de Teresina (PI)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2005.

MARTINS, A. de S. (Org.) Piauí: **evolução, realidade, desenvolvimento**. 3. ed. Teresina: Fundação CEPRO, 2003.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva**: Pesquisa qualitativa e cultura. Tradução: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

MONLEVADE, J. A. **Plano Municipal da Educação**: fazer para acontecer. Brasília: Idéia, 2002

OLIVEIRA, V. F. A formação de professores revisita os repertórios guardados na memória. In: OLIVEIRA, V. F. A (Org.) **Imagens de professor significações do trabalho docente**. 2. ed. Ijué – RS: Unijué, 2004, p. 91.

PARO, V. H. **Qualidade do Ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31- 63.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo – SP: Ática, 2003.

PINHO, A. S. T. de; SANTOS, S. R. dos. As potencialidades do heterogêneo nas classes multisseriadas do meio rural. In: **Anais do XVII EPENN**. Belém: UFPA, 2005.

PINTO, M. G. C. S. M. e MIORANDO, T. M. Docência e Gênero: Histórias que ficaram In: OLIVEIRA, T de V. (Org). **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004 p. 217-232

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortes, 2005.

QUEIROZ, M. M. A. **Projeto escola ativa**: os desafios de ensinar ciências naturais em classes multisseriadas na zona rural de Teresina – Piauí. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2006.

REBÊLO, E. M. C. A urbanização no Piauí. In: Piauí, **carta CEPRO / Fundação centro de pesquisas econômicas e sociais do Piauí** – v. 1 – nov. 1974, p. 99 – 113.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 16. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

RODRIGUES, J. R. T. **A prática docente leiga e a construção dos saberes pedagógicos**. Tese (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2001.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

ROSEMBERG, F. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo: v. 27, n. 1, p. 47 – 68, jan / jun 1975.

SALES, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000, p. 49.

SANTOS, C. M. A. Movimentos sociais por uma educação do campo o fórum estadual de educação do campo. In: **Educação Rural/ educação do campo: dilemas, desafios e perspectivas/ PRADEM**. Salvador: UFBA, 2003.

SCOTT, J. Uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e realidade: mulher e educação**. Porto Alegre: Vozes, v. 16 nº 2, jul / dez, 1990.

SILVA, M. O. **Política habitacional brasileira verso e reverso**. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, M. S. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. In: **Educação Rural / Educação do Campo: dilemas, desafios e perspectiva / PRADEM**. Salvador: UFBA, FCM, 2003. p. 38 – 44.

SIYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber livro, 2004.

TARDIF, M.; (Org.) e LESSARD. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TOBIN, K. Questões éticas associadas à pesquisa em ensino e aprendizagem. Tradução livre – Adir Luiz Ferreira – In: **Les Cahiers du CIRADE**, vol. 1, Sept. 1998, Université du Québec à Montréal.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. Gênero e Política da educação: impasses para legislação educacional brasileira. In: VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. **Educar para a sociedade: gênero e educação escolar**. São Paulo: Secretaria Municipal de educação, 2004. p. 19 – 47.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano editora, 2003

VIANA, L. F. N. S. A afetividade entre docentes e discentes no enfrentamento das práticas de violência na escola. 2005 196f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2005.

WALKERDINE, V. **O Raciocínio em Tempos Pós-Modernos**. Educação e Realidade. v 20(2). jul/dez. 1995.

WEBER, M. **Metodologia das Ciências Sociais**. Tradução: Augustin Wernet, 4. ed. Campinas – SP: Cortez, 2001.

# APÊNDICES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araujo

## APÊNDICE A

### GUIA DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA MULTISSERIADA

PROFESSOR (A): \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

SÉRIES (BLOCOS): \_\_\_\_\_

PESQUISADOR(A):

\_\_\_\_\_

TEMA CENTRAL DA AULA: \_\_\_\_\_

Nº DE ORDEM	ASPECTOS OBSERVADOS	ANOTAÇÕES
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assuntos abordados</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como é feita a incentivação</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Com que frequência o professor se dirige ao aluno individualmente.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Como e com que frequência o aluno se dirige ao professor.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipo de solicitação feita pelo professor ao aluno</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tipo de solicitação feita pelo aluno ao professor</li> </ul>	



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como o professor estabelece a interação na sala de aula como um todo</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como estabelece a relação com o aluno em particular</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como estabelece a ordem na sala de aula</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como é feita a distribuição do tempo no desenvolvimento de cada atividade proposta na aula</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de atividades (habilidades) desenvolvidas pelo aluno na sala de aula, sob a orientação do professor</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grau de atenção dos alunos à aula</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipo de reforço, elogio, advertências, censuras repressões feita pelo professor em relação ao aluno (admoestações)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos didáticos utilizados pelo professor no desenvolvimento das aulas.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postura pessoal do professor: humor, aparência, desembaraço, dicção, voz, olhar e atitudes</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reação do professor diante das intervenções do aluno na hora da aula</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nível de criatividade do professor</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação do conteúdo trabalhado com a realidade do aluno.</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parâmetros considerados para avaliação do aluno no decorrer da aula</li> </ul>	

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araujo

**APÊNDICE B**  
**QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR**

**I. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL/ FORMAÇÃO/ EXERCÍCIO PROFISSIONAL**

1. Nome: \_\_\_\_\_

2. Sexo

( ) feminino ( ) masculino

3. Estado Civil:

Casado(a) ( ) Solteiro(a) ( ) ( ) viúvo(a) ( ) separado(a)  
Outros ( ) Qual? \_\_\_\_\_

4. Idade:

20 a 25 ( ) 26 a 30 ( ) 31 a 35 ( ) 36 a 40 ( )  
41 a 45 ( ) 46 a 50 ( ) Acima de 50 ( )

5. Naturalidade:

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Local onde reside: \_\_\_\_\_

6. Qual o seu nível de escolaridade (formação)?

Ensino Fundamental: 1ª a 4 ( ) 5ª a 8ª ( )

Ensino Médio: Pedagógico ( )

Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Ensino Superior: Pedagogia ( )

Outro ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )

7. Você desenvolve outra atividade além do magistério?

sim       não

Em caso afirmativo para a resposta anterior especifique o tipo de atividade e porquê

---

---

8. Tempo de trabalho como professor

1 ano     2 a 3 anos     3 a 4 anos     5 a 6 anos     + 6 anos

Especifique: \_\_\_\_\_

Tempo de experiência só na multissérie \_\_\_\_\_

9. Regime de trabalho horas aulas semanais e turnos

20 horas/aula       40 horas/aula

10. Seu rendimento mensal como professor é:

- 1 salário mínimo  
 mais de 1,5 salários mínimos  
 mais de 2 salários mínimos  
 mais de 3 salários mínimos

11. O deslocamento de casa para a escola você faz de:

- carro próprio  
 ônibus  
 carona  
 outros meios

Especifique \_\_\_\_\_

12. Nesta escola você ministra aula em que séries?

série inicial     1ª série     2ª série     3ª série     4ª série

13. Você costuma ampliar a sua formação nos conteúdos referentes ao exercício do magistério?

sim     não

14. Caso você tenha dado uma resposta afirmativa, a questão anterior você amplia essa formação através de:

- cursos
- participação em seminários
- grupo de estudo
- somente com o supervisor
- com a equipe escolar
- outros

Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15. Você realiza o planejamento de suas aulas diárias

- sozinho
- com outros professores
- sempre
- as vezes
- não planeja
- somente com o supervisor
- em casa
- na escola

16. Dos fatores relacionados abaixo, quais você considera que interferem no desempenho de sua função docente:

- falta de tempo para estudar os assuntos necessários para enfrentar a sala de aula
- evasão escolar
- falta de participação dos pais
- pouca assistência da equipe central da Secretaria Municipal de Educação
- falta de relacionamento dos membros da escola
- insuficiência de material didático
- falta de tempo para organizar atividades pedagógicas
- falta de um projeto pedagógico que oriente as ações da escola
- indisciplina do aluno

- ( ) dificuldade de aprender os conteúdos necessários para uma boa atuação docente
- ( ) dificuldade de aprendizagem do aluno
- ( ) dificuldade em avaliar o aluno
- ( ) outros

Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

17. Os conteúdos dos livros didáticos adotados para a sala de aula multisseriada são suficientes para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos?

- ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Caso tenha assinalado a resposta negativa, onde você busca outros recursos para sistematização dos conteúdos em sala de aula?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

18. Na execução das atividades da escola você participa

- ( ) sempre ( ) somente quando é solicitado
- ( ) algumas vezes ( ) nunca participa

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

19. Das ações que a escola realiza, relacione as que você participa junto:

Aos alunos \_\_\_\_\_

Aos professores \_\_\_\_\_

Ao supervisor escolar \_\_\_\_\_

Aos pais dos alunos \_\_\_\_\_

Ao diretor \_\_\_\_\_

20. Você considera a escola multisseriada

( ) boa ( ) ruim

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

21. Das dificuldades relacionadas abaixo, a seu ver, quais a que interferem no rendimento escolar do aluno?

- ( ) falta de atenção e concentração
- ( ) falta de recursos didáticos
- ( ) falta de relacionamento pais-professor
- ( ) falta de relacionamento professor-aluno
- ( ) inquietação do aluno
- ( ) baixo poder aquisitivo da família
- ( ) outras

Especifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22. Quais dificuldades normalmente você encontra no desempenho de sua função docente? Relacione-as abaixo.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

23. Como você vê o relacionamento entre

Professor-aluno: \_\_\_\_\_

Aluno-aluno: \_\_\_\_\_

Diretor aluno: \_\_\_\_\_

Professor-professor: \_\_\_\_\_

Supervisor-professor: \_\_\_\_\_

Diretor-supervisor: \_\_\_\_\_

24. Nesta escola o número de pessoal docente é:

- ( ) suficiente
- ( ) insuficiente

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D´arc Socorro Alexandrino de Araujo

### APENDICE C

#### **ROTEIRO - DIAGNÓSTICO DOS ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA ESCOLA – PROFESSORA/OR DIRETOR**

- 1) Você esta exercendo a função de diretor e professor a
- |  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> menos de 1 ano  | <input type="checkbox"/> 2 a 5 anos  |
| <input type="checkbox"/> mais de 10 anos | <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos |
- 2) Se você acumula a função de professor e diretor, qual o rendimento salarial que se acrescenta ao seu salário pela função de diretor que exerce
- 1 salário
- mais de 1 salário mínimo
- mais de 2 salários mínimos
- mais de 3 salários mínimos
- mais de 4 salários mínimos
- Menos de um salário mínimo
- 3) Na elaboração de documentos norteadores das ações da escola sua participação se da
- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> individualmente    | <input type="checkbox"/> com o supervisor |
| <input type="checkbox"/> com os professores | <input type="checkbox"/> outros           |
- Especifique que documentos são elaborados com a participação da equipe escolar
- 
- 
- 4) A atividade de planejamento da escola no seu entender, e de responsabilidade:
- do diretor
- do professor-diretor
- do professor
- de todos



Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) No desempenho do cargo de professor(a) diretor(a) seu relacionamento pessoal com os alunos e demais atores da escola é:

( ) ótimo ( ) bom ( ) regular ( ) ruim

Justifique:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Na condição de desenvolver a função de diretor e professor, simultaneamente nesta escola você acha que

( ) concilia as duas atividades sem dificuldades

( ) desenvolve as duas atividades, mas com limitações

( ) Outra situação

Justifique a sua opção: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Especifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7) Na sua opinião o pessoal técnico administrativo colabora para o funcionamento da escola?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8) No desempenho da função de diretor, você encontra dificuldades?

( ) sempre

( ) raramente

( ) nunca

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9) Se a resposta do item 7 (sete) for positiva, indique as dificuldades com a relação aos professores

- ( ) desinteresse
- ( ) falta as aulas
- ( ) licenças para tratamento saúde
- ( ) qualificação precária
- ( ) falta de domínio de classe
- ( ) outro

Especifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) Qual o tipo de gestão adotada pela escola?

- ( ) Democrática
- ( ) Participativa
- ( ) Autoritária

Conforme opção feita acima expresse o seu entendimento sobre esse tipo de gestão

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11) Qual é a sistemática de tomada de decisões na escola? Quem participa das tomadas de decisões?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12) Há uma sistemática de acompanhamento, controle e avaliação das decisões tomadas?

Sim ( )

Não ( )

Caso afirmativo explicita:

- Que procedimentos são adotados para a realização desse processo.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

- Membros que participam desse processo.

---

---

---

---

- Grau de envolvimento de cada um dos membros e atribuições

13) Com relação ao funcionamento da rotina da escola.

a) Como é fixado o número de vagas?

---

---

---

b) As vagas oferecidas pela escola atendem a demanda?

---

---

---

c) Existem critérios estabelecidos para a matrícula de alunos? Caso positivo especifique-os.

---

---

---

d) Há algum tipo de remanejamento de alunos durante o ano letivo? Em que circunstâncias? Quais critérios?

---

---

e) Há conselho de classe na escola?

( ) sim

( ) não

Em caso afirmativo:

Quando e como são feitos? Com que objetivo funciona?

---

---

---

Em caso negativo

Como a escola faz para resolver as questões pendentes sobre o desempenho do aluno

---

---

---

f) A escola oferece merenda escolar?

( ) sim

( ) não

Em caso afirmativo

Quem fornece?

---

---

---

Quem prepara?

---

---

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araujo

## APENDICE D

### GUIA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL REFLEXIVA – PROFESSORA/OR

- Motivos da opção pela profissão de professor;
- Compreensão em relação às expressões de gênero na construção da prática docente desenvolvida em sala de aula multisseriada;
- Significado do ensinar e do aprender no processo de desenvolvimento da prática docente multisseriadas;
- Noção de acompanhamento do desempenho do aluno em classes multisseriadas;
- Compreensão do processo de planejamento de aula e a vinculação desse processo na prática docente cotidiana;
- Sentido dos aprendizados na prática docente multisseriada e a relação das expressões de gênero no processo de construção desses aprendizados no eixo da ação formativa que desenvolvem no cotidiano da sala de aula;
- Visão das políticas de formação do professor no nível da escola e da SEMEC;
- Conhecimentos didático-pedagógicos que o professor precisa articular na prática cotidiana de sala de aula multisseriada;
- Percepção do trabalho escolar cotidiano na multisserie;
- Possibilidades e limitações na configuração das relações de gênero nas interações da professora/or com seu próprio eu, como a/o aluna/o e a comunidade;
- Noção da organização do tempo e do espaço escolar no contexto escolar multisseriado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araujo

## APÊNDICE E

### GUIA DE CONVERSA COM OS PAIS

1) Como você vê o professor?

---

---

---

2) Como você vê a escola?

---

---

---

3) Qual o seu grau de satisfação em relação a escola? Porque?

---

---

---

4) A escola atende as necessidades de aprendizagem do seu filho

( ) sempre                      ( ) as vezes                      ( ) não atende

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) Para você o que é ser um bom professor?

---

---

---

6) Quando você considera que o professor não está atendendo as necessidades de seu filho aqui na escola? O que você faz para resolver o problema?

---

---

---

7) Quem orienta as tarefas escolares do seu filho em casa?

( ) pai      ( ) mãe      ( ) irmãos      ( ) outro

Especifique: \_\_\_\_\_

---

8) Você encontra dificuldade para ajudar seu filho nos estudos, nas tarefas escolares?

( ) sim      ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

9) Para você o que significa ser um bom professor?

---

---

10) Você é chamada pela escola

( ) sim      ( ) não

Caso positivo

Em que situação: \_\_\_\_\_

---

---

11) Em caso negativo, como você se aproxima da escola para saber sobre os estudos do seu filho

---

---

---

12) A escola desenvolve atividade com a participação da comunidade ( dos pais)

( ) sim                      ( ) não

Em caso afirmativo exemplifique estas atividades

---

---

---

13) Para você que papel o professor desenvolve na comunidade?

---

---

14) Você encontra dificuldades na relação com a escola e com o professor do seu filho.

( ) sim                      ( ) não

Em caso positivo especifique-as

---

---

---

15) Você poderia dizer o que mais lhe encanta em relação :

A escola \_\_\_\_\_

Ao professor \_\_\_\_\_

À própria comunidade onde você mora \_\_\_\_\_

---

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araujo

## APENDICE F

### GUIA DE ENTREVISTA REFLEXIVA COLETIVA – PROFESSORA/OR

#### 01. Apresentação do objetivo

Objetivo: Revisar alguns aspectos da temática Explorada nas entrevistas individuais até aqui feitas, a fim de aprofundamento da análise do estudo em Questão.

#### 02. Levantando Expectativas

Como estou agora?

---

---

---

O que espero desta pesquisa?

---

---

---

O que espero deste encontro?

---

---

---

#### 03. Pensando a prática pedagógica

- Pense em tudo que você desenvolve lá na sua escola.

Agora com uma palavra de uma característica a sua pratica pedagógica cotidiana.

#### 04. Debate reflexivo para ampliação da temática

Grupo 01:

Como vocês vêem o ensino desenvolvido em classes multisseriadas?

---

---

---

Que vocês pensam da relação : PROFESSOR-ALUNO e FAMILIA-ESCOLA

---

---

---

Como vocês vêem o papel do pedagogo na formação continuada do professor

---

---

---

Grupo 02:

Como é que vocês buscam os saberes da profissão para desenvolver conteúdos através de atividades diversificadas para alunos em diferentes níveis de aprendizagem? Que saberes são esses? E como fazem para aprender as coisas que querem ensinar aos alunos?

---

---

---

Quais os conhecimentos que vocês acreditam ser o mais importante a serem aprendidos pelo professor no processo de sua prática docente?

---

---

---

Que tipos de propostas de acompanhamento do desempenho do aluno vocês acreditam serem mais importantes para ajudar o aluno a aprender?

---

---

---

Grupo 03:

Como vocês vêem a prática de formação continuada que vocês desenvolvem no exercício da profissão docente?

---

---

---

Quais os aspectos temáticos vocês creditam serem os mais importantes de ser trabalhado com os alunos, no mundo hoje?

---

---

---

Qual a maneira que vocês consideram mais adequada para manter uma boa relação com os pais e como vocês fazem para envolvê-los nas atividades da escola?

---

---

---

Grupo 04:

Em que princípios você acredita que o professor deve se basear para desenvolver a sua prática pedagógica?

---

---

---

Em que princípios vocês gostariam que os alunos pautassem a sua aprendizagem?

---

---

---

Qual a maneira que vocês consideram mais adequada, ou correta para utilização do livro didático?

---



---



---

05. Pense na prática docente e diga o que você considera como encantos e desencantos no fazer cotidiano da sala de aula multisseriada e acrescente-os na relação já iniciada no quadro abaixo.

ENCANTOS	DESENCANTOS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• estímulo das crianças</li> <li>• desejo de ser professora &gt; vocação</li> <li>• a busca por inovações na prática cotidiana da sala de aula</li> <li>• o conhecimento prévio dos alunos</li> <li>• o processo de alfabetização contínuo.</li> <li>• contribuição para a formação (educação dos alunos da zona rural)</li> <li>• aposentar-se como professor</li> <li>• satisfação de mesmo com dificuldade ter batalhado e ter conseguido ingressar na profissão de professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• o baixo desempenho dos alunos</li> <li>• a inferiorização e frente aos portadores de curso superior (a ilusão do curso superior)</li> <li>• ausência da participação dos pais na escola</li> <li>• acúmulo de atribuições na organização do trabalho escolar</li> <li>• a questão do tempo</li> <li>• a existência das salas multisseriadas</li> </ul>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araujo

## APENDICE G

### ROTEIRO DE CONVERSA COM AS/OS ALUNAS/OS

Nº

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Entrevistado: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1. Como você se chama?

\_\_\_\_\_

2. Com quem você mora?

Com o pai e com a mãe ( )

Com a mãe ( )

Com o pai ( )

Com parentes ( )

Com pessoas conhecidas da família ( )

Outro. Qual

\_\_\_\_\_

3. Quantidade de irmãos que você têm?

1 a 2 ( )

3 a 4 ( )

5 a 6 ( )

7 a 8 ( )

9 a 10 ( )

Mais de irmãos ( )

4. Local de moradia

Sítio ( )

Fazenda ( )

Povoado ( )

Vila ( )

Outro. Qual? ( )

---

5. Distância de sua casa para escola.

Muito perto ( )

Perto ( )

Longe ( )

Muito longe ( )

Outro. Qual? ( )

---

6. Que atividade escolar você mais gosta de fazer? Por quê?

---

---

---

---

7. Você acha que o professor sabe ensinar? Justifique.

---

---

---

---

8. Onde Você costuma estudar?

---

---

---

---

9. Quem lhe ajuda nos estudos?

---

---

---

---

10. Como você ajuda em casa, seu pai e sua mãe?

---

---

---

---

11. Além de estudar você desenvolve alguma atividade de trabalho para ajudar a família?

---

---

---

---

12. Você falta a escola? Quais os motivos que lhe fazem faltar?

---

---

---

---

13. O que você acha mais difícil daquilo que a professora ensina ou pede para você fazer?

---

---

---

---

14. Qual o assunto ou ponto que você acha mais difícil em cada disciplina?

---

---

---

---

15. Você gosta da sua escola? Por quê?

---

---

---

---

16. O que você mais gosta na sua escola?

---

---

---

---

17. O que você não gosta na sua escola?

---

---

---

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D´arc Socorro Alexandrino de Araujo

## APENDICE H

### GUIA DE CONVERSA COM OS PAIS

1) Como você vê o professor?

---

---

2) Como você vê a escola?

---

---

3) Qual o seu grau de satisfação em relação a escola? Por quê.

---

---

4) A escola atende às necessidades de aprendizagem do seu filho?

( ) sempre ( ) As vezes ( ) não atende

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

5) Para você, o que é ser um bom professor?

---

---

6) Quando você considera que o professor não está atendendo às necessidades de seu filho na escola? O que você faz para resolver o problema?

---

---

7) Quem orienta as tarefas escolares do seu filho em casa?

( ) pai ( ) mãe ( ) irmãos ( ) outro

Especifique: \_\_\_\_\_

---

8) Você encontra dificuldade para ajudar seu filho nos estudos, nas tarefas escolares?

( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

9) Você é chamada pela escola?

( ) sim ( ) não

Em caso positivo, em que situação?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Em caso negativo, como você se aproxima da escola para saber sobre os estudos do seu filho?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) A escola desenvolve atividade com a participação da comunidade (dos pais)

( ) sim ( ) não

Em caso afirmativo, exemplifique essas atividades?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11) Para você que papel o professor desenvolve na comunidade?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12) Você encontra dificuldades na relação com a escola e com o professor do seu filho?

( ) sim ( ) não

Em caso positivo, especifique-as

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13) Você poderia dizer o que mais o(a) encanta em relação:

A escola \_\_\_\_\_

Ao professor \_\_\_\_\_

A própria comunidade onde você mora \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D´arc Socorro Alexandrino de Araujo

## APÊNDICE I

### DIAGNÓSTICO DO AMBIENTE ESCOLAR ASPECTOS GERAIS

PESQUISADO \_\_\_\_\_

PESQUISADOR \_\_\_\_\_

NOME DA ESCOLA \_\_\_\_\_

DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### I. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO ECONOMICA

##### 1. Motivo e data de criação da escola

---

---

---

---

---

---

---

---

##### 2. Tipos de casas da localidade

---

---

---

---

---

---

3. Estrutura das ruas da localidade

---

---

---

4. Atividade de trabalho dos pais da comunidade

---

---

---

5. Tipo de diversão da comunidade nos momentos de lazer.

---

---

---

---

---

6. Hábitos e costumes das famílias da comunidade.

---

---

---

7. Número de habitantes da localidade.

---

---

8. Número de famílias

---

---

9. Escolaridade das pessoas da localidade

---

---

## II. CARACTERIZAÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA E MATERIAL DA ESCOLA

10. Edifício escolar:

a) Tipo de construção

---

---

---

## III. INSTALAÇÕES SANITÁRIAS (QUANTIDADES)

11. Banheiros \_\_\_\_\_

Condições higiênicas. Ótima ( )

Boa ( )

Péssima ( )

Forma de escoamento dos detritos

---

---

---

12. Bebedouro \_\_\_\_\_

13 Lavatório \_\_\_\_\_

14. Condições da água quanto

a) a origem

---

---

---

b) ao tratamento

---

---

---

15. Que considerações você faz sobre as condições higiênicas sanitárias e das demais dependências da escola? Descreva.

---

---

---

## IV – MOBILIARIOS

	Quantidade	Condições de Uso
16. Estantes		
17. Mesas		
18. Cadeiras		
19. Carteiras individuais		
20. Carteiras duplas		
21. Máquina calculadora		
22. Tesouras		
23. Grampeador		
24. Perfurador		
30. Outros. Especifique:		

## V. RECURSOS DIDATICOS

			Indique com um X a opção desejada			
			Media de Utilização			
RECURSOS	Quant	Cond. De uso	1 vez por semana	2 vezes por semana	Mais de 3 vezes	Dentre estes recursos quais os que mais despertam interesse do aluno
Mimeógrafo						
Retroprojektor						
Televisor						
Video						
Cartazes						
Mapas						
Jogos por tipo						
Quadro de giz e um de acrílico boas condições de uso						
Outros especifique						

Obs: Justifique os itens assinalados na ultima coluna

---



---



---

## VI. RECURSOS FINANCEIROS

a) Verbas que dispõe a escola (origem)

Fonte	Valor	Média de tempo do repasse	Destino dos Recursos

b) A quem compete planejar e administrar os recursos financeiros da escola

---



---



---

c) No desenvolvimento de sua prática pedagógica você enfrenta alguma dificuldade em decorrências dos recursos financeiros.

---



---



---

## VII. ORGANIZAQAO DAS TURMAS

a) Número de aluno por série, idade e turno

	Faixa Etária	Manhã	Tarde	Sexo		Nível Desempenho	
				M	F	Nº Abaixo da média	Nº Acima da média
Serie Inicial							
1ª Série							
2ª Série							
3ª Série							
4ª Série							



## VIII QUADRO DE PESSOAL (quantidade)

Professor \_\_\_\_\_  
Diretor \_\_\_\_\_  
Servente \_\_\_\_\_  
Merendeira \_\_\_\_\_  
Vigia \_\_\_\_\_  
Supervisor \_\_\_\_\_  
Outros. Quais? \_\_\_\_\_

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araujo

## APENDICE J

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_  
autorizo a utilização da entrevista realizada em novembro de 2005 na dissertação do  
Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como tema:  
Gênero e Prática do Docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas:  
encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-PI.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

---

Assinatura do(a) professor(a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo

## APENDICE K

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu \_\_\_\_\_  
autorizo a utilização da entrevista, realizada em novembro de 2005, na dissertação do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí, tendo como tema: Gênero e Prática do Docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas: encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-PI.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ da 2006

---

Assinatura do (a) professor (a)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
MESTRANDA: Joana D'arc Socorro Alexandrino de Araújo

#### APENDICE L

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2006.

Senhor (a) Diretor (a),

Cumprimentando-o, cordialmente evidenciamos. que após entendimento verbal com a coordenação da Escola Ativa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e Cultura SEMEC, e seguindo o critério de escolha inicial daquela instituição que possui professor com maior tempo de serviço na multissérie, é com grande satisfação que comunicamos a V.Sa. que, por atender a tal critério, sua escola foi escolhida, para participar de um estudo que ora estou realizando, o qual tem como tema: Gênero e Prática do Docente no tempo e no espaço de classes multisserriadas: encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-PI.

Consideramos a participação dessa escola, dos professores e alunos importantes e, por isso solicitamos a sua autorização para utilização de registros fotográficos, filmagens, assim como registros escritos de alunos e das observações feitas no espaço da sala de aula e coletivo da escola na dissertação que para podermos enriquecer as discussões e reflexões da temática deste estudo.

Agradecemos antecipadamente , ao tempo em que contamos com sua colaboração para que a pesquisa seja bem sucedida.

( ) autorizo

( ) não autorizo

Assinatura do professor \_\_\_\_\_

Assinatura da Coordenadora SEMEC \_\_\_\_\_

Assinatura da Pedagoga \_\_\_\_\_

Atenciosamente,  
JOANA D'ARC SOCORRO ALEXANDRINO DE ARAÚJO  
Mestranda em Educação

# ANEXOS

## ANEXO A

INDICADORES(%)	ESCOLAS			
	GURUPÁ DE BAIXO	CORAÇÃO DE JESUS	PIRIPIRI	SERAFIM
EVASÃO	0,00	0,00	0,00	0,00
DISTORÇÃO IDADE SÉRIE	7,40	9,43	11,53	4,34
ÍNDICE DE APROVAÇÃO	94,11	92,00	90,47	100,00
AVALIAÇÃO DE REDE	5,83	4,18	6,00	6,45
RANKING GERAL (2006)	87,69 ?	-	77,02	86,33
CLASSE	A	-	B	A

Demonstrativo de resultados das escolas pesquisadas no exercício do ano de 2005, no ranking geral.

Fonte: SEMEC, 2006

## ANEXO B

ESCOLAS		“ENCANTA COM SUA RECEPTI- VIDADE”	“SALA NO PATIO”	“CARTÃO DE VISITA DE ALEGRIA”	“ESCOLA INVASÃO DO TEMPO”	TOTAL
MATRÍCULA INICIAL	Alfa	04	12	14		
	1ª	10		07		
	2ª	09	06	14		
	3ª	13	07	11		
	4ª	12	07	10		
MATRÍCULA FINAL	Alfa	04	12	10		
	1ª	10		07		
	2ª	09	06	14		
	3ª	13	07	11		
	4ª	12	07	09		
APROVADOS	Alfa	04	06		04	
	1ª	08			04	
	2ª	05	03	14		
	3ª	06	03	08	02	
	4ª	09	04	07	09	
REPROVADOS	Alfa		06	10		
	1ª	02		07		
	2ª	04	02			
	3ª	07	04	03		
	4ª	03	03	02		
PROGRESSÃO CONTINUADA	Alfa					
	1ª					
	2ª					
	3ª					
	4ª					
TRANSFERÊN CIAS RECEBIDAS	Alfa					
	1ª					
	2ª					
	3ª					
	4ª					
TRANSFERÊN CIAS EXPEDIDAS	Alfa			04		
	1ª				101	
	2ª					
	3ª					
	4ª			01		

Demonstrativo de resultados do 1º bimestre/ 2006 das escolas participantes da pesquisa - Fonte: Adaptação do quadro demonstrativo do Resultado do 1º bimestre escolar de 2006 das escolas situadas na zona rural

## ANEXO C

## Instrumental de acompanhamento

Escola: \_\_\_\_\_

Professor (a): \_\_\_\_\_

## 1. Observações com relação ao professor:

- a) Frequência ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular
- b) Rotina Semestral ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular
- c) Rotina diária explícita ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular
- d) Coerência da rotina diária com a página do guia  
( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular
- e) Clareza dos objetivos da aula ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular
- f) Domínio de conteúdos ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular
- g) Estratégia adequada só conteúdo trabalhado  
( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular
- h) Interação com a turma ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular
- i) Recurso utilizado ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular

## 2. Observações com relação aos alunos.

- a) Frequência ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular  
Obs.: \_\_\_\_\_
- b) Interação e participação na aula ( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular  
Obs.: \_\_\_\_\_

## c) Dupla acompanhada

Nome dos alunos: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_.

## d) Há alguma indicação objetiva se os alunos alcançaram os objetivos propostos.

( ) Ótimo ( ) Bom ( ) Regular

## 3. Observações gerais e sugestões.

---



---



---



---





A658g ARAÚJO, Joana D'arc Socorro Alexandrino de. **Gênero e Prática Docente no tempo e no espaço de classes multisseriadas:** encantos e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina - Piauí: 2007

264 fls.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI

1. Prática docente. 2. Gênero 3. Classes Multisseriadas. Titulo.

CDD 377.1